

INVESTIGACIÓN SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA ALUMNOS DE INGLÉS DE NIVEL A2 EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

RESEARCH ON LEARNING STRATEGIES FOR A2 ENGLISH LEARNERS IN SECONDARY EDUCATION

Agustín Abel Massa¹

agustin.massa@unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

Pilar López García²

pilarlg@ugr.es

Universidad de Granada
España

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un trabajo de investigación acerca de cómo progresa un grupo de inglés de un colegio de educación secundaria, al ser instruido de manera consciente en el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas. Se trata de un estudio cuasiexperimental, comparativo entre dos cursos compuestos por alumnos adolescentes de segundo año, nivel A2 (según el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002*), de un colegio de nivel secundario. Se estableció como objetivo general analizar la efectividad de instruir de distintas maneras a los estudiantes de educación secundaria de nivel A2 en el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. El trabajo se realizó bajo el *paradigma de investigación acción* ya que interesaba comprender las acciones que posibilitan la mejora de los aprendizajes de estos alumnos mediante una aproximación exploratoria y con el objetivo de analizar lo que sucede en el aula en relación a la enseñanza específica interpretando hechos que tienen lugar desde el punto de vista de los participantes en el proceso educativo. Los resultados permitieron concluir que existe una relación directa entre la instrucción en el uso de estrategias de aprendizaje y un mejor rendimiento de los estudiantes.

Palabras clave: Estrategias directas - Estrategias indirectas - Adiestramiento en estrategias - Rendimiento escolar

Abstract

This article shows the results of a research that deals with how a group of students, which was trained in the use of language learning strategies, evolves during a school year. This is a comparative quasiexperimental study between two classes made up by the students of A2 second year (According to the Common European Framework of Reference for Languages, 2002), in a secondary school. The main objective was to analyze effectiveness of different manners to instruct the A2 secondary students, in the use of foreign language learning strategies. The paradigm adopted was *Action research*, as we were interested in understanding the actions that allow the learners improve their learning by means of an exploratory approach with the objective of explaining what happens inside the classroom in relationship with the specific teaching, interpreting the classroom events from the point of view of those who take part. The results obtained enabled us to conclude that there is a relationship between the training in the use of learning strategies and a students' better performance.

Key words: Direct strategies - Indirect strategies - Training strategy - School performance

Recepción: 20-09-2022

Aceptación: 18-05-2023

INTRODUCCIÓN

El estudio de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras es un campo que ha generado un gran número de investigaciones. Entre 1975 y 2017 Oxford (2017) ha rastreado treinta y tres definiciones de estrategias de aprendizaje. Como estudios clave en el área, podemos mencionar los de: Rubin (1975, 1987); Chamot (1987); Chamot y Küpper (1989); Chamot y Harris (2017); Oxford (1989, 1990, 2011, 2017); O'Malley y Chamot (1990); Cohen (1990) y Dörnyei y Ryan (2015). Nogueroles López y Blanco Canales (2018) estudian cómo enseñar estrategias y afirman que esto implica el aprendizaje activo y el crecimiento individual de los estudiantes.

Este trabajo da cuenta de un proyecto de investigación en el cual se estudia la efectividad de distintas maneras de instruir a estudiantes nivel A2 de una escuela secundaria de en el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. En el trabajo de investigación se brindó instrucción en el aula (junto con la materia a enseñar) sobre las estrategias de aprendizaje necesarias para que los estudiantes de lenguas lleguen a ser aprendientes autónomos, mejoren el aprendizaje, regulen su propio proceso, aprovechen más las clases, tengan la capacidad de aprender fuera del aula y alcancen un mejor rendimiento académico.

El propósito del estudio fue investigar si aquellos estudiantes que reciben instrucción en el uso de estrategias de aprendizaje realmente llegan a ser mejores aprendientes de una lengua extranjera que quienes no la reciben, para lo cual se utilizaron dos grupos de alumnos: uno experimental y otro de control. Ambos tuvieron una primera preprueba, y durante un año lectivo, el curso experimental recibió entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas mientras que el grupo control no la recibió. Al margen de este adiestramiento en estrategias de aprendizaje, todas las demás actividades que se desarrollaron en estos cursos fueron exactamente las mismas. Al terminar el año, ambos grupos recibieron una posprueba y se realizó un análisis comparativo y contrastivo del resultado de ambos instrumentos (la preprueba y la posprueba) en los dos grupos.

1. Objetivos generales y específicos de la investigación

El objetivo general del estudio es el siguiente:

Investigar la manera más efectiva de enseñarles a los estudiantes de secundario de nivel A2, el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Inventariar distintas taxonomías de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras.

- Identificar las estrategias que los alumnos utilizan con más asiduidad antes de recibir entrenamiento en el uso de estas (escuchar música en inglés, ver películas sin subtítulo, utilización del diccionario, realizar cuadros comparativos, leer en inglés, memorizar los significados de las palabras nuevas, entre otras).
- Seleccionar una variedad de estrategias de aprendizaje con objeto de presentarlas a los estudiantes del grupo objeto de estudio para que analicen su utilidad.
- Estimular en los alumnos su uso consciente en el curso actual, así como en futuros cursos.

2. Marco teórico

Para realizar el trabajo, se partió de la definición de *estrategias de aprendizaje* de Nunan (1999): “Procedimientos mentales y comunicativos que los aprendices utilizan para aprender y utilizar la lengua” (p.171) y se complementó con las ideas de Kovacevic (2019), quien afirma que las estrategias de aprendizaje “están asociadas con las nociones de intentos deliberados dirigidos a un objetivo con el fin de manejar y controlar los esfuerzos para aprender una L2” (p.38).

Además, se tuvo en cuenta la diferencia que establece Oxford (1990), entre *estrategias directas* y *estrategias indirectas* (p.16). Las directas son aquellas que están relacionadas directamente con la lengua y requieren de un procesamiento mental. Las clasifica en estrategias de memoria (agrupamiento, utilización de imágenes), cognitivas (realización de resúmenes, razonar de manera deductiva) y de compensación (adivinar significados, utilizar sinónimos). Las indirectas son las que respaldan el aprendizaje del idioma, sin estar directamente relacionadas con la lengua meta. Se clasifican en metacognitivas (centrar y planear el aprendizaje), afectivas (reducir la ansiedad, estimularse para aprender) y sociales (cooperar con otros).

En el curso objeto de estudio se enseñaron las siguientes estrategias: *estrategias afectivas*: motivación y razones para estudiar inglés; escucha e interpretación de una canción; *estrategias metacognitivas*: posibilidad de aprender inglés dentro o fuera del aula, redacción de un *diario de aprendizaje*, posibilidad de aprender inglés mientras se ven películas o al escuchar canciones; *estrategia directa*: elaboración de un glosario de palabras nuevas separado por temas (denominado «*Mi diccionario*»); *estrategia de compensación*: uso del diccionario.

En cuanto a los antecedentes del trabajo, podemos citar a Pistorio (2017) que trabajó con alumnos del mismo nivel escolar, aunque se limitó a las estrategias de escucha. Por otro lado, Samperio Sánchez (2016) investigó las estrategias utilizadas por alumnos de Nivel Inicial. Otro estudio tenido en cuenta es el de Memar Sadeghi (2012), el cual se centra en las estrategias utilizadas por los estudiantes exitosos.

3. Planteamiento del problema

Para enfrentar cualquier desafío en un mundo globalizado, acceder a estudios universitarios y comprender comunicaciones comerciales o científicas, el conocimiento del inglés es algo indiscutido. Por lo explicado anteriormente, los colegios de hoy se enfrentan con la exigencia social de formar a sus alumnos con un conocimiento sólido de esta lengua.

Las corrientes pedagógicas contemporáneas ponen al alumno en el centro de la tarea educativa. Este tipo de enseñanza tiene como objetivo que el estudiante tenga más voz en algunos temas que en el pasado eran ámbito privativo y exclusivo del docente. Según Cortés Bueno (2014) esta perspectiva posiciona al alumno en el centro alrededor del cual gira la enseñanza. Considera que este no es un lugar que el aprendiz haya ocupado siempre y que, de ser un elemento abstracto y pasivo, se ha convertido en un ser con una personalidad propia cuya idiosincrasia articula el currículo. Agrega que este nuevo rol que adquirió el alumno también modificó el del profesor y movió de posición al resto de los elementos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las metodologías de enseñanza deben tender a proporcionar a los estudiantes la suficiente flexibilidad para que sean capaces de cubrir tanto las necesidades individuales como las sociales y deben permitirles el desarrollo de la capacidad de aprender de manera independiente en cualquier situación de aprendizaje, ya sea en el medio escolar o fuera de este.

A criterio de Llovet y Cerrolaza (2010), el hecho de comenzar a ubicar al alumno en el centro de la enseñanza-aprendizaje, también implica que el docente ha dejado de ser la persona que lo sabe todo, cuya función consiste tanto en explicar cómo en preguntar y corregir. Aclara que el trabajo de los profesores está orientado más a potenciar y hacer posible el aprendizaje que a desarrollar las actividades que tradicionalmente llevaba a cabo (p.126). Estas autoras agregan que el estudiante ha dejado de ser considerado una “tabula rasa” que no sabe nada de la lengua que va a aprender, sino que, antes de empezar su aprendizaje, ya posee una serie de conocimientos acerca del mundo, de otras lenguas extranjeras, de su propia lengua y cultura e incluso sobre sí mismo. Terminan afirmando que tanto la enseñanza como el aprendizaje hacen referencia a los prenocimientos mencionados, lo que tendrá una serie de consecuencias tanto a la hora de confeccionar los manuales como a la de preparar e impartir las clases. Como consecuencia, el trabajo áulico se desarrolla con la premisa de dar a los alumnos la posibilidad de tomar decisiones respecto a su propio proceso de aprendizaje, ya que se trata de fomentar la autonomía de los aprendientes.

Los programas de estudio, los cursos, los libros de texto y todos los materiales de uso didáctico son concebidos en función de las necesidades de los estudiantes. La idea del

alumno activo, verdadero protagonista y constructor de su propio aprendizaje comenzó a estar en boga desde las últimas décadas del siglo pasado. El constructivismo como teoría pedagógica sostiene que los individuos forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden. Carretero (1993) argumenta que la idea central del constructivismo es la que sostiene que el individuo no es solamente el producto del ambiente o el resultado de sus disposiciones internas, ya sea tanto en los aspectos cognitivos como en los afectivos, sino que la persona es más bien una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Consecuentemente, según la posición constructivista, el conocimiento no termina siendo una copia de la realidad, por el contrario, será una construcción del ser humano.

Una de las principales ideas del constructivismo es que el alumno tiene un rol activo ya que es el responsable de su propio proceso de aprendizaje: es él quien construye su propia realidad, por tanto, la enseñanza se centra en la actividad mental constructiva del alumno. El aprendizaje es un proceso activo en el cual el aprendiz construye nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos anteriores. Así, es el alumno quien selecciona y transforma información, construye hipótesis y toma decisiones basándose en una estructura cognitiva. Esta corriente sostiene que lo importante es el proceso de aprendizaje y no el resultado. En ese sentido, para que el proceso de aprendizaje sea efectivo, se hace necesario que el estudiante conozca cuáles son las estrategias de aprendizaje que puede poner en práctica. Scrivener (2011), afirma que: “Entrenar al alumno” es “llamar la atención de los alumnos acerca de cómo aprenden” para de este modo “ayudarlos a encontrar maneras más efectivas de trabajar, para así continuar estudiando de manera eficiente y útil, incluso cuando están alejados del docente y del aula (p.97)”.

En cuanto al rol del docente, para el constructivismo, el maestro es un *facilitador* del aprendizaje que media el encuentro de sus estudiantes con el conocimiento. Entre sus principales acciones están las de: motivar, acoger, orientar y estimular al alumno a descubrir los principios por sí mismo para lo cual deberá ser capaz de proponer conflictos cognitivos y valorar los conocimientos previos que los aprendientes traen al aula. También deberá promover entre sus alumnos el pensamiento crítico, entendido como “la capacidad de dar la propia opinión de una manera justa e imparcial”. (Butterworth y Thwaites, 2013, p.7), así como fortalecer su autoestima, autoconfianza y autoeducación.

4. Metodología

Una vez formulado el problema, se delimitaron los objetivos y, teniendo en cuenta las bases teóricas indagadas, se seleccionaron los distintos métodos y técnicas que permitieron obtener la información.

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron:

- a. Una preprueba escrita para el grupo objeto de estudio y para el grupo de control, con la finalidad de determinar el desempeño lingüístico del grupo de alumnos antes de recibir el entrenamiento en estrategias de aprendizaje de lenguas.
- b. Una posprueba escrita, también para los dos grupos, con el objetivo de determinar si el entrenamiento recibido por el grupo experimental produjo en ese grupo los efectos esperados, que permitan establecer diferencias entre ambos grupos.
- c. Un cuestionario acerca de las estrategias que emplean los alumnos del grupo objeto de estudio, antes de comenzar el entrenamiento en estrategias de estudio.
- d. Una encuesta realizada a los alumnos del grupo objeto de estudio, después de finalizar el entrenamiento en estrategias de aprendizaje.
- e. Un diario del profesor con el fin de registrar la información y las impresiones del docente durante la aplicación del entrenamiento en estrategias de aprendizaje.
- f. Un diario de aprendizaje de los estudiantes, donde fueron anotando sus reflexiones, sensaciones, sentimientos y percepciones acerca de las clases en las cuales se trataban las estrategias de aprendizaje. Se les solicitó que mencionaran si las distintas metodologías habían sido de su agrado y que detallaran cuáles les habían parecido más relevantes para sus procesos de aprendizaje y cuáles consideraban menos útiles. Este diario sería tenido en cuenta a la hora de responder a la encuesta final y no fue objeto de un análisis por parte del profesor, ya que, desde un primer momento, este les informó que era totalmente personal y no sería objeto de lectura ni de correcciones por parte de él.

Luego se realizó un análisis de contenido siguiendo los pasos de Krippendorff (1990), Navarro y Díaz (1998) y Ruiz Olabuénaga (1996).

Se compararon y contrastaron los resultados obtenidos en los dos grupos estudiados aplicando la prueba T con la ayuda del programa informático *Infostat*.

4.1. Entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje

El período de entrenamiento se extendió durante cinco meses y consistió en diez clases. Los principales objetivos fueron lograr la toma de conciencia de los sujetos acerca de: a) la compleja naturaleza del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, b) la importancia del uso de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera para fomentar un dominio metacognitivo del proceso de aprendizaje y c) la conveniencia de disponer de un variado repertorio de estrategias para contribuir al desarrollo del aprendizaje autónomo. Durante el entrenamiento se recalcó el rol central de los estudiantes en los

procesos de aprendizaje y se los familiarizó con una gama de estrategias que facilitan la construcción de un aprendizaje eficiente y significativo. Asimismo, se puntualizó la ventaja de adoptar un comportamiento estratégico dúctil en función de las demandas de las tareas que deben realizarse y los problemas que tienen que solucionarse.

4.2. Población y muestra

Se trabajó con alumnos de dos grupos de clase de segundo año, en la asignatura de *inglés* (nivel A2) del ciclo básico de una escuela de enseñanza secundaria³. Dichos alumnos tienen un promedio de edad de 13 años.

Los grupos en los cuales se realizó el trabajo respondían a las siguientes descripciones:

El curso objeto de estudio estaba compuesto por 29 alumnos (15 mujeres y 14 hombres) de edades entre 12 y 14 años. Todos habían aprobado la materia correlativa el año anterior y había dos alumnos repitiendo el curso. El grupo control estaba formado por 30 alumnos (16 mujeres y 14 hombres) cuyas edades iban de los 12 a los 14 años. Todos habían aprobado la materia correlativa y había un alumno repitiendo el curso.

4.3. Hipótesis de trabajo y variables

Nuestra hipótesis de trabajo fue la siguiente: los alumnos que reciben entrenamiento explícito en estrategias de aprendizaje mejorarán su rendimiento académico en la lengua extranjera.

La variable dependiente y la variable independiente, así como la relación entre ambas, son las siguientes:

Variable dependiente (VD): rendimiento académico de los alumnos en el espacio curricular *inglés*. Se tuvo en cuenta el rendimiento de cada curso, expresado a través de las calificaciones obtenidas por los alumnos. Si en las preprueba y posprueba se ven diferencias significativas, se estimará que el entrenamiento en estrategias de aprendizaje ha sido positivo.

Variable independiente (VI): entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta variable hace alusión al hecho de enseñarles a los alumnos un muestrario de estrategias para que ellos luego descubran y utilicen las que les son más útiles.

Relación entre la VD y la VI: el entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje y la aplicación de estas puede mejorar el rendimiento académico de los alumnos.

Se procedió a analizar la VD al observar si el rendimiento de los alumnos tiende a mejorar al recibir entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje.

4.4. Instrumentos

Para realizar la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos: una bitácora docente; un diario de aprendizaje de los estudiantes, tendiente a hacerlos reflexionar acerca de su propia forma de aprender, una preprueba, una posprueba y un cuestionario que fue suministrado posteriormente al entrenamiento de los alumnos. Para trabajar con estrategias de aprendizaje de idiomas, se utilizaron textos extraídos del libro *We can do it! – Student's book 2*, de Downie et al. (2004).

4.4.1. Validación de los instrumentos

Previamente a que se aplicaran los instrumentos, estos fueron validados utilizándolos en otros cursos paralelos. Además, se consultó a expertos del área de didáctica cuyas sugerencias fueron de gran utilidad, ya que permitieron modificar algunas actividades propuestas tanto en la prepueba como en la posprueba. También propusieron cambios en preguntas del cuestionario y la encuesta que se presentaría a los alumnos.

4.4.2. Preprueba y posprueba⁴

Se elaboraron dos instrumentos de evaluación: una preprueba y una posprueba. La primera fue administrada a ambos grupos después de repasar los contenidos principales del año anterior, tres semanas después del comienzo del año escolar. Por su parte, la posprueba fue administrada en la anteúltima semana de clases y fueron evaluados los contenidos del año en curso (nivel A2), haciendo énfasis en los enseñados en el último trimestre. Los alumnos mantuvieron su anonimato ya que no se les pidió que pusieran su nombre, sino un número.

Ambos instrumentos versaron sobre: competencia léxica, competencia gramatical, comprensión lectora y expresión escrita. Siguiendo el parámetro de *practicidad*, fijado por Kumaravadivelu (2001), no se incluyó en esta investigación ni la expresión ni la comprensión oral. Para elaborar estos instrumentos de evaluación, se consultaron y tuvieron en cuenta los exámenes de nivel A2 de las universidades de Cambridge y Oxford, aunque fueron modificados, siguiendo el parámetro de *particularidad*, de Kumaravadivelu (2001) para adaptarlos al contexto y al programa específico de estos cursos.

Con el objetivo de que tanto la prepueba como la posprueba fueran de calidad, pertinentes y rigurosas, se adoptaron los parámetros necesarios para el diseño y elaboración de una evaluación en lengua extranjera. Se tuvieron en cuenta los principios de Harris y McCann (1994) y Harmer (2007) que son los siguientes:

- Fiabilidad: una prueba se considera fiable, si el alumno obtiene la misma calificación sin importar el profesor que la corrija.

- Validez: una evaluación es válida solamente si evalúa de manera precisa aquello que se propone evaluar y no otra cosa.
- Confiabilidad: los resultados de una prueba deben ser consistentes sin importar el momento en que esta sea administrada.
- Practicidad: una prueba es práctica cuando no requiere demasiado equipamiento, ni es muy compleja para su administración; puede ser tomada por un solo docente y es simple de corregir.
- Evaluación de puntos discretos versus evaluación integrativa: una evaluación de puntos discretos evalúa la lengua a través de una serie de ejercicios aislados que no implican producción y que, en general, evalúan un solo tema por ejercicio. Por otro lado, una evaluación integrativa se centra en ejercicios en los que se combinen los distintos componentes de la lengua y, por ende, pueden evaluar simultáneamente dos o más ítems lingüísticos en una misma actividad. Esta evaluación está en concordancia con el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas.
- Evaluación objetiva versus evaluación subjetiva: una evaluación subjetiva es corregida como *bien* o *mal*, sin escala intermedia. Una evaluación subjetiva requiere que el corrector evalúe según su propio criterio con una escala intermedia de valoración.
- Evaluación de las habilidades receptivas versus evaluación de las habilidades productivas: aunque la tendencia actual es evaluar todas las habilidades lingüísticas, es posible encontrar pruebas que se centren en una sola habilidad o que no evalúen alguna de estas. Las habilidades receptivas se prestan más a un tipo de evaluación objetiva, mientras que es más factible evaluar las habilidades productivas de una manera subjetiva.
- Evaluación de ítems directos versus evaluación de ítems indirectos: esta clasificación está relacionada con la evaluación de puntos discretos o integrativa. En una evaluación de ítems directos el alumno solo debe producir actividades comunicativas. Las actividades directas se relacionan con aquellas tareas que se pueden encontrar en la vida real, tan realistas como sea posible. En las evaluaciones de ítems indirectos, los alumnos deben completar actividades tendientes a demostrar el conocimiento de las reglas de la lengua. Estas últimas actividades tienden a ser más rápidas de diagramar, fáciles de corregir y esta tiende a ser totalmente objetiva.

En ambos instrumentos evaluativos se incluyeron ejercitaciones de tipo subjetivo y de tipo objetivo, actividades de índole receptivo como productivo, y se presentaron actividades comunicativas, así como de conocimiento de la lengua.

4.4.3. Técnicas evaluativas

Según Hughes (2003), *técnicas evaluativas* “son formas de provocar comportamientos en los candidatos que revelarán algo acerca de sus habilidades lingüística” (p.75). Las técnicas evaluativas que menciona este autor, a las cuales se han agregado otras que menciona Harmer (2001), son las siguientes:

- Ejercicios de opciones múltiples: frases con un espacio en blanco, una respuesta correcta y varios distractores. Se debe marcar la opción correcta (Hughes, 2003).
- Ejercicios de respuesta Verdadero/Falso: el alumno elige solamente entre *Verdadero* o *Falso*. Estas actividades son más desafiantes si se deben justificar las opciones (Hughes, 2003).
- Actividades con una respuesta corta: los alumnos responden de una manera corta a una serie de preguntas. Son ejercicios comunes en la evaluación de las habilidades receptivas (Hughes, 2003).
- Actividades de completado de espacios en blanco: se debe completar un espacio en blanco con una sola palabra. Estas actividades son de alta fiabilidad (Harmer, 2001).
- Ejercicio de formación de palabras: se escribe un vocablo de la familia de palabras, que se desea que sea empleada, al lado de cada espacio en blanco para que el estudiante lo cambie (Hughes, 2003).
- Transformación y paráfrasis de oraciones: se presenta una oración que se debe reescribir produciendo en esta un cambio en su estructura sin alterar el significado (Harmer, 2001). Es útil para evaluar tanto la gramática, como el vocabulario o expresiones idiomáticas.
- Reordenamiento de oraciones: se debe ordenar una oración que tiene sus palabras desordenadas. Actividad útil para evaluar la sintaxis y el conocimiento de elementos léxico gramaticales (Harmer, 2001).
- Reconocimiento de sinónimos: se escribe una frase con una palabra marcada y cuatro opciones entre las cuales hay un sinónimo de esta. Adecuada para evaluar vocabulario.
- Reconocimiento de dibujos: se debe escribir el nombre de distintos objetos cuyas imágenes están dibujadas (Hughes, 2003). Esta actividad se presta para objetos concretos.

Para evaluar la producción escrita, Harmer (2001) aconseja que el tema a evaluar sea de carácter general, así como que se intente reproducir la interacción de hechos de la

vida diaria, por ejemplo, la redacción de un email o de algún artículo del tipo al que los alumnos hayan estado expuestos en clase.

Hughes (2003) afirma que, aunque “la gramática y el vocabulario contribuyen al desarrollo de las habilidades comunicativas, no deberían ser consideradas como un fin en sí mismas” (p.184), por lo que considera esencial que en las evaluaciones no se les otorgue una importancia excesiva en detrimento de actividades comunicativas.

4.4.4. Cuestionario

El cuestionario utilizado para averiguar cuáles eran las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos se basó en el provisto por Oxford (1990), adaptado a la edad de los alumnos y al contexto institucional.

Las preguntas formuladas fueron qué entendían los alumnos del curso objeto de estudio por *estrategia de aprendizaje* y si conocían alguna que se aplicara específicamente a la materia *inglés*. Por las respuestas obtenidas, se pudo observar que los alumnos tenían conocimiento de lo que es una estrategia de aprendizaje. En cuanto a la segunda pregunta, un alto porcentaje de las respuestas hizo hincapié en la estrategia de escuchar canciones para mejorar la pronunciación.

4.4.5. Estrategias trabajadas

Para realizar el entrenamiento en estrategias de aprendizaje de idiomas se utilizaron textos extraídos del libro *Learning Skills*, de Downie et al. (2007), y son las siguientes: mejorar la motivación, mantener un diario de aprendizaje, aprender inglés en películas, estrategias de audiocomprensión, la lengua inglesa se habla por doquier (relacionado con la difusión mundial de la lengua inglesa) y uso del diccionario bilingüe. También se utilizó una canción y los alumnos elaboraron un léxico con imágenes que denominaron *Mi diccionario*.

4.4.6. Bitácora docente

La bitácora consistió en un registro minucioso de las reflexiones del profesor acerca de cada clase dictada en el curso objeto de estudio, con énfasis en las que se trató el tema de estrategias de aprendizaje. Según Hernández Sampieri (2014), la bitácora de análisis tiene la función de “documentar el procedimiento de análisis y las propias reacciones del investigador al proceso” (p.447), por lo que contiene las impresiones de quien realiza la pesquisa, haciéndolo reflexionar constantemente acerca del proceder de la indagación.

Esta bitácora le resultó al docente de suma utilidad al procesar la información, ya que le permitió recordar sus impresiones junto con ciertos detalles, momentos de interés,

comentarios y lenguaje corporal de los alumnos, e incluso algunas sensaciones que había registrado y que de lo contrario hubiera olvidado en el momento de redactar.

4.4.7. Diario de los estudiantes

Se solicitó a los estudiantes que, a lo largo del año, escribieran en un diario personal de aprendizaje con sus reflexiones, sensaciones, sentimientos y percepciones acerca de las clases en las cuales se trataban estrategias de aprendizaje. Se les pidió que mencionaran si las distintas metodologías utilizadas por el docente eran de su agrado y que detallaran cuáles les habían parecido más relevantes para favorecer sus procesos de aprendizaje y cuáles consideraban menos útiles.

Los alumnos tuvieron en cuenta este diario de aprendizaje al completar la encuesta administrada a final del año, pero no se lo mostraron al docente para mantener su privacidad.

4.4.8. Encuesta

Al finalizar el año escolar, fue suministrada una encuesta a los alumnos del curso objeto de estudio con el objetivo de recabar sus opiniones acerca de la utilidad del entrenamiento en estrategias de estudio de lenguas extranjeras y si les había parecido interesante y útil esta manera de trabajar. Esta encuesta indagó acerca de cuál de las siete estrategias de aprendizaje enseñadas les había parecido más útil. El resultado arrojó que la estrategia preferida era la denominada *porqué aprender inglés*, según las categorías de Oxford (2002), de índole afectiva e indirecta y fue seleccionada por el 37% de los alumnos.

Por otro lado, según los datos recabados en esta encuesta, el entrenamiento en estrategias de aprendizaje produjo un aumento significativo en la motivación de los estudiantes. Declararon que hubo algunas que les habían agradado más que otras pero que, de manera general, esta tarea les resultaba amena y la consideraban útil para aprender a estudiar una lengua extranjera.

5. Resultado y análisis de los datos

A continuación, se detallarán los resultados alcanzados en el análisis cuantitativo, así como una interpretación de los hallazgos obtenidos. Una vez que fue obtenida la información necesaria, se organizó y analizó con el software *Infostat*. Por las características de los instrumentos de evaluación, se hizo necesario comparar entre sí los resultados obtenidos en las dos pruebas tomadas en ambos grupos, así como contrastar los resultados de un grupo con los del otro aplicando la prueba T. Esto hizo posible determinar si hubo una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en el grupo objeto de la investigación y el grupo control, después de realizar el entrenamiento en estrategias

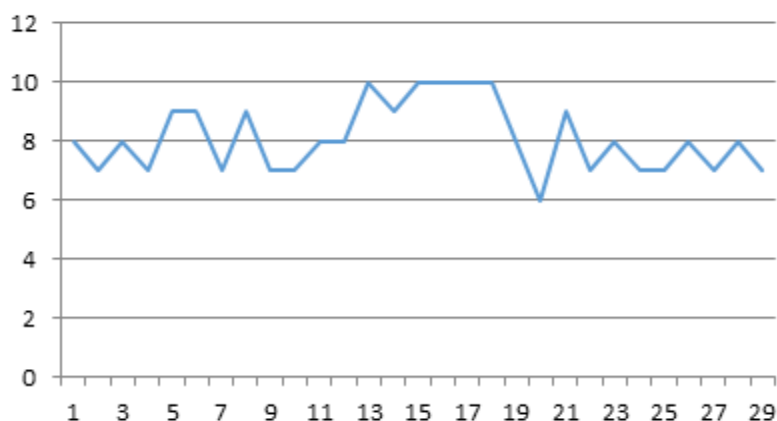
de aprendizaje. Se compararon ambos grupos entre sí de manera global y también se cotejaron los resultados del grupo objeto de estudio en la preprueba y en la posprueba, con el objetivo de comprobar si los resultados obtenidos por este grupo mostraban un avance de grado significativo obtenido en la última instancia evaluativa.

5.1. Análisis de la preprueba

Después de administrar la preprueba, se procedió al análisis de sus resultados. En el curso objeto de estudio, la media de las notas obtenidas fue de 8,10 puntos sobre un máximo de diez. De un total de 29 alumnos, la calificación mínima fue de 6 puntos y apareció una sola vez; hubo diez 7, ocho 8, cinco 9 y cinco 10.

Figura 1

Resultado de la preprueba en el curso objeto de estudio



En el curso de control, la media de calificaciones fue de 8,30; sobre un total de 30 sujetos, la calificación mínima fue de 6 puntos, que apareció dos veces; el 7 apareció siete veces; el 8, ocho veces; el 9 apareció seis veces y siete alumnos obtuvieron 10.

Figura 2

Resultado de la preprueba en el curso de control

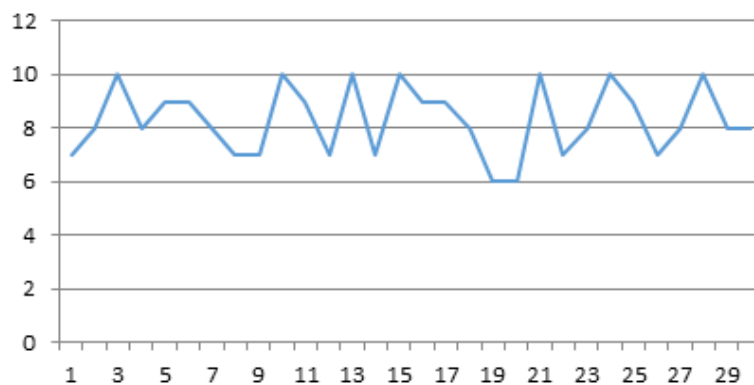
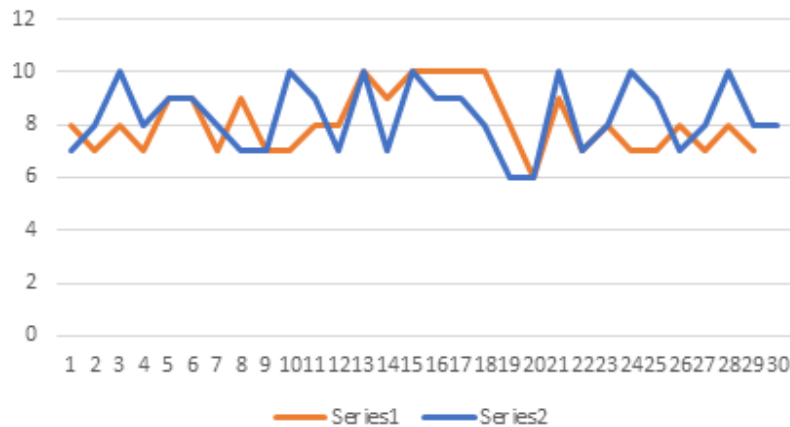


Figura 3

Comparación del resultado de la preprueba en ambos cursos



Como se observa, el curso control tuvo un resultado 0,20 puntos superior. Teniendo en cuenta un nivel de significación del 5%, dado que el valor p-valor es 0,5390, se concluye que no existen diferencias significativas entre los resultados de la preprueba en ambos cursos. Además, se prueba la homogeneidad de las varianzas siendo el $p_{homvar} = 0,7042$, el cual es mayor al 5% por lo cual se verifica el supuesto de homogeneidad de varianzas.

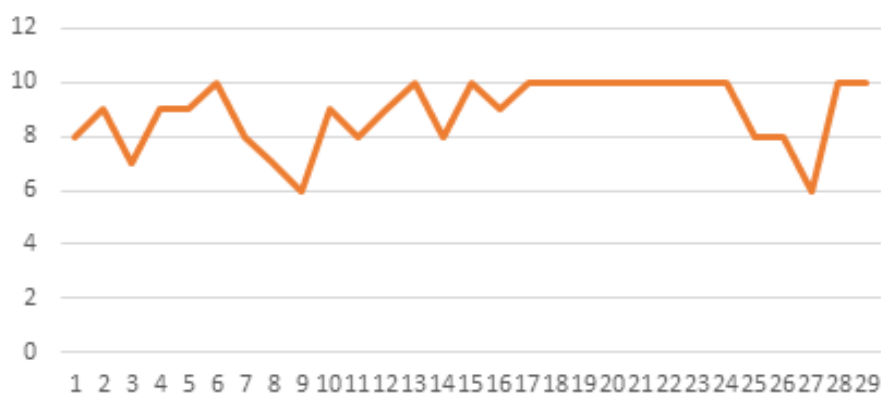
5.2. Administración de la posprueba

Al analizar la posprueba, se obtuvieron los siguientes resultados:

En el grupo objeto de estudio, sobre un total de 29 alumnos, la media de calificaciones fue de 8,58. La calificación mínima obtenida fue de 6 puntos y con esa calificación solamente hubo dos pruebas. Hubo cinco pruebas calificadas con 7 puntos, cuatro con 9 y once con 10.

Figura 4

Resultado de la posprueba en el grupo objeto de estudio.



El análisis de rendimiento del curso control dio los siguientes resultados: sobre un total de 30 alumnos, la media de las calificaciones fue de 7,96 puntos. El desglosamiento de las notas fue: cinco alumnos obtuvieron 5 puntos, dos obtuvieron 6, cinco estudiantes obtuvieron 7, dos alumnos lograron 8, nueve llegaron al 9 y siete estudiantes alcanzaron 10.

Figura 5

Resultado de la posprueba en el grupo control.

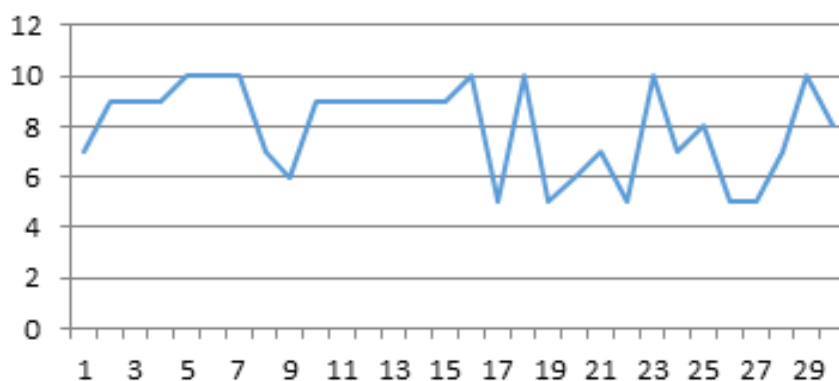
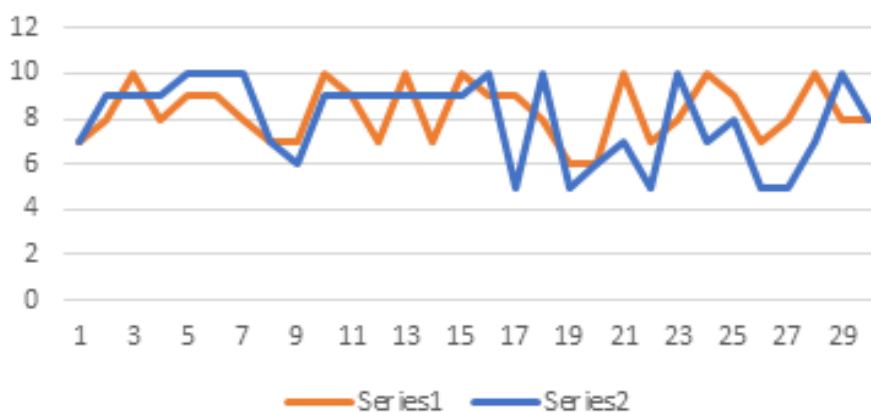


Figura 6

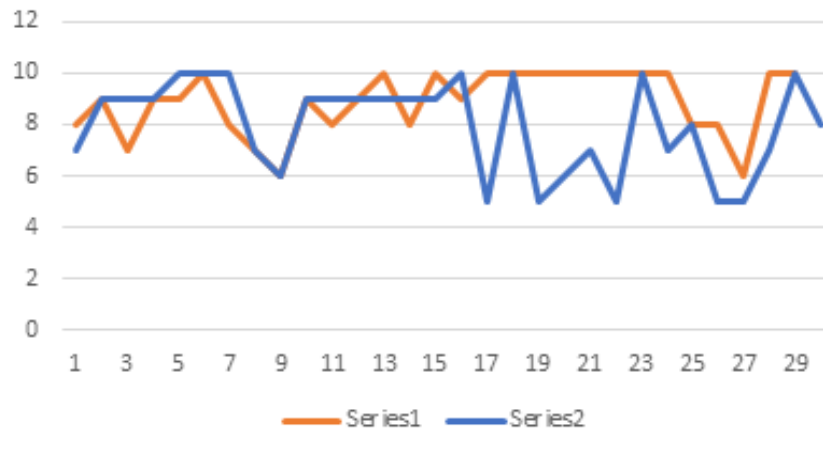
Comparación entre la preprueba y la posprueba en el grupo control.



Teniendo en cuenta un nivel de significación del 5%, dado que el p-valor es 0,3155, se concluye que no existen diferencias significativas entre los resultados de la preprueba y la posprueba para el grupo control.

Figura 7

Resultado de la posprueba en ambos grupos.

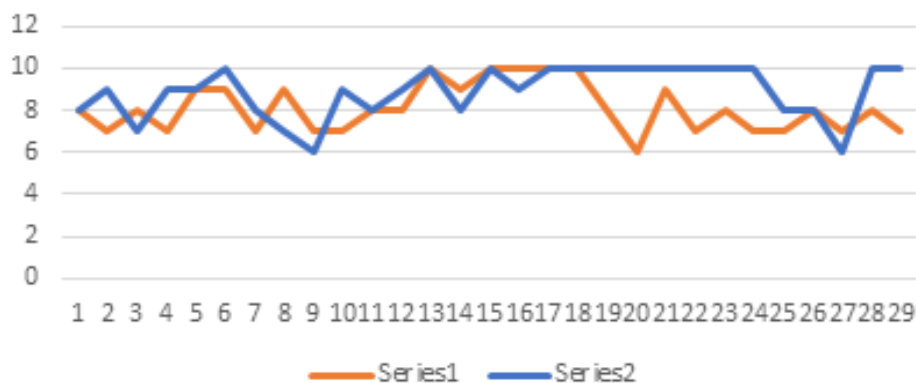


A primera vista, el resultado a favor del curso objeto de estudio es de 0,93 puntos sobre el curso control, pero teniendo en cuenta que este había tenido un rendimiento de 0,20 puntos superior al curso objeto de estudio en la preprueba, el curso objeto de estudio superó en 1,13 puntos al curso control con respecto al comienzo del año escolar.

Teniendo en cuenta un nivel de significación del 5%, dado que el p-valor es 0,0263, se concluye que existen diferencias significativas entre los resultados de la posprueba en ambos cursos. Además, se testea la homogeneidad de las varianzas, siendo el $p_{homvar} = 0,0607$, el cual es mayor al 5% por lo cual se verifica el supuesto de homogeneidad de varianzas.

Figura 8

Comparación de los resultados de la preprueba y la posprueba en el curso objeto de estudio



Teniendo en cuenta un nivel de significación del 5%, dado que el p-valor es 0,0081, se concluye que existen diferencias significativas entre los resultados de la preprueba y la posprueba para el grupo objeto de estudio.

CONCLUSIONES

Considerando la hipótesis inicial de esta investigación, a continuación, exponemos las siguientes conclusiones:

1. Algunos de los hallazgos de este estudio coinciden con los encontrados en estudios previos acerca de la temática investigada. Por ejemplo, Pistorio (2017) descubrió que los alumnos que utilizan estrategias de aprendizaje tienden a desarrollar las tareas propuestas con más efectividad que quienes no las ponen en práctica. Samperio Sánchez (2016) encontró una correlación positiva entre uso de estrategias de aprendizaje y resultados de pruebas de logros de lenguas. Memar-Sadeghi (2012) encuentra una correlación entre estrategias compartidas y la motivación por el aprendizaje de lenguas.
2. Existen diversas maneras en las que se puede promover en los alumnos el uso consciente y explícito de las estrategias de aprendizaje, entre las cuales se puede citar hacer que cada estudiante reflexione acerca de lo que está aprendiendo y de qué manera lo está aprendiendo. También es provechoso enseñar a los discentes algunas *técnicas de identificación* de estrategias de aprendizaje para que puedan ponerlas en práctica de manera constante. Familiarizar permanentemente al alumnado con las estrategias de aprendizaje, recalcando y poniendo en evidencia cada una de las oportunidades en las que se puede aprender y practicar la lengua extranjera es algo igualmente recomendado por todos los especialistas en este tema.
3. En los momentos en los que se trató de promover el entrenamiento en estrategias de aprendizaje de manera inductiva, pocos alumnos las detectaron como estrategias de aprendizaje. Por el contrario, cuando se hizo un entrenamiento de manera deductiva en el uso de estas mismas estrategias, numerosos alumnos manifestaron que les eran de utilidad y que tratarían de ponerlas en práctica en el futuro, por lo cual consideramos que los estudiantes pueden tomar consciencia de estas presentándoselas abiertamente y de manera deductiva, a través del diálogo y el análisis de las mismas.
4. El tipo de actividades que tiende a promover el uso consciente de las estrategias de aprendizaje es la explicación dialogada (con ejemplos demostrativos) y el trabajo en equipo. Las actividades tendientes a promover y reforzar su uso son aquellas que los alumnos consideran motivadoras y gratificantes; por ejemplo, escuchar y cantar canciones, ver películas con fines didácticos, que ellos pueden realizar en sus hogares.

5. En cuanto a las dinámicas de clase tendientes a promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje de lenguas son, mayoritariamente, las actividades en parejas y en pequeños grupos.

En lo concerniente a los objetivos planteados en el trabajo, podemos decir que: el objetivo general fue alcanzado, ya que se analizó la efectividad de distintas maneras de instruir a los alumnos de educación secundaria en el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. En lo que concierne a los objetivos específicos, también fueron alcanzados, ya que: se realizó un inventario de estrategias, se identificaron aquellas que los estudiantes utilizaban más frecuentemente, se seleccionó un conjunto de estrategias que fueron presentadas a los alumnos, se los estimuló en su uso consciente y se logró comprobar que el entrenamiento en estrategias de aprendizaje es de utilidad para el aprendizaje de lenguas.

Los resultados a los que se llegó luego de la aplicación de la posprueba y de la comparación entre este instrumento y la preprueba, y entre los dos grupos entre sí, indican que entrenar a los alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas es altamente positivo.

La posprueba valida la hipótesis de que la instrucción en el uso de estrategias de aprendizaje incide positivamente en el rendimiento de los estudiantes adolescentes de nivel A2 de inglés en un centro de educación secundaria. El nivel de aprendizaje de estos alumnos llegó a ser notablemente superior al de los alumnos que no habían recibido esta instrucción, lo que incidió positivamente en el rendimiento académico, según fue visualizado en la demostración de la hipótesis.

La correlación de resultados entre ambos grupos indica que aquel grupo de alumnos que recibió instrucción en estrategias de aprendizaje mejoró sus resultados con respecto a la preprueba, al tiempo que también obtuvo un rendimiento mayor al del grupo control.

Por los conceptos mencionados, consideramos que la investigación probó la utilidad de entrenar a los alumnos que se están iniciando en el aprendizaje de una lengua extranjera en la utilización de estrategias de aprendizaje de manera deductiva para que los estudiantes tomen conciencia de los beneficios que les producirá en sus aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Butterworth, J. & Thwaites, G. (2013). *Thinking Skills. Critical Thinking and Problem Solving*. Cambridge University Press.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Paidós.
- Chamot, A. (1987). The learning strategies of ESL students. In A. Wenden and J. Rubin (Eds), *Learning strategies in language learning* (pp 71-83). Prentice Hall.

- Chamot, A. & Küpper, L. (1989). Learning strategies in foreign languages instruction. *Foreign language annuals*, 22, 13-24. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb03138.x>
- Chamot, A. & Harris, V. (2017). *Learning strategy instruction in the language classroom: issues and implementation*. Multilingual Matters.
- Cohen, A. D. (1990). *Language Learning: Insight for Learners, Teachers and Researchers*. Newbury House/Harper Row.
- Cortés Bueno, E. (2014). La enseñanza de ELE centrada en el alumno. *Actas XXV Congreso Internacional ASELE*, 2014. Pp 265 – 274.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner – revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Downie, P., Gray, M., James, J. & Seligson, P. (2007). *We can do it! – Student’s book 2*. Richmond.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Longman. <https://doi.org/10.1177/003368820103200109>
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Pearson. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn029>
- Harris, M; McCann, P. (1994). *Assessment*. McMillan Heinemann.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Interamericana.
- Hughes, A. (2003). *Testing Language for Teachers*. Cambridge University Press.
- Kovacevic, E. (2019). The Relationship between language learning strategies and lexical complexity measures. *Porta Linguarum*, 32, 37 – 52. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i32.13679>
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410615725>
- Llovet, B; Cerrolaza, M. (2010). Una visión humanista del aprendizaje/enseñanza de E/LE: valores y principios metodológicos. *Monográficos MarcoELE*, 10, 123-135. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.llovet-cerrolaza.pdf
- Memar-Sadeghi, M. (2012). *Observing perceptions of successful second language learners of their sources of motivation and their learning strategies*. [Tesis de maestría. University of Windsor, Ontario]. <https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=6568&context=etd>
- Navarro, P. y Díaz, C. (1998). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez, (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 178-224) Síntesis. <https://doi.org/10.33776/trabajo.v3i0.233>

- Nogueroles López, M. y Blanco Canales, B. (2018). *Las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas*. Arco Libros.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle.
- O'Malley, J. M; Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System* 17, 235-247. [https://doi.org/10.1016/0346-251x\(89\)90036-5](https://doi.org/10.1016/0346-251x(89)90036-5)
- Oxford, R. (2002). Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. En W. Renandya y J. Richards (Eds.) *Methodology in Language Teaching* (pp. 124 – 132). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667190.018>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Heinle & Heinle. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667190.018>
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Pearson Education.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in context*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719146>
- Pistorio, M. (2017). *Patterns of listening comprehension strategies used by upper secondary school students*. [Tesis de maestría. Universidad Nacional de Córdoba]. <http://hdl.handle.net/11086/5916>
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quaterly*, 9, 41-51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden y J. Rubin (Eds), *Learning strategies in language learning* (pp. 15-30). Prentice Hall.
- Ruiz Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Samperio Sanchez, N. (2016). *General learning strategies: identification, transfer to language learning and effect on language achievement*. [Tesis doctoral. Universidad de Southampton] <http://eprints.soton.ac.uk/id/eprint/412008>
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. McMillan

¹ Profesor de Francés e Inglés (Universidad Nacional de Córdoba). Licenciado en Ciencias de la Educación, (Universidad Católica de Córdoba). Especialista en Didáctica de las Lenguas Extranjeras (Universidad Nacional de Córdoba). *Master in Teaching English as a Foreign Language* (Universidad de Jaén). Profesor adjunto de Lengua Inglesa I, profesorado de Inglés, Facultad de Lenguas, UNC. Investigador categoría IV.

² Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Granada. Master Universitario en Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Su actividad docente e investigadora está centrada actualmente en la formación del profesorado: procesos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en general, en el ámbito de la Educación Primaria y en la atención al alumnado inmigrante en contextos multiculturales.

³ No se menciona el nombre de la institución, ya que cuando se solicitó autorización a nivel de la dirección, se nos permitió trabajar en los dos cursos a condición de mantener el anonimato tanto de los alumnos como del colegio.

⁴ En el anexo se presentan muestras de estos dos instrumentos.

Anexo / Preprueba

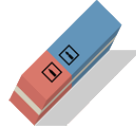
A. Write the names of these classroom objects.



1.



2.



3.



4.



5.



6.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

B. Choose the best option.

1. Could you tell me your surname?

- a. Would you like me to spell it?
- b. Yes, it's Lopez.
- c. Yes, of course.

2. Can you spell your surname?

- a. It's Lopez.
- b. Yes, I can.
- c. It's L - O - P - E - Z.

3. Is your father a doctor?

- a. Yes, he goes to the doctor's every month.
- b. No, he's a teacher.
- c. Yes, she's a doctor.

4. Where are you from?

- a. I'm from Córdoba.
- b. I was born in Córdoba.
- c. I love Córdoba.

5. What is your favourite subject?

- a. It is Maths, I love it!
- b. It isn't Spanish.
- c. I hate Maths

C. Put the verbs in *Present Simple*

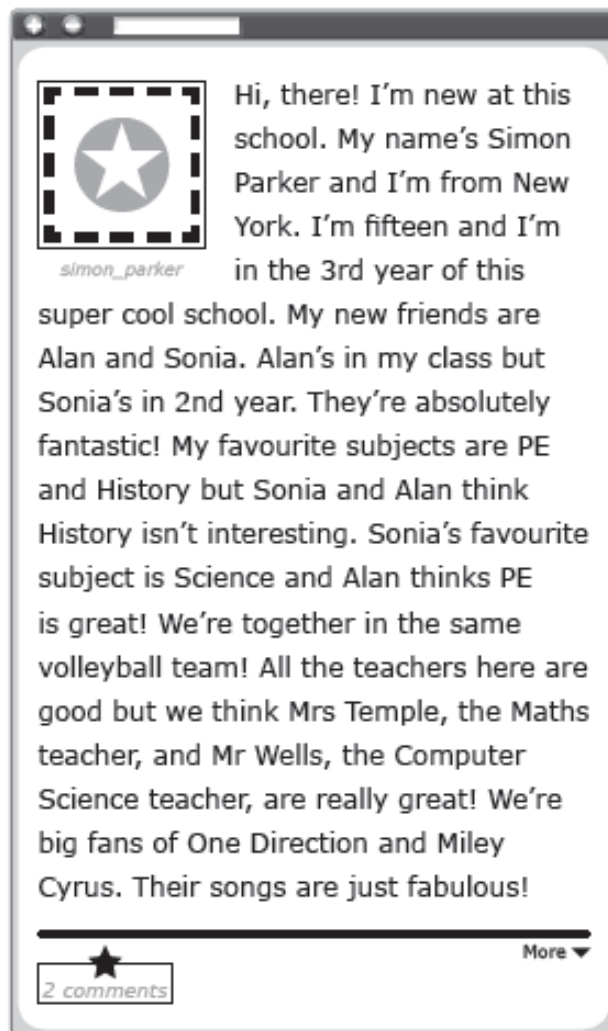
1. She (go) _____ to school by bus.

2. He (watch) _____ television in the evening.

3. They (play) _____ football on Sundays.

4. We (study) _____ for our tests.

D. Read Simon's message on his school blog and mark True [T] or False [F]. Correct the false statements.



Tossi, M. (2014). *Sign Up Starter Tests*. Richmond.

1. Simon's from New York []
2. He's in 2nd year at school []
3. He doesn't like this school []
4. Alan's in 3rd year at school []
5. He likes History and PE []
6. He has two good friends []
7. Simon, Alan and Sonia are together at the football team. []
8. They don't have a favourite band []

Posprueba

A. Write the names of these appliances and pieces of furniture.



1.

2.

3.

4.

5.

6.

1. _____

2. _____

2. _____

3. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

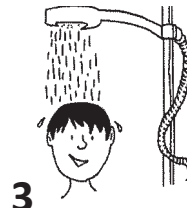
B. Write Richard's daily routines



1



2



3

1. _____

2. _____

3. _____

C. Choose the best option.

1. _____ time do you get up?

- a. What
- b. When
- c. How

2. _____ do you go to school?

- a. What
- b. Who
- c. How

3. _____ do you live?

- a. When
- b. Where
- c. Who

4. _____ you like maths?

- a. Are
- b. Does
- c. Do

5. _____ do you come to school with?
- Where
 - Who
 - When

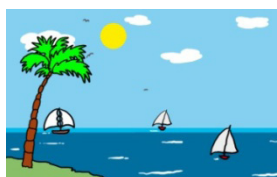
D. Put the verbs in Present Simple or Present Continuous

1. She usually (take) _____ the bus to school. At the moment she (stand) _____ at the bus stop.
2. My sister (watch) _____ television in the evening. Now she (watch) _____ the soap opera.
3. My friends generally (play) _____ football on Sundays. Today they (not play) _____ because it is Monday.
4. We often (chat) _____ in the school recess. Now we (not chat) _____ because we are in class.

E. Complete the following text using the past tense of the verbs in brackets.

Anna's holiday _____ (be) great last summer. She _____ (stay) in a college in England for two weeks. She _____ (have) classes in the mornings and in the afternoons she _____ (do) some sports like swimming or tennis. In the evenings she often _____ (go) dancing or _____ (watch) films with her new friends. At weekends they _____ (drive) to some interesting places. Once they _____ (visit) Marwell Zoo where they _____ (see) some beautiful animals. Anna _____ (not like) the food at the college but that _____ (not be) a problem. She _____ (meet) a lot of people and _____ (learn) some English. All the students in her class _____ (be) sorry to go home. They all _____ (promise) to come back next summer.

F. Read the text again, tick (✓) the activities Anna did during her holiday and cross (X) what she didn't do.



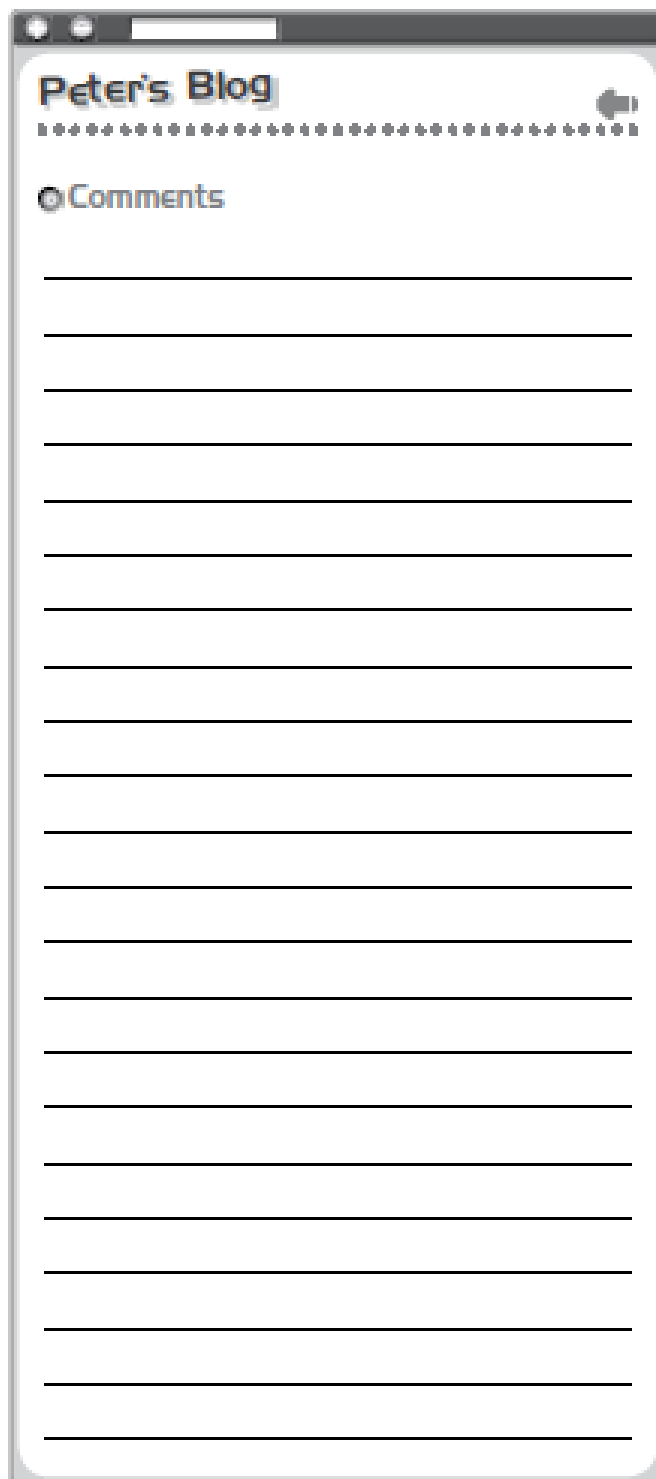
H. Read this blog and mark True [T] or False [F]. Correct the false statements.



Tossi, M. (2014) *Sign Up! 1 Tests*. Richmond.

1. Peter's a courageous person. []
2. Paul's a lazy boy. []
3. He loves extreme sports. []
4. Here aren't any photographs of Peter practising sports. []
5. He has a cat called Tony []
6. His pet sometimes uses his skateboard. []
7. BMX is his favourite sport. []
8. In his blog there are photographs of other people practising sports. []

I. Writing: Post a comment on Peter's blog. Tell him a bit about yourself (your personality, your free time activities and hobbies). Remember to write your opinion about his photos and the sports he practises.



The image shows a simulated web browser window. At the top, the title bar contains three window control buttons (minimize, maximize, close) and a blank address bar. The main content area of the browser displays the title 'Peter's Blog' in a stylized font, followed by a horizontal line of small black dots. Below this is a section titled 'Comments' with a circular icon to its left. The rest of the page is filled with a series of horizontal lines, providing a template for writing a comment.

Tossi, M. (2014) *Sign Up! 1*. Tests. Richmond.