



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Estrategias de aprendizaje: creencias de los profesores sobre su uso en las aulas de inglés como lengua extranjera en educación primaria

María Jesús Delgado Costa

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**Departament de didàctica de la llengua i la literatura
Facultat d'educació**

**PROGRAMA DE DOCTORAT
ENSENYAMENT DE LLENGÜES I LITERATURA
BIENNI 2001-2003**

TESIS DOCTORAL
**Estrategias de aprendizaje: creencias de
los profesores sobre su uso en las
aulas de inglés como lengua extranjera
en educación primaria.**

Presentada por M^a Jesús Delgado Costa

Dirigida i tutorizada por el Dr. Miquel Llobera i Cànaves

BARCELONA, 2015

A mis hijos,
por las horas que no les he dedicado.

A mis padres y hermana,
por el tiempo que me han regalado.

A la vida,
por la oportunidad que me ha brindado.

Mientras que los profesores crean que todos sus alumnos son capaces de aprender con éxito, continuarán buscando formas eficaces de conseguirlo. (Williams y Burden, 1999:85)

Hi ha alumnes que aprenen, malgrat el professor. (Palou, 2008:63)

The more one reads studies of teacher belief, the more strongly one suspects that this piebald of personal knowledge lies at the very heart of teaching (Kagan, 1992:85)

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es fruto de un muy largo recorrido lleno de momentos agridulces. No habría podido llegar a su fin y ver la luz sin la inestimable ayuda de las muchas personas que he tenido a mi alrededor en uno u otro momento. Algunas de ellas han sido una ayuda incondicional frente a todas las dificultades y los obstáculos con los que me he encontrado en este periodo de la vida y es a ellas a las que primero quiero darles las gracias.

Quiero agradecerle su paciencia inagotable a mi marido que ha tenido que aguantar todos mis nervios, mi mal humor y el cansancio físico y psicológico que supone ser madre, esposa, trabajadora, estudiante e investigadora. Gracias por los ánimos y apoyo en las horas bajas. Gracias por las horas que me has “liberado” para poder trabajar en esta tesis. Gracias por seguir a mi lado.

Muchas gracias a mi familia: mis padres, mi hermana, mi marido y mis hijos. Gracias por todo lo que habéis pasado a mi lado. Gracias por el tiempo que me habéis dado y perdón por el tiempo que no hemos podido compartir.

También quiero hacer una mención especial al Dr. Miquel Llobera i Cànaves y agradecerle tanto su dedicación como adaptabilidad a mis horarios, horas de reflexión y guía en mi camino, sus importantes consejos... Y al Dr. Perera por darme un sabio consejo y no dejarme abandonar y a Carme Núñez por su atención y ánimos durante estos años. También quiero agradecer a la Dra. Fullana su ayuda con los primeros análisis estadísticos y al Dr. Guàrdia los análisis estadísticos con los que hemos trabajado en la segunda parte de la investigación. Al Sr. Jordi Tremosa, el bibliotecario, que me ha orientado, guiado y ayudado con la búsqueda de artículos relacionados con mi tema de estudio, por lo mucho que me permitió aprender de él. Y a los investigadores que me contestaron por correo cuando les pedí ayuda gracias al Sr. Tremosa: Rebecca Oxford, Adrian Martin, Jeanne Ormrod, Stacie Pettit, Lawrence Zhang, Judy Parr, Constanza Tolosa, Paula Kalaja y Ana María F. Barcelos.

Gracias a todos los maestros y maestras que me han ofrecido su tiempo, sus opiniones, sus creencias... y me han empujado a hacer realidad esta tesis. Gracias por vuestras entrevistas y vuestro tiempo, por vuestras respuestas altruistas y por hacer posible la investigación.

Un especial agradecimiento a todas aquellas personas que han creído en mí, aun cuando por circunstancias de la vida no creía posible el llegar a escribir esta tesis.

Gracias a todos los que en estos doce años de camino han compartido de alguna manera, directa o indirectamente, esta tesis.

Gracias al tribunal por su tiempo y dedicación al leer esta tesis y por sus comentarios para ayudarme a mejorar el presente trabajo. Gracias por su aportación para mi crecimiento personal y profesional.

Espero no olvidar a nadie en estos agradecimientos, pero por si acaso GRACIAS. Muchísimas gracias a tod@s, de corazón.

Resumen

Las estrategias de aprendizaje son muy importantes en el proceso de aprendizaje de las lenguas. Hay gran cantidad de estudios que demuestran su influencia sobre el proceso de aprendizaje y su repercusión en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Pero las estrategias de aprendizaje están influenciadas por factores tanto individuales como sociales que afectan al aprendiz. Y entre estos factores encontramos las creencias de los individuos, que tanto los alumnos como los profesores tienen sobre su realidad y sobre las propias estrategias de aprendizaje. En la literatura que versa respecto a los temas de las estrategias y de las creencias constatamos que no hay una definición común compartida por los autores que los han estudiado, lo cual en muchas ocasiones ha llevado a confusiones terminológicas que no permiten comparar estudios llevados a cabo sobre ambos temas.

Nuestro propósito era saber qué presencia y uso había de las estrategias de aprendizaje en las aulas de primaria de inglés. Para hacerlo acudimos a los profesores que trabajaban en esa especialidad e indagamos sobre sus creencias en relación con las estrategias de aprendizaje, para comprender un poco más su situación actual en nuestro entorno educativo cercano, los centros públicos de enseñanza primaria de Barcelona. Complementamos esa información con el análisis de libros de texto de quinto de primaria, buscando constatar la presencia de las estrategias en los mismos. Durante el estudio hemos podido comprobar que en el discurso espontáneo de los profesores hay una carencia manifiesta de explicitaciones sobre las estrategias, tanto de las que usan los alumnos para aprender inglés como de las que ellos fomentan en sus aulas. Además no parece que las estrategias que fomentan los docentes sean las que el alumnado usa para aprender inglés, por lo que se evidencia un desfase entre la transmisión que dice llevar a cabo el profesorado y la manera de aprender del alumnado. Esta diferencia se hace presente en el estudio y nos conduce a pensar que es necesaria más formación por parte de los maestros para hacer visibles las estrategias de aprendizaje en las aulas y más presencia de las mismas en los manuales que usan los alumnos para aprender inglés, puesto que la carencia manifiesta en el discurso espontáneo de los maestros también la encontramos en las referencias explícitas en los libros de texto.

Abstract

Learning strategies (LS) are really important to learn languages. We can infer this importance from the great amount of studies devoted to them. But what most of these studies really deal with are the beliefs about the strategies that participants declare. There isn't an agreed definition of learning strategies or beliefs and sometimes studies can't be compared because of these terminological differences. Through our research we investigate about how learning strategies are reflected in English as a foreign language lessons in Barcelona Primary schools. We have done it through analyzing induced teachers' statements and currently used textbooks. We have found that the mention of LS in teachers' discourses is poor, as it is the presence of reference to explicit activities to work on LS in the textbooks. We have also found that the strategies that teachers say to promote are not the same that the ones they believe their students use to learn English. So there's a discrepancy between strategies promoted by teachers and strategies used by students. There's a need to overcome the current latency of LS in teachers' discourse and textbooks in order to increase the use of teaching and learning strategies in the EFL lessons.

ÍNDICE

Dedicatoria.....	iii
Agradecimientos	vii
Resumen y abstract	ix
Índice	xi
1. INTRODUCCIÓN	1
2. INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN	7
2.1. Interés científico	7
2.2. Interés personal.....	9
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	13
3.1. Estrategias de aprendizaje: aproximación al concepto.....	15
3.2. Antecedentes al tema de estudio	24
3.3. Intentos de caracterización y taxonomías	32
3.4. Factores que pueden afectar a las estrategias de aprendizaje	51
3.4.1. Importancia de la percepción del error	78
3.5. Reflexiones sobre las estrategias de aprendizaje	85
3.6. Estudios empíricos realizados sobre estrategias de aprendizaje en la L2.....	86
3.6.1. Metodología utilizada en los estudios anteriores	103
3.7. Las creencias del profesorado	112
3.7.1. Estudios relacionados sobre las creencias.....	158
3.8. Enseñanza y fomento del uso de las estrategias en las aulas de LE.....	179

4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	233
5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	235
5.1. Corpus de datos.....	255
5.2. Entrevistas	257
5.3. Libros de texto	305
6. RESULTADOS	327
7. DISCUSIÓN	339
8. CONCLUSIONES.....	353
9. BIBLIOGRAFÍA	359
ANEXOS	387

1. INTRODUCCIÓN

Hace mucho tiempo que desde diferentes vertientes del conocimiento se intenta saber cómo se aprenden las segundas lenguas y lenguas extranjeras. Psicólogos, pedagogos, maestros, lingüistas, psicopedagogos... se cuestionan cómo aprenden los estudiantes y la mejor manera de enseñar para facilitar y promover ese aprendizaje.

A parte de los estudios llevados a cabo por estos profesionales hay un gran elenco de teorías personales sobre cómo se aprenden mejor las segundas lenguas y las lenguas extranjeras. Algunas de ellas cuentan con suficiente consenso social como para obligar a las autoridades educativas a generar prácticas aunque falten evidencias contrastadas de eficacia. Por poner un ejemplo ilustrativo, tenemos el caso de “the earlier, the better” (Llobera, 2015) donde las evidencias no parecen estar en consonancia con la “sabiduría popular”, como se muestra en el estudio de Liu (2012).

En el presente trabajo pretendemos investigar sobre las estrategias de aprendizaje; sobre aquellas que dicen promover los profesores en sus aulas

INTRODUCCIÓN

y las que creen que usan sus alumnos a la hora de aprender la lengua extranjera por iniciativa propia. No ha sido fácil investigar este tema porque a priori hay profesores que no diferencian entre procedimientos y estrategias cuando hablan libremente sobre cómo creen que aprenden sus alumnos. La falta de familiaridad con estos conceptos les impide adoptar una postura cognitiva que les ayude a distinguir estos dos tipos de conductas en el aula. Este estudio constituye un intento de acercarnos más a la práctica didáctica y a la labor de los profesores especialistas de inglés como lengua extranjera en educación primaria, con la esperanza de que entendiendo mejor qué creen que sucede quizá se puedan implementar acciones que conlleven cambios que faciliten el aprendizaje de los alumnos.

Para llevar a cabo este estudio se empezó analizando varios libros de texto de inglés como Lengua Extranjera en primaria. Queríamos saber qué tipo de estrategias parecían promover con el tipo de actividades que se planteaban en ellos. Posteriormente se realizaron entrevistas con diversos profesores especialistas de inglés para completar esa información, ver si esas estrategias estaban presentes en las aulas, si había algún tipo de “transmisión” (de manera consciente o inconsciente) entre los libros y las prácticas docentes y profundizar en la percepción que tenían estos profesores sobre las estrategias de aprendizaje que ellos promovían y las que usaban sus alumnos. Dentro de este segundo proceso, primero se hicieron unas entrevistas de estructura abierta, sin informar previamente a los entrevistados de forma explícita sobre las estrategias de aprendizaje. Las entrevistas se analizaron y se comprobó que las referencias explícitas a las estrategias de aprendizaje eran escasas. Debido a ello se optó por una elicitación más explícita, mediante entrevistas de respuesta cerrada. Antes de volver a entrevistarlos con el nuevo guión se ofreció a los profesores una breve información sobre lo que se entiende como estrategias de aprendizaje en el campo de investigación de las lenguas extranjeras y su posible clasificación. Posteriormente se volvió a realizarla entrevista con el nuevo guión, que explicita las estrategias de aprendizaje. Para llegar a más participantes se envió el guión de la segunda entrevista de respuesta

cerrada por internet a más profesores de inglés y a su vez se entrevistó personalmente a más docente siguiendo el segundo guión de entrevista. Con esos datos se elaboró un análisis cuantitativo del que se obtienen algunos datos interesantes.

Paralelamente se ha llevado a cabo la revisión bibliográfica sobre el tema, durante la cual se han encontrado estudios en los que se relacionan (o no) las creencias sobre las estrategias de aprendizaje de los profesores con las creencias y/o estrategias de los alumnos (y a la inversa). Algunos también tratan sobre las creencias de los alumnos sobre las estrategias de aprendizaje. Pero no se han encontrado estudios sobre las creencias que mantienen los profesores sobre las estrategias de aprendizaje que ellos fomentan y las que creen que usa su alumnado.

La mayoría de estudios que se han encontrado hacen referencia a estrategias de aprendizaje usadas/desarrolladas en niveles de enseñanza media y superior, por lo que esperamos que este trabajo pueda contribuir a facilitar datos sobre su uso en las aulas de educación primaria.

Dentro de la presente tesis se distinguen 9 apartados. En el primer apartado (capítulo 2) se plantea el interés científico y personal de esta investigación.

El segundo (capítulo 3) se centra en el tema de estudio, haciendo un breve recorrido histórico por sus antecedentes para conocer el estado de la cuestión. Tras presentar las diferentes definiciones de estrategia de aprendizaje dadas por los autores que han trabajado sobre el tema intentamos adoptar una que nos permita clarificar el objeto de investigación de este estudio, diferenciando el término estrategias de aprendizaje de otros que han sido utilizados como sinónimos de manera más o menos acertada. A continuación se procede a estudiar las diferentes clasificaciones que se han hecho de las estrategias de aprendizaje con el propósito decidir la que se adoptará a lo largo de la presente tesis. Se comentan brevemente diferentes factores que afectan a las estrategias de aprendizaje (diferencias individuales y factores situacionales y sociales) y se hace mención de la importancia del error, como hecho individual que puede ayudar a construir el aprendizaje. A continuación pasamos a centrarnos en los diferentes estudios

INTRODUCCIÓN

que se han realizado en el campo de las estrategias de aprendizaje en L2/Le, valorando la metodología utilizada en ellos para poder justificar posteriormente las razones que nos han llevado a utilizar una metodología específica en esta tesis. Fruto de la información obtenida sobre los estudios se observa que, por la naturaleza de los instrumentos usados para obtener la información, un gran número de los trabajos realizados sobre estrategias de aprendizaje están basados en creencias. Por este motivo se decide incidir e investigar sobre el tema de las creencias y estudiar las estrategias a través de ellas. Se procede a investigar sobre el campo de las creencias del profesorado ya que en el devenir de la tesis se hace factible el objeto real del estudio, por lo que se continúa el trabajo definiendo el concepto, intentando hacer clarificaciones sobre nociones que pueden ser confundidas con el mismo y revisando estudios en los que explícitamente se ha trabajado sobre las creencias del profesorado, en muchas ocasiones emparejadas con las de los estudiantes/aprendices. Hay que destacar que si bien la literatura sobre el tema es especialmente prolífera en lo que se refiere a profesores en formación, noveles, de secundaria y universitarios existe muy poca bibliografía sobre profesores de primaria, y menos aún sobre especialistas de inglés de primaria. En un apartado posterior presentamos ideas sobre la instrucción estratégica, reflexionando sobre algunos de los estudios relacionados sobre el tema, ofreciendo unas ideas generales y una serie de proposiciones sobre la posibilidad de fomentar el uso de las estrategias de aprendizaje mediante la enseñanza. Se ofrecen una serie de pautas que el profesorado puede seguir para introducir y fomentar el uso de estrategias de aprendizaje en sus sesiones con el alumnado aportadas por diferentes autores.

La tercera parte (capítulo 4) recoge las preguntas de investigación que formulamos en la presente tesis. Para encontrar la información necesaria para poder contestarlas planteamos en el siguiente apartado (capítulo 5) la metodología de investigación necesaria para el estudio, explicitando los pasos que se han seguido para conseguir la información y ofreciendo los

datos que se han obtenido a través de los instrumentos de recogida de datos y su posterior análisis.

Con toda la información ya recogida y organizada en el apartado anterior pasamos al capítulo 6, que son los resultados.

El capítulo 7 corresponde a la discusión, en la que se hace una reflexión sobre el presente trabajo.

Las respuestas a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo 4 las respondemos en el capítulo 8, que corresponde a las conclusiones, una vez reunimos las condiciones necesarias para poder argumentarlas.

El capítulo 9 contiene la bibliografía manejada durante la elaboración del trabajo de investigación.

Al final del documento encontramos los anexos correspondientes a la tesis (código de transcripción, transcripciones de las entrevistas, tablas de datos, referencias bibliográficas de los libros de texto...).

2. INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Interés científico

El objetivo de esta tesis es recoger y analizar datos sobre las estrategias de aprendizaje en Le (inglés) dentro de las aulas de primaria, según el punto de vista (creencias) de los profesores. Con la LOE (Llei Orgànica d'Educació, del 2006) y siguiendo las propuestas del Consejo de Europa y de la Unión Europea se le da un nuevo impulso a la importancia de aprender a aprender, y de ahí la relevancia de ver cómo se influye desde la lengua extranjera en este aprendizaje estratégico, entrevistando a profesores y analizando libros de texto de primaria. De este modo podremos ser un poco más conscientes de su presencia en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Dada la importancia de las estrategias en el proceso de aprendizaje, especialmente en la didáctica de la lengua extranjera, es importante que estas afloren en nuestro quehacer diario en las aulas, puesto que si somos capaces de

INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

ayudar al alumnado en la adquisición de estrategias de aprendizaje podremos facilitar su proceso de aprendizaje, ayudándoles a obtener unos mejores resultados y en general a aprender de manera más estratégica y efectiva.

No hemos encontrado muchos artículos que versen sobre creencias de estrategias de aprendizaje en primaria, en aulas de inglés como lengua extranjera. Este hecho ha provocado que la curiosidad se haya ido incrementando ante la escasa documentación que hace referencia al tema que nos interesa: el uso de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera en las aulas de primaria de inglés por parte de los profesores a través de sus creencias. Se ha considerado oportuno empezar por las aulas de primaria ya que, como dijo Jackson en 1968:39 en el prefacio de su obra:

“Este interés por los primeros años de la escolarización es completamente intencionado porque durante ese período el niño aborda los hechos de la vida institucional. Desarrolla además durante esos años de formación unas estrategias de adaptación que conservará a lo largo de su educación e incluso después. La vida en las aulas de la enseñanza secundaria y de la universidad seguramente es distinta de la que se desarrolla en los niveles inferiores pero, bajo las diferencias obvias, radica una semejanza básica. En un sentido fundamental, [la] escuela es [la] escuela, sea cual sea el lugar donde se encuentre”.

Dentro de las estrategias de adaptación encontramos imbricadas las estrategias de aprendizaje, y nos interesa en nuestro campo de investigación las que hacen referencia al aprendizaje de la lengua extranjera, que acompañarán a los estudiantes a lo largo de su escolarización y que empieza en Catalunya a edades tempranas (obligatoriamente en primero de primaria, pero en la mayoría de los centros ya se introduce en el segundo ciclo de la educación infantil).

El interés científico radica en ser capaces de aportar qué modificaciones se pueden introducir en las aulas para que el aprendizaje de la lengua extranjera sea más exitoso, porque, tal y como dice Rovira (2005:22)

“Qualsevol investigació en el camp de l'ensenyament de llengües ha de tenir com a objectiu directe o indirecte, immediat o mediat, explícit o implícit, incidir en la realitat de les aules”.

Y es que, en palabras de Gallardo (2000:9),

“Aprender estrategias de aprendizaje es “aprender a aprender” y el aprendizaje estratégico es una necesidad en la sociedad de la información y del conocimiento”,

por lo que es básico incidir en el tema para poder preparar a nuestros estudiantes/alumnos para la sociedad plural y cosmopolita en la que vivirán. De esta manera, las estrategias de aprendizaje nos acompañarán toda nuestra vida y la de aquellos a los que acompañamos en su paso por la escuela. Y al ser conscientes de su importancia no podemos dejar al azar su evolución y/o desarrollo. Oxford (2011:13) comenta que

“Though learning strategies do make learning easier in some senses, their purpose is much more significant: strategies make learning deeper, more productive, and more lasting (Cohen and Macaro, 2008; Holschuh and Altman, 2008; Winne and Perry, 2000).”

2.2. Interés personal

Hace muchos años que empecé a estudiar inglés y todavía tengo recuerdos de las primeras clases y las primeras palabras que aprendí. Es fascinante cómo a través de los años nos quedan grabadas muchas cosas que no se borran y este hecho nos puede llevar a preguntarnos: ¿por qué permanecen? ¿Cómo es posible que recordemos unas cosas con facilidad y, en cambio, no seamos capaces (o no creamos serlo) de aprender (o recordar) otras? La respuesta no es sencilla, puesto que hay muchos factores que influyen sobre el aprendizaje, como veremos en el marco teórico. Un factor que consideramos que puede ser determinante son las estrategias de aprendizaje que tiene cada persona, las cuales se van construyendo desde edades tempranas y ayudan a los individuos a ir superando los diferentes obstáculos con los que se encuentran en su vida diaria.

Dentro del amplio campo de las estrategias de aprendizaje, presentes en todas las facetas de nuestra vida, me interesan en especial las del aprendizaje de las lenguas extranjeras (Le en adelante) dentro de las aulas de primaria, en las que trabajo desde 1999. Entendemos como lenguas extranjeras aquellas que se aprenden después de la primera lengua

INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

(materna) y en un contexto en el que esa lengua objeto de aprendizaje no sea la propia del entorno (país, región...) en el que se estudia y aprende.

Este interés se debe a que mi formación universitaria empezó como profesora especialista en Le (inglés). Cuando comencé a ejercer, en mi trabajo diario me surgían preguntas sobre cómo aprendían los niños. Por eso me planteé estudiar psicopedagogía en busca de respuestas a las numerosas preguntas que me planteaba sobre el porqué del fracaso de algunos niños y sobre sus dificultades de aprendizaje, especialmente en el campo de la didáctica de la lengua extranjera. ¿Qué podía hacer yo para evitar esos problemas? ¿Cómo podía ayudar a quien lo necesitaba más? No encontré respuestas a mis preguntas, así que decidí continuar formándome en busca de ellas e inicié el doctorado "*Ensenyament de Llengües i Literatura*". Durante el primer curso de formación (2001-2002) no obtuve esas respuestas, aunque sí más preguntas, pero encontré un camino a seguir para poder contestar a mis continuas inquietudes: la investigación etnográfica.

Fruto del segundo curso (2002-2003) de mis estudios de doctorado surgió un primer trabajo en el que intenté encontrar respuesta a algunas de las preguntas que surgían en mi práctica docente, de manera que investigué sobre las estrategias de aprendizaje a través de los libros de texto, los profesores y los alumnos de primaria.

Dentro del amplio tema de estudio sobre cómo aprendemos, siempre he creído que los libros de texto han jugado un papel muy importante en nuestras vidas, ya que nos han acompañado a lo largo de toda nuestra escolaridad y, pese a la introducción de los ordenadores en las aulas, nos siguen acompañando en nuestro día a día en los centros. Los libros han desempeñado una función importante, pero... ¿también nos han servido como transmisores de estrategias de aprendizaje? Es decir: el tipo de actividades que plantean los libros de texto, ¿promueven la creación o elección de unos ciertos mecanismos internos a la hora de resolver las actividades? ¿Son conscientes los profesores de esta transmisión implícita (si la hay) en las actividades del libro de texto? ¿Existe una cierta

consciencia de las estrategias de aprendizaje en la cultura del aula? ¿Qué estrategias promueven los docentes? ¿Son las que usan sus alumnos? Esta tesis intenta plantear formalmente y dar respuesta a algunas de estas preguntas, a la vez que engloba los estudios anteriores realizados sobre el tema y los antecedentes que actúan como referencia en este campo. Con estos datos podemos ver en qué punto se encuentra en la actualidad el estudio de las estrategias de aprendizaje (o mejor dicho, las creencias sobre las estrategias de aprendizaje) en la Le en primaria de manera que sea posible tener algunos indicios sobre el camino por el que tenemos que dirigirnos para poder mejorar su didáctica y así facilitar a los aprendices de inglés el acceso a las estrategias de aprendizaje necesarias para asegurar un mayor éxito en su labor.

Los libros de texto cambian en función de la concepción en la que se basan los currículos educativos y los libros de Le en primaria no son una excepción. Ahora la LOE (Ley Orgánica de Educación) nos habla de competencias, entendiendo por competencia

“la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació” (article 8.1. del Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, publicat al DOGC¹).

Para adquirir las competencias es necesario el uso combinado de las estrategias de aprendizaje, como veremos más adelante, por lo que creo que es fundamental hacer una reflexión y estudio sobre su situación actual en las aulas para poder ayudar a formar a estudiantes más competenciales en todos los ámbitos.

Una parte de los resultados obtenidos en esta tesis tengo la esperanza que podrán incidir, aunque sea mínimamente, en la manera de pensar de los docentes sobre la docencia de la Le, de manera que se pueda acercar un

¹ Se puede consultar en http://www.fce.udl.cat/Recursos/Recursos/Curriculum_mep.pdf

INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

poco más el inmenso campo de las estrategias de aprendizaje al cuerpo docente próximo a mi entorno o a los docentes o investigadores que busquen información sobre el tema.

“The term strategy comes from the greek stratēgiā, meaning the command of a general in attempt to win a war. Aside from military parlance, the term strategy has come to mean a general plan of action used to meet a goal” (R. Oxford, 2011:31).

“Most theoretical and practical work has conceptualized learning as knowledge change. However, the conceptualization of learning as changes in knowledge confuses changes in understanding with changes in belief” (Chinn y Samarapungavan, 2001:235).

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El tema de las estrategias de aprendizaje ha sido estudiado por numerosos autores a lo largo de la historia, enfatizando diferentes aspectos del aprendizaje en función de la concepción teórica en la que se fundamentaban. En el campo del aprendizaje de la lengua extranjera podemos decir que es a partir de 1960, aproximadamente, cuando empezamos a tener constancia de las estrategias de aprendizaje conceptualizadas como tales, es decir, tenemos una serie de autores que las han definido en función de sus creencias, opiniones, concepciones, experiencias...

Sin embargo, a día de hoy no hay una definición universal sobre qué son las estrategias de aprendizaje, en especial cuando nos centramos en el ámbito del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Uno de los autores que ha investigado el campo de las estrategias de aprendizaje ha sido Sharwood Smith (1994:12). Cree que los aprendices adoptan estrategias diferentes para aprender lenguas extranjeras, por

ESTADO DE LA CUESTIÓN

ejemplo “estrategias de aprendizaje” o “estrategias comunicativas”, que tienen que ver con cómo aprender o comunicar X. Citando a este autor podemos darnos cuenta de que hay una cierta “confusión” en la terminología utilizada en muchos libros y por muchos autores, ya que se utilizan ambos términos como sinónimos, sin serlo realmente. Estas definiciones “confusas” pueden inducir a errores, debido al hecho mencionado anteriormente de no existir una definición universal del término. Es necesario un estudio previo para clarificar la terminología y poder unificar criterios, de manera que se pueda generalizar una definición.

Cuando hablamos sobre las estrategias de aprendizaje tenemos que plantearnos qué es el aprendizaje, en especial en el campo de la enseñanza de la Le. D. Woods (1996:19) nos define el aprendizaje de la siguiente manera:

““Learning” is what the students are expected to do – at least partially in the classroom where they are expected to grasp and remember the information provided, to carry out the activities and exercises, and to study and practise what has been taught”.

Las estrategias de aprendizaje han recibido diferentes nombres a lo largo de la historia y esto ha conducido a que generalmente consideremos como sinónimos otros conceptos como técnicas, técnicas de estudio, habilidades, “super-skills”... Como afirma Macaro (2003:252)

“Processes, skills, sub-skills, strategies are all used quite often without sufficient definition in the literature”.

Cuando se supera el obstáculo de la falta de una definición, entramos en el campo de la identificación y clasificación. Ha habido un grupo de autores que se han preocupado de identificar qué estrategias de aprendizaje son usadas y algunos han planteado su categorización, como veremos más adelante.

En la presente tesis hay momentos en los que se hace referencia a la Le como L2. En un primer momento cabe distinguir entre L1 y L2, siendo L1 la lengua materna del individuo frente a L2 que sería la que ha aprendido posteriormente. Un individuo puede tener más de una L1, como en el caso de los niños bilingües que hablan con su madre en una lengua y con su padre en otra. Dentro de las L2 que pueda tener un individuo es posible

distinguir entre Le (lengua extranjera) y Ls (lengua segunda). Las dos se aprenderían una vez estuviera aprendida/s la/s L1, diferenciándose en que la Ls se hablaría en el contexto en el que viviera el individuo mientras que la Le no sería hablada en ese contexto. Un individuo puede tener más de una L2, incluso más de una Ls (ej. Un niño chino que llega a Cataluña y va a la escuela: castellano y catalán serán sus dos Ls).

3.1. Estrategias de aprendizaje: aproximación al concepto

En la introducción del tercer capítulo hemos mencionado que las estrategias de aprendizaje han recibido diferentes nombres a lo largo de su historia y que a menudo este hecho puede conducir a errores. Para intentar clarificar el concepto estrategia de aprendizaje hemos recogido algunos de los términos que en ocasiones se han usado como sinónimos y hemos constatado la diferencia que hay entre ellos.

Por ejemplo, las estrategias de aprendizaje (Rubin 1975, O'Malley 1985) también se han denominado "*comportamientos de aprendizaje*" (Wesche 1977, Politzer y MacGroarty 1985), "*procesos cognitivos*" (Rubin 1981) y "*tácticas*" (Seliger 1984) (en Larsen-Freeman 1994:184). Otros términos que se han empleado han sido

"tactics, techniques, potentially conscious plans, consciously employed operations, learning skills, functional skills, cognitive abilities, processing strategies, problem-solving procedures, and basic skills" (Wenden, 1987:7).

A estos términos también podemos añadir "*thinking skills, thinking frames, reasoning skills, basic reasoning skills and learning-to-learn skills*".

McDonough (1995) (en Macaro, 2001:18) identifica como conceptos que se solapan con las estrategias de aprendizaje

"language skills, language processes, mechanisms to compensate for lack of language, action plans, all as terms used at various times to discuss learner strategies".

Estos conceptos han sido utilizados de manera más o menos acertada, aunque en muchos casos han sido usados como sinónimos.

Una matización de la diferencia entre estrategia y técnica nos la ofrece Stern (1983), diferenciando ambos términos de la siguiente manera:

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“In our view strategy is best reserved for general tendencies or overall characteristics of the approach employed by the language learner, leaving techniques as the term to refer to particular forms of observable learning behaviour”.

Naiman et al. (en O'Malley y Chamot 1990:6) matizaban que las técnicas para el aprendizaje de segundas lenguas estaban focalizadas en aspectos específicos del aprendizaje de la lengua (ej. adquisición de sonidos, comprensión oral...). Pozo (en Valle et al.: 1998) también distingue entre estrategias y tácticas o técnicas del siguiente modo:

“Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requieren, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo -y no sólo mecánico o automático- de las mismas”.

Esta explicación la había matizado el mismo autor, Pozo (1989), años antes diciendo que

“Si bien el uso de una estrategia requiere el dominio de las técnicas que la componen, una estrategia de aprendizaje no puede reducirse simplemente a una serie de técnicas. Requiere además un cierto grado de metaconocimiento o conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, en este caso sobre el propio aprendizaje”.

Otros autores que nos ayudan a entender mejor el concepto de táctica o técnica y su diferencia con las estrategias son Valle et al (1999:429). Estos autores comentan que

“Al servicio de estas estrategias existen diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje específicas para conseguir las metas de aprendizaje, que precisan la puesta en acción de ciertas destrezas o habilidades que el alumno posee, muchas de las cuales no precisarán de grandes dosis de planificación y de reflexión a la hora de ponerlas en funcionamiento, debido a que gracias a la práctica y al aprendizaje anterior algunas de esas destrezas y habilidades se encuentran automatizadas”.

Beltrán (1996:394) (en Valle et al. 1998) las diferencia afirmando que *“las estrategias tienen un carácter intencional; implican, por tanto, un plan de acción, frente a la*

técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria". Genovard, 1990:10 (en Valle et al. 1999:428) comenta sobre los términos estrategia, táctica y destreza que

"las dos primeras implican actividades conscientes y orientadas a un fin y la última, en cambio, sólo implica acción; en otros términos, las estrategias y las tácticas incluyen motivos, planes y decisiones que acaban exigiendo destrezas".

Williams (1999:153) las diferencia del siguiente modo:

"se considera que las estrategias de aprendizaje operan en un nivel superior a las destrezas; se pueden concebir como un proceso ejecutivo que maneja las destrezas y las coordina".

Y el mismo Williams (1999) haciendo referencia a Nisbet y Shucksmith clarifica los términos explicando que

*"una estrategia es como la táctica que emplea un jugador. Se compone de una serie de destrezas que se utilizan con el propósito de aprendizaje concreto. [...] Las estrategias son intencionales y están orientadas a una meta"*².

Monereo y Castelló (1997:42) además hacen una matización interesante:

"El factor relevante que verdaderamente permite a los alumnos adquirir estrategias de aprendizaje y aprender a aprender es la forma en que se desarrollan las secuencias de enseñanza-aprendizaje, no la/s técnica/s concretas que se enseñen".

Para Lowyck (en Villar, 1988:125) las estrategias y las tácticas son diferentes y lo explica de la siguiente manera:

"Se tienen que estudiar simultáneamente las actividades más amplias (estrategias), así como las unidades de conducta más pequeñas (tácticas)".

La explicación de qué es una estrategia y qué es una técnica nos la ofrece Bernard en González-Pienda (2009:55) respondiendo a la pregunta:

"¿Qué es una estrategia? La "estrategia" consiste en un plan equivalente al conjunto de pasos que se ejecutan para conseguir una meta compleja y nueva. Por lo mismo no se exige la actuación del pensamiento estratégico en la ejecución de tareas sencillas o rutinarias ni tampoco para la realización de secuencias complejas habituales y bien dominadas por el estudiante -las propias del experto- [...] Al hablar de estrategias nos referimos siempre a planes de actividades complejas en las que están implicadas conjuntos de acciones que se realizan ordenadamente y con vistas a la consecución de metas concretas". ¿Qué es una técnica? La técnica es el equivalente a cada uno de los pasos que se realizan para ejecutar la estrategia".

² Ejemplo más extenso en Pozo, 1989:2.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Por lo tanto observamos que para este autor la estrategia estaría compuesta de pasos, que han recibido diferentes nombres y que en ocasiones se han confundido con la idea de estrategia.

Oxford (1990) dice que las tácticas son *“the specific, applied way or ways in which a strategy is being used to meet a goal in a particular situation and instance”*. La misma autora, Oxford (2011:31), comenta que

“tactics are the specific manifestations of a strategy or metastrategy by a particular learner in a given setting for a certain purpose. [...] In comparison, strategies are broad and general”. Y añade (ibid.:32) *“The number of tactics employed for a given strategy depends on the learner, the need, and the circumstances”*.

La distinción entre tácticas y estrategias no está todavía resuelta, ya que por ejemplo, Macaro (2006) valora como estrategias acciones que Oxford (2011) considera tácticas.

La diferencia que hay entre procedimiento, habilidad y estrategia nos la ofrecen Monereo y Castelló (1997:76), explicando que una capacidad es una potencialidad genéticamente constituida, como puede ser ver, mientras que la habilidad (ej. mirar) es la potencialidad del individuo para realizar determinadas conductas que ha aprendido (la capacidad pasa a ser habilidad). La metacognición sería una capacidad, que puede prolongarse a través de distintas habilidades, y los procedimientos serían los que permitirían el desarrollo de esas habilidades. Las estrategias serían la toma de decisiones consciente que permite seleccionar los conocimientos apropiados a contextos de aprendizaje y se fundamentarían en las habilidades metacognitivas y en sus procedimientos, contribuyendo simultánea-mente a su desarrollo.

Macaro (2001:19) nos intenta ofrecer la diferencia entre *“language learning strategies”* y *“learner strategies”* de este modo:

“[...] learner strategies are those used by learners to help with the accomplishment of all language-related tasks. For example, a reading strategy such as referring to the context of a newspaper article helps the accomplishment of a clearly defined language activity, understanding the article. However, having inferred the meaning of an unknown word from the context, the reader may now try to commit that word to memory. This would be a learning strategy. Similarly, noticing a new pattern in

language while someone was speaking may not be related to any recognizable language task. This would be more of a learning strategy”.

Esta diferencia la resume con las siguientes palabras:

“The term “language learning strategies” refers more specifically to the process of language learning whereas learner strategies might be interpreted as techniques in the learning of any subject” (ibid.:20).

La palabra estrategia debe entenderse como una aproximación organizada a una tarea, sea o no sea consciente el usuario de su aplicación en un contexto dado, sea o no sea ésta una parte estable del repertorio de estrategias que posea el aprendiz en ese momento o una invención ad-hoc de improviso, y sea o no sea la idea detrás de la estrategia facilitar la adquisición o simplemente comunicación en un momento dado (Sharwood, 1994). La intencionalidad de las estrategias es un tema que todavía no está resuelto, ya que para autores como Monereo (2001:23) *“una estrategia de aprendizaje sería un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional”* y esta posición la defiende diciendo que en cualquier actuación estratégica hay tres momentos: Monereo (2001:20)

“planificación, regulación y evaluación” que “requieren un control consciente y constante de la actividad mental, un control on-line que, además, implica la participación de una capacidad específicamente humana a partir de la que somos capaces de darnos cuenta de que estamos pensando en un momento determinado: la capacidad metacognitiva”.

Esta posición también la defiende Beltrán (1993) (en Valle et al. 1998) con la siguiente explicación:

“un rasgo importante de cualquier estrategia es que está bajo el control del estudiante, es decir, a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades. Dicho en otros términos, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas (Selmes, 1988), es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades (Nisbet y Shucksmith, 1987)”.

MacIntyre (1994:190) aporta las características que según él tienen las estrategias, dando importancia a la intencionalidad.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“At its basis, a strategy is a tactic or plan. It would appear that the defining characteristics of language learning strategies are that they: 1) focus on intentional actions and 2) require that the student chooses to perform the strategic action. The issue of intentionality is central to strategy concept. Inadvertent, haphazard, or automatic actions do not fit the general definition of a strategy as a plan for success”.

Valle et al. (1999:428) también defienden esta opción con la siguiente afirmación:

“podemos decir que las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje”.

Sin embargo para otros autores, como Macaro (2001:21) y Oxford (1990), no todas las estrategias serían conscientes, puesto que serían fruto de una automatización. Sharwood Smith (1994:12) define las estrategias como *“a conscious or subconscious attempt to change one’s current knowledge of L2”*, indicando que las estrategias también pueden ser subconscientes. En esta línea de pensamiento Cohen (1998) afirma que *“When a strategy is so habitual that it is no longer within the learner’s conscious awareness and control, it becomes a process”* y por lo tanto ya no sería consciente. Cohen (1998:4) define las estrategias de aprendizaje como procesos elegidos conscientemente por los estudiantes *“taken to enhance the learning or use of a second language [...] through storage, retention, recall, and application”*. Y Peacock (2001:268) las define como *“conscious or unconscious methods of helping and accelerating learning”*.

La diferencia entre las estrategias metacognitivas y el conocimiento metacognitivo es que el conocimiento metacognitivo sólo se refiere al conocimiento de los procesos cognitivos de uno mismo y a los procesos de los otros, mientras que las estrategias metacognitivas incluyen este conocimiento y además el control o regulación sobre el aprendizaje, conocer cómo funciona el propio conocimiento de uno mismo. En Wenden y Rubin (1987:23) encontramos unas definiciones que pueden ayudarnos a clarificar estos términos:

“[...] metacognitive refers to: (1) knowledge about cognitive processes, and (2) regulation of cognition or executive control or self-management through such processes as planning, monitoring and evaluating. Cognitive strategies refer to the

steps or operations used in learning or problem-solving that require direct analysis, transformation, or synthesis of learning materials. Cognition consists of those processes or strategies through which an individual obtains knowledge or conceptual understanding”.

Wenden (1999:436), años después, nos ayuda a mejorar la comprensión de estos conceptos.

“metacognitive knowledge and metacognitive strategies should be recognized as complementary components of the broader notion of metacognition, i.e. they are separate and distinct. Metacognitive knowledge refers to information learners acquire about their learning, while metacognitive strategies, i.e. planning, monitoring and evaluating, are general skills through which learners manage, direct, regulate, and guide their learning”.

Las estrategias de aprendizaje implican acciones mentales internas, pero pueden implicar acciones físicas también.

Tanto Chamot como Rubin coinciden en 1987 en que las estrategias ayudan directamente al aprendizaje, ya sea facilitándolo o afectando directamente a su construcción. Este hecho nos ayuda a diferenciar claramente las estrategias del alumno y las estrategias del profesor, ya que es el alumno el que tiene el control sobre la estrategia. O'Malley et al. (1985) explican la diferencia de esta manera:

“Learning strategies are distinguished from teaching strategies, among other reasons, because the learner is able to exercise control over the strategy”.

En numerosas ocasiones podemos encontrar una gran semejanza entre las estrategias de aprendizaje y las estrategias comunicativas, ya que en la literatura se ha dado gran importancia a estas últimas. Tarone (1981) (en O'Malley y Chamot, 1990:10) las diferencia por su objetivo:

“the learning strategies have learning as a goal, and communication strategies are directed toward maintaining communication”.

Wenden y Rubin (1987:25) matizan que

“Communication strategies are less directly related to language learning since their main focus is on the process of participating in a conversation (i.e. functional practicing) and getting meaning across or clarifying what the speaker intended”.

Oxford (2011:90) aporta sobre este aspecto de la lengua que

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“paraphrasing, borrowing, and using avoidance are sometimes collectively called communication strategies because they allow continued communication despite gaps in knowledge”.

En este punto cabría destacar la importancia de la negociación de significado que autores como Long (en D. Woods, 1996:9) han considerado cruciales a la hora de aprender una lengua extranjera. Hay que mencionar aquí a Canale y Swain (1980) (en Richards y Rodgers, 1996:160), dos autores defensores de la enseñanza comunicativa que identificaron cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Por competencia estratégica *“se refiere a las estrategias que los participantes emplean para iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación”*. Por lo que este tipo de estrategias también han dado lugar a confusión en ocasiones. Además Oxford (2011:90) comenta que Cohen

“included communication strategies in a category called language use strategies, on the assumption that such strategies are not mainly for the purpose of learning but instead “focus primarily on employing the language that learners have in their current interlanguage” (Cohen, 1996:3). Other language use strategies according to Cohen (1996, 2010), are retrieval strategies, rehearsal strategies, and cover strategies”.

Cohen (2002:2) las diferenciaba de la siguiente manera:

“3. Language learning strategies: strategies for identifying the material that needs to be learned, distinguishing it from other material, grouping it for easier learning (e.g., vocabulary into nouns, verbs, adjectives, adverbs), repeatedly engaging oneself in contact with the material (e.g., through classroom tasks or completion of homework), and memorizing the material when not acquired naturally (whether through rote memory techniques such as repetition, mnemonics, or other memory technique). 4. Language use strategies: strategies for using partially-learned or more fully-learned material include four subsets of strategies – retrieval strategies, rehearsal strategies, cover strategies and communication strategies”.

Oxford (2011:90), en su último modelo publicado, rechaza cualquier dicotomía importante entre *“language learning strategies and language use strategies”*.

El Marco Común Europeo de referencia nos habla de actividades comunicativas de la lengua y estrategias de la siguiente manera:

“Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. Por tanto, no habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación (que se analizarán más adelante) cuando el uso de una estrategia concreta es adecuado en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan” (MCER, 2002:60).

Sobre las estrategias de comunicación Sánchez Benítez (2010:8) comenta que

“Las estrategias de comunicación son también de aprendizaje en cuanto que son rentables y eficaces para aprender la lengua, ya que éstas se activan al hacer uso de la lengua meta y usar la lengua significa practicar para aprenderla. A su vez, algunas estrategias de aprendizaje son también usadas por el aprendiz durante las situaciones comunicativas, las activa cuando necesita comunicarse. Por lo tanto, vamos a encontrarnos con casos en los que unas y otras se diferencian no por el tipo de estrategia en sí, sino por la finalidad que tienen, ya sea para facilitar el proceso de aprendizaje, ya sea para hacer uso de la lengua en cualquier situación comunicativa”.

Oxford (2011:51) califica como muy importante el hecho que cuando una estrategia se automatiza ya no es una estrategia si no que se transforma en otra cosa, que ella denomina hábito inconsciente. Matiza que a este hábito inconsciente otros expertos fuera del campo de las estrategias de aprendizaje lo han llamado habilidad (“*skill*”), pero que este término al poder ser confundido con el término general “*skill area*” ella prefiere llamarlo “*habit*”, haciendo referencia a una acción que antes era un esfuerzo llevarla a cabo y ahora es inconsciente, automática y habitual.

Y no podemos acabar este apartado sin diferenciar adquisición y aprendizaje, ya que son conceptos que encontramos en la literatura referente a las estrategias de aprendizaje. Por adquisición entenderíamos la manera de desarrollar el lenguaje de una manera natural, similar al desarrollo de la primera lengua de los niños. Sería un proceso inconsciente que se realizaría a través de la comprensión de la lengua y su uso para

ESTADO DE LA CUESTIÓN

comunicar significados. Por aprendizaje entenderíamos que ya hay un proceso (no natural) mediante el cual se desarrollarían de manera consciente reglas sobre el lenguaje. Se haría un conocimiento explícito de la lengua y necesitaría de una enseñanza formal.

3.2. Antecedentes al tema de estudio

“La historia de la enseñanza de idiomas se ha caracterizado por su búsqueda de maneras más eficaces de enseñar segundas lenguas o lenguas extranjeras”.

Richards y Rodgers (1996:7)

Como he señalado anteriormente, el estudio de las estrategias de aprendizaje no es un hecho reciente. Hace muchos años que los investigadores de diferentes especialidades trabajan este tema, de manera directa o indirecta. En este apartado sintetizamos los orígenes de los estudios sobre las estrategias de aprendizaje. En él se muestra como, al igual que muchas de las corrientes psicológicas que han estado de moda a lo largo de la historia, la terminología referida a las estrategias de aprendizaje ha cambiado y puede inducir a errores.

Si buscamos los orígenes de la evolución histórica del tratamiento de las estrategias de aprendizaje vemos que los autores que han estudiado el tema se remontan a 1960 (aproximadamente). Con anterioridad, encontramos autores importantes por las aportaciones que hicieron desde sus disciplinas, como podrían ser Decroly y Montessori en los años 20; Thorndike, Pavlov y Watson como conductistas de la década de los 40 y Skinner (1957); y en los 60 el cognitivismo con autores como Piaget, Bruner y Bloom, Bandura³, Gagne y Meichenbaum. En 1968 Chomsky (padre del término “*Language Acquisition Device*”) desarrolló la teoría del aprendiz como generador de normas y en la misma época Corder (1967) defendía que los errores cometidos por los estudiantes indicaban el desarrollo de la competencia comunicativa subyacente. A finales de los 60 y en los 70 autores que seguían un enfoque humanista como Erikson, Maslow, Rogers, Hamachek y

³ Teoría del aprendizaje social, teoría de la eficacia...

Stevick también realizaron sus contribuciones al campo del aprendizaje de las lenguas, dando gran importancia al individuo, a sus sentimientos...⁴ Krashen (1977) (en Macaro 2003:25) afirmaba que en la adquisición del inglés como L2 había formas verbales que se adquirirían antes que otras, y que si se intentaba adelantar estructuras en el tiempo (antes de que las previas estuvieran adquiridas) no servía de nada puesto que el cerebro del aprendiz no estaría preparado para ellas. Este mismo tipo de pensamiento lo mantenían Burt y Dulay (1980) (en D. Woods, 1996:7), que tras varios estudios llegaron a la conclusión que

“it seems clear that children of different language backgrounds learning English in a variety of host country environments acquire 11 grammatical morphemes in a similar order”.

Pero también estos estudios tienen detractores, como Hatch (1983) y McLaughlin (1987) (ibid.:7) que opinan que las calificaciones y los factores metodológicos involucrados en determinar qué está adquirido y qué no pueden influenciar la interpretación de los datos. Pienemann (en Macaro 2003:26) en 1984 proponía una teoría según la cual el tipo de enseñanza más beneficioso era aquel cuyo su objetivo era el siguiente nivel de desarrollo del aprendiz, pero estudios posteriores no han avalado claramente/completamente esta hipótesis. Vigotski (en Palou, 2008) *“apel·la a la incidència que té la llengua oral en el desenvolupament de les capacitats intel·lectuals”*.

Rubin (Wenden y Rubin, 1987:19) dice que la investigación de las estrategias de aprendizaje data de 1966, cuando Aaron Carton publicó su estudio *“The method of Inference in Foreign Language Study”*. En 1971, siguiendo las ideas de Carton, Rubin empezó a investigar sobre las estrategias de los aprendices exitosos. Así vemos que la literatura sobre las estrategias de aprendizaje en la L2 apareció a través del interés por identificar las características de los aprendices “exitosos” (*good language learners*), con estudios como los de Naiman et al. (1978)⁵ y Rubin (1975).

Según Dörnyei y Scott (1997) fue a principios de los 70 cuando los investigadores plantearon la noción de estrategias de comunicación en la L2

⁴ Para ampliar información consultar Williams (1999).

⁵ Breve resumen del estudio en Macaro (2001:72).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

(*second language*). De hecho, fue el lingüista americano Selinker (1972) quien acuñó el término interlengua cuando reconoció el hecho de que los aprendientes de la L2 construían un sistema lingüístico que estaba en parte basado en la L1 del aprendiente pero a la vez era diferente de la lengua objeto de aprendizaje. Este término implica ciertas premisas, entre ellas que los aprendientes usan varias estrategias de aprendizaje para desarrollar su interlengua y que diferente tipología de errores en los aprendices refleja distintas estrategias de aprendizaje (Ellis, 1997). Para Selinker se dan estrategias de aprendizaje de la L2 si los ítems, reglas o subsistemas resultan del acercamiento del alumno al material que debe aprenderse. Krashen propuso el “*Monitor Model*” (*Monitor theory*) y “*Comprehensible Input hypothesis (CHI)*”⁶. Él creía firmemente en la necesidad de distinguir entre el conocimiento “adquirido” de la L2 (el conocimiento implícito de la lengua, que se produciría en contextos de lengua espontáneos, desarrollado subconscientemente y que llevaría a conversar con fluidez) y el “aprendido” (conocimiento explícito sobre la lengua, desarrollado conscientemente a través del estudio deliberado de la L2). El “monitor” sería un proceso consciente a través del cual el aprendiz aplicaría reglas gramaticales aprendidas a su producción (tanto oral como escrita). Para Krashen el aprendizaje no conduciría a la adquisición ya que la única función del aprendizaje es actuar como “monitor” o editor de la producción del aprendiz. Por lo tanto, el uso consciente de estrategias de aprendizaje contribuiría poco al desarrollo de la competencia lingüística (en O’Malley y Chamot, 1990:10).

En 1970 John Flavell introdujo el término metacognición, a la que en 1976 describió como

“the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects on which they bear, usually in the

⁶ Más información en Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language acquisition*.

service of some concrete goal or objective” (en Nisbet and Shucksmith, 1986)⁷.

Este término es muy importante a la hora de entender el aprendizaje y su relación con las estrategias de aprendizaje. Castelló y Monereo (2001:20-24), mencionando a Flavell como el primero a la hora de definir el término metacognición, nos la explican como

“una capacidad de nuestra especie que nos permite conocer cómo conocemos y que, como el resto de las capacidades, se puede desarrollar en un conjunto de habilidades gracias a la adquisición de procesos específicos”.

Para Flavell (en Wenden, 1999:436-437)

“Learners may deliberately call upon their metacognitive knowledge when the learning task requires conscious thinking and accuracy or if it is new, and when previous learning has not been correct or complete. However, it may also appear automatically, evoked by a cue in the learning task and finally, according to Flavell (1979), it may and probably does influence learning even when the learner is not aware of it”.

Bernat y Gvozdenko (2005:2) también citan a Flavell de la siguiente manera:

“Flavell (1979, 1981) emphasizes the study of meta-cognitive knowledge in second language learning and focuses on the person. He calls this ‘person knowledge’. Person knowledge is knowledge learners have acquired about how cognitive and affective factors such as learner aptitude, personality, and motivation may influence learning”.

En la década de los 80 se sustancia el movimiento denominado construcción-mediación, desarrollado por autores como Flavell, Bruner⁸ y Ausubel, que se centraron en la autorregulación. Es en este periodo, siguiendo la estela de este movimiento, en el que se desarrollan experiencias como la de Feuerstein (1979), psicólogo clínico, y su Programa de Enriquecimiento Instrumental⁹ (en Nisbet y Shucksmith, 1986). En dicho

⁷ En 2011, Oxford ampliará el significado del término regulación metacognitiva, añadiendo la regulación metaestratégica (metacognitiva, meta-afectiva y meta sociocultural-interactiva).

⁸ Seguidor de la teoría constructivista y difusor de las obras de Vigotsky y Piaget, introductor del concepto de *andamiaje*.

⁹ Más información en Castelló, M. y Monereo, C. *Programas para enseñar estrategias de aprendizaje* (pág. 20-24), en Monereo (coord.) (2001) y Williams (1999), p. 75-92. Hay estudios más recientes sobre el programa de enriquecimiento intelectual llevados a cabo por Feuerstein et al. (1997 y 2006), referenciados en Oxford 2011.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

programa se intentan compensar los déficits y carencias de la experiencia de aprendizaje mediado a través del mediador, presentando al sujeto una serie de actividades, tareas, situaciones y problemas contruidos para modificar su deficiente funcionamiento cognitivo.

También encontramos el movimiento del procesamiento de la información, con autores como Sternberg¹⁰ y Kirby, que estudiaron el control ejecutivo. Kirby (1984) (en Nisbet y Shucksmith, 1986) creía que las estrategias más amplias eran difíciles de cambiar, ya que requerían de una aplicación a largo plazo, y de atacar sin tareas o contextos específicos, mientras que las habilidades simples, por otra parte, eran fáciles de cambiar o entrenar a corto plazo pero no se solían generalizar. En esta época se realizó la experiencia del “*Intelligence Training Program*”. Dentro de la teoría del procesamiento de la información McLaughlin (1990) (en Macaro 2003:30) dice que el foco del aprendizaje no es el estímulo respuesta sino los actos/eventos mentales. Además esta teoría enfatiza la estructura mental o la organización, haciendo al individuo/aprendiz activo, constructivo y planificador. Al trabajo de McLaughlin y sus socios se le atribuye el término “restructuring” (reestructuración) y demuestra que las segundas lenguas se aprenden a través de la integración progresiva de subdestrezas (“*subskills*”) que comienzan como procesos controlados que luego se convierten en automáticos.

“The Restructuring can be viewed as “a process in which the components of a task are coordinated, integrated or reorganized into new units thereby allowing the procedure involving old components to be replaced with a more efficient procedure” (McLaughlin 1990:118)” (en Macaro, 2003:45)

Antes de 1980 no había una teoría clara y definitiva que guiara los estudios y muy pocos de ellos versaban sobre la naturaleza de las estrategias de aprendizaje y su influencia en la L2. En la década de los 80, la Teoría del Procesamiento de la Información influyó considerablemente en el campo del aprendizaje de segundas lenguas. Muchos de los autores de la época se basaron en ella a la hora de realizar sus estudios. Según O'Malley y Chamot

¹⁰ Mas información en Williams 1999:29.

(1990:98) al menos tres contribuciones principales del trabajo de la psicología cognitiva emergieron en los principios de los 80:

“A definition and classification of learning strategies; descriptive information on strategy application for different types of students and tasks; and validation of strategy effectiveness through either correlational or experimental work on the effectiveness of strategy training”.

Esta teoría distingue entre tres tipos de estrategias: las metacognitivas, las cognitivas y las socio-afectivas. Según O'Malley y Chamot (1990:9)

“Metacognitive strategies involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring of comprehension or production while it is taking place, and self-evaluation after the learning activity has been completed. Cognitive strategies are more directly related to individual learning tasks and entail direct manipulation or transformation of the learning materials. A third type of learning strategy identified in the literature (social-affective strategies) on the cognitive psychology concerns the influence of social and affective processes on learning”.

En los 90 la mayoría de las publicaciones simplemente recogen sobre todo datos de estudios anteriores o presentan pequeñas investigaciones, pero parece ser que el interés por el tema se ha desvanecido.

Román y Carbonero, en González-Pienda (2002:163-164), hacen un resumen de las aportaciones de diversos autores de los años 90 explicando que las estrategias fundamentales implicadas en el aprendizaje, de acuerdo con la secuencia del procesamiento de la información, son:

1. *Estrategias afectivo-emocionales y de apoyo (...)*
2. *Estrategias de procesamiento de la información* (atencionales, de codificación, elaboración y organización, de repetición y almacenamiento, de recuperación de la información, de comunicación y uso de la información adquirida)
3. *Estrategias metacognitivas: planificación, control y evaluación del propio desempeño.*

Cabe mencionar que contamos con algunos instrumentos generales (no específicos para la L2) para obtener conocimiento sobre los recursos estratégicos de que dispone el aprendiz, cómo los usa y los aplica. Serían el LASSI (*Learning and Study Strategies Inventory*), el CEAM (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación), el CEPM (Evaluación de Procesos Metacognitivos), la escala ACRA para la Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Secundaria, el SIACEPA (Sistema Integrado e Interactivo de

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos y Estrategias de Aprendizaje) y la ESEAC (Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado)¹¹. También contamos con el CECAE (Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio) y el ECE (Cuestionario de Estrategias de Control en el estudio)¹².

Dentro del campo de estudio de las L2 también hay que mencionar el MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) y el SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*). Además contamos para aprendices jóvenes con el Children's SILL, *Taiwanese Children's SILL*, *Singapore Children's Listening Questionnaire*, y el *Strategy Inventory for Children* (SIC). Para adolescentes y adultos tenemos el MARSII (*Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory*), el SORS (*Survey of Reading Strategies*), el LLS (*Learning Strategies Survey*) (Oxford, 2011:178) y el MALQ (*Metacognitive Awareness of Listening Questionnaire*) (ibid: 2011).

A finales de los 90 - principios del siglo XXI, en cambio, vemos que autores como Mc Donough, Nussbaum, Richards¹³, Griffiths y Parr vuelven a resucitar el tema de las estrategias, de manera que de nuevo encontramos autores como Chamot, Oxford, Wenden y Larsen-Freeman que aportan nuevos datos al campo de la enseñanza de la lenguas extranjeras y en especial a las estrategias de aprendizaje en L2/Le y su enseñanza.

García, Clemente y Pérez (1992) han llevado a cabo un estudio sobre la evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación utilizando como fuente bibliográfica el *Psychological Literature* de la A.P.A. (*American Psychological Association*). Estos autores encontraron un total de 272 artículos publicados desde 1984 hasta 1991 en los que aparece el término "estrategias de aprendizaje" (*learning strategies*) en su abstract; observando una clara expansión del estudio de este tema en la segunda mitad de los años ochenta: de cinco artículos en 1984 se pasa a treinta y tres en 1986 y a setenta en 1990.

¹¹ Información obtenida de Núñez et al. (2002)

¹² En Valle et al 2006.

¹³ Richards, J. y Rodgers T., (1986), escribieron su libro *Approaches and Methods in Language Teaching*, con las tendencias de la enseñanza de idiomas del siglo XX, los enfoques y métodos opcionales y los enfoques comunicativos.

Van Patten and Cadierno (1993) y VanPatten (1996) (en Macaro 2003:39) llevan un paso más allá la noción de atención selectiva y proponen que la exposición explícita a las reglas gramaticales antes de procesar el “*input*” por el aprendiz eleva la sensibilidad del aprendiz a las características del “*input*” y a una concienciación de las estrategias de procesamiento ineficientes que deben ser evitadas.

El “*Council of Europe*”, en 2001, promueve el aprender a aprender, así como las competencias que impulsa la LOE, viendo que las estrategias de aprendizaje vuelven a tener un papel importante (declarado y reconocido) en el proceso de aprendizaje.

Con el paso del tiempo el peso de la motivación y otros componentes afectivos van ganando peso a la hora de aprender una L2, estableciéndose más estrategias de tipo socio-afectivo o emocional, que influirían directamente sobre las estrategias metacognitivas y con el manejo de las mismas. A estas estrategias se las ha denominado

“learner self-management” (Rubin, 2001), “learner self-direction” (Dickinson, 1987), “self-regulated or autonomous L2 learning” (Oxford, 1999), and “mediated learning” (Scarcella and Oxford, 1992, based on Vygotsky, 1978)” (en Oxford, 2011:7).

Cabe mencionar dentro del peso de la motivación el modelo socio-educacional de Gardner y Lambert (1972), que ha sido muy influyente en numerosos estudios llevados a cabo posteriormente.

Krashen (en Richards y Rodgers, 1996:180) hace referencia a la hipótesis del filtro afectivo y

“considera las actitudes o el estado emocional del alumno como un filtro ajustable que permite, impide o bloquea el paso de la información de entrada necesaria para la adquisición de la lengua. Es aconsejable que el filtro afectivo sea bajo, puesto que de esta forma impide o bloquea menos la información de entrada necesaria”.

Este filtro afectivo es muy importante y posiblemente, aparte de referirse a la dimensión emocional y subjetiva de los aprendices, también puede referirse a las creencias de estos. Alanen (2003) comenta en Barcelos (2003:55) *“learner beliefs about second or foreign language learning have not been studied at all”*. Coincidimos con la autora en esta opinión puesto que se han buscado estudios que hicieran referencia a las creencias tanto de estudiantes como

ESTADO DE LA CUESTIÓN

de profesores de primaria en estrategias de aprendizaje en la lengua extranjera y no se ha encontrado prácticamente ninguno con este objetivo explícito, por lo que en la actualidad es un tema que está poco investigado en profundidad y con una gran potencialidad a la hora de enseñar lenguas extranjeras.

La autora de prestigio internacional R. Oxford (2011), con su larga y amplia experiencia en el campo de las estrategias de aprendizaje, presenta el Modelo Estratégico de la Auto-Regulación ("*Strategic Self-Regulation (S²R) Model*"), donde los aprendices de forma activa y constructiva utilizan estrategias para gestionar su propio aprendizaje (Oxford, 2011:7), es decir, que las estrategias ayudan a los aprendices a regular y controlar su propio aprendizaje, y ese parece ser el camino en el que ha derivado el campo de estudio de las estrategias de aprendizaje en la Le. En dicho modelo el aprendizaje mediado ("*mediated learning*") tiene un peso importante, ya que el modelo asume que las estrategias pueden ser aprendidas a través de la mediación. Esta mediación está condicionada, en parte, por los maestros según nuestro punto de vista, y es por ello que esta tesis versa en torno a las creencias de los profesores sobre las estrategias de aprendizaje en lengua extranjera (inglés) en primaria.

3.3. Intentos de caracterización y taxonomías

A lo largo de la historia hemos visto una evolución en algunos autores sobre sus definiciones de estrategias de aprendizaje, así como el hecho de que éstas se han ido perfilando de una cierta manera en función del año en la que se diera.

Esto en parte es debido a los diferentes métodos de estudio utilizados para estudiarlas, según si han usado entrevistas, observaciones, deducción a través de las observaciones, análisis del discurso de aprendices, cuestionarios...

En Rubin (1975) encontramos una de las primeras definiciones de estrategias de aprendizaje, diciéndonos que son "*las técnicas o mecanismos a los*

que puede recurrir el aprendiz para adquirir conocimientos” (en Larsen-Freeman 1994). Bialystok (1978:71) las definió como *“optimal means for exploiting available information to improve competence in a second language”* (en O’Malley y Chamot, 1990:10)

Diez años después Danserau (1985) (en Pozo, 1989) las explica como

“secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”,

y en O’Malley (1985) Danserau las define como

“any set of operations or steps used by a learner that will facilitate the acquisition, storage, retrieval, or use of information”.

Tan sólo un año después Weinstein y Mayer (1986:315) (en Valle, 1998) escribieron que:

“Learning strategies are the behaviours and thoughts that a learner engages in during learning that are intended to influence the learner’s encoding process” (en O’Malley y Chamot, 1990:17; Macaro 2001:17; Hsiao y Oxford 2002:369).

Ese mismo año Nisbet y Shucksmith (1986:6) definieron estrategias como *“integrated sequences of procedures selected with a purpose in view”* y estrategias de aprendizaje como *“processes that underlie performance on thinking tasks”*.

Tanto Chamot como Rubin coinciden en 1987 en que las estrategias ayudan directamente al aprendizaje, ya sea facilitándolo o afectando directamente a su construcción. Este hecho nos ayuda a diferenciar claramente las estrategias de aprendizaje del alumno y las estrategias de enseñanza que el profesor lleva a cabo, ya que es el alumno el que tiene el control sobre la estrategia. O’Malley et al. (1985) explican la diferencia de esta manera:

“Learning strategies are distinguished from teaching strategies, among other reasons, because the learner is able to exercise control over the strategy”.

Chamot (1987:71) escribe que

“Learning strategies are techniques, approaches or deliberate actions that students take in order to facilitate the learning, recall of both linguistic and content area information”

y Rubin (1987) nos dice

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“Learning strategies are strategies which contribute to the development of the language system which the learner constructs and affect learning directly”.

Ehrman y Oxford (1989) definen las estrategias de aprendizaje como *“steps taken to facilitate acquisition, storage, retrieval, and use of information”*. Oxford y Nyikos (1989) dicen que las estrategias de aprendizaje son *“operations used by learners to aid the acquisition, storage and retrieval of information”*. Chamot y Küpper (1989) las definen de la siguiente manera:

“Learning strategies are techniques which students use to comprehend, store and remember new information and skills”.

Y por último MacIntyre (1994) las delimita como:

“language learning strategies are the techniques and tricks that learners use to make the language easier to master”.

Oxford, por otro lado, realiza un cambio de nomenclatura curioso entre sus publicaciones de 1989 y 1990, modificando su definición de estrategias, para dejar de ser definidas como “comportamientos o acciones” para pasar a ser “acciones específicas” (ya no son comportamientos). Pasarían de ser un aspecto más “global” de la persona a ser una acción más concreta, más definible y por lo tanto se podría definir y observar con mayor facilidad que un comportamiento. Así Oxford (1989:235) habla de las estrategias diciendo que

“Language learning strategies are behaviours or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed and enjoyable”.

para posteriormente en Oxford (1990:8) definir las de la siguiente manera:

“Learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations”.

De este modo la definición ofrecida por Cohen ese mismo año (1990) complementaríala de Oxford con el matiz de que los procesos de aprendizaje son seleccionados conscientemente por el aprendiz, aunque a veces no se preste atención a este hecho. Cohen (1990:5) habla de las estrategias como:

“learning processes which are consciously selected by the learner. The element of choice is important here because this is what gives strategy its special character.”

These are also moves which the learner is at least partially aware of, even if full attention is not being given to them”.

En ese mismo año también O'Malley y Chamot (1990:1) nos ofrecieron su definición:

“the special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information”.

Un año después sería Wenden (1991:18) quien nos las describiría como *“mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so”.*

Para otros autores (p. ej., Schmeck, 1988; Schunk, 1991) (en Valle et al. 1998:55),

*“las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje”.*¹⁴

Según Genovard y Gotzens (1990) (en Valle et al. 1998:55), las estrategias de aprendizaje pueden definirse como

“aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender”.

Dos años después Oxford y Cohen (1992) publican juntos y coinciden en una definición *“Steps or actions taken by learners to improve the development of their language skills”* (en Gass y Selinker, 1994). Esta definición explica las estrategias como acciones y se fortalece con la definición de Scarcella y Oxford (1992:63) (en Hsiao y Oxford, 2002)

“Learning strategies for L2s are “specific actions, behaviors, steps, or techniques—such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task—used by students to enhance their own learning”.

MacIntyre (1994:190) ofrece la siguiente definición de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras usando también el término acciones:

¹⁴ Las definiciones que ayudan a diferenciar estrategias y técnicas las hemos argumentado en la página 12 del presente documento.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“the actions chosen by language students that are intended to facilitate language acquisition and communication”.

Podemos incluir también en esta recopilación de definiciones, la de Liceras (1991):

“Se definen como métodos opcionales para explotar la información disponible con el fin de aumentar la suficiencia del aprendizaje de la L2”.

Y la de Legendre (1993) (en Cyr, 1998:4) que considera que en educación una estrategia de aprendizaje es un

“ensemble d’opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser aux mieux l’atteinte d’objectifs dans une situation pédagogique”.

Otros autores (p.ej., Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1987; Beltrán, 1993) (en Valle et al., 1998:55) las definen como

“actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Y añaden dos características esenciales de la estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo”.

Para Monereo (1994), en Valle et al. (1998:55),

“las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.

McDonough (1995:5) en Macaro (2001:43), tratando sobre el tema de las estrategias de aprendizaje,

“categorizes them as the choices, compensations and plans which enable the development of skills and processes. Skills and processes are the surface manifestations of the strategies that learners use. Strategies are the network of thousands of decisions put into action, consciously or subconsciously, appropriately or inappropriately and with varying degrees of frequency and consistency, that form the underlying fabric of our foreign language learning”.

Más recientemente, Monereo y Castelló (1997:78) plantean una definición de estrategias de aprendizaje (en general), indicando que son

“Procesos de toma de decisiones que se realizan conscientemente para alcanzar un objetivo, en los que se activan técnicas y procedimientos de distinta naturaleza (disciplinarios e interdisciplinarios)”.

Por lo que coincidiría con Cohen en el sentido de que si es un uso reflexivo los aprendices han de ser conscientes de su empleo. Este mismo año Ellis (1997:76) las definiría como: *“the particular approaches or techniques that learners employ to try to learn an L”*, usando la palabra técnica como posible sinónimo de estrategia.

Consideramos que una buena definición de estrategias de aprendizaje en la L2 sería la que nos ofrece Oxford (2002) (en Richards y Renandya, 2002:124) ya que esta definición es fruto de muchos años de experiencia en este campo, matizando más sus definiciones anteriores y ampliando su significado, clarificando que las estrategias también pueden ser utilizadas intencionadamente. Define las estrategias como

“specific actions, behaviours, steps, or techniques that students (often intentionally) use to improve their progress in developing L2 skills. These strategies can facilitate the internalization, storage, retrieval, or use of the new language”.

Esta definición recogería los elementos que consideramos importantes y que se repiten en muchas de las definiciones de estrategias de aprendizaje. Aunque cabe destacar que la misma autora, Oxford (2011:12), matiza

“Learning strategies are sometimes confused with skills. Skills are automatic and out of awareness, whereas strategies are intentional and deliberate”.

Por otra parte la misma autora nos hace una pequeña matización sobre porqué usa el término *“learning strategies”* en vez de *“learner strategies”*, haciendo ver que ella se focaliza en estrategias para el aprendizaje, aunque la comunicación ocurra al mismo tiempo, y porque los investigadores de otros campos también utilizan el término *“learning strategies”*.

Si tuviera que definir el término personalmente me inclinaría por decir que las estrategias de aprendizaje son “un conjunto de acciones o comportamientos (actividades, operaciones...) que los aprendices usan (consciente o inconscientemente) a la hora de aprender una Le”. Esta caracterización provisional que hago del término la incluiría dentro de un marco constructivista desde la psicología cognitiva, haciendo referencia al paradigma del procesamiento interno de la información, que es la que uso en

ESTADO DE LA CUESTIÓN

el presente trabajo¹⁵. Esto se debe en parte a que en las concepciones constructivistas

“se concibe que el alumno o la alumna es agente activo de la construcción de los conocimientos y se concibe el aprendizaje como la apropiación de unos saberes que se interrelacionan con unos conocimientos adquiridos, en un proceso complejo de construcción y reconstrucción. Este proceso se desarrolla en la interacción social que tiene lugar en el aula entre el profesor y los compañeros...” (Camps, 2001:8)

Viendo toda esta serie de definiciones nos encontramos con que no queda claro si la teoría subyacente es conductual, mental o ambas a la vez para los diferentes autores que han trabajado el tema. Si se consideran conductistas, por su definición, tendríamos que tener muy en cuenta las estrategias de aprendizaje y deberían verse como conscientes e intencionales, o como subconscientes. Además habría que comprobar si tienen un efecto directo o indirecto sobre el desarrollo de la interlengua. Otro punto que tendríamos que plantearnos sería qué motiva el uso de estrategias de aprendizaje, por lo que observamos que a nivel conceptual todavía hay aspectos en los que no hay un acuerdo general respecto al tema.

Las estrategias generalmente se refieren tanto a concepciones como a acciones específicas o técnicas que son usadas en el aprendizaje de la L2/Le. Están orientadas a los problemas de los aprendices, que las desarrollan para superar problemas/dificultades particulares de aprendizaje. Estos son, en general, conscientes de las estrategias que usan y pueden identificar en qué consisten cuando se les pide que presten atención a lo que están haciendo o pensando (por lo tanto se pueden enseñar de manera explícita). Sirve cuando pensamos en estudiantes de secundaria, universitarios o adultos, pero no cuando queremos saber las que usan los alumnos de primaria de 6 a 11 años ya que se supone que su conocimiento metacognitivo todavía no está desarrollado y en principio muchos no saben

¹⁵ En Williams y Burden (1999:16-38) encontramos una visión general de la psicología educativa, analizando las aportaciones de diferentes perspectivas y autores sobre la enseñanza de la LE, incluyendo la psicología cognitiva (que se preocupa de la forma en que piensa y aprende la mente humana).

exactamente cómo aprenden, no serían capaces de hacer una auto-reflexión sobre su propio aprendizaje.

Las estrategias implican comportamiento lingüístico y no lingüístico y pueden ser desarrolladas en la L1 y en la L2. Algunas son de comportamiento mientras que otras son mentales. De esta manera algunas son directamente observables, y por tanto más fáciles de estudiar, y otras no, pues al tratarse muchas veces de procesos mentales no son observables a simple vista. En general, las estrategias contribuyen indirectamente al aprendizaje proporcionando a los aprendices datos sobre la L2 que ellos pueden procesar posteriormente. De todas maneras, algunas estrategias pueden ayudar directamente. Como podemos ver no se trata de un tema fácil de estudiar ya que al implicar procesos mentales internos la manera de llegar a ellos es a través de los propios individuos y desde fuera no parece posible lograr llegar hasta ellos.

El uso de estrategias varía considerablemente como resultado tanto del tipo de tarea que el aprendiz está realizando como de las preferencias del aprendiz individual (ver apartado 3.4., factores que pueden afectar a las estrategias de aprendizaje).

Si tuviéramos que dar una serie de características de las estrategias del aprendizaje de las lenguas, una vez hemos comprobado que existen multitud de definiciones (al igual que posibles características), podríamos quedarnos con las que nos proporciona Oxford (1990:9):

1. *Contribute to the main goal, communicative competence.*
2. *Allow learners to become more self-directed.*
3. *Expand the role of teachers.*
4. *Are problem-oriented.*
5. *Are specific actions taken by the learner.*
6. *Involve many aspects of the learner, not just the cognitive.*
7. *Support learning both directly and indirectly.*
8. *Are not always observable.*
9. *Are often conscious.*
10. *Can be taught.*
11. *Are flexible.*
12. *Are influenced by a variety of factors.*

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Una vez hemos recorrido las diferentes definiciones que se han dado sobre las estrategias, con sus diferentes matizaciones y posibles características, vamos a ver cómo las han clasificado los diferentes autores que han trabajado el tema. Algunos de ellos propusieron sus propias taxonomías y aunque a veces la terminología no corresponde con la actual podemos ver que se trata del mismo tema.

Uno de los primeros intentos de clasificación que encontramos en la literatura nos lo ofrece Rubinstein (1975). El autor brinda una lista de estrategias generales, no relacionadas con un conjunto de procedimientos, que son:

“seek a general pattern behind the detail, delay commitment, create models, transform into different context, question premises, dredge the memory, work backwards from the stated goal, locate sub-structures, apply analogies and incubate”.

Resnick y Beck (1976) diferencian entre *“general strategies”* cuando quieren significar actividades amplias conectadas con el razonamiento y el pensamiento y *“mediational strategies”* cuando se refieren a habilidades específicas o trucos que se podían usar cuando se estaba completando una tarea. Años después Baron (1978) propone una jerarquía basada en la capacidad de las estrategias para ser generalizadas, entendiendo la idea de *“planfulness”* de Brown (1974) como estrategia central y proponiendo tres grupos que son: *“relatedness search, stimulus analysis and checking”* (en Nisbet y Shucksmith, 1986).

En 1978, Naiman et al. (en O'Malley y Chamot, 1990:5) clasifican las estrategias de aprendizaje en L2 diferenciando entre primarias

“active task approach, realization of language as a system, realization of language as a means of communication and interaction, management of affective demands and monitoring L2 performance”

y secundarias

“responds positively to learning opportunity or seeks and exploits learning environments, adds related language learning activities to regular classroom program, practices, analyses individual problems, makes L1/L2 comparisons, analyzes target language to make inferences, makes use of fact that language is a

system, emphasizes fluency over accuracy, seeks communicative situations with L2 speakers, finds sociocultural meanings, copes with affective demands in learning and constantly revises L2 system by testing inferences and asking L2 native speakers for feedback”.

Las estrategias primarias eran comunes a todos los “buenos (exitosos) aprendices de lengua” entrevistados y las secundarias estaban representadas sólo en algunos buenos aprendices. Este mismo año Bialystok identificó cuatro categorías de estrategias de aprendizaje en su modelo de aprendizajes de segundas lenguas: *“inferencing, monitoring, formal practicing, and functional practicing”* (en O’Malley y Chamot, 1990:10).

Feuerstein¹⁶ (1979) distinguía entre habilidades y niveles de estrategias, poniendo un énfasis especial en remediar las deficiencias de aprendizaje mediante un entrenamiento en estrategias más amplias (en Nisbet and Shucksmith, 1986). Si continuamos investigando, en ese mismo año Bialystock (1979) (en Liceras 1991) identificó cuatro estrategias de aprendizaje de la lengua: *“inferencing, monitoring, formal practicing and functional practicing”*. La práctica se refiere a los intentos que el alumno realiza para aumentar su exposición a la lengua. Stern (en Vygotsky 1985) distinguió entre el lenguaje formal, que se centra en el código lingüístico y se refiere a la información que el alumno tiene sobre las propiedades de dicho código; y el lenguaje funcional, que es el uso de la lengua en situaciones comunicativas. Dentro de la práctica formal podemos aumentar el conocimiento explícito del código proporcionándose el alumno a sí mismo información nueva acerca de éste u operar sobre información ya existente en el “conocimiento explícito” para automatizarla y transferirla al “implícito”. El propósito del aprendizaje lingüístico sería incrementar la información del “conocimiento implícito”. La práctica funcional se refiere al aumento de la exposición a la lengua con fines comunicativos. La utilización del monitor e inferencia serían complementarias, ya que la primera es fundamentalmente una estrategia de producción mientras que la segunda puede considerarse de comprensión. El monitor sería una estrategia más formal mientras que la inferencia sería más apropiada para el lenguaje funcional. El uso estratégico

¹⁶ Más información en Williams (1999), p. 75-92.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

del monitor opera proporcionando información al “conocimiento lingüístico explícito”, con el fin de examinar o corregir la respuesta (muy parecido a la teoría del monitor de Krashen (1977)). La inferencia es una estrategia por la cual un individuo que aprende una lengua puede obtener una información lingüística particular que antes no conocía. La corrección sería un mecanismo adicional al modelo, que aunque podría considerarse como una estrategia no se caracteriza como estrategia por sí misma.

Rubin (1981) introduce la distinción entre las estrategias que contribuyen directamente al aprendizaje de una L2 y las que están indirectamente involucradas con el aprendizaje de idiomas (estrategias directas e indirectas). Rubin (1981) (en Hsiao y Oxford, 2002)

“reported six direct strategies: (a) clarification/verification, (b) monitoring, (c) memorization, (d) guessing / inductive inferencing, (e) deductive reasoning, and (f) practice, along with two indirect strategies: (a) creating opportunities for practice and (b) production tricks”¹⁷.

Stenberg (1983) distingue entre “*executive skills*” – “*the kinds of skills used in planning, monitoring and revising strategies for task performance*”- y “*non-executive skills*”–“*the skills used in actually carrying out a task performance*” (en Nisbet and Shucksmith, 1986). Como podemos ver hace referencia a las estrategias de aprendizaje, pero habla de ellas como “*skills*” (habilidades, destrezas). Este mismo año Wenden (1983) se centra en las estrategias metacognitivas e identifica tres categorías generales de estrategias autodirigidas: conocimiento sobre el lenguaje, planificación y autoevaluación. En el mismo sentido Seliger (1984) distingue entre macro-tácticas (que crean situaciones para que el aprendiz consiga datos) y las micro-tácticas (que proporcionan un “*input*” directo para el aprendizaje) (en Larsen-Freeman, 1994:185). De manera semejante Kirby (1984) (en Nisbet and Shucksmith, 1986) también postula dividir entre “*micro-strategies*” “*which are more task specific*” y *macro-strategies* “*a more pervasive group, often entwined with emotional and motivational factors [...] more difficult to change by instruction*”. Brown (1982) (en O’Malley et al.,

¹⁷ La definición de cada estrategia a modo de tabla está en O’Malley et al. (1985:27).

1985:24) distinguen entre estrategias metacognitivas y estrategias cognitivas de aprendizaje del siguiente modo:

“Metacognitive learning strategies, as described by Brown (1982), are generally applicable to a variety of learning tasks and include (a) knowledge about cognition, or applying thoughts about the cognitive operations of oneself or others, and (b) regulation of cognition, or planning, monitoring, and evaluating a learning or problem solving activity. [...] Cognitive learning strategies are often specific to distinct learning activities and would include using operations or steps in learning or problem solving that require direct analysis, transformation, or synthesis of learning materials”.

En ese mismo año (1985) Dansereau distingue entre estrategias primarias, que son usadas para operar directamente sobre el material y estrategias de soporte, que ayudan a establecer una apropiada actitud de aprendizaje y a hacer frente a las distracciones, la fatiga, la frustración y así sucesivamente. También se ha distinguido (Oxford, 2011:31) entre “*deep processing strategies*” y “*surface strategies*” del siguiente modo:

“Deep processing strategies, which facilitate understanding, increase meaningful mental associations, and are the most useful strategies for long-term retention of information. [...] In contrast, surface strategies help learners memorize material in order to repeat it when necessary, but without a goal of learning”.

Según Pozo (1989) las estrategias de aprendizaje se pueden clasificar en tres grandes grupos (recurriendo a la terminología clásica):

- *Repaso: se fundamenta en un aprendizaje asociativo basado en la práctica reiterada, y resultaría útil para el aprendizaje de materiales arbitrarios, sin significado, como números de teléfono, fechas memorables o fórmulas mágicas pero incomprensibles. Entre sus técnicas más usuales se incluiría no sólo el simple repaso sino también otros recursos auxiliares que sirven para seleccionar el material que debe ser repasado (por ejemplo, tomar notas, subrayar, etc.). Esa selección puede a su vez apoyarse en el uso de otras estrategias.*
- *Elaboración: consistiría en buscar un sistema de relaciones (normalmente externas al material) que permitiría aprender más fácilmente materiales inicialmente sin significado. Aquí se incluirían la mayor parte de las mnemotecnias (uso de imágenes, códigos, palabras-clave, etc.; véase, por ejemplo, Lieury, 1981) y por consiguiente seguiría siendo eficaz sobre todo para el aprendizaje memorístico. Sin embargo, algunas formas de elaboración, como el uso de analogías, conducirían a un aprendizaje significativo.*

ESTADO DE LA CUESTIÓN

- *Organización: consistiría en buscar una estructura u organización internas en el material de aprendizaje que le dote de un significado propio. La clasificación y la jerarquización serían ejemplos claros de estrategias organizativas, pero también las destrezas de pensamiento y solución de problemas podrían incluirse en esta categoría.*

O'Malley y Chamot (1990:1) se basan en la teoría cognitiva del procesamiento de la información (concretamente en la teoría cognitiva de Anderson¹⁸) para establecer su clasificación. Los principios básicos que subyacen en la teoría cognitiva son: que el comportamiento puede ser mejor explicado en referencia a cómo los individuos perciben e interpretan sus experiencias y que el modo en que los individuos piensan y razonan son paralelos con la manera en que los ordenadores procesan la información. Según la teoría cognitiva los individuos procesan la información; los pensamientos involucrados en esta actividad cognitiva se llaman procesos mentales. De este modo tenemos que las estrategias de aprendizaje son maneras especiales de procesar la información que mejoran la comprensión, el aprendizaje o la retención de información¹⁹.

El trabajo de O'Malley y Chamot, Wenden y Oxford constituye una importante contribución a nuestro conocimiento de las estrategias de aprendizaje. Estas son las estrategias que aplica el propio aprendiz, pero que desde la enseñanza pueden ser estimuladas.

En 1985 O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Küpper y Russo llevaron a cabo un estudio con el que pretendían encontrar qué estrategias de aprendizaje usaban los aprendices.

A continuación tenemos el esquema de O'Malley y Chamot (1987)²⁰, una vez maduraron su trabajo sobre las estrategias de aprendizaje e hicieron su clasificación:

¹⁸ Propuso su modelo *Adaptive Control of Thought (ACT)*. Más información de su influencia en el campo de las estrategias de aprendizaje en Macaro, 2003:44.

¹⁹ Más información sobre las etapas en la teoría cognitiva del procesamiento de la información, sus características y la naturaleza de las estrategias en cada etapa en Oxford, 2011:49-51.

²⁰ Su taxonomía de 1990 en francés en Cyr (1998:39)

ESTADO DE LA CUESTIÓN

<i>Learning strategy</i>	<i>Description</i>
Metacognitive	
<i>Advance organizers</i>	<i>Making a general but comprehensive preview of the concept or principle in an anticipated learning activity.</i>
<i>Directed attention</i>	<i>Deciding in advance to attend in general to a learning task and to ignore irrelevant distractors.</i>
<i>Selective attention</i>	<i>Deciding in advance to attend to specific aspects of language input or situational details that will cue the retention of language input.</i>
<i>Self-management</i>	<i>Understanding the conditions that help one learn and arranging for the presence of those conditions.</i>
<i>Advance preparation</i>	<i>Planning for and rehearsing linguistic components necessary to carry out an upcoming language task.</i>
<i>Self-monitoring</i>	<i>Correcting one's speech for accuracy in pronunciation, grammar, vocabulary, or for appropriateness related to the setting or to the people who are present.</i>
<i>Delayed production</i>	<i>Consciously deciding to postpone speaking to learn initially through listening comprehension.</i>
<i>Self-evaluation</i>	<i>Checking the outcomes of one's own language learning against an internal measure of completeness and accuracy.</i>
Cognitive	
<i>Repetition</i>	<i>Imitating a language model, including overt practice and silent rehearsal.</i>
<i>Resourcing</i>	<i>Defining or expanding a definition of a word or concept through use of target language reference materials.</i>
<i>Directed physical response</i>	<i>Relating new information to physical actions, as with directives.</i>
<i>Translation</i>	<i>Using the first language as a base for understanding and/or producing the second language.</i>
<i>Grouping</i>	<i>Reordering or reclassifying and perhaps labelling the material to be learned based on common attributes.</i>
<i>Note-taking</i>	<i>Writing down the main idea, important points, outline, or summary of information presented orally or in writing.</i>
<i>Deduction</i>	<i>Consciously applying rules to produce or understand the second language.</i>
<i>Recombination</i>	<i>Constructing a meaningful sentence or larger language sequence by combining known elements in a new way.</i>
<i>Imagery</i>	<i>Relating new information to visual concepts in memory via familiar easily retrievable visualizations, phrases, or locations.</i>
<i>Auditory representation</i>	<i>Retention of the sound or similar sound of a word, phrase, or longer language sequence.</i>
<i>Key word</i>	<i>Remembering a new word in the second language by (1) identifying a familiar word in the first language that sounds like or otherwise resembles the new word, and (2) generating easily recalled images of some relationship with the new word.</i>
<i>Contextualization</i>	<i>Placing a word or phrase in a meaningful language sequence.</i>
<i>Elaboration</i>	<i>Relating new information to other concepts in memory.</i>
<i>Transfer</i>	<i>Using previously acquired linguistic and/or conceptual knowledge to facilitate a new language learning task.</i>
<i>Inferencing</i>	<i>Using available information to guess meanings of new items, predict outcomes, or fill in missing information.</i>
Social/affective	
<i>Cooperation</i>	<i>Working with one or more peers to obtain feedback, pool information, or model a language activity.</i>
<i>Question for clarification</i>	<i>Asking a teacher or other native speaker for repetition, paraphrasing, explanation and/or examples.</i>

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este esquema se distinguen tres tipos de estrategias principales, de acuerdo con el modelo de procesamiento de la información en el cuál se basa su estudio.

Las estrategias cognitivas se refieren a “*the steps or operations used in problem-solving that require direct analysis, transformation or synthesis of learning materials*” (Rubin, 1987). Tienen una función operativa o cognitiva-procedimental y parecen estar directamente relacionadas con la realización de tareas de aprendizaje en particular. Las estrategias metacognitivas utilizan el conocimiento sobre los procesos metacognitivos y son un intento de regular el aprendizaje del lenguaje a través de la planificación, control y evaluación. Tienen una función ejecutiva. La estrategia de organizadores previos fue explicada en su momento por Ausubel en 1968 (ver Williams 1999:26) y O'Malley y Chamot la incluyen como estrategia metacognitiva. Las estrategias socio-afectivas hacen referencia a las formas en las cuales los aprendices eligen interactuar con otros aprendices y los hablantes nativos²¹. Tal vez la clasificación más comprensiva de las estrategias de aprendizaje hasta la fecha es la proporcionada por Oxford, que intenta recoger todas las estrategias ya establecidas en la literatura anterior. En Oxford (1990) se presenta una nueva taxonomía²²:

LEARNING STRATEGIES	DIRECT STRATEGIES	I. Memory strategies	A. Creating mental linkages. B. Applying images and sounds. C. Reviewing well D. Employing action
		II. Cognitive strategies	A. Practicing B. Receiving and sending messages. C. Analyzing and reasoning. D. Creating structure for input and output.
		III. Comprehension strategies	A. Guessing intelligently B. Overcoming limitations in speaking and writing
	INDIRECT STRATEGIES	I. Metacognitive strategies	A. Centering your learning. B. Arranging and planning your learning. C. Evaluating your learning.
		II. Affective strategies	A. Lowering your anxiety B. Encouraging yourself C. Taking your emotional temperature
		III. Social strategies	A. Asking questions B. Cooperating with others C. Empathizing with others.

²¹ Cuadro con los procesos y estrategias de Rubin (1989) en Cyr (1998:36).

²² Traducida al castellano en Williams (1999:161) y traducida en francés más desarrollada en Cyr (1998:32-33).

Se establece una distinción general entre estrategias directas e indirectas. Las primeras consisten en “*estrategias que implican directamente la lengua objeto de aprendizaje*”, en el sentido que “*requieren una elaboración mental del lenguaje*” (ibid.:37), mientras que las segundas

“proporcionan apoyo indirecto para el aprendizaje del lenguaje a través de la focalización, planificación, evaluación, búsqueda de oportunidades, control de la ansiedad, crecimiento de la cooperación, empatía y otros medios” (ibid.:151).

Las estrategias de memoria almacenan información, las cognitivas sirven para dar sentido a lo que se aprende, las de comprensión/compensación para superar posibles obstáculos, las estrategias metacognitivas ayudan a regular el aprendizaje, las afectivas tienen que ver con las emociones, y las sociales con la interacción. Al esquema le falta hacer una distinción clara entre estrategias dirigidas al aprendizaje de L2/Le y aquellas dirigidas a usarla. La autora recuerda que la aplicación de estrategias funciona mejor cuando está en combinación con estrategias directas. Palacios (1995:178) siguiendo a Oxford las explica del siguiente modo:

“Direct strategies are those which are concerned with the target language in a wide variety of tasks and situations, and may be subdivided into those strategies used for recalling, storing and retrieving information (memory strategies), those which serve to understand, practise and produce the language (cognitive strategies) and, finally, those strategies used by learners in spite of the difficulties they find (compensation strategies). Indirect strategies, on the other hand, deal with the management of learning and consist of metacognitive strategies for monitoring learning, affective strategies for regulating personal emotions, and social strategies for learning and interacting with others”.

Valle et al. (1998:57) creen que se pueden establecer tres grandes tipos de estrategias en función de las coincidencias que se dan entre diversos autores: las cognitivas, las metacognitivas y las de manejo de recursos.

1. *Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992). [...] Dentro de este grupo, Weinstein y Mayer (1986) distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración, y de organización. [...] Las*

ESTADO DE LA CUESTIÓN

dos primeras (elaboración y organización) hacen referencia a estrategias de procesamiento profundo y la tercera a estrategias superficiales.

- 2. Las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje*
- 3. Las estrategias de manejo de recursos son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término (González y Tourón, 1992). Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto”.*

Es preciso explicar que Danserau (1985) (en Valle et al. 1999:438)

“distingue dos grandes tipos de estrategias: estrategias primarias y estrategias de apoyo. Las primeras son aquellas que operan directamente en el aprendizaje, y las segundas se utilizan para ayudar al estudiante a mantener un marco apropiado para su aprendizaje”.

Danserau (1985) divide las estrategias de apoyo en tres categorías (en Valle et al. 1999:439):

“Planificación y programación -de las metas que se quieren conseguir, del tiempo disponible, etc.-, manejo de la concentración, y control- del progreso y de las posibles acciones correctivas que se pueden llevar a cabo en algún momento-”.

Hsiao y Oxford (2002:1) reflexionan sobre las estrategias de aprendizaje y las categorizaciones que se han hecho diciendo que:

“Although important advances have been made in L2 learners’ strategy use, significant questions concerning how to enumerate and categorize these strategies remain. Exactly how many strategies are available to learners to assist them in L2 learning and how these strategies should be classified are open to debate [...] As a result, teachers and researchers alike are often puzzled as to which classification system to follow when conducting strategy research, enhancing learner autonomy through learning strategies, engaging learners in strategy instruction, or developing syllabi and materials involving learning strategies”.

Hsiao y Oxford (2002:10) analizaron las diferentes taxonomías y afirman que

“The evidence uncovered justifies the L2 learning strategy classification theories proposed over the years, including those of O’Malley and Chamot (1990) and Oxford (1990). Specifically, O’Malley and Chamot’s discrimination among cognitive,

metacognitive, and socioaffective strategies, Oxford's (and Rubin's) dichotomies between direct and indirect strategies, and Oxford's six-factor strategy classification theory have made an important contribution to and have advanced our understanding of how strategies can be systematically categorized'.

De todas las taxonomías trabajaremos con la de O'Malley y Chamot (1987), ya que consideramos que está bastante completa y que con ella podremos clasificar todas las estrategias que se obtengan a través de las entrevistas a los docentes. Además esta decisión se ve reforzada con la conclusión de Hsiao y Oxford (2002)

"O'Malley and Chamot's classification of strategies into cognitive, metacognitive, and socioaffective strategies is more consistent with learners' use of strategies than the mere dichotomy of strategies between direct and indirect dimensions".

Queremos hacer constar que, según Oxford (2011), las clasificaciones de estrategias que se han dado hasta el momento no han tenido muy en cuenta cómo afectan la dimensión afectiva y la dimensión social al control de las estrategias de aprendizaje, apareciendo estos términos a veces camuflados bajo las estrategias metacognitivas. Ella las clasifica en su nuevo modelo incluyendo dos categorías: estrategias meta-afectivas y estrategias meta-sociocultural-interactivas, explicando que los aprendices llevan años utilizándolas pero que nadie les había dado un nombre oficial hasta el momento.

La última clasificación que nos ofrece R. Oxford (2011:16) es la siguiente:

<p>8 metaestrategias (metacognitive, meta-affective, and metasocial-interactive):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paying Attention - Planning - Obtaining and Using Resources - Organizing - Implementing Plans - Orchestrating Strategy Use - Monitoring - Evaluating 		
<p>6 strategies in the cognitive dimension:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Using the Senses to Understand and Remember - Activating Knowledge - Reasoning - Conceptualizing with Details - Conceptualizing Broadly - Going Beyond the Immediate Data 	<p>2 strategies in the affective dimension:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activating Supportive Emotions, Beliefs, and Attitudes - Generating and Maintaining Motivation 	<p>3 strategies in the sociocultural-interactive dimension:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacting to Learn and Communicate - Overcoming Knowledge Gaps in Communicating - Dealing with Sociocultural Contexts and Identities

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las principales funciones de las estrategias afectivas serían: *“to create optimistic emotions, beliefs, and attitudes and to spur and maintain motivation”* (Oxford, 2011:63). Según la autora (ibid.:64) *“No one can learn a language without motivation, positive attitudes and beliefs, and supportive emotions”*. Y añade su opinión (ibid.:67) diciendo que

“It is very surprising that so few prior L2 learning strategy models have included affective strategies as a strong component”.

Como podemos observar en las citas mencionadas anteriormente la autora ya hace una referencia explícita a las creencias a la hora de explicar algunas de las estrategias, por lo que se confirma la necesidad de estudiar dentro del campo de las creencias para poder actuar sobre el campo de las estrategias de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Las estrategias sociocultural-interactivas (SI) facilitarían directamente la comunicación y el entendimiento profundo del contexto socio-cultural y el rol de uno en él. Estas estrategias ayudarían a los aprendices a interactuar y colaborar con otros, buscar ayuda, continuar con la interacción social incluso cuando surgen vacíos de conocimiento, y tratar con cuestiones socioculturales de identidad y poder (ibid.:88).

Acabaremos este apartado citando a García Salinas (2010):

“Las estrategias de aprendizaje de idiomas, son pensamientos y acciones que los individuos usan para lograr un objetivo de aprendizaje. El tipo de estrategias de aprendizaje utilizado por el estudiante depende de las diferencias individuales tales como sus creencias, estados afectivos y experiencias de aprendizajes previas”.

3.4. Factores que pueden afectar a las estrategias de aprendizaje

Actualmente no hay evidencia que sugiera que las diversas diferencias individuales en los aprendices y factores situacionales estén relacionadas con el uso de estrategias, aunque como veremos más adelante sí que hay estudios sobre el tema que han arrojado diversas conclusiones. Las creencias del aprendiz sobre el aprendizaje del lenguaje, los factores de la

edad y la motivación del aprendiz y los antecedentes personales también aparecen como factores importantes en diversos estudios llevados a cabo. Hasta ahora sólo hay una débil evidencia que conecte los estados afectivos, las actitudes para el lenguaje, estilos de aprendizaje y personalidad con el uso de estrategias de aprendizaje. En algunos casos es posible sugerir qué factores pueden influir en un uso de estrategias superior; en otros, los factores dan como resultado acercamientos estratégicos al aprendizaje diferentes, pero no necesariamente menos exitosos. A continuación vamos a ver algunos de estos factores y su influencia.

Hemos mencionado en el párrafo anterior algunos factores que podrían influir sobre el uso de las estrategias de aprendizaje. Estas no son las únicas que influyen sobre la adquisición de segundas lenguas, pero sí muy importantes. Otros factores que pueden influir en la adquisición de segundas lenguas (que no sean las estrategias) pueden ser, según Larsen-Freeman y Long (1994:187-190): la memoria, la consciencia y el deseo, la incapacidad lingüística, el interés, el sexo, el orden de nacimiento y la experiencia anterior. Para MacIntyre muchos factores situacionales y sociales afectan el proceso de aprendizaje, incluyendo el género, actitudes y motivación, ansiedad, estilo cognitivo, auto-estima, el comportamiento del profesor... Y las estrategias deben ejercer su influencia dentro de este sistema.

Dentro de la hipótesis del filtro afectivo Krashen (en Richards y Rodgers, 1996:180) dice que

“Los alumnos con ansiedad tienen un filtro afectivo alto, lo que impide que se consiga la adquisición. Se piensa que el filtro afectivo (p.e., el miedo o la vergüenza) aumenta en la primera parte de la adolescencia, lo que puede explicar la aparente superioridad de los niños sobre los alumnos mayores en el aprendizaje de una segunda lengua”.

Las estrategias de aprendizaje no son exclusivas de la L2 o la Le. Al tratarse de comportamientos o acciones se pueden extrapolar a otros ámbitos de nuestra vida, pero hay algunas que nos pueden ayudar a obtener un mejor resultado a la hora de enfrentarnos a la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras, y éstas son las que nos interesan fundamentalmente. Cada individuo, en función de sus preferencias o características personales

ESTADO DE LA CUESTIÓN

elegirá o hará uso de unas u otras, en función de la tarea a la cual se tenga que enfrentar, y esas estrategias serán conscientes o inconscientes, según si están interiorizadas o no. Dentro de toda esta gama estarían las estrategias metacognitivas, que son más “amplias” ya que suponen el uso de más de una estrategia a la vez, o varias correlacionadas. Para llegar a dominar estas estrategias metacognitivas primero se han de dominar el resto de estrategias (micro estrategias según algunos autores) que las componen. Un estudio de Green y Oxford (1995) refleja que

“Interestingly, in some groups, advanced learners are less strategically aware than intermediate learners, because advanced learners have made strategies automatic and unconscious”. (Oxford, 2011:51)

A veces es posible que algunas estrategias que estaban automatizadas vuelvan “atrás” y se puedan verbalizar (ver Macaro, 2006).

Cyr (1998:82-101) dedica en su libro el capítulo 6 a “*Les facteurs que influent sur le choix des stratétiges*”, distinguiendo los siguientes:

- A. *Les facteurs reliés à la personnalité (le style d'apprentissage, la tolérance à l'ambigüité, réflexion/impulsivité, extraversion/introversión)*
- B. *Les facteurs d'ordre biographique (l'âge, le sexe, l'origine ethnique ou la langue maternelle)*
- C. *Les facteurs d'ordre situationnel (le degré de compétence de l'aprenant, les approches pédagogiques, la langue cible, les tâches d'apprentissage)*
- D. *Les facteurs d'ordre affectif (les attitudes et la motivation)*
- E. *Les facteurs d'ordre personel (la carrière ou l'orientation professionnelle, le degré de conscience métacognitive, l'aptitude)*

Hay una serie de diferencias individuales que se pueden atribuir a los factores del aprendiz que pueden condicionar la elección y el uso de las estrategias de aprendizaje.

En 1972, Wilkins (1983) nos habla de la aptitud lingüística como una habilidad estable y permanente que poseen todos los individuos a la hora de aprender una lengua. Hay test que permiten medirla, separando las diferentes habilidades que pueden influir sobre ella. Consideramos que el puntuar alto en estos test influye directamente sobre la autoestima del aprendiz, por lo que no es tan sólo la aptitud lingüística la que influye a la hora de aprender, ya que a ella van ligados otros factores.

Bialystok y Fröhlich (1978:332) concluyeron en su estudio que

“Although all factors were correlated with achievement, only two of them, Aptitude and Strategy Use, were significant in predicting performance”.

La autoestima sería otra diferencia individual que también entra en juego a la hora de aprender una lengua extranjera, ya que en general los estudios han demostrado que el logro académico positivo aumenta la autoestima, de manera que nuestro autoconcepto entra en juego y con él la manera en la que aprendemos la lengua objeto de aprendizaje.²³

La aptitud lingüística como “habilidad natural” está relacionada con las habilidades cognitivas que subyacen bajo una adquisición exitosa de la L2. El trabajo de John Carroll condujo a la identificación de ciertos componentes de la aptitud lingüística, que son: *“phonemic coding ability”* (la habilidad para identificar los sonidos de una lengua extranjera, de manera que los pueda recordar), *“grammatical sensitivity”* (la habilidad de reconocer las funciones gramaticales de las palabras en las frases), *“inductive language learning ability”* (la habilidad de identificar modelos de correspondencia y relaciones entre forma y significado) y *“rote learning ability”* (la habilidad de formar y recordar asociaciones entre estímulos) (Ellis, 1997). Con estos componentes, Ehrman y Oxford (1995:361), nos explican el MLAT.

“Modern Language Aptitude Test (MLAT, Carroll and Sapon, 1959). This test, designed for ages 14 and above and created through factor analysis of large numbers of items, has the following components: phonemic coding ability (making sound-symbol linkages), grammatical sensitivity (recognizing grammatical functions of words in sentences), inductive language learning ability (identifying patterns by reasoning and inferring), and rote memorization (making associations between stimulus and response). These elements are combined in different ways to form five subtests: phonetic script, spelling clues, words in sentences, number learning, and paired associates”.

Snow (1989) (en Ehrman y Oxford, 1995:360) comenta que

“the term aptitude includes not just cognitive aspects of general and specific ability; it also includes “personality, motivational, attitudinal, and anxiety-related aptitudes”

²³ Oxford, en su clasificación de 2011, podría incluirla en sus estrategias afectivas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

y de esta manera vemos que puede ser clave para las diferencias individuales de los aprendices de lenguas. Según el mismo autor

“Research has demonstrated that complex ATIs²⁴ exist and that these interactions can be improved in part by teaching students to use more effective learning strategies”.

Respecto a la personalidad podemos hacer referencia al estudio de Ehrman y Oxford (1989), en el cual encontraron diferencias significativas entre individuos introvertidos y extrovertidos en el uso de estrategias. Aquellos con una personalidad extrovertida tenían más tendencia a usar estrategias afectivas y de visualización, mientras que los introvertidos usaban más a menudo que los extrovertidos estrategias de búsqueda y comunicación del significado. Bernaus (2001:80) (en Rodríguez-Pérez, 2014:185)

“asegura que los alumnos extravertidos consiguen mejores resultados en las pruebas orales y los introvertidos en lectura y escritura, afirmación que debe inducir al docente a reflexionar sobre las estrategias de enseñanza”.

Hay que añadir también que existe la creencia de que las alumnas son más extrovertidas que los alumnos. Ray Crozier (2001) (en Rodríguez-Pérez, 2014:185)

“autores como Ray Crozier (2001) no han encontrado relación entre estas características de la personalidad y el género. De sus investigaciones se deriva que en Primaria los niños extravertidos obtienen mejores rendimientos, mientras que en Secundaria y Universidad los introvertidos alcanzan resultados superiores”.

El estilo de aprendizaje de la lengua (aproximación general al aprendizaje de la lengua) surge cuando al aprendiz se le deja aprender de su manera favorita, sin ningún tipo de presión ambiental u otros factores. De este modo normalmente usan las estrategias que reflejan su tipo de aprendizaje favorito. Compromete tanto a la aproximación cognitiva como a su actitud hacia la tarea y predispone al individuo a adoptar unas estrategias de aprendizaje particulares. Por ejemplo, un estudiante “visual” probablemente utilizará la estrategia de “*imagery*” como estrategia preferida y un aprendiz

²⁴ ATIs: Aptitude-Treatment Interactions

analítico se inclinará por estrategias como “*grouping*” (en O’Malley y Chamot, 1990:163). Dunn (en Williams, 1999:198)

“define el estilo de aprendizaje en función de cuatro condiciones generalizadas de aprendizaje y veintidós elementos diferentes. Las cuatro condiciones de aprendizaje son: (a) ambientales (ruido, temperatura, iluminación, etc.), (b) emocionales (motivación, perseverancia, conformidad, etc.), (c) sociológicas (preferencia por el aprendizaje en soledad o con otras personas) y fisiológicas (la hora del día preferida para el aprendizaje, la necesidad de comer, etc.)”.

Es posible que las preferencias individuales estén relacionadas con el origen cultural, por lo que si proporcionamos las mejores condiciones posibles de tipo emocional y sociológicas para el aprendizaje mejoraremos los resultados. Oxford (2011) define los estilos de aprendizaje como “*the learner’s general, preferred, or habitual approach to learning*” y cree que esos estilos a veces llevan al uso de ciertas tácticas asociadas a algunas estrategias de aprendizaje²⁵.

En relación con los estilos de aprendizaje, definidos por Oxford en el párrafo anterior, Reid (1987) llevó a cabo un estudio sobre las preferencias de los estilos de aprendizaje entre hablantes nativos y no nativos de inglés en USA. Analizó estadísticamente los datos obtenidos de 1.388 sujetos que usó de muestra y encontró que había diferencias significativas en los estilos de aprendizaje entre nativos y no nativos; que otras variables como el sexo, el tiempo vivido en USA, el tiempo estudiando inglés en USA, el campo de estudio, el nivel de educación... estaban relacionados con las diferencias en los estilos de aprendizaje. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes de ESL preferían el estilo de aprendizaje kinestésico. Y lo más importante: “*modifications and extensions of ESL student learning styles may occur with changes in academic environment and experience*”. Por lo tanto los estilos de aprendizaje también son susceptibles de ser modificados.

Hay estudios, como los de Brown et al. (1983) (en O’Malley y Chamot, 1990), que demuestran que las estrategias de aprendizaje se desarrollan con la edad, son usadas con espontaneidad y con más sofisticación por

²⁵ Ver Oxford, 2011:38-39 tabla con ejemplos de los estilos de aprendizaje, con las tácticas y estrategias asociadas a los mismos.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

estudiantes más mayores, resultan en una mejor resolución de las tareas y pueden ser enseñadas. Además, con alumnos de mayor edad, las maneras de procesamiento estratégico tienen coherencia y estabilidad incluso cuando se les piden diferentes tareas y tienen una aplicación transituacional, o transferencia sobre diferentes contextos de aprendizaje.

Marrie y Nettan (en MacIntyre, 1994:188) encontraron que el uso de estrategias de los estudiantes más jóvenes era similar al de los más mayores. Un número similar de estrategias eran utilizadas por los comunicadores eficaces e ineficaces, pero el tipo de estrategias empleadas era diferente. Las estrategias más eficaces eran usadas por los aprendices más eficientes.

Respecto a la influencia del género, Oxford y sus colaboradores (en O'Malley y Chamot 1990) llegaron a la conclusión de que las personas del género femenino usan estrategias de aprendizaje significativamente más a menudo que los individuos de género masculino y utilizan un rango de estrategias más amplio. Por otra parte, los estudiantes con mayor puntuación en automotivación para aprender la lengua tenían significativamente resultados más altos en cuatro de los cinco factores estudiados²⁶. Los estudiantes que habían estudiado como mínimo cinco años la lengua usaban las estrategias de práctica funcionales significativamente más a menudo que los estudiantes con cuatro o menos años de estudios.

La motivación es un tema muy amplio, sobre el cual se han realizado numerosos estudios demostrando su influencia en la adquisición de lenguas extranjeras. Tiene que ver con las razones para aprender y con las actitudes del individuo. Según Wilkins (1972:183) en las escuelas de primaria “[...] *personal reasons for learning hardly exist and attitudes have not yet had time to form*”.

Se pueden distinguir diferentes tipos de motivación:

- a) “*Instrumental motivation*”: la que el aprendiz usa por alguna razón funcional como pasar un examen, conseguir un trabajo mejor o un

²⁶ Ver apartado 3.1.

ascenso, usar la lengua durante unas vacaciones, recompensas económicas, porque el sistema educativo así lo precisa...

- b) *“Integrative motivation”*: la que el aprendiz tiene porque le interesa la gente y la cultura que representa el grupo de la lengua a aprender, por la esperanza de vivir en el país donde se habla esa lengua, para entrar en contacto con personas que la hablan...
- c) *“Resultative motivation”*: la que resulta del aprendizaje, es decir, al experimentar el éxito en el aprendizaje se motiva más para aprender
- d) *“Intrinsic motivation”*: la particular del sujeto, que le hace sentirse personalmente involucrado en las actividades de aprendizaje (ej. le genera al aprendiz interés y placer). El motivo para realizar una actividad reside dentro de la actividad misma.

La motivación puede estar basada en la necesidad de logro, o en el miedo al fracaso, o el miedo al éxito... Estos estilos de motivación también están influenciados por el sentimiento de control que el aprendiz tiene sobre lo que ocurre (el locus de control, si es interno o externo) y que está a su vez relacionado con la teoría de la atribución.

El locus de control está relacionado con las creencias. Gabillon (2005:238-239) comenta que:

“Locus of control-beliefs are people’s beliefs about what causes their actions. These beliefs, in turn, guide what kinds of attitudes and behaviors people adopt. In other words a locus of control orientation is an individual’s belief about whether outcomes of an action are within their personal control (internal locus of control) or whether these events happen because of some external causes outside their personal control (external locus of control)”.

Además Gabillon (2005:239) nos aporta su reflexión sobre la atribución:

“Attributions are the individual’s beliefs about causes (internal & external) of outcomes (Weiner, 1986). Attributions refer to individuals’ interpretations of the causes of events that happen to themselves and others. A person’s attribution about himself/ herself is also known as a locus of control belief. The difference between an attribution and a locus of control belief is that the latter is a belief that an individual ascribes as a cause for his/her own action and this belief guides the individual in his/her future behaviors”.

Yang (1999:517) comenta que

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“According to Bandura (1986), perceived self-efficacy may influence one's choice of activities. People undertake and perform confidently activities that they judge themselves capable of managing, but they avoid those they believe exceed their ability. These judgements also help people to determine how much effort they will spend and how long they will persist in the face of obstacles or difficulties”.

Bandura (1986) también es citado en Pajares (1992:328-329) de la siguiente manera:

“argued that self-efficacy beliefs –individuals’ judgments of their competence to execute a particular task– are the strongest predictors of human motivation and behavior”.

Como autor de referencia Bandura también es citado en Chacón (2006:50) y aporta que

“mediante la observación de los logros de otros, el individuo se compara y se ve a sí mismo desempeñándose en la misma situación. Cuando se supera el logro de colegas o compañeros, este éxito contribuye a incrementar las creencias de autoeficacia mientras que lo contrario, es decir, ser superado, tiende a disminuirlas”.

Chacón (2006:51) dice que

“Cuando la gente recibe apreciaciones basadas en «juicios valorativos o evaluativos» (Bandura, 1997, p.101) de personas cercanas, en torno a sus capacidades para alcanzar el éxito, esta persuasión verbal parece fortalecer el sentido de autoeficacia, lo cual induce al individuo a esforzarse para alcanzar sus metas, ya sea a través de nuevas estrategias o poniendo mayor voluntad y esfuerzo de su parte”.

Por lo que vemos que las creencias vuelven a tener un lugar importante a la hora de hacer actuar a las personas de una manera u otra.

Yang (1999:517), sobre la atribución, nos comenta que

“A basic assumption in attribution theory is that people seek to explain the causes of events in their lives. Weiner (1976) notes that students' attributions influence their expectancy of future performance, persistence, emotional reactions, and task choice. Palmer and Goetz (1988) have argued that these “achievement-related variables” in turn, affect students' decisions about when and how to use strategies. According to cognitive psychologists, such attribution judgements provide an important source of information on self-efficacy beliefs that influence performance (Schunk, 1983; McCombs, 1988)”.

Este mismo autor, en su estudio, encuentra que

“Students with strong self-efficacy beliefs reported using strategies included under each of the strategy factor groups, especially functional practice strategies. These students would actively increase their exposure to English outside the classroom”. (ibid., 1999:529)

Además hace una relación interesante:

“It seems that appropriate strategy use will lead to an enhanced self-perception of language proficiency and, in turn, increases motivation”. (ibid:531)

Como podemos comprobar el estudio de Yang relaciona diversos factores personales que pueden verse influenciados por el uso apropiado de las estrategias de aprendizaje. Es importante dentro del conjunto del individuo poder influenciar positivamente sobre alguno de ellos para que estos a su vez beneficien a los que están inbrincados con ellos, conduciendo a un aprendizaje de la lengua más agradable y provechoso. En este campo entrarían en juego como una parte fundamental las creencias y las atribuciones.

En este punto hay que mencionar a Weiner como uno de los pioneros en el estudio de las creencias y las atribuciones.

“Weiner et al. (see also Weiner, 1972) classified individuals’ beliefs about the causes of success and failure along two dimensions. One dimension differentiated causal elements in terms of their internality/externality, similar to Rotter’s concept of locus of control (Rotter, 1966). The second dimension differentiated attributions in terms of their stability over time. The crossing of these two dimensions defined the four general categories of causes in Weiner’s attribution model. That is, individuals were believed to view the causes of their successes and failures as principally due to their ability (internal/stable), their effort (internal/unstable), the difficulty of the task (external/stable), and/or good or bad luck (external/unstable)” (en Guskey, 1982:72).

Según Oxford y Ehrman (1995:363), en referencia a la motivación, creen que los aprendices

“must believe that the outcome is at least equal to the input (effort). Language learning motivation is influenced by students’ self-efficacy and attribution of “locus of control””.

Yang (1999:517-518) comenta que las creencias de los estudiantes sobre su habilidad afectan a sus metas y patrones motivacionales, que a su vez

ESTADO DE LA CUESTIÓN

influirán el comportamiento de aprendizaje y el uso de las estrategias que hacen los aprendices. Yang defiende esta idea con un estudio de Cain y Dweck (1995):

“A recent study with elementary school children by Dweck and her colleague has supported the relation between motivational patterns and beliefs about ability and achievement”.

García y Doménech (1997) comentan que

“El rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida”.

Pintrich (2003) defiende la idea de la importancia de las creencias en los logros de los estudiantes y lo expresa de la siguiente manera:

“Students who believe they are able and that they can and will do well are much more likely to be motivated in terms of effort, persistence, and behavior than students who believe they are less able and do not expect to succeed (Bandura, 1997; Eccles et al., 1998; Pintrich & Schunk, 2002)”.

Chacón (2006:52-53) está de acuerdo con la cita anterior y nos aporta:

“Por tanto, las creencias de autoeficacia son trascendentales en la autorregulación cognitiva de la motivación. La gente que se percibe altamente eficaz persevera e insiste en sus esfuerzos hacia el logro de las metas propuestas ejerciendo asimismo control sobre el entorno (Bandura, 1993,1997). Estos individuos tienden a escoger retos y persisten ante el fracaso y ante los obstáculos; mientras, aquellos que se perciben poco capaces o desconfían de sus capacidades tienden a abandonar la meta ya que sus esfuerzos se debilitan rápidamente. La autorregulación se entiende como la autocapacidad de monitorear, valorar, evaluar y corregir las estrategias utilizadas, las deficiencias, el conocimiento, y así sucesivamente. Por ello, Bandura (1997) afirma, «las creencias de autoeficacia tienen una función fundamental en la autorregulación de la motivación» (p. 129), la cual influye en el esfuerzo emprendido hacia el logro de metas futuras”.

Y respecto al papel del profesor (Chacón, 2006:47) escribe:

“la autoeficacia percibida afecta el ambiente de aprendizaje propiciado por el docente y sus acciones así como el esfuerzo y la persistencia para lograr el aprendizaje de los estudiantes”.

Pintrich (1989) y Pintrich y de Groot (1990) plantean un marco teórico sobre la motivación.

“Este marco teórico estaría integrado por tres componentes. El componente de expectativa, que hace referencia a las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿soy capaz de hacer esta tarea?. El componente de valor, que indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿por qué hago esta tarea?. El componente afectivo, que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿cómo me siento al hacer esta tarea?.(sic)” (en García y Domenech (1997:4).

Todo esto nos demuestra que dentro de la motivación las creencias juegan un papel importante, de manera que éstas a su vez estarían relacionadas con las estrategias de aprendizaje.

García y Domenech (1997:2) comentan que

“en la mejora del rendimiento académico debemos tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales. Para aprender es imprescindible "poder" hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario "querer" hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales) (Nuñez y Gonzalez-Pumariega, 1996).”

Además estos autores hacen referencia a Pintrich como especialista destacado en el tema de la motivación y nos hacen reflexionar sobre la importancia que el autor da a los conceptos de *will* (voluntad) y *skill* (habilidad). Dentro de las habilidades tendríamos las estrategias de aprendizaje y dentro de la voluntad influirían las creencias.

Gadner (1985) (en Williams, 1999) destaca que el factor principal del modelo socioeducativo es la motivación (entendida como una combinación de esfuerzo, deseo y actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma).

Un autor que ha estudiado la motivación para aprender una L2/Le ha sido Dörnyei (2001). Hizo una revisión de las principales teorías sobre la motivación en la L2, analizando cómo las teorías han respondido a los cambios de contexto y del tiempo y dando directrices para proporcionar orientaciones al profesorado a la hora de motivar al alumnado.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Un hecho en el que coinciden los autores que han estudiado el tema es que hay una relación “directa”, muy influyente, entre el uso de estrategias y la motivación de los alumnos, pero no es fácil saber si el uso de las estrategias adecuadas lleva a tener éxito y que la motivación aumente o si es el estar motivado lo que lleva a buscar y usar más estrategias para llegar a la meta. Se trata de un tema muy delicado. Oxford y Nyikos (1989) realizaron un estudio con 1.200 estudiantes universitarios en el que encontraron que

“Not only does high motivation lead to significant use of language learning strategies (as we found in this study), but high strategy use probably leads to high motivation as well! [...] self-perceptions of language proficiency can be either effects or causes of strategy use (depending on which part of the chain is examined), and they are intimately related to motivation and self-esteem”.

Oxford (2011) eleva la importancia que se le había dado a la motivación y a los componentes afectivos en su nuevo modelo, reconociendo que en el aprendizaje de la L2 no actúan sólo procesos cognitivos y/o metacognitivos, sino que también está influenciado por

“a complex web of beliefs, emotional associations, attitudes, motivations, sociocultural relationships, personal interactions, and power dynamics”.

Es por ello que da importancia a las estrategias afectivas, meta-afectivas, socio-interactivas y meta socio-interactivas. Y vuelve a surgir el tema de las creencias como una parte más que influye en las estrategias de aprendizaje. Bacon y Finneman llevaron a cabo un estudio con estudiantes universitarios de español como lengua extranjera respecto a las actitudes y estrategias que usaban frente a un *input* real, tanto oral como escrito. Se basaron en encuestas para obtener los datos y el análisis cuantitativo *“revealed statistically significant models for predicting beliefs dealing with authentic input”* (1990:469). Hallaron que era importante y se tenía que tener en consideración la disposición que tuviera un individuo a la hora de usar una estrategia

“This finding suggests that no matter what strategies a student elects to employ when dealing with authentic input, the most important obstacle to a sense of comprehension or satisfaction is unwillingness to confront the input” (Bacon y Finneman, 1990:467).

Para ellos aspectos como la motivación, las actitudes, la ansiedad y la personalidad interaccionaban para predisponer al aprendiz a emplear o no ciertas estrategias. Horwitz (1999:558) en su estudio comenta que

“beliefs about language learning have been found to relate to learner strategies (Yang, 1992; Park, 1995) as well as to learner anxiety about language learning (Horwitz, 1989; Truitt, 1995)”,

Como podemos ver las creencias junto a la ansiedad pueden decantar a los aprendices a usar unas u otras estrategias.

El tema de la ansiedad en la Le ha sido estudiado por numerosos autores, pero queremos mencionar en este punto el estudio llevado a cabo por Horwitz, Horwitz y Cope (1986). Para los autores la ansiedad sería

“Anxiety is the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system. Just as anxiety prevents some people from performing successfully in science or mathematics, many people find foreign language learning, especially in classroom situations, particularly stressful” (Horwitz et al., 1986:125).

La ansiedad puede influenciar mucho a los aprendices de la lengua extranjera y hay que tenerla muy en cuenta en el aula como factor individual que puede afectar al individuo, así como las creencias que tengan sobre la lengua objeto de aprendizaje:

“Certain beliefs about language learning also contribute to the student’s tension and frustration in the classroom” (ibid.:127)”.

Respecto a su relación con las estrategias los autores recogen estudios realizados sobre el tema y hacen aportaciones interesantes como las siguientes:

“anxiety can affect the communication strategies students employ in language class. That is, the more anxious student tends to avoid attempting difficult or personal messages in the target language” (ibid.:126).

Aquí vemos que la ansiedad puede llevar al uso de una u otra estrategia. Otra aportación de Horwitz et al. sería

“students with higher levels of writing anxiety write shorter compositions and qualify their writing less than their calmer counterparts do” (ibid.:126).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Por lo tanto podemos considerar que la manera en la que nos acercamos al aprendizaje de la lengua y las estrategias que usamos para aprenderla están ligadas también a la ansiedad. La ansiedad en nuestro contexto la podríamos decir que

“Corresponde a un estado interno, propio de cada persona, que se experimenta cuando sentimos temor por la integridad de nuestro yo (autoestima). Frecuentemente se le identifica como temor al fracaso, al castigo o al ridículo. [...] se hace necesario recalcar que la ansiedad es una reacción emocional individual que depende, por lo tanto, de la naturaleza de cada persona.” (Bertoglia, 2005:13)

Yang también relaciona en su artículo de investigación la ansiedad con el uso de estrategias de aprendizaje, encontrando que:

“Students also tend to use all kinds of learning strategies if they believe the course material is interesting and valuable. Yet, those students who are more anxious about tests are less likely to persist at their course work and use fewer cognitive and metacognitive strategies”. (Yang, 1999:518)

El mismo autor nos aporta en las conclusiones de su artículo una reflexión sobre el rol del profesor:

“la ansiedad interfiere el aprendizaje creativo y perjudica con mayor intensidad al alumno de aptitud escolar mediana. Si pensamos que uno de los objetivos de la Educación, entre muchos otros, es desarrollar la potencialidad intelectual del alumno y sabemos además que el ideal docente es lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje, entonces tendremos que concordar en considerar la ansiedad como un factor negativo en la sala de clases y, como tal, debemos minimizar su efecto.” (Bertoglia, 2005:17)

Como sabemos qué sucede con la ansiedad el profesorado puede ayudar a sobrellevar este factor. En palabras de Horwitz et al.

“Since speaking in the target language seems to be the most threatening aspect of foreign language learning, the current emphasis on the development of communicative competence poses particularly great difficulties for the anxious student. Foreign language anxiety can probably be alleviated, at least to an extent, by a supportive teacher who will acknowledge students' feelings of isolation and helplessness and offer concrete suggestions for attaining foreign language confidence. But if we are to improve foreign language teaching at all levels of education, we must recognize, cope with, and eventually overcome, debilitating

foreign language anxiety as a factor shaping students' experiences in foreign language learning" (Horwitz et al., 1986:132).

En este punto nos gustaría añadir una reflexión de los autores que más adelante retomaremos cuando tratemos el tema de las creencias del profesorado: *"the teacher must first acknowledge the existence of foreign language anxiety"* (1986:131). Lo primero es reconocer, ser consciente.

Sobre el tema de la motivación y su relación con la elección de estrategias Bacon y Finneman (1990:468) encontraron una asociación interesante:

"noninstrumentally motivated learners are more likely to use global/synthetic strategies and avoid decoding/analytic comprehension strategies when exposed to authentic input".

Según la opinión de Aránega (2008:24) *"Si el nen o la nena a qui es dirigeix l'acció educativa no està motivat, difícilment podrà assolir cap aprenentatge"*.

Es importante que seamos conscientes de que las estrategias de aprendizaje pueden verse afectadas por muchas variables tanto individuales como sociales que influyen al aprendiz de lenguas, como veremos un poco más adelante en el presente apartado. En palabras de MacIntyre (1994:193) tenemos que:

"It must be recognized, however, that language learning strategies are part of a larger system and their use and effectiveness will depend on several other learner variables".

Aquí entra en juego el concepto de sistema, como el sistema de creencias que veremos más adelante.

También hay una serie de factores que afectan al aprendiz de lenguas y que tienen un origen no intrínseco al aprendiz, como los que hemos visto hasta ahora, sino que tienen un origen más situacional o social. Este matiz es muy importante como veremos más adelante a la hora de tratar las creencias.

Ellis (1994) opina que posiblemente los factores sociales no influyan directamente sobre la competencia en L2, ya que su efecto es mediado por diferentes variables, como las actitudes del aprendiz. Sin embargo, los factores sociales ayudan a modelar las actitudes, que a su vez influyen en los resultados. Por otra parte, también determinan las oportunidades de aprendizaje que los individuos experimentan. Los aprendices manifiestan

ESTADO DE LA CUESTIÓN

diferentes actitudes hacia la lengua objeto de aprendizaje, los hablantes de la misma, la cultura de ésta, el valor social de aprender la L2 (Lé), los usos particulares de la lengua objeto y hacia ellos mismos como miembros de su propia cultura. Los aprendices con actitudes positivas que experimenten éxito tendrán sus actitudes reforzadas, mientras que los que tengan actitudes negativas, si no tienen éxito, también verán reforzada su negatividad. Estas actitudes predispondrán a los aprendices a hacer esfuerzos para aprender la L2 o no. En general, actitudes positivas hacia la L2, sus hablantes y su cultura pueden suponer un aumento en el aprendizaje y, por el contrario, actitudes negativas impedirlo (aunque no necesariamente siempre tenga que ser así).

Estas actitudes promoverán una manera de actuar en los aprendices, por lo tanto pueden influir en su elección y uso de las estrategias de aprendizaje. Oxford (2011:40) dice

“A welcoming sociocultural context might cause a learner to prefer lots of interaction, while a rejecting or indifferent sociocultural context might influence the same learner to prefer to work alone and be silent”.

Con esta explicación vemos que el contexto es muy importante, aunque el término contexto sea amplio al poder referirse tanto a la identidad social de un individuo, como al lugar donde se lleva a cabo una cierta actividad (clase, universidad, trabajo, familia...), conocimiento compartido por un grupo...

Algunas variables que influyen sobre las actitudes son la edad, el sexo/género, la clase social y la identidad étnica. A continuación vamos a comentar cada una de ellas.

El factor edad puede ser considerado tanto social como individualmente. Tenemos por un lado que las diferentes edades (generaciones) hablan de manera diferente, ya sea porque los adolescentes quieren crear su propia identidad o porque los adultos acostumbran a usar una lengua estándar. Los adolescentes suelen recibir presiones producidas por el grupo de amigos y por la generación de sus propias identidades.

Respecto al aprendizaje de la lengua oral Thompson (2004) comenta que

“While proficient English oral skills can develop quickly (in as few as two years), research has confirmed that the time needed to learn to read in English is related to

a student's language base and literacy skills, regardless of the language. Contrary to popular belief, age may not be the best predictor, as young children do not effortlessly learn a second language (Berman 1997). A student's proficiency in their first language is likely to be more predictive of how easily they will acquire English literacy".

Aquí la autora señala que la edad no sería el mejor predictor ya que el esfuerzo también influye en el aprendizaje de las segundas lenguas. Del mismo modo la inhibición, las actitudes, la memoria... pueden estar influidas por la edad. Las autoras Tarone y Tedick (2000), en su conferencia, a una pregunta sobre la edad a la que un alumno es demasiado mayor para aprender una segunda lengua responden que:

"Research suggests that there is probably a biological critical period (or an upper age limit) for the acquisition of native like pronunciation of a second language (for physiological reasons), but certainly no such limit on the acquisition of the grammar or vocabulary (Scovel 1969, 1988). Older learners' memory limitations may slow down their acquisition of grammar and vocabulary, of course, but there is no indication that this is impossible for them if they are motivated (Treat, in progress). OF COURSE, acquisition of second-language literacy is a different matter; this can be quite difficult for older learners".

Además las autoras tratan otro aspecto importante, el acento como señal de pertenencia a un grupo, que forma parte de la identidad del aprendiz:

"However, research also suggests that –in addition to any physiological restrictions– accent is a strong signal of group membership and the learner's identity. Some researchers have argued that accent is tied to acculturation. Adolescent and adult learners especially may not WANT to entirely get rid of their accents, since their accents are perfect signals of their identity. Retaining the ability to switch accents can also be useful for certain purposes. (Rampton 1996)".

Un estudio sobre los efectos de la edad llevado a cabo por un grupo de la Universidad de Barcelona²⁷ (Muñoz et al., 2003) ha observado que para los alumnos de primaria el factor lúdico y la metodología empleada son los aspectos considerados importantes, mientras que en secundaria la motivación de tipo instrumental pasa a ser más importante. Por otra parte se muestra que a mayor edad se dan mayores recursos estratégicos. Sobre los

²⁷ Puede consultarse en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11541/1/Munozetal2002.pdf>

ESTADO DE LA CUESTIÓN

recursos estratégicos dicen que pueden deberse a la maduración cognitiva, el estilo de aprendizaje o la instrucción recibida. Comentan que los alumnos de mayor edad tienen un ritmo de aprendizaje más rápido que los alumnos más jóvenes.

Oxford y Ehrnan (1995:363) haciendo referencia a estudios que han llevado a cabo dicen que

“younger learners are more likely to attain fluency and native-like pronunciation through communicative practice strategies. Because of their more developed abstract thinking capabilities, older language learners often use strategies that allow them to analyze the grammatical system and to apply greater “world knowledge” to the language learning context. Advantages of language learners at different ages are attributed to: one or more critical periods for language learning, prior experience in language learning, onset of formal operations, cognitive maturity, kind of input, affective factors, and sociocultural factors”.

Macaro (2001:30) haciendo referencia a este factor (la edad) expone que los aprendices adultos y adolescentes “grandes” usarían las estrategias de manera más flexible, serían capaces de usar más estrategias de soporte, de manera que desarrollarían su aprendizaje lingüístico más rápido, pero que, por otra parte, los aprendices jóvenes acabarían teniendo una competencia de hablante nativo mientras que los adultos raramente llegarían a tenerla.

Zhang (2009:135) hace un estudio sobre tres grupos de edad (infancia, adolescentes y adultos) y sus características comentando que

“The differences among the three age groups are really existent and the biological L2 learning conditions are unchangeable. So the only way to improve it is teaching approaches and learning strategies. As the results listed in the previous part indicate, we can find some traits based on biology appeared in the processes of L2 acquisition. Then the teaching approaches and learning strategies should be adopted to compensate the shortcomings and taken good advantage of in three groups”.

Sobre la relación entre edad y estrategias de aprendizaje el mismo autor (2009:135) concluye que:

“Children employ simple learning strategies in L2 learning. Most of the children study according to their parents’ and teacher’s order. They may use some learning strategies intuitively and under the supervision of their parents’ or teacher’s instruction.

Adolescents use more complex and sophisticated learning strategies than children. They may choose a lot of learning strategies without caring about whether it is suitable. Their strong memory in this period can get a good achievement. Adolescents lack self-discipline and can easily be distracted by other things, so their making an elaborated plan is a good method. They have enough time to communicate with teacher and classmates for solving the problems.

Most of the adult students are aware of the usage of the learning strategies and they try a lot of means and want to find good learning strategies. And their advantage is to summarize the creditable rules for themselves by their own learning experiences. The adults take advantage of L1 and social knowledge to help their learning and usually use monitor and compensation strategies in their L2 teaming processes”.

“So we can find that adults utilize more learning strategies in L2 learning than adolescents and children”.

Otro autor que ha llevado a cabo un estudio sobre la edad es Liu (2012). Llega a la conclusión de que la idea “*“the younger, the better” in FLL (foreign language learning) should be doubted*”. En su estudio no hay una correlación significativa entre “*English scores*” y “*age of Onset*”. Esta duda ya surge en el estudio de Liu y Chen (2009), donde se incluye a padres y profesores, y en el que se llega a tres conclusiones: “*“the younger, the better’ in FLL is doubted, FLES shouldn’t be done in lower grades of elementary school in China, qualified English teacher is the decisive factor on FLES*” (Liu y Chen, 2009:37) (*FLES: Foreign Languages in Elementary Schools*). Stefánsson (2013:24) también hace su aportación sobre el tema y en las conclusiones de su documento comenta que

“Although the hypothesis about “the younger the better” and the debate about if learning a second language at later stages in life is not effective, it is interesting to note from the discussions in this paper that the main factor seems to rely on the language exposure along with motivation and the type of learning environment that is provided to the learner. [...] Young language learners who are starting to learn a second language seem to outperform older learners but it has been pointed out here that over the long run the older students are more effective learners if they are provided with the sufficient target language exposure and motivation”.

C. Muñoz (2010:39) es una autora reconocida en la materia que ha estudiado el tema de la edad y su influencia en el aprendizaje de segundas lenguas. Ella nos proporciona la siguiente reflexión:

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“the amount and quality of the input bear a significant influence on the effects that age of initial learning has on second language learning. This influence explains the older learners’ persistent advantage in rate of learning as well as the difficulty that younger learners have to show any long-term benefits due to an early start in a school setting”.

En el contexto en el que se lleva a cabo esta tesis es imprescindible mencionar el proyecto BAF (*Barcelona Age Factor*) y las importantes aportaciones hechas desde el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona respecto al tema. Por ejemplo contribuyen al tema diciendo que

“The comparisons of the scores obtained by the different groups of learners in the BAF Project, both in the longitudinal sub-sample and in the cross-sectional one, show that the older learners generally outperformed the younger learners in all the measurement times. This confirmed the superior learning rate of older learners or, in other words, the fact that they are more efficient learners. [...] In sum, the BAF Project confirmed the rate advantage of older starters and provided significant evidence that allowed to argue that in an instructed foreign language learning setting an early start does not automatically confer an ultimate attainment advantage” (C. Muñoz, 2010:43).

Una matización que consideramos interesante en nuestro contexto ofrecida por la autora (C. Muñoz, 2010) es: *“the earlier may be the better but provided that it is associated with enough significant exposure”.*

La edad de aprendizaje siempre ha sido un factor que ha influenciado las creencias de los padres (y los profesores), queriendo empezar lo antes posible la enseñanza de L2 y Le. Roca y Manchón (2006:63) empiezan la introducción de su artículo con las siguientes palabras:

“La supuesta capacidad de los niños para aprender idiomas con mayor facilidad y perfección que los adultos es una creencia muy extendida que se halla incluso documentada”.

Para Torras, Tragant y García (1999:311) este hecho

“evidencia la creença que existeix una edat privilegiada per aprendre llengües, que se situa en els primers anys d’escolaritat”.

Las autoras creen que

“Com qualsevol creença, però, la idea de la superioritat dels infants en l’aprenentatge de llengües és el producte de la barreja d’una percepció sintètica, poc analítica, i d’una actitud favorable gens crítica: la seva base rau en una extrapolació del procés d’adquisició de la primera llengua al procés d’adquisició de les llengües estrangeres i en un menysteniment sistemàtic dels factors contextuais i motivacionals que poden diferenciar l’aprenentatge de la llengua primera o materna, o d’una segona llengua en un marc natural, de l’aprenentatge d’una llengua estrangera en un context aliè, formal i limitat com és el marc escolar”. (ibid.:312)

Como comentan Roca y Manchón (2006:63-64) en su artículo esta creencia estaría relacionada con la teoría del periodo crítico de aprendizaje de la L1, pero el problema surge cuando queremos traspasar esta teoría al campo de la L2.

“Estas creencias, que hunden sus raíces en la posible existencia de un periodo evolutivo, o periodo crítico, que duraría hasta la pubertad y en el que sería posible la adquisición de una lengua añadida a niveles semejantes a los alcanzados por los hablantes nativos, parten de la constatación de que, mientras que para los niños normales es casi un derecho de nacimiento alcanzar la competencia total en la lengua que empiezan a aprender, en el caso de los adultos se suele producir una enorme variabilidad en el nivel de competencia alcanzado en la segunda lengua (L2), siendo este nivel, además, muy raras veces comparable al de los hablantes nativos”.

A continuación vamos a tratar el factor del sexo y el género y su relación con el aprendizaje. Ya en 1974 hay constancia de estudios en los que se encuentran diferencias entre hombres y mujeres. En Ehrman y Oxford (1989:1) se referencia el trabajo de Maccoby and Jacklin sobre diferencias según el sexo, y su estudio sugiere que

“females are superior to, or at least very different from, males in many social skills, with females showing a greater social orientation”²⁸.

Los estudios previos llevaron a sugerir a Ehrman y Oxford que

“we can expect females to use social learning strategies (techniques involving at least one other person) more than males”.

Politzer (en Ehrman y Oxford) en su estudio sobre estrategias de aprendizaje de lengua descubrieron que

²⁸ También hacen referencia a otros autores que trabajaron sobre el género como Gillian y Bardwick (en Ehrman y Oxford, 1989:1).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“females reported a significantly greater propensity than males to engage in second-language social interactions with others outside of class”.

Bacon y Finneman (1990:468) concluyeron en su estudio que

“Female subjects were more likely to report using global/synthetic strategies, whereas males were significantly more likely to report using decoding/analytic strategies”.

Oxford et al. (1987) (en Ehrman y Oxford, 1989:2) hicieron un estudio con una muestra muy amplia, 1200 personas, y hallaron que

“females reported using more learning strategies with significantly greater frequency than males in three of the five possible categories: 1) formal practice; 2) standard study habits; and 3) the highly social category of input elicitation. Males did not show statistically greater use of strategies in any category”.

Oxford y Nyikos (1989:286) averiguaron que

“For example, compared with males, females reported significantly more frequent use of conversational input elicitation strategies, reflecting social interaction”. Y que “women used two additional types of strategies - general study strategies and formal rule-related practice strategies - significantly more often than men”.

Ehrman y Oxford (1989) en su estudio dieron con que

“the females showed significant advantage for four SILL²⁹ factors: general strategies, authentic language use, searching for and communication meaning and self-management strategies”.

Nyikos (1990) en su estudio llegó a la conclusión que algunas estrategias conducen a una mayor competencia en mujeres, otras aumentan el rendimiento de los hombres, y en el grupo de control (que usó la memorización) no se encontraron diferencias de género. En palabras de la autora:

“Generally speaking, women scored higher in three study conditions than did men (who found the multiple strategy [color-plus-picture] application more conducive to learning). Such achievement differences, when statistically linked to gender, may reflect women's willingness to more readily apply an assigned learning strategy while bearing in mind the stated criteria for success. Whereas men tend to view grades as rewards for successful competition, women, more than men, tend to interpret good grades as signs of social approval and are more likely to conform to the stated

²⁹ SILL: Strategy Inventory for Language Learning

academic standards. [...] From a broader perspective, results suggest that socialization factors operate on how men and women process similar information [...] Research results overwhelmingly attribute men with visual-spatial processing superiority whereas women are given credit for verbal and communicative abilities". (Nyikos, 1990:285).

Peacock (2011:277) en su estudio encontró que los hombres decían usar más que las mujeres tres estrategias:

"I use the English words I know in different ways. I try to guess what the other person will say next in English. I try to find as many ways as I can to use my English".

Se supone que las mujeres son mejores que los hombres en el aprendizaje de la L2, ya que están más abiertas a nuevas formas lingüísticas y a utilizar formas de interlengua que se desvían de la lengua objeto de aprendizaje. Además normalmente obtienen mejores resultados que los hombres. Por otra parte, parece ser que tienen unas actitudes más positivas y que los hombres tienen una motivación más instrumental. Para Macaro (2001:39) *"Co-operation in language learning also features more among females"*. Hay estudios que sugieren que las mujeres se enfrentan a las tareas de aprendizaje de la L2 de manera diferente a los hombres. Ellis (1994:203) nos habla de los estudios de Gass y Varoni, que concluían que los hombres usaban las oportunidades de interacción para producir más output, mientras que las mujeres lo aprovechaban para obtener más *"input"*. Respecto a las estrategias de aprendizaje Bacon (1992) encontró que los hombres decían usar más estrategias de traducción que las mujeres, mientras que ellas utilizaban más estrategias de comprensión. Bacon y Finneman (1992) hallaron que las mujeres empleaban más *"private-non oral mode"* que los hombres (usaban más la L1 como referencia). Una explicación sobre el éxito de las mujeres en contextos escolares es que normalmente tienen actitudes más positivas. Además parecen ser más sensibles al *"input"*. Utilizan más activamente estrategias de aprendizaje. Macaro (1998) (en Macaro, 2003:83) en un estudio piloto sobre entrenamiento en estrategias de aprendizaje mostró que los hombres se beneficiaban más que las mujeres de este tipo de formación, aunque hay que tener en cuenta que el punto de

ESTADO DE LA CUESTIÓN

partida de las mujeres era que ya usaban más estrategias que los hombres. Breeze (en Díez 2004) hace una reflexión sobre los estudios realizados sobre el género y sus repercusiones sobre el aprendizaje. Breeze considera que para poder hacer comparaciones entre los resultados obtenidos hay que tener en cuenta el contexto en el que se han llevado a cabo los estudios, ya que tanto el contexto como las culturas en las que se han llevado a cabo los estudios son diferentes. El autor explica que cada cultura tiene unos comportamientos aprendidos sobre cómo hablar en ciertos contextos o con ciertas personas, por lo que defiende que cada ser humano es único y que las diferencias de género no han de dar pie a un trato diferenciado en el aula.

Ehrman y Oxford (1989) llevaron a cabo un estudio sobre los efectos del sexo junto con otras variables, como las estrategias de aprendizaje, y en su estudio llegaron a la conclusión que

“sex and occupation have a real effect on level of use of learning strategies. In addition, personality factors add insight into a mechanism that may underlie the effect of sex and occupation and constitute another set of variables independently affecting choice of learning strategies. To the degree that wider range and appropriate choices of strategies correlate with more effective language study, understanding of variables affecting such strategy use contributes to better insight into the “black box” of second language acquisition. It can also contribute effectively to language teaching and student counseling”. (1989:11)

Tan (1998) (en MacIntyre 1989) en su estudio sobre los inmigrantes vietnamitas en los Estados Unidos dice que los hombres usaban más estrategias que las mujeres porque éstos tenían con más frecuencia trabajos fuera de casa.

MacIntyre (1994:187) hace una reflexión a tener en cuenta:

“Making note of the student’s gender serves only to describe the tendency to possess these attributes, especially considering the vast individual differences within each gender”.

Respecto al factor clase social, tenemos que normalmente está determinado por un conjunto de factores tales como los ingresos, el nivel de educación y

la profesión. De esta manera, por ejemplo, podemos distinguir entre clase baja, clase trabajadora, clase media-baja y clase media-alta³⁰.

Hay diferentes clasificaciones de las clases sociales en función de la teoría que la sustente. Bodieu es uno de los autores que se ha dedicado al tema y A. Álvarez hace un resumen de su producción explicando que:

“Para diferenciar las clases sociales, parte de la existencia de un espacio social formado por distintos campos (económico, cultural, social, simbólico) a los que corresponden respectivos capitales. Las clases sociales resultan de la posición ocupada en el espacio social según los capitales que se posean en el presente y la herencia social” (A. Álvarez, 1996:145)

Con esta explicación comprobamos que las clases sociales, a su vez, también están influenciadas por diferentes campos. Además en función de qué factores se usen para diferenciar las clases sociales (educación, profesión, ingresos, residencia...) el resultado (las clases sociales resultantes) pueden ser clasificadas de diferente manera.

Hay estudios que relacionan la clase social con la adquisición de la L2, afirmando que existen diferencias entre los alumnos de clase media y los de clases inferiores. También afirman que hay diferencias en las actitudes. En general los resultados apuntan a que los niños de clase socio-económica baja son menos exitosos educacionalmente que los de grupos más altos, aunque esta desventaja no sea inevitable. Otros estudios sugieren que los niños de clase media adquieren más altos niveles en L2 y tienen unas actitudes más positivas que los niños de clase trabajadora cuando el programa enfatiza el aprendizaje formal de la lengua, pero cuando enfatiza habilidades comunicativas, la clase social no tiene efectos.

Respecto a la identidad étnica parece ser que la cuestión fundamental es la distancia entre las culturas del individuo y la de la lengua objeto de aprendizaje. La idea es que a más distancia entre dos culturas, más dificultad hay en el aprendizaje de la L2, y por lo tanto menores niveles de adquisición. También influyen las actitudes que surjan de la identidad étnica

³⁰ Labov (1966), en González-Cruz, 2012:220

ESTADO DE LA CUESTIÓN

del individuo, junto a la motivación de tipo social. Un estudio de Ressa-Miller (1993) (en Williams 1999:169)

“descubrió que si las nuevas estrategias iban en contra de las preferidas por el grupo cultural, los alumnos, como resulta comprensible, se resistían a su utilización”.

Aquí nos cuestionamos si los estudios sobre los buenos aprendices pueden ser trasladados a diferentes culturas. Un estudio sobre alumnos de diferentes orígenes étnicos descubrió diferencias significativas relativas a las preferencias de aprendizaje entre los diferentes grupos culturales (Hickson et al. 1994, en Williams 1999:198).

Horwitz (1999:569) en su estudio comenta que

“It is possible that instrumental motivation such as wanting to learn a language for job reasons is more consistent in cultural groups, while integrative types of motivation like wanting to get to know target language speakers may be a more individual matter”.

Respecto a los diferentes grupos culturales, en sus conclusiones comenta que

“in spite of a number of intriguing group differences, it seems premature to conclude that beliefs about language learning vary by cultural group. Rather, the results point to the possibility that within-group differences, whether related to individual characteristics or differences in instructional practices, likely account for as much variation as the cultural differences [...] It is entirely possible that age, stage of life, or language learning context may also be important sources of within-group variation in learner beliefs”.

Oxford (1996) (en Macaro, 2001:30)

“in her review of language learning strategies around the world provides evidence that learners from Eastern countries are more reluctant to use clarification strategies (e.g. interrupt the teacher in order to ask for clarification) than western learners”.

Politzer (1983) (en Oxford y Ehrnan, 1995:365)

“found that Hispanics and Asians differed strongly in the kinds of strategies they used for language learning. Hispanics chose more social, interactive strategies, while Asians opted for greater rote memorization -often based on their previous school experiences as dictated by their cultures”.

La misma autora (Oxford, 2011:98) dice que *“learning to communicate involves learning cultural models and negotiating one’s own identity”*, reflejando la importancia de la identidad (étnica o no) del individuo.

Otro factor relacionado es si se vive en un país donde la lengua objeto de aprendizaje es hablada o no. Este factor puede influir ya que la presión ambiental que se genera puede favorecer la aparición de un tipo de motivación. Este tipo de motivación afecta fundamentalmente a los inmigrantes. No todos aprenderán la lengua del lugar de acogida, ya que dependerá de si están dentro de una gran comunidad que habla su L1, con la cual será capaz de cubrir la mayoría de sus necesidades, o no. La necesidad de comunicación en la L2 puede determinar hasta qué punto aprenderá. Se dan situaciones de aprendizaje fuera del aula.

Oxford (2011:94) dice que

“The L2 learner, especially in a situation in which the majority of people speak the language that the learner is trying to learn, has a complex, changing, and sometimes contradictory social identity (or rather, multiple social identities) understandable in relation to larger social structures”.

Por otra parte también hace referencia al contexto en el que se produce la situación de aprendizaje, explicando que puede haber diferencias para el aprendiz de L2 según se encuentre en uno que sea “acogedor” o uno excluyente.

“When the context is welcoming, thus giving the learner a degree of social power, the learner experiences a stronger sense of belonging in the setting and greater confidence, L2 investment, and success in using the L2 for communication. On the other hand, when the context is exclusionary, thus exposing the learner to indifference or rejection by those with greater social power, the learner feels less identified with the context, less confident, less invested in the L2, and less successful. Even a potentially confident L2 learner can be laid low by native speakers who are indifferent or punitive, especially in a sociocultural context that sets up obvious barriers against the learner’s participation”.

Los contextos en los que se encuentra el aprendizaje también son importantes, pero en nuestro caso nos centramos en contextos educativos, por lo que no trataré sobre los diferentes contextos que se pueden dar y su influencia sobre el aprendizaje de la L2.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Llegados a este punto nos gustaría explicar por qué el tema de las creencias no lo incluimos en este apartado sino en uno aparte, y es que consideramos que son lo suficientemente importantes en esta tesis como para dedicarles un apartado completo y tratarlas con más profundidad. Kalaja y Barcelos (2003:1) dicen

“Beliefs are considered one area of individual learner differences that may influence the processes and outcomes of second/foreign language learning/acquisition (SLA)”.

3.4.1. Importancia de la percepción del error

El error forma parte de nuestras vidas y es importante a la hora de realizar aprendizajes ya que con frecuencia acompaña a nuestra experiencia a la hora de explorar el mundo que nos rodea y nos ayuda a ver qué es correcto y qué no, ayudando a generar conocimiento.

Los aprendices cometen errores tanto de producción como de recepción en su proceso de aprendizaje. El ser capaces de reconocer esos errores y por qué pueden ayudarnos a aprender mejor la lengua deseada. Si no somos conscientes del error lo “fossilizaremos”³¹, dejándolo como bueno en nuestra L2/Le. Desde un enfoque conductista diríamos que el error sería un mal hábito. No sólo cometemos errores en la L2/Le; cuando los niños están aprendiendo a hablar también cometen errores, e incluso los adultos a veces olvidan algún fonema o morfemas cuando hablan. Si el error lo comete un estudiante de L2, decimos que es una forma no deseada, si es un niño es una forma transitoria, y si es un adulto un desliz (“*slip of the tongue*”) (Ellis, 1994:47). El error es normal en nuestras vidas y nuestro entorno, pero reconocerlo y trabajar sobre él nos puede ayudar a superar obstáculos con mayor precisión y rapidez.

³¹ Llamamos fenómenos lingüísticos fossilizables a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una L0 dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la L0 [...] Es importante observar que las estructuras fossilizables tienden a permanecer como actuación potencial, reemergiendo en la producción de una IL incluso cuando parecían ya erradicadas. (Selinker, 1972/1991: 85) (en Alexopoulou, 2010:5)

El error ha sido estudiado dentro del campo de la lingüística aplicada, generando el campo de la lingüística contrastiva (basado en el análisis contrastivo). Este análisis se desarrolló en los años 50-70 y describía diferencias y similitudes entre sistemas lingüísticos, con la finalidad de predecir los errores que cometerán los aprendices de una determinada L2. En este caso los errores serían consecuencia de la interferencia con su lengua materna. Una consecuencia positiva es que si los sistemas lingüísticos son similares tendremos efectos positivos sobre el aprendizaje. Años después se dieron cuenta de que los errores no sólo se originan por interferencia con la lengua materna y aparece el paradigma Análisis de los Errores, en el que examinan los errores cometidos por los aprendices para descubrir su interlengua. De este modo los errores pasan a ser indicadores del proceso de aprendizaje que se está llevando a cabo (Alexopoulou, 2010). En los años 70, la hipótesis de la interlengua (término acuñado por Selinker, 1972) (en Macaro 2003:43) hace referencia al error diciendo que:

1. *The errors that the learner make at every stage of their development demonstrate strong features of systematicity.*
2. *The errors that learners make at every stage are not the result of laziness, stupidity or lack of care, but are a consequence of them trying to generate hypotheses about what target language must be*
3. *The interlanguage however is unstable and during certain stages a learner can produce two or more variations of an error. It is this state of instability, together with further evidence from input, which stops errors from becoming fossilized.*
4. *That L2 learners' hypotheses are erroneous is in part due to transfer from rules in their L1 by no means overwhelmingly so.*

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002:153) recoge la siguiente explicación:

*“Los **errores** son debidos a una «interlengua», representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2. Las **faltas**, por otro lado, se dan en la actuación cuando un usuario o alumno (como podría ocurrirle a una hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus competencias”.*

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Esta explicación estaría en consonancia con las dadas anteriormente por Ellis y Corder. Según Ellis (1994:48) un error puede ser definido como “a deviation from the norms of the target language”. Pero a su vez tenemos que distinguir entre “errors” y “mistakes”. Según Corder (1967) (en Ellis 1994:51) un “error” es fruto de la falta de conocimiento, representa una falta de competencia, mientras que un “mistake” sucede cuando el aprendiz falla al desempeñar su competencia, reflejan fallos en el procesamiento (ej. falta de automaticidad). Para Krashen (en Richards y Rodgers, 1996:179)

“Los errores son señales de los procesos naturales de desarrollo. Durante la adquisición (pero no durante el aprendizaje) ocurren errores de desarrollo similares en todos los alumnos, independientemente de cuál sea su lengua materna”.

Corder (1967) (en Ellis 1994:48) dice que los errores pueden ser significativos en tres sentidos: proporcionan al profesor información sobre cuánto ha aprendido el aprendiz, proporcionan al investigador evidencia de cómo el lenguaje fue aprendido, y sirven como recursos a través de los cuales los aprendices descubren las reglas de la lengua objeto de aprendizaje.

Los errores se pueden identificar y describir, por lo cual también se pueden explicar, es decir, por qué suceden (la causa del error). Aunque las causas pueden ser agrupadas y se han dado diferentes categorizaciones³², en este trabajo no las vamos a comentar, pues nos interesa más la evaluación del error y la percepción que se tiene de él. Cuando un alumno es capaz de darse cuenta de que está cometiendo un error, tendrá más posibilidades de poder encontrar las estrategias que le permitan superarlo, corregirlo o compensarlo. Normalmente se aplican unas estrategias simples al principio, que se van complicando con el tiempo y la edad. Si se es consciente del error se pueden aplicar explícitamente estrategias que permitan superarlo. Por lo tanto el error forma parte del aprendizaje y a su vez está relacionado con las estrategias de aprendizaje.

También hay estudiantes que frente a los errores desarrollan estrategias de evitación, es decir, desarrollan estrategias para evitar cometerlos, como

³² Ver Ellis, 1994:57-66

puede ser usar sinónimos, tiempos verbales más conocidos, pedir ayuda al interlocutor, hacer mímica o usar el tono de voz...³³

Los errores, si no son detectados y corregidos, pueden fosilizarse. Según Alexopoulou (2010)

“Los cinco procesos principales que generan el fenómeno de fosilización son los siguientes: 1. La transferencia lingüística [...] 2. La transferencia de instrucción [...]: 3. Las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda [...] 4. Las estrategias de comunicación en la lengua segunda [...]: 5. La hipergeneralización del material lingüístico de la L2 [...]”.

Nicholas et al. (2001:741) en su estudio observó que cuando los interlocutores (incluidos los docentes) están familiarizados con los tipos de errores que los estudiantes cometen (incluidos los errores fonológicos), los interlocutores son capaces de entender el significado de los estudiantes a pesar de esos errores y ofrecerán una refundición de tipo natural, casi conversacional, de retroalimentación.

Lyster y Ranta (1997) identificaron 6 tipos de retroalimentación durante la interacción en las clases de L2: corrección explícita por parte del profesor, refundición (el profesor reformula parte o la totalidad de la frase elaborada por el alumno), elicitación (haciendo preguntas), pistas metalingüísticas (ej. ¿Es masculino?), petición de aclaraciones y repetición. Este tipo de corrección ayuda a los estudiantes a darse cuenta de sus errores para poder corregirlos. En un estudio posterior Lyster (1998) encontró que frente a los errores orales en alumnos de primaria L2 los profesores tendían a actuar de 3 maneras:

“First, the proportion of error types receiving corrective feedback from these teachers reflected the rate at which these various error types occurred (cf. Chaudron, 1988). Second, the teachers tended to provide corrective feedback on phonological and lexical errors with a certain degree of consistency—at rates of 70% and 80% respectively. Third, the teachers tended to select feedback types in accordance with error types: namely, recasts after grammatical and phonological errors and negotiation of form after lexical errors”. (Lyster, 1998:205).

³³ Para ampliar información sobre el tema ver Krebs, J.R. (1998), *Errors in Language Learning and use*.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Corbeil (en MacIntyre, 1994:188) en su estudio muestra que la respuesta del estudiante a la corrección del error puede ser un factor importante para el desarrollo de la competencia. Los resultados indican que los mejores estudiantes usaban estrategias más elaboradas para integrar mejor la corrección del error en su conocimiento. Los estudiantes menos exitosos estaban dispuestos a procesar el error a un nivel superficial, como evitando o ignorando la corrección en vez de integrarla a su conocimiento. Los estudiantes exitosos ponían más esfuerzo, se comprometían con su material y trataban el error más positivamente que los menos exitosos, que tendían a quitar importancia a la corrección³⁴.

Aránega (2008:85) reflexionando sobre la evaluación nos dice que ésta

“ha de permetre observar també els errors, però s’han de mostrar de forma positiva, com un pas del procés de millorar”.

Por lo tanto la detección del error por parte del maestro puede ayudar a encontrar una estrategia o a modificar algún paso de una estrategia más compleja para superar los obstáculos o dificultades con los que nos encontramos y poder aprender con más éxito. Hemos de ver el error como una fuente de información, no como un hecho punible a corregir sin más; hay que dotarlo de significado, de manera que podamos construir un conocimiento sobre él que nos permita avanzar con seguridad y éxito hacia la lengua que queremos aprender.

Williams (1999:81) hace una reflexión sobre el error relacionándolo con el sentimiento de competencia (sentirse el alumno competente) de la teoría de la mediación de Feuerstein diciendo que

“Si se quiere que el aprendizaje sea provechoso, resulta de vital importancia que los profesores creen en el aula un ambiente en el que se fomente la confianza, en el que se puedan cometer errores sin temor...”

Este tema estaría relacionado con las estrategias en la dimensión afectiva propuesta por Oxford (2011).

Chaudron (1988:132-153) reflexiona sobre los estudios que se han hecho sobre la corrección de los errores cuando toca el tema de la

³⁴ Relacionado con los estudios sobre estudiantes exitosos, muy prolíferos en lo que se refiere a estrategias de aprendizaje. Ver página 67 del presente trabajo para ampliar información.

retroalimentación en la interacción en las aulas (el “feedback”), ya que el profesor en muchas ocasiones tiene el rol de ser el ofrece el “feedback” positivo o negativo a las producciones orales del alumnado (así como de su comportamiento). Además ese *feedback* (que puede ser positivo o negativo) también está relacionado con la motivación y puede hacer que las estrategias de aprendizaje usadas por el aprendiz se refuercen o no, por lo que el tratamiento del error es muy importante en el aprendizaje de las lenguas. Hendrickson (en Caudron 1988:136) llegó a la conclusión de que el error debía ser “limitado” a la “práctica gramatical” y dejar las actividades comunicativas “libres”. Además cuando la secuencia instruccional está basada en la forma las correcciones se hacen con más frecuencia. Muchos profesores corrigen los errores que están relacionados con el objetivo a aprender (ej. estructura gramatical) o si realmente el error impide la comunicación, dejando otros errores para facilitar la fluidez... Vázquez (2009:114) dice que

“Los errores –en pocas palabras- son una rutina y para superarlos o vivir con ellos es indispensable enfocar el aprendizaje como actividad consciente a partir de la adolescencia. Aprender una L2 significa algo más que aprender un código: significa desarrollar estrategias para aprender muchas lenguas”.

Si queremos que los alumnos lleguen a usar estrategias meta-cognitivas (como el auto-control, la auto-evaluación, la auto-supervisión...) tenemos que facilitarles las herramientas necesarias para usarlas y el error es una herramienta en las aulas del que hemos de que sacar partido. Vázquez (2009:114) marca la adolescencia como la edad a la que se puede enfocar el aprendizaje como una actividad consciente, compartiendo la creencia popular de que para estudiar según qué aspectos de la lengua es necesario hacerlo a partir de una cierta edad que te permita cognitivamente llevar a cabo una serie de estrategias como las metacognitivas.

Un error que cometemos los profesores, según Chaudron (1988:152-153) es el hecho de creer que la corrección de los errores en la interacción conduce a un aprendizaje por parte del alumno. En sus propias palabras:

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“The greatest error teachers make may be the assumption that what occurs as “correction” in classroom interaction automatically leads to learning on the part of the student”.

Hemos de ser conscientes de que esto no es así para poder encontrar maneras de trabajar los aspectos que se quieran mejorar posteriormente, de manera que se puedan corregir esos aspectos que ya se han corregido en la interacción pero que queremos que sean interiorizados por parte del alumnado.

Relacionando el tema del error con el de las creencias, que trataremos más adelante, tenemos que en el estudio de Horwitz (1999:567)

“the great majority of students understand that it is impossible to speak a foreign language without making mistakes and guessing. These responses contrast somewhat with responses to the last item in this group: “If beginning students are permitted to make errors in a foreign language, it will be difficult for them to speak correctly later on.” The majority of respondents in most groups agreed with this statement, although the Taiwanese learners supported it much more strongly than any other group (80%)”.

Como podemos ver los alumnos tienen sus propias creencias y percepciones sobre el error. Estas son muy importantes a la hora de aprender una lengua extranjera y el error es parte de ese aprendizaje, por lo que se tendrá que tener en cuenta la manera de trabajarlo, sobretodo en el campo de lo afectivo (por lo que se desprende de estudios que se comentan posteriormente y que relacionan el éxito en el aprendizaje con aspectos emocionales).

3.5. Reflexiones sobre las estrategias de aprendizaje

Hemos podido comprobar que a partir de 1920 se inició el estudio de las estrategias de aprendizaje en general, pero que no fue hasta la década de los 60 cuando se empezaron a estudiar en el campo del aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, comprobando que poco de estos estudios pasó al currículum escolar, viendo como posteriormente se produjo un “enfriamiento” en su estudio, resurgiendo parcialmente con las directrices europeas y con la importancia dada a aprender a aprender.

También hemos visto que no hay una definición universal ni una teoría psicológica específica sobre la cual se trabaje el tema (aunque la teoría cognitiva y más concretamente la teoría del procesamiento de la información parecen tener una cierta consistencia en el campo). Además tampoco parece haber un consenso sobre si las estrategias son conscientes o inconscientes, o si han de ser enseñadas dentro de las asignaturas o como algo a parte.

Respecto a las taxonomías observamos que la clasificación difiere en función del objetivo del estudio, en general estrechamente relacionado con la metodología utilizada en la recogida de datos. Por otra parte tenemos que al querer concretar el tema de estudio se deja un poco a parte la globalidad del individuo, de manera que salen más un tipo de estrategias y no otros. Es importante recordar que el individuo está compuesto por numerosos factores que interaccionan continuamente entre sí, y que junto a las experiencias que vive el individuo le van haciendo único. No se debe aislar un componente para su estudio, pues entonces éste quedaría sesgado y nos podría inducir a errores. Un ejemplo lo encontramos en la motivación, básica para el aprendizaje según la mayoría de los autores, pero diferente en cada individuo, aunque podamos encontrar categorías que nos permitan agrupar los diferentes tipos de motivación que se han descrito. Pero, claro, la motivación no está aislada, puesto que está relacionada con otros factores y experiencias del individuo...

Al tener en cuenta los múltiples factores que afectan al aprendiz y cómo interaccionan entre ellos podemos concluir que cada alumno es diferente y por lo tanto seguirá un proceso de aprendizaje diferente, de manera que presentará unas estrategias y unas necesidades individuales que el profesor tendrá que descubrir para poder ayudarle en su proceso de construcción de significados y conocimientos.

Los factores situacionales y sociales que han resultado ser importantes en el campo de las estrategias de aprendizaje son el lenguaje que se está aprendiendo, el marco de aprendizaje, el tipo de tareas de aprendizaje y el sexo del aprendiz. El hecho de que las estrategias de aprendizaje varíen de

ESTADO DE LA CUESTIÓN

acuerdo con las tareas de aprendizaje sugiere que puede ser posible cambiar el comportamiento estratégico del aprendiz a través de la práctica. Pero tal intervención sólo será viable si se dispone de información sobre la contribución que las diferentes estrategias hacen al resultado del aprendizaje.

Monereo (1997; 88-89) confeccionó un cuadro-resumen sobre la evolución de los principios generales respecto a la enseñanza de estrategias de aprendizaje que nos permite ver cómo ha ido evolucionando este tema y hacia dónde iban las tendencias.

En la publicación de Oxford (2011) vemos que en Le las estrategias parecen derivar hacia el modelo “Strategic Self-Regulation (S²R)”.

3.6. Estudios empíricos realizados sobre estrategias de aprendizaje en la L2

Se han llevado a cabo numerosísimos estudios relacionados con las estrategias de aprendizaje, y más concretamente con las estrategias de aprendizaje en la L2/Le. A continuación veremos qué tipo de estudios se han hecho, con los resultados alcanzados en los mismos. Posteriormente estudiaremos cuál ha sido la metodología utilizada y las conclusiones que podemos extraer de estos estudios.

Bacon y Finnemann (1990:459) en el primer párrafo de su artículo comentan que

“The focus of interest is on the complex relationship between learner characteristics, their specific language learning behaviors or strategies, and, of course, the ultimate success of these strategies in language learning”.

Es en este éxito en el que se centraron en un principio los primeros trabajos que versaban sobre las estrategias de aprendizaje.

Los estudios sobre *“the good language learners”* (buenos (exitosos) aprendices de lenguas) fueron los primeros que se realizaron en el ámbito de las estrategias de aprendizaje de la L2/Le. Concluyen que hay, posiblemente, cinco aspectos principales en el éxito del aprendizaje de las lenguas, como evidencian distintos estudios llevados a cabo por autores

como Rubin (1975), Naiman et al. (1978), Reiss (1983), Huang y Van Naersson (1985), Reiss (1985), Gillette (1987) y Lennon (1989), que son: preocupación por la forma del lenguaje, preocupación por la comunicación, una aproximación activa a las tareas, un conocimiento del proceso de aprendizaje y la capacidad de usar estrategias de manera flexible de acuerdo con los requisitos de la tarea. Sen y Sen (2012) dicen que los profesores creen que

“[...] good language learners pay attention to form, attempt to communicate in the classroom, are not afraid of making mistakes, and makes the most learning strategies”.

Chamot y Küpper (1989:13) mencionan los trabajos de Bialystok, Chamot et al., Naiman et al., O'Malley et al. y Rubin como los primeros en identificar las estrategias usadas por los aprendices eficaces/exitosos de lenguas. Gracias a esos estudios sabríamos que

“The strategy identification studies have shown that effective second and foreign language learners use a variety of appropriate metacognitive, cognitive and social-affective strategies for both receptive and productive tasks, while less effective students not only use strategies less frequently, but have a smaller repertoire of strategies and often do not choose appropriate strategies for the task”.

Chamot y Küpper (1989) en su estudio obtuvieron que

“Major differences between effective and ineffective students in the longitudinal study were found in the range of strategies used and the way in which individual strategies were applied. In general, more successful students used learning strategies more often, more appropriately, with greater variety, and in ways that helped them complete the task successfully. Less effective students, on the other hand, not only had fewer strategy types in their repertoires, but also frequently used strategies that were inappropriate to the task or that did not lead to successful completion of the task”.

Rubin (1975) y Naiman et al. (1978) encontraron que los buenos aprendices trataban la lengua como un sistema, haciendo comparaciones interlingüales efectivas, analizando la lengua objeto de aprendizaje y usando libros de referencia. Estos aprendices también controlan su actuación en L2 e intentan aprender de sus errores pidiendo que les corrijan cuando se crea necesario. Además el estudio de Naiman et al. (1996) (en Macaro 2001:73) mostraba

ESTADO DE LA CUESTIÓN

que los aprendices exitosos usaban estrategias socio-afectivas para reducir su ansiedad y hacerse sentir a ellos mismos capaces de realizar la tarea de aprendizaje.

Hosenfeld (1977) (en Oxford, 2011:244) realizó un estudio sobre estrategias de lectura en aprendices exitosos y menos exitosos concluyendo que los aprendices exitosos usaban “main meaning strategies” (*top-down*) y que los menos exitosos no podían llegar a ese significado global porque estaban demasiado ocupados en la decodificación (*bottom-up*) y prestando atención a cada palabra. Block (ibid.:244) estudió el comportamiento lector de los alumnos menos exitosos comparando dentro del mismo grupo de menos exitosos a los que lo habían hecho mejor con los que lo habían hecho peor. Encontró que aquellos que los que lo habían hecho mejor usaban algún tipo de conocimiento sobre la estructura del texto (*top-down*) mientras que los peores lectores solo se centraban en su reacción al texto y no usaban estrategias relacionadas con el conocimiento de la estructura del texto.

Bialystok y Fröhlich (1978:246) dicen que

“Effective language learners know to use appropriate strategies to reach their learning goals, whereas ineffective language learners are less expert in their strategy choice and use”.

Chamot y Küpper (1989) realizaron un estudio en el que encontraron que los aprendices de lengua más exitosos usaban más estrategias y de manera más efectiva que los menos exitosos.

“Effective language learners know how to use appropriate strategies to reach their learning goals, whereas ineffective language learners are less expert in their strategy choice and use” (Chamot y Küpper, 1989:13).

La idea de que los aprendices exitosos usan más estrategias también está recogida en el trabajo de Zhang (2009:136) quien además comenta que

“The successful language learners appear to use more strategies than the less ones. However, all the methods have their potential strengths and weaknesses and not all learning strategies are suitable for each learner”.

Anderson (1991) llevó a cabo un estudio con estudiantes universitarios comparando a los aprendices exitosos con los menos exitosos, elicitando estrategias mientras los estudiantes leían textos o hacían exámenes.

Además también realizó estudio de casos. Las estrategias resultantes se categorizaron en 5: “*supervising, support, paraphrase, coherence, and test-taking*”. Anderson concluyó, entre otras cosas, que

“Readers scoring high and those scoring low appear to be using the same kinds of strategies while reading and answering the comprehension questions on either measure. This seems to indicate that strategic reading is not only a matter of knowing what strategy to use, but also the reader must know how to use a strategy successfully and orchestrate its use with other strategies. It is not sufficient to know about strategies; a reader must also be able to apply them strategically”.
(Anderson, 1991:468)

Carrell (1992) (en Oxford, 2011:246) dice “*Better readers are more metacognitive in their approach*”.

Sheorey y Mokhtari (2001) crearon el cuestionario SORS (Survey of Reading Strategies). En su estudio examinaron las diferencias en el uso de las estrategias de lectura entre nativos y no nativos de inglés cuando leían materiales de tipo académico, mostrando que ambos tipos de estudiantes eran conscientes de casi todas las estrategias incluidas en el estudio y que ambos grupos atribuían el mismo orden de importancia a las categorías de estrategias de lectura del cuestionario. Además

“both ESL and US high-reading-ability students show comparable degrees of higher reported usage for cognitive and metacognitive reading strategies than lower-reading-ability students in the respective groups, and while the US highreading-ability students seem to consider support reading strategies to be relatively more valuable than low-reading-ability US students, ESL students attribute high value to support reading strategies, regardless of their reading ability level. Lastly, in the US group, the females report significantly higher frequency of strategy usage; this gender effect is not reflected in the ESL sample”. (Sheorey y Mokhtari, 2001:431)

Brown (1987:92) recoge dos listas con las características de los buenos aprendices de lenguas, la de Rubin, con siete ítems, y la de Stern, con diez³⁵. Ambas son bastante similares, por lo que citaremos la de Stern (en McDonough, 1999:1).

³⁵ Ver Cyr (1998:21-22) para ampliar información de Rubin y Cyr (1998:15-19) para Stern.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. *A personal learning style or positive learning strategies.*
2. *An active approach to the learning task.*
3. *A tolerant and outgoing approach to the target language and empathy with its speakers.*
4. *Technical know-how about to tackle a language.*
5. *Strategies of experimentation and planning with the object of developing the new language into an ordered system and of revising this system progressively.*
6. *Constantly searching for meaning.*
7. *Willingness to practice.*
8. *Willingness to use the language in real communication.*
9. *Self-monitoring and critical sensitivity to language use.*
10. *Developing the target language more and more as a separate reference system and learning to think in it. (Stern, 1975:31)*

Los buenos aprendices también prestan atención al significado. Buscan significado en los datos de la L2 a los que están expuestos e intentan introducirlo en la comunicación real, buscando oportunidades para usarlo naturalmente. Esta habilidad para entender e ir de un lado a otro en la atención al significado y la forma parece ser una característica crucial para el éxito del aprendizaje de la lengua.

Wesche (1977) tras un estudio con funcionarios canadienses concluye *que*

“en una clase los mejores estudiantes se caracterizan tanto por la diversidad de la actividad de su aprendizaje como por la cantidad relativa de dicha actividad (p. 363)”

(en Larsen-Freeman, 1994:184).

Los buenos aprendices se muestran activamente comprometidos con el aprendizaje. Aprecian a los profesores que son sistemáticos, lógicos y claros, pero prefieren tratarlos como informantes más que creer en ellos (Pickett 1978). Les gusta estar a cargo de su propio aprendizaje identificando y persiguiendo metas e intentando introducir nuevos tópicos en la conversación. De todos modos, ser activo no significa necesariamente un compromiso con la producción. Reiss (1985) muestra que muchos aprendices exitosos eran “calladitos”.

Estos aprendices exitosos son meditabundos y conscientes de sí mismos en relación con el proceso de aprendizaje. Toman decisiones conscientes y siguen sus propios estilos de aprendizaje preferidos. Son los aprendices

capaces de hablar efectivamente sobre su aprendizaje del lenguaje porque han desarrollado un buen metalenguaje para hacerlo.

También utilizan el conocimiento metacognitivo para decidir sus necesidades, evaluar sus progresos y orientar su aprendizaje. Tal consciencia les da control sobre su propio aprendizaje. Usan una amplia gama de estrategias y demuestran habilidad para escoger las más adecuadas para tareas particulares (Chamot et al 1988).

“While the decision to invoke the strategies may be related to attitudinal variables (Gardner et al., 1976), the success with which they are employed may reflect aspects of cognitive ability” Bialystok y Fröhlich (1978:329).

Pero, tal y como Gass y Selinker (1994) plantean: si sabemos que los buenos aprendices hacen X, mientras que los aprendices de baja calidad no lo hacen, ¿significa que si los aprendices de baja calidad hicieran X se convertirían en buenos? Algunos estudios descuidaron a los estudiantes de baja calidad, por lo que al no incluirlos no podemos utilizarlos para decir si los aprendices de poca calidad hacen las mismas cosas que los buenos aprendices (o no). También debemos tener en cuenta que los aprendices de baja calidad pueden mostrar una falta de habilidad verbal para informar sobre lo que ellos hacen tan fácilmente como pueden hacerlo los buenos aprendices (Skehan, 1989). Además algunos buenos aprendices hacen ciertas cosas porque ellos tienen unas habilidades que son prerrequisito para hacerlas. Incluso si los aprendices de baja calidad intentaran llevar a cabo esas tareas, no serían capaces de llevarlas a cabo y tendrían que mejorar sus habilidades en la L2 antes de poder usar esa determinada estrategia.

Abraham y Vann (1987) (en Cyr 1998:75) compararon en su estudio las estrategias utilizadas por dos estudiantes: uno exitoso y uno no exitoso, confirmando lo que la investigación anterior sobre buenos y malos estudiantes había demostrado (frecuencia del uso de las estrategias...). En 1990 hicieron otro estudio pero esta vez con aprendices no exitosos, constatando que sí que usaban las mismas estrategias que los exitosos,

ESTADO DE LA CUESTIÓN

pero quizá no de la manera adecuada, que éstas necesitaban ir acompañadas de otras habilidades.

Cyr (1993) (en Cyr 1998:79) también realizó un estudio sobre los buenos y los malos aprendices en un centro de orientación y formación de inmigrantes, encontrando que los buenos aprendices usaban un número mayor de estrategias y las usaban más a menudo, pero también parecía haber relación entre la utilización de estrategias cognitivas y el nivel de escolarización del aprendiz. Además parecía ser que eran las estrategias de inferenciación y de elaboración las que diferenciaban a los exitosos de los no exitosos.

Rowell y Libben (1994) (en Carson y Longhihi, 2002:432) concluyen en su estudio que

“Successful learners did not do more than less successful learners; they did the same amount in a different fashion by using language creatively in context”.

Para Cohen (1998:8) *“With some exceptions, strategies themselves are not inherently good or bad, but have the potential to be used effectively”.*

Pero frente a estos estudios hay otros que no resultan en una relación tan alta entre el aprendizaje de la L2 y las estrategias de aprendizaje, como recuerdan en su artículo del 2002 Hsiao y Oxford:

“Strategy use in L2s is related to proficiency or achievement. Early research on good language learners (Naiman, Fröhlich, & Todesco, 1975; Rubin, 1975; Stern, 1975) suggested this link. More recently, many quantitative studies have underscored the significant relationship between L2 learning strategies and language proficiency (see, e.g., Bedell & Oxford, 1996; Chamot, Barnhart, El-Dinary, & Robbins, 1999; Cohen, 1998; Dreyer & Oxford, 1996; O'Malley & Chamot, 1990; Takeuchi, 1993)”.

Pérez (1998:56) dice que hay dos requisitos que un aprendiz estratégico (buen aprendiz) debería tener: la reflexión sobre el estado de los propios conocimientos y habilidades (la autoimagen cognitiva) y la capacidad del aprendiz para regular su actuación al realizar una tarea o resolver un problema, que se refleja en la planificación que éste realiza antes de comenzar una tarea, en los reajustes que hace mientras trabaja y en las revisiones que efectúa posteriormente.

Erhman y Oxford (1990) opinan que

“More effective L2 learners intentionally, systematically select and combine strategies relevant to the language task at hand and to their own learning style preferences”.

Male (1992) (en Williams 1999) realizó un estudio sobre la capacidad que tienen los niños “académicamente retrasados” para trasladar las estrategias de memorización de un tipo de tareas a otras, mostrando que cuando se podía ofrecer un vínculo real entre las estrategias que se habían enseñado y la nueva tarea a realizar, la motivación por usar las estrategias mejoraba y con ello el recuerdo (la memoria).

Algunos estudios han intentado examinar si hay estrategias específicas que se relacionen estadísticamente con el dominio de la L2. Otros han usado métodos estadísticos para hacer estudios correlacionales. Los resultados no son siempre claros pero apoyan los hallazgos principales de los estudios de los “buenos aprendices del lenguaje”. Bialystok (1981) (en O’Malley y Chamot 1990) analizó la validez de las estrategias de aprendizaje para la adquisición de segundas lenguas usando técnicas correlacionales. El estudio se concentró en las estrategias usadas en situaciones/contextos de aprendizaje de lengua funcionales (en situaciones comunicativas) y formales (estudiando la lengua como un sistema estructurado). Los resultados indicaron que la práctica funcional tenía una relación más fuerte con el éxito que ninguna otra estrategia, sin que importe la tarea, aunque la inferenciación y la monitorización fueron las estrategias usadas con mayor frecuencia.

Palacios (1995) en su estudio utilizó entrevistas para la recogida de datos, entrevistando tanto a profesores como a estudiantes de secundaria y universitarios. Encontró que la mayoría de estudiantes eran capaces de identificar e informar sobre una amplia cantidad de estrategias de aprendizaje. Analizando los datos obtenidos llegó a la conclusión

“that the vast majority of the students questioned tended to use a higher number of direct strategies than indirect strategies. [...] cognitive strategies were by far the most commonly reported”. Palacios (1995:183)

También infirió que *“university students, generally speaking, employ proportionately a higher number and a wider range of strategies than secondary school pupils”* (ibid.: 185).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Respecto a los resultados obtenidos de las entrevistas a los profesores comenta que

“As for the teachers' perception of students' strategy use, the information collected indicated that most of the teachers interviewed at both secondary and university levels were not fully aware of the students' use of learning strategies. The majority of them were not even acquainted with this area in language learning. Clarification of questions and prompting were more frequently required than with the students” (ibid.:187).

Por otra parte también llegó a la conclusión que

“foreign language teachers in general devote little time and attention to observing what is going on in the learning process; restrictions and requirements imposed by the educational system may make teachers concentrate chiefly on the teaching of an official syllabus, disregarding other important aspects of the teaching and learning processes” (ibid.:187).

Y para acabar con este autor hay que añadir que también aportó que:

“this research revealed that Spanish secondary school and university teachers were not fully aware or acquainted with the field of language learning strategies and, therefore, one may think that strategy training was not introduced into their teaching as an ordinary and well thought-out practice” (ibid.:189).

Macaro (2001) realizó un estudio sobre estrategias de aprendizaje llamado Lingua, con estudiantes adolescentes italianos e ingleses, llegando a hacer deducciones como que el método usado por los profesores influye sobre el uso de las estrategias de aprendizaje, que las estrategias “directas” son más utilizadas por los aprendices que las “indirectas”, que las usadas para desarrollar habilidades receptivas puntuaban bastante por encima de las estrategias usadas para desarrollar habilidades productivas, que el uso de algunas estrategias de soporte podían deberse al ambiente cultural y educativo del país, que las mujeres dicen usar estrategias más frecuentemente que los hombres...

Carson y Longhini (2002) usaron un diario (de una de las investigadoras) para llevar a cabo su estudio sobre la influencia del estilo de aprendizaje y del entorno sociocultural en la elección de estrategias de un adulto. Parece ser que la investigadora usaba más estrategias indirectas (58%) que directas

(42%). Por otra parte observaron que *“The diarist’s learning style appeared to influence her use of learning strategies”*. (Carson y Longhini, 2002: 402)

Los estudios de Bialystok (1981), Politzer y Mc Groarty (1985)³⁶ y Mangubhai (1991) ofrecen solamente una información limitada sobre la relación de las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje de la L2, ya que cerraron demasiado su campo de estudio.

También se han investigado diferentes conjuntos de estrategias reflejando algunos de los problemas principales de este estudio: la falta de acuerdo en qué estrategias y qué combinación de las mismas debería estudiarse. No es posible alcanzar ninguna conclusión general con estas bases.

Macaro (2001:131-173) realizó un estudio sobre las estrategias de escritura que usaban los estudiantes adolescentes a la hora de realizar textos en la L2 (*“The Oxford Writing Strategies Project”*). Para llevarlo a cabo estudió las estrategias que usaban antes y después de la intervención, encontrando mejora en el resultado (la producción). Esta mejora se atribuye en parte a las estrategias usadas para mejorar la planificación, composición y corrección en la elaboración de los textos.

Kasper (1997), en su estudio sobre la evaluación del crecimiento metacognivo en la escritura de alumnos de ESL, concluyó que había una correlación positiva entre el conocimiento metacognitivo y la competencia escrita en estudiantes adultos de ESL. Los escritores exitosos tenían como propósito explícito comunicar ideas al lector, mientras que los menos exitosos decían que su propósito era escribir sin errores gramaticales.

Gordon (2008) (en Oxford, 2011:249) describe al buen escritor en L2 como uno que lee, presta atención al vocabulario, desarrolla estrategias para manejar la incertidumbre y crea oportunidades para escribir fuera del aula.

Devine (1993) (en Oxford 2011:248) dice que la investigación ha mostrado que los adultos exitosos en la escritura de la L2 tenían conocimiento metacognitivo sobre:

“(a) who they are as writers, (b) features of the writing task, and (c) appropriate strategies for achieving their writing purpose”.

³⁶ Elaboraron un cuestionario para calcular la variedad de supuestos “buenos comportamientos de aprendizaje”. Ver Cyr (1998:68-71).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Weissberg (2006) (en Oxford, 2011:248) realizó un estudio con adultos aprendices de ESL fijándose en el “pre-writing talk” (activación previa de conocimientos y expectativas sobre la tarea de escritura) y la “invention talk” (generación de ideas y manera de expresarlas). Estas estrategias resultaron ser útiles para los aprendices, También era valiosa la intervención oral puntual por parte de los profesores mientras los estudiantes estaban escribiendo.

Sasaki (2002) (en Oxford, 2011:248) grabó a alumnos mientras hacían un ejercicio de composición escrita y posteriormente les pidió que explicaran sus pensamientos relacionados con el proceso de escritura. Esta investigación identificó tres tipos de estrategias de planificación para la escritura en L2: “*Global planning, thematic planning and local planning*”.³⁷

Manchón, Roca de Larios y Murphy (2007) (en Oxford, 2011:250) sobre las estrategias de escritura dicen:

“Research findings point in three main directions: (1) L2 writers implement a wide range of general and specific strategic actions in their attempt to learn to write [...]; (2) given the socio-cognitive dimensions of composing, the L2 writer’s strategic behaviour is dependent on both learner-internal and learner-external variables; and (3) the writer’s strategic behaviour is mediated by the instruction received and can be modified through strategy instruction, although this finding needs further empirical validation.”

Oxford (2011:248) dice que “*Teacher feedback affects the use of strategies*” y nosotros estamos completamente de acuerdo con esta afirmación.

Otros autores se han centrado más en el aprendizaje del vocabulario, ya que, como hemos visto, el vasto campo de acción de las estrategias de aprendizaje a veces hace difícil poder centrarse en un solo aspecto debido a los múltiples factores que actúan sobre ellas. El estudio de Cohen y Aphek (1981) sugiere que el uso de asociaciones mnemotécnicas ayuda al aprendizaje del lenguaje. Para ello utilizaron “*anecdotal reports*”, pidiendo a los alumnos que registraran/anotaran las asociaciones que hacían mientras aprendían listas de vocabulario. Cohen y Aphek (1980) notaron que los estudiantes que establecían asociaciones parecían retener las palabras más

³⁷ Más información sobre estrategias de composición escrita en Cuning (2001) y Manchón (2001).

a menudo que los estudiantes que no lo hacían, pero el éxito en el aprendizaje era independiente de la frecuencia con la que los estudiantes encontraban las palabras fuera de la clase.

“It was found that students reported using previously-formed associations most frequently in order to recall words in subsequent tasks, and that their performance was better when using this retrieval strategy than when they used a new association, no longer used an association, or used no association at all.” Cohen y Apek (1980:221)

“There was both a relatively high correlation between general second-language proficiency and performance on recall based on association, as well as a high correlation between proficiency and the ability to perform well on tasks in which words were recalled in context. Furthermore, it was found that frequency of contact with the words outside of the context of the study was not related to success at recall over time” (ibid.: 229).

Hay una interacción entre el nivel de dominio general del aprendiz y el tipo de tarea que funciona mejor para el aprendizaje de vocabulario.

Sanaoui (1995) llevó a cabo un estudio sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario en adultos. Primero realizó un estudio piloto con 50 estudiantes y luego 12 estudios de caso (4 primero y 8 posteriormente). La investigación identificó dos enfoques distintos para el aprendizaje de vocabulario en una L2, uno estructurado y un enfoque no estructurado que difieren en cinco aspectos: (a) el grado en que los alumnos se dedican a el estudio independiente, (b) la gama de actividades en las que los alumnos participan por iniciativa propia, (c) el grado en que los alumnos anotan/registran las unidades léxicas que estaban aprendiendo, (d) el grado en que los estudiantes revisaron tales anotaciones/registros, y (e) el grado en que se practica el uso de elementos de vocabulario fuera de su curso de L2. Cabe destacar que

“The present study shows that some adult students are clearly capable of actively engaging in the management of their own vocabulary learning. It also provides detailed empirical accounts of specific study practices that these adults at beginning and advanced levels of L2 proficiency used to organize their vocabulary learning. In addition, the research findings show that other learners exercise much less control over their learning of vocabulary, relying heavily on L2 instruction to develop their

ESTADO DE LA CUESTIÓN

lexical knowledge. It is likely this latter type of student who would benefit most from instructors' guidance in developing effective approaches to vocabulary study" (Sanaoui, 1995:25).

En esta cita vemos la importancia que puede tener el profesor a la hora de enseñar vocabulario (y estrategias para aprender vocabulario) a los aprendices, en especial a aquellos que pueden presentar más dificultades a la hora de aprender. Para el autor

"Moreover, there is a need to develop instructional procedures and materials that foster approaches to vocabulary study and that teachers could use in classrooms with students studying in various educational contexts" (Sanoui, 1995:25).

Otro estudio llevado a cabo sobre estrategias de vocabulario (inglés como L2 con estudiantes universitarios chinos) fue el llevado a cabo por Gu y Johnson (1996). Los autores llegaron a algunas conclusiones interesantes;

"Contrary to popular beliefs about Asian learners, the participants generally did not dwell on memorization, and reported using more meaning-oriented strategies than rote strategies in learning vocabulary". (Gu y Johnson, 1996:668)

"The weakest group strongly believed in memorization and placed the greatest emphasis on visual repetition of word lists". (ibid.:668)

"the study obtained enough evidence to issue the following warning to EFL learners: Vocabulary knowledge, to be of real use, must become integrated into discourse. Therefore, a large part of EFL vocabulary learning necessarily involves skill learning". (ibid.:669)

Para Macaro (2001:38) en su estudio sobre estrategias de vocabulario

"Strategies for acquiring vocabulary have to be quite numerous, varied and appropriate to the individual learner. [...] Successful learners appear to have a hierarchy (or branching system) of strategies for learning vocabulary".

Macaro (2003:76) propone que las estrategias que los estudiantes usan para memorizar vocabulario podrían agruparse en:

"noticing something about the word, writing words down in some way, instant sound-link repetition (after encountering a new word), revision (planning future meetings with the word), using the lexical item, by making associations and through collaborative learning".

Sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario Gu y Jonhson (1996:668) encontraron que:

“Self-Initiation and Selective Attention, the 2 metacognitive strategies studied here, emerged as positive predictors of general proficiency. At the cognitive level, contextual guessing, skillful use of dictionaries for learning purposes (as opposed to looking up for comprehension only), note-taking, paying attention to word formation, contextual encoding, and intentional activation of new words all positively correlated with the 2 dependent variables. In addition, oral repetition positively correlated with general proficiency”.

Lessard-Clouston (1996) (en Oxford, 2011:236) llevó a cabo un estudio de investigación-acción sobre vocabulario. El investigador no sabía si la instrucción estratégica ayudaría a sus alumnos a mejorar el vocabulario y las estrategias de aprendizaje de vocabulario, así que decidió intentarlo. Enseñó a sus alumnos estrategias de aprendizaje de vocabulario y les pidió que lo reflejaran en su aprendizaje. Les dio una mini-conferencia y cuando había actividades de vocabulario en clase enseñaba las estrategias practicando con las actividades en la clase habitual. El resultado fue que la instrucción había marcado una diferencia. El autor concluyó que el aprendizaje de vocabulario es muy individualizado, que entender y usar el vocabulario de la L2 requiere una variedad de estrategias de aprendizaje y que la instrucción estratégica creó interés y motivación que deberían ser usados.

Otros estudios sobre entrenamiento estratégico para aprender vocabulario han sido realizados por Chamot, Barnhardt, El Dinary y Robbins (1996), Brown and Perry (1991) y Macaro (2001) (como parte del proyecto Lingua)³⁸. El estudio de estrategias de aprendizaje de vocabulario es un área prometedora de investigación ya que es posible definir las metas del aprendizaje y las estrategias con precisión y también investigar estrategias tratadas extensamente en la literatura. Además se presta a la investigación experimental. Es posible localizar investigaciones de estrategias de vocabulario con una base teórica fuerte.

También encontramos estudios que se centran en el *“listening”*. O’Malley, Chamot y Küpper (1989) (en Oxford, 2011:251) estudiaron las estrategias de *“listening”* de oyentes eficaces e ineficaces, según las observaciones de los

³⁸ Más información en Macaro, 2001:120-125.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

profesores. El grupo de “eficaces”, comparado con el de “ineficaces”, usaba 4 grupos de estrategias más a menudo:

“selective attention, self-monitoring, elaboration using background knowledge, and inferring meaning. [...] Effective listeners used more top-down approach, which emphasized inference and coherence-detection, while ineffective listeners used a bottom-up, word-by-word approach”.

Rost y Ross (1991: 235-236) realizaron un estudio con dos fases, con estudiantes de instituto japoneses de lengua extranjera. En la segunda fase, que era un experimento de elicitación, pidieron a los estudiantes que escucharan una narrativa e hicieran preguntas de aclaración (clarificación). El estudio examinó el uso de las preguntas de clarificación e indicó que el entrenamiento previo en estrategias de preguntas de clarificación podía ejercer un efecto y, consecuentemente, un comportamiento de interacción que puede afectar su inmediata comprensión del texto. Uno de sus resultados les lleva a decir que

“[...] it is indeed possible to teach learners how to ask for lexical clarification. However, this strategy is not one that more proficient listeners adopt”. (Rost y Ross, 1991:261).

Vandergrift (en Oxford, 2011:251) en su estudio compara las estrategias de “*listening*” de aprendices noveles e intermedios, descubriendo que

“Interestingly, novices relied on background knowledge (top-down processing) but also surface-level strategies such as repetition, transfer, and translation, while intermediates used deeper-processing strategies (comprehension monitoring, elaboration, and inferencing) and dropped surface-level strategies. [...] Vandergrift emphasized that successful listening is interactive, i.e., topdown and bottom-up, and influenced by many external and learner-internal factors. Vandergrift (1997) proposed that the metacognitive strategy of comprehension monitoring was a superordinate strategy for other metacognitive strategies, such as paying attention to important points”.

Gu (2008) (en Oxford, 2011:217) llevó a cabo un estudio exploratorio sobre las estrategias de “*listening*” de los niños de Singapur en los cursos altos de la escuela elemental a través de un cuestionario. Primero hizo la prueba con un grupo de 300 aprendices y posteriormente pasó el cuestionario a 3.216 aprendices. Halló que las estrategias que más manifestaban usar los

alumnos eran metacognitivas y de procesamiento. Y, por otra parte, encontró que los patrones estratégicos utilizados eran significativamente diferentes en función del nivel de los aprendices.

Chacón y Reyes (2003) realizaron a cabo un estudio

“con base en el entrenamiento y utilización de estrategias de aprendizaje en combinación con un diario de reflexión llevado por los estudiantes sobre programas de televisión y películas vistos en inglés, se encontró que la ansiedad que genera el no comprender el mensaje en su totalidad fue manejada por los participantes mediante el uso de diferentes estrategias afectivas, de compensación, cognitivas y metacognitivas” (en Chacón, 2006:50).

Para la autora

“La instrucción explícita de las estrategias afectivas que contribuyen a reducir la ansiedad o «filtro afectivo» (Krashen, 1988) resulta particularmente beneficiosa para aquellos estudiantes con bajo nivel de autoeficacia, mientras que aquellos de autoeficacia alta las usan para aumentar su rendimiento en el dominio de las tareas que implica el aprendizaje y adquisición de la lengua”.

Como vemos hay relación entre la ansiedad, las estrategias y la autoeficacia. También hay estudios sobre estrategias que se han centrado en el “*reading*”. Swan (2008), en Oxford (2011:247)

“argued that reading strategies can be “transferred” from the L1 to the L2 without any strategy instruction and that therefore L2 learning strategy instruction is useless and unnecessary”.

Existe la posibilidad de que los alumnos sean capaces de llevar algunas de las estrategias de la L1 a la L2, pero sólo bajo ciertas condiciones:

“(a) learners’s L1 literacy is high, (b) their metalinguistic awareness –ability to notice and understand linguistic details and make connections across languages– is strong, (c) background knowledge is high, and (d) the L1 and the L2 are in the same or a very close language family”.

Según Oxford el argumento de Swan no es válido si una de las condiciones no se cumple, lo que ocurre a menudo (en lenguas muy diferentes como chino y castellano, por ejemplo).

Oxford (2011:246) comenta que hay múltiples factores que influyen en la efectividad de las estrategias de lectura:

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“interactions between the text on the one hand and the reader’s background, the setting, the reading level, and the nature of the L1 and the L2 on the other hand”.

Otra manera de investigar en el campo de las estrategias de aprendizaje es la etnografía. Un ejemplo de estudio llevado a cabo con esta metodología lo encontramos en Canagarajah (1993) (en Oxford, 2011:224). El autor se encontró con que los estudiantes de Sri Lanka con los que estaba trabajando se oponían al uso de materiales occidentales (Western) y a los métodos usados en el curso de inglés (a través de las reacciones de los alumnos, los dibujos y anotaciones de los alumnos en los libros de texto). Al estudiar aspectos socioculturales llegó a la conclusión de que los alumnos sentían amenazados su propia cultura educacional y valores, que el contenido de las imágenes y las historias no tenía nada que ver con la sociedad real de Sri Lanka, y que el comportamiento de la clase era contrario al estilo de aprendizaje cooperativo y a las actividades comunicativas que promulgaban los materiales occidentales.

La mayor parte de los estudios que se han llevado a cabo en estrategias de aprendizaje en L2 han sido realizados con estudiantes de secundaria o universitarios. Por este motivo considero que es muy importante también saber qué se ha hecho con niños. Hay dos estudios que se han centrado en las estrategias de aprendizaje usadas por éstos: el de Wong-Fillmore (1976; 1979) y el de Chesterfield (1985). Mientras que los estudios de las estrategias de aprendizaje de los adultos se han basado ampliamente en datos aportados por los propios aprendices, aquellos relacionados con los niños se han hecho utilizando datos observacionales. Esto se refleja en el tipo de estrategias identificadas: predominan las discursivas y sociales, mientras que los estudios de adultos han puesto énfasis en las cognitivas y metacognitivas. Lo que no está claro es si las diferencias en el uso de estrategias entre adultos y niños se deben a la edad o a la tecnología de estudio.

Lawson (1980) demostró que a mayor edad se daba una mejora tanto en el nivel como en la sofisticación de las estrategias. Nisbet y Shucksmith (1986) dicen:

“For normal children increasing age is accompanied by greater awareness of strategies and their likely outcomes, improved accuracy of prediction about performance and better estimates of individual memory capabilities”.

Intentó evaluar este conocimiento incluso con niños de corta edad simplemente preguntando a niños de guardería y primeros años de primaria cómo se acordarían de traer sus patines a la escuela.

Oxford et al. (2007) (en Oxford, 2011:222) llevaron a cabo un estudio de caso múltiple que trataba de las crisis de aprendizaje en la L2. Los investigadores procedieron a unir sus “learner history cases” y seleccionar los que se utilizarían para llevar a cabo su estudio. Escogieron 12 y los analizaron. Concluyeron que el grado de importancia de la crisis de aprendizaje no determinaba el tipo de salida de la misma, que usaban una combinación de comportamientos cognitivos, afectivos y sociales asociados a la auto-regulación para superar la crisis y que el área de las crisis de aprendizaje en L2 era una nueva área de investigación.

Lan (2008) (en Oxford, 2011:233) llevó a cabo un estudio con estudiantes de sexto grado aprendices de inglés como L2. Para ello utilizó cuestionarios y con un grupo menor de estudiantes entrevistas retrospectivas para saber las estrategias que usaban. Como conclusiones encontró que

“The study results emphasized the role of motivational factors self-perception of English proficiency as predictors of self-reported strategy use for young children”.

Además el estudio ofreció conclusiones sobre el entrenamiento estratégico y la utilidad de las entrevistas retrospectivas como acompañamiento a los cuestionarios generales de estrategias.

3.6.1. Metodología utilizada en los estudios anteriores

Como podemos observar en los estudios anteriores se han intentado descubrir las estrategias de aprendizaje que usan los aprendices a través de diferentes métodos, desde observación directa del grupo clase a la observación en pequeño grupo, análisis de los diarios escritos por los estudiantes sobre cómo aprenden una L2, entrevistas personales o en

ESTADO DE LA CUESTIÓN

pequeño grupo... Cabe destacar que la mayoría de estos estudios han sido realizados con estudiantes de secundaria y universitarios.

Cohen (2002:3-4) comenta sobre los estudiantes que *"in order to enhancing their strategies, it is necessary to have information on the strategies they currently use"* y dice que se han usado con esta finalidad

"verbal reports (think aloud, introspective or retrospective self-observation, and self-report (e.g. interview and questionnaire responses); diaries and dialogue journals and observations",

comentando de todos ellos sus ventajas e inconvenientes.

Chamot y Küpper (1989:13) hacen una observación interesante:

"The teacher would observe the note-taking strategy, but would only know about the self-monitoring strategy by asking the students what they are thinking while listening".

Rubin (en O'Malley et al. 1985)

"has identified learning strategies through a variety of procedures. These include observations and videotapes of classrooms, observations of tutorial situations, student self-report, strip stories (a reasoning task in which students identify a complete story when each has been given only a single sentence out of context), self-report diaries (students write what they do to learn a language), and directed diaries (students are given explicit instructions on how to keep the diary)".

Palacios (1995) resume los diferentes métodos que se han usado para investigar en el campo de las estrategias de aprendizaje de la siguiente manera:

"The research carried out to investigate the field of language learning strategies has made use of different methods. Interviews (Cohen and Hosenfeld; Nainam, Frohlich, Stern and Todesco; O'Malley et al.; Wenden) and questionnaires (Bialystok; Ehrman and Oxford; Oxford and Nyikos; Ramírez) seem to be the most commonly used instruments. However, on some occasions, observation (O' Malley et al.; Rubin, "Study of Cognitive Processes in Second Language Learning"), diaries (Rubin, "What the 'Good Language Learner' Can Teach Us"; Tyacke and Mendelsohn) and lists (Stern) have also been employed".

Chamot y Küpper (1989:19) usaron entrevistas tipo *self-report*, indicando ventajas y desventajas de su uso:

“The advantage of the think-aloud interviews is that students have immediate access to strategies operating in short term memory and can report on sequences of strategies used to solve a specific problem. The disadvantage of think-aloud interviews is that they do not permit a sampling of all the strategies a student might use in understanding, studying, and recalling new information”.

Y añaden (como observación personal):

“Teachers might wish to use both retrospective interviews and think-aloud interviews to discover the strategies their students are currently using”. (ibid.: 19)

Según Macaro (2001:36) los investigadores han investigado las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de seis maneras diferentes:

1. *Learners have been asked, for example, in oral interviews, which strategies they use in general, or which strategies they use when attempting a particular task.*
2. *Learners have been asked, by using questionnaires, whether and to what extent they use particular strategies.*
3. *Learners have been observed while they work at their language learning tasks.*
4. *Learners have been asked to give a retrospective commentary of how they learn (e.g. through keeping diaries through dialogue journals).*
5. *Learners have been asked to provide a synchronic commentary on how they accomplished a task (i.e. to talk about their thoughts to an interviewer while they are doing a task).*
6. *Learners' ways of tackling a language task have been tracked (for example, by using a computer to find out how often they look up words in a dictionary or by measurements of the lengths of pauses).*

La observación de los aprendices realizando tareas resulta un método poco útil porque no podemos saber a ciencia cierta qué sucede en su interior (en su cabeza) mientras realizan ciertas acciones. La observación funciona con niños pequeños, cuyo comportamiento puede servir como una buena referencia de su actividad mental, pero no con jóvenes aprendices, quienes a menudo realizan procesos internos no relacionados con el comportamiento. Es posible mejorar grabando la situación para poder fijarnos mejor en los detalles posteriormente. Oxford comenta que

“[...] it is helpful to combine observation with querying learners about their strategies through an interview, questionnaire, or a simple “member check”.

Además se puede complementar con notas de campo o diarios de observación.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para Rubin (en O'Malley et al. 1985:26)

“(a) the observations were “not very productive” since teachers focused on getting correct answers, not on the process by which students derived the answers, (b) some students were better able to describe strategies than others, and (c) most students needed to be tutored to report on their learning strategies. Most of Rubin’s more productive reports were derived from diary accounts of sophisticated second language learners”.

Por otra parte, según O'Malley y Chamot (1990:3), el método menos útil para identificar estrategias es la observación de clase. Sus observaciones no fueron “muy productivas” ya que los profesores se centraban en conseguir respuestas correctas, no en el proceso por el cual los estudiantes llegaban a las ellas³⁹; y la mayoría de los estudiantes necesitaban ser tutorizados para ser capaces de informar sobre sus estrategias de aprendizaje, como O'Malley et al (1985) ya habían comentado. Que la observación no es muy útil a la hora de estudiar las estrategias de aprendizaje que usa el alumnado se ve también reforzado por Cohen y Apek (1981) pues obtuvieron pocos datos a través de la observación pero en cambio sí que encontraron productivas las entrevistas.

O'Malley et al. (1985) dicen

“Generally we had considerable success in identifying learning strategies through interviews with students, but less success with interviews with teachers, and negligible success in conducting observations”.

El método que más se usa es el “*self-report*”, basado en la introspección (Nisbet y Shucksmith, 1986). En él se da una tarea o un problema a resolver a un niño y se le anima a que explique al “experimentador” (investigador), tanto durante como al final de la actividad, los métodos que haya usado. Normalmente comporta el uso de entrevistas estructuradas y cuestionarios que hacen necesario que el aprendiz analice las estrategias que emplea. Puede tratar sobre estrategias de aprendizaje en general o relacionadas con una actividad específica. El problema es que no todos los estudiantes son capaces de describir las estrategias del mismo modo (ni con la misma

³⁹ Al centrarse en el producto final y no en el proceso no se le da importancia al porqué del error, por lo que no se aprovecha el error para poder generar un aprendizaje o comprender el porqué de aquella respuesta o conducta.

precisión...). Otro hecho que puede influir negativamente es que si se hace la introspección a la vez que el aprendiz está realizando la tarea puede ser que éste no explique lo que sucede realmente mientras piensa sino que racionalice los procesos de pensamiento y eso sea lo que verbalice (cambiando la naturaleza de la estrategia). La ventaja es que si introspecciona a la vez que realiza la tarea la información todavía queda información en la memoria a corto plazo, de manera que es más accesible.

Oxford (2011:153) comenta que hay tres opciones en las entrevistas individuales en las que no hay una tarea concreta a resolver: “(a) *interviews about described tasks*, (b) *interviews about an activity grid*, and (c) *open-ended interviews*”. Además comenta tipos concretos de entrevistas que se han usado: “*The Self-Regulated Learning Interview Schedule (SRLIS)*” y “*The Student Interview Guide*” (de O’Malley et al., 1985). Cohen y Apek (1980) usaron self-report para su estudio sobre las estrategias en la memorización del vocabulario.

Faerch y Kasper (1987) distinguen tres tipos de recogida de datos en función del momento en el que se realice esa recogida:

“simultaneous introspection, or current performance of the task and reporting on strategies used; immediate retrospection, or introspection about a task that was just completed; and delayed retrospection, or analysis of strategies used with previously completed tasks” (en O’Malley y Chamot, 1990:90).

Un posible cuarto tipo sería la “*predictive introspection, or stating what one might do in an anticipated learning event*” (Brown et al. 1983).

Los estudios diarios sirven como otra forma de recoger información sobre estrategias de aprendizaje a través de informes retrospectivos. Para que estos informes funcionen bien hay que entrenar o preparar de antemano a los alumnos que van a participar en el estudio, para que sean capaces de reflexionar sobre sus propias estrategias de aprendizaje y explicarlas.

Las tareas de pensar en voz alta de forma concurrente también se han utilizado con provecho, ya que se supone que el proceso verbal de la explicación es paralelo al proceso de pensamiento. Estos trabajos requieren que el aprendiz introspeccione en las estrategias que usa al desarrollar una tarea en particular, pero no es siempre práctico utilizar este tipo de tareas. Por una parte requieren de un entrenamiento de la persona entrevistada, ya

ESTADO DE LA CUESTIÓN

que se le pide que analice y explique paso a paso lo que está haciendo. Sobre todo es complicado con personas de corta edad, ya que los nervios, la necesidad de éxito, el no entender con claridad qué es lo que se le pide puede hacer que se bloquee y no ser capaz de verbalizar aquello que está pasando por su mente en ese momento. Y por otra parte requiere de un entrenamiento del entrevistador, para poder llevar a cabo las incursiones necesarias y ayudar al entrevistado a ir analizando paso a paso.

Hay otras formas de inducir a los aprendices a verbalizar sus estrategias. Una de ellas es pedirles que trabajen en parejas para discutir sus soluciones sobre tareas particulares. Éste podría ser un entrenamiento previo antes de encontrarse con el entrevistador. Además de este modo gracias al aprendizaje cooperativo, de igual a igual, pueden compartir sus estrategias, enriqueciéndose con las que usa el compañero o compañeros con los que vaya trabajando.

Muchos de los estudios más exitosos han empleado procedimientos de recogida de datos múltiple, es decir, han usado más de un método para la recogida. Por ejemplo Oxford (1990) en su estudio utilizó entrevistas orales y cuestionarios escritos.

Para saber qué estrategias existen y se aplican podemos intentar estudiarlas a través del comportamiento, pero cabe destacar que la mayor parte de las estrategias son internas y no directamente observables, y algunas son tan implícitas que ni el que las utiliza es consciente de su uso, por lo que hay personas que no saben expresar qué hacen, es decir, no saben explicar el mecanismo metacognitivo que llevan a cabo.

Oxford (en Richards 2002) afirma que la mayoría de los aprendices de L2 son capaces de recordar sus estrategias de aprendizaje y describirlas cuando se les pregunta. Si son capaces de describirlas quiere decir que en algún momento éstas se pueden hacer conscientes y por lo tanto serán susceptibles de ser enseñadas, es decir, haciéndolas visibles se pueden entrenar las estrategias de aprendizaje. De esta manera se empezaron a llevar a cabo estudios en los que se enseñaban estrategias de aprendizaje. Pero no todo es tan sencillo, ya que Oxford también nos comenta que ha

habido problemas en la metodología aplicada a algunos estudios sobre el entrenamiento de las estrategias, ya que el tiempo de aplicación era corto, o eran tareas muy fáciles o muy difíciles, no estaba integrado dentro del trabajo normal de la clase de lengua (por lo que era percibido como irrelevante) y los aprendices no recibían una formación previa adecuada sobre el uso y las necesidades de las estrategias. Además en muchos estudios de entrenamiento estratégico se han ignorado las estrategias afectivas y sociales, que también son muy poderosas. Por otra parte se ha comprobado que el más efectivo entrenamiento estratégico es el explícito, en el cual se les presenta a los aprendices la estrategia que puede ser de ayuda y se les enseña a usarla y a transferirla a otras situaciones. También suele ser más efectiva si está incluida en la clase de lengua. Sen y Sen (2012:1851) dicen que “*Students cannot realize the potential benefit of strategy use if they are not informed about it*”. Sobre el entrenamiento estratégico Sen y Sen (2012:1854) en su estudio nos dicen que

“strategy training is effective and helps to improve their students’ motivation, makes them aware, active, efficient and responsible learners, gives students a better understanding of the target language and makes them more capable of working independently”.

Oxford (2011) reflexiona sobre algunas herramientas que se han utilizado en el campo de la investigación de las estrategias de aprendizaje. Primero se plantea si el análisis de las estrategias debe hacerlo el propio aprendiz (*self-report*) o lo debe hacer otra persona (*other-report*), sopesando los pros y los contras de una y otra opción. Posteriormente se plantea si el estudio de las estrategias se debe hacer sobre una tarea reciente/real, sobre cómo resolvería una cierta tarea si la tuviera que llevar a cabo realmente, o sobre cómo resuelve en general cierto tipo de tareas, explicando los pros y los contras de su uso. Del mismo modo cree que el análisis de las estrategias debe adaptarse a la situación sociocultural del aprendiz, ya que estrategias que son importantes para una cultura quizá no lo sean tanto para otras, debiéndose adaptar los cuestionarios (adaptando, quitando o poniendo ítems). Finalmente se plantea si el análisis ha de ser cualitativo, cuantitativo o ambos a la vez.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La misma autora hace referencia al uso de portfolios por parte del aprendiz para llevar a cabo estudios sobre estrategias de aprendizaje, pidiendo a los alumnos que reflejen en sus portfolios las estrategias que usan en las actividades que llevan a cabo habitualmente. Un ejemplo de estudio llevado a cabo con portfolios es el de Donato y McCormick, 1994.

Respecto al uso del SILL (usado en numerosos estudios como Griffiths 2007, Oxford y Nyikos 1989, Gerami y Baighlou 2011, Hong-Nam y Leavell 2006, Hsiao y Oxford 2002, Ehrman y Oxford 1989), tenemos que Griffiths nos ofrece la siguiente reflexión:

“Experience with the class, however, indicated that some of the items of the SILL were not entirely suitable for the students in this setting. Very few of them reported using rhyme or flashcards, for instance, and they often found it difficult to understand what these strategies involved. Other strategies which students could be observed using frequently, such as consulting a dictionary, are not included in the SILL”.

Como hemos podido ver a lo largo de este trabajo existen muchas diferencias individuales entre los diferentes aprendices. Hay muchos factores que influyen en la elección de estrategias y además hemos podido comprobar que tanto las edades como los procedimientos y técnicas de recogida de datos han sido diferentes en los estudios que se han llevado a cabo. Llegados a este punto y habiendo realizado esta observación, creo poder ofrecer una serie de ideas que han surgido con fuerza de los estudios, a modo de conclusión.

Parece ser que la edad (el desarrollo mental) del aprendiz es un factor que determina el tipo de estrategias que éste utiliza. A mayor edad presenta un mayor número de estrategias, y éstas son más complejas. Los estudiantes con niveles muy avanzados serían los que podrían llevar a cabo estrategias metacognitivas.

Si nos fijamos en los estudios de los aprendices exitosos tenemos que la frecuencia de uso de estrategias es mayor que en los aprendices menos exitosos. Además prestan atención tanto a la forma como al significado. Por otra parte, los aprendices exitosos son más capaces de hablar de sus estrategias de aprendizaje. Cabe mencionar que Chamot y Küpper (1989:17)

comentan que otros factores que influyen en el uso de estrategias son: “*prior language study, type and degree of difficulty of the task, and motivation*”.

Como existen muy diversas estrategias de aprendizaje no es arriesgado concluir que diferentes estrategias pueden influir en diferentes aspectos del dominio de la L2. Por ejemplo, algunas estrategias sociales interaccionales pueden afectar más sobre la producción oral que sobre la producción escrita. Es decir, una persona enamorada de otra intentará comunicarse con palabras antes que por escrito, si el otro está presente, usando pocas estrategias cognitivas en su intento; o un niño que llega a un lugar donde no hablan ninguna lengua que él conozca y quiera jugar con otros niños que hay a su alrededor se comunicará con su cuerpo (mímica) antes que oralmente (¡o por escrito!).

Hay estrategias que pueden ir mejor para la resolución de una tarea en particular. Por este motivo es importante que los aprendices conozcan cuantas más mejor, para que puedan usarlas de manera intencional seleccionando las más adecuadas en cada momento. Chacón (2006:52) dice que

“A manera de ilustración, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera el estudiante autorregula su aprendizaje a través de la selección de estrategias apropiadas, corrección de fallas y deficiencias y reconocimiento de estrategias cognitivas”.

Creemos que son importantes tanto la cantidad como el buen o mal uso de esas estrategias, pues poder descartar las que no son útiles también es importante en el proceso de aprendizaje.

Como dice Macaro (2001:76) que haya unas estrategias que se usen más que otras puede depender del método de enseñanza que lleve a cabo el docente (ej. cantidad y tipo de actividades orales...). Estamos de acuerdo con esta afirmación y en el apartado dedicado a los libros de texto efectuamos un pequeño estudio de contenido para establecer si el tipo de actividades que hay en los libros de texto puede inducir a un uso mayor de ciertas estrategias de aprendizaje o no.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Viendo la importancia de las estrategias de aprendizaje para una adquisición exitosa de la lengua consideramos que es muy importante profundizar en el tema de su enseñanza.

Cabe destacar que autores como Abraham y Vann (1987), Horwitz y Wenden en sus diferentes estudios sugieren que las creencias preconcebidas sobre el aprendizaje de lenguas afecta el uso de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado aprendiz de segundas lenguas, por lo que las creencias son muy importantes a la hora de elegir las estrategias y hace que prestarles más atención para poder hacer un mejor uso de las estrategias de aprendizaje y de su enseñanza.

3.7. Las creencias del profesorado

“The more one reads studies of teacher belief, the more strongly one suspects that this piebald form of personal knowledge lies at the very heart of teaching. [...] As we learn more about the forms and functions of teacher belief, we are likely to come a great deal closer to understanding how good teachers are made” (Kagan, 1992:85).

En los apartados anteriores hemos visto cómo las estrategias se han estudiado en más de una ocasión a través de las creencias del profesorado y que son muy influyentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero, ¿qué son las creencias del profesorado o el sistema de creencias del profesorado? En este apartado explicamos el concepto de creencia a través de diferentes autores y épocas. Describimos el origen del tema de estudio, mencionamos otros conceptos relacionados con el tema y relacionamos las creencias con la docencia, y a su vez con las estrategias.

Muchos autores destacan la importancia que tienen las creencias del profesorado y su influencia en las aulas, entre ellos Gómez (2010:6) que dice

“Es vital describir el sistema de creencias de un profesorado para alcanzar a comprender las decisiones que toma, tanto en la planificación de las clases, como durante las mismas o en la valoración posterior”.

Otro autor, Calderón (2003:5), argumenta

“La noción de creencia nos interesa porque los profesores interpretan la enseñanza de la lengua y la cultura bajo el prisma de sus creencias, conocimientos y presupuestos sobre el concepto de lengua y aprendizaje”.

También Calderhead (1988:22) en los años ochenta ya daba importancia al pensamiento del profesor y lo expresaba de la siguiente manera:

“La naturaleza y contenido del pensamiento de los profesores, cómo este se ve influenciado por el contexto organizativo y curricular en el que los profesores trabajan y cómo los pensamientos de los profesores se relacionan con su conducta en clase y, en último término, con los pensamientos y conductas de los alumnos, se ven como campos importantes de exploración con vistas a mejorar nuestra comprensión de los procesos instructivos que ocurren en las escuelas, el funcionamiento de los profesores al operativizar el currículum, y el desarrollo y mejora de la práctica didáctica de los profesores”.

Tang (1993) (en Ningsih y Fata (2015:69), nos aporta su idea de creencias sobre la enseñanza: *“beliefs about teaching refer to the concepts that teachers hold and believe in for the teaching process which have relevance for their teaching”.* En Bingimlas y Hanrahan (2010:416), Aguirre y Speer relacionan las creencias del profesorado con su práctica de la siguiente manera:

“Aguirre and Speer (2000) have argued that knowledge about the relationship between teachers’ beliefs and their practice in the classroom can increase both the breadth and depth of our understanding of how teaching proceeds”.

La importancia del estudio de las creencias del profesorado también la remarca Chacón (2005:257) a través de la siguiente afirmación:

“Teachers’ actions and behaviors are tied to their beliefs, perceptions, assumptions, and motivation levels. Thus, research on teachers’ beliefs is crucial in determining the way teachers understand and organize instruction”.

Orta Gracia (2009a:52 y 2009b:19) añade a este conjunto de opiniones que:

“Está claro que cada profesor actúa en el aula de acuerdo con sus propias creencias, sus experiencias como profesor y como alumno, su sistema de valores y, sobre todo, con aquello que le funciona diariamente en la clase”.

Junto a este grupo de autores encontramos en la actualidad a la Dra. Zehra Gabillon. La autora defiende que

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“There is now substantial evidence to claim that teachers’ beliefs influence their decisions about their teaching practices and affect what happens in the classroom. Relevant literature on foreign/second language (henceforth L2) teacher beliefs, and especially research done in educational psychology, have clearly demonstrated that teachers’ beliefs about learning/teaching often lead them to modify the ‘official theory’ and adopt approaches that are compatible with their beliefs” (Gabillon, 2012b:190).

Ningsih y Fata (2015:69) comentan que

“Teachers’ beliefs depend on what they trust should be real and worthy. Their beliefs guide their decision making, behaviour, and interaction with students”.

Como podemos ver en las citas anteriores las creencias están muy estrechamente vinculadas al quehacer del profesor e influyen directamente sobre el proceso de aprendizaje de la lengua, así como sobre los alumnos.

En un estudio reciente sobre las creencias del profesorado sobre *writing* a nivel universitario Melketo (2012:98) nos indica que

“In the last two decades, the study of teachers’ beliefs has received attention from many researchers in the field of language teaching. The relationship between teachers’ beliefs and their classroom practices has been one thread of the work. More specifically, researchers have been interested in the extent to which teachers’ stated beliefs correspond with what they do in the classroom, and there is evidence that the two do not always coincide (Gebel & Schrier, 2002)”.

Esta falta de coincidencia es, en parte, lo que se quiere evidenciar en este estudio.

Según Latorre y Blanco (2007)

“El término “creencias” surge en la investigación educativa como un constructo para comprender e interpretar las acciones de los profesores”.

Chan y Elliot (2004:817) nos comentan, al igual que Pajares (1992) compartió en su día, que hay muchos conceptos que hacen referencia a las creencias:

“Researchers in teacher education have suggested that teachers’ classroom behaviour and activities are shaped by various frameworks. These are known by various labels such as implicit theories, conceptions, images and metaphors (Calderhead, 1996; Marland, 1995, 1998; Munby, 1986; Richardson, 1996) but, irrespective of names, they represent teachers’ conceptions about teaching and

learning which are assumed to be belief driven (Clark & Peterson, 1986; Marland, 1995, 1998; Richardson, 1996)”.

Un par de años después, Chacón (2006:46) dice en su artículo:

“existe un creciente número de investigaciones enfocadas hacia el estudio de las creencias de los profesores entendidas por algunos expertos como teorías implícitas, preconcepciones, o conocimiento práctico”.

Con esta cita refuerza la idea de que no todos los estudiosos comparten una definición o concepto claro de qué se entiende por creencias. Kagan (1992:66) en su estudio sobre las creencias del profesorado expresa la siguiente afirmación que refuerza la idea anterior:

“Even the term “teacher belief” is not used consistently, with some researchers referring instead to teachers’ “principles of practice,” “personal epistemologies,” “perspectives,” “practical knowledge,” or “orientations”.

Johnson (1994) en su artículo recoge las definiciones de creencias y sistemas de creencias de grandes autores reconocidos en el tema como Abelson, Anderson, Rokeach, Nisbet y Ross, Pajares... concluyendo que *“However, a mutually agreed upon definition of teachers’ beliefs is far from complete”* (Johnson, 1994:440). Ballester et al. (2001:197) hacen referencia también a los conceptos mencionados en el presente apartado como parte de una red más compleja: *“teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos y saberes”*. Kalra y Baveja (2013:1309) han revisado diversas investigaciones sobre creencias del profesorado y confirman lo dicho por diferentes autores que han tratado el tema:

“Some researchers have called these beliefs “entering perspectives” or preconceptions. Beliefs are often mistaken as values, theories, perceptions (sic) etc. However, there still does not seem to be a consensus on the definition of ‘Beliefs’ or ‘Personal Theories’.

Constatamos que tras muchos años de investigación todavía no hay una definición consensuada del término creencias. Reforzando esta misma idea Xu (2012:1397) argumenta que *“teachers’ beliefs, which are difficult to define and evaluate, and have not been notoriously defined”.*

Pero, ¿qué es una creencia? Si buscamos en el Diccionario de la Real Academia de la lengua encontramos las siguientes definiciones:

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“1. Firme asentimiento y conformidad con algo. 2. Completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguros o ciertos. 3. Religión, doctrina”.

En nuestro campo de estudio las definiciones 1 y 2 serían las más apropiadas para aproximarnos al concepto y entender qué presuponen para los maestros y los aprendices de lenguas, pero la verdad es que necesitamos de más explicaciones y matizaciones para comprender la grandeza del vocablo y su importancia en nuestras aulas.

Hay que tener en cuenta que

“el concepto de creencia, de creencias docentes, no disfruta aún de unanimidad entre los diferentes autores que se han acercado a su estudio” (Latorre y Medina, 2007).

“According to Mansour (2009), beliefs are one of the most difficult concepts to define. Although educational literature has paid great attention to teachers’ beliefs, there is still no clear definition of belief (Savasci-Acikalin, 2009)” Bingimlas y Hanrahan (2010:416).

Actualmente se considera que el tema de la definición de las creencias del profesorado en la literatura que versa sobre ella no está resuelto, como los autores recogen en su artículo. Mansour (2009a:35) coincide con esta opinión ya que, según él, *“Beliefs can neither be clearly defined, nor do they have a single correct clarification”.*

Hay muchos términos estrechamente relacionados que en ocasiones pueden llevar a confusión. A continuación recogemos algunas de las definiciones y vocablos relacionados para intentar ayudar al lector a aclarar sus ideas.

Dentro de la literatura del campo de las creencias encontramos, por ejemplo, el término “ideación” como estrechamente relacionado a las creencias. Según el Diccionario de la Real Academia de la lengua ideación sería *“Génesis y proceso en la formación de las ideas”.* Y en esta formación de las ideas están las creencias.

Pero para entender mejor el concepto de creencia hemos recogido la definición que han dado diversos autores sobre creencia en nuestro campo de investigación. Dewey (1933:6) (en Torras, Tragant y García, 1999:312) define las creencias como

“opinions fermes en temes sobre els quals no tenim coneixements sòlids o que no podem provar; però, en canvi, estem convençuts d’aquestes opinions i les acceptem com a vertaderes”.

Rokeach (1968) (en Latorre y Blanco, 2007:3)

“afirma que las creencias son grandes presunciones acerca de uno mismo y de la realidad física y social. El autor las define como una simple proposición, consciente o inconsciente, inferida desde lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase “Yo creo que...”. Las creencias pueden ser descriptivas, evaluativas o prescriptivas. Y poseen un componente cognitivo, afectivo y conductual. Como resultado de su estudio, concluye que el conocimiento es un componente de la creencia”.

Pajares (1992:309) también hace referencia a Rokeach y comenta que

“Existential presumptions are the incontrovertible, personal truths everyone holds. Rokeach (1968) suggested that they are taken-for-granted beliefs about physical and social reality and self and that to question them is to question one’s own sanity. As such, they are deeply personal, rather than universal, and unaffected by persuasion”.

Podemos comprobar que la idea de que las creencias son personales, individuales y difíciles de modificar es reiterada por diferentes autores. Rath (2001) también cita a Rokeach para reforzar la idea de la dificultad de modificar las creencias y lo hace de la siguiente manera:

“It has been long understood that some beliefs are more important than others to individuals, and the more important the belief is, the more difficult it is to change (Rokeach, 1968, p. 3). It is also understood that if a central belief is changed, other beliefs within the person’s belief system are affected. It has been argued that beliefs that are linked closely to their ego -sense of self- are more important than any others (Rokeach, 1968, p. 4). One can only wonder how many supervisors have convincingly said to their student teachers, “I’m not criticizing you, I’m criticizing your teaching.” It seems very likely that beliefs about teaching are very central beliefs and as such resist change”. (En Rath, 2001).

La dificultad de modificar las creencias ya la explicita Abelson (1979:365)

“if we are ever to model change in belief systems (surely a very pivotal phenomenon in human affairs), then it seems as though we need to model the mechanism by which doubt spreads corrosively from belief to belief within a formerly stable system until a kind of “catastrophe” point is reached when whole bundles of beliefs are abandoned in favor of new ones”.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Abelson (1979) (en Latorre y Blanco 2007:3) lleva a cabo un estudio en el que

“se definen las creencias como el conocimiento que la gente manipula para un propósito particular o bajo una circunstancia necesaria”. En palabras del autor “there are some processes by which a human or a computer accesses and manipulates that knowledge under current activating circumstances and/or in the service of particular current purposes” (Abelson, 1979:356).

Nisbett y Ross (1980) (en Clark y Peterson, 1986:502) dicen que las creencias o teorías serían *“proposiciones” razonablemente explícitas sobre las características o clases de los objetos*. Sigel (1985) (en Latorre y Blanco, 2007:4)

“defiende que las creencias son construcciones mentales de la experiencia -a menudo condensadas e integradas en esquemas o conceptos- que se mantienen como verdaderas y que guían la conducta”.

También aporta reflexiones interesantes respecto a las creencias Sigel (1985) (en O'Loughlin, 1989:5).

“suggests that beliefs are socially constructed representational systems that people use to interpret and act upon the world. Beliefs may or may not be based on evidence, Sigel suggests, and those that are not evidentially based are more likely to be resistant to change. Another factor that affects the potential for change in beliefs, Sigel argues, is the degree to which the boundaries that surround the beliefs in a specific domain are permeable. Beliefs which are contained within highly impermeable boundaries are likely to be resistant to new evidence, as well as to conflicting information from other areas of an individual's belief system. Those individuals who have developed a highly consistent set of beliefs across a variety of domains, Sigel suggests, can be considered as possessing a belief system”.

Otra posible explicación de creencia nos la aporta Dewey (1984:24), que considera que

“abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro”.

Una reflexión sobre de las creencias y su relación con el pensamiento nos la ofreció Nespov (1987), quien comentó que:

“a framing or defining tasks, prescribed a view of cognitive processing necessary to understand this function, and identified four levels of thought: internal processing, resources, control (or metacognitive processes) and beliefs”.

Nespor (en Pajares, 1992:321), también argumenta que

“individuals use strategic thought to select the cognitive tools with which to solve a problem, and this is where beliefs play the important role of determining the task to be performed or defining the problem. [...] the tasks and problems are defined by beliefs”.

Para el autor los componentes afectivos de las creencias serían los que permitirían almacenar la información en la memoria a largo plazo y se recuperarían a través de sentimientos. Para Pajares (1992:322)

“This information-processing model of belief prominence depends on the affective/episodic/emotional nature of beliefs, and it is the role that emotion and affect play in memory indexing and retrieval that Nespor has claimed holds the greatest potential for research of beliefs”.

Por lo tanto podemos concluir que las estrategias de tipo socio-afectivas y las emociones en el aprendizaje de la Le (y del aprendizaje en general) son muy importantes.

Si continuamos avanzando en el tiempo tenemos que Llinares (1991:37) (en Serrano, 2010:270-271) considera las creencias como

“conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo” (Llinares, 1991:37).

Pajares (1992) (en Latorre y Blanco, 2007:4)

“considera que las creencias son construcciones mentales basadas en las experiencias previas que las personas poseen, las cuales determinan su construcción. Ahora bien, tales experiencias pueden ser positivas o negativas y no generar creencias, o bien que su proceso de construcción sea erróneo y, por consiguiente, la creencia que se genere también lo sea”.

También nos aporta Pajares (1992:316):

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“The result is a view of belief that speaks to an individual's judgment of the truth or falsity of a proposition, a judgment that can only be inferred from a collective understanding of what human beings say, intend, and do”.

Tenemos otra posible explicación de qué son las creencias explicadas por W. Brezinka (1992:50s) (en Quintana 2001:17), quien comenta que

“las creencias son un proceso psíquico vinculado al sentimiento y a la voluntad y que hace referencia a una doctrina no demostrada científicamente sobre la interpretación del mundo, el sentido de la vida humana, los valores y los ideales que son reconocidos por una comunidad y que satisfacen las necesidades emocionales de tipo religioso y/o cosmovisual de sus miembros”.

Con el paso de los años encontramos a De la Pineda (1994:48) (en Latorre y Blanco, 2007:5) nos dice que las creencias son *“un esfuerzo para alcanzar la realidad sin pasar por la democratización, ni racionalidad empírica”.*

Yero (2001) (en Kalra y Baveja, 2013:1309) aporta que

“Beliefs may be defined as judgments and evaluations that we make about ourselves, about others, and about the world around us. Beliefs are generalizations about things such as causality or the meaning of specific actions....Beliefs not only affect how people behave but what they perceive in the environment. People perceive what they expect to perceive”.

En Quintana (2001:23) de la Pineda añade sobre la creencia:

“Va más allá de lo que la razón y la experiencia pueden alcanzar. Es intuitiva. Implica una decisión preferencial, un preferir un algo a otra cosa en el orden que sea. El preferir es un aspecto esencial del acto valorativo conceptual. Por eso, creer en algo o en alguien es por sí mismo un acto axiológico”.

Y respecto a las creencias de los profesores, específicamente, Shulman (1986) (en Chu, 2014:101):

“claimed that teachers' beliefs were a combination of new experiences, old knowledge, old experience and attitude”.

Unos años después Kagan (1992:65) nos describe las creencias del profesor como

“Teacher belief is defined broadly as tacit, often unconsciously held assumptions about students, classrooms, and the academic material to be taught”.

Lan (1995) en (Ningsih y Fata, 2015:69) comenta que

“teaching beliefs refer to teachers’ perceptions of the knowledge of the subjects, including the perceptions of the nature of knowledge, teaching, child development theories, the history of education and the foundations of society”.

Mohamed (2006:21) nos caracteriza las creencias del profesorado de la siguiente manera:

“A teacher’s beliefs represent a complex, inter-related system of often tacitly held theories, values and assumptions that the teacher deems to be true, and which serve as cognitive filters that interpret new experiences and guide the teacher’s thoughts and behaviour”.

Y los autores Kalra y Baveja (2013:1309), más recientemente, nos aportan que

“Teacher’s beliefs or teacher’s personal theories may also be understood as what an individual teacher says, intends and does in the classroom. These beliefs or personal theories can be used to interpret and understand the significant influences on a teacher’s decisions within the classroom”.

En Savasci-Acikalin (2009:3) encontramos que

“In educational settings, Haney et al. (2003) defined beliefs as “one’s convictions, philosophy, tenets, or opinions about teaching and learning” (p. 367)”.

Y unos años después Basturkmen (2012:282) cita a Borg aportando

“Although definitions of teachers’ beliefs vary, the term is generally used to refer to evaluative propositions which teachers hold consciously or unconsciously and which they accept as true while recognising that other teachers may hold alternative beliefs on the same issue (Borg, 2001)”.

En Bingimlas y Hanrahan (2010:417) tenemos una explicación de qué son las creencias contraponiéndolas a “facts” (hechos).

“According to Yero (2002), the confusion focuses on the distinction between beliefs and facts. She suggests that the key is to identify which statements frequently used in education are facts and which are beliefs. She defines beliefs in opposition to fact. Thus she defines facts as “statements that from a particular perspective are part of “consensus” reality” (p. 21) and beliefs as “judgments and evaluations that we make about ourselves, about others, and about the world around us [and] ... generalizations about things such as causality or the meaning of specific actions” (p. 21)”.

Kalaja (1995:192), en Barcelos (2003:10), nos ofrece su definición de creencias (en referencia a las que tienen los estudiantes): *“beliefs have been*

ESTADO DE LA CUESTIÓN

seen mainly as “cognitive entities to be found inside the minds of language learners””. Esta definición caracteriza las creencias como estables, mientras que la autora cita a autores como Holec que muestran que las creencias pueden ser modificadas.

Quintana (2001:17) dice que

“Las creencias de una persona o de un grupo son el conjunto de realidades metaempíricas y de ideas que la persona o el grupo aceptan, reconocen y afirman como principio de cuanto deben pensar, hacer y esperar en la orientación última de su vida”.

La misma autora (2011:17) comenta que las creencias son personales y sociales a la vez. Son personales porque cada individuo tiene las suyas, formadas por él mismo y que pueden variar con el paso del tiempo. Pero también sociales, ya que se dan en los grupos humanos, donde los individuos interaccionan. Los grupos humanos influyen sobre las creencias del individuo.

Gabillon (2005:234) en su artículo hace una reflexión interesante sobre las creencias en función de la corriente de pensamiento en la que se fundamenten.

“Research studies using cognitive orientations considered beliefs as an internal autonomous property of the mind, and investigated language learners’ higher order representations (beliefs that the individual is aware of, conscious about) to establish links between learners’ beliefs and L2 attainments”.

“Research into learner beliefs from a social psychological perspective looked into learners’ beliefs under the rubrics of representations [...] and attitudes [...]. Both social psychological and sociocultural theories have stressed the influence of external factors and the knowledge which is acquired from the environment. Sociocultural approaches have tended to focus on how beliefs are (co)constructed, appropriated and mediated through social transactions”.

Kalaja y Barcelos (2003:1) explican que

“[...] definitions for beliefs about SLA, they can be broadly be defined as opinions and ideas that learners (and teachers) have about the task of learning a second/foreign language”.

Unos años antes, Kalaja (1995:196) (en Barcelos, 2003:11)

“proposes that beliefs about SLA be investigated within a discursive approach. Kalaja defines beliefs as related to language, as a dynamic and socially constructed concept”.

Van Dijk (en Palou, 2008:76) nos aporta al análisis del discurso su interpretación de creencia:

“proposa anomenar “creença” totes les produccions del pensament humà, qualsevol cosa que pugui ser pensada. [...] Les “creences” que reuneixen uns criteris de validesa socialment compartits formen el “coneixement”. [...] Aquest coneixement pot ser recuperat, activat, aplicat i modificat a través dels processos discursius”.

Creencias y conocimiento están relacionados entre ellos como en una red, por lo que en el análisis del discurso hay que integrar la cognición y la sociedad.

Como características de las creencias Nespors (1987) (en Pajares, 1992:309)

“identified four features characteristic of beliefs – existential presumption, alternativity, affective and evaluative loading, and episodic structure. Existential presumptions are the incontrovertible, personal truths everyone holds”.

Barcelos y Kalaja (2013:1) dicen que las creencias han sido caracterizadas como:

“(a) non-consensual, or disputable in principle; (b) evaluative and affective, although belief systems do have a cognitive component too; (c) episodic (relying on episodes in personal experience, folklore, or propaganda); and (d) open, that is, with wide boundaries that usually involve self-concepts (Abelson, 1979; Nespors, 1987).”

Clark y Peterson (en Calderhead, 1998:26) *“entienden las creencias como “influencias modeladoras” básicas del esquema”*, refiriéndose a los esquemas del profesor (esquema entendido como estructura compleja). Clark y Peterson (1986:499) dicen que *“los psicólogos cognitivos han empleado el término “esquema” para designar el modo en que el conocimiento se almacena en la memoria”*. D. Wood (en Palou, 2008:74) hace referencia al concepto de esquema explicando que

“Interpretem esdeveniments en funció d’un esquema concret; entre esdeveniment i esquema hi ha un procés dinàmic, de manera que l’esquema influeix en la interpretació de l’esdeveniment i a l’inrevés”.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Calderhead (1988:28-29) en su obra menciona una serie de características peculiares sobre el conocimiento de los docentes, en las que los conceptos esquema y creencias se ven reflejados y relacionados entre sí:

- 1) *El contenido se organiza en estructuras (“esquemas”), que facilitan la acción profesional.*
- 2) *Este conocimiento parece desarrollarse en su mayor parte a través de experiencias de ensayo y error.*
- 3) *Las estructuras de conocimiento de los profesores contienen conceptos prototípicos que facilitan la identificación de situaciones típicas.*
- 4) *Las estructuras o esquemas de conocimiento también contienen guiones, a menudo asociados con conceptos prototípicos particulares, que guían respuestas típicas a situaciones típicas (“rutinas”).*
- 5) *Los profesores pueden poseer conocimientos y habilidades que les permiten a veces identificar hechos novedosos y reconsiderar y adaptar sus rutinas de acuerdo con ellos.*
- 6) *Los esquemas de los profesores contienen diversos aspectos del conocimiento especializado, propio de situaciones didácticas (currículum, roles del profesor, alumnos, etc.) y éstos se pueden interrelacionar entre sí y con las diversas metas del profesor en formas muy complejas y diferentes.*
- 7) *Los esquemas se desarrollan dentro de un contexto de conocimiento y creencias relacionados con la enseñanza.*
- 8) *Los esquemas pueden contener proposiciones imperativas que se asocian con fuertes creencias y afectos.*
- 9) *Los esquemas de los docentes no son siempre comprensivos o lógicamente coherentes, y los profesores pueden tener que simplificar necesariamente mucho su comprensión de ciertos aspectos de su trabajo.*
- 10) *Parte del conocimiento que guía las acciones de los profesores puede ser tácito e imposible de verbalizar”.*

Dahllof y Lundgren (1970:26) ya sentían la necesidad de poder explicar qué pasaba con los patrones de los profesores y lo expresaron de la siguiente manera:

“We want to underline the necessity of explaining these patterns in terms of the teachers imagination of himself, the students and the curricula”.

Vemos que ya en 1970 se veía como un conjunto de interacciones las creencias que tenía el profesorado sobre él mismo, los aprendices y el currículum, abriendo un campo de estudio nuevo en ese momento.

Según Clark y Peterson (1990:445) fue en el congreso (Conferencia Nacional) del *National Institute of Education*, en 1974, donde se planteó por primera vez la necesidad de investigar sobre los procesos mentales de los profesores, pues creían que lo que hacen los profesores es consecuencia de lo que piensan. Los mismos autores nos presentan un modelo del pensamiento y la acción del maestro según el cual los resultados obtenidos por los alumnos podían influir en el proceso de pensamiento de los docentes, así como a la inversa. Habría una influencia mutua entre alumnos y docentes. Según estos autores habría tres categorías principales de procesos de pensamiento de los docentes de las cuales

“La tercera categoría, las teorías y creencias de los docentes, representa el amplio acervo de conocimientos que poseen y que afecta a su planificación y sus pensamientos y decisiones interactivos” (Clark y Peterson 1990:450).

Para Barcelos y Kalaja (2011:281) el estudio de las creencias sobre la adquisición de segundas lenguas ha interesado a la lingüística aplicada desde mediados de los 80, con los estudios pioneros de Horwitz (1985) y Wenden (1986). A partir de entonces el interés por el tema fue en aumento hasta que culminó con un coloquio sobre creencias sobre la adquisición de segundas lenguas en una conferencia internacional en Tokyo en 1999 y una edición especial publicada en la revista *System*. Ferrerira Barcelos y Kalaja (2013:1) matizan que el inicio del estudio de las creencias de los profesores estaría situado a mediados de los años 70 con el estudio de Lortie (1975), dentro de la enseñanza de la L1, puesto que marcó un cambio de paradigma más orientado hacia el profesor.

Cuando tratamos las creencias de profesores (y estudiantes) tenemos que distinguir entre creencias⁴⁰ y conocimiento. En Savasci-Acikalin (2009:3) encontramos que

“The definition of knowledge as a term can be traced back to the time of Socrates. Plato suggested that knowledge has three components: beliefs, truth, and justification (Woolfolk-Hoy & Murphy, 2001). In the traditional philosophical literature, knowledge depends on a “truth condition” that is being agreed upon in a community

⁴⁰ Más definiciones de creencias de diferentes autores en Pajares, 1992:313. (Abelson 1979, Brown y Cooney, 1982), Sigel (1985), Harvey (1986), Nisbett y Ross (1980), Dewey (1933), Rokeach (1968)).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

of people (Richardson, 1996). Based upon this definition, knowledge is a belief that meets two conditions: (a) the truth of what is believed and (b) the justification someone has for believing it (Woolfolk-Hoy & Murphy)".

Nespor (1987) (en Pajares, 1992:309)

"suggested that beliefs have stronger affective and evaluative components than knowledge and that affect typically operates independently of the cognition associated with knowledge".

Además el mismo autor (Nespor, 1987) (ibid.:310) nos explica que

"knowledge system information is semantically stored, whereas beliefs reside in episodic memory with material drawn from experience or cultural sources of knowledge transmission [...] beliefs drew their power from previous episodes or events that colored the comprehension of subsequent events".

Barcelos y Kalaja (2013:1) nos matizan la diferencia de la siguiente manera:

"Most researchers make a distinction between beliefs as "based on evaluation and judgment" and knowledge as "based on objective facts" (Pajares, 1992, p. 313). Knowledge, by contrast, is regarded as open to critical examination and reason".

Ernest (1989) (en Pajares, 1992:310)

"suggested that knowledge is the cognitive outcome of thought and belief the affective outcome, but he acknowledged that beliefs also possess a slender but significant cognitive component".

Y continuamos con aportaciones interesantes, como la de Sola (1999:663):

"Todo saber implica creencia, pero no toda creencia implica saber: a pesar de que no podemos afirmar que sabemos algo sin creer en ello, sí que es frecuente que digamos creer sin tener la seguridad de que sabemos. [...] Desde este planteamiento, saber es entonces creencia verdadera y justificada. El conocimiento responde a la necesidad de orientar nuestra vida en el mundo, asegurando con firmeza el acierto de nuestras creencias, estableciendo ataduras con éstas y la práctica, de manera que el sujeto pueda anclarse a la realidad".

"toda creencia va acompañada de la disposición a actuar de manera coherente con ella si fuera preciso o posible emprender alguna acción al respecto. [...] La creencia no determina una acción concreta derivada, sino un patrón general de conductas guiadas u orientadas por ella". Sola (1999:665)

Para Latorre y Blanco (2007) los límites diferenciadores entre conocimiento y creencia están todavía sin resolver. Defienden que las creencias estarían más cercanas a lo afectivo, con elementos de evaluación y juicio (Pajares,

1992); el conocimiento tendría un carácter más cognitivo, se le concede una validez más objetiva, y a las creencias una validez más subjetiva. Por lo tanto

“el conocimiento queda más en el dominio del intelecto y la creencia en el de lo afectivo, es difícil separar radicalmente las creencias del conocimiento, es difícil determinar dónde termina el conocimiento y empieza la creencia” (Latorre y Blanco, 2007:10).

Nespor (1987) (en Pajares, 1992:311) nos habla del *entangled domain* (dominio enredado) y en parte ayuda a resolver el problema sobre el conocimiento y la creencia:

“When a teacher encounters an entangled domain, cognitive and information-processing strategies do not work, appropriate schemata are disconnected and unavailable, and the teacher is uncertain of what information is needed or what behavior is appropriate. It is the episodic core of beliefs that makes their use so likely in just such a circumstance. Unable to use more appropriate knowledge structures and cognitive strategies in these situations, the teacher uses beliefs and belief structures, with all their problems and inconsistencies”.

Otros autores (Roehler, Duffy, Herrmann, Conley and Johnson (1988), en Pajares, 1992:312), argumentan que las creencias son estáticas, representan verdades eternas y son inamovibles en la mente de los profesores a pesar de la situación, mientras que el conocimiento evoluciona con las nuevas experiencias, que son interpretadas e integradas en los esquemas de los profesores. Las creencias promueven escuelas de pensamiento, mientras que el conocimiento es único e individual. Además las creencias están rodeadas de emociones que dictan si algo es correcto o no, mientras que el conocimiento sería neutral en este sentido.

Toda esta diferenciación entre conocimiento y creencia es muy importante, pero Pintrich (1990) (en Pajares, 1992:313) dice que la investigación ha mostrado que ambos, conocimiento y creencias, influyen en una gran variedad de procesos cognitivos como la memoria, la comprensión, la deducción y la inducción, la representación de problemas y la resolución de problemas.

Fenstermacher (1994) (en Latorre y Blanco, 2007:11) dice que

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“conocer algo es epistemológicamente diferente de tener una creencia sobre algo; el uso de los dos términos como sinónimos depende del status epistémico que posean, es decir, que se entienda como un agrupamiento o categorización frente a usarlo para que implique “el relativo mérito epistemológico de las propias afirmaciones” Fenstermacher, 1994:30)”.

El mismo autor (1994) (en Palou:78) diferencia entre el conocimiento que surge generado por los especialistas (*knowledge for teachers*) y el que producen los mismos profesores (*knowledge of teachers*). El conocimiento generado por los especialistas se formaría a través de los primeros años de vida y se transmitiría culturalmente, como una manera de comprender el mundo.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) (en Latorre y Blanco, 2007:11) diferencian entre conocimiento y creencia de la siguiente manera:

“[...] el conocimiento se utiliza de forma declarativa para analizar, reflexionar o construir ideas, mientras que las creencias se utilizan de manera pragmática para interpretar situaciones, planificar acciones e inferir y predecir sucesos. No obstante, la distinción más nítida puede ser que el conocimiento implica comprender, mientras que la creencia supone asumir”.

Bingimlas y Hanrahan (2010:418) comentan que:

“Based upon a literature review of beliefs, Savasci-Acikalin (2009) suggests that beliefs refer to suppositions, commitments, and ideologies and do not require a truth condition while knowledge refers to factual propositions and the understandings that inform skillful action and must satisfy “truth condition””.

Hofer y Pintrich (1997:112) añaden que *“attitudes and beliefs may connote a personal conviction or simply an unverified opinion, not a reasoned cognitive structure”*.

Mansour (2009a:27) nos ofrece otra distinción entre creencias y conocimiento:

“A further distinction between beliefs and knowledge is that while knowledge often changes, beliefs are “static”. In addition, whereas knowledge can be evaluated or judged, such is not the case with beliefs since there is usually a lack of consensus about how they are to be evaluated”.

Savasci-Acikalin (2009:4) nos aportan una tabla con un resumen de las diferencias que hay entre creencias y conocimiento basada en la literatura del tema:

Beliefs	Knowledge
<i>Refer to suppositions, commitments, and ideologies</i>	<i>Refers to factual propositions and the understandings that inform skillful action</i>
<i>Do not require a truth condition</i>	<i>Must satisfy "truth condition"</i>
<i>Based on evaluation judgment</i>	<i>Based on objective fact</i>
<i>Cannot be evaluated</i>	<i>Can be evaluated or judged</i>
<i>Episodically-stored material influenced by personal experiences or cultural and institutional sources</i>	<i>Stored in semantic networks</i>
<i>Static</i>	<i>Often changes</i>

Centrándonos en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras tenemos que Lacorte y Canabal (2005:84) nos matizan algunos conceptos sobre las creencias y el conocimiento del profesor de idiomas:

"In particular, teacher cognition refers to the unobservable cognitive dimension of teaching what teachers know, believe, and think (Borg 2003a: 81). Knowledge about teaching may be influenced by personal experience (personal, educational, and social background); experience with schooling and instruction; and experience with formal and pedagogic knowledge (Connelly et al. 1997). Teachers' beliefs result from the relationship between (a) the values, goals, and assumptions that teachers have about the content and development of teaching, and (b) the understanding of the social, cultural, and institutional context where teaching takes place. (Richards 1998)".

Richards, Gallo y Renandya (2001:41), consideran que:

"teachers' beliefs play a central role in the process of teacher development; changes in teachers' practices are the result of changes in teachers' beliefs; the notion of teacher change is multidimensional and is triggered both by personal factors as well as by the professional contexts in which teachers work".

Para ellos los cambios tendrían que llevarse a cabo desde una perspectiva del propio sujeto y no impuesta por organismos superiores

"These assumptions reflect a bottom up view of teacher change rather than the top down model of change often seen in traditional models of innovation, where change is viewed as the transmission of information from educators or policy makers to teachers (Darling-Hammond, 1990)" (en Richards, Gallo y Renandya (2001:41).

Turner-Bisset (2001:11) (en Latorre y Blanco, 2007:11) dice que los docentes necesitan tres tipos de saberes para ejercer su profesión: el conocimiento sustantivo (los diferentes tipos de saberes que el docente necesita para ejercer su profesión), el conocimiento sintáctico (destrezas,

ESTADO DE LA CUESTIÓN

habilidades, procedimientos...) y las creencias (creencias, actitudes y valores). Pajares (1992:314) comenta que *“Beliefs, attitudes, and values form an individual’s belief system”*.

Abelson (1979:360) esboza siete características para diferenciar entre sistema de creencias y sistema de conocimientos:

“I have sketched seven features which seem to characterize belief systems as distinct from knowledge systems. These are: nonconsensuality, “existence beliefs,” alternative worlds, evaluative components, episodic material, unboundedness, and variable credences. None of these features is individually guaranteed to distinguish belief from knowledge; in combination they are very likely to do so”.

Nespor (1987) (en Pajares, 1992:311) sostiene que

“beliefs systems, unlike knowledge systems, do not require general or group consensus regarding the validity and appropriateness of their beliefs. Individual beliefs do not even require internal consistency within the belief system. This nonconsensuality implies that belief systems are by their very nature disputable, more inflexible, and less dynamic than knowledge systems [...] Knowledge systems are open to evaluation and critical examination; beliefs are not [...] He concluded that beliefs are far more influential than knowledge in determining how individuals organize and define tasks and problems and are stronger predictor of behavior”.

El problema de la distinción entre conocimiento y creencia parece ser la interacción que se da entre ambos conceptos, puesto que consideramos, tras haber profundizado un poco en qué son las creencias, que un conocimiento se puede convertir en una creencia y viceversa. Gabillon (2005:236) realiza en su artículo la siguiente reflexión:

“However, many researchers now agree that the importance does not lie in the fact that knowledge differs from beliefs, but that beliefs themselves constitute a form of knowledge”.

Creemos que esa idea es muy importante, que las creencias constituyen una forma de conocimiento. Y si las creencias constituyen una forma de conocimiento son importantes a la hora de enseñar lenguas, de ahí la importancia de conocer la relación entre lo que el profesor dice hacer y lo que cree que hacen sus alumnos.

En este punto consideramos que es importante volver a hacer mención al término conocimiento metacognitivo y su relación con las creencias. Gabillon (2005:235) recoge de la teoría metacognitiva de Flavell (1979) y afirma:

“The term metacognitive knowledge originates from Flavell’s metacognitive theory and refers to the individual’s beliefs or knowledge (cognitions) about (his or others’) cognitive processes”.

Como vemos las creencias y el conocimiento estarían dentro de una misma categoría, pero hace la siguiente matización:

“Flavell proposed three categories of metacognitive knowledge: a) person variables: these are the individual’s beliefs about himself and other people [...]; task variables: these are the individual’s knowledge about a given task [...] and strategy variables: these involve selection of appropriate cognitive processes to fulfil a task”.
(Gabillon, 2005:235)

Para diferenciar entre convicciones y creencias Quintana nos ofrece las siguientes definiciones:

“Las ‘convicciones’ son las creencias en cuanto principios de acción: tienen que ver con algo que hay que hacer, mientras que las meras creencias tienen que ver más bien con algo que hay que saber y esperar”. (Quintana, 2001:18)

“Las convicciones son unos complejos de ideas y de actitudes que, asumidas conscientemente, se constituyen en hábitos o automatismos que guían nuestro comportamiento y nuestras vidas, llevándonos a emitir juicios espontáneos del tipo de los siguientes: Esto es verdadero; esto es falso; esto es bueno; esto es malo”
(ibid:25).

Esta última explicación de convicción tiene similitud con las explicaciones de estrategias, ya que entra en el campo de los hábitos y los automatismos de nuestro organismo como manera de responder al entorno. Las características de las convicciones serían:

“han sido formadas, recibidas, infundidas; están arraigadas profundamente en la personalidad; tienen un componente mixto; intelectual y afectivo; se modifican difícilmente; dirigen los pensamientos y las percepciones de las personas, su sentimientos y valores, sus deseos y acciones; permiten tomar decisiones de un modo casi irreflexivo y espontáneo; dan a la personalidad seguridad y continuidad”
(Quintana, 2001:25).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El autor diferencia entre creencias, actitudes, valores, normas y convicciones de la siguiente manera:

“diríamos que en las creencias lo propio suyo es lo cognitivo, en las actitudes lo volitivo; en los valores lo afectivo; en las normas, lo objetivo, y en las convicciones todo ello a la vez” (ibid.:26).

La distinción entre la parte cognitiva y la afectiva es muy útil a la hora de diferenciar lo que se entiende por creencias de otros conceptos que pueden estar relacionados, como comentan los autores Lefebvre, Deaudelin y Loiseau (2006:4) en su estudio:

“It is important to first distinguish the concepts of ‘conception’ and ‘belief’. [...] while ‘conception’ is primarily a cognitive construct, ‘belief’ includes affective considerations (Lafortune & Fennema, 2003) [...] we define ‘conception’ as individual, primarily cognitive, knowledge constructed by teachers through contact with their environment”.

La diferencia entre creencia y actitud nos la ofrece Sola (1999:666) de la siguiente manera:

“En líneas generales, estamos hablando de creencia cuando la disposición se ve determinada (esto es, delimitada, acotada) por las características o propiedades del objeto o situación objetiva a que se refiere; y hablamos de actitud cuando la disposición está determinada por un dinamismo específico a favor o en contra del objeto, como respuesta a necesidades subjetivas encarnadas por la pulsión (toda clase de deseos y querer). Las intenciones, por su parte, dependen conjuntamente de creencias y actitudes, es decir, de las propiedades del objeto y de las inclinaciones hacia él”.

Durkheim (en Palou 2008:76-77), citado a través de Duncan (1973), aportó el nuevo término *“conscience collective”*

“un sistema amb vida pròpia que remet a la totalitat de creences i sentiments que comparteixen gran part dels components d’un grup social. Els valor són compartits i formen una jerarquia, per la qual cosa es pot parlar de “representacions individuals” (un individu pot preferir la cervesa al vi) i “representacions col·lectives”, que són superiors en l’escala jeràrquica i, d’alguna manera, independents de les individuals. [...] aquests valors superiors es formen a partir de la interacció”.

Esta idea también la defiende Quintana (2001:17), como hemos visto anteriormente.

Una vez hemos definido todos estos conceptos tenemos que hacer una reflexión sobre la importancia de las representaciones tanto mentales como sociales, ya que éstas están relacionadas con las creencias.

Desde la teoría computacional de la mente, que considera que la mente funciona como una computadora y es característica en la psicología cognitiva y fundamental en la psicología evolutiva, tendríamos que:

“representations are information-bearing units, and are connected to one another to form networks of information which are stored in the mind. This view considers representations as a construct which belongs to individual minds” (Gabillon, 2005:236).

La autora hace referencia a Durkheim para comentar que las representaciones también pueden ser sociales, ya que se crean a través de la interacción, y presenta a Moscovici como el introductor del concepto de representaciones sociales en la psicología social. Para el autor las representaciones se formarían colaborativamente en una sociedad (en Gabillon, 2005:237).

Jodelet (1994:36) (citado en Palou, 2008:77) cree que es importante estudiar las representaciones sociales, que define como

“C’est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et courante à la construction d’une réalité commune à un ensemble social”.

No se trataría de un conocimiento científico, sino de un sistema de representaciones que orientan la manera que tenemos de actuar, de organizar la conducta. Otro autor relevante en el tema es Gilly (1980:30), que en Molina (2003:153) define las representaciones mentales de la siguiente manera:

“«las representaciones mentales son un universo de opiniones o creencias organizadas alrededor de una significación central que incluye estos tres ámbitos: información (contenidos), actitud (valores) y campo representacional (ideación simbólica)». Como puede observarse, en esta concepción la génesis de las representaciones mentales es una consecuencia de las percepciones (aunque no siempre), de las experiencias anteriores, de las motivaciones, de las creencias ideológicas y del contexto sociocultural”.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las representaciones mentales han sido relacionadas con varios campos, pero Molina (2003:154) nos indica en su artículo que

“Desde un punto de vista estrictamente pedagógico, el estudio de las representaciones mentales del profesorado ha sido contextualizado dentro del denominado «paradigma del pensamiento del profesor», por entender que las representaciones mentales que los profesores tienen de sus alumnos (características, potencialidades, etc.), de las familias (estereotipos culturales), de las condiciones didácticas y organizativas de la escuela, de su función profesional y de su autoestima, determinan la calidad educativa”.

El mismo autor (2003:153) reflexiona de la siguiente manera en su artículo:

“las representaciones mentales no pueden ser analizadas de forma directa, sino mediante la generación de inferencias derivadas a partir de técnicas de análisis indirectas, tales como los cuestionarios y las entrevistas, en las que los sujetos tienen que atribuir a los ítems juicios de valor, bien sean de tipo cualitativo o cuantitativo (por ejemplo, a través de escalas tipo Lickert) (sic). Obviamente, el problema derivado del uso de estas técnicas es lo difícil que resulta diferenciar si las respuestas de los sujetos son representativas de su ideología auténtica y de sus posicionamientos prácticos, o bien si dichas respuestas representan los estereotipos sociales que en cada sociedad y momento histórico son interpretados como valores positivos”.

En este punto entramos a hablar particularmente del constructo pensamiento del profesor. Sola (1999:662) nos comenta que

“buena parte de lo que llamamos pensamiento del profesor está integrado y fundamentado por creencias, en especial por un tipo concreto que podemos llamar ya ideológicas, como por saberes y conocimientos. Y, consecuentemente, una proporción nada despreciable de su actuación profesional está dirigida o influida por ellas”.

Según Serrano Sánchez (2010:267) fue en 1975 cuando la comunidad científica acepta formalmente el modelo “Pensamiento del profesor” (*Teacher Thinking*) como modelo de investigación. La autora dice que

“el factor que diferencia a la investigación sobre los pensamientos del profesor de otros enfoques previos es la preocupación que tiene por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante sus actividad profesional”.

Por lo tanto asume que

“El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional”. Y que “Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta” (Serrano Sánchez, 2010:267).

Molina (2003:154) sintetiza el paradigma “pensamiento del profesor” a través del siguiente esquema:



Podemos observar que es importante diferenciar entre conocimiento y creencia y sobre actitud y creencia, para delimitar mejor nuestro campo de estudio.

Molina (2003:154) comenta que el paradigma pensamiento del profesor ha sido usado en algunos estudios en España como los siguientes:

“Marcelo (1987) hace más hincapié en el componente cognitivo, especialmente referido a las diferencias entre profesores noveles y expertos, al conocimiento práctico y al contenido didáctico de los contenidos de la enseñanza, con una intención de obtener leyes generales que posibiliten la elaboración de programas de formación aplicables en un amplio número de situaciones. En cambio, Angulo (1999) concede más importancia al estudio de la génesis y modificación del pensamiento del profesor desde una perspectiva puramente etnográfica y, por tanto, con escasa posibilidad de generalización de los resultados. Por último, Sola (1999) circunscribe el estudio del pensamiento del profesor al ámbito de las creencias, tanto objetivas como subjetivas, por entender que son las creencias de los profesores las que condicionan sus estilos docentes”.

El tema de los profesores noveles ha sido estudiado ampliamente, con numerosos estudios respecto al tema.

Van Lier (2006) (en Kalaja y Barcelos, 2003:VIII) comenta que Barcelos identifica tres aproximaciones al estudio de las creencias: el normativo, el

ESTADO DE LA CUESTIÓN

metacognitivo y el contextual. Van Lier (1988) hace un planteamiento que sale reflejado en el libro de Camps (2001:15). De ese planteamiento “se desprende que los instrumentos para conocer la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas pueden ser diversos y complementarios”. Sobre el libro del que es editor con Kalaja, Barcelos comenta que

“The contextual approach is the one taken by the contributors to this volume, and this is appropriate since beliefs form part of “the culture of learning,” as Barcelos puts it. So, instead of regarding beliefs as being somehow naïve, misguided or defective, and relatively static and unchanging, a contextual approach looks at how beliefs are constructed in everyday practice, and how they may change and take shape in the social contexts of learning”.

Como podemos observar la autora también refleja la importancia del contexto social y la posibilidad de cambiar las creencias de los individuos. Además, Kalaja y Barcelos (2003:2) dicen haciendo referencia al mismo libro:

“All contributors to this book contend that beliefs about SLA are shaped by students’ (and teachers’) cultural backgrounds and social contexts. They are socially constructed and variable rather than stable in natural. Therefore, it is important to understand what beliefs students (and teachers) hold and what they make of them in their specific contexts of learning (or teaching) a second/foreign language”.

Marín y Benarroch (2010:246) en su ámbito (las ciencias) identificaron tres líneas de trabajo sobre las creencias del profesorado: la que trata de precisar la visión predominante con la que el profesorado entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998; Porlán y Martín del Pozo, 2004), la que trata las relaciones entre las creencias del profesorado sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias con su conducta en el aula (Dillon et al., 1994; Lorsbach et al., 1992) y la que trata de evaluar el grado de coherencia entre las visiones del profesorado sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza.

“Estos estudios muestran que los profesores no poseen siempre concepciones uniformes y coherentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos (Desaultes, 1993; Hewson, Kerby y Cook, 1995)”.

Barcelos (2003:11) hace una revisión crítica sobre los estudios llevados a cabo en creencias sobre la adquisición de segundas lenguas. Respecto a las tres aproximaciones que se han descrito en el párrafo anterior define la aproximación normativa como

“studies on culture, which see students’ culture as an explanation for their behaviours in class. By the same token, the studies within this approach see beliefs about SLA as indicators of students’ future behaviours as autonomous or good learners. The studies within the normative approach have mainly described and classified the types of beliefs about SLA which learners have”.

Desde esta aproximación las creencias son definidas en la mayoría de estudios como *“synonyms for preconceived notions, myths or misconceptions”* (Barcelos, 2003:11). Un ejemplo de estudios dentro de esta corriente serían todos los del cuestionario BALLI. El cuestionario fue diseñado por Horwitz en 1985 para *“assess teacher opinions on a variety of issues and controversies related to language learning”* (Horwitz, 1985:334).

Para resolver el problema de la definición y el contenido de las creencias, según Barcelos y Kalaja (2013:2), se han introducido términos más inclusivos

“such as beliefs, assumptions, and knowledge, or BAK (Woods, 1996), or simply teacher cognition (Borg, 2003), or what teachers think, know, and believe”.

Yang (1999:531-532) *“proposes a theoretical construct of language learning beliefs, which is composed of two primary dimensions: metacognitive and motivational”*. La dimensión metacognitiva haría referencia a las creencias metacognitivas del aprendiz (o conocimiento metacognitivo) sobre el aprendizaje de segundas lenguas. La dimensión motivacional haría referencia a las creencias motivacionales del aprendiz sobre el aprendizaje de segundas lenguas.

Podemos observar que cuando tratamos sobre las creencias del profesorado salen a la luz otros términos como: perspectiva personal del docente, sistema conceptual, principios de práctica, sistema de constructos, conocimiento práctico y teorías implícitas (Clark y Peterson, 1986: 518).

“Aunque estos términos difieren en alguna medida en cuanto a su significado, todos encierran la idea de que la conducta cognitiva -como también conductas de otro

ESTADO DE LA CUESTIÓN

tipo- del docente está guiada por un sistema personal de creencias, valores y principios, y que es este sistema el que le confiere sentido”.

La idea de sistema ya sale reflejada en el pensamiento de los autores respecto al término creencias.

Por otra parte, Calderhead (1989:47) explica que a partir del término “*reflective teaching*” surgen otros relacionados con el conocimiento propio del profesor como:

“reflective practice, inquiry-oriented teacher education, reflection-in-action, teacher as researcher, teacher as decision-maker, teacher as professional, teacher as problem-solver”.

Todos estos términos incluyen alguna noción de reflexión en el proceso del desarrollo profesional y a la vez pueden derivar en diferentes alternativas según su aplicación⁴¹.

En Bernat y Gvozdenko (2005) encontramos otros términos relativos a las creencias, en función de la perspectiva teórica desde la que se miren, como:

“mini-theories (Hosenfeld, 1978), insights (Omaggio, 1978), culture of learning (Contazzi & Jin, 1996), learner assumptions (Riley, 1980), implicit theories (Clark, 1988), self-constructed representational systems (Rust, 1994), conceptions of learning (Benson & Lor, 1999), and “general assumptions that students hold about themselves as learners, about factors influencing language learning, and about the nature of language learning and teaching” (Victori & Lockhart, 1995, p. 224)”.

Barcelos (2006:8) dice que se han usado diferentes términos para hacer referencia a las creencias en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Ella misma dice haber usado “*culture of language learning*” (Barcelos, 1995) y “*language learning beliefs*” (Barcelos, 2000). Otros términos que se han usado según la autora han sido

“Some of the terms are folklinguistic theories of learning (Miller & Ginsberg, 1995), learner representations (Holec, 1987), representations (Riley, 1994), learners’ philosophy of language learning (Abraham & Vann, 1987), metacognitive knowledge (Wenden, 1986, 1987), cultural beliefs (Gardner, 1988), learning culture (Riley, 1997), the culture of learning languages (Barcelos, 1995), and culture of learning (Cortazzi & Jin, 1996)”.

⁴¹ Para saber más sobre “*research on reflective teaching in teacher education*” leer el artículo de Calderhead (1989).

En el párrafo anterior vemos otra estrecha relación con las estrategias de aprendizaje en el hecho de que la prestigiosa investigadora Wenden ha usado el término conocimiento metacognitivo para hacer referencia a las creencias en el campo de la adquisición de las segundas lenguas. Es importante tener en cuenta, como dice Freeman (1991:32) en Barcelos (2003:8), *“the issue is not the pluralism of labels, but the recognition of the phenomenon itself”*.

Yang (1999:516) comenta que

“Researchers (Abraham and Vann, 1987; Horwitz, 1987, 1988; Wenden, 1986a, 1987a) have suggested connections between learners' metacognitive knowledge or beliefs about language learning and their choice of language learning strategies”.

Como ya hemos mencionado en otro momento de esta tesis la conexión entre las estrategias de aprendizaje y las creencias parece ser muy estrecha y estar demostrada a través de diferentes estudios.

Barcelos (2003:9-10) nos ofrece la siguiente tabla en la que nos muestra diferentes términos y definiciones que han sido utilizados en el campo de las creencias sobre adquisición de segundas lenguas:

Different terms and definitions for beliefs about SLA

Terms	Definitions
<i>Folklinguistic theories of learning (Miller & Ginsberg, 1995)</i>	<i>“Ideas that students have about language learning.” (p. 294)</i>
<i>Learner representations (Holec, 1987)</i>	<i>“Learners’ entering assumptions about their roles and functions of teachers and teaching materials.” (p. 152)</i>
<i>Representations (Riley, 1989, 1994)</i>	<i>“Popular ideas about the nature of language and languages, language structure and language use, the relationship between thought and language, identity and language, language and intelligence, language and learning, and so on.” (1994, p.8)</i>
<i>Learners’ philosophy of language learning (Abraham & Vann, 1987)</i>	<i>“Beliefs about how language operates, and, consequently, how it is learned.” (p. 95)</i>
<i>Metacognitive knowledge (Wenden, 1986a)</i>	<i>“The stable, stable although sometimes incorrect knowledge that learners have acquired about language, learning and the language learning process; also referred to as knowledge or concepts about language learning or learning beliefs; there are three kinds: person, task and strategic knowledge.” (p.163)</i>

ESTADO DE LA CUESTIÓN

<i>Beliefs (Wenden, 1986)</i>	<i>“Opinions which are based on experience and the opinions of respected others, which influence the way they [students] act.” (p.5)</i>
<i>Cultural beliefs (Gardner, 1988)</i>	<i>“Expectations in the minds of teachers, parents and students concerning the entire second language acquisition task.” (p. 110)</i>
<i>Learning culture (Riley, 1997)</i>	<i>“A set of representations, beliefs and values related to learning that directly influence [students’] learning behavior.” (p. 122)</i>
<i>Culture of learning languages (Barcelos, 1995)</i>	<i>“Learners’ intuitive implicit (or explicit) knowledge made of beliefs, myths, cultural assumptions and ideals about how to learn languages. This knowledge, according to learners’ age and social economic level, is based upon their previous educational experience, previous (and present) readings about language learning and contact with other people like family, friends, relatives, teachers and so forth.” (p.40)</i>
<i>Culture of learning (Cortazzi & Jin, 1996)</i>	<i>“The cultural aspects of teaching and learning; what people believe about “normal” and “good” learning activities and processes, where such beliefs have a cultural origin.” (p. 230)</i>
<i>Conceptions of learning and beliefs (Benson & Lor, 1999)</i>	<i>“Conceptions of learning are concerned with what the learner thinks the objects and processes of learning are”; [...] are concerned with what the learner holds to be true about these objects and processes given a certain conception of what they are”. “...conceptions of learning characterize learners’ thinking at a higher level of abstraction than beliefs” (p.464)</i>

Según Latorre y Blanco (2007)

“[...] los estudios sobre las creencias de los docentes –en algunos casos denominadas “teorías implícitas”- han intentado comprender de mejor forma la práctica educativa”.

A continuación vemos como Marreno nos define el concepto y hace una serie de observaciones muy interesantes.

Marrero (1991) nos explica de la siguiente manera qué entiende él por teorías implícitas:

“el profesorado es un mediador entre el currículum y el alumnado, entre éstos y la cultura. Un aspecto esencial de la mediación didáctica del profesorado son sus concepciones pedagógicas. Se trata de conocimientos y creencias acerca de todos aquellos componentes y procesos que contribuyen a poner en práctica un currículum: alumnado, conocimientos, aprendizajes, métodos y procedimientos didácticos, clima de comunicación e intercambio, contextos de trabajo y entornos de aprendizaje, etc. Al mecanismo cognitivo que regula la emergencia y activación de estos conocimientos y creencias lo llamaremos teorías implícitas del profesorado”.

Las teorías implícitas tendrían una serie de características que Marreno (1991:1-3) explica de la siguiente manera:

- *Se abstraen, principalmente, a partir de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria. [...] El conocimiento de la materia, de alumnos y alumnas, el intercambio de experiencias comunicadas entre colegas, el conocimiento del medio, etc. son, entre otras, la base de estas experiencias.*
- *La estructura del trabajo profesional del profesorado (relaciones sociales profesionales, los compañeros de trabajo, el colectivo profesional, las comunicaciones formales e informales en el centro, el individualismo o colaboración entre colegas, etc.) regula el conjunto de experiencias personales a las que está expuesto, y su naturaleza más o menos abstracta. [...] Aunque las teorías tienen un cierto carácter personal e individual, contienen también ideas compartidas culturalmente.*
- *Las teorías del profesorado integran una variedad de aspectos peculiares (por ejemplo, conocimiento de sí mismo, de los estudiantes y de otros participantes, de la situación y del contexto, del contenido o materia a enseñar y de las técnicas o habilidades didácticas, etc.) que se relacionan entre sí de diversa manera.*
- *Las teorías no son productos cognitivos conscientes, resultado de una elaboración explícita por parte del profesorado. Se trata más bien de síntesis que permanecen habitualmente implícitas.*
- *Las teorías tienen límites difusos, ya que las ideas que las conforman no constituyen conjuntos exclusivos entre sí. Las ideas se ordenan dependiendo de su grado de semejanza con las otras teorías.*
- *Las teorías que el profesorado sintetiza tienen una doble finalidad: conocimiento y creencia. Opera al nivel de conocimiento cuando utiliza la teoría de forma declarativa, para reconocer o discriminar entre varias ideas, producir expresiones verbales sobre el dominio de la teoría o reflexionar sobre ésta como un cuerpo de conocimiento. En el nivel de creencia, se utiliza la teoría de modo pragmático para interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas para la comprensión y predicción de sucesos, así como planificar la conducta. Las creencias difieren en el grado de exclusividad, nitidez y coherencia interna de las ideas que las constituyen.*
- *Las teorías que el profesorado abstrae pueden cambiar.*
- *La doble función de síntesis de una teoría (conocimiento y creencia) juega también un papel importante en los procesos de cambio. La posibilidad de cambio de una creencia es menor que la de un conocimiento.*

Vemos que las teorías implícitas están estrechamente relacionadas con el currículum ya que son un mecanismo de interpretación que condiciona y

ESTADO DE LA CUESTIÓN

afecta la práctica docente, afectan al planificar la enseñanza, son un filtro en la traducción pedagógica de los contenidos de la enseñanza, afectan al modo en que utilizan los materiales y recursos pedagógicos los profesores, son un factor esencial en la configuración de tareas académicas, modulan el tipo de evaluación y control de la enseñanza, son un factor esencial de formación y desarrollo profesional del profesorado y son un elemento esencial a considerar en los procesos de cambio e innovación curricular (ibid:3-4). En palabras del autor:

“En suma, las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza son una síntesis de conocimientos y creencias que conforman su quehacer pedagógico, dan sentido a sus decisiones y contradicciones, y le permiten hacer frente a las contingencias de la enseñanza. Las teorías implícitas pueden ayudarnos a comprender mejor la dialéctica entre pensamiento y acción, teoría y práctica en la enseñanza. Son un vínculo imprescindible para entender las relaciones entre la cultura pedagógica (currículum) y la práctica docente (enseñanza)” (Marreno, 1991:5).

Dweck, Chiu y Hong (1995:267) (en Fives y Buehl, 2008:137) consideran que *“Implicit theories refer to “poorly articulated” naïve beliefs about the self and social world”*.

Llegados a este punto también consideramos importante el hecho de destacar que las creencias del profesorado están en continuo proceso de cambio, están vivas y en continua evolución. Es decir, los docentes se exponen diariamente a una serie de interacciones en las que se pueden poner en duda sus conocimientos o maneras de ver las cosas. Estas dudas hacen que reflexione sobre sus ideas, expectativas, maneras de actuar... haciendo necesario que revise sus creencias de modo que las confirme o las modifique, generando una creencia o más fuerte o con matizaciones diferentes. Esta idea la defienden en cierta manera Latorre y Blanco (2007:6) cuando dicen que según la literatura

“[...] las creencias son en parte intuitivas, personales y variables. Intuitivas, porque las guían la conjunción del conocimiento racional y los elementos tanto racionales como irracionales, siendo la experiencia la que, en definitiva, determina esa intuición. Personales, porque aunque se puedan producir dentro de un grupo social determinado, es la propia persona la que al final decide su proceso de construcción,

asentamiento, cambio o rechazo; de ahí su variabilidad. [...] Las creencias llevan aparejado todo un complejo proceso de creación, validación y asentamiento; proceso que implica una toma de decisiones, un esfuerzo por alejarse de las influencias que el grupo humano ejerce sobre la persona inmersa en el mismo”.

Pero también cabe decir que es difícil cambiar una creencia. Sola (1999:678) en su estudio sobre creencias comenta que

“La estabilidad de la creencia se debe también, pues, a que actúa como una aparente explicación satisfactoria y sencilla a un conjunto abstracto de circunstancias que resulta difícil de analizar en toda su complejidad”.

Si no desestabilizamos las creencias (tanto de profesores como alumnos) es difícil poder incidir sobre ellas. Sola (1999:679) dice que

“es necesario avanzar en el establecimiento de mecanismos que faciliten la reflexión conjunta y la crítica, de modo que los profesores y profesoras veamos facilitada, gracias al contraste de nuestras ideas con la práctica y las percepciones de los demás, la tarea de reconstruir nuestro propio pensamiento a través del análisis de las causas, las razones que tenemos para mantenerlo, y los motivos que pueden estar influyendo en la elaboración de argumentos para perpetuarlo”.

Latorre y Blanco (2007:5) afirman que

“las creencias que poseen los maestros son realidades construidas mentalmente desde sus propias experiencias personales, sociales, educativas...; realidades que moldean su pensamiento y su práctica docente, al estar integradas en su forma de pensar y actuar”.

Orta García en su trabajo de investigación comenta que

“Es posible que los profesores actúen en base a creencias asentadas en sus experiencias educativas y en el contexto de enseñanza en el que desarrollan su propia labor. Hacer emerger dichas creencias para analizarlas de forma conjunta es un buen comienzo para empezar a modificar su actuación en el aula” (2009b:6)

“Está claro que cada profesor actúa en el aula de acuerdo con sus propias creencias, sus experiencias como profesor y como alumno, su sistema de valores y, sobre todo, con aquello que le funciona diariamente en el aula.” (2009b:19)

Usó (2008) también hace su aportación al tema:

“es muy probable que los profesores actúen en base a creencias y prejuicios asentados en sus propias experiencias educativas y en el contexto de enseñanza en el que desarrollan su labor. Hacer emerger dichas creencias para analizarlas de

ESTADO DE LA CUESTIÓN

forma conjunta es un buen comienzo para empezar a modificar su actuación en el aula” (en Orta Gracia, 2009a:52)

Respecto a cómo recoger la información Alwright y Bailey (1991:67) comentan que:

“It should be clear that we see most value in investigations that combine objective and subjective elements, that quantify only that can be usefully quantified, and that utilise qualitative data collection and analysis procedures wherever appropriate”.

Dentro del campo de la enseñanza de las lenguas tendríamos la PNL (Programación Neurolingüística), que hace referencia a una filosofía sobre la formación. *“Se trata de una filosofía humanista y un conjunto de creencias y sugerencias fundadas en la psicología popular” (Richards y Rodgers, 1996:130).* Como vemos las creencias están detrás, de manera explícita, de maneras de hacer que influyen tanto al profesor como al maestro de las aulas en las que se aplica este tipo de filosofía.

Entrando en las características de las creencias Latorre y Blanco (2007:4) recogen de la revisión llevada a cabo por Pajares en 1992 tres ideas fundamentales:

- a. Las creencias que poseen los docentes influyen en su percepción y juicio, que son los que, en realidad, afectan a lo que dicen o hacen en clase.*
- b. Las creencias juegan un papel clave en cómo los profesores aprenden a enseñar, esto es, en cómo interpretan la nueva información acerca de la enseñanza y el aprendizaje y cómo esta información es trasladada hacia las prácticas de clase.*
- c. Identificar y comprender las creencias de los profesores y, por ende, de los que estudian para serlo, es fundamental para la mejora de la práctica de la enseñanza y los programas de formación inicial de los docentes.*

Además, los mismos autores Latorre y Blanco (2007:10) citan a Pajares (1992) para establecer cuatro rasgos característicos de las creencias:

“a) Presunción Existencial; b) Alternatividad; c) Carga afectiva y evaluativa; y d) Estructura episódica”.

Sobre el origen de las creencias Quintana (2001: 20-23), siguiendo un procedimiento analítico, concluye que las creencias emanan de:

- 1. La razón, el conocimiento. La creencia supone siempre un elemento de conocimiento intelectual.*
- 2. El sentimiento, el deseo. La creencia responde no sólo a un conocimiento, sino también a una convivencia, a una necesidad.*

3. *La influencia de la sociedad y la cultura ambiental. La persona, como acabamos de ver, llega a la creencia desde un impulso interior; pero de hecho, esto no se llevaría a efecto si no fuera por la mediación de la cultura social, con sus funciones de aculturación de los individuos. En la práctica, las creencias se aprenden, o no se tienen.*
4. *La voluntad de creer del propio individuo. El individuo es muy influenciado, pero nunca es el juguete total de las fuerzas ambientales; tiene una personalidad, una libertad, y de su vida hace un poquito lo que quiere. Y también de sus creencias (puede alimentarlas, puede educarlas, puede cortarlas).*

Kindsvatter, Pillen e Ishler (1998) (en Redondo 2010:11) indican como origen de las creencias o sistema de creencias los siguientes factores:

- *La propia experiencia de los profesores como alumnos (que, por ejemplo, les induce a adoptar o rechazar ciertas prácticas en el tratamiento del error).*
- *El conocimiento de lo que funciona mejor gracias a la experiencia práctica en el aula (estrategias más o menos adecuadas).*
- *La práctica establecida por el centro donde llevan a cabo su actividad docente.*
- *Los factores de la personalidad (estilos de enseñanza que se ajustan a la personalidad del profesor).*
- *Los principios basados en la educación o en la investigación y aplicables en el aula (formación, principios derivados de la psicología o de la ASL).*
- *Los principios derivados de un enfoque o método que consideran eficaces en el aula (enfoques, manuales adecuados a estos, etc.).*

Como características de los sistemas de creencias tenemos que Ballesteros et al. (2006:196)

“son eclécticos, desorganizados, parciales y sin cohesión; no tienen por qué reproducir significados estandarizados o comúnmente aceptados y [...] tienen un carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos; se mantienen normalmente implícitos, incluyendo elementos conscientes y preelaborados a la vez que elementos inconscientes e improvisados; [...] pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate; constituyen un marco de referencia tácito para la acción, y una caja de herramientas necesaria, suficiente y esquemática para abordar la complejidad de las clases”.

Redondo (2010:11) cita a Cambra para explicar qué conformaría el sistema de creencias del profesorado.

“En definitiva, factores que dan lugar a un sistema de creencias que se estructura de diferente manera entre el profesorado, dependiendo de las particularidades que entren en juego en cada caso, que se manifiestan de manera implícita o explícita a

ESTADO DE LA CUESTIÓN

través del discurso y del comportamiento y que es necesario investigar (Cambra, 2000)”.

Barcelos y Kalaja (2013:2) dicen que las creencias del profesor están actualmente caracterizadas como

“(e.g., Pajares, 1992; Kalaja & Barcelos, 2003). First, beliefs are claimed to be contextual, personal, experiential, social, cognitive, and constructed in discursive practices. Second, they are described as dynamic and variable from one situation to another. Third, they are intrinsically related to actions, which guide and influence them. Fourth, beliefs are part of a teacher’s interpretive ability to make sense of the social world around him or her and respond to the problems he or she is faced with. Fifth, beliefs are organized into clusters; earlier beliefs, it is claimed, are more difficult to change because these are more closely related to a teacher’s emotions and sense of self. This explains why some beliefs may be more resistant to change. Finally, beliefs play an important role in helping teachers to understand themselves and others and adapt to the world. As such, these provide meaning, structure, order, direction, and shared values. They also help individuals to identify with groups and social systems, thus reducing dissonance and confusion”.

Pajares (1992:324-325) para resumir sus conclusiones sobre las estrategias de aprendizaje ofrece unos supuestos fundamentales a tener en cuenta cuando se inicia un estudio de las creencias del profesorado:

- 1. Beliefs are formed early and tend to self-perpetuate, persevering even against contradictions caused by reason, time, schooling, or experience.*
- 2. Individuals develop a belief system that houses all the beliefs acquired through the process of cultural transmission.*
- 3. The belief system has an adaptive function in helping individuals define and understand the world and themselves.*
- 4. Knowledge and beliefs are inextricably intertwined, but the potent affective, evaluative, and episodic nature of beliefs makes them a filter through which new phenomena are interpreted.*
- 5. Though processes may well be precursors to and creators of belief, but the filtering effect of belief structures ultimately screens, redefines, distorts, or reshapes subsequent thinking and information processing.*
- 6. Epistemological beliefs play a key role in knowledge interpretation and cognitive monitoring.*
- 7. Beliefs are prioritized according to their connections or relationship to other beliefs or other cognitive and affective structures. Apparent inconsistencies may be explained by exploring the functional connections and centrality of the beliefs.*

8. *Belief structures, such as educational beliefs, must be understood in terms of their connections not only to each other but also to other, perhaps more central, beliefs in the system.*

9. *By their very nature and origin, some beliefs are more incontrovertible than others.*

10. *The earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter. Newly acquired beliefs are most vulnerable to change.*

11. *Belief change during adulthood is a relatively rare phenomenon, the most common cause being a conversion from one authority to another or a gestalt shift. Individuals tend to hold on to beliefs based on incorrect or incomplete knowledge, even after scientifically correct explanations are presented to them.*

12. *Beliefs are instrumental in defining tasks and selecting the cognitive tools with which to interpret, plan and make decisions regarding such tasks; hence, they play a critical role in defining behavior and organizing knowledge and information.*

13. *Beliefs strongly influence perception, but they can be an unreliable guide to the nature of reality.*

14. *Individuals' beliefs strongly affect their behavior.*

15. *Beliefs must be inferred, and this inference must take into account the congruence among individuals' belief statements, the intentionality to behave in a predisposed manner, and the behavior related to their belief in question.*

16. *Beliefs about teaching are well established by the time a student gets to college.*

Las creencias no están aisladas, normalmente están dentro de un sistema de creencias, que a su vez van acompañadas de un sistema de valores.

Linde (en Calderon, 2003)

“caracteriza un sistema de creencias como “un cuerpo de creencias que es coherente, focalizado sobre un tema determinado, y no determinado, y no defendido por todo el mundo en una determinada cultura””.

Rokeach (1968) (en Pajares, 1992:318) define un sistema de creencias

“as having represented within it, in some organized psychological but not necessarily logical form, each and every one of a person's countless beliefs about physical and social reality (p.2). His analysis included three assumptions: Beliefs differ in intensity and power; beliefs vary along a central-peripheral dimension; and, the more central a belief, the more it will resist change [...] Rokeach (1968) defined centrality in terms of “connectedness: the more a given belief is functionally connected or in communication with other beliefs, the more implications and consequences it has for other beliefs and, therefore, the more central belief”.

Kagan (1992:74) reflexiona de la siguiente manera en su artículo:

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“As a teacher’s experience in classroom grows, his or her professional knowledge grows richer and more coherent, forming a highly personalized pedagogy – a belief system that constrains the teacher perception, judgment, and behavior”.

D. Woods prefiere no limitarse a un solo término cuando hace referencia a lo que orienta las decisiones que adopta el profesor. D. Woods (1996) plantea el sistema BAK (*beliefs, assumptions and knowledge*), donde estos términos se entrelazan entre ellos en una especie de red. Para evitar posibles confusiones hace las siguientes definiciones:

“we use the term ‘knowledge’ to refer to things we ‘know’ – conventionally accepted facts. In our society today, for something to be conventionally accepted, it generally means that it has been demonstrated or is demonstrable. [...] The term ‘assumption’ normally refers to the (temporary) acceptance of a ‘fact’ (state, process or relationship) which we cannot say we know, and which has not been demonstrated, but which we are taking as true for the time being. [...] Assumptions may also refer to ‘working assumptions’: ‘facts’ that we may know in a large context are not true, but which we will take as being true for the purpose of carrying out an activity. Beliefs refer to an acceptance of a proposition for which there is no conventional knowledge, one that is not demonstrable, and for which there is accepted disagreement”. D. Woods (1996:195)

Años después, Ballester et al. (2001:197) nos comentan que a partir del modelo de D. Woods ellos han

“optado por un sistema de tres elementos: creencias, representaciones y saberes (CRS) en el que entendemos como creencias los aspectos cognitivos no necesariamente estructurados y con fuerte dimensión personal; las interpretaciones serían aspectos cognitivos tomados en una dimensión social, es decir, compartidos por el grupo de profesores; los saberes tendrían un componente de conocimiento establecido de forma convencional y relativo a cuestiones de enseñanza-aprendizaje. A pesar de estas distinciones conviene destacar que estos conceptos están articulados entre sí, no se excluyen, forman un continuum y se solapan fácilmente”.

El sistema CRS del profesor tendría tres niveles: un primer nivel (el sistema CRS); un segundo nivel, que le permite ejercer su pensamiento crítico (interpretar, reflexionar...); y un tercer nivel que sería pasar a la organización de la acción (tanto dentro como fuera del aula, previa o en el momento).

Cambra (2003) (en Sánchez-Quintana y Birello, 2013:37).

“proposa un sistema que inclou les creences, les representacions i els sabers (sistema CRS), i que té en compte les representacions personals, habitualment poc estructurades, les que són compartides per un grup social i els sabers convencionalment acceptats, així com les interrelacions que els components del sistema mantenen entre ells”

La definició de estos términos la encontramos en Palou, 2008:77.

“Per “creences” entenem aquelles proposicions relacionades amb aspectes cognitius o emocionals no necessàriament estructurades, efímeres i fluctuants, i considerades en la seva dimensió personal. Les “representacions” o sistemes de significats compartits per grups socials són també proposicions relacionades amb aspectes cognitius o emocionals, que formen part de la memòria col·lectiva i estan consolidades en el conjunt d’un grup social; es tracta en aquest cas de proposicions considerades en la seva dimensió social, que poden constituir, per exemple, una cultura de centre. Els “sabers” són estructures cognitives que es refereixen a un cos de coneixements acceptats de manera convencional, validats per la comunitat científica. Entenem les CRS dels professors com un sistema format per elements substancialment diferenciats, que fan referència a aspectes cognitius i emocionals, que s’articulen entre ells i arriben a configurar espais d’exclusió i espais on s’encavalquen”.

Palou (2008:81), siguiendo a otros autores⁴² que han estudiado las CRS de los profesores, las considera:

- a) *Són personals, tot i que inclouen coneixements que altres individus o cultures determinades també comparteixen. Tot i això cada CRS és única.*
- b) *Es formen aviat i tenen tendència a perpetuar-se, de manera que persisteixen fins i tot davant d’algunes contradiccions provocades per nous raonaments o per la pròpia experiència.*
- c) *Es desenvolupen en contextos d’actuació pràctica. Per això, podem considerar que estan sempre contextualitzades.*
- d) *Compleixen una funció adaptadora. Ajuden els individus a entendre el seu entorn, i a ells mateixos.*
- e) *Són resistents al canvi. Els individus poden aferrar-se a coneixements incomplets, fins i tot després de rebre explicacions validades de d’un punt de vista científic.*
- f) *No tots els elements que les componen tenen la mateixa resistència. Les creences més recents són més vulnerables al canvi.*

⁴² Clark y Peterson (1990), Shulman (1997), Leinhardt (1988), Brown et al. (1989), Elbaz (1991), Calderhead (1991), Calderhead y Robson (1991), Grimmett y MacKinnon (1992) y Pajares (1992).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

- g) *Formen xarxes de naturalesa afectiva i cognitiva que esdevenen potents filtres a l'hora d'interpretar els fenòmens nous.*
- h) *Es poden modificar a partir de noves experiències, de la formació o del canvi de models dominants.*
- i) *Orienten l'actuació de cada individu.*
- j) *El seu contingut s'ha d'inferir.*

Richards y Lockhard (1994:38) citan a Freeman (1992) y aportan que

“Las creencias de los profesores sobre el aprendizaje pueden basarse en su formación, su experiencia docente o incluso su experiencia como alumnos de lenguas”.

También tenemos que Munby, en Villar (1988:83), argumenta que

“[...] los profesores, como profesionales, son en definitiva quienes deciden si quieren o no cambiar su práctica. Cambiar la práctica implica no solamente aprender a observarla, sino también aprender a reconocer y por tanto a juzgar los principios y creencias básicos que les llevan a enseñar de la forma que lo hacen”.

Aquí vemos un ejemplo de la importancia de las creencias del profesorado a la hora de hacer cambios en su manera de enseñar.

Una observación que consideramos muy interesante es la que ofrecen Barcelos y Kalaja (2013:3-4), ya que tienen en consideración que los aprendices no necesariamente aprenden lo que los profesores pretenden, y este hecho es importante para nuestro trabajo.

“[...] learners may not necessarily learn what their teachers attempt to teach” [...] Understanding this relationship (and especially mismatches) can provide insights into a number of aspects of the language classroom such as (a) misunderstandings and miscommunication, (b) challenges by students to their teachers' credibility, (c) the engagement of learners in strategies disapproved of by their teachers, and (d) withdrawal and feelings of unhappiness experienced by students. In short, the mismatches can affect learners' motivation, efforts, and the types of activities they choose to take part in. Most studies addressing a match or mismatch in teacher and learner”.

Cambra (2000:162) también reflexiona sobre el tema, aportando que:

“crec que existeix un abisme entre el fer pràctic dels professors i la recerca educativa tradicional, massa allunyada dels problemes que es plantegen en l'actuació diària de les aules. Per abordar la complexitat de l'ofici, els professors no es basen solament en els models teòrics desenvolupats per la recerca, sinó que

més aviat en uns marcs de referència idiosincràtics, construïts eclècticament, a partir dels quals prenen les decisions que calen per exercir una feina tan complexa”.

Personalmente estoy de acuerdo con esta afirmación. La distancia entre las aulas “reales” con su día a día y la investigación educativa llevada a cabo por muchos y grandes profesionales es enorme. Esto se debe en parte a la gran complejidad que hay en las aulas y a que las investigaciones suelen acotar el tema de estudio para poder centrarse mejor en según qué aspectos, dejando parcialmente de lado aspectos de la red de influencias que interactúan en el aula.

Para Barcelos y Kalaja (2013:1)

“The importance of the beliefs held by language teachers has been related to (a) their reflections about their own practices (whether these help them to reflect or prevent them from doing so), (b) the actions taken and decisions made by them in their everyday practice, (c) their responses to changes or innovations, (d) their process of learning to teach, and (e) the possible resistance to new methods or activities in the language classroom on the part of the students”.

Además las autoras consideran que hay unas creencias que son más importantes que otras, como señaló en su momento Alanen (2003).

“that some beliefs held by language learners - or teachers - are more important than others, as pointed out by Alanen (2003): once beliefs (or metacognitive knowledge) turn into mediational means, these can have an effect on learners - or teachers - and their actions, and in the case of learners either enhance their learning of languages or prevent them from learning them”. (Barcelos y Kalaja, 2011:281)

Alanen (2003) llevó a cabo un estudio a través de entrevistas, con niños de 7 a 9 años que estudiaban una lengua extranjera en Finlandia, para intentar obtener conocimiento sobre el proceso de la formación de estrategias.

Richards y Lockhard (1994) creen que en este conocimiento influyen las características propias de la personalidad, la experiencia como aprendices, la experiencia profesional, las prácticas consolidadas de los centros, los principios derivados de un método, la aproximación a los principios educativos o a la investigación y las influencias derivadas del sistema educativo y de la sociedad.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Richards y Rodgers (1996:245) dicen que para los profesores noveles la adopción de métodos y enfoques para la enseñanza les puede ser útil ya que

“les proporciona la necesidad que necesitan para enfrentarse con los alumnos y unas técnicas y estrategias para presentar sus clases”.

Aunque comentan también que los deberían usar *“de manera flexible y creativa, basándose en su propio juicio y experiencia”*. También creen que

“la experiencia con distintos enfoques y métodos puede proporcionar a los profesores una base inicial de conocimiento práctico para la docencia, y también puede serles útil para explorar y desarrollar sus propias creencias, principios y prácticas” (ibid.:247).

Una vez los profesores ya han adquirido experiencia y conocimientos irán desarrollando un enfoque individual o método individual de enseñanza,

“que también refleje su singularidad de creencias, valores, principios y experiencias personales del profesor”. *“Al desarrollar un enfoque personal a la enseñanza, un punto de referencia primordial para el profesor son sus creencias y principios personales”* (ibid:246).

Como podemos observar otros autores han hecho sus aportaciones sobre el tema, como Goodman (1988) (en Pajares, 1992:310) que

“discovered that teachers were influenced by guiding images from past events that created intuitive screens through which new information was filtered”.

Además Richards y Rodgers (1996:245-246) nos dicen que

“Todas las prácticas realizadas en el aula reflejan los principios y creencias de los profesores; los distintos sistemas de creencias que hay entre ellos pueden muchas veces explicar por qué llevan sus clases de maneras diferentes”.

Y Latorre y Blanco (2007) comentan que a través de las creencias

“el profesor interpreta y hace suya la experiencia de los individuos, de forma que las primeras interpretaciones de la realidad se convierten en punto de arranque para interpretaciones progresivamente más complejas. Las interpretaciones que hacen los profesores de la experiencia se transforman así en elementos que sirven para dar sentido a las nuevas prácticas, a través de lo que ya saben y de aquello en lo que creen”.

Raths (2001) se pregunta por qué no somos los docentes más exitosos en nuestra tarea y cita a Zeichner y Tabachnick (1981) relacionando las creencias con la práctica:

“Zeichner and Tabachnick (1981) advanced one explanation—namely that the thousands of hours that prospective teachers spend as pupils in the classroom shape their beliefs. These conservative beliefs remain latent during formal training in pedagogy at the university and become a major force once the candidate is in his or her own classroom”.

Como observamos en la respuesta de los autores el peso de las creencias en la formación del profesorado y posteriormente en su docencia es muy importante. En el artículo de Raths también tenemos que Kennedy (1997) hace la siguiente reflexión sobre el origen de las creencias del profesorado:

“It is not clear what the source of those beliefs might be—a product of their upbringing, a reflection of their life experiences, or a result of socialization processes in schools. Nevertheless, teachers and teacher candidates have strong beliefs about the role that education can play, about explanations for individual variation in academic performance, about right and wrong in a classroom, and many other areas. Kennedy asserts that these beliefs are used to evaluate the new ideas about teaching that teachers and teacher candidates confront in their methods classes”.

Coincide con estas ideas Johnson (1994:440). Según la autora

“By the time prospective teachers enter college, their beliefs are well formed and tend to be extremely resistant to change. Such beliefs tend to be rooted in images based on early experiences as students”.

Y Bulloch (1991) (en Torras, Tragant y García, 1999:312) nos aporta que:

“s’ha demostrat que les creences metodològiques que els professors tenen estan fortament marcades per les experiències d’aquests en edat escolar”.

Para Torras, Tragant y García (1999:312)

“És precisament aquest element afectiu el que fa que les creences siguin poc propenses al canvi al llarg de la vida de l’individu. Per aquest motiu, quan es troba una evidència que confirma la creença es tendeix a donar-li molt més pes a aquesta, mentre que quan es presenta l’evidència contrària difícilment es revisa o es modifica la creença. En el cas que l’evidència sigui ambigua, l’individu tendeix a manipular-la selectivament per tal que coincideixi amb les creences pròpies”.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

García Vallinas (1996:2) comenta que

“los profesores debemos ser conscientes de nuestras limitaciones, de lo arraigadas que permanecen en nosotros determinadas creencias y pautas de comportamiento o actuación en las que hemos sido formados y socializados”.

O'Loughlin (1989:6) resume esta idea con las siguientes palabras: *“the experience of schooling is a potent force in belief formation”.*

Teniendo en cuenta esta importancia de las creencias y su relación con la experiencia podremos reflexionar mejor sobre ellas.

Clark y Peterson (en Richards y Rodgers, 1996:247)⁴³ repararon en que:

- *Las creencias más fuertes o “de base” de los profesores tienen como fundamento la propia época escolar de éstos, en la cual observaban a los que los enseñaban a ellos. La educación posterior no parece que perturbe estas primeras creencias, de lo cual no es quizá la razón menor el que raras veces se ocupe de ellas.*

- *Si los profesores ponen a prueba en la práctica una determinada innovación que no se ajusta a sus creencias previas y resulta útil o satisfactoria, la adopción de una creencia o principio opcionales será más posible que en cualquier otra circunstancia.*

- *Para el profesor novato, la experiencia en el aula y la interacción día a día con los compañeros tienen la capacidad de influir en las relaciones particulares entre creencias y principios y, con el paso del tiempo, de consolidar la variación que haga de ellas el individuo. No obstante, parece ser que una mayor experiencia no conduce a una mayor capacidad de adaptación en nuestras creencias, y por lo tanto al abandono de unos principios pedagógicos bien arraigados. En realidad, sucede exactamente lo contrario. Cuanta más experiencia tengamos, más nos agarramos a nuestros principios “de base” y menos conscientes somos de ello.*

- *El desarrollo profesional que hace participar a los profesores en una explicación directa de sus creencias y principios puede dar ocasión para un mayor conocimiento de uno mismo a través de la reflexión y la indagación crítica como punto de partida para una posterior adaptación.*

- *Las descripciones que hace el profesor de, por ejemplo, la lengua, el aprendizaje y la enseñanza, están situadas dentro de un sistema de creencias personales más amplio, que atañe a cuestiones como la naturaleza humana, la cultura, la sociedad, la educación y demás.*

⁴³ Versión en inglés en Richards, Gallo y Renandya, 2001:42-43.

Según Barcelos y Kalaja (2013:3) hay que tener en cuenta que

“The beliefs held by teachers are intrinsically related to their identities, and this might complicate the process of change. Thus, proposing a change in beliefs may be perceived as a threat to their identities”.

Por otra parte, Anderson y Holt (1995), en la explicación de su estudio sobre profesores noveles y creencias, afirmaron que

“We begin by assuming that a belief has no inherent character or value out of context. Only as we look at the relationship between a particular belief and a specified action or goal can we presume to attach value to that belief and decide whether we want to foster, inform, redirect, elaborate, or alter it within a teacher education program”,

por lo que consideran que las creencias son modificables.

Consideramos importante la aportación de Song (2015) para acercarnos un poco más a la comprensión del pensamiento del profesor. Song cita las “*zones of enactment*” de Spillane (1999), que serían:

“A zone of enactment refers to the space where reform initiatives are translated into practice, delineating the zone in which teachers notice, construe, construct and operationalize the instructional ideas advocated by reformers (Spillane, 1999, p.144). Based on cognitive theories, this explanation claims that teachers' sense-making of policy messages is central to implementation and is shaped by their prior knowledge, experience and beliefs (Spillane et al., 2002)”.

Como vemos las creencias del profesorado no solo influyen sobre el tema del que trata esta tesis, las estrategias de aprendizaje, sino sobre muchos otros aspectos como pueden ser la introducción de novedades en su manera de enseñar, impulsadas por agentes externos a través de reformas educativas. En nuestro contexto tenemos la última reforma educativa, la LOE de 2006, que intenta introducir modificaciones en la enseñanza poniendo de manifiesto la importancia de aprender a aprender, con los cambios que ello implica en la labor del docente. Estas modificaciones, y si se llevan a cabo o no para cumplir con la política establecida, se explicarían según la teoría de “*zone of feasible innovation*”. Según Song (2015:39)

“This theory is known as the “zone of feasible innovation”, i.e., the extent to which the new teaching and learning practices are realistic and achievable, taking into account school capacity such as physical and human resources, learners' attributes,

ESTADO DE LA CUESTIÓN

and school environment (Rogan, 2007). It proposes that innovation is most likely to take place when it proceeds just ahead of existing practice (Rogan & Grayson, 2003). Extending the “zones of enactment” explanation, this theory takes into account variables like educational context and school resources in addition to teachers' expertise”.

En Palou 2008:67-68 encontramos las seis proposiciones fundamentales dentro de la línea de investigación *pensament dels professors* que surge de los autores relevantes en el tema⁴⁴:

1. Los profesores son sujetos reflexivos, con opiniones y creencias, que están en un entorno complejo e incierto en el que hay que tomar decisiones sobre los alumnos, sobre las áreas del currículum y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Las opiniones y las creencias que tienen los profesores guían y orientan su actuación (la actuación del docente afecta la actuación del alumnado, y esta a su vez sobre la actuación del docente).
3. Las únicas diferencias sustanciales en lo que se refiere a la planificación de los profesores se produce entre el tipo de pensamiento que ocupa a los profesores cuando interactúan y lo que los ocupa cuando no interactúan.
4. Los procesos de pensamiento del profesor no se producen nunca en el vacío. Hay un contexto psicológico y ecológico, y también está la cultura del centro.
5. Los resultados de las investigaciones no permiten formular leyes generalizables.
6. En la investigación centrada en el pensamiento del profesor es muy importante especificar cómo se recogen y analizan los datos del mundo cognitivo no se ve, ni se siente... sólo se conoce de manera indirecta.

En esta línea de pensamiento estaría ubicado Sola (1999:662-663). El autor dice estar convencido

“de que es necesario que el profesorado incorpore destrezas y estrategias que le permitan poner a prueba sus convicciones, identificar y someter a revisión sus

⁴⁴ Clark y Yinger (1977, 1979), Shavelson y Stern (1981) y Clark y Peterson (1990) (en Palou, 2008:67)

creencias ideológicas mediante la reflexión y la deliberación; lo que tiene indudables consecuencias tanto para los planes de formación inicial como para las actividades tendentes a su desarrollo profesional a lo largo del ejercicio docente”.

Argyris y Schön (en Calderhead, 1988:26)

“Distinguen entre teorías expuestas, el conocimiento que una persona reproduce cuando se le pide que justifique sus acciones, y teorías en uso, referidas a las estructuras del conocimiento que guían las acciones, y apuntan que, debido a los diferentes contextos en los que ambas se desarrollan en la vida profesional, puede que no haya excesiva correspondencia entre ambas”.

Estas teorías están relacionadas con la supervisión clínica, que Schön también denominó “reflexión en la acción”. Schön se pudo ver influenciado por el trabajo de Dewey y su noción de reflexión. Schön (en Calderhead, 1989:44) razona contra la imagen del profesional como un aplicador de ciencia, que pone las teorías en práctica, ya que ver así al profesional devalúa su destreza profesional y el proceso de la “reflexión en acción”. Respecto a esta reflexión en acción Camps (2000:12) aporta que

“Molts autors han parlat de la reflexió en acció (Schön, 1987) en un procés constituït pel cicle acció, observació, anàlisi, avaluació i planificació, inherent a la pràctica reflexiva. Aquest plantejament és un punt de partida per a la reflexió sobre la relació entre teoria i pràctica en l’elaboració del coneixement didàctic”.

Los profesionales pueden formular y reformular un problema cuando se enfrentan a él, probando sus interpretaciones y soluciones, combinando reflexión y acción. Zeichner (1993) cita a Dewey y nos ayuda a comprender mejor la idea de la reflexión y su relación con las creencias.

“Dewey definía la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. Según Dewey, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro. La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición emoción y pasión: no es algo que pueda acotarse de manera precisas como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros”.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Dewey (en Zeichner, 1993) considera que hay tres actitudes necesarias para la acción reflexiva: la apertura intelectual, la actitud de responsabilidad y la sinceridad. Zeichner (1993) comenta que

“Un modo de pensar en la enseñanza reflexiva consiste en imaginarla como el hecho de poner sobre el tapete las teorías, práctica del maestro para someterlas a análisis y discusión críticos. Al someter las teorías prácticas al examen propio y de los compañeros, el maestro tiene más oportunidades para tomar conciencia de las contradicciones y debilidades de sus teorías. Al ponerlas a discusión pública de grupos de maestros, estos tienen ocasión de aprender de los demás, y consiguen tener más que decir sobre el futuro desarrollo de su profesión”.

Camps (2001:11) cita a Dewey para explicar los tres niveles que él creía que existían en el proceso de reflexión a partir de la práctica:

“uno de reflexión durante la acción, un segundo nivel de reflexión después de la acción y, finalmente, el tercero que los combina y que utiliza teorías públicas”.

Pero, frente a esta acción reflexiva tenemos que Kagan (1992:66) hace una reflexión interesante:

“Teachers are often unaware of their own beliefs, they do not always possess language with which to describe and label their beliefs, and they may be reluctant to espouse them publicly”.

Además, Richards, Gallo, y Renandya (2001:43) comentan *“Teachers’ beliefs strongly affect the materials and activities they choose for the classroom”*, por lo que estarían relacionadas con los libros de texto y los usos que hacen de estos.

3.7.1. Estudios relacionados sobre las creencias

“Los teóricos de la interpretación afirman que hay una relación importante entre las interpretaciones que efectúa un docente sobre las causas del rendimiento de un alumno y la realimentación que le proporciona a éste” (Clark y Peterson, 1986:511).

Las creencias del profesorado y su influencia sobre su actividad docente es un tema de investigación que ha ido evolucionando a partir de los años ochenta, aunque se podría decir que uno de los primeros autores que trata este tema es Jackson, en 1968, con su obra *“Life in classrooms”* (La vida en las aulas). Jackson

“llamó la atención de la comunidad de investigadores de la enseñanza sobre la importancia de describir el pensamiento y la planificación de los maestros como medio para comprender mejor los procesos del aula” (en Clark y Peterson, 1986:444).

Jackson dedica el capítulo 4 de su obra a las opiniones de los profesores, en las que recoge y comenta opiniones de 50 entrevistas a docentes.

“Pero la conducta del profesor en el aula no siempre revela lo que queremos saber. Las actitudes profesionales, los sentimientos de satisfacción y de decepción que acompañan al éxito y al fracaso, los razonamientos subyacentes a la acción y muchos otros aspectos de una actividad resultan escasamente perceptibles si no es a través de conversaciones con una persona que los haya experimentado”.

En los primeros estudios sobre creencias de aprendizaje se han usado las entrevistas, la observación directa, cuestionarios (muchos con escala tipo Likert), grabaciones de alumnos y profesores, estimulación del recuerdo...⁴⁵

Calderhead (1981) escribe un artículo sobre la estimulación del recuerdo y su uso para la investigación sobre la enseñanza. Para el autor la estimulación del recuerdo

“generally involves the replay of videotape or audiotape of a teacher’s lesson in order to stimulate a commentary upon the teacher’s thought processes at the time”.

Considera que es una técnica útil para recoger datos:

“the technique presents a systematic approach to the collection of data potentially useful in research on teaching”.

Para estudiar las creencias de los profesores noveles o en formación se han usado inventarios de creencias y cuestionarios, como el EBQ (*Epistemological Beliefs Questionnaire*) usado por Chan y Elliot (2004), el “Inventario de Creencias del Profesor” de Sutton (1985) o la “Prueba de Pensamiento Ideológico del Profesor” adaptada por San Martín (1985) (en Latorre y Blanco, 2009:158). También está el COMVdA “Cuestionario de Opciones Múltiples sobre la Visión del Aprendizaje *“para evaluar las creencias relacionadas con el conocimiento y el aprendizaje del alumno de ciencias en el contexto de la formación de futuros profesores de secundaria”* de Marín y Benarroch (2010), el

⁴⁵ Ver en Kagan 1992: 68-71 estudios concretos que han usado cada metodología o conjunto de ellas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“Cuestionario de Expectativas y del Inventario de Creencias Científicas y Pedagógicas” (INPECIP) de Porlán, 1989. También contamos con el EBI (*Epistemic Belief Inventory*) de Schraw, Bendixen y Dunkle (2002).

Como podemos ver los cuestionarios mencionados no hacen referencia explícita a profesores con experiencia (puesto que han sido usados con profesores noveles o en formación), ni hacen referencia a especialistas de lenguas extranjeras, ni a la etapa de primaria (aunque es posible que se puedan adaptar en función de las necesidades).

Guskey (1981) elaboró el RSA (*Responsibility for Students Achievement*).

“The RSA contains 30 alternative-weighted items that assess teachers’ beliefs in their own control of factors influencing the academic successes and failures of their students” (Guskey, 1988:64).

Este cuestionario sí que ha sido usado con profesorado de primaria en activo. El mismo autor en 1982 presenta un estudio sobre atribuciones del profesorado (tanto de primaria como de secundaria) en activo. El autor (1982:79) constató que

“Important attribution differences were also identified between elementary and secondary teachers. Elementary teachers tend to attribute their lack of success with a particular group of students to internal causes, especially their effort, much more than do secondary teachers. This may be the result of general personality differences between elementary and secondary teachers. However, this difference might also be specific to the teaching situation, in that teachers at the secondary level are likely to be sensitive to the fact that their students are older and have more firmly established learning patterns which are likely to be more difficult to change than are the learning patterns of the younger, less experienced students in the classes of elementary teachers”.

En el mismo campo de las atribuciones como creencia podemos encontrar también el “Teacher Sense of Efficacy Scale (de Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001)”.

Tenemos muchos estudios que han usado estos y otros métodos para investigar sobre las creencias.

Horwitz (1996:291) usó el TBALLI y el FLAS (*Foreign Language Attitude Survey*), de Garcia et al. 1976, para empezar a estudiar sobre las creencias sobre el aprendizaje de la lengua de sus alumnos.

Dahllof y Lundgren (1970) también contribuyeron al tema de las creencias con su trabajo *Macro and Micro Approaches Combined for Curriculum Process Analysis*. En su estudio tratan la interrelación entre profesor y alumnado en el proceso de la clase y demuestra como los alumnos influyen en la decisión que toma el profesor sobre ritmo de la clase (ej. avanzar o repasar). Para obtener la información usaron cuestionarios, gravaron en audio sesiones, hicieron observaciones y entrevistaron a docentes.

“El grupo de referencia es importante como concepto porque demuestra claramente que los constructos mentales de los maestros pueden tener consecuencias pedagógicas significativas” (en Clark y Peterson, 1986:445).

En este estudio vemos como las creencias del profesor, bajo otro nombre, afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

“The teaching pattern seems to a great extent to be a mirror of the teacher’s concepts of the class based on his imagination and experience of the students” (Dahllof y Lundgren, 1970:16).

Shavelson y Stern (1981:22) comentan varios trabajos relacionados con las creencias. Uno de ellos es el de Shavelson, Cadwell e Izu (1977), en el que encontraron que cuando los profesores disponían de una información relevante para decidir, la usaban para tomar una decisión; pero que si la información no era relevante para la decisión entonces eran las creencias sobre educación y enseñanza las que guiaban las decisiones del profesorado. Otro trabajo es el de Russo (1978), que decía que las creencias de los profesores no estaban relacionadas con las decisiones sobre agrupar a los alumnos para lectura y matemáticas, tampoco con las decisiones a la hora de planificar. El trabajo de Cone (1978) consideraba que las creencias no estaban relacionadas con las decisiones del profesor para manejar los problemas de comportamiento en el aula.

Olafson y Schraw (2006:80) en su artículo comentan que no siempre hay consistencia entre lo que las creencias del profesor y sus prácticas, explicándolo de la siguiente manera:

“we question whether or not complete consistency between teachers’ beliefs and practices results in more effective student learning; that is, realist beliefs and realist

ESTADO DE LA CUESTIÓN

practices, although aligned, may not be conducive to producing a learning environment where students are engaged in critical inquiry”

Además Olafson y Schraw (2006:80) comentan que su estudio refuerza a aquellos que han encontrado inconsistencias:

“This finding replicates previous studies that have reported inconsistencies between teachers’ stated beliefs and teaching practices (Levitt, 2001; White, 2000)”.

Peterson, Marx y Clark (1978) (en Clark y Peterson, 1986:465)

“estudiaron la planificación en una situación de laboratorio mientras 12 enseñantes se preparaban para impartir una nueva unidad de instrucción [...] Se pidió a los docentes que pensarán en voz alta durante los períodos de planificación, y sus declaraciones fueron codificadas [...] Las principales comprobaciones aportadas por este estudio fueron las siguientes: a) los docentes pasaban la mayor parte del tiempo dedicado a la planificación ocupándose del contenido que debían enseñar; b) después de la asignatura, concentraban sus esfuerzos de planificación en los procesos de instrucción (estrategias y actividades), y c) el lapso de tiempo que dedicaban a planificar objetivos era el más breve de todos”.

Como podemos observar según este estudio la instrucción de estrategias sería planificada después del proceso de instrucción.

Sobre las maneras de investigar los procesos de pensamiento de los profesores tenemos que Clark y Peterson (1986:448) dicen:

“Los procesos de pensamiento de los docentes ocurren “en la cabeza de los docentes” y por lo tanto no son observables. En cambio, la conducta del docente, la del alumno y las puntuaciones que califican el rendimiento del alumno son fenómenos observables. De este modo, los fenómenos incluidos en el dominio de la acción del docente pueden medirse con más facilidad y someterse más cómodamente a métodos de investigación empírica que los fenómenos incluidos en dominio de su pensamiento”.

El estudio de Connors (1978) (en Clark y Peterson, 1986), fruto de una tesis doctoral inédita con título *“An analysis of teacher thought processes, beliefs, and principles during instruction”* es muy interesante. En él entrevistó a nueve docentes de primaria canadienses, gravando en video sesiones y posteriormente visionando y reflexionando con el investigador sobre los procesos de pensamiento. El investigador desempeñó un papel “activo” en la selección de fragmentos a analizar. Se hizo a los docentes una entrevista

clínica con algunas preguntas abiertas preestablecidas. Se computaron y clasificaron “unidades de pensamiento”; se identificaron y computaron factores ecológicos, así como principios, creencias y reglas de los docentes. Clark y Peterson (1986) investigaron a través de estudios relacionados con el tema sobre los factores que influyen en las interpretaciones que hacen los docentes. Por una parte tienen las atribuciones que los docentes hagan sobre el éxito y el fracaso de los alumnos (si es propia o no), y por otra parte la percepción que el docente tenga de su alumnado (las expectativas que tenga según su rendimiento escolar anterior, la raza, la clase social, el sexo...). Los mismos autores también analizaron nueve estudios que hacen referencia a las teorías implícitas. Los métodos utilizados en dichos estudios fueron observación participante etnográfica, entrevistas clínicas, estimulación de recuerdo, y la técnica de la matriz de repertorio. Clark y Peterson (1986:479) observaron en seis estudios que describieron el contenido de los pensamientos interactivos de los docentes que:

“En tercer lugar, un porcentaje relativamente más amplio de los informes de los docentes sobre sus pensamientos interactivos hace referencia a la instrucción, incluidos los procedimientos y las estrategias de ésta” y que “el mayor porcentaje de los informes de los docentes sobre pensamientos interactivos se refiere a los alumnos”.

El estudio de O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Küpper y Russo (1985) sobre estrategias de aprendizaje en ESL pretendía encontrar qué estrategias de aprendizaje usaban los aprendices y obtuvieron 26 estrategias, que clasificaron en tres grupos. Los autores llegaron a las siguientes conclusiones:

“(a) strategies could be classified into three broad categories – metacognitive, cognitive, and social mediating strategies, (b) students tended to use strategies most often with less complex tasks, (c) strategies students used most often tended to require little cognitive processing of the learning materials, and (d) teachers were generally unaware of students’ strategies and rarely introduced strategies while teaching”.

También encontraron que

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“novice language learners may find some strategies more applicable to certain language tasks, while more experienced language learners will find other strategies useful for different language tasks”.

Guskey (1988) llevó a cabo un estudio con 120 maestros de primaria y secundaria para explorar la relación entre algunas percepciones del profesorado que comparten los profesores considerados efectivos y las actitudes hacia la implementación de nuevas prácticas instruccionales.

“The results from the present investigation indicate that there are fairly strong and statistically significant relationships between teachers’ perceptions of teachers that are generally associated with instructional effectiveness, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. Assuming that teachers who express a high level of personal efficacy, who like teaching, and who feel confident about their teaching abilities are, indeed, highly effective in the classroom, these teachers also appear to be the most receptive to the implementation of new instructional practices like those associated with mastery learning. Those who might be assumed to be less effective, on the other hand, appear to be the least receptive to such implementation” (Guskey, 1988:67).

Relacionado con este aspecto de las interpretaciones de los docentes tenemos a Chacón, que investiga sobre las creencias respecto a la autoeficacia de los docentes, profesores de lengua extranjera. La autora, en 2004 publicó un artículo en el que informa sobre un estudio con profesores de inglés

“cuyos hallazgos muestran una correlación positiva entre la autoeficacia docente reportada y la autoeficacia en el diseño de estrategias para enseñar, controlar la disciplina y motivar a los estudiantes. En otras palabras, a mayor autoeficacia personal mayor la disposición del profesor a implementar estrategias de enseñanza, motivación y disciplina. El estudio mencionado también mostró una correlación positiva entre la suficiencia lingüística del inglés reportada por los profesores y sus creencias de autoeficacia personal lo cual sugiere que en la medida en que la suficiencia en el idioma aumenta en esa medida lo hacen las creencias de autoeficacia docente para promover el aprendizaje de la lengua” (en Chacón, 2006:47).

Según sus propias palabras (Chacón, 2005:265)

“These results reveal that the more proficient in the language skills the teachers rated themselves, the higher their self-efficacy to engage students and orchestrate

instructional strategies to teach them. In other words, perceived efficacy for motivating students and for designing instructional strategies seems to increase as language proficiency increases”.

Este artículo se resumiría de la siguiente manera:

“This study explored self-efficacy beliefs among English as a Foreign Language teachers in selected schools in Venezuela. Data were collected through a survey administered to 100 teachers. The Teacher Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) was used to assess efficacy for management, engagement, and instructional strategies. Interviews were conducted with a purposeful sample. Results showed that teachers’ perceived efficacy was correlated with self-reported English proficiency. Results also indicated that teachers’ efficacy for instructional strategies was higher than efficacy for management and engagement”.(Chacón, 2005:257)

La autora está fuertemente influenciada por Bandura, al que hace referencia constantemente en sus artículos como base de sus ideas. Así comenta que las creencias de autoeficacia se forman (según Bandura, 1997) (Chacón, 2006: 49-51) a partir de cuatro fuentes: las experiencias directas, las experiencias vicarias o aprendizaje por observación, la persuasión y la activación fisiológica (como respuesta a estados emocionales). Bandura (1997:240) plantea en Chacón (2006:47)

“Las evidencias indican que las creencias de los profesores en su autoeficacia determinan de manera parcial la estructuración de las actividades que llevan a cabo en sus aulas de clase”.

Y también

“Bandura (1977) sostiene, «los docentes que poseen sólidas creencias de autoconfianza en sus capacidades y habilidades para promover el cambio en el aula, crean experiencias directas que conducen al éxito de sus estudiantes, mientras que aquellos quienes dudan de su autoeficacia docente establecen en sus aulas un ambiente que tiende a debilitar la autopercepción de eficacia de los alumnos acerca de sus habilidades y desarrollo cognitivo» (p. 241)”.

Chacón (2005:258) nuevamente hace referencia a Bandura de la siguiente manera:

“In Bandura’s words, teachers’ sense of efficacy is reciprocally determined for it affects teachers’ behavior and pedagogical actions as well as their perceptions of the consequences of such actions”.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Otro autor que sostiene esta idea es Ormrod (2009), que dice

“when a teacher has a high self-efficacy regarding their effectiveness in the classroom, teachers affect student achievements by being more willing to try teaching strategies that help students learn better and mobilize greater effort in their teaching and are more persistent in helping students learn” (En Ningsih y Fata, 2015,73).

Kagan (1992) seleccionó para su artículo 25 estudios, llevados a cabo entre 1981 y 1991, que trataban sobre las creencias del profesorado. En dichos estudios la creencia del profesorado estaba relacionada con una variable observable o externa. Aunque dice el autor que hay muchos estudios que hacen referencia a la misma variable externa él ejemplifica en una tabla algunos de ellos a modo de muestra. Kagan hace dos generalizaciones que se pueden deducir de los estudios que estudió: 1) las creencias del profesorado parecen ser relativamente estables y ser resistentes al cambio, y 2) las creencias del profesorado suelen estar asociadas con un estilo congruente de enseñanza que es a menudo evidente a través de las diferentes clases niveles (Kagan, 1992:66).

Tabachnick y Zeichner (en Villar, 1988) hacen una comunicación sobre su estudio donde analiza las estrategias empleadas por los profesores para reducir las contradicciones entre sus creencias manifiestas sobre la enseñanza (en cuatro áreas específicas) y sus conductas en clase. Se cercioran de que hay relación entre el pensamiento del profesor y las conductas. Las creencias de una de las profesoras participantes

“cambiaron hasta que se caracterizaron por declaraciones que afirmaban y justificaban su conducta docente; mientras su conducta docente permanece esencialmente inalterable”.

La otra maestra objeto de estudio

“Monitorizó su conducta de clase, modificándola para hacerla acorde con sus creencias sobre la enseñanza”.

Anderson y Holt-Reynolds (1995) escriben un artículo sobre la experiencia de Holt-Reynolds. Ella daba un curso a profesores de secundaria y tenía como objetivo en el curso enseñar

“about how to teach that content to prospective teachers in light of their entering beliefs about learning and teaching that could affect their learning from the course”.

La autora se dio cuenta de que:

“She recognized that any teaching method is evaluated by teachers according to their underlying beliefs about learning and how teachers help students learn. She expected that her students would evaluate the content of her course in light of those beliefs, and over time, she had learned how certain beliefs interfered with students' willingness to learn some instructional strategies”.

D. Woods (1996) realizó un estudio sobre las creencias de los profesores de L2, a través del estudio de casos con 8 profesores de ESL en Canada. Como métodos usó entrevistas etnográficas, observación y entrevistas con vídeos para la estimulación del recuerdo. En su estudio llega a la conclusión de que los profesores tienen un sistema de creencias, asunciones y conocimientos (BAK), que interactúan como en una especie de red. Este sistema de creencias afecta al proceso de planificación, a la interpretación y a la actuación de los profesores a la hora de ejercer. Pero, por otra parte, se dan contradicciones o inconsistencias entre las creencias de los profesores y su práctica. Ya hemos comentado que Olafson y Schraw (2006:80) en su estudio encontraron inconsistencias entre las creencias de los profesores y sus prácticas.

Estas contradicciones entre lo que dicen y lo que hacen los maestros parece ser que ocurre en mi estudio, puesto lo que creen que fomentan y lo que creen que realmente hacen los alumnos parece ser que no tiene relación.

“Some of the personal beliefs an individual brings to a learning situation (the “anchors”) facilitate learning, because they are congruent with the new knowledge to be learned; other (“brittle”) beliefs impede learning, because they are inconsistent with the knowledge to be learned (Clement, Brown & Zietman, 1989)” (en Kagan, 1992:75).

Barcelos y Kalaja (2013:4), comentan en su obra un estudio de caso de Allen (1996), en el que se quiere mostrar como las creencias del profesor influyen sobre un alumno.

“Allen (1996) wanted to find out to what extent the beliefs, perceptions of success, and behavior of a learner taking intermediate Academic English in Canada were influenced by the beliefs about language learning held by his teacher. For this

ESTADO DE LA CUESTIÓN

purpose, data were collected by a number of means: classroom observation, interviews with the teacher and the student, and diary entries written by the student. These were complemented with the analysis of relevant documents, including the course textbook, handouts, and additional materials prepared by the teacher. The student seems to have been affected by his teacher. Originally the student believed that the teacher was responsible for his learning, that interaction with native speakers was the best way of learning English, and that he should aim at native-like pronunciation. The teacher, on the other hand, believed that learners did not have to strive for native-like pronunciation. In addition, the teacher emphasized the role of learners in class as responsible for their own learning. By the end of the term the student's beliefs more closely resembled those of his teacher".

Hargreaves (1999:284-285) da importancia a las emociones de los profesores en la enseñanza y las estudia a través de entrevistas. En ellas los profesores enumeran una gran variedad de estrategias de enseñanza y como métodos enumeraron:

“l'assoliment del concepte, la planificació mental, la conversa individual, l'ensenyament «tradicional», l'aprenentatge cooperatiu, la individualització, l'assignament de «temps real», els conferencians visitants, l'aparellament amb classes d'institut, els esdeveniments especials com festivals d'inventors, vídeo, televisió, coses visuals en general, l'humor, entusiasmar els estudiants fent «bogeries», crear experiències pràctiques, plantejar trencaclosques o problemes, organitzar presentacions orals dels alumnes, basar-se en situacions naturals, tenir una «espai de parla» que els nens puguin fer servir per parlar de temes que els afectin, anàlisi de dades d'ordinador, portafolis, visites fora de l'escola, aprenentatge quínestèsic com ara caminar al voltant de la circumferència de cercles, preparació entre alumnes, ensenyament entre iguals, tallers de lectura i escriptura, discussions al voltant de la taula, treball en parelles, joc de rol, pluja d'idees i presentació dramàtica”.

No todos los profesores usaban todos los métodos, pero sí muchos, considerando bueno y positivo tener un gran repertorio de estrategias de aprendizaje. Y usaban su repertorio de estrategias para intentar llegar a sus alumnos.

“Les estratègies d'ensenyament que els mestres feien servir estaven conformades per les seves necessitats emocionals pròpies, així com les dels seus alumnes. L'excitació i el gaudi figuraven entre aquestes necessitats”. (Hargreaves, 1999:287).

Según Wood y Jeffrey (en Hargreaves, 1999:272), lo que hacía especialmente creativos a los maestros considerados “excepcionales” en su estudio en la escuela primaria inglesa era que *“La seva bastida cognitiva de conceptes i estratègies d'ensenyament estava «unida amb lligams emocionals»”*.

Hu y Tian (2012) hacen un estudio sobre las creencias de los profesores y los estudiantes en relación con las estrategias de aprendizaje y enseñanza de los tonos Chinos. Querían saber si había relación entre el uso de las estrategias reportadas, la creencia sobre su efectividad y los niveles de competencia. Los resultados mostraron que las estrategias citadas por los profesores y los estudiantes en este estudio se correspondían con sus creencias en relación a la efectividad de las estrategias. Sin embargo, también mostró que los profesores y los estudiantes normalmente tenían diferentes creencias sobre la efectividad de las estrategias y que el nivel de competencia puede influenciar las creencias de los profesores y los estudiantes. Este estudio lo llevaron a cabo a través de dos cuestionarios online.

“The results of the present study also suggest the need for teachers to communicate more with students. [...] They can also seek other solutions to bridge the gap between teachers' pedagogical choices and students' expectations, such as explaining the rationale behind teaching strategies to the students and suggesting self-learning strategies.” (Ho y Tian, 2012:245).

Barcelos y Kalaja (2013:4) nos comentan un estudio de Block (1990) en el que podemos observar y reforzar la idea anterior, que no hay relación entre lo que piensan los alumnos y los profesores sobre un mismo tema, en este caso sobre el rol del profesor.

“Block (1990) interviewed 22 adult learners and 14 teachers of EFL in a private language school in Spain about their beliefs about language learning and the roles of teachers and students. It turned out that the teachers saw themselves as guides and nurturing parents, whereas the students saw them as controllers of classroom activities”.

Ho y Tian (2012:239) en su estudio hacen la reflexión siguiente:

“While a number of studies have shown that teachers and students hold different beliefs about second language learning and teaching, very few of these studies

ESTADO DE LA CUESTIÓN

focus on the similarities or differences in beliefs between teachers and students regarding second language learning strategies”.

Este hecho de encontrar no solo nosotros sino otros autores pocos estudios que traten del tema nos ha llevado a pensar que es interesante profundizar en el tema para tener un poco más de información respecto a este tema.

Sen y Sen (2012:1848) entrevistaron a profesores universitarios turcos de inglés como lengua extranjera con el tema central de las estrategias de aprendizaje y pedían a los participantes

“to compare their high achiever learners applying learning strategies more effectively with low achievers and wanted them to exemplify their characteristics”.

También se les pregunta sobre el posible efecto de enseñar estrategias de aprendizaje de lengua. Estudiaron las creencias de los profesores sobre las estrategias de aprendizaje y sobre los beneficios que éstas podían tener en una instrucción estratégica. La mayor parte de los docentes indicaron que la instrucción de estrategias de aprendizaje ayuda a los alumnos a ser aprendices más autónomos e independientes, responsables de su propio aprendizaje y conscientes de su proceso de aprendizaje de la lengua y aprenden cómo estudiar para aprender la lengua. Algunos mencionaron que puede ayudar a prevenir la inhibición en algunos estudiantes y que puede aumentar su motivación. Cabe mencionar que los docentes también encontraron difícil el poder implementar algunas de las estrategias en las aulas, siendo las metacognitivas las que encuentran más sencillas y las sociales las más complicadas.

Encontraron que ningún profesor mencionó la planificación diaria de la integración de la instrucción estratégica.

Un estudio parecido al de Sen y Sen fue llevado a cabo por Lee (2006) (en Sen y Sen, 2012:1850) entre profesores coreanos. Estudia la correlación entre profesores de inglés como lengua extranjera de sus conocimientos, creencias y facilidad percibida sobre la instrucción de estrategias de aprendizaje y la frecuencia de uso de las estrategias, obteniendo altas correlaciones.

Richards, Gallo, and Renandya (2001) llevaron a cabo un estudio, a través de un cuestionario, para saber qué factores influían a la hora de cambiar las creencias del profesorado (con profesores de Hong Kong). En su artículo comentan que *“Again a change in belief seems to be behind these changes in practice”* (2001:55). Los autores concluyen que:

“we can support the third assumption that teacher change is multi-dimensional and triggered by many factors. Our question about the sources of change reveals that many avenues bring about significant changes in teachers’ practice. The clear thread running through many of the responses we received is that collaboration with colleagues, students, trainers, presenters and other collaborators offers the support, ideas, and the encouragement necessary to implement positive change. Additionally, reflection and self-appraisal are clearly beneficial for inducing change”. (Richards et al., 2001:56).

Si entramos en el campo de futuros profesores hay un estudio de caso de Chu (2014) sobre las creencias de estudiantes de lingüística aplicada en inglés con aprendices en infantil antes y después de dar clase, uno de los pocos llevados a cabo con aprendices tan jóvenes. Según el autor (2014:101)

“There have been few studies focusing on exploring the differences of instructors’ beliefs before and after teachings in the field of teaching children English”.

Los resultados obtenidos no muestran diferencias significativas en las creencias sobre la enseñanza del inglés de los futuros profesores antes y después de la práctica. El autor llevó a cabo el estudio a través de entrevistas semi-estructuradas.

Su (1995), en Barcelos (2003:14), estudia la relación entre las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje de 369 estudiantes universitarios chinos, así como sus creencias culturales sobre aprender y enseñar inglés en contextos formales. Los resultados sugieren que las creencias no están relacionadas con las preferencias de los aprendices por las estrategias de aprendizaje.

Respecto a las estrategias de aprendizaje y la influencia de los estilos de aprendizaje hay que hacer constar la reflexión que encontramos en el estudio de Carson y Longhihi (2002:434):

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“Strategy training is undoubtedly an important part of classroom language acquisition, but it may be the case that strategies are not as modifiable as we have thought, given the possibility of overriding influence of learning styles”.

Abraham y Vann (1987) hicieron un estudio de caso con dos estudiantes y explicaron que la filosofía del aprendiz es la que guía su manera de aproximarse al aprendizaje del lenguaje. Esa filosofía se manifiesta en estrategias observables (o no) y *“directly influence the degree of success learners achieve”* (Abraham y Vann, 1987:96).

Yang (1999) investiga la relación entre las creencias de los aprendices de EFL y su uso de estrategias de aprendizaje.

“This study found that language learners' self-efficacy beliefs about learning English were strongly related to their use of all types of learning strategies, especially functional practice strategies. Also, learners' beliefs about the value and nature of learning spoken English were closely linked to their use of formal oral-practice strategies. The results of this study suggested cyclical relationships between learners' beliefs and strategy use”. (Yang, 1999:515).

Yang (1999:517) sobre la relación entre creencias de los estudiantes y el uso de estrategias comenta que

“Horwitz (1988) argues that some preconceived beliefs are likely to restrict learners' range of strategy use. In addition, Abraham and Vann (1987) have also suggested that learners' beliefs about how language operates and, consequently, how it is learned may affect the variety and flexibility of their strategy use”.

Yang (1999:529), en su estudio encuentra relaciones que defienden esta idea:

“the beliefs about formal structural studies were likely to discourage the use of functional practice strategies by the language learners. When students believed that learning the grammar, vocabulary, and translation were the most important part of learning a foreign language and felt overwhelmingly that language learning involves a lot of memorization, they would be unlikely to seek or create opportunities to use or practice English functionally by trying to write, read, speak, or think in English”.

Horwitz (1999) realiza un estudio sobre las influencias culturales y situacionales en las creencias de los aprendices de lenguas extranjeras. En él que revisa investigaciones en las que se ha utilizado el cuestionario BALLI para obtener la información. Kern (en Horwitz, 1999:559)

“considers the beliefs of instructors of French, a group which generally shares the cultural background of the learners but not the same professional status, age, or stage of language learning. If beliefs are culturally dependent, then all these groups should share them”.

En su estudio Horwitz (1999:557) sugiere que

“beliefs may vary based on age, stage of learning, and professional status. Several of the differences identified in the various American groups and the two groups of Korean and Turkish heritage learners may be more clearly attributable to differences in learning circumstances than culture”.

Griffiths y Parr (2001) revisan las teorías del lenguaje en las que se han explicado las estrategias de enseñanza y aprendizaje (*“grammar translation, audiolingualism, communicative teaching and eclecticism”*) y realizan un estudio cuya intención es explorar las percepciones que tienen los profesores y los aprendices de las estrategias de aprendizaje, sobre la frecuencia de uso de las diferentes estrategias. Los participantes aprendices (569) tenían de 14 a 64 años y sus niveles eran varios. Participaron 30 maestros. Como instrumentos usaron una versión del SILL (*“Strategy Inventory for Language Learning”*), de Oxford 1990, con 50 ítems en forma de enunciado a puntuar del 1 al 6. Los resultados fueron los siguientes:

	Students	Teachers
6 (most frequent)	Social strategies	Memory strategies
5	Metacognitive strategies	Cognitive strategies
4	Compensation strategies	Social strategies
3	Cognitive strategies	Metacognitive strategies
2	Affective strategies	Compensation strategies
1 (least frequent)	Memory strategies	Affective strategies

Podemos observar que las percepciones de alumnos y profesores son muy diferentes, tal como se refleja en la situación de las estrategias de memorización (última para los aprendices y primera para los profesores).

Griffiths (2007) llevó a cabo un estudio con profesores y estudiantes sobre la importancia del uso de estrategias, elaborando un cuestionario propio surgido del trabajo en el aula

“this study examined reported frequency of strategy use by international students and teacher perceptions regarding the importance of strategy use. Although

ESTADO DE LA CUESTIÓN

students' and teachers' perceptions were not perfectly matched, results indicated that teachers regard strategy use as highly important, and there was a high level of accord (71 per cent) between strategies which students reported using highly frequently and those which teachers reported regarding as highly important' (Griffiths, 2007:91).

Peacock (2001:270) dice

"I also suggest that teacher opinion on the relative usefulness of the fifty strategies listed on the SILL by Oxford is a neglected resource in strategy research, and that these teacher opinion have implications for curriculum design and teaching practice".

Peacock (2001:279) en su estudio se preguntó por las estrategias que los profesores creían que eran las más útiles para aprender inglés con propósitos académicos, listando por orden las más relevantes (15) y las menos relevantes (10). Las estrategias que ocupaban las primeras posiciones eran más de tipo cognitivo y metacognitivo. Cuando las relacionó con las que los alumnos decían usar más sólo 7 de las 15 coincidían. De su estudio se deriva también *"a need for teacher attention to the promotion of strategy use among students"*. También se desprende la idea de la necesidad de promover entre los alumnos una mayor implicación en el estudio de la lengua extranjera fuera del aula para mejorar los resultados obtenidos por los estudiantes.

Peacock (1999) contrasta las creencias de los estudiantes sobre la adquisición de una lengua extranjera con las que mantienen sus profesores.

Ningsih y Fata (2015) llevaron a cabo un estudio con tres profesores para investigar sobre *"beliefs of teachers of English at junior and senior high schools in Aceh"*, entrevistándoles siguiendo 15 preguntas. Llegaron a la siguiente conclusión:

"that teachers' beliefs are related to the teaching methodologies that they use. According to the teachers' beliefs, the teaching methodologies should be varied from time by time according to the situation and the curriculum".

En las conclusiones de su artículo de revisión sobre estudios llevados a cabo sobre el pensamiento del profesor Kalra y Baveja, 2013:1311. apuntan que

"Studies have shown that when student teachers enter the teacher education programmes, they tend to carry certain beliefs and assumptions. Research also suggests that personal theories are the best predictors of individual behaviour, and,

in particular, that teacher personal theories influence teachers' perceptions and judgments, which, in turn, affect classroom performance. Research also supports that teachers continue to teach as they themselves had been taught while in school".

Para estudiar las creencias del profesorado, tal y como hemos observado en los estudios anteriores, se han utilizado diferentes procedimientos: entrevistas, diarios, técnicas de rejilla, estimulación del recuerdo (ej. audio, video), informes verbales, "pensar en voz alta" (o el método del rastreo), observaciones de campo, relatos descriptivos... Muchas veces se han llevado a cabo combinaciones entre ellos para poder hacer una mejor descripción del objeto de estudio. Un ejemplo sería la tesis de la Dra. Rovira (2005) en la que usa la observación junto a las entrevistas para estudiar las creencias de los profesores.

Clark y Peterson (1986:452-454) nos ofrecen un resumen de en qué consisten el método del pensamiento en voz alta, la estimulación del recuerdo, la captación de la "política", el diario y la técnica de la matriz de reportorio. Los autores los describen como los procedimientos que ellos encontraron que habían sido utilizados en los estudios sobre los procesos de pensamiento de los docentes.

Clark y Peterson (1986: 476-477) realizaron un resumen del método y los procedimientos de doce estudios de investigación, presentados en una doble página, donde se usaron entrevistas de estimulación del recuerdo para obtener autoinformes de los pensamientos y decisiones interactivos de los docentes (a través del visionado de fragmentos o del video entero que previamente se había realizado en el aula). Los estudios son: Colker (1982), Connors (1979), Fogarty, Wang y Creek (1982), Housner y Griffey (1983), Lowyck (1980), Marland (1977), McNair (1978-1979), Morine y Vallance (1975), Peterson y Clark (1978), Semmel (1977), Shroyer (1981) y Wodlinger (1980). De todos ellos sólo uno realizó análisis de contenido de las entrevistas (Lowyck). El resto utilizó un sistema de codificación y posteriormente computación y comparación de categorías. Aquí vemos el gran peso que tiene la metodología cuantitativa en los primeros estudios llevados a cabo sobre el pensamiento de los docentes.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los informes verbales han suscitado algún recelo ya que no se sabe hasta qué punto un profesor recuerda el pensamiento que acompaña o precede a sus acciones. Y por otra parte, si se hacen a posteriori, existe la posibilidad que se racionalicen los hechos para ajustarse a los hechos...

Ericson y Simon (en Calderhead, 1998:31)

“Sugieren que los informes verbales contienen tres tipos de información: lo que uno se dice a sí mismo encubiertamente mientras se piensa en un problema, la verbalización de cosas que normalmente uno se dice a sí mismo, pero que existen como conocimiento que no está lingüísticamente almacenado y que es necesario traducir a palabras en una situación de protocolo y, en tercer lugar, la explicación de procesos de pensamiento que implican la unión de ítems entre la memoria a corto y a largo plazo”.

Los mismos autores son citados por Clark y Peterson (1986:452) y nos dicen:

“Estos últimos indicaron que los informes verbales son muy fiables y válidos como datos cuando una persona informa sobre el contenido de la memoria a corto plazo, es decir, sobre aquello de lo que se está ocupando en aquel momento. Menos fiables y válidos son los datos obtenidos a partir de investigaciones vagas y generales o que obligan a los entrevistados a valerse de procesos deductivos para completar o elaborar parcialmente la información recordada”.

Calderhead (1988:32) sugiere que

“Dada la naturaleza de la enseñanza y el lapso de tiempo transcurrido entre la actuación y el comentario, puede ser más fácil también para los profesores hablar sobre sus percepciones generales de los hechos, de sus objetivos generales relacionados con estos hechos y normas o razones para actuar como lo hacen en lugar de detalles más precisos sobre la información a la que prestan atención y de cómo la procesan”.

El tipo de instrumento y metodología que se use a la hora de realizar una investigación sobre las creencias de los estudiantes dependerá, tal como dicen Bernat y Gvozdenko (2007:7)

“the choice of research methodology in language learner beliefs studies will depend on the investigator's purpose and questions of enquiry, as well as the adopted view of the nature and function on learner beliefs”.

Victori (1999) (en Barcelos 2003:10) haciendo referencia a las creencias de los alumnos respecto al conocimiento metacognitivo de los mismos, comenta

que es complicado hacer cuestionarios para ellos tanto por el tipo de vocabulario usado en ellos como por el tipo de preguntas, apuntando a la limitación de la información ofrecida por los cuestionarios (un ejemplo sería no poder profundizar más en cada respuesta debido a la naturaleza de la misma que se obtiene a través de los cuestionarios). Pero destaca que esta limitación no sería relevante si el objetivo del investigador fuera describir o contrastar creencias de diferentes grupos de estudiantes. La autora recomienda la triangulación de métodos para superar las posibles limitaciones de los cuestionarios. Para la autora los cuestionarios servirían para obtener datos cuantitativos y *“provide descriptions and comparisons of learner beliefs”*.

También hemos de tener en cuenta que a la hora de contestar cada persona puede dar una respuesta orientada en un sentido diferente, por lo que los informes de los profesores pueden ser categorizados de muchas maneras alternativas.

Algunos estudios se han basados en entrevistas, que posteriormente han sido analizadas según su contenido. Las teorías en las que se fundamenta el análisis del discurso son: la etnometodología, el interaccionismo simbólico, la sociolingüística interaccional, la teoría de la enunciación, la retórica y la concepción cognitiva de la metáfora (Palou, 2008:83-89).

Un ejemplo de este tipo de estudio sería el llevado a cabo por Ningsih y Fata (2015) con tres profesores de inglés,

“This research is conducted using in-depth interviews with only a few questions that focus on questions related to teachers’ beliefs, the teaching methodology they use in their classrooms and the individual teachers’ beliefs in the teaching profession. [...] They were analysed by using expert knowledge that explained the relationship between the expert theory and the answers given by the teachers in their interviews” (2015:70).

Otros estudios han usado cuestionarios como el BALLI que después han sido complementados con entrevistas para validar los datos, como el estudio de Sakui y Gaies (1999).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La técnica de rejilla (teoría de la parrilla) fue desarrollada por Kelly (Munby:67), así como la Teoría de los Constructos Personales (TCP) que él mismo formuló⁴⁶.

“Los “constructos personales” son hipótesis, es decir, modelos de representación mental de la realidad, un conjunto de creencias o teorías más o menos formales y explícitas, acerca de un campo del conocimiento o de la acción, que orientan el comportamiento completo del individuo en ese ámbito [...]”. (Calderón, 2003:4)

Barcelos y Kalaja (2013:2) nos comentan los diferentes instrumentos que han sido utilizados para estudiar las creencias del profesorado:

“In order to find out about teacher beliefs, data have been collected from teachers themselves (and possibly from their learners) by a variety of means, including classroom observation, questionnaires, interviews, and reflective writing such as journal writing and narratives (for a critical review, see Borg, 2006)”.

La mayoría de estudios realizados se han centrado en las creencias de los estudiantes, como hemos visto anteriormente. Barcelos (2003) distingue tres aproximaciones al estudio de las creencias: la normativa, la metacognitiva y la contextual.

“This classification is based on a definition of beliefs, research methodology, and the relationship between beliefs and other factors” (Bernat y Gvozdenko, 2005:4).

La aproximación normativa se caracterizaría por el uso de cuestionarios como el BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*⁴⁷) y los que usan una “*Likert-scale*”. La metacognitiva, por ejemplo, es la que ha usado Wenden en sus estudios, donde incluye entrevistas semi-estructuradas y autoinformes. La aproximación contextual utiliza la etnografía, narraciones y metáforas

“Les creences –que actuen com un filtre– no són fàcils de definir ni d'estudiar. No es poden observar directament. Solament es poden inferir de les narracions que els professors en fan o de les seves pràctiques docents a l'aula” (Palou i Fons, 2008; Farrell, 2011).

Sánchez-Quintana y Birello (2013) llevan a cabo un estudio de caso en el que se vería ejemplificada la afirmación anterior (narración biográfica).

⁴⁶ Para más información sobre Kelly y su teoría ver Pope, en Villar, L. M. (dir.) (1988).

⁴⁷ Ver Horwitz, 1995

Del mismo modo que las creencias pueden ser modificadas, las estrategias de aprendizaje también se pueden enseñar y se puede fomentar su uso entre los estudiantes, de manera que su aprendizaje resulte más positivo.

3.8. Enseñanza y fomento del uso de las estrategias en las aulas de Le

“prospective teachers bring with them to teacher education many beliefs about the nature of teaching and learning and that these beliefs interact with the content and pedagogy of their teacher education courses to influence what and how they learn” (Anderson y Holt-Reynolds, 1995).

Las aportaciones de las investigaciones llevadas a cabo por Horwitz han tenido un fuerte impacto en el campo del estudio de las creencias. Tal y como ella afirma

“Learner beliefs have the potential to influence both their experiences and actions as language learners” (Horwitz, 1999:558).

Además la autora señala que

“Understanding learner beliefs about language learning is essential to understanding learner strategies and planning appropriate language instruction” (Horwitz, 1999:557).

A través de esta cita podemos observar la estrecha relación que hay entre las creencias y las estrategias del alumnado a la hora de aprender lenguas extranjeras, así como su gran importancia a la hora de enseñar. Otra autora prestigiosa en el campo de las creencias (Barcelos, 2003:14) comenta que

“Several researchers have suggested that beliefs about SLA influence students’ language learning strategies (Abraham & Vann, 1987; Erlbaum, Berg, & Dodd, 1993; Riley, 1997; Yang, 1992)”

Por ello consideramos que la relación entre creencias y estrategias es muy estrecha e importante, como ya hemos visto en anteriores apartados.

Que el quehacer del profesor influye sobre los resultados de los alumnos se ha constatado desde hace muchos años. Ya en 1965, Flanders (en Dahllof y Lundgren, 1970:26-27) decían: *“has shown that there exist a clear connection*

ESTADO DE LA CUESTIÓN

between teacher influence and teaching outcomes". Y como podemos constatar años después la idea sigue vigente, con Jiménez 2005:212:

"También existe consenso en considerar que lo que los profesores y profesoras conocen, piensan, creen... influye directamente en su práctica diaria, en la significación que asignan a los contenidos y procesos propuestos por el currículum, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros, en su forma de enseñar a aprender, en su desarrollo profesional y en su predisposición a cualquier tipo de innovación".

Como podemos observar en la siguiente cita el hecho de que las estrategias se pueden enseñar y fomentar su uso, y que este hecho puede ayudar a los aprendices a mejorar su competencia en la lengua extranjera objeto de aprendizaje ya se comenta desde los años 70.

"The strategies are by definition trainable. Thus, any language learner can be expected to improve his language proficiency by increasing his use of these learning strategies. Classroom time devoted to the teaching of these strategies may be well spent in that it equips the language learner with a means of increasing his competence irrespective of his language learning ability" (Bialystok y Frölich, 1978:334). *"the strategies are believed to be most facilitative for the modality in which they are exercised"* (Bialystok y Frölich, 1978:330).

Fenstermacher (1980), en Shavelson y Stern, 1981:58, ya comentaba la importancia de las creencias a la hora de modificar la actuación del profesorado.

"Fenstermacher (1980) has argued that, in order for teachers to adopt research findings, a chain of events should occur. First, teachers must become aware of their subjective beliefs about teaching. Second, these beliefs should be held open to empirical verification. The empirical verification might be in the form of practical research findings (see Recommendation 2) or in the form of a teacher "experiment". Third, a subjectively held belief becomes an objectively held belief if it is verified empirically. Disconfirmation of the subjective belief constitutes grounds for a change in belief, consistent with the empirical evidence. And fourth, objectively held beliefs constitute reasonable grounds for action".

Hace años que sabemos de la importancia de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje y de su importancia en las aulas, ya que el uso de las mismas puede implicar un aprendizaje exitoso de la lengua extranjera. Muñoz (2002:43) dice:

“Algunas estrategias son más adecuadas para la tarea que tenemos entre manos que otras y realizar o no una buena elección de estrategia puede determinar en gran manera su éxito o fracaso. Ésta es la razón por la que es tan importante saber escoger la estrategia adecuada y por la que muchos profesores de idiomas intentan “entrenar” a sus alumnos en el buen uso de las estrategias de aprendizaje”.

La importancia del papel del profesor y de la tarea de este para mejorar el aprendizaje por parte de los alumnos también la remarca G. Sánchez (2010:3) con sus palabras:

“Las estrategias de aprendizaje permiten que alumnos con mayor o menor capacidad intelectual puedan lograr por igual un mismo objetivo. La tarea del profesor es, en la medida de lo posible, hacer que todos ellos desarrollen sus propias estrategias y obtengan un mayor y mejor rendimiento durante el proceso”.

Ya en 1986 Weinstein y Mayer (en Valle et al. 1999:439) comentaban que

“una buena enseñanza debe incluir el enseñar a los estudiantes cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar, y cómo automotivarse. Por eso, los profesores no sólo deben tener metas referidas al producto del aprendizaje (centradas en el qué aprender), sino que deben dirigirse también al proceso de aprendizaje (centradas en el cómo aprender), es decir, a las técnicas y estrategias que los estudiantes pueden utilizar para favorecer el aprendizaje”

Este es uno de los motivos por los que consideramos importante incluir este apartado sobre enseñanza y fomento del uso de las estrategias de aprendizaje al presente trabajo, la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje en el aprendizaje de la lengua extranjera y el poder incidir en ellas por parte del profesorado para así poder contribuir a un mejor aprendizaje de la misma.

García Salinas (2010) considera que los objetivos de entrenar a los alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje serían: incrementar el aprendizaje, llevar a cabo tareas específicas, ayudar a resolver problemas específicos y ayudar a que el aprendizaje sea más fácil, rápido y agradable.

Según García Herrero (2013:71)

“Identificar las estrategias reales utilizadas por los estudiantes puede ayudar al docente a enseñar una variedad de estrategias útiles con la finalidad de conseguir

ESTADO DE LA CUESTIÓN

una docencia más efectiva al tiempo que puede ayudar a los estudiantes a lograr un aprendizaje más eficaz”.

Respecto a esta tarea del profesor, sus creencias y la importancia de éstas tenemos que Gaitas (2010) comenta en su artículo:

“A growing body of research suggests that teacher’s beliefs affect both teaching practices and student outcomes (Clark & Peterson, 1986; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Shin & Koh, 2007; Woolley, Benjamin & Woolley, 2004). Thus, a better understanding of teachers’ beliefs is essential to influence and improve teaching practices and the potential success of educational reforms”.

Esta idea que comenta el autor, que las creencias del profesor afectan tanto a las prácticas del mismo como a los resultados de los alumnos, se refuerza con la de Chu (2014:102).

“Teachers’ beliefs affected teachers’ teaching. Brindley (1984) pointed that teachers emerged their own beliefs on students’ learning process. They manipulated not only on what the learning contents were, but also how children to learn [...]. Teachers usually implemented their beliefs to the aspect of English learning while conducting English lessons”.

Un matiz sobre esta idea tan interesante nos la ofrecen Clark y Peterson (1986:505):

“Si los docentes no se consideran responsables de los éxitos y fracasos de los alumnos y no ven ninguna relación entre su conducta y el rendimiento de éstos, es poco probable que se esfuercen por mejorar el rendimiento de los alumnos en el aula”.

Por lo que un primer paso importante para poder trabajar con las estrategias de aprendizaje en las aulas es hacer visibles las estrategias, concienciar al profesorado sobre la existencia y la variedad de estrategias de las que disponen los alumnos. Siendo conscientes de su existencia y relevancia será más fácil poder trabajarlas en las aulas y que los docentes puedan experimentar la relación que éstas tienen con el proceso de aprendizaje y la evolución del mismo en los alumnos.

Pero no todas las creencias serán susceptibles de ser cambiadas. En palabras de Anderson y Holt-Reynolds (1995):

“a belief has no inherent character or value out of context. Only as we look at the relationship between a particular belief and a specified action or goal can we

presume to attach value to that belief and decide whether we want to foster, inform, redirect, elaborate, or alter it within a teacher education program”.

Para poder hacer este trabajo en nuestras aulas las autoras Chacón y Reyes (2003) comentan que existe

“la necesidad de explicitar, modelar y guiar al estudiante en el uso de estrategias de aprendizaje que favorezcan la autoconfianza y motivación, factores inherentes de la autoeficacia, lo cual redundará en el desarrollo de habilidades para aprender con éxito la lengua meta” (Chacón, 2006:50).

Respecto al cambio en el aula Chacón (2003:105) reflexiona de la siguiente manera:

“El cambio e innovación en el aula sólo será posible cuando los docentes a través de la autorreflexión sobre su quehacer pedagógico encuentren soluciones y vías para mejorar su desempeño profesional”.

Chacón (2003) llevó a cabo un estudio con 23 profesores de inglés como lengua extranjera de alumnos de 7º a 9º. En dicho estudio usa la reflexión como estrategia para promover la reflexión crítica entre los docentes, para de este modo poder incidir en la práctica de estos.

Pero por otra parte tenemos que en numerosas ocasiones no coinciden las creencias del profesorado sobre estrategias de aprendizaje con la de sus alumnos, por lo que Griffiths y Parr (2001:253) comentan que se debería

“work to increase our awareness of our students’ strategy usage and needs, in order to be able to facilitate the language-learning process more effectively”.

En el campo de las ciencias Savasci-Acikalin (2009:2) revisa diferentes estudios llevados a cabo sobre las creencias del profesorado, comentando que

“Some studies (Cronin-Jones; Haney & McArthur; Haney et al., 1996, 2002; Hashweh; Levitt) found that teacher beliefs are consistent with classroom practice, while others found that teacher beliefs do not necessarily influence classroom practice (Hancock & Gallard; Lederman; Lederman & Zeidler; Mellado)”.

Hay estudios que ilustran la relación entre creencias y práctica, como los de Lefebvre, Deaudelin y Loisse (2006) (sobre ICT), Mansour (2009b) (sobre *science teachers*) y Savasci-Acikalin (2009). Pero según Bingimlas y Hanrahan (2010:417)

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“not all researchers agree that teachers' beliefs offer greater insight into their practice. While some studies found that teacher beliefs have a significant relationship with classroom practice, others did not find a clear relationship between teacher beliefs and practice because of other factors”.

Además los autores comentan que:

“The argument about complexity of the relationship between beliefs and classroom practices is based on two assumptions (Kynigos & Argyris, 2004, p. 249), first, that teachers are professionals who make reasonable judgments and decisions within a complex and uncertain community, school and classroom environment; and second, that teachers' thoughts, judgments and decisions influence their classroom behavior” (Bingimlas y Hanrahan, 2010:418).

Mansour (2009b:15) añade respecto al tema lo siguiente:

“Some teachers believe in teaching students by lecturing or direct teaching. Others reflect constructivist views of learning and teaching, by using co-operative learning or inquiry”.

Por lo tanto vemos que hay muchas aproximaciones a la enseñanza del alumnado, pero cabe destacar en todas y cada una de ellas están presentes las estrategias de aprendizaje, motivo por el cual consideramos que son muy importantes y que se les ha de dar en las aulas la importancia que merecen, debido a su relación con el aprendizaje.

Si nos planteamos qué es la instrucción de estrategias de aprendizaje en lengua extranjera nos encontramos con la definición de Kinoshita (2003):

“Language learning strategy instruction is a teaching approach that aims to raise learner awareness of learning strategies and provide learners with systematic practice, reinforcement and self-monitoring of their strategy use while attending to language learning activities”.

Macaro (2001:26) nos habla del mismo concepto del siguiente modo:

“We call the process of helping, encouraging and monitoring the application of strategies “strategy training”.

Queremos destacar este punto de idea de Sen y Sen (2012:1848), ya que a través de su estudio concluyen que “[...] majority of the teachers are aware of learning strategies”. Pero Oxford y Crookall (1989) sugieren en su estudio que los estudiantes y los profesores quizás no sean conscientes de las estrategias que están siendo utilizadas. Creemos, como nos dice la

definición de Kinoshita, que la consciencia y la concienciación de los profesores respecto a las estrategias de aprendizaje es lo primordial a la hora de empezar con una instrucción estratégica. Creemos que ser más conscientes de su uso tanto propio como por parte del alumnado puede ayudar a entender mejor su funcionamiento en el aula y así poder incidir en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes. Una reflexión interesante respecto a este estema nos la ofrecen Car y Kemmis (1988:172):

“La contribución de la investigación educativa a la práctica educativa debe evidenciarse en mejoras reales de las prácticas educativas concretas, de los entendimientos actuales de dichas prácticas por sus practicantes y de las situaciones concretas en que dichas prácticas se producen”.

Sobre la importancia de hacer conscientes las creencias y el sistema de creencias de los individuos como punto de partida sobre el cual empezar a trabajar tenemos que Horwitz (1985:333) dice:

“Making the students’ belief systems explicit is the first step in their development as foreign language teachers. Their developing professional identities can then be based on a valid and continually growing knowledge of human beings as language learners, not on erroneous beliefs or myths”.

Horwitz usó como sujetos de su estudio a futuros profesores de lengua extranjera, que participan en un curso de metodología. La importancia de modificar las creencias es compartida con otros autores, como Borg (2003:81), que nos aporta la siguiente cita:

“there is also evidence to suggest that although professional preparation does shape trainees’ cognitions, programmes which ignore trainee teachers’ prior beliefs may be less effective at influencing these”.

Ballesteros et al. (2001:197-198) nos aportan otra reflexión interesante respecto al tema que estamos comentando:

“Todo conocimiento nuevo es filtrado por el marco de referencia de las creencias que el profesor posee de antemano y se adapta para ajustarse a ese marco preexistente, por ello no basta con dar al profesor un currículum nuevo o sugerirle unos cambios para que la innovación se produzca. Si un profesor debe concretar y mantener un cambio en su práctica didáctica, debe haber reconocido y legitimado antes el conocimiento que facilite ese cambio”.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Hay otros autores, como Kagan (1992:76), que en referencia a los estudiantes (no necesariamente futuros maestros), comenta que:

“To promote conceptual change among students, teachers must (a) help students make their implicit beliefs explicit; (b) confront students with the inadequacy or inconsistency of those beliefs; and (c) give students extended opportunities to integrate and differentiate the old and the new knowledge eliminating brittle preconceptions and elaborating anchors (Posner et al., 1982)”.

En esta línea encontramos a Guskey (1986) (en Pajares, 1992:321) *“conclude that change in beliefs follows, rather than precedes, change in behavior”*. Este autor nos quiere transmitir la idea que antes de cambiar el comportamiento tanto de profesores como de alumnos es importante cambiar sus creencias porque ellas son las precursoras de los nuevos comportamientos, o estrategias, que queremos fomentar en nuestro alumnado para un mejor aprendizaje de la lengua extranjera.

Chacón (2006:49) también cita a Guskey:

“Vale la pena destacar que Guskey (citado en Tschannen-Moran et al. 1998, p. 237) señala que los docentes en servicio requieren de tiempo y seguimiento así como de apoyo y asesoramiento para innovar, cambiar e implementar nuevos enfoques de enseñanza, y que la asistencia esporádica a cursos de actualización y desarrollo profesional no garantiza la transformación del ambiente escolar por parte del maestro”.

Kagan (1992:77) dice:

“we cannot expect any program of inservice teacher education to effect change in teachers' behaviors without also effecting change in their personal beliefs”.

Respecto a los profesores en con experiencia el autor dice que

“experienced teachers are also unlikely to modify their belief systems without some dramatic disequilibrium”. (Kagan,1992:77)

Pajares (1992:321) sobre el hecho de poder modificar las creencias de los individuos dice:

“Beliefs are unlikely to be replaced unless they prove unsatisfactory, and they are unlikely to prove unsatisfactory unless they are challenged and one is unable to assimilate them into existing conception. [...] Belief challenge is the last alternative. [...] A number of conditions must exist before students find anomalies uncomfortable enough to accommodate the conflicting information. First, they must understand that

new information represents an anomaly. Second, they must believe that the information should be reconciled with existing beliefs. Third, they must want to reduce the inconsistencies among the beliefs. And last, efforts at assimilation must be perceived as unsuccessful. [...] In addition, if and when conceptual change takes place, newly acquired beliefs must be tested and found effective, or they risk being discarded”.

Esta idea de la dificultad de cambiar las creencias del profesorado en activo también la defienden Woolfolk-Hoy y Murphy (2001) en su estudio, en el que revelan que una vez las creencias se forman tienden a ser “estables” y consecuentemente difíciles de modificar (Chacón, 2006:49).

A la hora de hacer un entrenamiento estratégico es necesario hacer que los alumnos encuentren desestabilizaciones en su manera de aprender, en sus creencias sobre el aprendizaje y el proceso de aprendizaje, o experimentar que hay otras maneras de hacer las cosas que puedan facilitar su aprendizaje. Para que los alumnos puedan llevar a cabo ese proceso es importante que en primer lugar el profesor lo pueda experimentar. Es decir, el profesor ha de ser capaz de reflexionar sobre sus creencias para poder ayudar a los alumnos a modificar las suyas respecto al aprendizaje y a las estrategias de aprendizaje. Sola (1999:681) comenta que para que el profesor pueda cambiar o reflexionar sobre las creencias

“se hace imprescindible que toda acción profesional tenga lugar en el seno de grupos de trabajo en los que los profesores compartan finalidades educativas, principios de procedimiento, métodos pedagógicos y estrategias de reflexión. [...] La identificación de las creencias por este procedimiento pone al profesorado en condiciones de abordar el análisis compartido de las causas, las razones y motivos, que es, como hemos visto, la secuencia de operaciones necesaria para tomar decisiones íntimas acerca del valor de verdad y racionalidad de la creencia y obrar en consecuencia manteniéndola o sustituyéndola por otra mejor construida sobre las bases de la evidencia y de la racionalidad de los argumentos.”

Pero la aportación más interesante de Sola, según mi opinión personal, es que también incide en la importancia de hablar con el alumnado:

“el contraste que puede realizar el profesor entre las creencias de sus estudiantes y las suyas propias, debería operar de una manera similar a como lo hace cuando se produce en el seno de grupo de profesores, ayudándole a iniciar procesos de deliberación”.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para poder explicar los cambios en las creencias existentes en los individuos Sosu y Gray (2012:82) hacen referencia al mecanismo de desequilibrio cognitivo de Piaget.

“a disequilibrium mechanism that involves challenging individuals existing beliefs and presenting ideas one level higher to foster cognitive conflict and restructuring”.

Los autores lo relacionan a los procesos de asimilación y acomodación, llevando a cabo la siguiente explicación:

“This proposes that beliefs change occurs when individuals, through interaction with their environment, become dissatisfied with existing beliefs and respond by assimilating and accommodating new experiences into existing cognitive frameworks”.

La idea del mecanismo de desequilibrio para llevar a cabo un cambio en las creencias de los individuos no es nueva. Hofer y Pintrich (1997:123) comentan que hay unas condiciones para que este desequilibrio pueda darse:

“Individuals must be dissatisfied with existing beliefs, must find the alternatives intelligible and useful, and must see a way to connect new beliefs with earlier conceptions”.

Raths (2001) comenta que muchas veces ciertas creencias pueden entorpecer o dificultar la manera de hacer de los profesores, por lo que consideramos básico poder cambiar las creencias para poder modificar la actuación del profesor cuando sea necesario. Raths concluye en su comunicación que:

“This paper cited authorities such as Kennedy (1997) and Bruner (1996) as asserting that the prior beliefs of teacher candidates can hinder learning about teaching. The implication that seems reasonable is that teacher educators must uncover and change particular beliefs that hinder the efficacy of teacher education”.

En la misma línea de pensamiento ya estaban Anderson y Holt-Reynolds (1995) que opinan que

“[...] prospective teachers' beliefs must be elicited and engaged actively, and that the only way to accomplish this in a university-based course is through the use of in-class experiences that produce "data" for the students about their own learning and how teaching affected it”.

Sobre el origen de la consciencia de las estrategias de aprendizaje MacIntyre (1994:191) dice que *“Awareness comes primarily from teachers, other students, and transfer of prior experience”*.

En la misma línea de pensamiento tendríamos situado a Zabala (1998:91) que nos aporta la siguiente información:

“[...] el reconocimiento de las ideas que poseen anteriormente los estudiantes, los medios utilizados para dar respuestas a las dudas planteadas en el análisis y la verbalización de las diferencias entre el antiguo conocimiento y el nuevo, una serie de acciones que tienen que posibilitar no sólo que el aprendizaje sea lo más significativo posible sino que a la vez se aprende a reconocer el propio proceso de aprendizaje y las estrategias personales para conseguirlo”.

Chamot y Küpper (1989:14) nos comentan en su estudio que todos los estudiantes de todos los niveles usan estrategias de aprendizaje.

“The somewhat surprising result was the discover that students of all ability levels do use learning strategies”.

Si todos los aprendices usan algún tipo de estrategia de aprendizaje

“teachers can profit from their students’ awareness and use of learning strategies to show them how to develop new and potentially more powerful strategies and a broaden use of strategies already in place”.

Pero cabe mencionar que según Oxford y Crookall (1989:413)

“Some/most learners are relatively unaware of the strategies they use and do not take advantage of the full range of available strategies”.

Por este motivo hay muchos programas de entrenamiento estratégico que empiezan por intentar hacer conscientes a los alumnos de su uso de estrategias para poder así empezar a trabajar sobre las estrategias de aprendizaje. Si aunque usen estrategias no son conscientes de ello será más difícil que puedan desarrollar las que ya tienen o aprender nuevas para ampliar su variedad a la hora de aprender. Del mismo modo hay programas que empiezan por mostrar las creencias de los alumnos para poder posteriormente modificarlas, o como mínimo poder reflexionar sobre ellas.

“The earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter, for these beliefs subsequently affect perception and strongly influence the

ESTADO DE LA CUESTIÓN

processing of new information. It is for this reason that newly acquired beliefs are most vulnerable". (Pajares, 1992:317).

"Beliefs color not only what individuals recall but how they recall it, if necessary completely distorting the event recalled in order to sustain the belief. Once beliefs are formed, individuals have a tendency to build casual explanations surrounding the aspects of those beliefs, whether these explanations are accurate or mere invention. Finally, there is the self-fulfilling prophecy- beliefs influence perceptions that influence behaviours that are consistent with, and that reinforce, the original beliefs". (Pajares, 1992:317).

Un autor que ha estudiado las estrategias de aprendizaje y su evolución después de un entrenamiento sobre las mismas es García Salinas (2010).

Su estudio con estudiantes universitarios

"mostró que los estudiantes de segundas lenguas utilizan estrategias de aprendizaje de idiomas. [...] Es necesario el explicitar y mostrar por medio del modelamiento y ejemplos concretos (listas de actividades proporcionadas a los alumnos) cuáles son las estrategias de las cuales pueden hacer uso y para qué sirven; de esta manera se procede a fomentarlas y fortalecerlas. Si bien la utilización de estrategias es mayoritariamente un proceso mental, la verbalización en el uso de éstas (por medio de la escritura diaria en una bitácora de registro) permite que los alumnos tomen aún más conciencia del beneficio de su uso".

Pero... ¿son las creencias las que modifican las estrategias o son las estrategias las que modifican las creencias? Esta no es una respuesta fácil y hasta el momento no hemos encontrado respuesta a la pregunta. Yang (1999:531) expresa la siguiente idea:

"it is possible that learners' beliefs led to their use of learning strategies, or that learners' use of learning strategies shaped their beliefs about language learning. It is also possible that other factors may cause learners' beliefs and affect their use of learning strategies".

Beattie (2000) lleva a cabo un estudio con futuros profesores de secundaria, realizando una serie de actividades variadas, para modificar las creencias de los implicados:

"ongoing reflective writing; exploration and sharing of metaphors and images of teaching and learning; role-play and simulation activities; analysis of critical incidents in practice; storytelling; and cooperative research and group presentations. These activities provided them with multiple opportunities to share ideas with others and to

hear views and perspectives different from their own. Within the framework of these activities, it was emphasised that:

- *teacher education is an holistic enterprise involving the whole person;*
- *learning and the construction of meaning is a relational, social process;*
- *stories and narratives are primary ways of thinking, knowing and representing what is known”.*

Por lo tanto vemos que la autora confirma que la formación del profesorado es un proceso global de la persona y que la construcción de significados es un proceso social, por lo que hay que dar gran importancia al contexto en el que los profesores desarrollan su docencia puesto que allí también desarrollan creencias a través de las interacciones generadas en los centros docentes. También destaca la importancia de reflexionar y verbalizar en grupo sobre las creencias para poder hacer un mejor aprendizaje sobre ellas.

Esta idea de Beattie de hacer a los futuros maestros hablar y reflexionar sobre sus creencias también la sostendría Horwitz (1985:335)

“Students are often surprised to learn that an opinion they had taken for granted as correct evokes spirited controversy. This confrontation with different opinions is often students’ first step toward questioning their own beliefs and helps increase their receptivity to new information when it is presented later...”.

Yang (1999:531) sostendría también esta idea con los resultados de un estudio llevado a cabo por ella:

“When students’ awareness about learning strategies was raised through group discussion, their use of cognitive strategies and memory strategies was significantly increased at the end of the semester (Yang, 1996)”.

Otros autores que consideran importante el hecho de cambiar comportamientos del profesorado para así poder incidir sobre las creencias de los mismos son Richards, Gallo y Renandya (2001), que en las conclusiones de su artículo aportan sus *“Implications for teacher development courses”*.

“1. Since teachers’ beliefs about successful language teaching and learning form the core of their teaching behaviour and changes in behaviour often follow changes in beliefs, teacher development courses which give participants the opportunity to reflect on their beliefs and make those beliefs explicit will be more likely to

ESTADO DE LA CUESTIÓN

encourage professional development. This type of reflection is possible through many means including narratives, discussion, review of student feedback, viewing videotapes of their teaching as well as other modes of reflection.

2. A focus on how change comes about is also a select focus of teacher development activities. Teachers can monitor how their own beliefs and practices change through such activities as journal writing, case studies and other methods for reflective analysis. Opportunities to share experiences of positive change can provide a valuable source of input for in-service courses and teacher education activities” (Richards et al., 2001:56).

Como hemos visto en apartados anteriores las creencias las tenemos muy interiorizadas y somos “fieles a ellas”, de manera que cualquier intento de modificarlas puede ser visto como un “ataque” al propio individuo. En Bernat y Gvozdenko (2005:9), Bassano (1986) nos ofrece seis pasos a los profesores a la hora de trabajar con las creencias del alumnado. Bassano,

“who recognizes that students have different needs, preferences, beliefs, learning styles, and educational backgrounds, but argues that the imposition of change upon these factors can lead to negative reactions. The author offers teachers six steps towards dealing with student beliefs:

- a. become aware of students' past classroom experiences and their assumptions about language learning;*
- b. build students' confidence;*
- c. begin where the students are and move slowly;*
- d. show them achievement;*
- e. allow for free choice as much as possible; and*
- f. become aware of the students' interests and concerns, their goals and objectives”.*

Morgan (1993) (en Bernat y Gvozdenko, 2005:9), también comparte sus ideas sobre cómo se debería intentar cambiar las actitudes y las creencias del alumnado. El autor

“suggests that four aspects of classroom persuasion should be considered in attempting to change students' attitudes and beliefs:

- a. learning content should require active learner involvement;*
- b. the classroom environment should be of "change or novelty";*
- c. students need to struggle with complex material and reach their own conclusion; and*
- d. students should become aware of their attitudes toward language and culture”.*

Como dice Horwitz no se puede adaptar la enseñanza a las creencias de cada individuo, pero sí que se puede aproximar a ellas siendo consciente de las que son mayoritarias en su grupo y trabajando teniéndolas presentes, así como siendo consciente, a su vez, de los diferentes tipos de aprendices a los que se tiene que amoldar.

“While it is still entirely appropriate to attend to the distinctive characteristics of each language learner, language teachers also have an inherent interest in the more general aspects of learner beliefs. Teachers cannot tailor instruction to each individual belief of each individual student and must out of necessity deal with groups of language learners. Teachers may be interested in the beliefs of their individual students but must deal with the major group differences on a day-to-day basis” Horwitz (1999:558).

Para MacIntyre (1994:190-191) al menos cuatro condiciones deben confluir antes de que puedan ser usadas estrategias de aprendizaje de lenguas:

“1) Students must be aware of the appropriate strategy or range of strategies. [...] 2) There must be sufficient impetus to use a strategy. [...] 3) Students should not have reason not to use a strategy. [...] 4) Strategy use should be reinforced by positive consequences”.

Por lo tanto vemos que los diferentes autores parecen coincidir en que el primer paso sería la concienciación o hacer explícitas las creencias o las estrategias para poder empezar a hacer una instrucción sobre las mismas.

Existen diferencias no en las estrategias sino en el uso que los estudiantes hacen de éstas, y este hecho (el diferente uso de las estrategias de aprendizaje) hace que se obtengan diferentes grados de logro en el aprendizaje de la lengua. (Chamot y Küpper, 1989: 21).

“Effective use of strategies appears to lead to more effective language learning, particularly the use of certain core learning strategies (i.e., self-monitoring and elaboration)”.

En el artículo de Oxford y Crookall (1989) encontramos una revisión sobre los diferentes estudios que se habían llevado a cabo hasta el momento sobre las estrategias de aprendizaje y resumen las 16 cosas que “creemos” saber sobre el uso de las estrategias:

- *“The learner is an active and involved participant in the language learning process.*
- *Language learners at all levels use strategies.*

ESTADO DE LA CUESTIÓN

- *Some/most learners are relatively unaware of the strategies they use and do not take advantage of the full range of available strategies.*
- *More proficient learners appear to use a wider range of strategies in a greater number of situations, but the relationship between strategy use and proficiency is complex.*
- *Many different strategies can be used by good learners: techniques for organizing, for focusing and evaluating learning, for handling emotions and attitudes, for co-operating with others in the learning process, for linking new information with existing schemata, and for directly engaging in learning use.*
- *Students at higher course levels tend to use strategies somewhat differently from students at lower course levels.*
- *There is growing evidence of sex and ethnic differences in LLS use.*
- *Motivation (in both type and intensity) appears to be related to LLS use.*
- *People with different learning styles or different personalities often use different kinds of strategies.*
- *Special demands are placed on language learners by new writing systems, sounds, cultural values, and the need for highly "public" language performance in social settings. Different language learners use different strategies in response to these demands.*
- *Different kinds of strategies often work together for optimal results.*
- *It is possible and generally advisable to teach learning strategies through "completely informed training," in which learners are taught how and why to use, transfer, and evaluate strategies.*
- *LLS training must take into account the nature and difficulty of the language tasks involved, as well as aspects of the learner such as sex, cultural/ethnic background, aptitude, and general learning style.*
- *With students who use highly traditional strategies and are resistant to change, it may be necessary to camouflage new strategies in the guise of old ones.*
- *LLS training typically is most effective when integrated into regular class activities.*
- *Teachers generally do not know which strategies their students are using--unless they conduct some kind of formal or informal research". Oxford y Crookall (1989:413-414)*

Rost y Ros (1991:266) en su estudio sobre las estrategias de *listening* usadas por los estudiantes concluyeron que había relación entre ciertas estrategias y la competencia, sugiriendo que las estrategias usadas por los estudiantes más competentes podían ser enseñadas a estudiantes que no las usaran, ya que de otra manera no intentarían usarlas. Además eran

capaces de distinguir a los estudiantes más y menos competentes por su uso de ciertas estrategias.

Pero, ¿son las estrategias las que conducen a la competencia o es a mayor competencia un mayor/mejor uso de estrategias? Nos responde MacIntyre (1994:189) de la siguiente manera

“Does strategy use result from or lead to increased proficiency? The answer, undoubtedly, is BOTH. This has important implications for the training of language learning strategies. To the extent that the use of strategies is (or can be) a cause rather than a consequence of better performance, then teaching strategies will be a productive enterprise”.

Gu (en Oxford, 2011:12) comenta que

“The central thesis behind language learning strategy research is that learners, supported by teachers and curricula, can play a much more active role in managing and controlling the learning process, thereby maximising the outcomes of learning. Instruction in strategic learning can result in better learners”.

Y Oxford y Nyikos (1989:291) respecto al tema comentan que

“Unlike most other characteristics of the learner, such as aptitude, attitude, motivation, personality, and general cognitive style, learning strategies are readily teachable”.

Sobre el hecho de que las estrategias se pueden enseñar tenemos la opinión de Oxford (2011:175):

“Strategy assistance is useful at all levels as long as it is tailored to learners’ needs”

Que las estrategias se pueden enseñar y que su uso se puede fomentar es una afirmación con la que la mayoría de autores coinciden. O’Malley et al. (1985:44) decían que los profesores tenían que crear

“circumstances in which students become acquainted with and apply strategies that are appropriate for the type of learning strategies being presented. Further, the teacher can encourage and assist students in applying the strategies to an expanded range of language activities and materials so that the strategies transfer to new activities and are used by students independently of the teacher’s support”.

Aunque también matizan que

“If learning strategies practiced in the classroom could be applied successfully in an acquisition environment outside the classroom, the potential usefulness of learning strategies is considerable greater”.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este sentido Chamot y Küpper (1989:13) también anotaron como problemático el hecho que

“while students can be trained to use learning strategies, they may have difficulty in transferring strategies to new tasks”.

Como estudios predecesores del entrenamiento estratégico en primeras y segundas lenguas tenemos los de Barnett (1988), Cohen y Apeh (1980), Holec (1987), Hosenfold et al. (1981), O'Malley et al. y Wenden (en Chamot y Küpper, 1989).

Barnett (1988) en su estudio encontró que

“Although this experiment shows that students given special training in reading made somewhat more progress in reading comprehension than did their peers in the traditional course, the results do not solve definitively the problem of articulation within language courses”.

Por ejemplo, Wenden (1997:8) dice que uno de los seis criterios que parecen caracterizar los comportamientos de aprendizaje de lenguas es

“Strategies are behaviours that are amenable to change. They can be modified, rejected, and unfamiliar ones can be learned”.

En lo que generalmente no coinciden los autores es si éstas tienen que enseñarse directamente (de manera aislada, centrándose únicamente en las estrategias) o no, es decir, si se han de hacer al margen de los contenidos escolares o incluirlos dentro de éstos. Los que defienden que se han de hacer a parte argumentan que como pueden ser generalizables a muchos contextos mejor no hacerlo dentro de un contexto específico en el cual a la vez estén intentando aprender algo. Los que sustentan que es mejor hacerlo dentro de un contexto específico argumentan que aprender en un contexto es más efectivo que aprender habilidades separadas ya que éstas no tienen una aplicación directa evidente para el aprendiz y que practicar las estrategias sobre auténticas tareas académicas de lengua facilita la transferencia de estrategias a tareas similares encontradas en otras clases (en O'Malley y Chamot, 1990:152). Zhang (2009:136) comenta que

“In order to make English learners use learning strategies frequently and effectively, strategies should be integrated with the course content. Learners of different ages

and stages should use different strategies. Children use strategies unconsciously and their teacher should help them form good learning habits in this period'.

Aunque también hay autores como Janie Rees-Miller (1993) (en Macaro 2001:43) que sostienen que hay pocas evidencias de que el entrenamiento estratégico conduzca a mejorar el aprendizaje de la lengua y, como consecuencia, argumenta que el tiempo gastado en entrenar a los estudiantes en el uso de estrategias se podría haber usado mejor tan solo enseñando la lengua, esto es, sólo desarrollando las destrezas y los procesos. O Kellerman (1991) que negaba la importancia del entrenamiento estratégico porque él cree que los aprendices ya han desarrollado estrategias de su experiencia de aprendizaje de su primera lengua.

Cohen (2002:7-8) aporta a nuestro estudio que

"There are a variety of approaches to strategy training, from general study-skills training which is separate from the language course, awareness training both through lectures and through workshops, peer tutoring, the insertion of strategy discussions directly into the textbooks, video-taped mini-courses, and strategies-based instruction in which strategy training is fully integrated into the language curriculum under the guidance of the teacher. In many ways strategies-based instruction is the most robust and inclusive".

Cohen nos ofrece los pasos que deberían seguir los docentes con sus alumnos en caso de llevar a cabo un SBI (Strategy-Based instruction):

- "a. describe, model and give examples of potentially useful strategies;*
- b. elicit additional examples from students based on the students' own learning experiences;*
- c. lead small group/whole class discussions about strategies (e.g., reflecting on the rationale behind strategy use, planning an approach to a specific activity, and evaluating the effectiveness of chosen strategies);*
- d. encourage their students to experiment with a broad range of strategies;*
- e. integrate their strategies into everyday class materials, explicitly and implicitly embedding them into the language tasks to provide for contextualized strategy practice"*. (ibid.:8)

Chamot (2004) notó ventajas en la instrucción de estrategias cuando estas se hacían por separado, por ejemplo en un curso sobre aprender a aprender, cuando se hacían dentro de la clase de L2. Cohen presentó su punto de vista sobre un programa dirigido a estudiantes universitarios, que había

ESTADO DE LA CUESTIÓN

llevado a cabo durante algunos años, que enseñaba estrategias de aprendizaje fuera del contexto de la L2 y que había dado muy buenos resultados (en Oxford 2011:177), pero también dice que hacer el entrenamiento estratégico en el contexto curricular de la L2 permite practicar las estrategias con actividades de aprendizaje en L2 reales. Oxford (2011:180) dice

“Unless learners have clear awareness of their L2 learning process, they might not be able to transfer what they learn in a separate “learning to learn” course. In such instances, learners benefit from having direct strategy instruction woven into their regular L2 course”.

Chen (2007), en la presentación de su estudio, comenta que se dio cuenta de que la mayoría de estudios que evaluaban la efectividad del entrenamiento estratégico se medían de manera cuantitativa, creyendo que también hacía falta que se suplementara esta información con el análisis cualitativo que el entrenamiento estratégico tenía sobre el proceso de aprendizaje. Así dice

“The aim of this study is to discover potential criteria for such qualitative evaluation. This study suggests four dimensions which may be included in these criteria: (1) externally observable changes in learners’ behaviour (for example, learners’ choice of higher level materials), (2) changes in learners’ internal learning processes, (3) strategy-specific changes in learners’ approach to FL study (for example, the development of individualized strategy repertoire), and (4) general changes in attitudes towards FL learning”.

Otro aspecto a tener en cuenta es si el entrenamiento de estrategias se hace directamente (*“direct instruction”*), de manera que se informa a los estudiantes del valor y el propósito del entrenamiento estratégico, o se hace de manera empotrada (*“embedded instruction”*), a través de la cual los estudiantes tienen unos materiales y actividades estructurados a través de los cuales tienen que elicitar el uso de estrategias, siendo enseñados pero sin ser informados de la razón del porqué esa metodología se está practicando.

Para Chamot y Küpper (1989:18), haciendo referencia al entrenamiento de estrategias, dicen que

“The success of such training however, is dependent on a number of factors, including teacher interest, development of techniques for instructing students in the effective use of learning strategies, and the ability to provide a motivational framework that can convince students of the value of learning strategies”.

Y Clark y Peterson (1986:474) nos aportan a nuestro estudio que

“Los docentes afirman asimismo que el proceso de planificación tiene un beneficioso efecto inmediato de carácter psíquico, puesto que suscita un sentimiento de confianza y reduce la incertidumbre”.

Podemos usar esta cita para animar y dar confianza al profesorado a la hora de hacer una instrucción estratégica. Es importante hacer una buena planificación para poder estar seguros de qué y cómo se hace, y de esta manera se puede animar al profesorado a hacer pequeños cambios en su metodología para introducir la enseñanza de estrategias en sus aulas.

Pozo (1989) en su artículo se planteaba la pregunta si las estrategias de aprendizaje habían de ser una materia aparte o formar parte de cada materia, ofreciendo la siguiente respuesta:

“Según Weinstein y Underwood (1985) la alternativa es añadirlas como una materia nueva —ya sea como uno de los cursos extracurriculares de técnicas de estudio al uso o como una «asignatura» mas (sic) en ciertos niveles escolares— o integrarlas dentro de las materias convencionales, y hacer que cada profesor se ocupe de que sus alumnos aprendan a aprender sobre su materia. Desde un punto de vista psicológico, y en contra de ciertas tendencias en boga, hay motivos sobrados para inclinarse por esta segunda opción. Es imposible aprender a aprender de un modo general, al margen de los contenidos concretos o los conocimientos específicos sobre los que se ha de aprender. Las habilidades de pensamiento y aprendizaje no son ajenas al contenido, sino que dependen del área a la que se apliquen (Pozo y Carretero, 1986)”.

En el campo de la L2 también hay que tener en cuenta la lengua en la que se hace la instrucción, ya que si son aprendices noveles y todos hablan la misma lengua se pueden beneficiar más si la instrucción se da en su L1 (al no entender la instrucción en L2). También se puede usar una combinación de la L1 y la L2. Pero en contextos multilingües es más difícil que esto pueda ocurrir. Cuando son aprendices avanzados la instrucción se puede hacer en L2.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Otro aspecto que es básico es la edad a la que se debe hacer la instrucción sobre las estrategias de aprendizaje. La mayor parte de los estudios se ha realizado con estudiantes de secundaria o universitarios ya que se cree que por su maduración intelectual son más adecuados para poder reflexionar sobre su aprendizaje y ser capaces de verbalizar el proceso que han seguido para llegar a ciertas conclusiones sobre su aprendizaje. A la hora de hacer estudios puede ser más sencillo, pero el aprendizaje de la Le en nuestra comunidad autónoma empieza en primaria (en la mayoría de centros en el segundo ciclo de Educación Infantil, a los 4 años aproximadamente) y ya en esta etapa los alumnos gestan, aprenden, utilizan... estrategias de aprendizaje para hacer suya la nueva lengua que se les presenta. Para Viebrock (en Díez 2004:86)

“The primary school is the appropriate place to lay the foundations for self-determined, emancipated and autonomous learning”

Viebrock hace referencia a que el uso del portfolio puede servir para hacer conscientes a los alumnos de su modo de aprender y hacer frente al aprendizaje de la Le.

Pozo (1989) se pregunta la edad a la que se deberían introducir las estrategias como contenido escolar, contestando de la siguiente manera:

“Si bien la mayor parte de los proyectos y diseños realizados al efecto están orientados a la adolescencia (11-16 años), es posible introducirlas como objetivo educativo en cualquier nivel, a condición de que las actividades y los fines propuestos se adecúen a las capacidades de los alumnos. De hecho, siempre que ayudamos a un alumno —desde el Preescolar a la Universidad— a controlar y planificar su propio aprendizaje le estamos enseñando a aprender. No obstante, antes de la adolescencia es prematuro exigir del alumno un enfoque profundo en su aprendizaje, aunque debiera comenzarse con antelación a promover las actitudes favorables a ese enfoque. [...] Igualmente, el tipo de estrategia que debe trabajarse a cada edad debe adecuarse a las capacidades del alumno, por lo que es más fácil que los alumnos pequeños trabajen con las más simples (repaso y elaboración), mientras que sólo serían capaces de formas simples de organización (clasificación, seriación, etc.)”.

Gallardo (2000:13) para llevar a cabo su investigación (que pretende diseñar, aplicar y validar un programa de estrategias de aprendizaje) dice que la ESO

“se presenta como el momento más adecuado para abordar de modo sistemático (desde 1º de ESO) la enseñanza de estrategias de aprendizaje, dado que el nivel de desarrollo cognitivo de los sujetos, que apunta al pensamiento formal y que permite tomar conciencia y control de los propios procesos cognitivos”⁴⁸.

Por otra parte también dice que

“la actuación estratégica puede y debe ser enseñada al estudiante ya desde Educación Infantil, a través del modelado, del planteamiento de preguntas en torno al proceso de aprendizaje, al proceso de resolución del problema en cuestión, etc. (...) que, a través de un curriculum recurrente, en espiral, en que se vaya profundizando progresivamente en cantidad y calidad de estrategias, darán pie, en sucesivas etapas educativas, a llegar al análisis y discusión en torno a dicho proceso y a convertirse en sofisticadas “herramientas” para la autointerrogación metacognitiva” (ibid.:151).

Personalmente opino que las estrategias de aprendizaje las usan nuestros alumnos desde el primer día que entran en las escuelas, adaptándolas al contexto escolar en función de las necesidades que tienen y de los problemas con los que se encuentran, y que esas estrategias ya las traían consigo antes de entrar. La función del profesor es facilitar y guiar el uso de esas estrategias (o ampliarlas en algunos casos) para ayudar a los aprendices a superar los obstáculos con los que se encuentren en la vida.

Hay que tener en cuenta que en los últimos años el cambio en las leyes educativas y el marco de referencia europeo han puesto énfasis en las estrategias de aprendizaje y ese hecho está promoviendo nuevos estudios y reflexiones sobre el aprendizaje de las lenguas, enfatizando la necesidad del aprender a aprender y con ello las estrategias de aprendizaje en la Le. Además este hecho se ha visto reflejado en los libros de texto. Algunos incluyen pequeños resúmenes al final del tema, pequeños cuadros o cuadernillos con la gramática, otros el objetivo en la parte inferior de la hoja,

⁴⁸ Más información sobre las características funcionales del pensamiento formal, que son rasgos generales de ese pensamiento que representan formas, enfoques o estrategias para resolver problemas, en Pozo y Carretero (1986).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

otros una página de diccionario bilingüe para que los niños lo completen... como veremos más adelante en el apartado correspondiente.

“Ensenyar és difícil. Sobretot, com defensen Bàrcena i Mèlich (2000, p.184), perquè és necessari deixar aprendre. I això només és possible si allò que diem, si allò que fem i allò que callem, provoca reflexió”. (Palou, 2008).

Rees-Miller (1994:679) enumera una serie de factores que los profesores deberían tener en cuenta a la hora de llevar a cabo un entrenamiento estratégico

“Among some of the factors complicating implementation of learner training are cultural differences, age, educational background of students, students' and teachers' beliefs about language learning, and varying cognitive styles”.

La importancia de las creencias en el aprendizaje de la Le es una idea muy repetida a lo largo de esta tesis, pero el papel del profesor, su papel fundamental en la enseñanza y en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje, es básico. Yang (1999:532) cree que

“language teachers should try to foster positive beliefs that lead to effective learning strategy use and minimize negative beliefs that inhibit learning”.

Raths (2001) cita a Bruner para resaltar la idea de tener en cuenta la importancia de las creencias en la educación.

“Bruner (1996) made a similar and related point. He argued that most people have acquired what he calls a “folk pedagogy” that reflects certain “wired-in human tendencies and some deeply ingrained beliefs” (p. 46). This view leads to what Bruner called a new and even revolutionary insight: “[Teacher educators], in theorizing about the practice of education in the classroom, had better take into account the folk theories that those engaged in teaching and learning already have” (p. 46)”.

Una idea que consideramos básica es la que nos ofrecen Nisbet y Shucksmith (1986)

“Teachers can make a good start in developing strategies in their pupils by becoming aware of their own modes of working, their own problems and attitudes to different task types or contexts”.

Pero el que expresa la idea que se ha ido repitiendo de manera más clara y concisamente posiblemente sea Chinn (2011:4)

“An important job for teachers is to help students learn to use more effective strategies”.

Como podemos ver en esta cita, el papel del profesor dentro del desarrollo de las estrategias de aprendizaje es muy importante y comienza en él mismo. Pero para ello es importante que los profesores sean conscientes y sepan cómo hacerlo. Pietro y Wirthner (1996) (en Palou 2008:27), en su estudio, llegan a la conclusión (entre otras) en referencia a la lectura en voz alta, que los profesores *“no concreten com cal actuar per tal de millorar l'actuació dels alumnes”.*

Pajares (1992:326) en sus conclusiones en el artículo que dedica a las creencias del profesorado y a la investigación educativa dice

“their findings suggest a strong relationship between teachers' educational beliefs and their planning, instructional decisions, and classroom practices, although neither the nature of educational belief acquisition nor the link to students outcomes has yet been explored carefully”.

Como podemos ver en la época de los 90 todavía no se había estudiado cuidadosamente la relación entre las creencias del profesorado y los resultados/consecuencias que estas tienen sobre los alumnos. Usó (2008:3) nos aporta la siguiente idea:

“Se cree también que las creencias de los profesores se pueden ver modificadas por las reflexiones que ellos mismos hacen sobre sus propias actuaciones, así como por las interacciones e intercambios de experiencias entre docentes. Esta creencia ha abierto otra vía de estudio acerca del crecimiento y desarrollo profesional de los profesores, que aboga por el aprendizaje reflexivo y la interacción como elementos clave en la elaboración y cambio de sus creencias, en definitiva, en la creación de nuevo conocimiento”.

De esta época tenemos el estudio de Chacón (2003) que refuerza la idea del docente reflexivo como motor del cambio en educación, especialmente en lo que a la enseñanza de la lengua extranjera. Esta idea ya había sido propuesta por Dewey en su libro y ha influenciado a numerosos autores, como Zeichner (1993), que en su artículo “El maestro como profesor reflexivo” trata sobre el tema.

“El concepto del maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza de la maestría que encierran las prácticas de los buenos profesores. Desde la perspectiva

ESTADO DE LA CUESTIÓN

del maestro concreto, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia, y que el tipo de sabiduría que se deriva por completo de la experiencia de otros (aunque también sean maestros), en el mejor de los casos, se encuentra empobrecida y, en el peor, es ilusoria” Zeichner (1993:45).

Esta última afirmación hace referencia a que en muchos casos las investigaciones/sabiduría vienen de la universidad y de sus especialistas hacia la escuela. Estas prácticas parecen no ser funcionales ya que no se dan los resultados esperados y esto se puede deber a que no promueven la reflexión en el maestro, ni que tenga que confrontar sus creencias o ponerlas en funcionamiento de una manera consciente.

La importancia de que el profesor se conozca a sí mismo para poder enseñar ha sido reflejada por diferentes autores.

“As Palmer (1998) puts it: “we teach who we are” (p. 2). The author explains that good teaching involves knowing not only our students and our subjects well, but also ourselves. He goes on to say that if we do not know ourselves well, we cannot know either our students or the subject. According to him, “the human heart is the source of good teaching” (p. 3)”. (En Barcelos, 2013:2)

Claxon (2008) escribe un artículo de reflexión sobre la educación en la que revisa diferentes concepciones sobre la enseñanza. En un momento dado nos comenta una reflexión derivada de la tradición sociocultural derivada de Vygotsky:

“minds consist largely of internalised habits, strategies and attitudes that are first developed in interaction with other people, and which therefore substantially reflect their habits and values. Minds are contagious, in other words. Thus one of the most powerful influences that teachers can have, especially on younger minds, is not so much what they are teaching, but what learning characteristics they are modelling as they do so”.

Como vemos el papel del profesor es importante tanto por lo que enseña como por las características de aprendizaje que modelan cuando lo hacen, por lo estoy de acuerdo con el autor ya que considero que hace una referencia expresa a la transmisión de estrategias de aprendizaje, que muchas veces los profesores, inconscientemente, modelan en sus aulas con sus enseñanzas. Además hace referencia a que las estrategias se

desarrollan en un primer momento en interacción con los otros, factor que considero clave a la hora de enseñar estrategias para la el aprendizaje de la lengua extranjera. Chinn (2011:334) dice que

“Teacher modeling is an important component of SRSD. When introducing all the strategies to students, teachers model for students how to use the strategies”.
(SRSD: Self-Regulated Strategy Development).

Tenemos que tener en cuenta que los maestros tienen muchas creencias preconcebidas sobre la educación, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Estas creencias se han ido forjando desde edades tempranas, con las primeras experiencias como alumnos que han ido creciendo en un entorno escolar. Y posteriormente han continuado este recorrido como profesores, pero con muchos ejemplos, ideas y experiencias sobre cómo son las cosas y porqué suceden, con muchas creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que han ido adquiriendo en su mayor parte de manera inconsciente, pero que guían en muchas ocasiones su comportamiento. Lortie (1975) (en Pajares, 1992:324) sobre los futuros profesores nos dice que

“Evaluations of teaching and teachers that individuals make as children survive nearly intact into adulthood and become stable judgments that do not change, even as teacher candidates grow into competent professionals, able, in other contexts, to make more sophisticated and informed judgments. Rather, they are left with the view that “what constituted good teaching then constitutes it now”.

Usó (2008:4) sobre los profesores, comenta que

“Acceder a su sistema de creencias, a su pensamiento, pensamos que es fundamental si lo que pretendemos es crear nuevo conocimiento o, al menos, desestabilizar y modificar el suyo en alguna medida, con la intención de interferir y transformar su práctica educativa”.

Barcelos (2013:3) comenta que a lo largo de su carrera como profesora ha ido evolucionando y que una manera que ha encontrado de trabajar con sus alumnos es

“helping them explore their own learning processes by inviting them to write and share their language learning histories”.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Beattie (2000:4) hace un estudio sobre futuros profesores de secundaria y comenta que

“The idea that learning takes place in relationships, and that the self is formed, given meaning and understood in the context of its relations with others, is central to the process of becoming a teacher and of learning to teach”.

“Through honest dialogue and conversation with colleagues, they can learn to accept perspectives other than their own, transcend the limits of their own knowing, cultures and life experiences, and learn how to create classroom communities where their students also learn and enact these qualities”.

Reflexionar y hablar con otros colegas es básico para poder conocernos a nosotros mismos y a los demás. A través del diálogo podemos atisbar creencias, ideas... que normalmente subyacen en nuestro inconsciente y que a través de interactuar con otros docentes podemos hacer fluir, generar una retroalimentación de conceptos, metodologías, esquemas, ideas y creencias que nos hagan cuestionar nuestros principios y nos hagan modificar (o no) las creencias individuales. Es muy importante reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder conseguir un mejor conocimiento del proceso y poder incidir en él. Es muy importante llegar a un punto donde

“When it is understood that personal, familial, social, cultural and organisational stories are temporal arrangements of the way things are, and that these taken-for-granted stories can be re-scripted, there is the potential for change and transformation in personal lives, classroom situations and social and organisational settings” (Beattie, 2000:4).

Horwitz (1995:333) hace un estudio sobre las creencias en futuros profesores y dice que estos son

“individuals who have all been language learners themselves and who will, consequently, tend to teach either as they were taught or as they taught themselves”.

Vemos que las creencias previas del futuro profesorado de lenguas extranjeras son muy influyentes a la hora de enseñar.

“Because the methods course experience is processed through students’ pre-existing belief systems, teachers of these courses must have sophisticated understanding of the structures and implications of those systems”.

Además la autora explicita la importancia del sistema de creencias pre-existente en los futuros maestros, hecho que personalmente amplió a todos los maestros ya que hemos visto en esta tesis la gran importancia de las creencias y del sistema de creencias del profesorado a la hora de enseñar una segunda lengua o una lengua extranjera. Además explicita la necesidad de la persona que lleva a cabo la enseñanza de ser consciente de estas creencias.

Sen y Sen (2012:1850) encontraron en su estudio con profesores turcos de inglés como lengua extranjera que si los profesores percibían una estrategia como fácil estos las enseñaban con más frecuencia en sus aulas

“if teachers perceive a metacognitive strategy easy in terms of implementation, they may teach it more frequently in the classroom”.

Su aportación es muy importante ya que en de su estudio concluyen que

“[...] for most of the items in the strategy inventory, if the teachers are aware of learning strategies, believe in the effectiveness of LLSs instruction and find them easy to apply in the classroom; they may use them more in their classes. The same generalization, however, cannot be made about social strategies in the correlation between belief level and strategy use”. Sen y Sen (2012:1850)

A mediados de los sesenta Coleman defendió una tesis

“segons la qual no hi ha una relació clara entre el tipus de professor i el rendiment escolar dels alumnes.” (Palou, 2008:63)

Coleman también llevó a cabo un estudio del que Blanco (1999:7) hace referencia de la siguiente manera:

“L'estudi de Coleman va revelar que el factor més important de la motivació del nen per a l'aprenentatge és el sentiment de “tenir un control sobre el seu destí”.

Posteriormente expertos en investigación educativa hicieron más investigación, siguiendo el paradigma del proceso-producto y llegaron a una conclusión muy diferente

“van demostrar que els docents tenen un paper clau en el procés d'ensenyament i aprenentatge, atès que hi ha una relació sistemàtica entre la seva actuació i el rendiment escolar dels alumnes”. (Palou, 2008:63).

En 1979 Medley (Marcelo:12, en Palou, 2008:65) buscó investigaciones que hacían referencia a la causa-efecto en educación, constatando que

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“les classes dels professors eficaços eren menys desorganitzades, amb menys censura per part del professor, amb menys crítiques, amb menys temps dedicat a la gestió de l’aula, amb més paràfrasi i més motivació positiva”.

Krashen (en D. Woods, 1996:8) creía que el rol del profesor era hacer aquello que decía entendible, a través del contexto, gestos, imágenes, simplificando el lenguaje... De manera que esto permitía no enseñar gramática explícitamente sino dentro de un contexto de interacción. Krashen (1998:178) en su artículo sobre el *“comprehensible output”* señala que el hecho de “empujar” a los aprendices de lenguas extranjeras a usar estructuras que no han adquirido todavía, bajo condiciones de exigencia, hace que los alumnos se encuentren incómodos. Personalmente creo que esto lleva a los alumnos a un mayor estrés que dificulta tanto su aprendizaje como su expresión. Por lo tanto el rol del profesor ha de tener en cuenta que el *“comprehensible output”* puede no beneficiar al alumnado. Además Krashen (1998:180) afirma en su artículo que

“there is evidence that a strong version of the interaction hypothesis, one that asserts that interaction is necessary for language acquisition, is not correct. Such a hypothesis denies that acquisition can occur from reading and listening.” Además *“Given the consistent evidence for comprehensible input (Krashen, 1994) and failure of other means of developing language competence, providing more comprehensible input seems to be a more reasonable strategy than increasing output.”* (ibid.:179)

Freeman (1996:354) propone un esquema según el cual el pensamiento de los profesores hace que estos actúen de una manera determinada. Esta manera de actuar hace que se active el pensamiento de los alumnos y ese pensamiento conduce las acciones de los alumnos. Todo esto conlleva que el proceso de pensamiento del profesor producen unas determinadas maneras de enseñar.

Se han realizado estudios sobre qué cualidades debe tener un buen profesor según los alumnos y los factores fundamentales que producen un aprendizaje eficaz⁴⁹, pero es difícil poder establecer transformar esa información en patrones de acción para los profesores de idiomas, por lo que los interrogantes siguen abiertos. Sen y Sen (2012) en su estudio con

⁴⁹ Ver Williams 1999: 56-57

profesores y estudiantes universitarios comprobaron que si los profesores eran conscientes de las estrategias de aprendizaje, creían en su efectividad de enseñarlas y encontraban que era fácil aplicarlas en el aula las usarían más a menudo. Cabe destacar que los profesores decían usar más estrategias de aprendizaje que lo que decían sus alumnos, aunque coincidían en el mayor y menor uso de ciertas estrategias.

Gallardo (2000:11) evidencia la poca formación específica en estrategias recibida en el contexto escolar de la siguiente manera:

“la capacidad estratégica de que disponemos nosotros y algunos de nuestros alumnos se ha aprendido usualmente por tanteos ensayo-error, copiando la forma de aprender de otros (padres, profesores, compañeros destacados...), por descubrimiento, aprendiendo de la propia experiencia, por la vía del vitae oculto, y casi nunca a través de enseñanza directa o explícita...”

Personalmente opino que ponerse en el lugar de otro a la hora de aprender y entender a qué se está enfrentando es una aproximación muy positiva al alumno. Para poder desarrollar esa empatía es importante pensar sobre tu propia manera de enfrentarte a las tareas, a los problemas que surgen cuando intentas aprender algo nuevo, y ser consciente de esas dificultades te ayuda a la hora de poder entender al otro. Reflexionar sobre qué has aprendido, qué te han enseñado, qué te has resistido a aprender aunque en tu entorno lo intentaban, qué has aprendido sin que nadie te lo enseñara... te permite aportar a tu consciencia elementos que quizá habían quedado olvidados bajo estrategias más efectivas. Según Monereo y Castelló (1997:74) los deberes del profesor que enseña estrategias, en su doble papel de aprendiz y docente, se podría resumir en el siguiente decálogo:

EL PROFESOR	Como aprendiz	Planifica, regula y evalúa su actividad de aprendizaje
		Conoce las dificultades de aprendizaje que plantea su materia
		Distingue entre estudiar para actualizarse o para enseñar
		Considera que la manera en que aprende su materia incide en la forma de enseñarla
		Sabe que dominar la didáctica de su materia es tan importante como dominar sus contenidos
	Como docente	Planifica, regula y evalúa su actividad de enseñanza
		Integra la enseñanza de estrategias dentro de sus programaciones
		Establece relaciones explícitas entre lo que enseña y cómo lo enseña
		Ayuda a los alumnos a reflexionar sobre los procesos y decisiones que toman cuando aprenden
		Evalúa la utilización de estrategias.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“Enseñar una estrategia, por consiguiente, supone enseñar cuándo y por qué debe utilizarse un procedimiento, un concepto o una actitud determinados, es decir, cuáles son sus “recomendaciones de uso” (Monereo y Castelló, 1997:78).

“The goal of strategy training is to explicitly teach students how, when, and why strategies can be used to facilitate their efforts at learning and using foreign language” (Cohen, 1998).

Aquí tenemos dos citas de dos autores que trabajan con las estrategias de aprendizaje, uno con las estrategias en general (Monereo) y otro con las estrategias en Le (Cohen), pero ambos coinciden en la importancia de enseñar haciendo referencia al cuándo y porqué usar una estrategia.

Una vez los profesionales hemos reflexionado e interiorizado todas aquellas dudas, éxitos y fracasos personales a la hora de enfrentarnos a según qué tareas (cocinar, dibujar, conducir un vehículo, realizar ciertos algoritmos matemáticos, aprender una lengua extranjera...) estamos en situación de poder explicitar las estrategias existentes (o las que en ese momento conocemos o somos conscientes de conocer) y poder enseñar a los alumnos cómo, cuándo y dónde usarlas para poder ofrecer más posibilidades de éxito. Si interesa poder enseñar estrategias es porque se da a alumnos la potencialidad de controlar su propio aprendizaje, de manera que puedan mejorar su rendimiento y ser capaces de usar sus propios recursos al encontrarse frente a diferentes situaciones⁵⁰.

Ellis (1997) en su libro ya nos dice que enseñar a los aprendices estructuras gramaticales específicas constituye un intento directo de intervenir sobre el desarrollo de la interlengua, y que una alternativa sería intervenir indirectamente a través de la identificación de estrategias que promuevan la adquisición y dar un entrenamiento sobre ellas. Esta idea es interesante puesto que puede proporcionar una manera de ayudar a los aprendices a ser más autónomos. Complementando esta idea Nisbet and Shucksmith (1986) promulgan que cuanto menos generalizables y más “*task-specific*”

⁵⁰ También se puede abrir un debate / reflexión con el grupo de alumnos en los que sean ellos los que tienen que pensar sobre las diferentes experiencias de aprendizaje que han tenido, de manera que esto nos sirva de referencia para poder hacerles reflexionar sobre sus propias estrategias de aprendizaje y que las puedan compartir con el resto de grupo-clase.

sean las estrategias, éstas serán más fáciles de enseñar. Es decir, será más fácil enseñar una estrategia concreta para resolver una sopa de letras en la L2 que enseñar una estrategia de deducción para comprender el significado de ciertas palabras en un enunciado.

Hay pocos estudios que se hayan llevado a cabo para demostrar el éxito del entrenamiento en la utilización de estrategias de aprendizaje en los aprendices de L2. Contamos con los de Bialystok (1983), Cohen y Apeh (1980), O'Malley et al. (1985), Faerch y Kasper (1986)⁵¹ y Dadour y Robbins (1996)⁵².

Se necesitan más estudios sobre el tema para poder decidir qué estrategias son las que se deberían enseñar y cómo enseñarlas para que puedan ser generalizadas, y si han de ser estrategias individuales o una combinación de estrategias (metaestrategias). Por otra parte hay que tener en cuenta el estilo de aprendizaje del estudiante, ya que puede que una misma estrategia no sea recibida igual por dos estudiantes con estilos diferentes. También hay que destacar el papel de la motivación por el aprendizaje de estrategias, ya que si no le ven la utilidad o la aplicación, el beneficio que obtienen, puede que no quieran aprenderlas. Hay autores, como Rubin (1975), que señalan que el empleo de estrategias depende de la destreza que se tenga de la lengua materna, de la edad del aprendiz, del tipo de ejercicio, del estilo individual, del contexto⁵³ y de las posibles diferencias culturales. Personalmente estoy totalmente de acuerdo con esta afirmación, pero creo que no se ha de hacer de estos factores un impedimento para la enseñanza de las estrategias, sino que han de promover en los profesionales la necesidad de ofrecer la enseñanza de un abanico de estrategias más amplio que permita a cada aprendiz aprehender las estrategias que le vayan mejor como individuo.

Relacionado con este mismo tema, O'Malley y Chamot (1990) dicen que la instrucción en estrategias de aprendizaje ha sido hecha con estrategias que

⁵¹ Estudio en el que entrenaron durante 3 meses a aprendices en el uso de estrategias de interacción y los descubrimientos realizados (en Macaro, 2001:116).

⁵² Resumen en Macaro, 2001:117.

⁵³ Para ampliar información sobre el impacto de los contextos de aprendizaje (y su influencia sobre las actitudes) leer estudio de Yashima, T. y Zenuk-Nishide, L. (2008).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

facilitan la adquisición del conocimiento declarativo (generalmente referido al entrenamiento de la memoria) o al conocimiento procedural (como la comprensión escrita o la resolución de problemas). Diferentes autores (Danserau, Derry, Weinstein⁵⁴) coinciden en que es mejor enseñar las estrategias tanto integradas en el contenido a estudiar como separadas. Además se cree que es mejor hacer una instrucción directa sobre las estrategias, explicándoles a los aprendices el valor y el propósito de la enseñanza de lenguas, que no enseñarlas a través de actividades y que los aprendices las tengan que deducir. Pero cabe destacar que también es muy importante la formación que tenga el profesor sobre cómo enseñar las estrategias de aprendizaje.

Mitchell y Miles (1998) defienden las ideas de O'Malley y Chamot, manteniendo que las estrategias tienen que ser aprendidas exactamente en el mismo modo que otras habilidades cognitivas complejas. Antes de tener una habilidad interiorizada ésta tendrá que competir a la hora de trabajar con el espacio de la memoria ocupado por otros aspectos de la tarea a llevar a cabo, y como la memoria a corto plazo tiene una capacidad limitada, a veces las estrategias que no han sido completamente adquiridas no pueden ser aplicadas por peticiones concurrentes. Por lo tanto los aprendices de L2/Le se beneficiarán de que se les enseñen estrategias de aprendizaje, ya que si éstas son una habilidad, pueden ser enseñadas, con la ventaja de que serán procesadas más rápidamente, liberando espacio de la memoria de trabajo y dejando así espacio libre para otros aspectos del aprendizaje.

Jones et al. (1987) (en Williams 1999:166) con su "*Strategic Teaching Model*" intentaron destacar el papel que desempeña el profesor, orientando a los profesores en la preparación y en la presentación de sus clases. Las directrices que proponen son: *valoración del uso de estrategias, explicación*

⁵⁴ Weinstein (en Williams 1999) investigó sobre cómo los niños son observadores muy sensibles de las pautas de conducta del profesor en el aula y las repercusiones que ello conlleva según el alumnado, aunque las percepciones de los alumnos no correspondían necesariamente con las intenciones de los profesores ni lo que ocurría en realidad.

de la estrategia, modelado de la estrategia, consolidación de la instrucción y desarrollo de la motivación⁵⁵.

G. Sánchez (2010:21-22) comenta que el profesor de LE debe ayudar/facilitar el aprendizaje. Afirma que el profesor

“Debe enseñar a aprender para que sus alumnos alcancen la autonomía y entrenarles en el uso de estrategias. Podemos mencionar algunas de las estrategias que consideramos importantes para lograr este objetivo:

- *Planificar su acción docente, ofrecer una guía de cómo utilizar metacognitivamente las estrategias.*
- *Seleccionar, elaborar y organizar las estrategias en función de la finalidad con la que se deben utilizar.*
- *Revisar el uso de las estrategias empleadas por los alumnos y analizar el resultado.*
- *Preparar las clases atendiendo a lo que va a aprender el alumno, cómo lo va a aprender y cuándo o con qué finalidad utilizará lo que ha aprendido. Debe analizar qué estrategias de aprendizaje considera adecuadas para llevar a cabo la tarea.*
- *Establecer sistemas de evaluación que permitan reflexionar sobre el aprendizaje a sus alumnos y reconocer la eficacia y rentabilidad de las estrategias empleadas. Los alumnos deben comprobar los beneficios de las estrategias utilizadas, de lo contrario, podrían conocer cuáles son las estrategias de que disponen pero no su funcionalidad.*
- *Dedicar algunos momentos de clase a la reflexión sobre las estrategias aparte de integrarlas en las actividades comunicativas, de esta manera, se pretende que no sólo las conozcan sino que las usen de forma habitual y se conviertan en estilo de aprendizaje.*
- *Ofrecer a los alumnos información para poder utilizar todos los medios que tienen a su alcance para aprender por ellos mismos y encontrar oportunidades para practicar la lengua: enseñar los materiales de E/LE existentes en el mercado, prestando atención especialmente al material de autoaprendizaje; ofrecer direcciones de Internet relacionadas con temas que les interesen; promover la práctica de todo tipo de lectura (cómic, revistas, periódicos, novelas, folletos, etc.).*
- *Crear necesidades reales para practicar la lengua tanto dentro como fuera del aula; informarles de espectáculos teatrales, conciertos, películas, o eventos culturales.*

⁵⁵ Principios traducidos al castellano en Williams (1999:167) y desarrollados en O'Malley y Chamot (1990:187-190)

ESTADO DE LA CUESTIÓN

- *Emplear estrategias de tipo afectivo que puedan reducir la ansiedad, atendiendo al carácter y personalidad de sus alumnos, según sean más o menos extrovertidos o introvertidos. Darles a elegir, cuando sea posible, la forma de trabajar las actividades: en parejas, grupos o individualmente. No centrar toda la atención en los alumnos más tímidos.*
- *Utilizar actividades variadas para mejorar el factor motivacional, las actividades lúdicas y el empleo del humor en la clase ejercen un papel fundamental en este sentido.*
- *Promover la comunicación en clase: permitir que todos los alumnos participen activamente en la elección de temas que les interesen, que sean ellos los que propongan tipos de actividades que les gusten, escuchar sus opiniones, quejas y sugerencias.*
- *Tratar el error positivamente, no corregir inmediatamente al alumno cuando está intentando expresarse, centrarse en lo que dice en vez de cómo lo dice para que adquiera fluidez; darles la oportunidad de autocorregirse, darles tiempo para pensar y averiguar la forma correcta por sí mismos”.*

O'Malley y Chamot (1988) (en O'Malley y Chamot, 1990:158) proponen una serie de principios generales a la hora de enseñar estrategias de aprendizaje:

1. Preparation: Develop student awareness off different strategies through:	<ul style="list-style-type: none"> - Small group retrospective interviews about school tasks - Modeling think-aloud, then having students think aloud in small groups - Discussion of interviews and think-alouds.
2. Presentation: develop student knowledge about strategies by:	<ul style="list-style-type: none"> - Providing rationale for strategy use - Describing and naming strategy - Modeling strategy
3. Practice: Develop student skills in using strategies for academic learning through:	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperative learning tasks - Think-alouds while problem solving - Peer tutoring in academic tasks - Group discussions
4. Evaluating: Develop student ability to evaluate own strategy use through:	<ul style="list-style-type: none"> - Writing strategies used immediately after task - Discussing strategy use in class - Keeping dialogue journals (with teacher) on strategy use
5. Expansion: Develop transfer of strategies to new tasks by:	<ul style="list-style-type: none"> - Discussions on metacognitive and motivational aspects of strategy use - Additional practice on similar academic tasks - Assignments to use learning strategies on tasks related to cultural backgrounds of students

Chamot y Küpper (1989:19) también aportan su idea sobre cómo se debería hacer la instrucción estratégica:

“A learning strategy instructional framework might include the following steps: identifying students’ current strategies, assessing their strategy needs, planning strategy instruction, direct teaching of strategies for different language skills, providing extensive opportunities to practice using the strategies, evaluating strategy use, and helping to transfer strategies to new tasks”.

Según los autores cuando los alumnos identifican las estrategias en grupo se pueden beneficiar de la concienciación metacognitiva que conlleva poder explicar las estrategias, enriquecerse de explicitación de las estrategias de los demás, descubrir nuevas estrategias o nuevos usos a estrategias ya conocidas, y los profesores pueden asesorar sobre la fuerza o la debilidad de las estrategias usadas y usar esa información para planear la instrucción estratégica.

En 1990 O’Malley y Chamot explican en su publicación el modelo instruccional de segundas lenguas llamado CALLA⁵⁶ (*“Cognitive Academic Language Learning Approach”*), que está diseñado para desarrollar las habilidades del lenguaje de estudiantes hábiles de últimos años de escuela primaria y escuelas de secundaria.

Chamot (2007) (en Oxford 2011:180) dice

“Effective L2 strategy instruction never involves merely transferring or transmitting the strategies of “good learners” to poor learners; instead, it calls for learners to be active, not passive. It involves teachers in the following: (a) developing meta-cognitive awareness of their own learning and their students’ learning, (b) practicing and encouraging self-reflection, (c) observing and questioning students regarding learning, (d) modelling learning strategies, and (e) identifying a given student’s strategies and encouraging other students to try it out (but not with the idea that every strategy fits every student)”.

Además Oxford introduce una cita de Chamot (2008)

“Explicit strategy instruction is more effective than implicit instruction embedded in classroom activities without explanations and modelling”.

⁵⁶ Más información en O’Malley y Chamot, 1990:190-204. También en Chamot, A. (2009). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. La secuencia del entrenamiento de estrategias utilizada en el CALLA está traducida en Williams, 1999:171.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Oxford (2011:181) hace referencia a 4 niveles de explicitación en la instrucción estratégica, siendo el cuarto el más valorado, el que más éxito tiene:

- *Level 1. Blind (covert) strategy instruction.*
- *Level 2. Somewhat informed strategy instruction.*
- *Level 3. Informed strategy instruction.*
- *Level 4. Completely informed strategy instruction (strategy-plus-control instruction).*

Ashman y Conway (en Williams, 1999) hicieron un estudio del que surgió un modelo final de instrucción de estrategias poniendo énfasis en el proceso que comprendía cinco fases: *evaluación, orientación, desarrollo de la estrategia, transferencia dentro de la tarea, consolidación y generalización.*

Respecto a la enseñanza de estrategias, Larsen-Freeman y Long (1994) dicen que se pueden distinguir tres modelos generales aplicables:

- 1) Siempre que sea posible, conviene que la enseñanza sea adecuada a los aprendices; a éstos hay que agruparlos en función de sus características individuales para después aplicar la metodología más apropiada.
- 2) En los casos en los que el punto uno no se considere conveniente o resulte inapropiado, los profesores deberán tener muy presentes las características individuales de sus estudiantes y atender a sus necesidades personales. Esto podría conseguirse si se emplearan distintas metodologías en la clase.
- 3) También habría que ayudar a los estudiantes a adaptarse al estilo del profesor. Si se les faculta en este sentido haciendo que desarrollen estrategias de aprendizaje, esto podría ayudarles a hacer frente a las exigencias de la clase e incluso a que después continuaran aprendiendo por sí solos.

Creo que el entrenamiento de estrategias no es como una seta solitaria en medio del bosque, ha de estar dentro de la materia, de la lengua extranjera, de manera que se vea tanto su uso efectivo como la necesidad de su aplicación para obtener beneficios sobre el aprendizaje. El ir haciendo las estrategias explícitas y potenciar su uso puede ayudar, pero no hace falta que sea ni los cinco primeros minutos ni los cinco últimos, sino aprovechar

las ocasiones que se nos presenten en el aula para introducirlas de una manera natural. Además de este modo aumenta la atención y la motivación, y con ello las posibilidades de éxito.

Chamot (2004) (en Oxford, 2011:182) presenta una plantilla para crear un modelo de actividad de L2 incorporando estrategias:

“(a) activity title, (b) strategy or strategies to be taught, (c) learning standards, (d) language and proficiency level, (e) brief description of the activity, (f) objectives, (g) materials, (h) procedures (linking the strategy to the activity, introducing and modelling the activity, practicing), (i) expansion, (j) adaptation, and (k) teacher resources to enhance the activity”.

Oxford (2011) dice que hay algunas variables del aprendiz que hay que considerar a la hora de integrar estrategias de aprendizaje directamente en la instrucción de la L2:

“demographics (age, gender, and status as minority, majority, refugee, or immigrant), education (interrupted schooling, years of formal and informal education, when and where) and L2-learning factors (native language, differences between L1 and L2 in terms of language characteristics, proficiency in L1 and L2, language learning styles, L2 learning motivation, length of time studying the L2 and under what circumstances, strategies currently used, and attitudes and beliefs about the L2, about L2 learning, and about the culture)”.

Blum (1984) (en Richards 2002) recoge doce características de la enseñanza eficaz:

1. *Instruction is guided by preplanned curriculum.*
2. *There are high expectations for student learning.*
3. *Students are carefully oriented to lessons.*
4. *Instruction is clear and focused.*
5. *Learning progress is monitored closely.*
6. *When students do not understand, they are retaught.*
7. *Class time is used for learning.*
8. *There are smooth and efficient classroom routines.*
9. *Instructional groups formed in the classroom fit instructional needs.*
10. *Standards for classroom behaviour are high.*
11. *Personal interactions between teachers and students are positive.*
12. *Incentives and rewards for students are used to promote excellence.*

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El libro de Macaro (2001) explica su modelo sobre cómo hacer un entrenamiento en estrategias de aprendizaje en L2 para estudiantes adolescentes, que sería de tipo cíclico y tendría 9 pasos:

1. *Raise the awareness of the students.*
2. *Exploration of possible strategies available.*
3. *Modelling by teacher and/or other students.*
4. *Combining strategies for a specific purpose or specific task.*
5. *Application of strategies with scaffolded support.*
6. *Initial evaluation by students.*
7. *Gradual removal of scaffolding.*
8. *Evaluation by students (and teacher).*
9. *Monitoring strategy use and rewarding effort. (Macaro 2001:176).*

Oxford (2011:188-189) recoge la idea de que la instrucción estratégica es un ciclo y presenta 6 fases:

1. *Prepare: Identify Current Strategies. Raise Initial Awareness.*
2. *Continue to Raise Awareness.*
3. *Model and Name Strategies.*
4. *Practise: Use, Combine, and Monitor Strategies.*
5. *Evaluate and Transfer*
6. *Learners Continue to Increase Ownership*

El libro de Cohen (1998) recoge diversos estudios sobre el tema en cuestión. Uno de estos estudios trata sobre el impacto de la enseñanza basada en estrategias. En él proporciona sugerencias para realizar cambios en las aulas. Considera beneficioso comprometer a los aprendices en discusiones de estrategias, habiendo antes revisado “listas” de estrategias posibles y practicarlas en la clase. Los estudiantes deberían acabar su propia lista de estrategias y realizar sus propias elecciones sobre aquéllas que utilizarán en diferentes situaciones de aprendizaje y uso de la lengua. La innovación de este estudio del libro de Cohen era crear un enlace directo entre la frecuencia de uso de una determinada estrategia y la realización de una tarea oral para la cual se escoge esa estrategia. Además los datos orales recogidos proporcionan pistas tanto sobre el uso de estrategias de los estudiantes como en el diseño de instrumentos a usar en los estudios sobre éstas. También puede considerarse como una contribución el esfuerzo para combinar métodos experimentales o cuasi-experimentales con

aproximaciones más descriptivas, cualitativas. La necesidad de utilizar métodos múltiples en los estudios de estrategias es cada vez mayor.

En el libro de Díez (2004) se abre un debate en torno a las estrategias de aprendizaje donde se comenta tanto la falta de una terminología y como la de una taxonomía común respecto al tema. En él, además, se muestran diferentes estudios hechos en torno a las estrategias de aprendizaje. Cabe destacar una frase de Fernández Carril⁵⁷ sobre los profesores:

“We firmly believe that they should become aware of their student’s learning strategies, so that learners become more autonomous and successful”.

Con esta frase podemos constatar que según su punto de vista hay pocos profesores que sean conscientes de la importancia de las estrategias de aprendizaje del alumnado, hecho que hemos podido comprobar en primera persona durante la realización de esta tesis.

Vázquez (2012:190) hace una reflexión sobre la enseñanza de las estrategias de las estrategias de aprendizaje y su presencia en los manuales. La autora opina que *“es aconsejable, útil y eficaz incluir una reflexión de las estrategias en la práctica cotidiana”*, añadiendo que *“La competencia estratégica es el resultado de la integración de las estrategias en la instrucción”*.

Respecto a la enseñanza de estrategias Monereo (1997b:8-9) dice:

“los profesores que pretendamos enseñar estrategias de aprendizaje a nuestros alumnos deberíamos:

- *Enseñarles a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan, con el fin de mejorar los procesos cognitivos que se ponen en acción. [...]*
- *Enseñarles a conocerse mejor como “aprendices”, a identificar el formato y el origen de sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender, con el triple objetivo de, por un lado, tratar de anticipar y compensar sus lagunas y carencias durante el aprendizaje, en segundo lugar conseguir un mejor ajuste entre sus expectativas de éxito y el rendimiento obtenido y, por último, favorecer la adaptación de las actividades y ejercicios presentados a sus propias características; en definitiva ayudarles a construir su propia identidad cognitiva.[...]*

⁵⁷ Raquel Fernández Carril llevó a cabo un estudio para su tesis en el contexto español (Galicia) sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje de vocabulario en EFL con estudiantes de la ESO y profesores.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

- *Enseñarles a dialogar internamente, activando sus conocimientos previos sobre el material a tratar, y relacionándolos de manera sustancial con cada nueva información.[...]*
- *Enseñarles a ser intencionales y propositivos cuando aprendan y a entrar en las intenciones de los demás, en especial de sus profesores, para ajustarse mejor a sus intenciones y demandas.[...]*
- *Enseñarles que no deben estudiar para aprobar sino para aprender, que únicamente se aprende en profundidad cuando lo aprendido es fruto de un esfuerzo de comprensión y, sobre todo, mostrarles que aprender así es a la larga más rentable porque es más duradero y funcional. [...]*

El mismo autor propone el término de profesor estratégico, como el de un

“profesional que posee unas habilidades regulativas que le permiten planificar, tutorizar y evaluar sus procesos cognitivos tanto en el momento de aprender los contenidos que ha de enseñar como en relación a su actuación docente, mientras negocia con los estudiantes los significados del contenido que se propone enseñar”.

Allwright (1981) (en D. Woods, 1996:20) cree que la negociación entre profesor y alumno en el aprendizaje es muy importante, ya que el profesor en la mayoría de situaciones tiene la responsabilidad de la enseñanza, pero el alumno a su vez también tiene responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje: *“the negotiation between the two parties is an on-going process, continuing right into the classroom”.*

Según Tardif (en Cyr, 1998:116) *“l’enseignant stratégique est un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur”.*

Es obvio que no se puede enseñar una cosa que no se sabe, por lo que los profesores tienen que formarse primero como aprendices en estrategias, para posteriormente poder ser un profesor estratégico.

La formación del profesor como aprendiz (para posteriormente poder enseñar) tendría que estar dirigida a favorecer la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y la capacidad de tomar decisiones respecto a qué procedimientos utilizar en función de la tarea en un contexto determinado. Esto le ayudará para posteriormente planificar y realizar actividades docentes.

“Una consideración ampliamente aceptada por los investigadores en estrategias de aprendizaje es que éstas no se aprenden de manera espontánea. Así pues, la intervención del profesor como guía en el aprendizaje de los saberes culturalmente

organizados le otorga la responsabilidad de orientar a los estudiantes en la utilización de procedimientos de aprendizaje que les ayuden a construir el conocimiento de la materia que enseña” (Pérez, 1998:58).

La autora además señala que las características propias del profesor estratégico son:

“Es un profesional que planifica las tareas de clase, que guía a sus alumnos en la comprensión del contenido y los ayuda a anticipar las dificultades que se pueden presentar en el proceso de aprendizaje. Establece para sí mismo y para sus alumnos fines cognitivos claros y distingue entre procesos y resultados del aprendizaje para poder organizar y representar adecuadamente el contenido que debe enseñar” (ibid.:58).

Cohen (2002:8) comenta que un típico curso de verano que pretenda formar a los profesores para llevar a cabo un SBI (*strategies-based instruction for learners*) debería contener:

“lectures, hands-on strategy activities, paired and small-group discussions, viewing of videotaped sessions taught by teachers who have already implemented strategies-based instruction with their students, interactive sessions to practice the development of strategy-integrated lessons plans, peer/student micro-teaching, and outside reading of journal articles and book excerpts describing/teaching experiences and issues”.

Ha habido estudios, como el de Duffy (1993) (en Pérez, 1998:59), de los que se extrae que la formación del profesor en estrategias debe realizarse en la clase del profesor, de manera contextualizada, observando y guiando su actuación, debe integrarse en los contenidos y tareas curriculares, aportar conocimiento a los profesores y ayudarlos a organizar y completar sus propios esquemas.

Monereo (1997a:136) concreta más aún, diciendo que el objetivo principal del área de lenguas extranjeras es el de adquirir competencias comunicativas en una lengua diferente a la materna, concentrándose en la capacidad de comprensión y expresión y en la intencionalidad y funcionalidad de su uso.

“Serán, pues, contenidos procedimentales que habrá que considerar: el establecimiento de relaciones entre sonidos, conceptos y grafías, la memorización

ESTADO DE LA CUESTIÓN

comprensiva de palabras y expresiones, el desarrollo de las destrezas básicas de escucha y la adecuación de los mensajes a diferentes contextos” (en Primaria).

Podemos aprovechar e intentar transferir competencias lingüísticas desarrolladas en su primera lengua al inglés.

Los profesores podríamos, por ejemplo, reflexionar sobre nuestra propia manera de planificar, presentar y evaluar los contenidos, y en ocasiones mostrar nuestros propios diálogos internos, con el fin de ilustrar y modelar la forma en que los contenidos afectan al razonamiento.

Selmes (1998) (en Gallardo, 2000:151)

“ha destacado una serie de principios que deben guiar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje:

- 1. Introducir actividades que promuevan la reflexión del alumno sobre sus mecanismos de aprendizaje.*
- 2. Ofrecer la oportunidad de reflexionar y debatir sobre los procesos y tácticas de aprendizaje de los otros.*
- 3. Facilitar la aplicación selectiva de las estrategias de aprendizaje identificadas como eficaces, con prácticas en clase.*
- 4. Meditar sobre los procesos de aprendizaje implicados en tareas de la vida cotidiana.*
- 5. Apoyar la implantación de las nuevas habilidades y estrategias a lo largo de todas las áreas curriculares”.*

Gallardo (2000:152-153) hace su propia propuesta:

- 1. Planificación, detección de los conocimientos previos y contextualización de la interacción.*
- 2. Motivación para su uso.*
- 3. Enseñanza-instrucción directa e indirecta. Pasos:*
 - Modelado de la estrategia en cuestión.*
 - Práctica guiada de la estrategia.*
 - Interiorización de la estrategia.*
 - Práctica independiente.*
- 4. Instrucción explícita en procesos de regulación y autocomprobación del aprendizaje.*
- 5. Incluir entrenamiento en metacognición sobre su uso y funcionamiento.*
- 6. Enseñanza en contextos reales.*

Si nos planteáramos los objetivos de un posible programa de enseñanza de estrategias, tendríamos que incluir los siguientes:

- Que el aprendiz pueda conocer, trabajar y desarrollar los diferentes procedimientos de estudio en función de los diferentes condicionantes personales, de la demanda y los objetivos y en relación a los factores externos.
- Que el aprendiz pueda prever procedimientos estratégicos de orden superior en función del análisis y la discusión de casos, de la imitación de modelos y de mecanismos de interrogación.
- Que el aprendiz se haga consciente de sus propios procesos cognitivos, antes, durante y después de la realización de una tarea
- Que aprenda a reflexionar sobre sus razonamientos, dando un significado más profundo y personal a aquello en lo que trabaja.
- Que aprenda a planificar, regular y controlar, y también valorar sus pensamientos, con el objetivo de optimizar el rendimiento.
- Que aprenda a trabajar y organizar unos datos determinados y desarrolle con ello diferentes tipos de habilidades metacognitivas (observación, comparación, clasificación, representación, retención y recuperación, interpretación, inferencia, transferencia y evaluación).

Oxford (en Richard 2002) va un poco más allá, haciendo sugerencias a los profesores de ESL, como hablar en clase sobre las estrategias, ayudar a los aprendices a conocer todo tipo de estrategias (incluyendo las afectivas y las sociales), ver qué estrategias funcionan mejor con sus alumnos, hacer que combinen diferentes estrategias al realizar una tarea (mostrando la importancia de la sistematización), dar instrucciones explícitas sobre el uso de estrategias y ofrecer práctica en transferir las estrategias a nuevas situaciones o tareas, poner atención en los diferentes factores que influyen en el uso de estrategias, aconsejar sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos y las estrategias a usar...

Williams (1999:173) habla del profesor eficaz en lengua extranjera afirmando que

“el profesor eficaz puede que no sea el que simplemente proporciona tareas concretas de entrenamiento de alumnos, sino el que es consciente de la importancia que tienen las estrategias en todas las tareas de aprendizaje de idiomas que da a sus alumnos”.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

M. Rosenfeld y S. Rosenfeld (2008) (en Xu 2002:1398) aseguran por los resultados de sus estudios que

“effective teachers act on the belief that all students can learn, meet the needs of diverse learners, and believe that teachers can intervene to make a difference. In other words, effective teachers have interventionist beliefs about students: a set of beliefs that in inclusive classrooms lead to effective teacher practice, and improved student performance and self-esteem”.

En la cita anterior podemos constatar la importancia de las creencias del profesorado a la hora de ser profesores eficaces o eficientes a la hora de enseñar lenguas extranjeras, y su importancia a la hora de poder afectar sobre factores individuales de los aprendices como puede ser su autoestima, que hemos visto anteriormente que es muy importante a la hora de llevar a cabo un aprendizaje exitoso.

La percepción de eficacia por parte del profesorado ha sido estudiada por diversos autores. Guskey (1988:64) afirma que

“In a related area of research on teachers, studies have shown that those who are unusually effective in having their students learn well share a number of common beliefs and perspectives. Such teachers, for example, typically have a strong sense of teacher efficacy. That is, they firmly believe they can help nearly all students learn, even those who may be difficult or unmotivated (Berman & McLaughlin, 1977). These highly effective teachers also tend to be very positive in their feelings about teaching and are generally confident about their teaching abilities (Brandt, 1986)”.

Por lo tanto las estrategias se pueden enseñar y se deberían incluir dentro de los contenidos curriculares, trabajándose de manera directa. Además se debería de formar también a los profesores sobre qué son las estrategias de aprendizaje y sus aplicaciones al aula, así como los beneficios que obtendrían los alumnos con su trabajo y conocimiento sobre ellas.

“Teachers need to know the strategies that their learners are using in order to better understand some of the problems they may be encountering with their language learning and in order to be able to adapt their teaching styles and materials to the learners’ needs” (Macaro 2001:43).

De cara a la enseñanza de estrategias existe un modelo instruccional denominado SIM (*“Strategy Intervention Model”*) que nos ofrece una serie de

consideraciones sobre cómo enseñar una estrategia.⁵⁸ A su vez nos propone 9 etapas para llevar a cabo la instrucción en estrategias de manera eficaz, es decir, cómo enseñar las estrategias:

1ª etapa: Examen previo y obtención de un compromiso para aprender.

2ª etapa: Describir la estrategia.

3ª etapa: Modelar la estrategia.

4ª etapa: Promover la elaboración verbal y el recuerdo de la estrategia.

5ª etapa: Planificar la puesta en práctica de la estrategia.

6ª etapa: Práctica asistida del profesor.

7ª etapa: Práctica mediada por los compañeros.

8ª etapa: Práctica automedida.

9ª etapa: Postest y obtener un compromiso por parte del alumno para generalizar el uso de la estrategia o estrategias de aprendizaje.

Macaro (2001:125) tras su estudio sobre el entrenamiento de estrategias de aprendizaje para la memorización de vocabulario afirma:

“the results of the above experiment suggested to both teachers and researcher that some adolescent learners when told to learn language or revise for a test normally go home without much idea of how to go about the task of learning and they do need to be trained to use more strategies and more effectively”.

Hosenfold et al. (1981) en su artículo nos presentan una secuencia de actividades para enseñar estrategias de lectura en segundas lenguas, en la que el profesor debe seguir los siguientes pasos:

“(1) teach students to think aloud while reading; (2) identify students' reading strategies; (3) help students to understand the concept of “strategy” and to recognize that some strategies are successful, some unsuccessful, and others only “seemingly” successful; (4) help students to identify strategies that they use to decode native language texts containing unknown words; (5) help students to identify strategies that they can use to decode foreign language texts containing unknown words; (6) provide instruction/practice/integration for specific reading strategies; and (7) identify students' reading strategies and compare them to the strategies students used before instruction”.

Oxford (2011:25) plantea que hay una serie de fases (no necesariamente lineales) por las que se pasa a la hora de resolver un problema, que serían:

⁵⁸ Para ampliar información ver González-Pienda (2002: 131-134)

ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. *“Task-phase 1 is strategic forethought”.*
2. *“Task-phase 2 is strategic performance (sometimes called strategic implementation, monitoring, and control)”.*
3. *“Task-phase 3 is strategic reflection and evaluation”.*

Por lo tanto las estrategias estarían presentes en todas las fases de la resolución de problemas, es decir a la hora de afrontar y resolver tareas de aprendizaje, viendo de nuevo la gran relevancia que tienen en todas las facetas de nuestras vidas, especialmente en el aprendizaje.

Oxford (2011:176) nos define el término asistencia estratégica y nos dice que esa ayuda puede ser provista por un profesor, un libro de texto, una página web, o algún otro medio.

“strategy assistance as any type of help (a) that is appropriate to the learner’s culture and relevant to his or her needs and (b) that the learner receives to improve the use of self-regulated learning strategies”.

Una manera única de integrar la instrucción estratégica es a través de “strategy metascripts”, que ayudan al aprendiz a organizar, coordinar y usar estrategias y tácticas para cumplir una tarea particular en L2. Es un plan detallado paso a paso para usar las estrategias de aprendizaje en L2. (Oxford, 2011:190). Pueden ser creados de tres maneras diferentes:

“(a) by the teacher, who models it and helps students rehearse it; (b) by the individual learner, who uses self-questioning [...]; and (c) by learners who collaborate to create the metascript”.

Cabe destacar que los libros de texto de L2 cada vez más incluyen o proporcionan instrucción estratégica, bajo diferentes nombres “*strategies*”, “*tips*”, “*tactics*” u otros nombres, ayudando al alumno a integrar esas estrategias en su aprendizaje.

“[...] en el marc del paradigma del pensament dels professors aquests no es consideren mai els aplicadors d’unes tècniques concretes, sinó persones que despleguen estratègies diverses per sortir-se’n en un món tan complex com és l’aula” (Palou, 2008:71)

“Ensenyar bé està carregat d’emoció positiva. No es tracta només de conèixer el tema, de ser eficient, de tenir competències correctes o d’aprendre tècniques escaients. Els bons professors no són simples màquines ben engraixades. Els ordinadors no els poden substituir mai. Són éssers emocionals, apassionats, que

omplen la seva feina i les seves classes de plaer, de creativitat, de desafiament i d'alegria" (Hargreaves, 1999:272)

La importancia de la "humanidad" del profesor en el proceso de enseñanza es otro factor a destacar. En el proceso de enseñanza no sólo influyen las estrategias de enseñanza, sino la relación que se crea en el aula entre profesor, alumno, contenidos... Las emociones juegan un papel fundamental, y junto a ellas las creencias.

El papel del profesor y sus emociones es crucial y así lo demuestran estudios realizados sobre el tema, como el estudio de Wood y Jeffrey (en Hargreaves, 1999:272), en el que se dice que lo que hacía especialmente creativos a los maestros considerados "excepcionales" en su estudio en la escuela primaria inglesa era que *"La seva bastida cognitiva de conceptes i estratègies d'ensenyament estava «unida amb lligams emocionals»"*. Hargreaves (1999) da importancia las emociones de los profesores en la enseñanza y las estudia a través de entrevistas. En ella los profesores enumeran una gran variedad de estrategias de enseñanza. Como nos dice Hargreaves (1999:289)

"Per resumir: la majoria dels mestres s'aplicaven a tenir o desenvolupar un ampli repertori d'estratègies d'ensenyament. Com recorrien a aquest repertori en cada moment depenia de la seva relació amb els alumnes, dels sentiments sobre què excitava i comprometia emocionalment als alumnes, i els sentiments sobre el que els excitava i implicava a ells mateixos com a mestres".

Nos gustaría destacar la observación de Cohen y Aphek (1980:231) respecto a que a la hora de llevar a cabo estudios es posible que también estemos ayudando en parte a los sujetos objetos de estudio:

"students felt that the study had alerted them more to the process which they use or could use to learn vocabulary. There were also several students who said that they had not applied the associational method beyond the study itself. There was one student who reported already being aware of how he learned vocabulary, and who therefore felt he had learned nothing new. Perhaps it is a finding in itself that only one student reported being so in touch with how he learned vocabulary".

Estepa (2000) hace un estudio sobre los procesos de cambio y las preocupaciones del profesorado en el cual se ve reflejada la preocupación de los maestros por su actuación. Lo expresa del siguiente modo:

ESTADO DE LA CUESTIÓN

“También les preocupa las consecuencias que pueda tener en sus alumnos su propia actuación, es decir, muestran cierta incertidumbre sobre las repercusiones de su forma de enseñar, intervenir, tomar decisiones, etc. en las interacciones diarias que se dan en el aula y los resultados que puedan ocasionar en el alumnado” (Estepa, 2000:48).

Es importante tener en cuenta que

“...cada profesor va a percibir las situaciones de forma diferente y se va a implicar en ellas en función de su propio esquema de desarrollo, lo que ha de repercutir en que la dinámica del proceso de cambio se tenga que adaptar a las preocupaciones percibidas por los propios docentes” (Estepa, 2000:48).

“Teachers' teaching methodologies should also be compatible with (or at least, take into account) learner beliefs”. (Yang, 1999:533).

“By encouraging appropriate beliefs, teachers may enhance effective use of learning strategies and, therefore, further contribute to students' continuing motivation to learn a second language” (Yang, 1999:533).

Dentro de toda esta reflexión sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje creemos importante introducir el tema de las creencias, ya que los profesores también pueden influir sobre ellas, y como hemos visto anteriormente éstas a su vez pueden influir sobre las estrategias de aprendizaje.

Xu (2012:1397) nos aporta que

“Teachers' beliefs are important for understanding and improving educational process. They closely guide language teachers to adopt their teaching strategies for coping with their daily language teaching challenges, influence their general well-being, and in turn, shape language learners' learning environment, their motivation and their language achievement and ability”.

Y volvemos a citar a Yang (1999:532-533) para continuar reflexionando sobre el tema:

“As suggested by this study, learners' beliefs are important determinants of their behavior. Thus, language teachers should try to foster positive beliefs that lead to effective learning strategy use and minimize negative beliefs that inhibit learning. Teachers can remove students' misconceptions by providing knowledge or illustrations concerning the nature and process of second language acquisition (Yang, 1998). Persuasive communication or group discussion can be conducted to raise students' metacognitive awareness (Wenden, 1991; Yang, 1996). Diary-

keeping is also a useful tool for reflection on learning (Goh, 1997; Matsumoto, 1996)”.

Pettit (2011:3) hace una aportación interesante en su obra sobre las creencias:

“I believe the literature shows that although beliefs are highly resistant to change, depending on how beliefs are defined, it is possible to change them through effective professional development or coursework so that ELLs will have greater success in mainstream classrooms”.

Y sobre las creencias del profesorado Standen (2002:33) afirma que

“the beliefs teachers hold impact both their perceptions and judgments, and that these in turn affect their behavior in the classroom. Further, these beliefs are an essential part of improving both professional preparation and later, teaching effectiveness”.

Además, como decían Williams y Burden (1997):

“Understanding their own beliefs will influence their professional practice in maintaining the process of personal reflection in their teaching”.

El cambio en la política educativa el que fomenta la investigación educativa y los nuevos cambios que ésta puede introducir para mejorar la educación. Por ejemplo, el poner de manifiesto el aprender a aprender dentro de la LOE (Llei Orgànica d'Educació 16/5, 2006:1301) genera la necesidad de volver a investigar sobre esta cuestión⁵⁹.

La importancia de “aprender a aprender” podemos verla reflejada también en el R. D. 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, con su definición en el Anexo 1, Competencias básicas, p. 14.

“aprender a aprender implica la consciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y

⁵⁹ En las finalidades de la educación habla de *“El desenvolupament de la capacitat dels alumnes per regular el seu propi aprenentatge”* y de *“L'adquisició d'hàbits intel·lectuals i tècniques de treball”*, entre otras cosas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas”.

También encontramos la definición de “aprender a aprender” en el Diario Oficial de la Unión Europea, p. 7

“«Aprender a aprender» es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia”.

A esto añade que “«aprender a aprender» exige que la persona conozca y sepa qué estrategias de aprendizaje son sus preferidas”, por lo que la relación entre aprender a aprender y las estrategias de aprendizaje están ya reconocidas desde esta institución europea.

Esta idea se sigue manteniendo en la actualidad, como vemos en el Decreto 119/2015, de 23 de junio, “*d’ordenació dels ensenyaments de l’educació primària*”. En él describen las competencias básicas que se han de adquirir al finalizar la educación obligatoria. La competencia número 7 es la competencia de aprender a aprender, que la explica con las siguientes palabras:

“És la capacitat d’emprendre, organitzar i conduir un aprenentatge individualment o en grup, en funció dels objectius i necessitats, així com dominar els diferents mètodes i estratègies d’aprenentatges”.

Por tanto queda manifiesta la relevancia de estudiar la presencia en las aulas y en el pensamiento de los profesores de las estrategias de aprendizaje, y parece pertinente iniciar un estudio empírico con datos

provenientes del mundo escolar que trate de la presencia en las aulas de inglés de primaria de las estrategias de aprendizaje.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

“The importance of finding out more about teacher perceptions of language learning strategies is underlined by research which suggests that teachers are generally not aware of their students’ language learning strategies (O’Malley et al. 1985)” Griffith (2007:91).

4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de la presente investigación es estudiar la presencia en las ideaciones y en el discurso de los profesores de las estrategias de aprendizaje reflejadas en el discurso del profesor al tratar sobre su práctica en el aula.

Derivado de este objetivo principal se estudian:

- las creencias de los profesores sobre qué estrategias creen que desarrollan sus alumnos por iniciativa propia
- Las creencias sobre qué estrategias creen los profesores que fomentan ellos a través de su docencia.
- las creencias sobre qué estrategias creen los profesores que usan más sus alumnos por iniciativa propia
- las creencias que gozan de más unanimidad en las creencias de los profesores.
- comprobar si hay relación entre las estrategias usadas por el alumnado y por las que el profesorado dice promover.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ver qué estrategias están reflejadas en los libros de texto que usa el alumnado de inglés.

Para alcanzar los objetivos se realizan las siguientes preguntas de investigación que orientarán todo el trabajo.

¿Están las estrategias de aprendizaje presentes en las ideaciones y en los discursos profesionales de los maestros especialistas de inglés de primaria?

- ¿Aparecen en el discurso de los profesores referencias y menciones frecuentes a las estrategias de aprendizaje?
- ¿Cómo se refleja en el discurso de los profesores las creencias sobre las estrategias de aprendizaje que usan sus alumnos por iniciativa propia?
- ¿Y las que fomentan ellos con su docencia?
- ¿Qué estrategias de aprendizaje creen los profesores que utilizan más a menudo sus alumnos por iniciativa propia para aprender inglés en primaria?
- ¿Qué estrategias dicen fomentar, mayoritariamente, los profesores?
- ¿Hay relación entre las estrategias que creen usa el alumnado y las que ellos fomentan?
- ¿Qué presencia de las estrategias de aprendizaje podemos detectar en los libros de texto del alumnado?

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

“Qualitative research methodology is especially appropriate to the study of beliefs. The choice of quantitative or qualitative approach will, of course, ultimately depend on what researchers wish to know and how they wish to know it”. (Munby en Pajares, 1992:326)

“La ciencia es una vasta empresa que exige un esfuerzo humano con el objetivo de adquirir conocimientos válidos sobre la realidad. Es una de las actividades que el hombre realiza como un conjunto de acciones encaminadas y dirigidas a obtener conocimientos contrastables sobre los hechos que nos rodean” Latorre, del Rincón y Arnal (1996).

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Para llevar a cabo esta investigación se han llevado a cabo una serie de acciones encaminadas y dirigidas a contestar las preguntas de investigación del apartado 4. Siguiendo a Camps (2001:7):

“La didáctica de la lengua tiene como finalidad contribuir a una enseñanza de la lengua cada vez mejor y más adecuada en un mundo complejo, dinámico y cambiante en que los objetos de enseñanza y aprendizaje no pueden considerarse como algo estático ya instituido, sino que son también complejos y dinámicos”.

Y por tanto, pasando de la didáctica a la investigación, estamos de acuerdo en que

“el objetivo del conocimiento didáctico no es la prescripción. Tampoco es simplemente la descripción de lo que ocurre en el aula. La investigación en didáctica de la lengua intenta comprender e interpretar la realidad de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Pero esta comprensión no es un fin en sí misma, sino que se orienta a la transformación de la práctica. La didáctica de la lengua es una

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos". (Camps, 2001:10)

Esta investigación está inspirada en este posicionamiento y por ello nos pareció conveniente explorar las creencias sobre el uso las estrategias de aprendizaje que tenían los profesores. Queríamos ver si había un reflejo de las mismas en los libros de texto, a raíz de los cambios introducidos por las legislaciones educativas vigentes y qué presencia de las mismas había en nuestras aulas.

Para llevar a cabo esta investigación creímos que el método cualitativo sería el más adecuado, aunque hemos recurrido al cuantitativo para analizar una serie de datos que nos han sido de ayuda a la hora de interpretar los resultados obtenidos. Sandín (2003:123) (en Dorio, Sabariego y Massot, 2004:276) dice:

"La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento".

Como hemos visto en la primera parte de esta tesis las estrategias de aprendizaje cambian a lo largo del proceso de aprendizaje, así como las creencias que tienen los alumnos sobre ellas. Esta naturaleza inestable y cambiante de las estrategias que se da en las aulas es una característica que nos ha llamado la atención desde los primeros acercamientos a este tema. Y esa misma naturaleza hizo que nos resultasen elusivas (difíciles de aprehender), y por tanto utilizamos diferentes abordajes para poder acercarnos a las percepciones y usos que tenían los profesores especialistas de inglés en educación primaria de las estrategias de aprendizaje. Esta variedad de aproximaciones se llevaron a cabo con diferentes instrumentos, como dice Camps (2001:16):

"La adscripción general a una metodología de investigación no se contradice con la afirmación de que los instrumentos para conocer la realidad pueden ser diversos y complementarios".

Esta investigación está dentro del campo de la investigación educativa, que Hernández (1995) (en Ballester 2004:59-60) define como:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

“el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales.”

Arnal, Del Rincón y Latorre (1992:35) comentan que

“La expresión investigación educativa se ha constituido, pues, en una categoría conceptual amplia en el estudio y análisis de la educación. Trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo”.

Dentro de la investigación educativa caben tanto planteamientos metodológicos cuantitativos como cualitativos. L. Cohen, Manion y Morrison (2011:21) plantean una pregunta: *“Mixed methods research: a new paradigm?”* ya que hay una corriente creciente de investigaciones llevadas a cabo con métodos combinados. Esta corriente cuenta con revistas como *Journal of Mixed Methods Research* o *International Journal of Multiple Research Approaches*. L. Cohen, Manion y Morrison (2011:21) afirman que:

“Mixed methods research recognizes, and works with, the fact that the world is not exclusively quantitative or qualitative; it is not an either/or world, but a mixed world, even though the researcher may find that the research has a predominant disposition to, or requirement for, numbers or qualitative data”.

Latorre, del Rincón y Arnal (1996:32) en su libro, en el apartado de fundamentos de la investigación educativa, nos relatan la perspectiva histórica mundial en la cual se desarrolló la investigación educativa, comentando que a nivel nacional el interés por la pedagogía experimental

“queda reflejado en el hecho de traducirse al castellano obras de los pioneros de esta disciplina (Lay, 1923; Meumann, 1924; Claparède, 1927, y Buyse, 1935)”⁶⁰.

Es decir, en los años 20 aproximadamente. Bisquerra et al. (2004:54) señalan que posiblemente sea la obra de Lay y Meumann “Pedagogía experimental” (en 1905) la que haya ejercido más influencia.

Si buscamos los orígenes en el estado Español sobre la investigación cualitativa en educación tenemos que Guzmán, Cabrera, Yanes y Castro (2008) escriben un artículo en el que hacen una revisión sobre la investigación cualitativa en educación desarrollada en el estado Español,

⁶⁰ Misma explicación ofrecida por Arnal, del Rincón y Latorre (1992:31)

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

analizando cómo y cuándo se inicia este tipo de investigación (finales de los 70 y principios de los 80), sus repercusiones y su desarrollo. Los autores relatan el origen a partir del cual se ha ido elaborando el camino y las bases metodológicas en las que se encuentra mi investigación, la etnografía educativa, dentro de la investigación educativa.

“Hasta los años sesenta no puede hablarse de la investigación educativa en España como de una actividad desarrollada organizadamente por una comunidad científica. En 1969, al iniciarse los trabajos de planificación de la reforma educativa que se concretaron en la Ley General de Educación de 1970, se consideró necesario crear un mecanismo que permitiese un desarrollo sistemático de la investigación educativa”. Ballester (2004:94).

Como vemos en esta cita de Ballester las reformas educativas impulsan cambios en la educación, que en muchos casos se traducen en estudios sobre cómo influyen esos cambios en las aulas.

La visión histórica difiere de la de Bisquerra et al. (2004:59), que dicen:

“Si nos centramos en nuestro contexto más próximo, la investigación educativa remonta sus orígenes antes de los años treinta, cuando la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio ya intentó sistematizar los conocimientos pedagógicos, principalmente a través de las obras de Blanco, Ruiz Amado y Luzuriaga. En este contexto se tradujeron las obras de Lay, Meumann, Claparède y Buyse, entre otras”.

Las características de la investigación educativa, según Latorre, del Rincón y Arnal (1996:37-39), en comparación con la investigación en ciencias naturales, son:

- a) Los fenómenos educativos son más complejos.
- b) Los fenómenos educativos plantean mayor dificultad epistemológica.
- c) Su carácter pluriparadigmático.
- d) Su carácter plurimetodológico.
- e) Su carácter multidisciplinar.
- f) La relación peculiar entre investigador y objeto investigado.
- g) Es más difícil conseguir los objetivos de la ciencia.
- h) Su delimitación.

Para Contreras (1991) la investigación educativa:

- La investigación educativa debe dirigirse a favorecer la transformación de la enseñanza mediante la realización en la práctica de valores educativos.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

- *La educación no es una actividad que corresponda a fines e intereses privados.*
- *Una investigación que pretende colaborar en la realización de valores educativos en la práctica requiere una transformación de las relaciones de poder hasta ahora instaladas entre investigadores y prácticos.*
- *La relación entre investigación y práctica no debe organizarse sobre la lógica de la relación entre experto y asesorados en la que uno sabe y los otros escuchan.*
- *No puede hablarse, en propiedad, de una investigación educativa que no eduque a sus participantes.*
- *El cambio educativo en la enseñanza sólo puede darse si el profesor se implica en el proceso de reflexión sobre su práctica.*
- *No obstante lo anterior, no hay por qué suponer que la única investigación educativa relevante es la que realizan los profesores sobre su práctica.*

En la investigación educativa distinguimos diferentes paradigmas de investigación. Latorre, del Rincón y Arnal (1996:39) en su libro admiten la pluralidad de significados y usos del término paradigma, explicando que para ellos

“El paradigma es un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado. Como se puede deducir, cada comunidad científica participa de un mismo paradigma y constituye así una comunidad intelectual cuyos miembros tienen en común un lenguaje, unos valores, unas metas, unas normas y unas creencias (Fernández Díaz, 1985, 184)”.

Una definición similar de paradigma nos la ofrece Kuhn (en Ballester, 2004:67):

“el concepto de paradigma es un marco científico específico que proporciona un modelo para investigar [...] un paradigma tiene como nota definitoria el ser algo compartido por una comunidad de investigadores y no un posicionamiento personal”.

Bisquerra et al. (1995:66) comentan sobre el concepto que :

“El concepto “paradigma” se utiliza ampliamente para referirse a las diferentes aproximaciones a la investigación, con el propósito de clarificar y ofrecer soluciones a los retos que actualmente plantea la educación”.

Y Bisquerra et al. (1995:66) citan a De Miguel (1988:66) como autor de una de las definiciones que ilustran mejor el sentido de paradigma en el ámbito de la investigación educativa:

“Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educativos”.

Dentro de la investigación educativa distinguimos tres tipos de paradigma: el positivista (o cuantitativo, empírico analítico o racionalista), el interpretativo (o cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico) y el sociocrítico (o crítico)⁶¹. Nuestra investigación por sus características se encuentra dentro del paradigma interpretativo porque intenta comprender e interpretar la realidad, la investigadora está implicada en la investigación, se pretende dar una retroalimentación a los participantes, es una investigación de campo, de tipo cualitativo, ideográfica (no pretende establecer leyes generales)...

El paradigma interpretativo posee una gran variedad de fuentes y posiciones. Ballester (2004: 76-77) comenta que los orígenes recientes más directos de este movimiento científico se sitúan en torno a cinco grandes corrientes de pensamiento: la psicología ecológica, la antropología cultural, la antropología social moderna, la etnografía de la comunicación y el interaccionismo simbólico.

Dentro de la investigación educativa se distinguen diferentes tipos de metodología según los problemas que aborda y los distintos tipos de respuesta que busca. Así, según el tipo de conocimiento que se quiera alcanzar, distinguimos tres grandes perspectivas metodológicas: la empírico-analítica (cuantitativa), la constructivista (cualitativa) y la orientada a la práctica educativa: toma de decisiones y cambio (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996:88-92). Por la naturaleza de nuestra investigación hemos adoptado una perspectiva constructivista (cualitativa), ya que:

“La realidad sólo puede estudiarse recurriendo a los puntos de vista de los sujetos implicados en las situaciones educativas. [...] Las personas se mueven por sus creencias e interpretaciones del medio (Jorgensen, 1989).” (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996:90).

⁶¹ Para leer más sobre el tema consultar Bisquerra et al. (2004).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Como vemos paradigmas y metodología van de la mano, ya que los paradigmas son enfoques metodológicos.

Bisquerra et al. (2004:79-80) delimitan conceptualmente metodología, método y técnica, ya que consideran que se utilizan en ocasiones como sinónimos y no lo son.

“Etimológicamente el concepto de metodología significa el estudio del método, la lógica de la investigación, la lógica de los métodos. En un sentido general, la metodología se refiere a la manera de realizar la investigación y responde a la pregunta: ¿por qué se hacen las cosas así y no de otra manera?”.

“Para la mayoría de autores el método constituye el camino para alcanzar los fines de la investigación y está definido por su carácter regular, explícito, repetible, racional, ordenado y objetivo para lograrlo (Latorre et al (sic), 1996). Los distintos métodos de investigación son formas estables de trabajar la investigación por parte de un grupo o comunidad de investigadores”.

“Por técnica podríamos entender lo más concreto de la investigación, el cómo de la tarea de investigar. En este sentido, Del Rincón et al. (1995:35) hablan de técnicas de investigación entendidas como los instrumentos, las estrategias y los análisis documentales empleados por los investigadores para la recogida de la información”.

Los principales rasgos que definen la naturaleza de la metodología constructivista / cualitativa son (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996:90-91):

- *La realidad se presenta múltiple e intangible.*
- *La finalidad de la investigación es comprender e interpretar los significados de los fenómenos sociales.*
- *La relación entre investigador y sujetos investigados se admite, se da interrelación, el investigador suele participar y actuar.*
- *El propósito del problema que se investiga es comprender la situación estudiada desde el punto de vista de los sujetos.*
- *Admite la influencia de los valores en la investigación. El investigador no está libre de valores.*
- *Se da un intercambio dinámico entre teoría y práctica.*
- *Como criterios de calidad propone: credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad.*
- *Utiliza estrategias de naturaleza cualitativa.*
- *El análisis de datos es de naturaleza cualitativa.*

Ballester (2004:235-236) comenta que basándose en otros autores la investigación cualitativa tendría como características básicas:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

- *Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida.*
- *El papel del investigador es alcanzar una visión holística.*
- *Construir una visión de conjunto no significa olvidar la atención a lo concreto.*
- *El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objetos de discusión.*
- *Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o de consistencia interna.*
- *Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados.*
- *La mayor parte de los análisis se realizan con palabras.*

Como Ballester (2004:68) hace notar las metodologías cuantitativa y cualitativa no son rivales incompatibles, sino que pueden emplearse conjuntamente según exija la investigación, y así ha ocurrido en ésta. Como dice el autor

“los dos modelos han de admitir que son distintos, pero complementarios, lo que no indica subordinación alguna” (ibid.:69).

Otra reflexión interesante nos la proporcionan Massot, Dorio y Sabariego (2004:329):

“En una investigación cualitativa el proceso de obtención de la información es emergente y cambiante. Se va completando y precisando en la medida en que avanza el contacto con los informantes y la comprensión de la realidad objeto de estudio. Todo ello no es sinónimo, en modo alguno, de falta de intencionalidad o lógica por parte del investigador; significa, más bien, que se recurre a la flexibilidad para acceder a lo que se quiere saber o comprender, desde una perspectiva de proceso”.

Dentro de esta metodología se pueden incluir diversos métodos, como el comparativo-causal, el descriptivo o el correlacional. Dos autores que han definido el término método han sido Ballester, por un lado, y Cohen y Manion (en Ballester). A continuación tenemos sus definiciones:

“Por métodos entenderemos las distintas formas en las que puede o debe plasmarse en cada caso esa noción general que llamamos método de la ciencia”.
(Ballester, 2004:87)

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

“Por métodos nosotros entendemos toda una variedad de enfoques utilizados en la investigación educativa para recoger datos que se utilizarán como base para la inferencia, interpretación, explicación y predicción”. (Cohen y Manion, 1980:26, en Ballester, 2004:87-88)

Y estrechamente ligado al concepto de método están las técnicas, que son

“las formas y modalidades en las que se pueden concretar cada una de las etapas u operaciones de cualquiera de los métodos de investigación” (Ballester, 2004:88)

En nuestro caso hemos elegido un método de tipo descriptivo primordialmente (en su sentido más amplio), ya que exploramos la relación dentro de las creencias de los profesores, entre las estrategias que creen que usan sus alumnos por iniciativa propia y las que ellos creen que promueven en sus aulas.

El presente estudio estaría ubicado en el grupo de los estudios de encuesta.

“Incluye los estudios que utilizan como instrumento de recogida de datos el cuestionario y los que se llevan a cabo mediante entrevistas. Son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno educativo, pero también son eficientes para una primera aproximación a la realidad o estudios exploratorios”. Torrado (2004:233)

Según la autora (ibid.:233-234)

“los estudios de encuesta permiten:

- Recoger información de los sujetos a partir de la formulación de preguntas a través de una entrevista personal, por correo o por teléfono;*
- Y pretender hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia a partir de los resultados obtenidos en una muestra”.*

Para empezar a obtener información para el presente estudio se decidió llevar a cabo entrevistas personales, entre otras cosas, porque

“La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación social. Permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador”. Del Rincón, Arnal, La Torre y Sans (1995:307).

Hemos de decir que elegimos la entrevista con la misma finalidad que dice Ballester:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

“La entrevista se emplea con el propósito de conseguir la mayor cantidad de información relevante y válida (sic) que sea posible”. (Ballester, 2004:280)

En un primer momento se usaron entrevistas estructuradas abiertas⁶² para recoger la información, pero dado que los resultados obtenidos no fueron los deseados (no se recogió la información que se necesitaba) se procedió a la elaboración de una entrevista estructurada cerrada, con la que se amplió el número de participantes en el estudio y se hizo un análisis de datos más de tipo cuantitativo.

Sierra (1998:279) comenta que la entrevista como acceso a la información en el campo de las ciencias sociales no se usa ampliamente hasta principios de los años 30. El autor argumenta que primordialmente las entrevistas tienen *“dos tipos básicos de uso: la entrevista terapéutica o psicológica y la entrevista como técnica de investigación”* (ibid.:280). El autor entiende por entrevista

“una conversación verbal entre dos o más seres humanos (entrevistador y entrevistado), cuya finalidad es lo que en verdad le otorga tal carácter. Es decir, en un sentido amplio, la entrevista es una conversación que establecen un interrogador y un interrogado para un propósito expreso. [...] Luego, se trata en cierto modo de una forma de comunicación interpersonal orientada a la obtención de información sobre un objeto definido” (ibid.:281-282).

El marco metodológico des del que se ha llevado a cabo este estudio y analizado las creencias es la etnografía educativa, dentro del campo de la investigación educativa, ya que permite una aproximación a la complejidad a la realidad de este estudio. *“La etnografía es una modalidad de investigación imbricada en la familia de la metodología cualitativa”* (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996:226).

P. Woods (1986:18) considera que:

“La etnografía, a mi criterio, presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica”.

Además el autor comenta que este tipo de estudio, surgido de la antropología científica

⁶² Modalidades de entrevista de Patton, 1987, en Del Rincón (1995:338).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

“se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa; describe sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo ello se desarrolla o cambia dentro del grupo y desde las perspectivas de sus miembros. Lo que cuenta son los significados e interpretaciones”. (P. Woods, 1986:18)

El resultado de nuestra investigación no es generalizable a todo el sistema educativo, ya que la muestra es pequeña, pero sirve para hacernos una idea de qué sucede y qué podemos hacer para incidir sobre este tema. Tenemos que tener en cuenta que

“El profesor no actúa siguiendo modelos formales o científicos, ni elabora estrategias de intervención precisas e inequívocas según modelos de enseñanza o de aprendizaje, ni decide su práctica a partir de filosofías o declaraciones de objetivos, sino que responde personalmente, en la medida de sus posibilidades, con distinto grado de compromiso ético profesional, a las exigencias de su puesto de trabajo con un grupo de alumnos en unas condiciones determinadas. [...] El conocimiento científico, las teorías pedagógicas, son importantes para conocer mejor, ser conscientes de las consecuencias y entrever con más claridad caminos alternativos, pero por sí mismas no orientan directamente la práctica docente”.
(Gimeno y Pérez, 1994:312)

Contreras (1991) reflexiona en su artículo sobre los investigadores y los investigados, sobre

“los que prescriben la enseñanza y los que obedecen tales prescripciones [...] entre los que investigan y elaboran conocimiento sobre la educación y los usuarios de este conocimiento”.

Cabe destacar que en investigación educativa muchas veces la iniciativa de la investigación surge desde el ámbito universitario, desde el conocimiento “experto”, y en numerosas ocasiones se precisa de un escenario práctico (los centros educativos) para poderse realizar

“el hecho real es que los profesores y sus lugares de trabajo son el ámbito de donde se recogen los datos y a los que llegarán las recomendaciones”.

La unión de investigadores e investigados no es sencilla, por lo que quiero agradecer (de nuevo) a todos los “investigados” su colaboración y hacer eco de las recomendaciones de Contreras. El autor comenta que se ha dado el caso en más de una investigación que el investigador externo ha sido incapaz de entender la enseñanza, y dice:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

“Un buen ejemplo de este extremo lo constituyen los estudios sobre el pensamiento de los profesores, que tanto parecen haberse extendido en nuestro país. El origen de este campo de estudio se sitúa en la repetida constatación de que los planes de racionalización que hacían los académicos para la práctica eran sistemáticamente «desvirtuados» por los profesores en sus aulas. Este hecho, incomprensible para los investigadores, les llevó a defender en 1975 un presupuesto totalmente nuevo en la investigación educativa americana: que los profesores tenían su propio pensamiento, y que esto debía influir de algún modo en sus actividades docentes, «interfiriendo» las recomendaciones de los científicos”.

Muchas investigaciones acaban con que los teóricos/investigadores ofrecen los conocimientos/resultados que han obtenido a los prácticos (maestros) que deben ponerlo en praxis si quieren mejorar el aspecto o aspectos que han sido objeto de estudio. En parte también este es nuestro caso puesto que queremos hacer llegar a los maestros de primaria los resultados obtenidos para que puedan hacer el uso que crean conveniente de esos resultados. Cabe destacar, en palabras de Contreras, que

“La realización de la enseñanza no depende sólo de lo que hace el profesor, y de las intenciones que él tiene, sino también de la forma en que los alumnos interpretan lo que él hace. El profesor necesita, pues, preguntarse qué tiene de educativo lo que hace y qué hacer para realizar valores educativos en su práctica. Es decir, necesita crear y recrear continuamente acciones que tengan para los alumnos el significado educativo que pretende”. (Contreras, 1991).

Por este motivo el autor también afirma que

“Los profesores necesitan de la posibilidad de elaborar juicios informados, y eso exige investigar en los contextos concretos en que es necesario decidir, es decir, disponer los propios profesores de los recursos y procedimientos para investigar por ellos mismos su propia práctica” (Contreras, 1991).

Esperamos que el presente trabajo sirva para que algunos de ellos puedan llevar a cabo alguna reflexión sobre su manera de enseñar a los alumnos y les ayude a ser profesores con una nueva visión sobre la enseñanza de estrategias en sus clases de inglés.

Como ya hemos dicho anteriormente el instrumento principal que se ha usado en el presente trabajo han sido las entrevistas. El estudio de los datos resultantes ha sido de tipo cualitativo, a través del análisis del discurso de

los profesores obtenidos a través de las entrevistas (estructuradas abiertas), pero también cuantitativo, al intentar cuantificar las respuestas de los docentes para poder hacer generalizaciones de un modo más concreto, intentando saber qué similitudes o diferencias hay entre lo que el maestro dice que hace (cree que hace) y lo que cree que hacen los alumnos.

*“A través de sus declaraciones, los profesores manifiestan un sistema de creencias personales sobre lo que les rodea, una cierta visión del mundo. De esta visión personal deriva la necesidad de que adoptemos una postura “émica”, es decir, que interpretemos las creencias de los participantes desde dentro, desde su propia perspectiva [...]”.*Ballesteros et al. (2001:196)

Shavelson y Stern (1981) creen que existe coherencia entre el estudio de las creencias y actuaciones de los profesores con los métodos cualitativos de investigación. En su trabajo no explicitan las creencias con esta palabra, sino que se refieren a *“teachers’ thoughts, decisions, judgments...”*.

“Fortunately or unfortunately, researchers studying teachers’ thoughts, judgments, decisions and behavior do not have such an easy out since in order to understand teaching, we must understand how thoughts get carried into actions” (Shavelson y Stern, 1981: 4).

La lectura de la bibliografía relacionada con el tema se ha llevado a cabo a lo largo de toda la investigación, aunque hay que tener en cuenta que esta tesis se ha dilatado mucho en el tiempo, motivo por el cual puede haber algunas lagunas temporales.

OPCIONES ADOPTADAS EN ESTA TESIS:

- 1) Se sitúa dentro del marco de la etnografía de la educación, dentro del modelo de procesamiento de la información, en el campo de investigación de las teorías implícitas y creencias.
- 2) Se buscan profesores voluntarios que sean especialistas de inglés, en la escuela pública, con experiencia, y se hacen entrevistas semi-estructuradas, de respuesta abierta.
- 3) Dada la carencia datos que precisamos en la información obtenida se procede a elaborar y pasar una entrevista de respuesta cerrada.

- 4) Se analizan los datos obtenidos hasta el momento de manera cuantitativa y cualitativa.
- 5) Se pregunta sobre la relación entre los libros de texto y las estrategias a más maestros de inglés de primaria.
- 6) Se describen los resultados para su posterior difusión y propuesta de reflexión.

Los resultados obtenidos explicados en esta tesis se enviarán a todos los participantes, junto con una carta de agradecimiento por haber hecho posible el presente estudio.

D. Woods (en Palou, 2008:129) cree que la entrevista no es un medio ni una técnica para obtener información, sino un proceso de construcción de la realidad realizado por dos personas, que tiene influencia sobre las dos.

Tusón (1995) (en Palou, 2008:130) considera que la entrevista se caracteriza por los siguientes elementos:

- *El nombre de participants sol reduir-se a dos.*
- *Els rols dels participants són clarament asimètrics.*
- *L'estructura bàsica de l'entrevista és la de pregunta-resposta.*
- *La longitud dels torns sol ser desequilibrada.*

D. Woods (en Palou, 2008:130)

“considera l'entrevista com un mitjà per fer que les coses passin, com un recurs adequat per fer que flueixin unes dades. L'investigador no cerca unes dades, l'investigador crea les condicions perquè emergeixin unes dades”.

Los datos se generarían a través de la interacción. No existe una técnica que nos permita llegar directamente a la información, ya que en la interacción influyen muchos factores tanto personales como situacionales.

Schostak (2006:10) nos ofrece su descripción de qué es una entrevista:

“Crudely, the interview can be described in terms of individuals directing their attention towards each other with the purpose of opening up the possibility of gaining an insight into the experiences, concerns, interests, beliefs, values, knowledge and ways of seeing, thinking and acting of the other”.

Palou (2008:131) recoge a través de diferentes autores cómo debería ser/comportarse el entrevistador. El entrevistador ha de saber presentarse, explicar su intención de realizar un análisis posterior, ha de garantizar el anonimato de la persona o personas entrevistadas... El sitio en el que se

llevar a cabo la entrevista también es importante para poder crear un clima relajado en el que poder llevar a cabo la entrevista. Por otra parte el entrevistador ha de hacer todo lo posible por acercarse a la conversación informal (sin llegar a igualar posiciones). Las preguntas han de ser interesantes y el entrevistador ha de saber guardar silencio y dejar que se exprese el entrevistado, además de usar los silencios para pensar y dejar pensar. Las respuestas no se han de inducir, sino acompañar. Hay que crear con el entrevistado una relación de confianza y empatía.

“Les entrevistes de recerca, a diferència d’una entrevista terapèutica o d’un interrogatori policíac, sempre beneficien l’entrevistador i l’entrevistat, així com el grup social que tindrà l’oportunitat d’accedir als resultats de la investigació”.
(Palou, 2008:130)

Como afirman Kvale y Brinkmann (2009:82) el papel del investigador es muy importante. Ballester (2004:279) dice que

“A diferencia de lo que ocurre en la metodología experimental, la entrevista depende de la relación empática entre el entrevistador y el entrevistado. La empatía es un elemento consustancial a la comunicación humana, con el que hay que contar para evitar riesgos y aprovechar sus ventajas. En la medida en que una persona es capaz de conectar con los puntos de vista, actitudes y sentimientos de la otra con objeto de conocerlos y comprenderlos, poniéndose en su lugar, puede hablarse de un proceso de empatía. Este proceso, natural en la conversación cotidiana, se provoca en la situación de la entrevista para obtener información relevante y válida de acuerdo a los objetivos de la investigación”.

Por otra parte también hemos comentado que en las entrevistas también influye la empatía. Ésta no siempre es fácil que surja entre dos personas cuando la conversación es provocada y pretende conseguir unos objetivos. Sierra (1998:291-292) dice que la empatía es

“la capacidad de comprender la situación total del desarrollo de la conversación desde el punto de vista del otro. Se trata, en términos piagetianos, de implementar procesos de asimilación y acomodamiento, con el fin de lograr la reciprocidad y el conocimiento del rol de nuestro interlocutor”.

A parte de la importancia de la empatía para llevar a cabo la entrevista el papel del investigador también es importante en otros aspectos:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

“Tiene como función la interpretación, la comprensión o bien la transformación, a partir de las percepciones, creencias y significados proporcionados por los protagonistas. El investigador parte del marco de referencia que manifiestan las personas del escenario e informa de sus descubrimientos utilizando un lenguaje metafórico y conceptual”. Dorio et al. (2004:278)

Han pasado varios años entre la recogida de datos, su interpretación y el redactado de esta tesis (por motivos tanto vinculados a esta tesis como personales). Se ha requerido tiempo para hacer las transcripciones pertinentes, el análisis de datos posterior, la relación entre los datos obtenidos de las dos entrevistas, como el análisis de la información recogida. Este hecho, en parte, lo consideramos positivo. Goetz y Le Compte (1988) (en Palou, 2008:142)

“aconsellen deixar que passi un període de temps entre el treball de camp i l’anàlisi interpretativa, perquè pot succeir que el fet de trobar-se encara molt enganxats als detalls i a les relacions personals dificulti la distinció de les relacions i de les connexions que són importants. L’anàlisi interpretativa exigeix actuar amb una certa perspectiva”.

Las entrevistas, una vez transcritas, son analizadas y se referencian en función de la línea en la que está transcrita la información que consideramos relevante respecto a las estrategias de aprendizaje.

A través de esta primera entrevista, estructurada abierta, pretendíamos que verbalizaran qué estrategias creían que usaban sus alumnos a la hora de aprender la Le, cuáles creían que eran las más eficaces y si creían que tenían relación las actividades que planteaban los libros de texto con las estrategias que desarrollaban sus alumnos. La entrevista se realizaban individualmente y se grababan en audio con una grabadora, previo consentimiento de las personas entrevistadas, para poder transcribirlas y analizarlas posteriormente.

Respecto al uso de la grabadora Sierra (1998:293) hace una apreciación interesante:

“el uso de la grabadora en la entrevista ha motivado la pérdida de concentración comunicativa de los entrevistadores, así como la disminución de habilidades de percepción y agudeza observadora, al ser progresivamente desplazadas estas

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

funciones al instrumento técnico mediador que todos los investigadores utilizan en el trabajo de campo”

Para Del rincón et al. (1995:335) es beneficioso el uso de la grabadora ya que:

“La calidad de la información aumenta al registrar las respuestas con exactitud con el fin de facilitar su posterior análisis”.

Pero también hacen una matización a tener en cuenta:

“Si se percibe que el sujeto se va a sentir incómodo al grabar, es preferible no hacerlo a obtener una información distorsionada”. (ibid.:335).

Otro autor que también hace referencia al uso de la grabadora es Shostak (2006:51), que dice sobre sentirse cómodo con la grabadora:

“People do not always feel comfortable with a tape recorder. Hence, my colleague had prepared his notepad”.

Como vemos en esta cita el hecho de tomar notas durante la entrevista no ha desaparecido todavía pero se puede pensar que cada vez está más en desuso al usar las nuevas tecnologías para registrar la información.

La primera entrevista que elaboramos estaría situada en la categoría de estructurada⁶³ abierta según Patton⁶⁴ (1987) (en Del Rincón et al.,1995:309). En este tipo de entrevista

“Se formulan las mismas preguntas a cada participante en los mismos términos y según la misma secuencia. [...] Las respuestas son abiertas y los entrevistados pueden expresarse con su propio lenguaje”.

En la clasificación ofrecida por Massot, Dorio y Sabariego (2004:337) sería considerada una entrevista semiestructurada.

“Las entrevistas semiestructuradas parten de un guión que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad”.

⁶³ Hay otras posibles clasificaciones de entrevista, como vemos más adelante en el presente trabajo, pero se refieren al mismo tipo de entrevista, aunque el nombre pueda ser engañoso: estructurada puede ser una categoría. Se puede ampliar información en L. Cohen, Manion y Morrison (2011:409-443)

⁶⁴ Clasificación de Patton (1980:206) en L. Cohen, Manion y Morrison (2011:413)

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Los nombres de los entrevistados que salen en esta tesis son ficticios y no tienen relación alguna con los nombres reales de las personas entrevistadas. Los datos obtenidos de manera no presencial también se han tratado de manera anónima, asignando números y letras aleatoriamente de manera que los informantes no pudieran ser identificados y garantizar en todo momento su anonimato.

Las entrevistas presenciales fueron llevadas a cabo eligiendo lugares en los que se pudiera dar un ambiente distendido, por lo que en ocasiones el audio no ha sido del todo óptimo. No había un tiempo predeterminado para contestar a las preguntas. Todas las entrevistas de estructura abierta se llevaron a cabo durante el primer semestre del año 2.011.

La transcripción de las entrevistas se hizo siguiendo parcialmente el modelo de código de transcripción del “*Grup de recerca sobre Creences dels Professors de Llengües. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona*”, facilitado por el Dr. Llobera, en el año 2.003 (ver anexo I).

La transcripción de las entrevista fue un trabajo costoso, en parte por la calidad del audio mencionada anteriormente. En este punto coincidimos con la opinión de Schostak (2006:53):

“Transcribing is typically frustrating. Recordings are never perfect. No matter how many times you listen to a word or phrase it remains unclear”.

Cuando se llevó a cabo la transcripción de las entrevistas y se intentó hacer un primer estudio del contenido nos dimos cuenta que las respuestas no nos permitían responder a las preguntas de investigación que nos habíamos planteado. Se intentó ver qué estrategias surgían en el discurso de cada maestro, siendo en ocasiones complicado ya que en su discurso no surgían las estrategias de aprendizaje que se pretendía encontrar de manera espontánea, haciendo referencia en muchos casos a la motivación al tener una cierta falta de vocabulario específico sobre el tema a tratar. Se analizan las entrevistas desde el punto de vista de qué decía el entrevistado, anotando al lado de cada respuesta un código en función de la estrategia a la que parecía hacer referencia el maestro en su respuesta, y si hacía referencia a lo que hacía el maestro o a lo que hacía el alumno (ver

codificación en el las páginas 261-263 del presente trabajo). Fue muy complicado puesto que no siempre era fácil interpretar las respuestas y categorizarlas dentro de la clasificación que habíamos elegido. Al no mencionar desde el principio directamente las estrategias de aprendizaje ni cómo concebíamos su clasificación los maestros respondían de manera muy amplia y a veces ambigua, de manera que la información obtenida no era lo que pretendía encontrar. Así que con la ayuda de mi director de tesis decidimos dar el paso siguiente, acotar más las preguntas para obtener unos resultados más concretos, y a su vez facilitar a los participantes un marco conceptual que les permitiera verbalizar con más facilidad aquello que pretendíamos investigar. Queremos hacer constar aquí la dificultad de intentar analizar las creencias a través del discurso: no siempre al hablar se comunica lo que se quiere, y al preguntar cada receptor interpreta la pregunta a su modo, consciente o inconscientemente, y elabora una respuesta en función de sus creencias.

Para poder obtener los datos que buscábamos de manera más directa elaboramos una segunda entrevista, de estructura cerrada, esta vez con un soporte escrito y una conceptualización teórica previa. Con esta entrevista de respuesta cerrada se pretende poder comparar las respuestas que ofrecían los maestros de una manera más equitativa, dando un marco teórico de vocabulario de referencia común a la hora de hablar sobre las estrategias de aprendizaje. Usamos la clasificación obtenida por O'Malley y Chamot (1987) en su estudio, ya que es la que hemos elegido para la presente tesis. Para la entrevista de respuesta cerrada listamos las estrategias que queríamos que salieran en el discurso de los profesores, añadiendo una escala tipo Likert para que los participantes pudieran contestar de manera cerrada sobre sus opiniones sobre las estrategias de aprendizaje.

No conseguimos que todas las personas que habían contestado la primera entrevista (6) contestaran la segunda (sólo 4 personas), y de ellas hemos usado las 3 personas que tienen como dedicación primaria (o infantil primaria, ya que hay especialistas de inglés que por horario hacen algunas

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

horas en educación infantil, siendo su dedicación principal primaria). Se decide ampliar el número de participantes entrevistando con el segundo modelo a 12 profesores especialistas de inglés de primaria más. Pero no son suficientes informantes, así que decidimos enviar la entrevista por internet al profesorado de inglés que se puede, pidiendo a su vez que lo envíen a otros profesores de inglés que conozcan. En este punto la ayuda de A. C. es básica, puesto que ella conoce a muchos profesores de inglés y el impulso que le dio telemáticamente a la entrevista fue de gran ayuda. Contestaron 46 personas a través de este sistema, de las se excluyeron para el estudio 2 por tener dedicación infantil, 4 por tener dedicación secundaria y 2 por tener dedicación otros, por lo que nos quedamos con los datos obtenidos de 38 participantes con dedicación primaria e infantil-primaria de manera telemática.

El proceso de selección de los entrevistados se llevó a cabo a través de un muestreo no probabilístico, denominado “muestreo de bola de nieve”.

“Es un método propio de la investigación cualitativa”.

“Se localizan algunos individuos, los cuales conducen a otros, y así hasta conseguir una muestra suficiente. Funciona como una bola de nieve que al rodar va creciendo”. Sabariego (2004:149)

“Es a través de amigos, parientes, contactos personales y conocidos como accedemos a capturar los actores objetos de la investigación”. (Sierra, 1998:312).

“In snowball sampling researchers identify a small number of individuals who have the characteristics in which they are interested. These people are then used as informants to identify, or put the researchers in touch with, others who qualify for inclusion and these, in turn, identify yet others –hence the term snowball sampling (also known as “chain-referral methods”).” L. Cohen, Manion y Morrison (2011:158)

Se pidió a profesores de inglés conocidos por la investigadora la entrevista estructurada abierta. Para ampliar el número de sujetos objeto de estudio se pidió a amigos y contactos personales que pasaran la entrevista estructurada cerrada a sus contactos. También se les pidió que preguntasen por la posibilidad de una entrevista abierta a personas que cumplieran con

los requisitos necesarios para la investigación. Se pidió que pasasen la información a todos los maestros de primaria, especialidad inglés, que conociesen. Y si era posible que pidieran a estos que también lo pasasen a sus contactos.

5.1. Corpus de datos

La investigación ha sido llevada a cabo en Barcelona, con profesores de inglés de enseñanza primaria que trabajan en Catalunya (mayoritariamente en Barcelona).

El corpus de datos lo componen las declaraciones de profesores de inglés de primaria que responden a entrevistas (de estructura abierta y de estructura cerrada) y el análisis de 13 libros de texto.

Las entrevistas de estructura abierta se han realizado a maestros que trabajan en escuelas de educación primaria, con especialidad lengua extranjera inglés, ejerciendo esa especialidad en el momento de ser entrevistados.

El corpus de datos de las primeras entrevistas presenciales está compuesto de 10 entrevistas a profesores, de las cuales 6 fueron realizadas de manera no informada y 4 realizadas de manera informada (ofreciendo un corpus teórico compartido antes de llevarlas a cabo). Este conjunto de entrevistas suman un total de 227 minutos y se pueden consultar en los anexos 2 y 3. El anexo 2 corresponde a las primeras entrevistas y el anexo 3 a las segundas. De ellas dos profesoras se descartan para su inclusión en este trabajo, una por ser una docente con dedicación educación secundaria (la entrevista de estructura abierta y la cerrada) y otra por ser de infantil (la de estructura abierta). La diferencia entre el número de las no informadas (de estructura abierta) y las informadas (de estructura cerrada) se debe a que no todos los profesores que accedieron a la primera entrevista contestaron positivamente a hacer una segunda entrevista. La diferencia entre la primera y la segunda entrevista es que en la primera no se informaba a priori del concepto estrategia de aprendizaje, haciendo preguntas generales de las que se espera obtener la mención espontánea de las estrategias. Se entrevistó a los

docentes con el objetivo de saber cómo aprenden los alumnos y qué hacían para aprender y superar sus dificultades los mismos. Confiábamos en que de esta manera emergerían en su discurso las estrategias de aprendizaje sin tener que hacer una referencia explícita a ellas en las preguntas del principio. En la segunda entrevista, de respuesta cerrada, se ofrece una breve conceptualización de las estrategias para explicitar todas las estrategias de las que se quiere hablar, añadiendo una breve explicación de qué entiende la investigadora por estrategia de aprendizaje y los tipos que hay, por lo que decimos que es informada. Se incluye el listado de las 25 estrategias que pretendemos investigar con su definición.

Se han conseguido datos de 53 docentes especialistas de inglés con dedicación en educación primaria a través de la entrevista de respuesta cerrada (tanto presencialmente como telemáticamente). También se obtuvieron datos de docentes especialistas de inglés con otra dedicación: infantil (2), secundaria (3) y otros niveles académicos (2). El pequeño número de participantes de estos niveles académicos no permite obtener un grupo lo suficientemente numeroso como para llevar a cabo un análisis de datos significativo, por lo que no se utilizan a la hora de hacer el análisis de los datos obtenidos.

También se ha preguntado a otros 21 maestros especialistas de inglés de primaria si creían que los libros de texto que usaban desarrollaban el uso de estrategias de aprendizaje, teniendo un total de 26 respuestas a esta pregunta.

En total han sido 84 los informantes que han colaborado altruistamente para llevar a cabo esta investigación, usando los datos obtenidos de 74 de ellos (al descartar las personas que no tenían dedicación primaria, inglés).

También se han usado libros de texto de quinto de primaria, de inglés, usados habitualmente en los colegios de Barcelona y alrededores. Se han consultado tanto *pupils' book*, como *activity book*, como libros del profesor. El listado de los libros consultados está en el anexo 8 del presente trabajo.

5.2. Entrevistas

“Toda entrevista se fundamenta en dos principios básicos: el arte de hablar y el arte de escuchar” (Sierra,1998:292)

El hecho de que las entrevistas se fundamenten en dos artes tan importantes como son el hablar y el escuchar hacen más difícil llevarlas a cabo, pues es difícil dominar bien los dos artes. Teniendo en cuenta esta idea de Sierra, este arte que contienen las entrevistas, queremos también llamar la atención sobre la idea de Munby (en Villar, 1988:198), sobre el arte de escuchar (y entender):

“nuestras conceptualizaciones hacen que sea difícil determinar si entendemos correctamente el significado que el profesor adscribe a lo que está diciendo en una entrevista”.

Esto podría ser debido, como dice Ballester (2004:281) a que

“en ocasiones el entrevistado no puede comunicar o encuentra muy difícil ofrecer información de aquello de lo que no ha tenido consciencia, por tratarse de comportamientos realizados sin prestar atención”.

Las primeras entrevistas se analizaron según el contenido, de manera que se tienen en cuenta las frases, enunciados y términos que consideramos que están relacionados con las estrategias de aprendizaje. En estas entrevistas también se puede vislumbrar que se hace referencia a la motivación, de manera insistente en algunas de ellas, y surgen temas como la ansiedad y el error, así como observaciones personales muy interesantes. Las transcripciones de las entrevistas están en el anexo 2, incluyendo el turno y el número de línea para facilitar la localización de las citas.

En la segunda entrevista, de estructura cerrada, las preguntas ya están enfocadas y verbalizan las estrategias de aprendizaje de manera explícita, por lo que se prefirió hacer un análisis de tipo cuantitativo. Se comparan los resultados de la primera y la segunda entrevista de los profesores que hicieron las dos. El anexo 3 contiene la transcripción de las segundas entrevistas a los profesores que hicieron las dos, especificando el turno y el número de línea.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En las entrevistas no informadas, estructuradas abiertas, surge el tema de la motivación sin que se haya preguntado por ella, en más de una ocasión. Este hecho nos lleva a pensar que la motivación parece ser un tema que está muy ligado según los profesores a las estrategias de aprendizaje y a cómo aprenden sus alumnos. Los docentes verbalizan que la motivación está presente en sus aulas a la hora de hablar sobre cómo aprenden sus alumnos. Como dice Jose (profesor 2) cuando se refiere a cómo superar las actividades de recepción oral:

“Sobre todo, la motivación. Motivarlos mediante diferentes actividades” (22J, 135-136).

Una característica de las entrevistas, según Jackson (1968) es que en general los docentes no usan entre ellos un vocabulario técnico pero sí dentro de su “jerga” (ej. *TPR, memories, sillabus...*) que generalmente se pueden deducir del sentido de la frase y de la conversación. Es decir, se entiende perfectamente del tema que hablan (no como en ocasiones otros profesionales como médicos, astrofísicos, científicos...). El hecho que la entrevistadora también fuera docente ha permitido hablar con los docentes como iguales y tener una perspectiva émica del fenómeno que se pretende estudiar, aunque como dice Sierra (1998:296)

“en la situación de la entrevista, emisor y receptor no están en igualdad de condiciones, como idealmente sucede en la conversación”.

Del Rincón et al. (1995:334) dicen que:

“Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad”.

Sierra (1998:297) nos dice que la entrevista cualitativa

“se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado (no obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana)”.

Bingimlas y Hanrahan (2010:420) comentan que

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

“Teachers may not be able to articulate fully the beliefs or theories that underline their practice or even be aware of them”.

Esto se puede deber a que quizás ellos no sean conscientes de las mismas, como hemos comentado en otro momento del presente trabajo, por lo que insistimos en la importancia de hacer aflorar las creencias como punto de partida para poder trabajar sobre ellas. Además, como señalan los autores

“The study of the influence of teacher beliefs on teaching and learning in classroom situations may be a means to develop understanding of teachers’ strategies and interactions in the classroom” (ibid.:421).

En un primer momento, como se ha comentado anteriormente, se usó una entrevista de estructura abierta. Desde el punto de vista metodológico este tipo de entrevista tiene carácter conversacional, que

“se fundamenta en la producción de un discurso continuo dotado de una cierta línea argumental, aunque esencialmente fragmentario” (Sierra, 1998:311).

Para el autor

“La entrevista abierta es una técnica cualitativa de producción e interpretación de la información a través del análisis de los discursos” (ibid.:304).

Para él la entrevista puede ser utilizada, de manera productiva, en el análisis de las creencias individualizadas (ibid.:309).

Las primeras entrevistas llevadas a cabo tienen unas preguntas-guía previamente elaboradas, pero los entrevistados son libres de guiar y dirigir el discurso si lo quieren hacer. Para saber si el guión funcionaba o no se hizo un primer intento con una docente de secundaria. A continuación se entrevistaron a los docentes de primaria.

Hay que agradecer a los entrevistados su disponibilidad para hacerles las entrevistas y contestar a las preguntas, ya que muchos colegas cercanos no quisieron responder a la entrevista por motivos varios, siendo más complicado de lo esperado encontrar participantes voluntarios para llevar a cabo este estudio. Además gracias a ellos hemos podido aprender mucho, por lo que nuevamente les agradecemos su tiempo y dedicación.

Como hemos comentado anteriormente para empezar se elabora la entrevista de estructura abierta siguiendo las directrices de Kvale y

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Brinkmann (2009). En su libro se trata sobre las entrevistas, cómo elaborarlas, cómo tratarlas para obtener un conocimiento científico. Los autores hacen reflexionar sobre algunos aspectos tan importantes como pueden ser la ética de las entrevistas y la información que se obtiene, cómo transmitir lo que se ha obtenido a los entrevistados, el anonimato de los colaboradores...

En un primer momento establecimos el tema (las estrategias de aprendizaje), pero sin usar esa palabra directamente. Se llevaron a cabo las entrevistas en cafeterías tranquilas, para establecer un ambiente menos formal y más ameno. A continuación se procedió a transcribir las entrevistas. Para asegurar la fiabilidad de las transcripciones dos personas trabajaron sobre las mismas. Las transcripciones se analizan en función del contenido, en relación con las estrategias de aprendizaje que los profesores parecían mencionar en ellas, ya sea porque creían que las usaban sus alumnos o porque ellos las promovían en sus aulas, intentando ver las percepciones que los docentes tenían sobre las estrategias de aprendizaje.

Cabe destacar que para Kvale y Brinkmann es muy importante el papel del investigador a la hora de dar validez a todo el estudio, ya que es la herramienta principal a través de la cual se accede a la información, y en este caso además es la persona que hace la interpretación de los datos obtenidos. En sus propias palabras la responsabilidad sobre la persona que lleva a cabo este tipo de investigación y sus resultados la podemos ver a continuación:

“The quality of the data produced in a qualitative interview depends on the quality of the interviewer’s skills and subject matter knowledge”. (Kvale, 2009:82)

“When the person of the researcher becomes the main research instrument, the competence and craftsmanship- the skills, sensitivity, and knowledge- of the researcher become essential for the quality of the knowledge produced” (ibid.:84).

Proseguimos nuestro trabajo intentando analizar qué es lo que ha salido de nuestra primera aproximación al tema de estudio.

Durante la recogida de datos se ha pedido el consentimiento a las personas que se ha entrevistado o preguntado, asegurando a los participantes el

anonimato. En el momento de hacer las entrevistas se pactó un nombre ficticio.

Para intentar captar las estrategias que los profesores creen que usan sus alumnos se llevaron a cabo 6 entrevistas, 1 a una de secundaria, 1 a una maestra de infantil y primaria (en el momento de la entrevista trabajando en infantil), y 4 a profesores de primaria (todos ellos especialistas de inglés).

Las preguntas orientativas que se hicieron son las siguientes:

- 1) ¿Cómo crees que aprenden tus alumnos? (qué hacen para aprender)
- 2) ¿Podrías decirme las dos cosas que mejor les funcionan para aprender?
- 3) ¿Aprenden todos de la misma manera? (¿hacen lo mismo para estudiar?) ¿Qué hacen los que aprenden mejor?
- 4) ¿Qué factores crees que influyen en el aprendizaje de la lengua? (edad, horas de clase, lengua vehicular...)
- 5) ¿Reaccionan todos los alumnos del mismo modo frente a un mismo tipo de actividad? (¿siguen los mismos pasos para resolver un cierto tipo de actividad?)
- 6) ¿Cómo se las apañan los alumnos para superar las limitaciones que tienen para mejorar su capacidad de expresión oral?
- 7) ¿Cómo se las apañan los alumnos para superar las limitaciones que tienen para mejorar su capacidad de expresión escrita?
- 8) ¿Cómo se las apañan los alumnos para superar las limitaciones que tienen para mejorar su capacidad de recepción oral?
- 9) ¿Cómo se las apañan los alumnos para superar las limitaciones que tienen para mejorar su capacidad de recepción escrita?
- 10) ¿Cómo se las apañan los alumnos para superar las limitaciones que tienen para mejorar su capacidad de interacción oral?
- 11) ¿Cómo se las apañan los alumnos para superar las limitaciones que tienen para mejorar su capacidad de interacción escrita?
- 12) ¿Cómo se las apañan los alumnos para superar las limitaciones que tienen para mejorar su capacidad de mediación oral?

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

- 13) ¿Cómo se las apañan los alumnos para superar las limitaciones que tienen para mejorar su capacidad de mediación escrita?
- 14) ¿Son observables estas maneras de hacer? ¿Cómo lo sabes o lo notas?
- 15) ¿Siempre usan los mismos modos o las mismas maneras para llevar a cabo un cierto tipo de actividad lingüística? ¿O es la manera de hacer la que se adapta a las diferentes dificultades a superar?
- 16) ¿Se ven envueltas diferentes facetas/aspectos de los alumnos en función de las diferentes actividades lingüísticas a desarrollar?
- 17) ¿Los alumnos reaccionan de manera directa a las intervenciones planteadas o necesitan de un tiempo o medio para elaborar las respuestas (preguntar a un compañero o el profesor, buscar en el libro o en los posters de la clase...)?
- 18) ¿Crees que los alumnos son conscientes del uso de estos medios para resolver las diferentes dificultades lingüísticas?
- 19) ¿Qué puede afectar al alumno a la hora de elegir una estrategia? ¿Hay algún factor que influya a la hora de elegir una estrategia u otra?
- 20) ¿Crees que estas estrategias las desarrolla el alumno internamente o es el alumno con la actividad del profesor? ¿De manera directa o de manera indirecta?
- 21) ¿Pueden obtener resultados iguales (o parecidos) alumnos que usen métodos diferentes?
- 22) ¿Qué estrategias crees que funcionan mejor? ¿Por qué?
- 23) ¿Potencias de algún modo la adquisición de estrategias de aprendizaje?
- 24) ¿Por qué crees que los alumnos eligen unos métodos y no otros? ¿En función de qué?
- 25) ¿Los procedimientos que usan están determinados por el tipo de actividad que tienen que resolver?

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

26) Resolver normalmente actividades de un cierto tipo, ¿influye a los alumnos a la hora de inclinarse a utilizar una u otra estrategia de aprendizaje?

27) ¿Crees que las actividades que proponen los libros de texto afectan/influyen sobre las estrategias de aprendizaje que desarrollan los niños/as? ¿Crees que se podrían mejorar?

En estas preguntas-guía no se habla en un primer momento de estrategias de aprendizaje explícitamente y se pretende que los profesores contesten lo que ellos creen, haciendo aflorar sus creencias sobre las estrategias de aprendizaje. Estas entrevistas se gravaron en audio y posteriormente se transcribieron (siguiendo parcialmente como modelo el guión que encontramos en el anexo 1). Una vez transcritas se procede a su análisis en función del contenido, observándose gran dificultad a la hora de poder identificar y categorizar lo que los profesores contestaban en función de la clasificación de estrategias de O'Malley y Chamot (1987) elegida en la presente tesis. Las estrategias se han codificado usando cuatro letras. La primera es una E o una P, en función de si se refieren a lo que creen que hacen los estudiantes (E) o a lo que promueven los profesores (P). La segunda letra hace referencia al tipo de estrategia, M, C o S (metacognitiva: M, cognitiva: C o socioafectiva: S). Las dos siguientes hacen referencia al nombre de la estrategia en inglés, pudiendo variar en algún caso si había coincidencia entre estrategias. En la siguiente tabla podemos ver en negrita las abreviaturas usadas a partir de este momento para hacer referencia a las estrategias (3 letras mayúsculas), así como su descripción.

Estrategias de aprendizaje	Descripción
Metacognitivas	
Advance organizers Organizadores anticipados/previos MAO	Making a general but comprehensive preview of the concept or principle in an anticipated learning activity. Hacer una revisión general pero amplia del concepto o principio en una actividad de aprendizaje previa. Introducir las líneas clave/generales del tema a tratar.
Directed attention Atención dirigida MDA	Deciding in advance to attend in general to a learning task and to ignore irrelevant distractors. Decidir por adelantado prestar atención en general a una tarea de aprendizaje e ignorar distracciones irrelevantes.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Selective attention Atención selectiva MSA	Deciding in advance to attend to specific aspects of language input or situational details that will cue the retention of language input. Decidir por adelantado prestar atención a aspectos específicos del lenguaje o detalles de situaciones que servirán para ayudar a la retención del input.
Self-management Auto-control MAC	Understanding the conditions that help one learn and arranging for the presence of those conditions. Entender las condiciones que ayudan a uno a aprender y preparar la presencia de esas condiciones.
Advance preparation Preparación anticipada MAP	Planning for and rehearsing linguistic components necessary to carry out an upcoming language task. Planificar y ensayar componentes lingüísticos necesarios para llevar a cabo una tarea de lenguaje próxima.
Self-monitoring Auto-supervisión MAS	Correcting one's speech for accuracy in pronunciation, grammar, vocabulary, or for appropriateness related to the setting or to the people who are present. Corregir uno mismo su discurso para la exactitud en la pronunciación, gramática, vocabulario, o para su adecuación según el escenario o las personas presentes.
Delayed production Producción diferida MDP	Consciously deciding to postpone speaking to learn initially through listening comprehension. Decidir conscientemente posponer la expresión oral para aprender inicialmente a través de la comprensión auditiva.
Self-evaluation Auto-evaluación MSE	Checking the outcomes of one's own language learning against an internal measure of completeness and accuracy. Comprobar la producción del aprendizaje del lenguaje propio usando una medida interna de perfección y exactitud.
Cognitivas	
Repetition Repetición CRP	Imitating a language model, including overt practice and silent rehearsal. Imitar un modelo de lenguaje, incluyendo práctica pública y ensayo silencioso.
Resourcing Recursos CRS	Defining or expanding a definition of a word or concept through use of target language reference materials. Definir o ampliar la definición de una palabra o concepto a través del uso de materiales de referencia del lenguaje objetivo.
Directed physical response Respuesta física dirigida CDR	Relating new information to physical actions, as with directives. Relacionar nueva información con acciones físicas, como con directrices.
Translation Traducir CTR	Using the first language as a base for understanding and/or producing the second language. Usar la primera lengua como base para entender y/o producir la segunda.
Grouping Agrupar CGR	Reordering or reclassifying and perhaps labelling the material to be learned based on common attributes. Reordenar o reclasificar y quizás etiquetar el material a aprender basándose en atributos comunes.
Note-taking Tomar notas CNT	Writing down the main idea, important points, outline, or summary of information presented orally or in writing. Anotar la idea principal, puntos importantes, nociones generales o resúmenes de la información presentada oralmente o por escrito.
Deduction Deducción CDE	Consciously applying rules to produce or understand the second language. Aplicar conscientemente las reglas para producir o entender el segundo lenguaje.
Recombination Recombinación	Constructing a meaningful sentence or larger language sequence by combining known elements in a new way.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

CRC	Construir una frase con sentido o una secuencia de lenguaje más larga combinando elementos conocidos de una manera nueva.
Imagery Visualización CIM	Relating new information to visual concepts in memory via familiar easily retrievable visualizations, phrases, or locations. Relacionar información nueva con conceptos visuales en la memoria a través de situaciones, frases o visualizaciones fácilmente repetibles.
Auditory representation Representación auditiva CAR	Retention of the sound or similar sound of a word, phrase, or longer language sequence. Retención del sonido o similar de una palabra, frase o una secuencia de lenguaje más larga.
Key word Palabra clave CKW	Remembering a new word in the second language by (1) identifying a familiar word in the first language that sounds like or otherwise resembles the new word, and (2) generating easily recalled images of some relationship with the new word. Recordar una palabra nueva en la segunda lengua a través de: 1. identificar una palabra familiar en la primera lengua que suene igual o se parezca a la nueva palabra, y 2. generar imágenes fáciles de recordar relacionadas de alguna manera con la nueva palabra.
Contextualization Contextualizar CCT	Placing a word or phrase in a meaningful language sequence. Colocar una palabra o frase en una secuencia de lenguaje con sentido.
Elaboration Elaborar CEL	Relating new information to other concepts in memory. Relacionar información nueva con otros conceptos en la memoria.
Transfer Transferir CTF	Using previously acquired linguistic and/or conceptual knowledge to facilitate a new language learning task. Usar conocimientos conceptuales y/o lingüísticos previamente adquiridos para facilitar una tarea de aprendizaje de la lengua nueva.
Inferencing Inferir CIF	Using available information to guess meanings of new items, predict outcomes, or fill in missing information. Usar la información disponible para adivinar/conjeturar/deducir el significado de nuevos ítems, predecir resultados o completar información que falta.
Socio-afectivas	
Cooperation Cooperación SCO	Working with one or more peers to obtain feedback, pool information, or model a language activity. Trabajar con uno o más compañeros para obtener feedback, fuentes de información o modelos para actividades de lenguaje.
Question for clarification Petición de aclaraciones SQU	Asking a teacher or other native speaker for repetition, paraphrasing, explanation and/or examples. Pedir a un profesor u otro hablante nativo repeticiones, paráfrasis, explicaciones y/o ejemplos.

Una vez tenemos codificadas las estrategias de aprendizaje proseguimos con la codificación usada para ubicar las citas que se hacen sobre las transcripciones que encontramos en los anexos 2 y 3 del presente trabajo, que corresponden a las entrevistas llevadas a cabo. Al lado de las citas, entre paréntesis, encontramos el turno y el número de línea en el que se encuentra la expresión verbal de la estrategia, o la interpretación que se ha llevado a cabo de la misma. Las transcripciones completas de las entrevistas

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

en las que se especifican las líneas y los turnos están en los anexos 2 y 3, como hemos mencionado anteriormente. Las entrevistas a la profesora de secundaria (profesora 1) y a la profesora de infantil (profesora 3), ambas especialistas inglés, no se han analizado a continuación por no ser exactamente el objeto de estudio de nuestro trabajo de investigación su dedicación laboral, aunque se han incluido en los anexos puesto que arrojan información muy interesante, en especial respecto a la cantidad de estrategias que creen que usan los alumnos con los que trabajan por su edad.

Los nombres usados en la presente tesis son ficticios, como ya hemos mencionado, con el objetivo de preservar el anonimato de todos los participantes. A continuación explicitamos el número de profesor, el nombre ficticio que se le ha dado, su dedicación y el tiempo que ha durado cada entrevista llevada a cabo con ellos.

Entrevistas docente 1: Beatriu (secundaria) (tiempo 1ª 55:21, 2ª 15:52)

Entrevistas docente 2: Jose (primaria) (tiempo 1ª 28:57, 2ª 6:10)

Entrevista docente 3: Carla (infantil) (tiempo 1ª 15:37)

Entrevista docente 4: Dunia (primaria) (tiempo 1ª 22:40)

Entrevistas docente 5: María (primaria) (tiempo 1ª 27:32, 2ª 14:35)

Entrevistas docente 6: Florencia (primaria) (tiempo 1ª 26:05, 2ª 16:43)

A continuación vamos a analizar la primera entrevista al profesor 2.

A través de las manifestaciones del profesor 2 (Jose) se puede interpretar que éste hace referencia a las estrategias del estudiante de tipo metacognitivo EMAS (auto-supervisión) “*pronunciar de una manera o de la manera más aproximada posible a lo que se intenta expresar*” (183-184, 28J) y EMSE (auto-evaluación) cuando hace referencia a que “*no se permitirá ningún fallo*” (90, 16J), ya que el alumno se autoevalúa.

Como estrategias cognitivas tendíamos que menciona ECIM “*aprenden visualmente*” (5, 2J), ECAR “*otros aprenden escuchando*” (6,2J), ECEL (elaborar) “*Manipular la información. La manipular*” (18, 4J), ECNT (tomar notas) “*la escriban en: en su libreta*” (76, 14J) y ECDE (deducción) “*mediante el método de prueba y*

error" (93, 16J). La estrategia ECDR (respuesta física dirigida) la comenta en tres ocasiones: "con los condicionamientos **TPR**" (8,2J), "moviéndose, de:: manera cinética" (11, 2J) y "con una combinación de:: movimiento y cinética (sic!)" (170-171, 26J). Otra estrategia a la que hace referencia en más de una ocasión es ECRP (repetición), refiriéndose a ella como "mimetismo y práctica" (61, 10J), "imitación para poder repetir aquella expresión" (63-64, 10J) o trabajándola a base de rutinas. Vuelve a hacer mención de la rutina y repetirla "una rutina, como es poner la fecha todos los días y repetirla, es, a parte de repetición, es a parte del movimiento" (73-75, 14J), ligándola al movimiento y a ECNT (tomar notas) "que la escriban en: en su libreta" (76, 14J). Vuelve a referirse a repetir y replicar: "intentará de repetir perfectamente y de replicar" en el (86-87, 14J), refiriéndose a su vez a las maneras de ser de los alumnos (metódico, dubitativo...).

Como estrategias socioafectivas Jose menciona ESQU (petición de aclaraciones) "que quieres interactuar o que está interactuando" (153, 24J) y ESCO (cooperación) "dinámicas:: grupales" (169, 26J) (juegos) y "interactuando y al mismo tiempo ayudándose unos a otros" (178, 28J).

Sobre las estrategias del profesor hace referencia a PSQU (petición de aclaraciones) "poder interactuar con todos sus alumnos" (157-158, 24 J) y PCR (repetición) "el maestro de inglés les machaca continuamente durante todas las sesiones a base de rutinas" (64-66, 10J).

El papel del profesor como fomento de la repetición lo tenemos expresado claramente en este maestro. Vuelve a hacer referencia al profesor, que fomentaría CRP (repetición) con rutinas, canciones y **TPR** verbalizando "haciendo la información atractiva mediante rutinas de **TPR**, mediante cantos, mediante **chants**, mediante mm juegos" (103-105, 18J). Hace referencia al papel del profesor como transmisor refiriéndose a "sobre aquellos ítems que has transmitido" (36-37, 6J).

La importancia de la ansiedad en el aprendizaje de las lenguas Jose la refleja en "el miedo escénico a ponerse a hablar una lengua distinta" (163, 24 J), comentando la sugestopedia (161, 24J) como método para relajar a las personas. Relacionado con el tema de hablar una lengua tenemos como estrategias de comunicación no contempladas en mi clasificación gestualizar

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

“intentando gestualizar” (179, 28J) y dibujar *“intentando expresar mediante algún que otro dibujo”* (180, 28J).

Jose dice usar la estrategia CDR (respuesta física dirigida) como evaluación *“por ejemplo cuando tú les dices levántate y abre la puerta, en la lengua extranjera pues lo hacen, o sea, podrías hacer inventario por observación”* (204-206, 36J).

El profesor 2 hace referencia a la motivación en 4 ocasiones, por ejemplo cuando verbaliza *“con lo cual la motivación también es importante”* (34, 6J). También hace referencia a las emociones de los alumnos *“manifiestan sus emociones”* (38, 6J) y a la importancia de que le les guste una cosa para hacerla *“Si le gusta:: darle vuelta a los dedos pues también lo puede resolver más o menos, pero si no le gusta darle vuelta a los dedos pues no sabrá hacer”* (41-43, 6J). También habla del profesor como motivador *“como lo hacemos la gran mayoría de los profesores de primaria, haciendo la información atractiva”* (102-104, 18J) y *“¿O qué utilizo? Sobre todo, la motivación”* (135, 22J) como sería poner *“la canción que les pueda gustar”* (139, 22J).

Su creencia sobre el papel o la importancia de los padres en el aprendizaje también la explicita *“los papás que en su casa desde niño pues lo han involucrado...”* (44-45, 6J).

Para este profesor manipular la información es muy importante para las competencias. *“Manipular la información. La manipulan de tal manera en que cuanto más manipulada esté esta información más aprenden o más retendrán el concepto que tú les intentas explicar”* (18-20,4J).

Hace referencia a la importancia de la cultura y de la barrera cultural (106-112, 18J). Para Jose *“la vivencia cultural de la lengua que es fundamental. Esa vivencia y esa translación de lo que **tú** eres a otra lengua y otra cultura es básica”* (245-247, 42J). También habla de la cultura y lo que lleva encriptado la lengua objeto de estudio, haciendo referencia a *“profesores eran nativos con lo cual tenían la cultura y la xx aquella que lleva eh:: encriptado una lengua extranjera”* (318-319, 60J). Para este profesor el hecho de ser nativo en una lengua conlleva el tener un conocimiento de la cultura de ésta, factor que puede ayudar al alumno a aprender de manera más adecuada esta lengua extranjera.

La creencia de la automatización del aprendizaje la verbaliza de la siguiente manera *“Ya han automatizado lo que es una determinada expresión o un concepto*

gramatical” (199-200, 36J). Esta automatización está relacionada con que el profesor 2 cree que se pueden enseñar “estrategias” para pasar un examen. Esta creencia la expone de la siguiente manera: “*Todos los exámenes del libro que estén o sea del mercado de las lenguas europeas se pasan realizando una serie de tareas muy concretas*” (232, 42J) y “*las puedes pasar muy bien porque has estado entrenado durante un par de años para realizar aquel examen en concreto*” (236-238, 42J). Aquí podemos ver reflejada la idea de la automatización para realizar una serie de tareas lingüísticas que te permitan pasar una cierta prueba, sin que ello implique necesariamente ser competente en esa lengua.

La idea del profesor como transmisor de las ideas del libro, del currículum que incorpora, la vemos cuando nos dice que los libros “*Reproducen exactamente lo que tú quieres que reproduzcan. Con lo cual, tú eres básico para que reproduzcan lo que el: un currículum por ejemplo pueda: te dicte y simplemente tú, el profesor, es un instrumento, es una pieza más de un currículum que pueda hacer más efectivamente*” (291-295, 54J), teniendo en cuenta otra vez la motivación promovida por el profesor a la hora de trabajar con los libros “*La gracia está, pues bueno, en hacerlo más o menos atractivo*” (298-299,56J). La creencia del libro como transmisor del currículum la vemos reflejada en sus palabras: “*que el niño lo reproduzca más o menos fiel a lo que el currículum dicta*” (300, 56 J). Como vemos para el profesor los libros influyen, pero la interpretación que hacen de ellos los docentes y su manera de transmitir también influirían.

A continuación vamos a analizar la primera entrevista a la profesora 4.

En la entrevista a la profesora 4 (Dunia) encontramos que parece indicar numerosas estrategias llevadas a cabo tanto por parte del alumno como por parte del profesorado. Entre las estrategias del alumnado a las que hace referencia tendríamos estrategias tales como ECKW (palabra clave) (asociar palabra a imagen) “*alumnos que aprenden visualmente*” (6, 4D); ECRP (repetición) (al imitar y repetir en voz alta) “*imitan tus estructuras o tu manera de hablar y cogen incluso acento*” (8, 4D) o al repetir en voz alta “*practiquen, en voz alta simplemente, repitiéndolos*” (36-37, 10D); ECDR (respuesta física dirigida, la reacción mediante el movimiento por parte del alumno a las indicaciones del profesores) “*ellos aprenden más pues moviéndose, haciendo juegos*” (11, 4D); ECDE

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

(deducción) (hacer comparaciones) *“las lenguas se aprenden por comparación”* (84, 16D) o ECTR *“utilizan el Google translator”* (114, 24D).

Cabe destacar que la profesora 4 en su discurso hace referencia a muchas estrategias que cree que ella como docente fomenta en su aula. Estas estrategias serían PCTF (transferir) (darles modelos para que puedan transferir) *“Ahí estamos nosotros para darles modelos ¿no?”* (97, 20D); PCRP (repetición) (aconsejar repetir...) *“que se lean los diálogos eh:: y los practiquen, en voz alta simplemente, repitiéndolos”* (35-37, 10D); PCDE (deducción) (cuando les ayuda a relacionar con su idioma) *“ellos no saben hacer ese paralelismo y entonces tú lo que intentas es enseñarle”* (86-87, 16D); PCKW (palabra clave) *“que ellos para asociar la palabra pues utilicen dibujos”* (38, 10D); PCNT (tomar notas) (hacer resúmenes) *“Que hagan pequeños, pequeños resúmenes de gramática”* (42, 10D); PCRS (recursos): (uso del diccionario) *“el diccionario sería el más, el ideal que es el que les enseñamos en el cole”* (119-120, 26D); PSQU (petición de aclaraciones): (el profesor ayudaría) *“siempre está el profesor ahí ayudando mm:: Exacto, se les das modelos”* (135-136, 30D), dando modelos (para CTF, transferir).

La motivación *“Las ganas y el interés que pongan los alumnos”* (17, 6D) sería lo que mejor funciona para aprender y la profesora lo transmite involuntariamente *“las ganas que ponga YO también les van a ayudar o el interés que ponga yo, en la asignatura. Y entonces sin quererlo lo comunico corporalmente”* (18-21, 6D). En cambio la profesora transmitiría voluntariamente cómo estudiar inglés para sacar mejor partido *“les explico es cómo pueden sacar mejor partido de lo que estudian”* (26-27, 8D), lo que podríamos entender como estrategias de aprendizaje. Las estrategias las verbaliza en la siguiente cita: *“enseñarles estrategias de cómo hacer las cosas porque hay alumnos que no saben eh:: hacer un ejercicio o una actividad”* (81-84, 16D), refiriéndose a qué se puede hacer para enseñar a los alumnos que no saben hacer un ejercicio o una actividad. La profesora hace referencia al intento de modelar una estrategia por su parte que podría tener diferentes interpretaciones: CKW (palabra clave) o CDE (deducción), cuando dice: *“intentas es enseñarle, ‘mira, como lo harías esto en castellano o en catalán’. Pues lo mismo en inglés”* (87-88, 16D). También menciona aconsejar a los alumnos como intento de modelación estratégica *“Tú intentas explicarle que pues que han de*

ir más despacio, que han de intentar coger sólo la esencia del mensaje y no todas las palabras” (PMSA, atención selectiva) (108-110, 22D), explicando que es *“faena del profesor”* (110-111, 22D), por lo que parece ser que la explicitación de estrategias forma parte importante para esta profesora a la hora de ayudar a sus alumnos a aprender inglés. Lo repite de la siguiente manera *“intento hacérselas a veces visibles, intento guiarlos”* (311, 76D). Otro “consejo” o estrategia que les da es usar palabras sueltas para que el otro vaya captando el mensaje *“si no saben la estructura pues las palabras sueltas para que el otro vaya captando el mensaje”* (132-133, 28D), que en la clasificación de O’Malley y Chamot (1987) no estamos seguros de donde la ubicaríamos, ya que sería una estrategia comunicativa, no estudiada en el presente trabajo. Consideramos que se trata de una estrategia de comunicación muy usada por los aprendices, sobre todo en niveles iniciales, ya que se basa en el léxico aprendido para poder comunicar o expresar lo que quiere o lo que se le pide. También es usado por personas con una L2 altamente fosilizada y que basan su comunicación en los conocimientos del léxico, como algunas personas con L1 chino que viven en Barcelona desde hace mucho tiempo pero que carecen de conocimientos gramaticales (Lin, 1995). La profesora verbaliza *“intentar enseñar cómo aproximarse al ejercicio”* (189-190, 42D), interpretando esta frase como otra expresión de cómo la profesora intenta modelar el aprendizaje a través de enseñar cómo se hacen los ejercicios, intentando mostrar cómo se resuelve ese ejercicio o actividad.

La curiosidad, que estaría ligada a la motivación, cree que es la que te hace aprender una lengua *“es la curiosidad la que te hace aprender la lengua”* (295-296, 72D). La curiosidad sería la que te impulsa a usar estrategias como CRS (recursos) para poder entender lo que te interesa, ejemplificando el uso del diccionario para saber qué dice una web o la letra de una canción, por lo que consideramos que está ligada con la motivación y el interés.

Para esta profesora cada alumno tendría una *“una pauta de comportamiento ante cada ejercicio que ellos tienen más o menos estandarizada”* (208-209, 50D) y que creemos que se refiere a estrategias de aprendizaje. Esas estrategias serían diferentes puesto que los alumnos se irían adaptando, junto con la ayuda de

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

la profesora cuando se pierden *“siempre estamos nosotros intentando ayudar por ahí, porque hay momentos en que se pierden”* (211-213, 50D). Los alumnos reaccionarían *“bastante automáticamente”* (230,56D), por lo que las estrategias estarían interiorizadas, aunque matiza que *“siempre tienes algunos alumnos que no han estandarizado el tipo de actividad”* (231-232, 56D). Por otra parte cree que las estrategias más fáciles se van a usar más, aunque las complicadas sirvan mejor *“Las que son más fáciles se van a utilizar más, aunque las complicadas a veces sirvan mejor”* (315-317, 78D).

La profesora cree que los alumnos usan las estrategias instintivamente *“lo hacen instintivamente”* (235, 58D) y que los profesores intentamos explicarles (razonar) el proceso que siguen *“nosotros, como docentes, intentamos explicarles el proceso que siguen”* (236-237, 58D), interpretando este hecho como un intento de modelación estratégica o de enseñanza de estrategias, mostrando al grupo el cómo se ha hecho para intentar *“que otros se enganchen”* (238-239, 58D). El error como fuente de conocimiento (241-244, 58D), explicando el proceso seguido (erróneo en ese caso) se usa como herramienta de aprendizaje y posiblemente como explicitación estratégica *“los errores más comunes por ejemplo cuando: los cometen yo les explico el por qué los han cometido”* (242-243, 58D).

Ayudar a su autoestima a través de darles seguridad también es otra observación hecha por la profesora *“Darles la seguridad de que ellos pueden aprender esa lengua”* (88-89, 16D). También menciona el bloqueo *“se bloquean cuando no entienden”* (105, 22D) de los alumnos, que se puede relacionar con la ansiedad, a la hora de comunicarse. La intención de comunicarse *“intentan comunicarse y eso es una manera de aprender”* (52-53, 12D), que podemos interpretar como motivación, es otro factor que está relacionado con los sentimientos del alumnado y que parece estar relacionado con el aprendizaje para esta maestra. Por otra parte explicita gestos y mímica para comunicar, sin que éstas tengan en la categoría utilizada en esta investigación una estrategia asignada.

El libro ayuda a las estrategias de tipo MSA (atención selectiva) ofreciendo cuadros de gramática o pequeños resúmenes, dibujos... La profesora los

comenta y acaba diciendo “[...] *pequeños resúmenes de gramática. Todo esto lo da el libro también*” (43, 10D).

La importancia de situar la lengua en un contexto real que se puede relacionar con la cultura, y de la exposición a la lengua es repetida por la profesora. Estas ideas las verbaliza de la siguiente manera: “*situar el idioma en el contexto real, que no sea simplemente una lengua para estudiar*” (63-65, 12D); “*Exposición a la lengua, sobretudo*” (48, 12D) y “*la exposición a la lengua y que la utilicen*” (69-70, 14D).

Para la profesora habría muchas diferencias individuales: “*tanto como hay diferentes tipos de aprendizaje pues los alumnos reaccionan diferente*” (78-79, 16D).

Llama la atención que diga que se enseña el uso del diccionario en las aulas de primaria y que luego afirme “*que la traducción no es un sistema que utilicemos en primaria*” (122-123, 26D). El diccionario que se utiliza en aulas de primaria, habitualmente, es bilingüe, por lo que aunque no sea un sistema prioritario en el tipo de enseñanza que la profesora 4 dice llevar a cabo vemos que se usa, al igual que es una actividad que encontramos sistemáticamente en algunos libros de texto, como veremos en el apartado correspondiente.

Además en dos ocasiones hace referencia a que las lenguas se aprenden por comparación usando las mismas palabras “*las lenguas se aprenden por comparación*” (84, 16D) y (169, 38D), pudiendo interpretar esta afirmación como CTF (transferir) o CTR (traducir) en función de cómo se entienda esa comparación, aunque posteriormente también mencione el término “*anglisizan*” como estrategia de comunicación (177, 40D), sin tener claro donde lo pondríamos en nuestra categorización de estrategias. La profesora manifiesta que los alumnos “*están aplicando las estrategias de su idioma. Por lo tanto más o menos repiten las mismas estrategias*” (186-188, 42D), hecho que nos lleva a pensar que se refiere a CTF (transferir) entre lenguas a la hora de aprender inglés. Esta posible transferencia, junto con la observación de que los alumnos utilizan estrategias como las que utilizaron para la adquisición de su lengua materna “*ellos utilizan estrategias de su antigua lengua, de su lengua materna*” (170-171, 38D), nos lleva a pensar que efectivamente hace referencia a la estrategia de transferir en su discurso. Para la profesora, si un alumno tiene

problemas de “estrategias” en la adquisición de su L2 también los tendrá con la adquisición de la LE, ya que *“no sabe escoger estrategias”* (257-261, 62D). Anteriormente se ha mencionado la comparación para aprender la lengua y la profesora también cree que las estrategias las desarrolla el alumno por comparación diciendo sobre ellas *“Normalmente las desarrolla él por comparación”* (269, 64D), siendo el trabajo del profesor intentar guiar al alumno en el uso de las estrategias si no las ha desarrollado o las ha desarrollado mal *“si no las ha desarrollado o las ha desarrollado mal, pues corregirle y intentar guiarle por las estrategias”* (270-272, 64D), afirmando que *“es nuestro trabajo, es la manera de aprender lenguas”* (272-273, 64D). Respecto a la enseñanza de estrategias propone que se le guíe al alumnado en el camino de la estrategia (una enseñanza de manera indirecta o inducida) en vez de *“expresársela directamente”* (275-279, 66D) añadiendo que *“no sólo hay una estrategia para cada cosa”* (282, 68D) y que las desarrolla el alumno internamente *“La va a desarrollar él la estrategia”* (334-335, 82D), acomodándose a la estrategia y cuando el docente hace variar la actividad, les hace *“pensar un poco”* (340-341, 84D) a los aprendices de lengua. La profesora manifiesta, por tanto, su creencia de que los alumnos poseen una aptitud “innata” para la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras, siendo misión del profesor el apoyar este proceso de adquisición.

Por otra parte, en el turno 30D la profesora hace referencia a la importancia del uso de la estrategia CTF (transferir) (usando la palabra “recordar”) a la hora de poder aplicar modelos y esquemas lingüísticos trabajados anteriormente para llevar a cabo una nueva actuación lingüística *“se les das modelos (sic), es lo de antes mm ellos han de recordar parte de los modelos para en un contexto real que ellos estén sin profesor puedan utilizarlos”* (136-138, 30D).

La profesora cree que las estrategias están guiadas por los ejercicios *“sí, están totalmente guiadas las estrategias, por los ejercicios”* (345-346, 86D), ya que están hechos para que los alumnos piensen de una determinada manera sobre cómo hacerlo *“el ejercicio es:: ya está hecho para que pienses de una determinada manera cómo hacerlo”* (351-352, 90D). La profesora manifiesta que los exámenes que sirven para demostrar que las competencias básicas de primaria (lengua extranjera, inglés) han sido adquiridas por parte del

alumnado de sexto de primaria en el fondo exigen una aplicación de una serie de estrategias para la resolución de todas las actividades que plantean *“Quieren que cojas una serie de estrategias muy claras y que las apliques a todo, pues de es:: se trata”* (354-355, 90D). Esta afirmación estaría muy relacionada con la expresada por el profesor 1 (Jose). Este profesor afirma que se necesitan trabajar cierto tipo de actividades parecidas a las que suelen salir en los exámenes de certificación para obtener un resultado satisfactorio, aunque esto no implique necesariamente una mejora competencial de la lengua.

La profesora manifiesta que quizás no se debería estudiar con un libro de texto el inglés *“quizás no se tendría estudiar con un libro de texto el inglés”* (360-361, 92D). Para ella se tendrían que enriquecer experiencias y así enriquecer las estrategias, aplicándolas a la vida real *“intentamos enriquecer las experiencias y entonces ahí enriquecemos las estrategias o las aplicamos, las aplicamos a la vida real que es lo interesante de verdad”* (367-369, 92D).

Es interesante la reflexión del turno 94D, en el que relaciona las estrategias (que las desarrollaría cada uno de los aprendices y que le irían sirviendo para toda la vida) con las competencias básicas *“Supongo que cada uno desarrolla también con el tiempo las suyas, y que le van sirviendo para toda la vida. Y ahora lo llaman competencias básicas, supongo”* (374-376, 94D).

En el análisis de la primera entrevista a la profesora 5 (María) podemos ver que hace referencia a las estrategias ECIM (visualización), diciendo por ejemplo *“aprenden visualmente”* (7-8, 4M) y *“las palabras cuando las enseño, las visualizan”* (68-69, 24M); ECNT (tomar notas) *“escribiendo los contenidos básicos”* (9,4M); ECRS (recursos) *“consultando al (sic) libro, mirando el vocabulario si está colgado en algún sitio, buscando por la clase cómo se dice o cómo se escribe alguna cosa”* (101-103, 36M) o *“miran la hoja del de al lado, si es más listo consideran que es el empollón de la clase, o buscan por la clase algún cartel indicador”* (196-198, 60M) o *“mirar letreros que hay en la clase a ver si pueden verlo”* (358, 102M).

María hace referencia a la estrategia CRP (repetición) cuando se refiere a usar *“canciones”* (13, 6M) y (17, 8M); *“insistiendo en mi repetición o en la del casete”* (52, 20M); ensayando *“por las noches o por las tardes en su casa lo ha ensayado”* (55-56, 20M) o *“Repitiendo lo que escuchan”* (75, 26M).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Menciona las dos estrategias sociales: cooperación y petición de aclaraciones. Como SCO (cooperación) tenemos que dice *“preguntarse unos a otros”* (90-91, 32M), *“mirar al de al lado a ver si lo sabe hacer y me echa un mano”* (203-204, 62M) y *“Ayudarse el uno al otro a consultar, sobre todo en equipos”* (354-355, 102M). Como SQU (petición de aclaraciones) tenemos que preguntar al profesor sería una estrategia muy usada, ejemplificándolo de la siguiente manera: *“Preguntando. “¿Qué has dicho? Que es que no te entiendo”* (76, 26M), *“Preguntando a la maestra”* (100, 36M), *“Seño, no te entiendo” “¿Qué has dicho?” “¿Qué es que cómo se hace esto?”* (193-194, 58M) o *“O te preguntan”* (196, 60M).

Como profesora hace referencia a las estrategias del profesor PCIM (visualización) o PCNT (tomar notas) expresando *“hacerles copiar el vocabulario y un dibujito al lado”* (65, 22M) y PCRS (recursos) cuando les dice *“Pues mira, aquí tenéis diccionarios”* (270, 86M).

La profesora cree que los juegos junto con las canciones es lo que mejor funciona para aprender. Los juegos no sabemos dónde clasificarlos ya que la profesora hace referencia a ellos como elemento motivador, explicitando el *“bingo, juegos de competición, etc.”* (19, 8M) o el *“memory”* (26, 10M). En función del tipo de juego podría estar relacionado con la estrategia CIM (visualización), CRP (repetición)... y del mismo modo la estrategia que fomentaría esta profesora estaría relacionada con el tipo de actividades y/o juegos que promoviese en su aula. Al final de la entrevista dice que junto a juegos y canciones también estaría *“preguntar a la seño”* (SQU) (petición de aclaraciones) (361, 104M), reflexionando que *“es la más rápida y la más fácil pero no creo que sea la más adecuada ni la que estimule más su estrategia de aprendizaje, su capacidad de encontrar estrategias”* (362-364, 104M).

Para esta profesora *“mirar al de al lado a ver si lo sabe hacer y me echa un mano. Mirar, por ejemplo, a ver los carteles de la clase, que eso lo hacen mucho y es muy importante. Y preguntar a la seño”* (202-204, 62M) serían las estrategias más habituales de los alumnos, siendo dos de tipo socio-afectivo y una cognitiva. Por su discurso María cree que el uso de materiales de referencia sería una estrategia habitual de los alumnos, ya que continuamente hace referencia a mirar para buscar a su alrededor algún tipo de ayuda visual. Al preguntar a la maestra si los alumnos son conscientes de que están usando esa estrategia

dice que cree que no, que lo hacen por “o su instinto de supervivencia o su instinto de: de superación de dificultades” (208-209, 64M). Mirar por la clase y preguntar a la seño (como última estrategia) vuelve a surgir en su discurso de la siguiente manera: “mirar por la clase y si ven algo que les pueda ayudar y sino la seño, como última estrategia” (260-261, 80M) por lo que reincide en la idea de mirar alrededor en busca de recursos o si no preguntar a la profesora, que sería un recurso más para el alumnado.

María dice fomentar la estrategia CRS (recursos) cuando comenta “aquí tenéis diccionarios” (270, 86M) o “pues buscas J-Clic” (272,86M), intentando “que piensen un poco” (274, 86M) los alumnos, “Que paren un poco a pensar” (276, 86M).

La profesora usa el término motivación en 36 ocasiones durante la entrevista, por lo que podemos constatar que la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje es una creencia que esta profesora tiene muy arraigada en su discurso y que en el mismo aflora continuamente a la hora de hablar sobre el aprendizaje de sus alumnos. Para ella la motivación del alumno y su estado de interés “¿Su estado de motivación? Su estado de interés” (224, 70M) influirían a la hora de elegir una estrategia u otra. Dos afirmaciones de la profesora serían “La mayoría aprenden mejor motivando, o siendo motivados mediante juegos” (12-13, 6M) y “tienes que estar motivándoles para que no bajen. Y están muy motivados. Ellos mismos se automotivan” (34-35, 14M). La idea de la automotivación por parte del alumnado la vuelve a mostrar en la afirmación “Ellos mismos se motivan porque ellos se sienten mmm dueños de sí mismos, ellos se sienten como en la tarea de maestros, como actores” (88-90, 32M). Y en esta misma línea dice “Se autoestimulan” (94-95, 32M). El verbo sentir está relacionado directamente con los sentimientos, a los que hace referencia en diversas ocasiones durante la entrevista. El verbo gustar estaría relacionado con los sentimientos del alumno hacia el aprendizaje de la lengua “Les gusta mucho” (31, 14M). Y trata otra vez con los sentimientos del alumno cuando hace referencia a cómo pueden encontrar las actividades los alumnos “una actividad que para unos puede ser súper interesante y divertida a otro le puede parecer aburrida de la muerte o aburridísima y al contrario y viceversa” (43-45, 18M). La profesora cree que el estado de ánimo y el tiempo (atmosférico) afecta a un

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

alumno a la hora de elegir una estrategia u otra, junto con otras variables ambientales *“si hace sol, si hace lluvia. Con quien está sentado al lado. Como está la seño ese día. Si tiene cara de enfadada, si está sonriente”* (216-218, 66M). Podemos decir que las emociones y los sentimientos son muy importantes para la esta profesora en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En este sentido hace la siguiente afirmación *“a mí me estimulaba el que otra persona me entendiese”* (124-125, 44M), transfiriendo su experiencia a lo que pueden sentir sus estudiantes. Y añade: *“El querer ser entendido en otro idioma te autoestimula, te motiva”* (125-126, 44M), donde vuelve a salir la motivación como elemento clave de la creencia de esta profesora respecto al aprendizaje. En esta afirmación sobre su propio proceso de aprendizaje vemos como las experiencias, sentimientos y creencias del profesorado en su época de aprendiz también influyen en sus creencias como docente, ya que María considera que como a ella la estimulaba que otra persona la entendiese, pues a sus alumnos les ha de pasar lo mismo.

María vincula las estrategias a la motivación, puesto que verbaliza que los alumnos actúan de manera diferente en función de si el tema les motiva, les entusiasma o les engancha más o menos y dice que *“por lo tanto no son los mismos ni utilizan la misma estrategia en la misma actividad o una actividad parecida”* (151-153, 48M). Para ella la *“estrategia competitiva”* (243-244, 78M), la competitividad, el *“sentirse ganador”* (247, 78M) sería la que mejor funcionaría, por lo que estaría en consonancia con el discurso que hace a lo largo de toda la entrevista mentando continuamente la motivación y los sentimientos como elementos básicos para el aprendizaje.

Para la profesora 5 *“Preguntarse unos a otros pues les motiva y se esfuerzan”* (91-92, 32M). En esta cita podemos ver que la profesora cree que la motivación está relacionada con el esfuerzo puesto que si una cosa les motiva hará que se esfuercen para llevarla a cabo y de esta manera aprenderían inglés. Podemos constatar como la importancia de la motivación vuelve a surgir en el discurso de la profesora.

Pedir ayuda a un adulto también sería una estrategia de tipo socioafectiva no contemplada explícitamente en la categoría elegida para esta tesis pero se

supone que usada por los aprendices de inglés de nuestro entorno, aunque en función del tipo de ayuda pedida se pueda considerar SQU (petición de aclaraciones).

La profesora también manifiesta su creencia que es mejor empezar la enseñanza del inglés “*a temprana edad*” como factor importante que influye en el aprendizaje de la lengua, expresándolo de la siguiente manera “*Es importante que se empiece a temprana edad, cuanto antes mejor*” (38-39, 16M). Esta creencia popular de “*the earlier, the better*” a la hora de aprender inglés está muy extendida en nuestro entorno, proliferando “exitosamente” cada vez más academias que promocionan sus cursos a edades tempranas. Pero como hemos visto en el apartado de las diferencias individuales esta creencia parece no coincidir con los estudios llevados a cabo sobre el tema (ver apartado 3.5. de la presente tesis).

Respecto al aprendizaje del léxico la profesora cree que “*el lenguaje se memoriza de alguna manera al ir machacándolo día a día entonces la cabeza pues yo pienso que se activa un chip y de esa van saliendo palabras*” (113-115, 40M), por lo que la estrategia CRP (repetición) sería una estrategia básica que usarían los alumnos, como hemos visto al inicio del análisis de esta entrevista, junto a canciones, ensayo... Para la maestra las estrategias se desarrollarían de manera complementaria profesor y alumno, siendo el alumno el protagonista pero con la guía del profesor “*Yo creo que es un complemento profesor-alumno. A ver, los protagonistas son los alumnos pero el profesor tiene que ir guiando*” (230-232, 72M). Considera que se debería hacer de manera indirecta pero que estamos mal acostumbrados y que damos instrucciones sin dejar que los alumnos experimenten, que busquen sus propias estrategias “*deberíamos hacerlo de manera indirecta. Pero que estamos mal acostumbrados o:: de hacerlo un tipo dar instrucciones y no dejar a que ellos experimenten, a que ellos busquen sus estrategias*” (234-237, 74M).

En el turno 24M la profesora 5 hace referencia a la visualización relacionándola con la observación. La observación la considera básica para la expresión escrita “*Creo que la observación es básica*” (71-72, 24M). En la misma línea de pensamiento observamos que expresiones como “*prestando mucha atención*” (75, 26M) o “*pues se fijan*” (78, 28M) o “*se fijan mucho*” (80, 28M)

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

nos indican que parece ser que la profesora valora estos aspectos como muy importantes a la hora de aprender un idioma y superar las limitaciones a las que se enfrentan los alumnos.

Esta profesora cree que la mayoría de las estrategias son observables “*la mayoría sí que son observables*” (139-140, 46M), pero por su discurso podemos deducir que se refiere al resultado, a la producción, al producto elaborado; no a la estrategia llevada a cabo por el estudiante sino al *output*.

María comenta que son las actividades que llaman la atención a los alumnos las que les hacen actuar de una manera concreta “*son las actividades que les propones las que les enganchan y les llevan a actuar de una manera concreta. Depende que actividades les engancharán*” (157-158, 50 M). El verbo “enganchan” en este contexto estaría relacionado con la motivación, término usado tan perseverantemente durante todo el discurso por esta maestra. Para ella las actividades que representen un mayor grado de dificultad para el alumno, que ella denomina “*reto de superación*” (172, 54M), también influirán en que un alumno intente o se abstenga de llevar a cabo una actividad, verbalizando, de nuevo, otra vez la importancia de los aspectos emocionales para el aprendizaje del inglés que esta maestra pone de relieve durante toda la entrevista.

Para la profesora tanto las diferencias individuales como las contextuales condicionan al alumno (56M). Respecto a los procedimientos, a los que ella llama “*métodos*”, cree que los aprendices los usarán siempre si les funcionan a la hora de llevar a cabo actividades. Es decir, si les permite obtener un resultado positivo repetirán y tenderán a usar lo que les ha resultado efectivo. En cambio los métodos que no les funcionen los desecharán “*porque unos métodos les funcionan y si les funcionan siempre irán siempre a por esos y los que no nos funcionan directamente a la basura*” (280-282, 88M). La profesora por lo que se extrae del contenido de su entrevista considera que a medida que los alumnos van desarrollando el aprendizaje van desarrollando estrategias “*a medida que van desarrollando el aprendizaje, a medida que van desarrollando estrategias*” (308-310, 94M) y que cuando una estrategia les funciona con una actividad lo intentan con otra, es decir, la transferirían a otra para ver si también es operativa “*si esta estrategia me funciona con esta actividad, vamos a ver si me funciona*

con esta otra” (313-314, 94M). María considera que el cambio es básico aunque puede provocar cierta resistencia en el alumnado *“los cambios generan un poco de miedo, un poco de resistencia”* (294-295, 92M), aunque como hemos visto los alumnos promoverían un cierto cambio al aplicar una estrategia que les funciona a otro tipo de actividad para ver qué pasa.

Respecto a la influencia de los libros de texto sobre las estrategias la profesora cree que influyen pero que no determinan ya que los niños son *“cabezas hirvientes”* (319, 96M) en continuo cambio. Los libros desarrollarían estrategias como consulta o guía *“los libros de texto como consulta o como guía sí desarrollan buenas estrategias”* (323-325, 96M), pero *“hay que tener muy en cuenta las estrategias que los niños tienen y estimularlas”* (327-328, 96M). Además dice *“Hay estrategias de los libros que no funcionan con los niños”* (331-332, 98M). La profesora habla de las actividades del libro de texto diciendo que *“hay estrategias de pregunta-respuesta, de trabajar ciertas estructuras gramaticales”* (334-335, 100M) que pueden ser complejas. Aquí creemos que hay una cierta confusión y que en ocasiones la profesora confunde estrategias con actividades y con dificultad o complejidad de la actividad, mezclando estos aspectos con la motivación (si son actividades que estimulan o “enganchan”). La profesora también considera la competitividad en los juegos una estrategia. Esto nos muestra que no tiene muy claro el tema del que hemos estado hablando en el momento de la entrevista y que hace falta una explicación previa a la entrevista para acercar significados o definiciones, puesto que la manera que cada uno tiene de interpretar su realidad y de explicarla verbalmente difiere considerablemente de unos individuos a otros, al igual que el vocabulario que usan a la hora de expresar sus ideas.

María acaba la entrevista diciendo que es importante *“ir a estimular las estrategias de cada alumno”* (372-373, 106M).

Cuando analizamos el contenido de la primera entrevista realizada a la profesora 6 (Florencia) podemos vislumbrar numerosas estrategias de las propuestas en la clasificación de O'Malley y Chamot (1987). Una de las que se menciona en más de una ocasión sería la estrategia de visualización

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

(ECIM), a la que se refiere con el verbo imaginar en diversos momentos de la entrevista (15, 6F), (32-33, 6F), (39, 6F) y (45, 10F). Es una estrategia que Florencia ha comentado, fuera de la grabación, que ella ha usado en su proceso de aprendizaje y que ella misma sigue usándola mucho como aprendiz de lenguas. Otras estrategias a las que hace referencia serían: ECDR (respuesta física dirigida), a través de canciones con movimientos (37, 6F); ECDE (deducción), a través de la comparación (78, 22F); ECEL (elaborar) al ir relacionando todo lo que ven (90-91, 22F); ECTR (traducir) cuando intentan traducir (125, 28F); ECRS (recursos) “*Van allà directament al paper que té l'altre i li miren*” (147, 34F); ECRP (repetición) “*Tornar-lo a repetir*” (151, 34F); ECIF (inferir) “*ells buscaven allò que entenien i amb allò que entenien intentaven treure-li el significat*” (203-204, 60F); ESQU (petición de aclaraciones) “*Pots repetir? Què has dit?*” (146, 34F) o “*si jo no t'entenc, et demano ajuda*” (165-166, 38F).

Para la profesora las estrategias CIM (visualización) y CKW (palabra clave) son importantes para el aprendizaje y cree que son muy usadas por los aprendices. Florencia manifiesta que los alumnos “*deuen anar tots molt a imaginar-se, visualitzar allò que els estàs transmetent d'una manera o d'un altra*” (32-33, 6F). Comenta que lo pueden hacer imaginando películas (20, 6F) o como fotografías (22, 6F) y verbaliza que es como ella se imagina que aprenden. Florencia comenta que “*amb els noms que ells coneixen es munten una pel·lícula*” (160-161, 36F), matizando que a través de las palabras que conocen los alumnos se imaginan lo que se está diciendo (156-158, 36F). Las canciones también las incluye como manera de aprender y dice que los alumnos las relacionan a los movimientos (ECDR) (respuesta física dirigida), que vuelven a ser una manera de visualizar (37, 6F). Menciona que para aprender el vocabulario hay que usarlo y que una manera de hacerlo es a través de los dibujos y de ponerlo en canciones (344-345, 100F). En este sentido las canciones podrían formar parte de la estrategia CAR, a parte de CRP (repetición) por las veces que se repiten las canciones en el aula. Para ella los alumnos que aprenden mejor son los que son capaces de imaginarse la actividad lingüística cuando la llevan a cabo, por tanto, las actividades de

imaginar tienen una gran importancia en las creencias de esta docente. Según la profesora *“de qualsevol de les tres maneres poden ells fer-se la seva pròpia imatge dintre”* (61-62, 16F), haciendo referencia a ECIM (visualización), ECKW (palabra clave) y ECDR (respuesta física dirigida). Más adelante en la entrevista vuelve a hacer referencia a estas tres estrategias de la siguiente manera *“si és una persona que és molt capaç de fer connexions, de fer:: de deduir coses, doncs ho anirà aplicant. Si a més a més aquella persona és molt visual o té una capacitat espacial ho integrarà”* (239-242, 68F). En esta cita vemos como hace referencia a hacer conexiones, a deducir, a aplicar... y hace referencia a las personas visuales, como diferencia individual (ver apartado 3.5. para más información sobre este tema).

Florencia considera que una manera que tienen los alumnos para aprender es *“Anar creant relacions i connexions amb les coses que veuen”* (90-91, 22F), ECEL (elaborar); *“trobar una similitud”* (94, 22F) CTF (transferir); o *“de (sic) una paraula treure'n una altra”* (94-95, 22F) ECIF (inferir). Como ejemplo de ECEL (elaborar) Florencia dice *“intenta relacionar aquell vocabulari amb aquell altre vocabulari que se li dona allà”* (335-337, 98F) y añade *“crec que intenta buscar relacions entre aquestes dues, entre aquest vocabulari i aquest i el que li sembla que se relaciona més és el que fa servir”* (339-341, 98F)

Otra manera de aprender sería *“observar una repetició”* (94-95, 22F) en palabras de la participante, es decir cuando el alumno señala que unos elementos lingüísticos ya han aparecido anteriormente *“Ostres, mira, això es diu moltes vegades”* (97, 22F) que podríamos considerar CDE (deducción) o CTF (transferir), según la finalidad de la observación en ese momento. La repetición vuelve a salir en la entrevista como estrategia comunicativa a la hora de pedir al otro que repita para asegurar la comprensión (o SQU, petición de aclaraciones) o cuando la entrevistada explica que los alumnos repiten lo que dice el otro para asegurar que lo han entendido bien *“repetir ells lo que ha dit l'altra persona per veure si ho han dit bé, si ho ha entès bé. I demanar “Can you repeat, please?”* (191-192, 56F). En este sentido sería una estrategia comunicativa que conduce a una posible estrategia de aprendizaje. La repetición para esta maestra tendría una función diferente a la estrategia de repetir para memorizar. Florencia plantea la repetición como un

procedimiento más complejo en el que los alumnos, de forma interactiva, manejan la lengua con una finalidad: mejorar la comprensión. Para ella estas repeticiones también podrían servir como base para *“extreure més fàcilment com funciona una regla”* (97-98, 22F), y por tanto se incluirían en una estrategia de deducción (CDE). Florencia cree que el bilingüismo ayuda al aprendizaje del inglés puesto que permite aplicar la estrategia CDE (deducción) *“si el meu pare parla francès i la meva mare parla anglès resulta que a mi després quan he de aprendre a parlar català mm ja tinc com uns esquemes creats de comparació de llengües, en certa manera”* (76-79, 22F).

La motivación sería otro rasgo que diferenciaría la aproximación de los alumnos a las diferentes características del aprendizaje. Los alumnos reaccionarían de manera diferente según si *“té ganes de fer-ho”* (105, 24F) o si *“els hi agrada”* (107, 24F). También influiría que *“si una feina no està al seu abast es cansen i la gran majoria pleguen”*, por lo que las actividades han de estar a su alcance para que estén motivados (haría referencia a la zona de desarrollo próximo, de Vygotski). Florencia cree que los aprendices siguen diferentes caminos para resolver un cierto tipo de actividad *“per a arribar a un lloc un va per un costat i altre va per l'altre”* (115, 26F).

La profesora hace referencia a la estrategia comunicativa de gesticular para intentar comunicar, pero esta estrategia no es una de las que estamos considerando en nuestro estudio, aun estando muy presente en nuestras aulas y en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. También hace referencia a pintar en la pizarra lo que quieren decir (120-121, 28F), que se puede considerar como una estrategia comunicativa. Sobre esta estrategia a la hora de comunicarse con otra persona dice que si ella no sabe cómo explicártelo entonces te lo dibuja, o si no traduce (CTR) (traducir) *“si jo no t'entenc, et demano ajuda, et dic que amb tu això no ho he entès, torna-m'ho a explicar o sinó sé com explicar-t'ho doncs això o t'ho dibuixo, moltes vegades els veus dibuixant, o passo al català”* (165-168, 38F). Para ella el *“oído”* también influiría en el aprendizaje a través de ritmos, captar sonidos... *“si tens una bona oïda, tens una bona capacitat de captar els sons, de captar els ritmes i tot això llavors també t'ajuda amb la llengua”* (83-85, 22F).

La profesora parece tratar la estrategia ECTF (transferir) cuando dice que los alumnos van a buscar un modelo parecido para poder resolver una actividad de expresión escrita, aunque sea copiando la estructura *“vaig a buscar una frase que més o menys s’assembla a allò que jo vull dir. I llavors ho copien”* (134-136, 32F).

Las estrategias serían observables de manera muy sutil, es decir, observando y reflexionando sobre las cosas sería como te darías cuentas de pequeños detalles, pero no sería claro ni obvio *“són molt subtils. Jo diria que és molt difícil observar això. Suposo que reflexionant-hi, pensant-hi vas veient coses i vas veient petits detalls que a lo millor te n’adones”* (207-209, 62F). Los alumnos actuarían como si tuvieran un modelo establecido y delante de las situaciones lo aplicaría, y en función de cómo le vaya saliendo van añadiendo pequeñas variaciones, pero les costaría variar el modelo inicial *“és a còpia d’anar-ho treballant i que els vagi sortint més que llavors van aplicant petites variacions en això, no? Però ells tenen un model inicial i costa fer-els-hi canviar”* (222-224, 64F). Frente a las dificultades que encuentran los alumnos Florencia comenta que algunos persistirían en sus maneras peculiares de actuar y otros, en cambio, intentarían buscar otra manera de llevar a cabo las actividades (66F). Para la profesora los alumnos no son conscientes de la manera de aprender que tienen *“Els fan els que els hi surt i ho fan molt naturalment”* (260, 72F) y *“Com que no se n’adonen, no poden trencar, no poden anar més enllà”* (254-255, 72F). Pero por otra parte cree que intentan resolver las actividades según sus capacidades *“dependrà de l’activitat que em proposin buscaràs allò en el que jo sóc millor, intentaré resoldre’l per aquella banda”* (274-276, 74F).

Florencia comenta que los alumnos necesitan de un tiempo de respuesta, *“necessiten un temps per anar fent tot un procés mental d’allò que els estàs processant, que els hi estàs plantejant”* (249-250, 70F). Es interesante el planteamiento de proceso mental como estrategia de aprendizaje que verbaliza la maestra a la hora de procesar la información y la necesidad de dar un tiempo de respuesta, que en muchas ocasiones los profesores no damos. Ella dice *“Ei que passa de vegades és que a mi em costa respectar aquest temps, no? Perquè tinc la sensació que la pregunta és tan obvia, o que la intervenció en aquell moment és tot tant obvi que hauria de ser- la resposta hauria de ser immediata, no?”* (251-255, 70F).

La idea de transmitir es como si el papel del profesor fuera transmisor, no facilitador de conocimientos, sino el experto que transmite aquello que hay que aprender.

Florencia concibe la labor de los docentes como el de facilitador de oportunidades y modelos: *“l’alumne, va creant les seves estratègies, però clar per poder-les anar creant necessita que se li donguin oportunitats per que les creïn. Llavors tu a la classe el que estàs fent és proposar-els-hi aquestes oportunitats i segurament, no segurament, segur també els estàs oferint un model per resoldre-ho”* (280-285, 76F).

Los alumnos podrán o no seguir ese modelo *“llavors hi haurà nens que el teu model els hi servirà i nens que no. Llavors ells intentaran anar per una altra banda”* (286-288, 76F). Este planteamiento de facilitador de modelos parece no estar en consonancia con la afirmación que las estrategias las enseñas indirectamente, *“les fas indirectament”* (293, 80F), aunque luego matiza que al corregir *“Estàs tornant a fer el procés que hauria de (sic) haver fet el nen o que penses que es podria haver fet per resoldre-ho, no? Llavors, clar, en certa manera li estàs oferint un model, una manera de fer-ho”* (295-298, 80F). Cabe destacar que para la profesora los alumnos también son modelos para aprender estrategias *“quan tu poses en comú una feina, a l’aula, surten diferents estratègies. Cóm hem arribat aquí? Aviam, jo he arribat fent aquest camí, jo he arribat fent aquest camí”* (317-319, 88F).

Sobre esta idea vuelve a incidir al final de la entrevista (102F), cuando se le pregunta directamente qué hace ella para potenciar la adquisición de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos. Reincide en la idea de que cada alumno tiene su manera de actuar y que les cuesta hacer las cosas de manera diferente a su manera de hacer habitual, pero ella considera que facilitando a los alumnos otras posibilidades, haciéndoles muchas preguntas, haciéndoles verbalizar cómo han llegado hasta cierta respuesta... y con intervenciones como estas ella genera un conjunto de interacciones que forman parte de su práctica de enseñanza de estrategias. Y de este modo es como ella enseña estrategias a su alumnado.

Para Florencia las estrategias que tienen más elementos serían las que mejor funcionarían, lo que podríamos interpretar como las metacognitivas *“Jo crec que les estratègies que tenen més elements. Com més elements tenen, més completes*

són perquè els hi donen una visió més completa de lo que estan intentant aprendre” (303-306, 84F).

El conjunto de estrategias que usan los alumnos para esta informante sería modificable, en función de su eficacia, así los aprendices tienen tendencia a retener y volver a usar las que estrategias les resultan exitosas y abandonan las que no han conseguido lograr los objetivos que se proponían:

“ells a mesura que el van fent van agafant, van trobant la seva manera d’aconseguir que això funcioni i llavors la van conservant. O sigui, allò que els hi funciona ho conserven i lo que no pues si són capaços de trobar una altra manera mm treuen allò que no. Però, o sigui, lo que sí que els hi funciona sí que és repetitiu” (372-378, 108F).

Cada tipo de actividad conllevaría un cierto tipo de condiciones para resolverlas, por lo que Florencia cree que *“qualsevol activitat que proposis està influint en el desenvolupament de (sic) unes estratègies o unes altres” (387-388, 110F).*

Esta experiencia de aprendizaje de sus alumnos le permite criticar a los libros de texto por resultar sistemáticamente monótonos en la oferta de actividades, y para la profesora estos libros de texto tendrían que introducir una oferta más variada de actividades (112F).

Una vez hemos analizado las primeras entrevistas individualmente pasamos a hacer una valoración conjunta de las cuatro entrevistas llevadas a cabo.

Un hecho que nos ha llamado la atención de las entrevistas es la ausencia de conocimiento explícito sobre cómo describir las estrategias que eventualmente usaban los alumnos para aprender inglés. Debido a la forma no articulada de detectar los fenómenos estratégicos en numerosas ocasiones los docentes hacían referencia a aspectos motivacionales y emocionales.

Podemos observar que no se hace una mención más o menos explícita a las estrategias metacognitivas por parte de tres de los cuatro profesores. Esto puede deberse a que se hay una creencia popular bastante extendida entre el profesorado que dice que los alumnos de primaria no están preparados para llevar a cabo estrategias de este tipo. El cuarto profesor sólo ha mencionado autosupervisión (MAS) y auto-evaluación (MSE). Esto nos hace

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

pensar que el profesorado no debe creer que las estrategias metacognitivas sean las que usan sus alumnos a la hora de aprender una lengua extranjera en primaria y por ese motivo no dicen fomentarlas ninguno de los cuatro docentes entrevistados claramente.

Hay estrategias como la de contextualizar (CCT), la de recombinação (CRC), o la de agrupar (CGR) que no han sido mencionadas por ninguno de los cuatro docentes en su discurso, o al menos no se ha deducido de sus verbalizaciones que hicieran referencia a ellas. Esto no significa que no las usen los alumnos, o que ellos no las fomenten como docentes, sino que en sus discursos no han sido mencionadas. No haber sido mentadas puede deberse tanto a un cierto desconocimiento de este tipo de estrategias en el aula como a que durante la entrevista no hayan creído importante resaltar ninguna de ellas a la hora de que los alumnos las usen para aprender inglés, o simplemente no haber pensado en ellas. El profesor 1, Jose, es el único que hace referencia a dos estrategias de tipo metacognitivo por parte de los estudiantes, sin haber obtenido ningún otro dato en las otras entrevistas. La entrevista que tiene más referencias a las estrategias que usa su alumnado contiene 23 referencias, agrupadas en torno a 12 estrategias (Florencia). Y la entrevista que más referencias hace a las estrategias fomentadas por parte del profesor tiene 7 referencias, que corresponderían a 7 estrategias diferentes (Dunia). Por lo tanto las personas entrevistadas no han expresado en su discurso ni la mitad de las estrategias que pretendíamos que aflorasen respecto al alumnado y menos de un tercio cuando hacen referencia a lo que ellos fomentan como profesores.

Por el discurso de los profesores podemos concluir que en general para los docentes la motivación juega un papel muy importante en el aprendizaje de la lengua, siendo el profesor un elemento que puede ayudar a mejorarla. Además el profesor 2 comenta que el libro lo adapta el profesor de manera que lo hace más o menos atractivo, por lo que la motivación incluso se puede extrapolar a los libros de texto.

Otro dato interesante es que dos profesores consideran que los exámenes se puedan aprobar llevando a cabo una serie de actividades que se

resuelven de una determinada manera, podemos decir que estratégica. Es decir, el mejorar el resultado de la resolución de algunas actividades no implica necesariamente una mejora competencial de la lengua, aunque puede resultar en una mejor resolución de las actividades de un cierto tipo propuestas en los exámenes.

La presencia de la repetición en las aulas tanto por parte del profesor como por parte del alumno es un punto en el que parecen coincidir la mayoría de los docentes. También coinciden tres de cuatro en la importancia de la visualización para el aprendizaje de la lengua extranjera.

El hecho de que dos de los cuatro docentes hagan referencia al error como fuente de conocimiento, parcialmente, justifica la importancia de éste en las aulas y en el proceso de aprendizaje, como hemos justificado en el marco teórico. Usan el error como una herramienta para enseñar y una docente parece usarlo para hacer una modelación estratégica a través de su análisis en grupo.

Una de las docentes dice que la traducción no es un sistema que utilicemos en primaria, mientras que a su vez menciona el uso del diccionario en las aulas. El diccionario es un recurso al que dos docentes hacen referencia explícita a la hora de aprender inglés, por lo que la traducción puede considerarse como una herramienta que los docentes sí usan en sus aulas de inglés.

Por otra parte hacen referencia a al conocimiento de más de una lengua como herramienta para aprender inglés, ya que a veces les permite hacer similitudes o relacionar con su idioma.

Para acabar cabe mencionar que dos docentes hacen una transferencia de lo que a ellas les funcionaba mejor para aprender inglés cuando eran estudiantes, una haciendo referencia a que le estimulaba que la entendieran y otra explicando que usaba la visualización para aprender. De esta manera vemos que las creencias del profesorado también están influenciadas por su experiencia como aprendices, como otros autores han comentado anteriormente a la hora de hablar sobre el origen de las creencias del profesorado.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Como hemos podido observar en las citas extraídas de las entrevistas usadas para ejemplificar las estrategias a las que hacía referencia el profesorado, cada docente habla usando un lenguaje distinto, unas expresiones y/o metáforas que a veces dificultan la comprensión del discurso, haciendo complicado el poder extraer información clara de sus aportaciones. Por otra parte a veces no queda claro a qué tipo de estrategia hacían referencia en su discurso, ni todos se han referido a las mismas estrategias al hablar, por lo que no ha sido sencillo hacer el análisis de las entrevistas.

Debido a la bibliografía que teníamos respecto al tema esperábamos que los profesores enunciaran más estrategias de manera espontánea y afloraría la mención de las estrategias con más facilidad en su discurso. Esto nos llevó a necesitar recoger más información para saber qué estrategias creen los profesores que son las más usadas por el alumnado de primaria por iniciativa propia, y a su vez ver si son las mismas que ellos fomentan como docentes. Con la información obtenida hasta el momento no podíamos contestar a las preguntas de investigación planteadas en este trabajo. Así que decidimos explorar de forma inducida las estrategias que creían que usaban sus alumnos y las que ellos creían fomentar como docentes. Elaboramos una nueva entrevista, esta vez de respuesta cerrada. Para ello procedimos a listar la clasificación de estrategias usadas en el presente trabajo, la de O'Malley y Chamot, definiendo cada una de ellas para que los maestros supieran en qué consistían. Añadimos al lado de la definición de cada estrategia una escala tipo Likert para que el profesorado pudiese valorar el uso que creían que hacían los alumnos por iniciativa propia de las estrategias de aprendizaje explicitadas. Posteriormente se pregunta al profesorado por las estrategias que ellos fomentan en sus aulas, siendo las estrategias las mismas que previamente habían valorado respecto al uso que hacían los alumnos de las mismas por iniciativa propia. Antes de comenzar con la segunda entrevista se les explicaba qué entendía la entrevistadora por estrategias de aprendizaje y los tipos de estrategias con los que trabajamos en esta investigación. Se comentaba a los docentes que

tenían que valorar entre 0 y 5 cada una de ellas, siendo 0 su ausencia y 5 su uso habitual. Primero contestaron sobre las estrategias que creían que usaba su alumnado a la hora de aprender inglés por iniciativa propia y posteriormente sobre las estrategias que ellos creían que promovían como docentes. De este modo los profesores dispusieron de una conceptualización mínima para poder hablar de estas operaciones de enseñanza-aprendizaje que ellos desarrollaban en sus aulas. Una vez facilitado el entramado conceptual los docentes en sus respuestas pudieron hacer aflorar la evidencia del uso de más estrategias que las verbalizadas inicialmente, como veremos un poco más adelante.

Se pidió a los profesores que habían sido entrevistados previamente con la entrevista de estructura abierta la oportunidad de hacerles una segunda entrevista. La profesora 1 (Beatriu, con dedicación secundaria), nos sirvió para pilotar la segunda entrevista. Sólo tres de los cuatro docentes con dedicación educación primaria (Jose-2, Maria-5 y Florencia-7) contestaron afirmativamente y se avinieron a contestar una segunda entrevista con respuestas cerradas, de la que hemos hablado anteriormente (ver las transcripciones de sus manifestaciones en el anexo 3).

Una vez transcritas las tres entrevistas llevadas a cabo con la estructura cerrada procedimos a analizarlas. Si nos centramos en las estrategias metacognitivas podemos observar que los profesores muestran un gran escepticismo en que los estudiantes sean capaces de utilizarlas por iniciativa propia. De los tres docentes entrevistados por segunda vez ninguno valoró el uso por parte de los estudiantes de estas estrategias metacognitivas con un 5 (que sería su uso habitual) y con un 4 sólo una docente puntuó la atención selectiva (MSA). El resto las puntuaron entre 3 y 0. Cabe destacar que el profesor 2 (Jose) valora con un 0 todas las del alumno, porque él dice no creer que los alumnos de primaria las usen, aunque en su primera entrevista parecía hacer referencia a las estrategias MAS (auto-supervisión) y MSE (auto-evaluación) y era el único que hizo algún tipo de referencia a las estrategias metacognitivas.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Respecto al fomento de las estrategias metacognitivas por parte del profesor las puntuaciones en general son más altas. La estrategia que dicen fomentar más es la atención dirigida (MDA), seguida de la atención selectiva (MSA) y la preparación anticipada (MAP).

Cuando nos fijamos en las respuestas dadas a las estrategias cognitivas podemos observar que creen que el alumno las que más usa son la repetición (ECRP) y la visualización (ECIM). La repetición era mencionada en más ocasiones en las entrevistas que la visualización, pero la visualización se comenta como algo que se usa y funciona para aprender inglés. Todos los profesores coinciden en valorar con un 5 el fomento de la estrategia de repetición, por lo que parece ser que junto a la de visualización son las dos que más dicen promover en sus aulas. Por lo tanto en este punto coincide lo que dicen en la primera entrevista con lo que obtenemos de la segunda entrevista.

Respecto a las estrategias socio-afectivas tenemos que, en general, las puntúan alto, sin darse grandes diferencias entre las dos.

El profesor 2, Jose, al final de la segunda entrevista comenta que *“lo único que se puede- o que yo he fomentado ha sido las estrategias cognitivas y un poco las estrategias socio-afectivas”* (135-137, 72J). A través de esta frase podemos afirmar que Jose parece ser consciente del tipo de estrategias que él transmite en sus clases.

La profesora 5, María, en su segunda entrevista, cuando se le pregunta por la estrategia de traducir (CTR) dice que *“Los mayores sobre todo traducen más que los pequeños”* (58, 18M), viendo que la edad para ella influiría en el uso de ese tipo de estrategia.

La profesora 6, Florencia, en su segunda entrevista, comenta que la estrategia CDR (repuesta física dirigida) la usarían más los alumnos más pequeños *“Més petits, més ho fan servir em fa l'efecte”* (49-50, 19F). Y respecto a traducir (CTR) dice que *“la traducció la fan servir molt. Sobre tot a mesura que van creixent la traducció la fan servir molt. La traducció un 4 i alguns un 5. La fan servir, potser és un 4, eh? I també, com més grans, més”* (52-55, 21F). Por lo que vemos que para Florencia la edad sí que determinaría el grado de uso de una estrategia, es decir, en función de la edad se usarían unas más que otras

para aprender inglés, y coincide con la profesora 5 en que contra más grandes son los aprendices más usan la estrategia de traducción.

Consideramos importante remarcar lo que Florencia verbaliza al final de la segunda entrevista: *“llegint-les aquí et plantege coses que dius ‘no me n’adonava que això era una estratègia de aprenentatge’.”* (273-275,107F). Con esta frase podemos comprobar que al facilitar el marco conceptual los profesores son capaces de identificar estrategias que antes no las consideraban como tales, por lo que el dar un pequeño apoyo conceptual antes de la segunda entrevista consideramos que ha sido positivo.

Llegados a este punto creemos conveniente ampliar el número de respuestas para poder generalizar un poco los datos obtenidos y poder contestar a las preguntas de investigación, para saber si las estrategias de aprendizaje de la categorización de O'Malley y Chamot están presentes en las aulas de primaria de inglés y en qué grado.

Por este motivo se decide entrevistar a más profesores siguiendo el guión de la segunda entrevista, de respuesta cerrada. Se consiguen 12 entrevistas presenciales más con profesores de primaria especialistas de inglés. Como no es posible llegar presencialmente a muchos profesores se pasa la segunda entrevista por internet para que los profesores la puedan contestar de manera no presencial (telemática) y facilitar de este modo la recogida de datos, aumentando el número de participantes del estudio.

Hasta este momento nos hemos dedicado al análisis de las entrevistas abiertas y a continuación nos dedicaremos a analizar los datos obtenidos mediante las entrevistas estructuradas (con respuesta cerrada), que dan lugar a unas respuestas con una información objetiva.

“La entrevista estructurada se refiere a una situación en que un entrevistador pregunta a cada entrevistado una serie de preguntas preestablecidas con una serie limitada de categorías de respuesta. Es un protocolo de preguntas y respuestas prefijado que se sigue con rigidez. Las preguntas suelen ser cerradas, proporcionando al sujeto las alternativas de respuesta que debe seleccionar, ordenar o expresar sobre el grado de acuerdo o desacuerdo. [...] Prácticamente es un cuestionario administrado de forma oral”. Del Rincón et. al (1995:309)

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

“Cuando realizamos una entrevista con cuestionario, el lenguaje es manipulado en su función únicamente referencial. Las expresiones de emoción y afecto y las connotaciones que interpreta o manifiesta el encuestado no son objeto de interés ni consideración alguna por parte del investigador. La interacción verbal se reduce a registrar y procesar cuantitativamente lo que el entrevistado dice” (Sierra, 1998:302).

Del Rincón et. al (1995:309) comentan que la entrevista estructurada *“Tiene la desventaja de falta de flexibilidad, y el problema de la comprensión de las preguntas”*.

Sierra (1998:303) comenta que *“en la entrevista con encuesta, el sujeto entrevistado sólo puede suscribir la alternativa con la que más se identifica o mayor acuerdo demuestra”* por lo que habrá homogeneidad en el tipo de respuesta y se podrá llevar a cabo un análisis más de tipo cuantitativo. En la misma línea Del Rincón et. al (1995:309) dicen que la entrevista estructurada

“Tiene las ventajas de que facilita el análisis de la información, ahorra tiempo y permite la medición y comparación entre los sujetos”.

Las entrevistas estructuradas han sido fruto de un segundo intento de aproximación a las creencias que mantienen los profesores de inglés de primaria sobre las estrategias de aprendizaje. De todos modos cabe preguntarse: *“To what degree does the instrument actually measure what it purports to measure?”* (Oxford, 2011:167).

En este punto es básico hacer una aclaración: hay más de una posible categorización de las entrevistas. Según Massot, Dorio y Sabariego (2004:337):

“En cuanto a la estructura y diseño, las entrevistas se clasifican en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. En el primer formato, estructurado, el investigador planifica previamente la batería de preguntas en relación con el guión preestablecido, secuenciado y dirigido. Estas entrevistas dejan poco margen para que el entrevistado pueda añadir comentarios, realizar apreciaciones o salirse del guión. Las preguntas suelen ser cerradas y permiten que el entrevistado afirme, niegue o bien responda de forma concreta y exacta lo que se le pregunta. Se puede equiparar a los cuestionarios escritos.

Las entrevistas semiestructuradas parten de un guión que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas,

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. [...]

Las entrevistas no estructuradas son aquellas que se realizan sin un guión previo”.

Al haber elegido un enfoque de tipo cualitativo es posible usar datos recogidos con diferentes instrumentos, que unos apuntan hacia datos mucho más cualitativos y otros hacia datos mucho más susceptibles de ser cuantificados. De las primeras entrevistas obtenemos datos más cualitativos y de las segundas más cuantitativos, como veremos a continuación.

Las entrevistas estructuradas están formadas por 50 preguntas, repartidas en dos bloques de 25 preguntas cada uno. Cada pregunta corresponde a una estrategia de aprendizaje de la clasificación de O'Malley y Chamot (1987) (ver anexo 4) y ha de ser contestada por los participantes valorando del 0 al 5 cada una de ellas, siendo 0 la ausencia de esa estrategia y 5 su uso habitual. El primer bloque de 25 preguntas elicitó respuestas sobre qué estrategias creen los profesores que usan sus estudiantes a la hora de aprender inglés como lengua extranjera por iniciativa propia. En el segundo bloque de 25 preguntas se les pide que contesten sobre las mismas estrategias en función de si ellos las promueven en sus aulas o no.

Se entrevistó personalmente siguiendo este modelo de entrevista a 12 profesores de inglés especialistas de primaria, pero quisimos aumentar el número de participantes para tener una muestra más amplia. Por este motivo se envió la entrevista estructurada por correo electrónico a profesores especialistas de inglés, pidiendo que la pasaran a otros profesores de inglés que ellos conocieran. A través de este medio se consiguieron las respuestas de 44 profesores especialistas de inglés, de los cuales nos quedamos con los 38 que contestaron que tenían como dedicación docente atender a alumnos de primaria-infantil y primaria, descartando a los que tenían como dedicación secundaria, infantil u otros. En total conseguimos datos válidos procedentes de 53 informantes, todos ellos profesores de inglés de infantil y primaria. De las 25 estrategias que los profesores tuvieron que valorar primero en función de lo que creían que hacían sus alumnos para aprender inglés obtenemos los siguientes datos:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Estrategias estudiante⁶⁵					
EMAO	53	0	5	2,00	1,330
EMDA	53	0	4	2,28	1,133
EMSA	53	0	5	2,36	1,317
EMAC	53	0	4	2,02	1,065
EMAP	53	0	5	2,15	1,167
EMAS	53	0	5	2,00	1,271
EMDP	53	0	5	2,15	1,446
EMSE	53	0	5	1,96	1,240
ECRP	53	0	5	3,57	1,337
ECRS	53	0	5	2,60	1,364
ECDR	53	1	5	3,23	1,103
ECTR	53	0	5	3,85	1,246
ECGR	52	1	5	2,85	1,211
ECNT	53	0	5	1,91	1,260
ECDE	53	0	5	2,70	1,280
ECRC	53	0	5	2,79	1,133
ECIM	53	2	5	3,83	,995
ECAR	53	1	5	3,57	,991
ECKW	53	0	5	3,57	1,294
ECCT	53	0	5	2,92	1,207
ECEL	52	1	5	3,35	,926
ECTF	53	0	5	3,17	1,051
ECIF	52	1	5	3,29	,977
ESCO	53	0	5	3,55	1,264
ESQU	52	1	5	3,58	1,319

Con estos datos estadísticos descriptivos podemos empezar a hacer algunas observaciones interesantes. Respecto a la puntuación mínima y máxima tenemos que siempre ha habido algún profesor que ha valorado con la máxima puntuación (5) todas y cada una de las estrategias excepto EMDA (atención dirigida) y EMAC (autocontrol), que las han valorado con 4 como máximo. Esto puede deberse al hecho que al tratarse de estrategias metacognitivas hay profesores que consideran que el alumnado no las usa a esta edad (primaria). Pero si nos fijamos en la mínima puntuación posible (0) observamos que hay una estrategia que todos los profesores han valorado con 2 puntos como mínimo, ECIM (visualización), por lo que todos los profesores consideran que esa estrategia es usada por sus alumnos aunque sea poco a la hora de aprender inglés por iniciativa propia. Este dato estaría en consonancia con los recogidos en las primeras entrevistas,

⁶⁵ Creencias del uso de las estrategias por parte del estudiante por iniciativa propia para aprender inglés.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

ya que la mayoría de los entrevistados (3 de 4) la mencionaron en sus discursos, algunos hasta en 4 ocasiones, confiriéndole gran importancia a esta estrategia.

En general las estrategias que los profesores creen que usan más sus alumnos para aprender inglés por iniciativa propia son: ECTR (traducir) (3,85) y ECIM (visualización) (3,83). Las que creen que usan menos son: EMSE (auto-evaluación) (1,96) y ECNT (tomar notas) (1,91).

Si nos fijamos en la columna de la desviación típica las preguntas en las que los profesores han discrepado menos serían ECEL (elaborar), ECIF (inferir) y ECAR (representación auditiva). En las que han discrepado más han sido EMDP (producción diferida) (1,446) y ECRS (recursos) (1,364).

A continuación tenemos los datos correspondientes a las respuestas de los profesores a los 25 ítems sobre las 25 estrategias que los profesores dicen fomentar como docentes:

	Estadísticos descriptivos				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Estrategias profesores⁶⁶					
PMAO	53	1	5	3,81	1,039
PMDA	53	1	5	3,83	,871
PMSA	53	1	5	3,79	,885
PMAC	53	0	5	3,77	1,031
PMAP	53	1	5	3,70	1,218
PMAS	53	0	5	3,70	1,170
PMDP	53	0	5	3,19	1,415
PMSE	53	0	5	3,09	1,197
PCRP	53	1	5	4,08	1,089
PCRS	53	2	5	3,92	,937
PCDR	52	2	5	4,29	,893
PCTR	53	0	5	2,11	1,527
PCGR	51	0	5	3,35	1,180
PCNT	53	0	5	2,83	1,464
PCDE	52	1	5	3,44	1,211
PCRC	52	0	5	3,71	,957
PCIM	53	2	5	4,30	,749
PCAR	53	2	5	3,77	,912
PCKW	53	1	5	3,55	1,186
PCCT	53	0	5	3,83	1,122
PCEL	52	1	5	3,88	,943
PCTF	53	0	5	3,98	,971
PCIF	53	1	5	4,02	,909
PSCO	53	1	5	3,87	1,110
PSQU	53	0	5	3,15	1,246

⁶⁶ Fomento del uso de las estrategias por parte del profesor entre su alumnado.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En esta tabla también vemos que siempre ha habido algún docente ha valorado con la máxima puntuación (5) todas y cada una de las estrategias. Pero también se da el caso que todos los profesores han valorado con un mínimo de 2 las estrategias PCRS (recursos), PCDR (respuesta física dirigida), PCIM (visualización) y PCAR (representación auditiva), lo que indica que todos los profesores que han contestado al cuestionario dicen fomentar el uso de esas estrategias entre sus alumnos. De todas ellas la que no ha salido reflejada claramente en las entrevistas ha sido la de CAR (representación auditiva), por lo que podemos concluir que en las entrevistas posiblemente había una necesidad de explicitar las estrategias y facilitar un marco conceptual común antes de llevarlas a cabo.

Se da el caso que hay algunas estrategias que profesores han valorado como 0. Esto significa que aun conociendo el concepto manifiestan que no las fomentan en sus aulas. La estrategia que más profesores han valorado con un 0, que significaría que no fomentan esa estrategia en su aula, sería PCTR (traducir). A continuación tenemos los datos correspondientes a las respuestas dadas por los profesores a este ítem clasificadas según su puntuación.

Puntuación dada	0	1	2	3	4	5
Número de profesores	6	18	13	8	8	5

Si nos fijamos en el número de profesores y la valoración que han dado a este ítem tenemos que la mayoría de los profesores valoran muy bajo esta estrategia, por lo que podemos concluir que ellos creen que no la fomentan entre su alumnado, aun creyendo que esta estrategia es la que más usan los aprendices para aprender inglés por iniciativa propia. Es posible que esta baja valoración venga dada por la creencia en el ámbito educativo de que la traducción en el aula no favorece el aprendizaje interactivo de las lenguas extranjeras⁶⁷. Hay que decir que los libros de texto incluyen actividades encaminadas a utilizar esta estrategia, por lo que aun diciendo que ellos no

⁶⁷ Le Maître Phonetik, diciembre 1900, publicó los principios de la asociación fonética internacional para la enseñanza de lenguas, en los que afirma que la traducción directa e inversa se debían hacer al final del proceso, y hasta los años 70 se continuaron publicando estos principios "*les versions et les thèmes seront gardés pour la fin*".

la fomentan quizá sí que lo estén haciendo de manera involuntaria o inconsciente.

Las estrategias más fomentadas por los docentes según los datos obtenidos serían PCIM (visualización) (4,30), PCDR (respuesta física dirigida) (4,29) y PCRCP (repetición) (4,08). Como vemos la estrategia PCIM (visualización) sería la más fomentada por los docentes, seguida con casi la misma valoración PCDR (respuesta física dirigida). En cambio las menos fomentadas serían PCTR (traducir) (2,11), PCNT (tomar notas) (2,83) y PMSE (auto-evaluación) (3,09). En esta valoración de las menos fomentadas destaca la estrategia de traducción, que sería con diferencia la que menos dice fomentar parte del profesorado. Hemos visto anteriormente el número de respuestas que han puntuado los profesores, valorando 0 y 1 un total de 24 profesores. Creemos que este hecho es difícil que sea así, pero desarrollaremos esta idea en el apartado dedicado a las estrategias en los libros de texto.

Si nos fijamos en la desviación típica podemos deducir que las respuestas más homogéneas las tenemos cuando los profesores hacen referencia a las estrategias PCIM (visualización) (0,749), PMDA (atención dirigida) (0,871) y PMSA (atención selectiva) (0,885). Y las respuestas más heterogéneas cuando hacen referencia a las estrategias PCTR (traducir) (1,527), PCNT (tomar notas) (1,464) y PMDP (producción diferida) (1,415). Como vemos las respuestas sobre el uso de la estrategia ECIM (visualización) son las más homogéneas y a su vez las que han recibido mayor puntuación por parte de los docentes, por lo que podemos concluir que esta estrategia es fomentada por los profesores y a su vez hay gran homogeneidad entre las respuestas.

Las respuestas más heterogéneas son las que hacen referencia al PCTR (traducir). Esta estrategia es la que más profesores habían puntuado con un 0 y en general la puntúan más bien baja, por lo que se denota disparidad de creencias entre los profesores.

Si nos fijamos en la columna de la media, la tendencia central, podemos ver que las 3 estrategias que más puntúan al referirse a lo que creen que usan sus alumnos a la hora de aprender inglés son: ECTR (traducir) (3,85), ECIM

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

(visualización) (3,83) y ESQU (petición de aclaraciones) (3,58). Y ellos, como profesores, dicen promover: PCIM (visualización) (4,30), PCRP (repetición) (4,08) y PCDR (respuesta física dirigida) (4,29). En este caso las manifestaciones sobre el uso de la estrategia CIM (visualización) es la única coincidente entre las tres más puntuadas en los dos casos: los docentes creen que el uso por parte del alumnado de esta estrategia es alto y a su vez como profesores también dicen fomentar esa estrategia entre su alumnado. Un poco más adelante veremos la correlación y la significación entre ECIM y PCIM (estrategia de visualización).

Respecto a la desviación típica tenemos que las estrategias con una respuesta más homogénea han sido: PCIM (visualización) (0,749), PMDA (atención dirigida) (0,871) y PMSA (atención selectiva) (0,885). Y con una respuesta más heterogénea han sido: PCTR (traducir) (1,527), PCNT (tomar notas) (1,464) y EMDP (producción diferida) (1,446). Vuelve a surgir en los resultados la estrategia CIM (visualización), cuando se refiere a lo que el profesor dice promover en su aula, constatando una cierta homogeneidad en la valoración a la hora de puntuar esta estrategia por parte del profesorado que ha contestado al cuestionario.

Una vez hemos analizado los resultados obtenidos de los 53 informantes hemos correlacionado las 25 puntuaciones de las estrategias que los profesores creen que usan sus alumnos por iniciativa propia con las 25 puntuaciones resultantes de los que los profesores dicen promover en sus aulas. Hemos obtenido la siguiente tabla de resultados:

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	EMAO – PMAO	-1,811	1,455	0,2	-2,212	-1,41	-9,062	52	,000
Par 2	EMDA – PMDA	-1,547	1,338	0,184	-1,916	-1,178	-8,416	52	,000
Par 3	EMSA – PMSA	-1,434	1,201	0,165	-1,765	-1,103	-8,691	52	,000
Par 4	EMAC – PMAC	-1,755	1,371	0,188	-2,133	-1,377	-9,314	52	,000

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Par 5	EMAP – PMAP	-1,547	1,462	0,201	-1,95	-1,144	-7,705	52	,000
Par 6	EMAS – PMAS	-1,698	1,551	0,213	-2,126	-1,27	-7,968	52	,000
Par 7	EMDP – PMDP	-1,038	1,743	0,239	-1,518	-0,557	-4,335	52	,000
Par 8	EMSE – PMSE	-1,132	1,331	0,183	-1,499	-0,765	-6,194	52	,000
Par 9	ECRP – PCRP	-0,509	1,203	0,165	-0,841	-0,178	-3,083	52	,003
Par 10	ECRS – PCRS	-1,321	1,478	0,203	-1,728	-0,913	-6,507	52	,000
Par 11	ECDR – PCDR	-1,077	1,064	0,147	-1,373	-0,781	-7,302	51	,000
Par 12	ECTR – PCTR	1,736	1,799	0,247	1,24	2,232	7,024	52	,000
Par 13	ECGR – PCGR	-0,58	1,372	0,194	-0,97	-0,19	-2,99	49	,004
Par 14	ECNT – PCNT	-0,925	1,719	0,236	-1,398	-0,451	-3,915	52	,000
Par 15	ECDE – PCDE	-0,769	1,215	0,168	-1,107	-0,431	-4,567	51	,000
Par 16	ECRC – PCRC	-0,942	1,364	0,189	-1,322	-0,563	-4,983	51	,000
Par 17	ECIM – PCIM	-0,472	1,17	0,161	-0,794	-0,149	-2,935	52	,005
Par 18	ECAR – PCAR	-0,208	1,026	0,141	-0,49	0,075	-1,473	52	,147
Par 19	ECKW – PCKW	0,019	1,67	0,229	-0,441	0,479	0,082	52	,935
Par 20	ECCT – PCCT	-0,906	1,497	0,206	-1,318	-0,493	-4,404	52	,000
Par 21	ECEL – PCEL	-0,529	1,12	0,157	-0,844	-0,214	-3,376	50	,001
Par 22	ECTF – PCTF	-0,811	1,057	0,145	-1,103	-0,52	-5,587	52	,000
Par 23	ECIF – PCIF	-0,731	1,122	0,156	-1,043	-0,418	-4,696	51	,000
Par 24	ESCO – PSCO	-0,321	1,189	0,163	-0,649	0,007	-1,963	52	,055
Par 25	ESQU – PSQU	0,385	1,647	0,228	-0,074	0,843	1,684	51	,098

Como podemos observar en la columna de la media los valores obtenidos son casi en su totalidad valores negativos, lo que significa que en general el profesorado ha puntuado más alto las estrategias que ellos promueven como docentes y han conferido una menor puntuación a lo que creen que hacen sus alumnos para aprender inglés por iniciativa propia. Destaca entre la diferencia de media el dato resultante de la estrategia de traducir (CTR), que da un valor positivo de 1,736. Para entender este dato nos fijamos en la

puntuación media que los profesores han dado a este ítem (CTR, traducir) y vemos un resultado de 2,11. Pero cuando se les pregunta sobre las estrategias que cree que usa su alumnado valoran la estrategia de traducción con una puntuación media de 3,85. Estos datos nos indican que los profesores dicen fomentar poco esta estrategia en sus aulas pero que es una de las que creen que más usa su alumnado a la hora de aprender inglés por iniciativa propia. Si continuamos fijándonos en la columna de la diferencia de media podemos observar que, en general, las estrategias metacognitivas son mucho más promovidas por los profesores que lo que ellos consideran que sus alumnos las usan a la hora de aprender la lengua extranjera. Esta discrepancia en las metacognitivas podría deberse a la creencia popular de que los alumnos de primaria no están preparados para usar de manera espontánea, por iniciativa propia, estrategias de aprendizaje metacognitivas.

Si continuamos analizando los resultados obtenidos podemos ver en la tabla un dato que nos interesa: comprobar si hay relación significativa entre los pares de estrategias, es decir, entre la misma estrategia con sus dos puntuaciones, como fomento del profesor o por iniciativa propia del estudiante. Si p (significación) es menor que α , aceptaremos que la correlación es significativamente diferente de 0, es decir, que existe relación entre variables. En este caso nos encontramos con que en 17 de las 25 estrategias relacionadas por pares el resultado es 0, lo que indica que no hay relación entre los ítems comparados, rechazando la hipótesis nula. Es decir, no hay relación entre lo que los profesores creen que hacen sus alumnos y lo que ellos fomentan en sus aulas. De las 8 estrategias restantes, ajustando el valor de α a 0,05, tendríamos que darían una correlación positiva (aunque muy baja) en las estrategias: CAR (representación auditiva) (0,147), CKW (palabra clave) (0,935), SCO (cooperación) (0,055) y SQU (petición de aclaraciones) (0,098). Las estrategias socio-afectivas sí tendrían relación entre las estrategias que fomentan los profesores y las estrategias que usa el alumnado para aprender inglés, y también las estrategias CAR (representación auditiva) y

CKW (palabra clave), especialmente la de CKW, que tendría un valor de correlación más alto.

Hay un estudio relacionado con resultados que nos aporta información interesante es el de Oxford y Ehrnan, 1995: 373.

“Does strategy use correlate with teacher perceptions? SILL scores were related to teachers' ratings. Cognitive strategy use was significantly correlated with teachers' ratings of being an effective learner ($\rho = 0.31$, $p < 0.004$) and having high aptitude for language learning ($\rho = 0.33$, $p < 0.002$). Thus, students who used cognitive strategies frequently were noticed by their teachers and highly regarded”.

Los mismos autores, Oxford y Ehrnan, 1995: 379, también concluyeron que

“Teacher perceptions. Positive teacher perceptions were correlated with student report of use of cognitive strategies. Perhaps one reason that teachers were impressed by their students' use of cognitive strategies was that these strategies were associated with personality traits of persistence, motivation, and deep processing. These are qualities that most teachers like and that usually facilitate learning”. [...] “Students who were viewed as effective and as having a high aptitude tended to use cognitive strategies. Students who were viewed by teachers as relying more on effort than aptitude appear to have been less frequent users of cognitive strategies than those whose performance was judged as more aptitude-based. Other kinds of strategies did not play a significant role in teacher perceptions”.

Como vemos las percepciones del profesor también son influenciadas por las estrategias de aprendizaje, en cierta manera. Los profesores valoran positivamente a los estudiantes que usan estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo porque, según este estudio, parecen facilitar el aprendizaje y estarían asociadas a un cierto tipo de rasgos de personalidad. En la primera parte del presente trabajo hemos visto como las diferencias individuales podían influenciar sobre el aprendizaje de la lengua extranjera y sobre las estrategias de aprendizaje, y vemos que también pueden influir sobre las percepciones que el profesorado tenga sobre su alumnado.

En nuestros resultados tenemos que las estrategias que los docentes creen más que usa su alumnado y las que ellos fomentan más son de tipo cognitivo.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez tenemos el análisis general de los datos queríamos saber si había diferencias significativas entre lo que opina el profesorado de infantil-primaria e infantil (debido a que la edad de los niños suele ser inferior en el grupo de profesores con horas de trabajo en infantil); y entre los datos obtenidos de manera presencial y los datos obtenidos de manera no presencial.

Los datos descriptivos correspondientes a la dedicación del profesorado, según si trabajan con alumnos de educación infantil además de con alumnos de primaria, los encontramos en el anexo 5. De los datos que nos ofrece la tabla respecto a las 50 estrategias nos fijamos en la significación bilateral para comprobar si hay diferencias significativas entre los dos grupos según la dedicación. Podemos decir que sólo se dan diferencias tanto si se han asumido varianzas iguales como si no se han asumido varianzas iguales en los resultados de las estrategias EMSA (atención selectiva), PCKW (palabra clave) y PSCO (cooperación). Cuando no se asumen varianzas iguales podemos añadir las estrategias ESCO (cooperación) y PCCT (contextualizar). Por lo que las diferencias según la dedicación son pocas.

Llegados a este punto decidimos ver si había diferencias significativas entre los datos obtenidos presencialmente y los datos obtenidos telemáticamente. Las tablas correspondientes a los resultados están en el anexo 6. Cuando observamos los datos obtenidos correspondientes a la significación bilateral obtenemos que hay diferencias significativas en las estrategias EMAC (auto-control) y PCTR (traducir), y si no se han asumido varianzas iguales en la estrategia PCDR (respuesta física dirigida). Como se puede ver solo se dan diferencias en 3 de las 50 estrategias que hemos contrastado, por lo que no hay grandes diferencias entre los dos grupos. De todas formas el hecho de haber una diferencia significativa en la estrategia CPTR (traducir) en las entrevistas presenciales y telemáticas se puede deber al hecho que tradicionalmente se ha visto el uso el uso de la traducción en la clase de inglés como algo negativo y al tener que contestar a alguien que trabaja en tu campo a esta pregunta puede llevar a contestar de manera diferente a lo que realmente se hace o se cree que se hace.

Una vez hemos analizado los datos extraídos de las entrevistas vamos a ver cómo se tratan las estrategias en algunos de los libros de texto de inglés más usados en los centros escolares.

5.3. Libros de texto

Dentro de nuestras aulas el profesorado y el alumnado acostumbran a estar acompañados de los libros de texto, que asisten al aprendiz en su proceso del aprendizaje de la lengua extranjera. Es lógico que nos preguntemos por la presencia de las estrategias en los manuales de inglés y veamos si están presentes o no, además de ver si tienen algún tipo de relación con las creencias que el profesorado tiene sobre las estrategias de aprendizaje.

Richards y Rodgers (1996:39) dicen que:

“El papel de los materiales dentro de un método o sistema de enseñanza refleja las decisiones que conciernen al objetivo principal de los materiales (p.e., presentar contenidos, practicar contenidos, facilitar la comunicación entre alumnos o facilitar que los alumnos practiquen el contenido sin la ayuda del profesor), la forma de los materiales (p.e., libros de texto, medios audiovisuales, programas de ordenador), la relación de los materiales con otras fuentes de información (es decir, si sirven como la mayor fuente de información o solamente como un componente de ella) y las habilidades del profesor (p.e., su conocimiento de la lengua o su grado de formación y de experiencia)”.

En la cita anterior se habla de los libros texto (personalmente creemos que en la actualidad son la fuente principal de los materiales que se usan en el aula, así como facilitadores de recursos varios) y de los profesores, así como de otros aspectos que pueden influir en su relación a la hora de llevar a cabo una actividad de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Ferrer (2000:35) cree que la incidencia de los libros de texto en el aula se debería analizar, ya que

“El llibre de text ha ocupat i continua ocupant un lloc central a les aules, malgrat les crítiques rebudes, malgrat les experiències lloables de promoció de la biblioteca d'aula i malgrat els equips de professors coratjosos que elaboren els seus propis materials”.

El mismo autor, Ferrer (2001:210), también comenta:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

“El libro de texto tiene como función prioritaria favorecer la práctica diaria del trabajo en el aula, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, ser un instrumento para que el profesor desarrolle su programación a partir del proyecto de etapa elaborado por cada centro. Pero además de ser un instrumento para el desarrollo del tercer nivel de concreción, el libro de texto ha sido durante muchos años el principal medio de formación y de información del profesorado. Comparados con él, la incidencia de los cursos de formación o de las lecturas especializadas en el cambio de la dinámica del aula es mínima”.

Cabe destacar la opinión del mismo autor respecto a los libros de texto (Ferrer, 2000:36):

“promouen la inhibició i el seguidisme del professorat, que no se sent obligat a elaborar el propi projecte curricular”.

Este hecho puede ser cierto, ya que expresa la creencia del autor respecto a ese tema. Pero también conviene destacar la reflexión que hace Williams (1999:194):

“Un libro de texto que tenga tareas comunicativas, si es utilizado por un profesor que cree que el idioma se aprende mejor con elementos gramaticales individuales, producirá una serie de lecciones estructurales. Por el contrario, una tarea más estructurada puede ser interpretada por un profesor de manera comunicativa”.

Con esta cita queremos hacer referencia a que el material por sí solo no es el que lleva a cabo la metodología del aula, sino que es el profesor el que adapta las actividades en función de sus creencias. El hecho que las creencias de los profesores influyen en la interpretación de los libros ya lo puso de manifiesto Pajares (1992:328), quien escribió:

“Researchers have demonstrated that beliefs influence knowledge acquisition and interpretation, task definition and selection, interpretation of course content, and comprehension monitoring”.

Y los autores Richards, Gallo y Renyanda (2001:43) también manifestaron que

“Teachers’ beliefs strongly affect the materials and activities they choose for the classroom”.

Como vemos en estas citas las creencias también influyen en la interpretación que los maestros hacen de los libros de texto que usan en sus aulas. Chu (2014:102) en su estudio comenta que

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

“Some teachers regarded textbooks as “bible” of teachings, so their beliefs concentrated on completing the whole textbook in their teaching. On the contrary, some teachers considered textbooks as origin that “hinders their creativity”. More self-editing or supplementary materials were adopted in class instead of textbooks only. Since textbooks and course materials affected the teacher’s teaching behavior and achievement, it is a good start to understand teachers’ beliefs from their curriculum planning”.

En los resultados de su estudio Chu (2014:107) argumenta que

“The instructors thought that textbooks could be regarded as a reference tool in terms of teaching before and after. However, after teaching, materials from textbooks, class mentors and seniors would be the primary resources to refer to”.

Consideramos que el factor experiencia del profesorado influye sobre sus creencias a la hora de elegir y utilizar materiales de referencia, pero no es objeto de esta tesis profundizar sobre el tema.

No hay que perder de vista un hecho fundamental que Stevick (1980), en Bernat y Gvozdenko (2005:8), comenta:

“success depends less on the materials and teaching techniques in the classroom and more on what goes on inside the learner”.

Creemos que si el libro de texto es considerado por algunos autores como una guía o referencia, las actividades que contiene sí que pueden influir en las estrategias de aprendizaje que use el alumnado. Hay libros de texto que hacen referencia explícita a las estrategias de aprendizaje mientras que hay otros que los hacen de manera implícita. G. Sánchez (2010:65) nos aporta

“queremos hacer una reflexión sobre cómo están siendo incluidas las estrategias de aprendizaje en los nuevos manuales y materiales E/LE. Consideramos que es necesario una mayor atención al contenido estratégico; que es útil especificar, en la medida de lo posible, el tipo de estrategia y su finalidad dentro de los objetivos y contenidos de los programas o unidades didácticas; y que deben incluirse especialmente en los niveles iniciales e intermedio (A1, A2 y B1) ya que son estos los niveles en los que los alumnos necesitan cubrir mayor carencia de conocimientos lingüísticos”.

Una reflexión interesante sobre los libros de texto (manuales) y las estrategias de aprendizaje, sobre cómo los docentes pueden intervenir en el

proceso de aprendizaje de los alumnos, la encontramos en Vázquez (2012:189-190):

“El manual, como guión, presenta un canon de estrategias que si bien pueden formar parte de acervo de aprendizaje no resultan obvias para la totalidad del estudiantado.

Para ello, las personas que enseñamos debemos tener un conocimiento teórico de las estrategias, pero al mismo tiempo, para que ese conocimiento teórico se haga concreto en tareas, hay que diseñarlas, explicitar las estrategias y hacer uso de ellas de manera continua y repetida en clase, tanto en la práctica guiada como en situaciones de trabajo autónomo”.

Hay muchos libros de texto de diferente tipología. En función de la teoría de la lengua en los que se basen el papel del alumno, del profesor y el tipo de actividades diferirá completamente, pero si el profesorado es consciente de la importancia de las estrategias de aprendizaje dentro de la competencia básica de aprender a aprender será capaz de extraer un mejor fruto del material con el que trabaje. Como comenta Claxon (2008, 5-6): *“teachers can help students make the best use of the material and human resources that surround them”*.

Hay libros de texto de lengua extranjera que han adoptado una instrucción basada en contenidos, adoptando un enfoque basado en temas. En relación a los cursos de nivel elemental y secundario en el libro de Richards y Rodgers (1996:214) dicen que

“Es habitual en este nivel un modelo en el cual los alumnos siguen módulos basados en temas, diseñados para facilitarles la entrada en el aula regular donde se enseñan áreas temáticas. Estos modelos no ofrecen un sustituto de las clases de contenido de la educación general, sino que se centran en el aprendizaje de las estrategias, conceptos, tareas y habilidades necesarios en las áreas temáticas del plan de estudios general [...]”.

Hay que destacar la aportación de Stryker y Leaver (1993:295) (en Richards y Rodgers, 1996:212)

“los libros de texto son contrarios al concepto mismo de la IBC, y de la buena enseñanza de idiomas en general”⁶⁸.

⁶⁸ IBC: instrucción basada en el contenido

Para llevar a cabo esta parte de la tesis hemos pedido a diferentes editoriales del campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en nuestro entorno cercano (Barcelona) el material que usa el alumno para aprender inglés de quinto de primaria (ver relación de libros y material consultado para este trabajo en el anexo 8).

Esta idea de estudiar los manuales de inglés para saber si hay relación con nuestro tema de estudio ya fue usada por Piller y Skillings (2005). Los autores querían saber si había relación entre la docencia del inglés y las técnicas de enseñanza (la instrucción estratégica) usadas en escuelas de primaria de la India. Piller y Skillings (2005:6) comentan que:

“The researchers noted that the instruction closely followed the content of the textbook. They decided that collection of the reading and writing textbooks would likely provide more explanation related to teaching techniques”

A continuación vamos a comentar las referencias explícitas que encontramos en los libros de texto del alumnado (y algunas explicaciones que encontramos en los manuales del profesorado que acompañan a los libros de texto) sobre las estrategias de aprendizaje y el aprender a aprender.

Con el paso de los años los libros de texto han ido introduciendo modificaciones para adaptarse a las nuevas normativas, a los nuevos currículums, incluyendo algún tipo de consejo que podemos interpretar como intentos de ejemplificar o mostrar estrategias de aprendizaje.

Hay libros que presentan un “thinking skill” (*evaluating, associating, categorising, analysing and critical thinking*) en cada unidad del pupil’s book (como el Tiger Tracks 5), que también contiene un “reading tip” junto a uno de los textos de la unidad (trucos para facilitar la comprensión lectora).

El libro Quick Minds 5, en el libro de actividades del alumno, incorpora un “Phonics tip” en cada unidad y además explicita qué se trabaja en cada página del libro de actividades (forma gramatical, vocabulario del tema, revisión de la unidad...). El hecho de explicitar el objetivo puede considerarse como una estrategia de tipo MSA (atención selectiva), ya que puede ayudar a decidir por adelantado prestar atención a aspectos específicos del

lenguaje. Esta explicitación de objetivos también la encontramos en el libro Sparks 5, que añade el objetivo CLIL (content and language integrated learning⁶⁹) de la página al final de la misma, a la altura de la numeración. El libro Mission Accomplished 5 también explicita el objetivo de cada página del libro del alumno, al inicio de la página. En la misma línea el libro Wonder 5 también explicita, a pie de página, en cada lección, los objetivos de la misma. Por lo que vemos el explicitar el objetivo es una estrategia que se está incorporando en los libros de texto de clase del alumno. Y que podría servir al alumno para saber qué es lo más importante de esa página, por lo que podría tratarse de una estrategia MSA (atención selectiva).

La estrategia de atención selectiva (MSA) podemos considerar que también está presente en el hecho de añadir cuadros gramaticales, que ayudan al alumnado a centrar su atención por adelantado en los aspectos gramaticales a estudiar en esa lección. Los cuadros gramaticales son muy comunes en los libros del alumnado, así como pequeños “consejos” que con el título de “*Remember*” destacan alguna información relevante sobre la gramática a aprender, por ejemplo el libro de actividades del Great Explorers 5. En la actualidad los libros de texto de inglés de primaria apuestan por una enseñanza de la gramática explícita, usando habitualmente cuadros-resúmenes gramaticales y ejercicios específicos de gramática, incluso “cuadernitos” que acompañan al libro de actividades con toda la gramática trabajada en las diferentes unidades del libro. Como ejemplos de “cuadernitos” tenemos el Grammar Booklet 5 (que acompaña al libro Bugs World 5), el Find Out about Grammar 5 (que acompaña al libro Find Out 5), el Grammar Builder Quest 5 (que acompaña al libro Quest 5) y el Beep on Grammar 5 (que acompaña al libro Beep 5). Además hay libros de actividades que añaden páginas al final del libro para trabajar exclusivamente aspectos gramaticales como los libros Bugs World 5 o el Galaxy 5. Esta explicitación y ejercitación pueden estar relacionadas con las estrategias metacognitivas de atención selectiva (MSA) y preparación anticipada (MAP). Aunque trabajen la gramática con “cuadernillos” aparte

⁶⁹ Para más información sobre el tema leer a Coyle.

también la encontramos en el libro del alumno, durante la unidad y en muchos casos al final de la unidad. Hay libros que en el apartado dedicado a revisar (“*review*”), hacen un pequeño resumen de los contenidos más importantes de la unidad (vocabulario, gramática...) y en ella incluyen el cuadro o resumen gramatical, como puede ser el caso de los libros de clase del Wonder 5, del Bugs World 5 o del Quest 5.

Normalmente hemos observado que las referencias a los trucos para aprender a aprender están más presentes en los libros del alumno tipo “*pupil’s book*”, no en los de actividades del alumno. Por ejemplo, el libro Quest 5 que incluye un pequeño cartel “*learning to learn*” junto algunas actividades que tienen ese objetivo (clasificar, añadir palabras a un mapa conceptual sobre un cierto tema o relacionar contrarios). Un libro que añade claramente en sus dos libros el aprender a aprender es el libro Great Explorers 5. En la lección dos de cada unidad presenta una imagen de un alumno explicando qué hace para aprender con el logo “*learn to learn*”. En el libro de actividades añade bajo el mismo logo, “*learn to learn*”, ejercicios para reforzar la estrategia que ha presentado el estudiante en el libro del alumno. Un caso en el que encontramos la reflexión sobre el lenguaje como tal (aspectos gramaticales) lo encontramos en el libro del alumno del Rooftops 5, que bajo el título “*learn to learn*” pide al aprendiz que reflexione sobre el cuadro gramatical que está al lado.

En algunos libros hemos podido observar algún ejemplo de mapa conceptual o de “*word web*”. En el Great Explorers 5 lo ponen como ejemplo de aprender a aprender, mientras que en los libros Wonder 5, Galaxy 5, Bugs World 5, Quest 5... lo proponen como un ejercicio más.

Hemos de tener en cuenta que en los libros de actividades también encontramos, al final de la unidad, algunas actividades que dirigen al alumno a reflexionar sobre su propio aprendizaje, en las que tienen que auto-evaluarse y reflexionar sobre cómo lo han hecho en esa unidad. Esta reflexión está relacionada con la estrategia metacognitiva de auto-evaluación (MSE). Ejemplos de libros de actividades que incluyen algún tipo de actividad de reflexión sobre el aprendizaje serían el Big surprise 5 (pintando

caritas en función de cómo ha trabajado las actividades de revisión de la unidad), el Great Explorers 5, marcando con una cruz si el alumno considera que puede llevar a cabo los objetivos que se explicitan sobre esa unidad, el Find Out 5, que valora el progreso de la unidad acabando de completar la frase “*My progress in this unit is...*”, o el libro Quest 5, que al final de la unidad tiene dos páginas de revisión y al final de cada una de ellas pide que el alumno marque con una cruz las cosas que puede hacer (relacionadas con los objetivos de la unidad). Esta estrategia de auto-evaluación es una de la que menos dicen promover los profesores según los datos obtenidos en la segunda entrevista, pero como vemos en los libros de texto sí se trabajan, y con ello está presente en las aulas aunque los profesores no la fomenten.

Hemos encontrado un caso de libro del alumno y de actividades del alumno que no presenta ninguna referencia explícita ni a las estrategias de aprendizaje como tales ni a la autorreflexión sobre el propio aprendizaje (Beep 5). Este libro viene acompañado del libro del profesor en el cuál sí se explicita qué tipo de actividades considera que ayudan a potenciar la competencia de aprender a aprender con explicaciones como las siguientes:

“Students develop Competence in “Learning to learn” by participating in class and being corrected by the teacher. Learning to identify, accept and improve one’s mistakes is an imperative for becoming a more effective learner” (P. House, 2012:38)

“Students develop Competence in “Learning to learn” by reviewing new vocabulary. Students use visual cues to help them remember...” (ibid.:51)

“Students develop Competence in “Learning to learn” by completing the summary of the story using the words in the box and the unfinished sentences” (ibid.:60)

“Students develop Competence in “Learning to learn” by learning and practising a chant [...] Rhyme, music and chants are a useful way of memorizing functional Language and gaining confidence while practising in a group setting” (ibid.:65)

Las citas que acabamos de ver hacen referencia a actividades que habitualmente se hacen en las aulas de inglés de primaria, como pueden ser cantar canciones, rellenar espacios con la palabra que falta un texto, revisar el vocabulario nuevo con imágenes, ser corregidos por el profesor... El hecho significativo que hay que destacar es que se explicita en el libro del

profesor cómo el alumno puede desarrollar la competencia de aprender a aprender, hecho que puede ayudar a hacer consciente a los profesores de cómo se puede trabajar esta competencia, o puede servir de indicativo para saber que los alumnos que están trabajando la estrategia de aprender a aprender. Es una manera de hacer visibles las estrategias de aprendizaje a los profesores, que parece ser por los resultados de las entrevistas que no es un tema sobre el que suelen reflexionar habitualmente.

El libro del profesor del Big Surprise 5 hace algo parecido. En principio, al revisar el libro de clase del alumno y de actividades no encontramos referencias explícitas a las estrategias de aprendizaje o a aprender a aprender, sólo los cuadros de gramática que hemos visto en muchos de los libros de texto que hemos consultado. Al leer la guía del profesor tampoco encontramos en principio referencias al cómo se trabaja en el método el aprender a aprender, o las estrategias de aprendizaje. Pero una vez entramos a analizar las lecciones en el libro del profesor, una a una, podemos comprobar que debajo de algunas actividades han puesto un pequeño recuadro marcado con *“learning to learn”*, que explica qué estrategia de aprendizaje están trabajando con esa actividad. Por ejemplo:

“Learning to learn: Getting pupils to make links between words in the song and other words of the same colour should help develop their powers of deduction” (Reilly, 2013:38).

Como vemos explicita la estrategia de deducción (CDE), aunque no afirma que sirva a todo el alumnado para desarrollar esa estrategia de deducción sí que considera que puede ayudar a desarrollarla. En otros casos se explicita la importancia de mantener el interés del alumnado y de otros factores no tan relacionados directamente con las estrategias de aprendizaje como tales. Cabe destacar que uno de los mensajes de *“learn to learn”* haga referencia a cómo tratar el error en el aula:

“Unless you hear something that really worries you, it may be better not to stop the pupils but make a note of common mistakes and practise them afterwards. Alternatively, work with individual groups practicing specific structures and concentrating on pronunciation” (Reilly, 2013:50).

Otra estrategia que explica en el libro del profesor es CIM (visualización):

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

“Many pupils learn visually. Make sure they point to the correct picture as they repeat the name, as this will help them to remember the meaning”. (Reilly, 2013:53).

“Pupils learn best if the vocabulary is meaningful to them. Encourage them to think of these places in the town or city where they live. This will help them to remember the words”. (ibid.:77).

“It will help pupils to remember the new vocabulary if they personalize it. Encourage them to say which animals they love, which is their favourite, etc.” (ibid:138)

Como podemos ver esta guía del profesor sí explicita algunas estrategias de aprendizaje a los docentes, mostrándoles cómo pueden ayudar a los alumnos a aprender. Otro ejemplo a este respecto sería: *“It helps pupils to learn from an activity if they are able to see a model first”* (Reilly, 2013:58) (transferir, CTF). Pero también hay que decir que hay unos 10 en toda la guía, lo que consideramos escaso, dada la importancia de aprender a aprender y la importancia de su especificación para hacer las estrategias de aprendizaje más presentes en las aulas.

El libro del profesor Sparks 5 explica qué actividades considera que ayudan a fomentar la competencia de aprender a aprender, comentando que

“Competence in ‘learning to learn’

The correct use of language is a basic learning tool. Reading facilitates access to knowledge, and writing activities provide children with an opportunity to re-formulate the language and assimilate it. Questions involving the need to improve reading and understanding, as well as the correct expression of knowledge, contribute to the development of this competence. On the other hand, activities that focus on concentration, memory or the construction of meaning also help to contribute to the development of learning.” (S. House y Scott, 2009:19).

S. House y Scott (2009) comentan que actividades del libro de actividades como *“Children review question making and describing skills”* (p. 22), *“Children learn to read email and website addresses and identify the characters and symbols used”* (p.26), *“Children review vocabulary learned in previous years and associate it with the project topics”* (p. 30), *“Children revise the vocabulary of the human body, adjectives and grammatical structures”* (p. 33), *“Children demonstrate their comprehension by matching the pictures to the descriptions”* (p. 34), *“Children revise the comparative in English by*

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

comparing themselves with their classmates” (p.38), *“Children extract information about the characters from the text and the pictures”* (p. 44) *“Children analyse elements of the story (plot, characters, sequencing, etc.) paying particular attention to the characters”* (p. 45), *“Children analyse the elements of the story that they have just read (events, sequencing, characters, plot, etc.)”* (p.48), *“Children learn to compare pictures and shapes using comparatives and adverbs”* (p. 61), *“Children compare their portraits with the models, using the structures previously learnt”* (p. 65), *“Children are given a further opportunity to go over the comparative both orally and in writing”* (p. 66), *“Children go over action word vocabulary and the parts of the body”* (p. 70). Estos ejemplos corresponden sólo a la introducción y al tema 1, por lo que concluimos que en la guía del profesor se incluye mucha información sobre las actividades que contribuyen a aprender a aprender, y en cierta manera a las estrategias de aprendizaje, pero si queremos extraer estrategias concretas de las actividades vemos que éstas no están especificadas, que son bastante generales y que aprender a aprender puede ser hacer cualquier tipo de actividad, ya que al fin y al cabo todas las actividades te pueden ayudar a aprender algo. Consideramos que con estas actividades marcadas especialmente como para aprender a aprender no estamos induciendo un aprendizaje estratégico de la lengua inglesa. Otras actividades que para los autores hacen referencia a aprender a aprender en el resto de la guía son: revisar estructuras, usar el vocabulario aprendido para hacer un dibujo, ampliar el vocabulario, inferenciar del conocimiento previo, recordar la posible pronunciación de ciertas letras (o combinaciones de letras, descifrar anagramas, revisar, clasificar, hacer juegos de vocabulario...). Todas estas actividades las encontramos en la mayoría de libros que usa el alumnado para aprender inglés, por lo que aunque no se explicita en las guías se puede considerar que trabajadas de manera pertinente todas las actividades pueden ser usadas para que el alumno desarrolle estrategias de aprendizaje, pero la labor del profesor en ese proceso es fundamental ya que ha de ser él el que las explicita o haga visibles para ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje estratégico, así como ver sus errores y usarlos como estrategia de aprendizaje.

Respecto a la fonética, sobre la que hemos visto algunos “tips” en los libros del alumno, el libro del profesor Sparks 5 dice en más de una ocasión:

“Children identify the target sounds and compare them with their written representation. Remind the children that English is not a phonetic language, and that the same sound can be written in a variety of ways” (S. House y Scott, 2009:205)

En esta cita vemos como pide al profesor que explicita al alumnado una información que puede ser que le ayude a aprender a aprender, a través de la observación de similitudes y de la deducción. Volvemos a ver la importancia del profesor en el proceso de aprender a aprender y la necesidad de explicitar para ayudar al alumnado en su proceso. Otra actividad que dicen que trabaja la competencia de aprender a aprender, respecto a la fonética, es *“Children work on the pronunciation of the simple past ending in regular verbs” (S. House y Scott, 2009:285)*. Este trabajo lo tiene que hacer el profesor y para llevarlo a cabo puede elegir numerosas estrategias: repetición, inferir, deducción, atención selectiva...

Del mismo modo encontramos otro libro del profesor, el del Quick Minds 5, que explicita la competencia de aprender a aprender a través de otras actividades. Hace referencia, por ejemplo, a la actividad *“Act out a dialogue”*, cambiando algunas palabras o expresiones que vienen propuestas en el libro del alumno o que el alumno conoce y puede utilizar. En este caso dice:

“Learning to learn: Pupils choose and use previously learnt vocabulary and grammar to act out a role play” (Szlachta y Williams, 2014:40).

Otras actividades que plantea sobre cómo aprender a aprender son:

“Learning to learn: Pupils do a Word puzzle thinking about previously learn words they know” (ibid.:52).

“Learning to learn: Pupils reflect on what they’ve learnt from the unit and become aware of what they can do now” (ibid.:56).

“Learning to learn: Pupils extend their knowledge of Geography. Pupils research and write about [...]” (ibid.:90).

“Learning to learn: Pupils think about words they already know to discuss food they eat and to order food into groups” (ibid.:90).

En varias ocasiones usan la expresión “*Pupils think about words they already know*” para referirse a actividades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, que en este caso puede hacer referencia a los conocimientos previos del alumnado, pudiendo relacionarse con la estrategia MAO (organizadores previos) o CTF (transferir).

Como podemos observar parece ser que los libros de los profesores tampoco hacen un especial hincapié en cómo ayudar a los alumnos a aprender a aprender, normalmente reflejan las actividades que sirven para este fin pero no explicitan cómo trabajarlas con los alumnos para que estos las interioricen (o no) en sus dinámicas de aprendizaje.

Otro libro del profesor (Bugs World 5, *justificació i desenvolupament curricular*, p.22) nos comenta que para trabajar el objetivo de aprender a aprender lo integran en su curso de diferentes maneras, trabajándolo dentro de aspectos como:

“Inici i conclusió de les lliçons, destreses cognitives, actituds positives, aspectes socioculturals, taules de gramàtica, Learning Diaries, Mixed-ability worksheets and Grammar practice Worksheets i treballs per al project file...”.

Este libro no explicita tanto las actividades, pero el libro de clase del alumno contiene al final de cada unidad un resumen del vocabulario y de las estructuras gramaticales más importantes del tema.

La importancia del error en el proceso de aprendizaje y la necesidad de trabajarlo en clase se puede ver en la siguiente cita extraída de un libro del profesor:

“Students develop Competence in “Learning to learn” by spotting the mistakes. Students recognize untrue information and offer the correct version. This activity helps to activate long-term memory skills” (P. House, 2012:70)

Otro libro del profesor que en su apartado de aprender a aprender hace referencia al error, a corregir errores, es el Sparks 5, que dice: *“reinforce their previous knowledge by correcting mistakes”* (S. House y Scott, 2009:198).

En el libro Sparks 5 *“Grammar and Writing Booklet”*, encontramos actividades dirigidas a corregir errores. Primero le pide al alumno que identifique los errores cometidos y posteriormente les pide que escriban frases en las que esos errores ya estén corregidos.

Otro ejemplo de corregir errores como estrategia de aprender a aprender lo encontramos en el libro de actividades del Great Explorers 5, que destaca la importancia de “*correct spelling mistakes*” (p.62), tras haber trabajado en la unidad anterior como estrategia de aprender a aprender el uso del diccionario.

En el presente trabajo hemos dedicado un breve apartado a la importancia del error en el proceso de aprendizaje y por este motivo hemos creído conveniente poner las citas mencionada anteriormente. A su vez hay que decir que hay libros del alumno en el cual se pide a los alumnos que encuentren los errores de un texto, por lo que trabajar sobre el error es otra manera de aprender a aprender, de aprender estrategias de aprendizaje para mejorar en su dominio de la lengua extranjera. Un ejemplo lo encontramos en el libro Big Surprise 5, donde se pide a los alumnos que escuchen un texto y encuentren las diferencias entre la audición correspondiente al texto y el texto escrito que viene en el libro del alumno. Esta actividad se realiza en tres ocasiones. O en el libro de actividades Find Out 5, donde se pide a los alumnos que miren un gráfico y que corrijan los errores que acompañan al texto del gráfico. Cabe destacar que la presencia de este tipo de actividades que trabajen o utilicen el error para aprender es más bien escasa, por lo que podemos suponer que es el profesor con su trabajo diario el que hace la corrección y el uso (o no) del mismo de manera didáctica, ayudando a los alumnos a aprender a aprender a través de los errores.

Llegados a este punto nos gustaría llamar la atención sobre la estrategia de traducir (CTR). Esta es la estrategia que más profesores han valorado con un cero cuando se les preguntaba sobre las estrategias que fomentaban en sus aulas. La mayoría de los profesores valoran muy bajo esta estrategia, por lo que podemos concluir que ellos creen que no la fomentan entre su alumnado, aun creyendo que esta estrategia es la que más usan los estudiantes para aprender inglés por iniciativa propia. Los libros de texto incluyen actividades encaminadas a utilizar esta estrategia, por lo que aun diciendo que ellos no la fomentan quizá sí que lo estén haciendo de manera

involuntaria o inconsciente. Por otra parte cabe destacar que las respuestas más heterogéneas las hemos encontrado cuando los docentes hacían referencia al fomento de la estrategia de traducción en sus aulas, por lo que podemos ver que hay disparidad de opiniones respecto al fomento de esta estrategia en el cuerpo docente. Aun así hay que decir que la estrategia que menos dicen fomentar los docentes en sus aulas es traducir, aunque sea la que creen que usan más sus alumnos.

Hemos querido indagar sobre la presencia de esta estrategia, traducir, en los libros de texto que usa el alumnado de quinto de primaria ya que los manuales o libros de inglés que se usan en las aulas habitualmente sirven de guía o referencia para el profesorado, como hemos comentado al inicio de este apartado. Si en los libros de actividades se hacen actividades que conlleven este tipo de actividad (traducir) se estará trabajando esta estrategia de aprendizaje (ya sea de manera directa o de manera indirecta). La presencia o ausencia de este tipo de actividades también puede llevar a una diferente predisposición por parte del profesor al uso o no de la traducción en las aulas. A continuación vamos a exponer algunos ejemplos extraídos de los libros de texto que hemos consultado.

Los libros de la editorial MacMillan Find Out 5, Quest 5, Bugs World 5 y tienen una página en el libro de actividades del alumno al acabar cada tema que contiene un *Bilingual dictionary* que los alumnos han de completar. Este tipo de actividad también la encontramos en el libro de actividades Rooftops 5, de la editorial Oxford y en el libro de actividades Beep 5, de la editorial Richmond-Santillana. Por lo tanto el profesorado que use ese libro estará fomentando la estrategia de traducción al pedir a los alumnos que realicen esa actividad. Aunque no se lo explicita o le pida que la haga, al estar contenida en el libro de actividades del alumno, el aprendiz la verá y sabrá (aunque sea de manera inconsciente) que traducir es otra estrategia o manera para aprender vocabulario en inglés.

Hay otros libros que cambian la opción de la página *Bilingual Dictionary* por una de *Picture Dictionary*, recurriendo a la imagen en vez de a la palabra escrita (estrategia CIM). Ejemplos de libros que usan este recurso pueden

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

ser el libro *Galaxy 5* (ed. MacMillan) o el *Great explorers 5* (ed. Oxford), que ponen una imagen y una frase que hace referencia a la imagen y a la palabra que han de escribir en inglés que corresponde a esa imagen.

El libro *Quick Minds 5* (ed. Cambridge) no presenta una página de traducción. Usa actividades tipo sopa de letras, ordenar letras, escuchar y ordenar (dictado) o simplemente etiquetar imágenes para que los aprendices encuentren el vocabulario a aprender y lo escriban bajo la imagen, creando así de manera indirecta un *Picture Dictionary* en el libro de actividades de cada unidad.

Por lo tanto podemos ver que los diferentes libros de texto abordan la estrategia de traducción de diferente manera, haciéndola más visible en el aula o no haciéndola presente, por lo que consideramos que en esta estrategia los libros de texto que usa el alumnado sí pueden influir en su desarrollo o potenciación (sin tener en cuenta que el profesor puede o no fomentar esta estrategia en su aula de muchas otras maneras).

El estudio de Horwitz (1999:566) pregunta sobre la importancia de la traducción y encuentra que

“Responses concerning the importance of translation also drew very different reactions. Horwitz (1988) reported that this was the only BALLI item which showed differences among the three language groups in that study. At least 70% of the Spanish and German students agreed that learning to translate from their native language to their target language was the most important part of language learning, while 65% of the French students disagreed with the statement [...]. Most of the EFL students and the American students of Spanish, German, and Japanese believed that learning to translate was the most important part of language learning, although there was wide variation in the amount of support”.

García Herrero (2013:71), en su estudio con estudiantes universitarios ya titulados, concluye que:

“Las tres estrategias individuales más utilizadas, por encima de las demás de su categoría, se corresponden con una estrategia metacognitiva, “Piensan en su propio aprendizaje en lo que saben y lo que no saben” una afectiva “Se auto motivan cuando lo hacen bien” y una cognitiva “Consultan en el diccionario las palabras que desconocen”.

Por lo que vemos que consultar el diccionario es, a la larga, una de las estrategias individuales más usadas por los aprendices a la hora de aprender inglés. Esta estrategia se puede trabajar, por ejemplo, con los libros de actividades que tienen un apartado dedicado al *Bilingual Dictionary*, de manera que se enseñe a los alumnos a usarlos, para que cuando avancen en su proceso de aprendizaje también puedan consultarlo en monolingüe.

Los libros Big Surprise Grammar Booklet 5 y el Rooftops 5 (ed. Oxford) incluyen algunas actividades dedicadas a trabajar *dictionary skills*, que marcan con este “logo” para hacer conscientes a los alumnos de qué están trabajando en ese momento (MSA). El libro de actividades Great Explorers 5 también dedica uno de sus apartados de aprender a aprender al uso del diccionario (p.52), con su correspondiente explicitación en el libro del alumno. El uso del diccionario, como hemos visto, es una estrategia muy usada por los estudiantes universitarios que ya se forja en primaria a través de las diferentes actividades que plantea el profesorado y en ocasiones los libros de alumno. Esta sería otra estrategia de aprendizaje (recursos/traducción) que veríamos reflejada en los libros de texto que usa el alumnado y que está marcada con esa finalidad. Por lo tanto aquí sí vemos explicitada y remarcada una estrategia de aprendizaje en los manuales de inglés.

Las diferentes editoriales especializadas en inglés como lengua extranjera hacen jornadas de formación que también ayudan a la difusión de las nuevas ideas y metodologías que promueven en sus libros de texto, algunas mencionando explícitamente las estrategias de aprendizaje que promueven en sus libros.

Una vez estudiado el contenido de los libros de texto que usa el alumnado se creyó oportuno preguntar al profesorado sobre si creían que había relación entre los libros de texto y las estrategias de aprendizaje. Se les hizo la siguiente pregunta:

¿Crees que los libros de texto que usas desarrollan el uso de las estrategias de aprendizaje? Las respuestas explícitas las encontramos en el anexo 7,

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

numeradas en función del orden de respuesta y usando esta numeración para hacer referencia a las mismas.

Conseguimos la respuesta de 21 docentes de primaria, a parte de las 6 respuestas respecto al tema que ya teníamos de las primeras entrevistas.

Una profesora (10) contestó que no usaba libros de texto sino cuentos. Para esta profesora la motivación era importante. Por lo tanto su respuesta no se ha contemplado entre sí o no. Otra profesora (19) hizo una aportación muy interesante, diciendo que depende del talante del maestro, de su manera de enseñar, por lo que tampoco se decidió por el sí o por el no.

Del resto de respuestas 12 se puede considerar que tienen una respuesta afirmativa (aunque hay 4 que pueden generar dudas) y 7 una respuesta negativa. Por lo que vemos los docentes estarían repartidos de manera bastante equitativa, pudiendo resaltar de las respuestas recogidas aportaciones muy interesantes.

Hay docentes que opinan que los libros de texto, las actividades que contienen, son repetitivas y siguen una estructura determinada, por lo que sí que transmitirían estrategias de aprendizaje. La docente 8 comenta que *“tienen muchos ejercicios de repeticiones”*; la docente 5 *“[...] les da todo en un orden, primero la actividad uno, la actividad dos y así [...]”*; la docente 14 *“indiscutiblement que els llibres marquen el que fas, [...]. El llibre de text té unes activitats que et poden agradar més o menys però que et guien en allò que estàs fent, en l'ordre, en els continguts...”*; la docente 17 *“el libro también te ayuda mucho a estructurar contenidos, a estructurar... nueva gramática que quieres implementar, a que ellos lo tengan ahí resumido porque si no tienes que ir preparando esta información y entonces se pierde mucho tiempo [...]”*; pero si entre todas las profesoras hay que destacar la opinión de una docente que plasma con cierta claridad lo que ella cree que ocurre con los libros de texto es la docente 20: *“perquè les activitats que hi ha als llibres de text són molt repetitives, sempre fan el mateix tipus d'activitat i llavors els alumnes s'acostumen a fer les coses d'una certa manera”*. Esta docente creo que verbaliza el pensamiento compartido de muchas de las docentes que han dado su opinión y la articula de manera clara y concisa.

Que las estrategias de aprendizaje dependen del profesor, es decir, que no son los libros de texto que utilizan los que desarrollan del uso de las

estrategias de aprendizaje, lo expone claramente la docente 1: *“el maestro es el que hace y decide cómo quiere hacer las cosas”*. Esta importancia del profesor en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje también la vemos en otras docentes como la docente 2: *“creo que es el profesor el que tiene que poner de su parte, aunque con el tema de las competencias básicas las editoriales empiezan a hacer algo pero todavía tiene que ser el profesor el que ayude a los estudiantes con las estrategias”*, la 4 *“Los libros nos sirven como guía para seguir una serie de contenidos pero las estrategias de aprendizaje las impone o dicta el profesor”*; la 12 *“los que promocionan este tipo de estrategias, son los maestros que usan los libros de texto como muchos otros materiales para potenciar este aprendizaje”*; la 13 *“Poden ajudar però parcialment perquè sempre el professor ha de tenir altres recursos [...] perquè pensem que el llibre et converteixes en un esclau d'ell i els nanos al final una mica s'avorreixen entre cometes”*. La profesora 7 comenta que *“es con el libro que yo tengo introduzco nuevas cosas y lo adapto también a mí. No me ciño solamente al libro, saco nuevas ideas y lo extiendo un poquito más”*. Como vemos en estas citas se supone que es el profesorado el que adapta el libro a sus necesidades y su manera de enseñar, de modo que el libro tendría un papel secundario en las estrategias de aprendizaje, dando mayor importancia al maestro y a su manera de trabajar. Como dice la docente 7, sobre el libro de texto, *“hacerlo mío”*, adaptar el libro al maestro. Compartimos la opinión que comenta la docente 13 *“sobretot que el professor estigui una mica motivat i que es formi”*, dando importancia a la motivación del profesorado y a la formación del mismo para su desarrollo como docente y profesional. La docente 11 comenta sobre los libros *“crec que s'han de complementar amb d'altres materials perquè no trobes mai el llibre perfecte”* y la 13 argumenta que *“necessites també ser molt creatiu i buscar-te altres opcions i no només centrar-te en el llibre”*. Como vemos con todas estas citas el papel del profesor en la interpretación y uso del libro de texto parece estar bastante extendida entre el profesorado de primaria.

También hay que destacar algunas docentes consideran que los libros de texto no se adaptan al alumnado. Por ejemplo, la docente 2 comenta *“el seguimiento de las actividades siempre es el mismo y no tienen en cuenta los contenidos que tienen los niños de base sino que ellos plantean los contenidos sin tener en cuenta las edades a los que va dirigidos”*; la 4 *“los libros no tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje ni el nivel que tienen los alumnos”*; y la 21 opina que los libros no se

adaptan a la realidad de los alumnos de primero de primaria (puesto que no hay obligación de empezar en infantil y se empieza en infantil en la mayoría de centros) y aporta que *“Los libros no se adaptan ni desarrollan estrategias para que el niño sea capaz de comunicarse de alguna manera o de otra”*.

El tema de la motivación también ha surgido de diferente manera en las respuestas de las profesoras entrevistadas, comentando por ejemplo, la profesora 7 *“hacerlo un poquito más divertido, más entretenido”*, la 9 *“que estén activos, que no simplemente vengan a clase y se sienten y pasen sentados una hora en clase sentados y aburridos entonces en eso son muy dinámicos y funcionan”*; la profesora 10 *“utilizamos cuentos para enseñarles los contenidos y creo que son más amenos, enganchan más a los alumnos y les motiva mucho más si trabajas con ellos mejor y las clases son mucho más llevaderas que de los libros”*; o la 15 *“els llibres tenen unes activitats molt participatives i motivadores de manera que inconscientment els alumnes aprenen nou vocabulari al cantar i de manera conscient quan interactuen amb la mestra i amb els companys”*.

Para validar la información obtenida a través del análisis de los datos se ha usado la triangulación. En palabras de C. Álvarez (2008:12)

“La triangulación es la estrategia de validación de los datos más empleada y más conocida por los investigadores sociales. Básicamente puede entenderse como la puesta en relación de las aportaciones que realizan los diferentes agentes implicados en la investigación, incluido el punto de vista del investigador”.

C. Álvarez (2008:13) plantea varios tipos de triangulación.

“Generalmente se habla de cuatro tipos de triangulación:

- 1. Triangulación de métodos: El investigador contrasta la información obtenida a través de una técnica (por ejemplo, la entrevista) con otras (la observación, la revisión documental...)*
- 2. Triangulación de sujetos: El investigador trata de contrastar los puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada.*
- 3. Triangulación de espacios y tiempos: Se trata de aplicar las técnicas de recogida de información (observación, entrevista y análisis documental) en diferentes espacios y tiempos, para ver si los resultados obtenidos son consistentes.*
- 4. Triangulación de expertos: Se trata de que diferentes investigadores que se encuentren presentes en el campo a estudiar pongan en común sus visiones sobre el/los tema/s objeto de estudio”*.

En nuestro caso hemos usado la triangulación de sujetos. Arias Valencia (2000: 8) plantea que

“la principal meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados”.

Pajares (1992:314) dijo *“Beliefs cannot be directly observed or measured but must be inferred from what people say, intend, and do”*, por lo que analizamos las entrevistas, lo que nos han dicho, para poder estudiar sobre el tema de las creencias del profesorado. Ya que consideramos que en muchos casos *“the subject oriented notion of the concept of learner strategies is neglected”*, tal y como Viebrock apuntó en Díez (2004:82).

Si queremos estudiar las creencias a través de las verbalizaciones del profesorado tenemos que citar a Sierra (1998:295). Este autor dice que

“La relación íntima que existe entre verbalización y pensamiento hace que el lenguaje configure nuestros pensamientos y que nuestros pensamientos configuren nuestro lenguaje, modelizando igualmente nuestras actitudes personales y la praxis”.

Por lo tanto podremos estudiar el pensamiento del profesorado, de las creencias de tienen los mismos, a través del lenguaje que éstos utilizan.

6. RESULTADOS

“Research shows that teachers are often unaware of or mistaken about their students’ strategy use” (Oxford, 2011:139).

Como hemos podido ver a lo largo de estas páginas, las creencias de los profesores son muy persistentes y empapan toda su práctica educativa. Los profesores tienen creencias respecto a sus alumnos, respecto al aprendizaje, respecto a sí mismos... y respecto a las estrategias de aprendizaje que creen que usan sus alumnos a la hora de aprender una Le y las que ellos fomentan en su alumnado. Pero como hemos visto en la cita de Oxford muchas veces esas creencias no corresponden con lo que sucede en realidad.

Hemos encontrado que las creencias de los profesores respecto a qué hacen sus alumnos para aprender por iniciativa propia no corresponde con las estrategias de aprendizaje que los profesores dicen promover en sus aulas. Hay una divergencia que parece irreconciliable, ya que los resultados

RESULTADOS

muestran que hay una correlación muy baja entre las estrategias usadas por el alumnado y las promovidas por el profesorado (en 8 ocasiones). Respecto al resto (17) la correlación es nula. Dahllof y Lundgren (1970:24) dijeron:

“But the students’ interest in the subjects does not correspond with the teacher’s opinion in the interview”.

En esta cita podemos ver que la divergencia existe desde hace muchos años y no sólo respecto a la lengua extranjera, sino también con otras materias.

Un hecho que nos llamó la atención en las primeras entrevistas es la ausencia de conocimiento explícito sobre cómo describir las estrategias que eventualmente usaban los alumnos para aprender inglés. Debido a la forma no articulada de detectar los fenómenos estratégicos, en numerosas ocasiones los docentes hacían referencia a aspectos motivacionales y emocionales, hecho que posteriormente hemos podido volver a ver reflejado en los docentes a los que se les pregunta sobre si los libros de texto fomentan el uso de estrategias de aprendizaje. El hecho de comprobar que el discurso de los profesores adolece en muchas ocasiones de tratar explícitamente las estrategias de aprendizaje y el uso de aspectos motivacionales para suplir en ocasiones la falta de conocimiento nos lleva a pensar que haría falta una mayor concienciación por parte de los profesores de la presencia de estas estrategias en su quehacer diario. Es posible que si las estrategias de aprendizaje estuviesen más presentes en su pensamiento posiblemente aparecieran con cierta asiduidad en su discurso y probablemente estarían en la práctica docente de sus aulas.

Es posible que el poco fruto extraído de las primeras entrevistas se deba a que el profesorado no se expresa con el mismo lenguaje que espera el investigador. En este sentido coincidimos con lo que manifiestan Sahin, Bullock y Stables (2002) en su artículo (llevado a cabo con profesores de primaria):

“In contrast to the findings of previous studies, which suggested a mismatch between teachers’ beliefs and practices in that teachers, in certain respects, do less than they claim, the research revealed that teachers use a variety of skills during their teaching that they may not always be aware of. It is also argued that teachers do not share researchers’ language to express the way they teach”.

Por lo tanto la entrevista de respuesta abierta es una muestra elocuente del grado de familiaridad de los profesores con este concepto de las estrategias de aprendizaje y por lo tanto tuvimos que hacer una encuesta de respuesta cerrada.

Aun así podemos destacar de las primeras entrevistas la gran importancia que dan los docentes a la motivación en el proceso de aprendizaje, ya que todos la han mencionado en sus discursos. Consideran que la motivación juega un papel muy importante en el aprendizaje de la lengua, siendo el profesor un elemento que puede ayudar a fomentar esa motivación. Un docente manifiesta que el libro lo adapta el profesor y éste lo puede hacer más o menos atractivo (ayudando de este modo a la motivación).

Cabe destacar también la idea que exponen dos de los docentes de que los exámenes se aprueben haciendo una serie de actividades que tienen una manera concreta de resolverse, sin que ello implique necesariamente una mejora competencial de la lengua. Esta idea estaría relacionada con la adquisición de estrategias para resolver un cierto tipo de actividad, a su vez relacionada con la idea expresada por las docentes a las que se preguntó por el papel de los libros de texto como promotores de estrategias de aprendizaje. Algunas docentes exponían que los libros de texto eran repetitivos y que las actividades siempre eran las mismas, por lo que están pensados para que los aprendices lleven a cabo un tipo de actividad en concreto, que al final son los que sirven para aprobar los exámenes. Por lo tanto se puede entrenar al alumnado a resolver ciertos tipos de actividades.

Dos docentes también comentan el error como fuente de conocimiento y como herramienta para enseñar, siendo éste una posible fuente de modelación estratégica al verbalizar su proceso tanto de error como de resolución.

En las primeras entrevistas surgen la repetición y la visualización como estrategias importantes, hecho que posteriormente se confirma con los datos obtenidos a través de las segundas entrevistas.

La docente 4 verbaliza que la traducción no es un sistema que se utilice en primaria, pero ella misma hace referencia a enseñar a los alumnos a usar el

RESULTADOS

diccionario. El uso del diccionario es un recurso que también ha explicitado la docente 5 y que nos hace pensar que la traducción está presente en las aulas, de una u otra manera.

Además en las primeras entrevistas dos docentes (5 y 6) hacen referencia a cómo aprendían ellas inglés cuando eran pequeñas, mostrando que las creencias sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras se crean desde edades tempranas y desde la propia experiencia de los docentes.

En los análisis de las entrevistas de respuesta abierta podemos observar que no se hace una mención más o menos explícita a las estrategias metacognitivas por parte de tres de los cuatro profesores. En cambio en el discurso de todos ellos se menciona como factor determinante la motivación. Hay otros factores como pueden ser la maduración, la procedencia social, el sexo/género, las etnias de origen... son temas que no han surgido en el discurso espontáneo, por lo que quizás tampoco esté presente en sus aulas ni les lleve a hacer una atención individualizada a los aprendices en función de estos aspectos.

En las respuestas a la segunda entrevista (de las personas que accedieron a hacerla tras la primera) nos encontramos con que los docentes otorgan poca puntuación al uso de estas estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes. El hecho de que estas estrategias tampoco las han manifestado en su discurso nos lleva a pensar que posiblemente tampoco las tengan presentes en su formación. Por otra parte en sus respuestas hay coincidencia con las estrategias que ellos dicen fomentar y que usan sus alumnos, que son la repetición y la visualización. Estas dos estrategias surgen reforzadas tras el análisis de datos procedentes de la recogida de éstos ampliada gracias la segunda entrevista con más docentes.

La estrategia cognitiva de visualización (CIM) destaca entre los datos obtenidos en esta segunda entrevista por ser la que todo los docentes valoran como mínimo con un 2 cuando hacen referencia a lo que creen que hacen sus alumnos para aprender inglés por iniciativa propia y también cuando dicen lo que ellos fomentan en sus aulas. Cuando se refiere a los

estudiantes es la estrategia que ha obtenido respuestas más homogéneas entre todos los docentes y es a la que han puntuado más alto.

Respecto a la estrategia de traducción (CTR) tenemos que los docentes dicen no fomentarla pero que es la que más usan sus alumnos por iniciativa propia para aprender inglés. Además los docentes que han opinado respecto al tema dicen que a más edad más usan los alumnos la estrategia de traducción. Los datos obtenidos presencial y telemáticamente sobre el fomento por parte de esta estrategia difieren entre las entrevistas presenciales y las telemáticas. Este hecho podría deberse, como hemos mencionado en el análisis de datos, a que tradicionalmente el uso de la traducción se ha visto como algo negativo, y reconocer delante de un colega de profesión cara a cara que se fomenta esa estrategia quizá haya condicionado a los maestros a no responder con sinceridad respecto a este ítem. Además hemos visto que en muchos libros de texto esta estrategia sí que se ve reflejada, en forma de actividades, por lo que su no fomento es un hecho que podemos poner un poco en duda.

En su trabajo Pettit hace una reflexión que queremos destacar, por su relación con la traducción:

“The review concludes with a discussion of the need for increased professional development in order for teachers to adopt a new set of beliefs for the successful inclusion of ELLs⁷⁰. For example, teachers should at times encourage students to speak their native language(s) at home and in the classroom” (Pettit, 2011:3).

En general los docentes dicen promover mucho más las estrategias de aprendizaje que lo que perciben que las usan sus alumnos para aprender inglés. Esta discrepancia entre las estrategias que promocionan y las que ellos mismos creen que no utilizan sus alumnos nos puede hacer pensar que algo falla en el camino entre esta labor de fomento por parte del profesorado y la percepción del uso por parte del alumnado.

Hemos podido ver que los libros de texto, en general, tampoco ayudan a que el profesorado disponga de un mayor conocimiento sobre estrategias de aprendizaje, ya que al tratar el tema de aprender a aprender las diferentes

⁷⁰ English Language Learners

RESULTADOS

editoriales no hacen una buena explicitación de cómo se supone que aprenden los alumnos o de cómo ayudar a los alumnos a aprender a aprender. Como mucho encontramos en algunos libros ciertas actividades al final de cada unidad dirigidas a que el alumnado reflexione sobre cómo lo ha hecho, que estarían ligadas a la motivación y el logro en muchas ocasiones, o algunas excepciones a que reflexionen sobre la lengua y su aprendizaje.

Aunque la legislación actual promulga que el aprender a aprender ha de ser introducido en el currículum y que es una parte importante de las competencias básicas, observamos que los libros de texto hacen pocas referencias explícitas a estas estrategias de aprendizaje. Y los libros del profesor que acompañan a estos libros de texto tampoco ofrecen mayor información sobre el tema. La única excepción que consideramos que hemos encontrado está en el libro *Great Explorers 5*, donde vemos ejemplos claros de cómo se puede desarrollar alguna estrategia de aprendizaje, adaptada a los alumnos de quinto de primaria. El resto de libros pueden introducir algún consejo para el alumno pero no explicita su uso o finalidad. Parece ser que la enseñanza del uso de las estrategias de aprendizaje recae sobre la profesora y como hemos visto, en el discurso espontáneo de las mismas aparecen en contadas ocasiones (un máximo de 12 ocasiones por parte de una docente y un mínimo de 5 por parte de otra docente, de las 25 posibles).

Hemos visto que las creencias influyen en la interpretación que las maestras hacen de los libros de texto y que todas las actividades podrían usarse de manera más estratégica, si las docentes supieran cómo hacerlo. El hecho es que hay pocas referencias a aprender a aprender en el material del alumno y aunque algunas guías del profesorado intenten especificar un poco más su presencia en los libros es muy escasa (1-2 por unidad, en general).

La estrategia de atención selectiva (MSA) parece estar presente en algunos libros al explicitar éstos el objetivo de la página o incluir cuadros gramaticales en los que se tiene que fijar el alumnado. También hay libros que la plasmarían en el apartado “*review*” incluyendo tanto los cuadros gramaticales, como el vocabulario más importante de la unidad, e incluso

algunos incluyen mapas conceptuales en el libro de actividades del alumno. Cabe destacar que el mapa conceptual sólo un libro lo pone como ejemplo de actividad para aprender a aprender, el resto lo incluye en el libro de actividades como una actividad más, sin hacer una reflexión un poco más “estratégica”.

La estrategia de auto-evaluación (MSE) también parece estar presente a través de actividades que generalmente encontramos en el cuaderno de actividades al final de la unidad. Precisamente esta estrategia (MSE) es una de las que los profesores dicen fomentar menos en sus aulas, pero si hacen las actividades del libro del alumno los estudiantes la estarían llevando a cabo y las docentes las fomentarían, aunque fuera de manera indirecta.

En general se observan pocas referencias en los libros de texto sobre estrategias de aprendizaje y aprender a aprender, encontrando excepciones por ejemplo cuando los libros hacen referencia explícita al uso del diccionario. También hay pocas actividades dirigidas a corregir errores, que se podría usar para una modelación estratégica.

Hemos observado que la presencia o ausencia de actividades de traducción en los libros podrían influir sobre esta estrategia, comprobando que los libros que no tienen una página dedicada a la traducción de vocabulario por tema acostumbran a tener un “*picture dictionary*” o actividades más dirigidas a la estrategia de visualización (CIM) (etiquetar imágenes, relacionar palabra e imagen, ordenar las letras y ponerlas bajo la imagen correspondiente...).

Respecto a la pregunta ¿Crees que los libros de texto que usas desarrollan el uso de las estrategias de aprendizaje? Si consideramos que las actividades son muy repetitivas, como manifiestan diversas profesoras, a través de esta repetición se transmitiría el aprendizaje de estrategias a base de resolver con el mismo patrón estas actividades planteadas en los libros de texto. Estas respuestas estarían relacionadas con la idea de las primeras entrevistas de que hay exámenes que se pueden pasar a base de entrenarse en hacer un cierto tipo de actividades que se necesitan resolver para aprobar un tipo determinado de examen.

RESULTADOS

Además respondiendo a esta misma pregunta varias docentes comentan que el profesor es el que fomenta las estrategias de aprendizaje, aunque los libros puedan servir de guía. Es decir, parece ser que las docentes corroboran la importancia del papel del profesor en la interpretación de los libros de texto y en el fomento del uso de las estrategias de aprendizaje. Cabe añadir que en sus respuestas también ha surgido con fuerza la idea de la motivación como factor importante en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Los resultados obtenidos en este estudio corroboran las afirmaciones de O'Malley et al.:

"The teachers were generally unaware of potential applications of learning strategies in classrooms, and were not observed to use learning strategies during classroom observations" (O'Malley et al. 1985:42).

Como hemos podido observar por las declaraciones de los profesores tanto en las entrevistas como cuando les hemos preguntado por el papel del libro de texto como transmisor de estrategias de aprendizaje, el discurso que manejan carece, en gran parte, de un vocabulario que se aproxime al tema, hablando de otros aspectos como pueden ser la motivación o la función del docente, o simplemente no respondiendo de manera pertinente a lo que se les preguntaba. Creemos que es posible que les falte, a priori, un conocimiento explícito sobre las estrategias de aprendizaje para poder desarrollar un discurso un poco más articulado, o como mínimo el hecho de poder "recordar" sus conocimientos previos sobre el tema. Es posible que en su formación hayan tenido contacto con estos conceptos pero no lo hayan incorporado de manera operativa en sus formas de reflexionar sobre la docencia (comentario oral Llobera, 2015).

Los resultados reflejan agrupamientos en el modo en el que piensan los individuos (los profesores), pero no reflejan una manera común de pensar y de hacer.

Las conductas de los profesores pueden ser influenciadas para que mejore su didáctica en estrategias y en aprender a aprender, como hemos visto en el estado de la cuestión. La conducta está influenciada por las creencias y

por la experiencia. Llevando a cabo modificaciones en su manera de actuar en clase, las profesoras serían susceptibles de alterar sus creencias, y ello podría verse reflejado en una práctica que haría más deliberada el uso de estas estrategias en el aula. Estos usos más deliberados generarían algunos cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que si se tradujeran en la obtención de mejores resultados podrían consolidar su pensamiento sobre la bondad del uso de las mismas.

Mejorando la competencia estratégica del alumnado estamos influenciando sobre su locus de control, sobre su atribución, sobre su motivación de manera que estamos en condiciones de facilitar un mejor proceso de adquisición de la lengua extranjera en las aulas, y este hecho sería visible para el profesorado, de manera que podríamos hacer que sus creencias sobre las estrategias de aprendizaje y su importancia en las aulas se viera modificada.

Así lo creen Chamot y Küpper (1989:20), que manifiestan que el hecho de involucrar a los estudiantes en el proceso de identificación de las estrategias puede ayudar a construir la motivación del estudiante y una comprensión de su propio proceso cognitivo, ambos necesarios para que la instrucción estratégica tenga efectos beneficiosos sobre la adquisición por parte del aprendiz de la nueva lengua.

Aprender un idioma va más allá de aprender estrategias ya que la identidad de la persona con sus componentes sociales y culturales también entra en juego, y con ello la actitud que desarrollamos hacia la lengua objeto de aprendizaje. Hay que tener en cuenta las estrategias socio-afectivas. El clima del aula y las relaciones que se establecen y la importancia del profesor para generar el clima adecuado en las aulas es básico.

Al tratar los resultados con números, medias, siglas y estadísticas podemos perder de vista a los profesores que hay detrás de las entrevistas, pero son esos profesores como entes individuales y únicos los que son capaces de llevar a cabo una instrucción estratégica en las aulas de inglés que permita al alumnado obtener unos mejores resultados en el aprendizaje de la lengua extranjera.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación son muy limitados y poco generalizables, pero nos ofrecen una idea sobre qué pasa en las aulas de inglés en Barcelona, en las que parece ser que las estrategias de aprendizaje no son del todo visibles tanto por falta de conocimiento explícito del profesor como por falta de libros de texto que hagan más visible la instrucción estratégica y que ayuden a los alumnos a aprender a aprender.

Los resultados de este estudio estarían parcialmente relacionados con los obtenidos por Peacock (2001:279). En su estudio se preguntó por las estrategias que los profesores creían que eran las más útiles para aprender inglés con propósitos académicos, listando por orden las más relevantes (15) y las menos relevantes (10). Las estrategias que ocupaban las primeras posiciones eran más de tipo cognitivo y metacognitivo. Cuando las relacionó con las que los alumnos decían usar más sólo 7 de las 15 coincidían. Es decir, que parece ser que la divergencia de opinión entre los que dicen los alumnos (en nuestro caso lo que los profesores creen que hacen los alumnos) y lo que los profesores creen, surge de una u otra manera en diferentes estudios.

Piller y Skillings (2005) en su estudio en escuelas de primaria encontraron que los profesores

“For the major part of the instructional time the following three strategies were used; Demonstration, Choral Drill, and Look and Say”.

Demonstration (“The teaching strategy includes the teacher doing the demonstration and students practicing with feedback from the teacher”) estaría relacionada, parcialmente, con la estrategia CRD (Respuesta física dirigida). *Choral Drill* (“the children all chant together following along as the teacher leads”) estaría relacionada con la estrategia CRP (repetición). *Look and Say* (“is the technique of students listening to the teacher and looking at the object or print, then repeating a word or sentence after the teacher”) estaría relacionada con la estrategia CIM (visualización). También encontraron otras seis estrategias: “Six more instructional strategies describe how teachers taught phonics, spelling, comprehension, and vocabulary development” Piller y Skillings (2005). Esas seis estrategias son: *Pictorial Illustration, Verbal Illustration, Association, Questioning, Narration* y

Read and Say. Las dos primeras estarían relacionadas con las estrategias CIM (visualización) y CCT (contextualizar).

Como hemos visto en el estado de la cuestión las estrategias de instrucción no son los mismo que las estrategias de aprendizaje, pero como vemos por el tipo de actividad algunas se pueden relacionar.

Estas estrategias encontradas por Piller y Skillings (2005) coinciden con las que han manifestado los docentes tanto en las entrevistas de respuesta abierta como en las de respuesta cerrada, aunque en un orden diferente, por lo que podemos afirmar que en general en las aulas de inglés parece ser que las estrategias que más fomentan los docentes o que más usan los docentes en la docencia inglés como lengua extranjera en primaria son visualización (CIM), respuesta física dirigida (CDR) y repetición (CRP).

Consideramos importantes los resultados que parece arrojar este trabajo para subrayar la importancia de las estrategias de aprendizaje y la necesidad de hacer aflorar su presencia de manera más global y sistematizada en las aulas de inglés.

7. DISCUSIÓN

En un primer momento el objetivo de esta tesis era recoger y analizar datos sobre las estrategias de aprendizaje en Le (inglés) dentro de las aulas de primaria, según el punto de vista (creencias) de los profesores. El motivo por el cuál queríamos saber el estado de las estrategias en las aulas de inglés de primaria era porque creíamos que si éramos capaces de ayudar al alumnado en la adquisición de estrategias de aprendizaje podríamos facilitar su proceso de aprendizaje, ayudándoles a obtener unos mejores resultados y en general a aprender de manera más estratégica y efectiva. El hecho de que las políticas educativas tanto europeas como locales hubieran dado un impulso a las estrategias de aprendizaje de lenguas, como un componente importante dentro de la competencia de aprender a aprender, hacía más interesante el hecho de ver cómo se traducían las directrices que se proporcionaban en la realidad de nuestras aulas. Queríamos intentar aportar posibles modificaciones que se pudieran introducir en las aulas para que el

DISCUSIÓN

aprendizaje de la lengua extranjera fuese más exitoso por parte de los alumnos de primaria.

Como comentó en su momento Gallardo (2000:9),

“Aprender estrategias de aprendizaje es “aprender a aprender” y el aprendizaje estratégico es una necesidad en la sociedad de la información y del conocimiento”.

Personalmente tenía muchas dudas sobre cómo aprendían los alumnos y por qué algunos parecían no aprender o fracasaban en su intento de aprender inglés y necesitaba encontrar posibles soluciones a ese problema. Creía que las estrategias de aprendizaje quizás me ayudarían a resolver mi dilema.

Por este motivo se pretendió estudiar las creencias que sostienen los profesores respecto a las estrategias de aprendizaje en las aulas de inglés, para constatar qué presencia y fomento de ellas se da en las clases de nuestro entorno cercano. Queríamos constatar si había una relación entre las estrategias que los profesores fomentaban en sus clases y si esas estrategias eran las que usaban sus alumnos para aprender inglés.

Para conseguir la información necesaria se elaboró una entrevista de respuesta abierta a través de la cuál recogimos los primeros datos para nuestro estudio. El hecho de comprobar que los docentes entrevistados no verbalizaban en sus discurso las estrategias que pretendíamos investigar nos llevó a tener que ampliar la metodología de recogida de información, pasando a elaborar una entrevista de respuesta cerrada, orientada a obtener datos de tipo cuantitativo que nos permitieran estudiar de manera más concreta las creencias sobre las estrategias que pretendíamos investigar. Además se analizaron libros de texto y las opiniones que los maestros tenían de los mismos como posibles transmisores de estrategias de aprendizaje.

Las primeras entrevistas llevadas a cabo se analizan de manera cualitativa, sin permitir obtener respuestas a todas nuestras preguntas de investigación. Las segundas entrevistas son analizadas de manera cuantitativa, haciendo un análisis estadístico descriptivo, que nos permitía contestar de manera más orientada a una parte de las preguntas de investigación planteadas.

El análisis de los libros de texto y las creencias de los profesores nos permiten tener una mejor visión de la presencia de las estrategias de aprendizaje en las aulas de inglés de primaria.

Al redactar esta tesis y llevar a cabo la revisión bibliográfica me ha dado cuenta de que la figura del buen profesor que tenía preconcebida inconscientemente no era real. Ahora creo que el buen profesor es aquel que se plantea preguntas en su praxis diaria y que busca y encuentra respuestas que le permitan una mejor aproximación a sus alumnos y a las necesidades de estos. La perfección será inasequible y siempre estará en constante cambio ya que tanto el profesor como su alumnado son únicos, así como el momento y la situación en el que viven (su contexto), y lo que sienten. No será posible que el profesorado alcance todos los objetivos que se proponga y consiga que todos los alumnos aprendan, pero siempre podrá acercarse de manera más satisfactoria a una mayor parte de alumnos.

Es importante ser un profesional reflexivo y si he aprendido algo es que nunca sabes lo suficiente de un tema en concreto y menos aun cuando se trata de un tema tan apasionante como es la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Como dice Torres (en Jackson, 1990:13)

“El conocimiento profesional del profesorado se va construyendo poco a poco, sobre la base de las interpretaciones de las situaciones en las que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares y del resultado de las decisiones que adoptan”.

Cada día se pueden aprender nuevas cosas y si se reflexiona sobre aquello que se hace y el motivo de porqué se hace se pueden encontrar respuestas cada vez más satisfactorias. La manera de enseñar se puede modificar en función de la práctica diaria y de los resultados que se obtienen, puesto que en cada clase las situaciones y experiencias son diferentes y de todas ellas se puede aprender. El mismo autor, Torres (ibid:;22) comenta sobre Jackson en su obra

“Éste, tras analizar el trabajo en las aulas de cincuenta profesores “destacados” concluye que el desarrollo de la actividad docente está muy fundamentado en la intuición más que en los procesos de análisis reflexivos”.

Esta intuición creemos que estaría estrechamente relacionada con las creencias que a su vez harían actuar al profesorado de una cierta manera.

DISCUSIÓN

Somos conscientes que la realidad, la idea que cada uno tiene de su realidad y la percepción que tiene de la misma es resultado del sistema de creencias que tenemos cada uno de nosotros, por lo que en más de un momento de esta tesis puede haber percepciones subjetivas, aunque se haya tratado de ser lo más objetivo posible.

Respecto a la idea de percepción Bingimlas y Hanrahan (2010:416) consideran que *“there may be inconsistencies between what teachers report, what they believe, and what they do”*, por lo que consideramos muy complicado el poder hacer un estudio sobre las creencias del profesorado, ya que es posible que al no ser conscientes de muchas de las cosas que pasan por la mente de las personas a la hora de actuar, no seamos capaces de explicar qué es lo que realmente hacemos a la hora de enseñar.

Consideramos que esta tesis puede ayudar a algunos profesores a reflexionar sobre su propia práctica, tal y como le sucedió a Florencia, que al acabar su segunda entrevista nos dice

“El que sí que vol dir és que, entre la primera entrevista i la segona lo que ha passat és que ha hagut moltes vegades que m’he aturat a pensar coses que a lo millor abans no m’ho hagués aturat a pensar, no? I llavors he pensat, i ara aquest nen com ho està fent, què és el que està fent i què és el que li està passant, no? Això no vol dir que ho hagi sapigut local- però com a mínim m’ho he preguntat.” (282-287,113F)

El hecho que las creencias de aprendizaje afectan al profesorado y a su manera de trabajar ya lo explicita Calderhead (1996) (en Mansour, 2009b:15)

“He placed teachers’ beliefs into two categories by arguing that some teachers view teaching as a process of knowledge transmission, while others view it as a process of guiding children’s learning or as a process of developing social relationships”.

El hecho de que las creencias del profesorado sean tan diversas y dispares conllevan que se lleve a cabo una enseñanza completamente diferente que dificulta el poder llevar a cabo una enseñanza estratégica. Los profesores que creen que su misión es tan sólo transmitir información es posible que hagan poco hincapié en las estrategias de aprendizaje y en el proceso de aprendizaje del alumno. Mientras que si creen que su función es guiar a los

alumnos en su proceso de aprendizaje posiblemente llevarán a cabo una enseñanza en la que las estrategias jugarán un papel más importante, por tanto su fomento de manera explícita o implícita será más intenso.

En todo el trabajo hemos defendido la importancia de las estrategias de aprendizaje y la de su enseñanza en las aulas, pero también coincidimos con la opinión de Claxton (2008:8):

“However, there are two pitfalls in the skills notion. First, it suggests that complex performance can be broken down into component ‘skills’, which can then be ‘trained’ (and then somehow re-integrated inside a person’s head as a complex assembly of cognitive sub-routines). Second, it falls into the trap, of which we spoke earlier, of assuming that such training experiences can rapidly result in the creation of the free-floating mental capacities. Neither of these assumptions is valid”.

Estamos de acuerdo con la opinión del autor puesto que aunque implementemos un plan de enseñanza de estrategias es muy complicado el hecho de hacer que las personas las internalicen y las usen para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, como se puede ver en nuestras aulas.

Dentro de las competencias básicas que promulga el *Departament d’Ensenyament* encontramos la de aprender a aprender. Las estrategias de aprendizaje son una parte básica y fundamental del aprender a aprender, sobre todo las estrategias metacognitivas. Hemos de enseñar estrategias de aprendizaje en el área de inglés porque son básicas para poder hacer un aprendizaje positivo de la lengua extranjera. En este aprendizaje hemos de ser muy conscientes de que los sentimientos y las creencias del alumnado juegan un papel fundamental, por lo que las deberíamos tener presentes a la hora de desarrollar una enseñanza estratégica. Y como hemos visto en el discurso del profesorado las referencias a ellas no son muy habituales.

El papel del profesor ha sido muy importante ya que en muchos casos

“Desde los 6 años, la visión del profesor le resultará más familiar que la de su padre y posiblemente incluso que la de su madre” (Jackson, 1990:46).

Parte del alumnado que está en la escuela en muchas ocasiones tiene jornadas “laborales” más largas que las de sus progenitores, ya que están en los centros escolares un mínimo de cinco horas, sin contar las dos y media

DISCUSIÓN

mínimo del comedor y las de las extraescolares (si las tienen), por lo que el hecho de tener un adulto referente, diferente de los progenitores, durante la mayor parte del día es habitual en nuestra sociedad. Por este motivo es importante que los adultos reflexionen sobre este hecho y obren en consecuencia, adoptando unos patrones de conducta que ayuden al crecimiento de los niños de manera saludable, ayudándoles en todo momento en su proceso de desarrollo y aprendizaje. De esta manera podremos influir sobre los sentimientos y las creencias de los alumnos, pudiendo llevar a cabo una enseñanza más estratégica en algunas ocasiones.

Personalmente creo que los libros de texto son transmisores de estrategias de aprendizaje ya que, como hemos visto al tratar la estrategia de traducción, su presencia o ausencia puede ayudar a consolidar algunos tipos de estrategia de aprendizaje. El uso de los libros de texto puede llevar a introducir una manera de trabajar o de estudiar. Del mismo modo hay otras actividades que hemos podido constatar pueden ayudar a otro tipo de estudiantes que sean “visuales”, como unir imágenes con palabras o etiquetar imágenes, promoviendo que usen estrategias de visualización con más asiduidad.

Consideramos que es fundamental incluir más entrenamiento estratégico de manera explícita en las aulas de inglés de primaria (y en todas las clases en general) para ayudar al alumnado a conocerse a sí mismo y ayudarles a aprender a aprender. Al introducir las estrategias de aprendizaje de manera explícita el profesorado será más consciente de su presencia en las aulas y el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y podrá ayudar a sus alumnos en su día a día.

Durante la investigación y la recogida de datos nos hemos enfrentado a una serie de problemas que nos han llevado a ampliar nuestra manera de recoger la información. Esta situación con la que nos hemos enfrentado es normal y comprensible, ya que como dicen Bisquerra et al. (2004:83)

“En las investigaciones cualitativas el proceso investigador no se aplica de manera secuencial: el diseño de la investigación es flexible y emergente, y se va concretando progresivamente”.

Un hecho que llamó mucho la atención de la investigadora fue la dificultad de encontrar personas que se dejaran entrevistar. En su círculo laboral más próximo, en el que consideraba que encontraría más personas que accedieran a dejarse entrevistar, surgieron numerosas negativas. Este hecho puede deberse al miedo de algunos docentes a sentirse controlados o juzgados al tener que hablar de un tema del que no están seguros. Se pidieron más de 20 entrevistas presenciales a profesores de primaria especialistas de inglés cercanos a la investigadora: compañeros de trabajo, compañeros de cursillos de formación, antiguos compañeros de trabajo... Y todavía no entiendo la negativa a realizar la entrevista de parte de ellos.

Las entrevistas presenciales fueron llevadas a cabo eligiendo lugares en los que se pudiera dar un ambiente distendido, como cafeterías, por lo que en ocasiones el audio no ha sido del todo óptimo y este hecho ha dificultado el trabajo de transcripción de las entrevistas.

Por otra parte tuvimos la dificultad de interpretar el sentido del lenguaje del profesor en las entrevistas de respuesta abierta. Debido a ello decidimos complementar esta aproximación con una investigación que nos permitiera una orientación más cuantitativa en la recogida de datos mediante entrevistas de respuesta cerrada. Esta metodología mixta con un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo se tiene que ver como una investigación en la que los resultados obtenidos emergen de los datos empíricos recogidos basados en una interpretación de los mismos. Una de las limitaciones de esta investigación, por lo tanto, puede provenir de que la investigadora haya analizado las entrevistas desde su propio marco referencial.

Las dificultades para encontrar informantes para llevar a cabo la segunda entrevista, de respuesta cerrada, fueron parecidas. Aunque el hecho de ser una entrevista de respuesta cerrada facilitó obtener más informantes y más datos. Sin embargo, y a pesar de ser una entrevista anónima, sin presencia

DISCUSIÓN

del entrevistador y por internet, no se palió de forma consistente la escasez de participantes en el estudio.

Cabe destacar que no se recibieron respuestas de muchos contactos profesionales a los que se les pidió colaboración. Entrar en el mundo de los docentes especialistas de inglés de primaria no resultó tan sencillo como esperábamos, pero ayudó para comprender un posible motivo sobre el porqué hay tan pocos estudios llevados a cabo con profesorado de niveles bajos: la dificultad de acceder a ellos. Y conseguir que más docentes diferentes contestaran a la pregunta “¿Crees que los libros de texto que usas desarrollan el uso de las estrategias de aprendizaje?” ya fue el gran reto final en la petición de ayuda a profesores de inglés de primaria. Y aunque en todas las orientaciones para un tratamiento estadístico simple se aconseja el recoger datos personales y demográficos, en este caso para vencer susceptibilidades se consideró la posibilidad de no usarlos.

El hecho de carecer de conocimientos fundamentados tanto para la elaboración de la entrevista de respuesta cerrada como para el tratamiento estadístico de los datos ocasionaron limitaciones para este estudio. Pero los resultados obtenidos con los dos tipos de encuesta nos parecen suficientemente elocuentes como para ampliar el conocimiento que se tenía hasta ahora del uso de estrategias en las aulas de Le de primaria.

Nos parece una limitación importante el no haber logrado, aunque se intentó, obtener información de los alumnos de entre 10 y 11 años. Al no conseguir construir una encuesta asequible a su grado de madurez se abandonó esta recogida de datos.

Otra limitación importante de este estudio fue no entrar a las aulas a ver cómo se usaban las estrategias de aprendizaje, o como mínimo cómo las usaban las personas entrevistadas. Song (2015:40) en su trabajo describió las limitaciones del mismo, explicando que

“This study contains a major methodological limitation. It measures classroom instruction through teachers' responses on questionnaire and in interviews. Such self-reported practice might be vulnerable to self-defensive representation of what really happens in the classroom. Although the current researcher was highly cautious to develop good rapport with the teachers during the survey, it is advisable

that similar studies should supplement their data with classroom observation or videotaping of instruction so as to better understand classroom life”.

Esta limitación matizada por Song, en el caso de esta investigación está paliada por el hecho de que la investigadora participa de la condición de maestra como los informantes y por tanto posee una experiencia personal e interna de la vida del aula.

Por otra parte se puede decir que los datos carecen de consistencia por falta de técnicas de replicabilidad (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996:91), pero este hecho es inherente a la metodología interpretativa, en la que se ha realizado esta investigación. D. Woods (1996:46) también reflexionó sobre este aspecto en la conclusión de su estudio con 8 profesores de ESL. Nos dice:

“on the other hand, the way the analyst interprets the data is clearly in the light of his own theoretical constructs (which may not be entirely conscious)”.

Richards, Gallo y Renandya, (2001,54) sobre su trabajo de investigación hacen una reflexión interesante:

“the data for this study came from a single source (i.e., a self-report questionnaire), and although a few interviews were conducted to clarify some of the responses, the data were not verified through other sources such as classroom observations, lesson plans, reports from students, colleagues or administrators”

Para superar la dificultad de encontrar artículos o investigaciones relacionados con las creencias sobre las estrategias de aprendizaje que tienen los docentes de inglés de primaria se pidió ayuda a un bibliotecario de la sección de educación, que se prestó a ayudar con la búsqueda de documentos sobre el tema. Cuanto más cerrábamos el campo de estudio menos documentos encontrábamos, hasta llegar al punto de no encontrar ningún artículo específico, replantearnos los términos de búsqueda, cambiar las combinaciones de descriptores, buscar en diferentes bases de datos... La ayuda del bibliotecario fue de grandiosa ya que permitió a la investigadora conocer más fuentes de información telemáticas a las que poder acceder en caso de tener que buscar información acerca de algún de tema específico y poder acotar la información a través de diversos campos. Por este motivo consideramos que la búsqueda de artículos relacionados con la temática se ha hecho en profundidad y que cuando afirmamos que no

DISCUSIÓN

se encuentran artículos o investigaciones que traten del mismo tema referido a profesorado que trabaje con alumnado de primaria sobre estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera creemos que lo hacemos con conocimiento de causa, aunque siempre es posible que en la inmensidad de la red haya documentos que puedan estar relacionados de alguna manera con el profesorado que trabaja con este grupo de edad y que no hayan sido consultados. También hay que agradecerle al bibliotecario la idea de escribir directamente a los autores relevantes en el campo de las estrategias de aprendizaje y creencias para pedirles ayuda en la búsqueda de artículos y estudios sobre el tema y la franja de edad de los estudiantes con los que tenían que trabajar los profesores. Las respuestas de estos profesores nos confirmaron la ausencia de estudios sobre creencias de estrategias referidos a profesores que trabajen personas de edad tan temprana.

Relacionado con este problema de la falta de estudios sobre profesores de primaria, lengua extranjera, y sus creencias, está el hecho que se empezaron a investigar las estrategias de aprendizaje como tales, dándonos cuenta que lo que en verdad se había estudiado en muchos casos durante años no eran las estrategias en sí sino las creencias que tenían los participantes sobre las estrategias de aprendizaje. Esto nos condujo a tener que elaborar un marco teórico con dos pilares: las estrategias de aprendizaje por un lado y las creencias del profesorado por otro.

Chou y Chen (2014:543) en su estudio sobre creencias de profesores sobre EFL en preescolar comentan en su artículo que

“Most of studies focused on examining the relationship between language teachers’ strategies and second language acquisition, but only a few investigated the relationship between teachers’ strategies and beliefs”.

Para poder continuar investigando nos parecería más acertado poder observar estos informantes.

El hecho de estudiar las creencias de los profesores es básico, puesto que es el punto de partida para poder cambiar las mismas y poder ir introduciendo modificaciones en la didáctica de la lengua extranjera en nuestras aulas. Si se quisiese continuar el trabajo sería conveniente

comenzar con las entrevistas presenciales abiertas y al mismo tiempo hacer observaciones presenciales en las aulas para poder introducir una posterior reflexión sobre las estrategias de aprendizaje que ha usado el profesorado participante. Identificando el tipo de estrategias que han usado en sus clases y haciendo propuestas de las posibles estrategias que se podrían introducir en las sesiones venideras se podría investigar sobre la introducción de las mismas en metodología de enseñanza.

Por otra parte esta tesis podría constituir la primera parte de una investigación-acción, entendida como la definen Carr y Kemmis (1988:174) en Ballester (2004:324)

“La investigación acción puede definirse como una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por los participantes en situaciones sociales concretas con objeto de mejorar la racionalidad, la justicia de sus prácticas educativas, así como la comprensión de las mismas y la situación en la que éstas tienen lugar”.

Sería interesante que pudiese responder a preguntas tales como: ¿Qué pasaría si, una vez los profesores saben/conocen sus creencias sobre las estrategias de aprendizaje, trabajaran para facilitar y ampliar las estrategias que usa su alumnado? ¿Y si se consiguiera hacer una reflexión con un grupo de maestros sobre el tema e intentarían introducir pequeños cambios o actividades que permitieran diversificar su manera de enseñar/fomentar estrategias? ¿Se daría un cambio significativo en los resultados de aprendizaje del alumnado? Se podría decir que la presente tesis es una investigación-acción diagnóstica puesto que en ella se *“recogen datos, los interpretan, establecen un diagnóstico y recomiendan unas medidas de acción”* (Latorre, 1996:278), pero sería pretencioso poder dar por hecho que se ha conseguido todo ello. Además no se ha intentado modificar en ningún momento las creencias del profesorado participante, ni se ha pretendido. Las medidas de acción se han apuntado vagamente, pero se podría intentar hacer un plan de actuación/acción sobre las estrategias de enseñanza de estrategias para poder modificar/implementar las estrategias de aprendizaje del alumnado (y previamente del profesorado) y así mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

DISCUSIÓN

Otras proyecciones de esta investigación sería la constitución de grupos de reflexión sobre el aprendizaje del inglés en las aulas de primaria con los docentes que están trabajando en los diferentes niveles para poder llevar a cabo algunas de estas reflexiones a sus aulas. Esto se podría articular a través de los seminarios de inglés organizados por los diferentes CRPs (Centros de Recursos Pedagógicos).

Otras líneas de investigación podrían tratar de hacer estudio de tipo longitudinal que permitiera detectar cambios entre grupos de profesores que podrían participar en proyectos de investigación acción sobre estrategias de aprendizaje.

Y no podemos aceptar una verdadera investigación-acción que no apunte hacia una transformación de la realidad escolar. Como dice Ballester (2004:324)

“La centralidad del trabajo de investigación sobre la propia práctica hace posible que a través de la exploración de las diferentes situaciones educativas y de la contrastación de hipótesis, pueda emerger el sesgo entre la teoría y los efectos de la práctica. Los agentes educativos descubren de este modo los límites y los efectos no deseados de su práctica; a partir de lo que han investigado planifican los cambios necesarios y los experimentan. La evaluación de la experimentación permite comprobar los nuevos efectos y reformular la situación problemática inicial”.

Personalmente, una vez dada por concluida la investigación llevada a cabo con la finalidad de realizar esta tesis, coincido con la idea que Ballester (2004:324) comenta en su libro

“A través de la investigación los educadores desarrollan entonces su capacidad reflexiva crítica y, a partir de esta, su capacidad de intervención sobre su trabajo cotidiano”.

La realización de esta tesis me ha llevado a reflexionar en muchas ocasiones sobre mi labor como profesora de inglés de primaria y a introducir poco a poco la enseñanza de estrategias de aprendizaje a los aprendices con los que trabajo, de manera que intento que el proceso de aprender a aprender sea más visible para ellos y sean más conscientes de la importancia que tiene para ellos el poder ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

También me gustaría diseminar algunos de los resultados de esta investigación a los profesores de inglés de primaria a los que pueda acceder a través de seminarios como los que ofrecen puntualmente algunos CRPs (*Centre de Recursos Pedagògics*). Sería una forma de agradecerles su colaboración, ya que sin los profesores no se podría haber llevado a cabo la presente investigación.

Después de esta expresión de nuestros deseos para la proyección de este tipo de investigación podemos dar cuenta de algunas de las dificultades encontradas a lo largo de este largo proceso de investigación y escritura que he compaginado con mis tareas de maestra de primaria.

Quizás no sea oportuno en este apartado explicar las mayores dificultades a la hora de llevar a cabo este trabajo de investigación, puesto que son de índole vital y que tienen que ver con motivos de salud y de maternidad. Estos factores personales que han afectado a la investigadora han causado que este trabajo de investigación se haya dilatado excesivamente en el tiempo.

Una vez hemos visto las muchas dificultades que ha conllevado llevar a cabo un trabajo como este, experimentadas seguramente por la mayoría de investigadores en más de una ocasión, quisiéramos dejar constancia que ha valido la pena y que sirviera para que otros docentes de primaria se animaran o a investigar o como mínimo a intentar introducir las estrategias de aprendizaje de una manera más visible en sus aulas, ya que a pesar de todas las dificultades y problemas el hecho de finalizar el trabajo, ver el camino recorrido, el aprendizaje realizado, ha sido enormemente enriquecedor.

Y una vez hemos hecho recuento de lo conseguido y de las limitaciones de este trabajo nos parece que estamos en condiciones de poder responder a las preguntas de investigación, y así lo haremos en el siguiente apartado.

8. CONCLUSIONES

Llegados a este punto creemos estar en condiciones de poder responder a las preguntas de investigación planteadas en el apartado 4, una vez superadas las dificultades con los que nos hemos encontrado al llevar a cabo esta investigación.

¿Están las estrategias de aprendizaje presentes en las ideaciones y en los discursos profesionales de los maestros especialistas de inglés de primaria?

Como hemos podido ver, en las primeras entrevistas llevadas a cabo, de respuesta abierta, las menciones a las estrategias de aprendizaje eran más bien escasas. El profesorado entrevistado, en cambio, hace aportaciones muy interesantes sobre cómo creen que aprenden sus alumnos, haciendo referencia a la motivación y a otros aspectos emocionales no relacionados directamente con las estrategias de aprendizaje en sí. Por todo ello podemos concluir que en el discurso espontáneo de los maestros de primaria especialistas de inglés escasean las referencias a las estrategias de aprendizaje. Por lo reflejado en

CONCLUSIONES

sus respuestas parece ser que a los profesores les faltan elementos para describir de manera más precisa las estrategias de aprendizaje que usan los alumnos a la hora de aprender inglés. Y lo volvemos a comprobar al revisar las respuestas que ofrecen cuando se les pregunta por el libro de texto como posible transmisor de estrategias.

La pobreza referencial sobre las estrategias de tipo metacognitivo posiblemente sea debido a la creencia popular que existe entre el profesorado de primaria de que los alumnos a esas edades todavía no están preparados para llevar a cabo de manera autónoma o no inducida ese tipo de estrategias de aprendizaje. Por otra parte el hecho que no haya surgido en el discurso de los maestros entrevistados el fomento y desarrollo de estas actividades metacognitivas nos lleva a pensar que hace falta más concienciación por parte de los profesores respecto a estas estrategias. Algunas estrategias de tipo cognitivo como contextualizar (CCT), recombinación (CRC) o agrupar (CGR) no se han podido deducir del discurso de los profesores. Es por todo ello que consideramos posible afirmar que las referencias y menciones a las estrategias de aprendizaje escasean en el discurso que ofrecen los profesores cuando se les entrevista de manera no informada, es decir, sin ofrecer una información previa sobre las estrategias de aprendizaje.

Una vez se informa a los profesores antes de la segunda entrevista, de respuesta cerrada, sí que aparecen todas las estrategias, aunque de manera inducida. De todos modos los docentes entrevistados por primera vez siguen considerando en la segunda entrevista las estrategias metacognitivas como las menos usadas. Ninguno valoró su uso por parte de los estudiantes con la máxima puntuación en la escala.

¿Cómo se refleja en el discurso de los profesores las creencias sobre las estrategias de aprendizaje que usan sus alumnos por iniciativa propia?

En el discurso de los profesores se hacen muy pocas referencias a las estrategias que usan los alumnos para aprender inglés. La repetición (CRP) es la estrategia que creen los profesores que más usan sus alumnos, junto a la estrategia de petición de

aclaraciones (SQU). Han mencionado también la estrategia toma de notas (CNT) y la de recursos (CRS).

Es destacable el hecho de que ninguna de las ocho estrategias metacognitivas haya sido mencionada explícitamente por los docentes como usada por sus alumnos en sus discursos de las primeras entrevistas. Del mismo modo tampoco mencionan que sus alumnos usen las estrategias respuesta física dirigida (CRD), la de agrupar (CGR), la de recombinação (CRC), la de representación auditiva (CAR), la de contextualizar (CCT), la de elaborar (CEL), la de inferir (CIF) y la de cooperación (SCO). Por lo tanto, 16 de las 25 estrategias que pretendíamos que surgieran en el discurso espontáneo de los docentes sobre el uso de las mismas por parte del alumnado no han aparecido, por lo que el reflejo de las creencias sobre las estrategias que creen que usan los alumnos es escasa y poco definitoria.

¿Y las que fomentan ellos con su docencia?

Los profesores cuando hacen referencia a las estrategias que fomentan ellos con su docencia verbalizan que la de repetición (CRP) es la que más usan en sus clases. Tres de los cuatro docentes también dicen fomentar las estrategias de respuesta física dirigida (CDR), la de deducción (CDE), la de visualización (CIM) y la estrategia de petición de aclaraciones (SQU). Como podemos ver las estrategias de tipo metacognitivo no han surgido como fomentadas por los profesores en su discurso, ya que sólo uno parece hacer referencia a las estrategias MAS (auto-supervisión) y MSE (autoevaluación). La mayor parte de los docentes (3 de 4), en sus discursos, son capaces de identificar más maneras por las cuales ellos creen fomentar estrategias de aprendizaje que de describir las que usan sus alumnos a la hora de aprender.

En su discurso ninguno de los docentes hizo referencia a las estrategias de agrupar (CGR), de recombinação (CRC) y de contextualizar (CCT).

¿Qué estrategias de aprendizaje creen los profesores que utilizan más a menudo sus alumnos por iniciativa propia para aprender inglés en primaria?

Los profesores declaran que las estrategias que más a menudo usan sus alumnos por iniciativa propia son ECTR (traducir), ECIM (visualización) y ESQU (petición de

CONCLUSIONES

aclaraciones), seguidas de cerca de las estrategias ECRP (repetición) y ECAR (representación auditiva). Esta última no se vio reflejada en ninguna de las entrevistas de respuesta abierta.

¿Qué estrategias dicen fomentar, mayoritariamente, los profesores? Las estrategias más fomentadas por los docentes según los datos obtenidos son PCIM (visualización), PCDR (respuesta física dirigida) y PCRP (repetición). La estrategia de visualización (CIM) es la que ha obtenido respuestas más homogéneas y a la vez la que ha recibido mayor puntuación por parte de los docentes.

¿Hay relación entre las estrategias que creen usa el alumnado y las que ellos fomentan? Las 3 estrategias que más puntúan al referirse a lo que creen que usan sus alumnos a la hora de aprender inglés son: ECTR (traducir), ECIM (visualización) y ESQU (petición de aclaraciones). Y ellos, como profesores, dicen promover: PCIM (visualización), PCRP (repetición) y PCDR (respuesta física dirigida). Por lo tanto a priori podríamos decir que mayoritariamente coinciden en la estrategia de visualización.

Queríamos saber si había relación entre las estrategias que fomentaba el profesorado y las que creía que usaba el alumnado por iniciativa propia, y hemos encontrado que no había ninguna correlación entre 17 de las 25 estrategias estudiadas. Las únicas estrategias que parecen estar relacionadas, aunque muy débilmente, son las estrategias CAR (representación auditiva), CKW (palabra clave), SCO (cooperación) y SQU (petición de aclaraciones). Las estrategias socio-afectivas tienen una cierta relación entre las estrategias que fomentan los profesores y las estrategias que usa el alumnado para aprender inglés, y también las estrategias CAR (representación auditiva) y CKW (palabra clave), especialmente esta última, que tendría un valor de correlación más alto.

En general el profesorado ha puntuado más alto las estrategias que ellos promueven como docentes y han conferido una menor puntuación a lo que creen que hacen sus alumnos para aprender inglés por iniciativa propia.

¿Qué presencia de las estrategias de aprendizaje podemos detectar en los libros de texto del alumnado?

La escasez de referencias en el discurso del profesorado también se da en los libros de texto del alumnado. Encontramos que las referencias explícitas son muy escasas, en general una por unidad en los libros que las tienen contempladas. Los libros que no las marcan de manera explícita incluyen o cuadros gramaticales u objetivos por página, que se podría considerar como una manera de facilitar la estrategia de MSA (atención selectiva). Por otra parte muchos libros de actividades incluyen al final de la unidad actividades de auto-evaluación que podrían relacionarse con la estrategia MSE (autoevaluación).

Los libros contienen actividades susceptibles de ser trabajadas de manera que ayuden a desarrollar estrategias de aprendizaje (como el uso del diccionario, hacer pequeños mapas conceptuales o “*Word webs*”) pero para que eso suceda el papel del profesor es básico, ya que dependerá del enfoque que el maestro haga de ese tipo de actividades en el aula.

El tipo de actividades que se plantea en los libros complementarios de inglés suele ser muy parecido. La mayor parte de las actividades podrían tener una funcionalidad más estratégica si el profesor las trabajase con esa finalidad.

La labor de la profesora para que el alumno lleve a cabo un desarrollo en el uso de las estrategias de aprendizaje es fundamental ya que ha de ser la profesora quien las explicita o las haga visibles para ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje estratégico, así como ver sus errores y usarlos como estrategia de aprendizaje, y esto no puede estar presente en los libros de texto.

Cabe destacar que la presencia de actividades que trabajen o usen el error de manera didáctica es más bien escasa, por lo que podemos suponer que es el profesor con su trabajo diario el que hace la corrección y el uso (o no) del mismo, ayudando a los alumnos a aprender a aprender a través de los errores.

CONCLUSIONES

Como conclusión final de este trabajo de investigación podemos afirmar que el fomento del uso implícito y explícito de las estrategias en las clases de inglés de primaria podría constituir un avance significativo en la mejora cualitativa de la enseñanza del inglés, además de contribuir de forma relevante a fomentar su uso en general y a alcanzar una dimensión educativa y formativa más amplia para nuestro alumnado al desarrollar su capacidad de aprender a aprender.

Las creencias manifestadas por los docentes nos permiten concluir que la presencia de las estrategias en las aulas de inglés es más bien escasa y que se precisa de una mayor concienciación por parte del profesorado. También es necesario que las editoriales que publican libros de texto dirigidos a alumnos de esta edad promuevan de manera más obvia el uso de estas estrategias.

9. BIBLIOGRAFÍA

Abelson, R. (1979), Differences Between Beliefs and Knowledge Systems, *Cognitive Science*, 3 4, 355-366.

Abraham, R. G. y Vann, R. J. (1987), Strategies of two language learners: A Case of study. En Wenden, A. y Rubin, J. (eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 85-102), Englewood Cliffs (N.Y.), Prentice-Hall International.

Alanen, R. (2003), A sociocultural approach to young learners' beliefs about language learning. En Kalaja, P. y Barcelos, A.M.F. (eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 55-85), Dordrecht, Kluwer Academic Press.

Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9.

Allwright, R. y Bailey, K. (1991), *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Álvarez Álvarez, C. (2008), *La etnografía como modelo de investigación en educación*, *Gazeta de Antropología*, 24 (1), artículo 10.

BIBLIOGRAFÍA

http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.pdf
(Consulta 15-07-15)

- Álvarez Sousa, A. (1996), El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu, *Reis: Revista Española de investigaciones sociológicas*, 75, 145-172.
- Anderson, L. M. y Holt-Reynolds, D., (1995), *Prospective Teachers' beliefs and teacher education pedagogy: research based on a teacher educator's practical theory*, http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/ResearchReports/Rr95_6.pdf (Consulta 15-6-14)
- Anderson, N. J. (1991), Individual differences in strategy use in second language reading and testing, *The Modern Language Journal*, 75 4, 460-472.
- Arana Bojórquez, N. S. (2008), *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*, <http://www.monografias.com/trabajos57/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje.shtml> (Consulta 12-03-2011)
- Aránega, S. (2008), *La programació en el nou currículum. Les competències bàsiques a l'educació primària*, Capellades, Dossiers Rosa Sensat.
- Arias, M. M. (2000), *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*, *Investigación y Educación en Enfermería*, XVIII 1, 13-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294001> (Consulta 15-07-2015).
- Armas Velasco, Camilo B. (2005), *Propuesta de una Metodología para la Formación de Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes de la ETP*, <http://www.monografias.com/trabajos54/definicion-estrategia-aprendizaje/definicion-estrategia-aprendizaje.shtml>, Tesina de Diplomado Aprendizaje Formativo, ISPETP, La Habana (Consulta 12-03-2011)
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*, Barcelona, Labor.
- Arnaus, R. y Contreras, J. (1995), El compromís ètic en la investigació etnogràfica, *Temps d'Educació*, 14, 33-60.
- Bacon, S. M. y Finnemann, M. D. (1990), A Study of the Attitudes, Motives, and Strategies of University Foreign Language Students to their Disposition to Authentic Oral and Written Input, *The Modern Language Journal*, 74 4, 459-473.
- Ballester, L. (2004), *Bases metodològiques de la investigació educativa* (2ª edición revisada), Palma, Universitat de les Illes Balears.

- Ballesteros, C. (2000), *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria ESO*, Tesis doctoral del Departament de didàctica de la llengua i la literatura, Universitat de Barcelona.
- Ballesteros, C.; Llobera, M.; Cambra, M.; Palou, J.; Riera, M.; Civera, I.; Perera, J. (2001), El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones empíricas en didáctica de la lengua* (pp. 195-207), Ed. Graó.
- Barcelos, A.M.F. (2003), *Researching beliefs about SLA: a critical review*, en Kalaja, P. y Barcelos, A. M. F. (eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp.7-33), Dordrecht, Kluwer Academic Press.
- Barcelos, A.M.F. (2013), We teach who we are (becoming), *PeerSpectives, Issue 10*, 2-6, <http://peerspectives.files.wordpress.com/2010/04/ana-maria-ferreira-barcelos-we-teach-who-we-are-becoming1.pdf> (Consulta 10-11-2014)
- Barcelos, A.M.F. y Kalaja, P. (2011), Introduction to Beliefs about SLA revisited, *System*, 39 (3), 281-289.
- Barcelos, A. M.F. y Kalaja (2013), *Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher*. The Encyclopedia of Applied Linguistics. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0083/full> (Consulta 23-02-2014)
- Barnes, D. (1975), *From communication to curriculum*, Bucks, Penguin Books.
- Barnett, M. A. (1988), Teaching Reading Strategies: How Methodology Affects Language Course Articulation, *Foreign Language Annals*, 21, 109-119.
- Basturkmen, H. (2012), Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices, *System*, 40, 282-295.
- Beattie, M. (2000), Narratives of Professional Learning: Becoming a Teacher and learning to teach, *Journal of Educational Enquiry*, vol. 1, n. 2, <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/573/443> (Consulta 22-07-2014).
- Bernat, E. y Gvozdenko, I. (2005), *Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions*, *TESL-EJ* 9 1, 1-21.
- Bertoglia Richards, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje, *Psicoperspectivas*, IV 1, 13-18.

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/18/18> (Consulta 27-6-2015)

- Bialystok, E. y Fröhlich, M. (1978), Variables of Classroom Achievement in Second Language Learning, *The Modern Language Journal*, 62 7, 327-336.
- Bialystok, E. (1984), Strategies in Interlanguage Learning and Performance. En Davies, A. Criper, C. y Howatt, A. P. R. (Eds.), *Interlanguage* (pp. 37-48), Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Bingimlas, K. y Hanrahan, M. (2010), The relationship between teachers' beliefs and their practice: How the literature can inform science education reformers and researchers. En Tasar, M. F. y Çakmakci, G. (Eds.) *Contemporary Science Education Research: international perspectives* (pp. 415-422). Ankara, Turkey: Pegem Akademi.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- Blanco, L. (1999), La motivació com a criteri avaluador, *Butlletí de la societat Catalana de Pedagogia, monogràfic 4*, 5-24.
- Borg, S. (2003), Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do, *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Bronckart, J. (1985), *Teorías del lenguaje*, Barcelona, Herder.
- Brown, H. D. (1987), *Principles of language learning and teaching*, USA, Printice-Hall.
- Bygate, M., Skehan, P. y Swain, M. (eds.) (2001), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, Harlow, Longman.
- Byram, M. y Esarte-Sarries, V. (1991), *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*, Bristol, Multilingual Matters.
- Calderhead, J. (1981), Stimulated recall: a method for research on teaching, *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211-217.
- Calderhead, J. (1988), Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Villar, L. M. (Dir.) *Conocimiento, Creencias y teorías de los profesores* (pp. 21-37), Alcoy, Marfil.
- Calderhead, J. (1989), Reflective teaching and teacher education, *Teaching and Teacher Education*, vol. 5, nº 1, 43-51.

- Calderón, J. M. (2003), *Creencias y actuaciones de los profesores de E-LE en procesos de enseñanza: aprendizaje de una cultura extranjera en El Cairo: un estudio de caso/Memoria de Investigación*, Tesis de Master, Universitat de Barcelona.
- Cambra, M. (2000), Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En Camps, A., Ríos, I. y Cambra, M. (coord.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 161-172), Barcelona, Graó.
- Camps, A. (coord.) (2001), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó.
- Candlin, C. (1981), *The communicative Teaching of English*, Harlow, Longman.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, (trad. J. A. Bravo, 1988), Barcelona, Martínez Roca.
- Carrera-Fernández, M. J., Guàrdia-Olmos, J. y Però-Cebollero, M. (2013), Psicología y lenguaje en política: los candidatos a la Presidencia del Gobierno y su estilo lingüístico, *Anuario de Psicología / The UB Journal of Psychology*, 43 1, 39-52.
- Carson, J.G. y Longhini, A. (2002), Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting, *Language Learning*, 52 2, 401-438.
- Casar, L. y Hernández, A. (2000), La aplicación de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza del inglés, <http://www.nuestraldea.com/?p=121> (Consulta: 14-03-2012)
- Catalunya. Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, (DOGC [en línia], núm. 6900, 26-6-2015), <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf> (Consulta 27-6-2015)
- Chacón, C. T. (2003), Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica: Evaluación de una experiencia, *Acción Pedagógica*, 12 2, 104-113
- Chacón, C. (2005), Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela, *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Chacón, C. T. (2006), Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente, *Acción Pedagógica*, 15, 44-54.

BIBLIOGRAFÍA

- Chan, K. W. y Elliot, R. G. (2004), Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chamot, A. (2004), Issues in language learning research and teaching, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 1, 14-26.
- Chamot, A. (2009), *The CALLA handbook: implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, White Plains (N.Y.), Pearson Education.
- Chamot, A. y Küpper, L. (1989), Learning strategies in foreign language instruction, *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- Chan, K. W. y Elliott, R. G. (2004), Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chang, C.-Y., Liu, S.-C., y Lee, Y.-N. (2007), *A Study of Language Learning Strategies Used by College EFL Learners in Taiwan*, <http://www.mdu.edu.tw/~ged/other%20download/bulletin/20070319/11.pdf> (Consulta: 03-03-2012)
- Chaudron, C. (1988), *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Chen, Y. (2007), Learning to learn: the impact of strategy training, *ELT Journal*, 61 1, 20-29.
- Chinn, C. A. y Samarapungavan, A. (2001), Distinguishing between understanding and belief, *Theory Into Practice*, 40, 235-241.
- Chinn, C. A. (2011), *Educational Psychology: understanding students' thinking*, https://www.physics.rutgers.edu/deltap/chinn_deltap_2011.pdf (Consulta: 13-02-15)
- Chou. M.-J. y Chen, C.-C. (2014), Let's Scaffold Elementary G1 Students Playing with English, *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 143, 545-549, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814043614> (Consulta: 01-10-2015)
- Chu, Y. (2014), Teachers' Beliefs in Teaching English for Kids at a Kindergarten: A Case Study of Students from the Department of Applied English, *English Language Teaching*, 7 10, 100-112.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986), Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. C. (comp.) (1990), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos (Cap. VI)* (pp. 443-539), (Trad. A. Negrotto, 1990), Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós-M.E.C.

- Claxton (2008), *Cultivating positive learning dispositions*, <https://www.seas.upenn.edu/~eas285/Readings/Claxton.Learning%20Dispositions.pdf> (Consulta 18-11-2014)
- Cohen, A. (1998), *Strategies in learning and using a second language*, U.S.A., Longman.
- Cohen, A. (2002), Assessing and enhancing language learners' strategies, *Hebrew Higher Education*, 10, 1-11. <https://goo.gl/k7iRMC> (Consulta 13-07-15)
- Cohen, A. y Aphek, E. (1980), Retention of second language vocabulary over time: Investigating the role of mnemonic associations, *System*, 8, 221-235.
- Cohen, A. y Aphek, E. (1981), Easifying Second Language Learning, *Studies in Second Language Acquisition*, 3 2, 221-236.
- Cohen, A. D. y Griffiths, C. (2015), Revisiting LLS research 40 years later, *TESOL Quarterly*, 49 1.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011), *Research methods in education (7th edition)*, London, Routledge.
- Coll, C. (1987), *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, Barcelona, Laia.
- Contreras, J. (1991), El sentido educativo de la investigación, *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 61-67.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg. Traducción en castellano por el Instituto Cervantes (2002) en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Consulta 01-05-2011)
- Cook, V. (1991), *Second language learning and language teaching*, Great Britain, Arnold.
- Cumming, A. (2001), Learning to write in a second language: two decades of research, *International Journal of English Studies*, 1 2, 1-23.
- Cyr, P. (1998), *Les Stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International.
- Dahllof, U.S. y Lundgren, U.P. (1970), *Macro and Micro Approaches Combined for Curriculum Process Analysis: A Swedish Educational Field Project*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED044435.pdf> (Consulta 11-06-2014)

BIBLIOGRAFÍA

- Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995), *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Dyckinson.
- Dell'ordine, J.L., *El aprender a aprender en el aula de educación de personas adultas. Fundamentación teórica*, <http://www.monografias.com/trabajos4/aprender/aprender.shtml#arriba> (Consulta 12-03-2011)
- Dewey, J. (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- Díaz-Barriga, F., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Cap. 5, Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos, Ed. Trilla, <http://www.alames.org/documentos/estrat.pdf> (Consulta 22-07-14)
- Díaz B., F. y Hernández R., G. (1999), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/estrategia.pdf> (Consulta: 18-05-2011)
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2003), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, (2ª. Edic.) México, McGraw Hill (pp. 231-267). <http://mapas.eafit.edu.co/rid%3D1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias%2520docentes%2520para-un-aprendizaje-significativo.pdf> (Consulta 22-07-14)
- Díaz-Rico, L. (2008), *Strategies for Teaching English Learners*, Boston, Pearson and Allyn & Bacon.
- Díez, M., Fernández, R. y Halbach, A. (eds.) (2004), *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje*, Frankfurt, Peter Lang.
- Donato, R. y McCormick, D. E. (1994), A socio-cultural perspective on language learning strategies: the role of mediation, *The Modern Language Journal*, 78 4, 453-464.
- Dorado, C., *Aprender a aprender. Estrategias y técnicas*, <http://www.xtec.es/~cdorado/cdora2/esp/> (Consulta 07-02-2011)
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004), Características generales de la metodología cualitativa (Capítulo 9). En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (275-292), Madrid, La Muralla.
- Dörnyei, Z. y Scott, M.L. (1997), Communication Strategies in a Second Language, definitions and Taxonomies, *Language Learning*, 47,173-210.

- Dörnyei, Z. (2001), *Teaching and Researching Motivation*, Malaysia, Longman.
- Ehrman, M. y Oxford, R. (1989), Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies, *The Modern Language Journal*, 73 1, 1-13.
- Ehrman, M. y Oxford, R. (1990), Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting, *The Modern Language Journal*, 74 3, 311-327.
- Ehrman, M. y Oxford, R. (1995), Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States, *System*, 23 3, 359-386.
- Ekwensi, F., Moranski, J., & Townsend-Sweet, M., (2006), *E-Learning Concepts and Techniques*. Bloomsburg University of Pennsylvania's Department of Instructional Technology. 5.1 Instructional Strategies for Online Learning. Retrieved November 8, 2008: http://iit.bloomu.edu/Spring2006_eBook_files/ebook_spring2006.pdf (Consulta 02-01-2011)
- Ellis, R. (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997), *Second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- España. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, núm. 5, de 5 de enero de 2007, 677-773.
- Estepa, P. (2000), Los procesos de cambio y las preocupaciones del profesorado. Análisis de un caso, *Revista Fuentes*, 2, 31-51.
- Ferrer, M. (2000), Llibres de text i formació del professorat. Com incorporen els llibres els resultats de la recerca lingüística i didáctica. En Camps, A., Ríos, I. y Cambra, M. (coord.), *Recerca i formació en didáctica de la llengua* (pp. 35-44), Barcelona, Graó.
- Ferrer, M. (2001), Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones. En Camps, A. (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp.209-223), Barcelona, Graó.
- Fives, H. y Buehl, M. (2008), What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability, *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134-176.

BIBLIOGRAFÍA

- Flowerdew, J. y Peacock, M. (2001), *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gabillon, Z. (2005), L2 Learner's Beliefs: An Overview, *Journal of Language and Learning*, 3 2, 233-260.
- Gabillon, Z. (2007), L2 Learners' and L2 Teachers' Stated L2 Beliefs, Tesis Doctoral Langues/littératures anglaises, Université de Nancy 2, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00808788/document> (Consulta 12-01-2015)
- Gabillon, Z. (2012a), *Discrepancies between L2 Teacher and L2 Learner Beliefs*, English Language Teaching (Canadian Center of Science and Education), 5 (12), 94-99, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00809309> (Consulta: 12-01-2015)
- Gabillon, Z. (2012b), Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs, *Frontiers of Language and teaching*, 3, 190-203.
- Gabillon, Z. (2013), A Synopsis of L2 Teacher Belief Research. Paper from *Belgrade International Conference on Education 2013*, Nov 2013, Belgrade, Serbia. <halshs-00940593> (Consulta 12-01-2015)
- Gaitas, S. (2010), *The relationship between primary teachers' beliefs and teachers' practices concerning writing instructions*, Paper from the 5th EAPRIL Conference, Lisbon, Portugal, <http://www.eapril.org/resources/links/SergioGaitas.pdf> (Consulta 23-11-2014)
- García, R., Clemente, A. y Pérez, E. (1992), Evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación. Un estudio a través del "Psychological Literature" (1984-1992), *Revista de Historia de la Psicología*, 13, 1-17.
- García Bacete, F. y Doménech, F. (1997), Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. 1, nº 0. <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html> (Consulta 17-06-2014)
- García Bellido, R., González, J. y Jornet, J. M. (2010), *SPSS: PRUEBA T*, http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0701b.pdf (Consulta 24-05-2015)
- García Herrero, M^a de las Mercedes (2013). Análisis de la Utilización de Estrategias en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera. *Revista de Investigación Educativa*, 31 1, 53-76.
- García Vallinas, E. (1996), La toma de decisiones en el aula de Educación primaria y sus implicaciones para el profesor y para los alumnos, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1

- (0), 1997.
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224230227.pdf
 (Consulta 21-06-2015)
- García Salinas, J. (2010), Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 4 2. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/entrenamiento-en-estrategias-de-aprendizaje-de-ingles-como-lengua-extranjera-en-un-contexto-de-aprendizaje-combinado> (Consulta 15-10-15)
- Gargallo, B. (2000), *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*, Madrid, CIDE.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (1994), *Second language acquisition: an introductory course*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gerami, M. H., & Baighlou, S. M. (2011). Language Learning Strategies Used by Successful and Unsuccessful Iranian EFL Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1567-1576.
- Gibaja, R. E. (1996), *La Cultura de la Escuela: Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1994), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Gómez Muñoz, G. (2010), *Las Creencias de los profesores de ELE acerca de la práctica de la expresión escrita: estudio de caso*, Tesis de Master, Barcelona, Universitat de Barcelona. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_09Gomez_Munoz.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b8 (Consulta 27-07-2014).
- Gómez, P. et al. (1990), *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana.
- González-Cruz, M. I. (2012), Variación lingüística, redes y clase social (Cap. 9), en De los Heros, S. y Niño-Murcia, M. (eds.), *Fundamentos y Modelos al Estudio Pragmático y Sociopragmático del Español*, Washington D.C., Georgetown University Press, 215-236.
- González-Pienda, J.A. et al. (Coords.) (2002), *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*, Madrid, Pirámide.
- Green, J. y Oxford, R. (1995), A closer look at learning strategies, L2 proficiency and sex differences, *TESOL Quarterly*, 29 2, 261-297.

BIBLIOGRAFÍA

- Griffiths, C. (2004), *Language Learning strategies: theory and research*, http://www.crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf (Consulta 3-3-2012)
- Griffiths, C. (2007), Language Learning Strategies: Students' and Teachers' Perceptions, *ELT Journal*, 61 2, 91-99.
- Griffiths, C. y Parr, J. (2001), Language-learning strategies: theory and perception, *ELT Journal*, 55.3, 247-254.
- Gu, Y. y Johnson, R. (1986), Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes, *Language Learning*, 46 4, 643-679.
- Guskey, T. R. (1982), Differences in Teachers' Perceptions of Personal Control of Positive versus Negative Student Learning Outcomes, *Contemporary Educational Psychology*, 7, 70-80.
- Guskey, T. R. (1988), Teacher efficacy, self-concept, and attitude toward the implementation of innovation, *Teacher and Teacher Education*, 4 1, 63-69.
- Guzmán, R., Cabrera, L., Yanes, J. y Castro, J. (2008), Análisis de la investigación cualitativa en educación desarrollada en el estado Español, *Revista Currículum*, 21, 157-184. <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero21/guzman.pdf> (Consulta 26-07-2014)
- Hargreaves, A. (1999), Sentir-se mestre: les emocions d'ensenyar i el canvi educatiu, *Temps d'Educació*, 22, 271-291.
- Hernández, M.C. y Maquilón, J.J. (2010), *Evaluación de las características del aprendizaje de los estudiantes de educación primaria. Propuesta de nuevas herramientas para la intervención*, en II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria, Universidad de Murcia, 251-271, http://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=c23ee44d-66e2-4d30-9755-44b6300631fd&groupId=299436 (Consulta 16-06-2014)
- Hismanoglu, M. (2000), Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and teaching, *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 8, <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html> (Consulta 28-5-2011)
- Hofer, B. K. y Pintrich, P. R. (1997), The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning, *Review of Educational Research*, 67 1, 88-140.
- Holec, H. (1987), *The learner as manager: Managing learning or managing to learn?*, en Wenden, A. y Rubin, J., (eds.), *Learner strategies in*

- language learning*, Englewood Cliffs (N.Y.), Prentice-Hall International, 145-157.
- Horwitz, E. K. (1985), Using students beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course, *Foreign Language Annals*, 18 4, 333-340.
- Horwitz, E.K. (1987), *Surveying student beliefs about language learning*, en Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N.Y.), Prentice-Hall International, 119- 129.
- Horwitz, E. K. (1996), Meeting the cognitive and emotional needs of foreign language teachers. En Z. Moore (Ed.), *Foreign language teacher education* (pp. 289-299), New York, University Press of America, 289-299.
- Horwitz, E. K. (1999), Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies, *System*, 27, 557-576.
- Horwitz, E. K. (1999), Horwitz, M. B. y Cope, J.A. (1986), Foreign Language Classroom Anxiety, *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Hosenfold, C., Arnold, V., Kirchofer, J., Laciura, J. y Wilson, L. (1981), Second Language Reading: A Curricular Sequence for Teaching Reading Strategies, *Foreign Language Annals*, 14 5, 415-422.
- Hsiao, T. y Oxford, R. (2002), Comparing theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis, *The Modern Language Journal*, 86 3, 368-383.
- Hu, B. y Tian, L. (2012), Do teachers and students share similar beliefs about teaching and learning strategies?, *System*, 40, 237-254.
- Jackson, Ph. W. (1990), *La vida en las aulas* (5ª Edición), Traducción de Guillermo Solana, Madrid, Paideia.
- Jiménez, A. B. (2005), Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos, *Revista Qurrriculum*, 18, 211-236,
<http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero18/jimenez.pdf>
 (Consulta 26-10-2014)
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language for teachers, *Teaching & Teacher Education*, 10 4, 439-452.
- Kagan, D.M. (1992), Implications of research on teacher belief, *Educational Psychologist*, 27 1, 65-90.

BIBLIOGRAFÍA

- Kalaja, P. y Barcelos, A. M. F. (eds.) (2003), *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, Dordrecht, Kluwer Academic Press.
- Kalra, M. B. y Baveja, B. (2013), A Review of Teacher Thinking Researches, *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, Special Issue, Volume 2, Issue 2, 1309-1313. <http://goo.gl/5RfzgP> (Consulta 29-6-2015)
- Kasper, L. F. (1997), Assessing the metacognitive growth of ESL student writers, *TESL-EJ*, 3 1 <http://tesl-ej.org/ej09/a1.html> (Consulta 15-03-2012)
- Kinoshita, (2003), Integrating Language Learning Strategy Instruction into ESL/EFL Lessons, *The Internet TESL Journal*, IX 4, <http://iteslj.org/Techniques/Kinoshita-Strategy.html> (Consulta 25-06-14)
- Klein, W. (1986), *Second language acquisition*, Avon, Cambridge University Press.
- Krantz, G. (1991), *Learning vocabulary in a foreign language*, Sweden, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. (1998), Comprehensible Output, *System*, 26, 175-182.
- Krebs, J.R. (1998), *Errors in Language Learning and Use*, Harlow, Longman.
- Kvale, S. y Brinkmann, S. (2009), *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*, Los Angeles, Sage Publications.
- Lacorte, M. y Canabal, E. (2005), Teacher beliefs and practices in advanced Spanish classrooms, *Heritage Language Journal*, 3 1, 83-107. http://international.ucla.edu/media/files/lacorte_and_canabal.pdf (Consulta 11-11-2014)
- Lam, W. y Wong, J. (2000), The effects of strategy training on developing discussion skills in an ESL classroom, *ELT Journal*, 54 3, 245-255.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996), *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona, Hurtado Monpeó.
- Latorre, M.J. y Blanco, F.J. (2007), Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación, *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 17, 147-170,

<http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero7.asp>
(Consulta 17-06-14).

- Latorre, M.J. y Blanco, F.J. (2009), La investigación sobre creencias docentes a través del método de encuesta, *Revista de Educación*, 11, 155-168.
- Lefebvre, S., Deaudelin, C. y Loiseau J. (2006), *ICT implementation stages of primary school teachers: The practices and conceptions of teaching and learning*, Paper prepared for Australian Association for Research in Education National Conference 27th- 30th November, 2006, Adelaide, Australia.
- Liceras, J. (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- Lightbown, P. M. y Espada, N. (1999), *How languages are learned*, Oxford, Oxford University Press.
- Lin, Yue-Hong (1995), *Un estudio empírico de estabilización/fosilización: la incorporación y la autocorrección en unos sujetos chinos*, Tesis doctoral del Departament de didàctica de la llengua i la literatura, Universitat de Barcelona.
- Liu, Z. (2012), An Empirical Study on Age Variable, *Studies in Literature and Language*, 53, 113-118.
- Liu, Z. y Chen, G. (2009), Age Effects in Foreign Language Learning for Children in China, *English Language Teaching*, 12, 37-45.
- Lladó, J. y Llobera, M. (1999), *Reflexions i propostes per al tractament de les llengües en els centres d'ensenyament*, Palma de Mallorca, Moll.
- LOE, Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació ("BOE" 106, de 4-5-2006),
<http://www.gencat.cat/educacio/butlleti/professors/noticies/LOEcatala.pdf>
- Lyster, R. (1998), Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms, *Language Learning*, 48 2, 183-218.
- Lyster, R. and Ranta, L. (1997), Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms, *Studies in Second Language acquisition*, 19, 37-66.
- Macaro, E. (2001), *Learning strategies in foreign and second language classrooms*, London, Continuum.
- Macaro, E. (2003), *Teaching and learning a Second Language*, London, Continuum.

BIBLIOGRAFÍA

- Macaro, E. (2006), Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework, *Modern Language Journal*, 90 3, 320-337.
- MacIntyre, P. (1994), Towards a social psychological model of strategy use, *Foreign Language Annals*, 27, 185-195.
- Maguire, T. *Nlp in education*, <http://www.xtec.es/~jmaguire/> (Consulta 12-03-2011)
- Manchón, R. M. (2001), Trends in the conceptualizations of second language composing strategies: a critical analysis, *International Journal of English Studies*, 1 2, 47-70.
- Mansour, N. (2009a), Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda, *International Journal of Environmental & Science Education*, 4 1, 25-48.
- Mansour, N. (2009b), Science-Technology-Society (STS): A new paradigm in Science Education, *Bulletin of science, technology and society*, 29 4, 287-297.
- Marín, N. y Benarroch, A. (2010), Cuestionario de opciones múltiples para evaluar creencias sobre el aprendizaje de las ciencias, *Enseñanza de las ciencias*, 28 2, 245-260.
- Marrero, J. (1991), Teorías implícitas del profesorado y curriculum, *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 66-69.
- Martínez Alcolea, A. y Calvo Rodríguez, Ángel R., *Cuestionario para la valoración del estilo de aprendizaje*, http://hijascardad.org/staluisa/c_educad/ad/1_orientacion/evaluacion/material/Valorac_Estilo_Aprendizaje_4.pdf (Consulta 12-03-2011)
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004), Características generales de la metodología cualitativa (Capítulo 11). En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (329-366), Madrid, La Muralla.
- Mayorga, M. J. (2004), La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria, *Relieve*, 10 1, 23-39. http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm (Consulta 14-07-2015)
- McDonough, S. H. (1999), Learner strategies: State of the art article, *Language teaching*, 32 (1), 1-18.
- Melketo, T. A. (2012), Exploring tensions between English teachers' beliefs and practices in teaching writing, *The International HETL Review*, 2, Article 11, <https://www.hetl.org/wp->

- content/uploads/2013/09/HETLReviewVolume2Article11.pdf (Consulta 11-11-2014)
- Mendoza, A. (Coord.) (1998), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SDLL/ICE UB/ HORSORI.
- Mendoza de Hopkins, N. y Mackay, R. (2002), *Bilateralidad cerebral y las estrategias de aprendizaje*, <http://www.monografias.com/trabajos10/bilat/bilat.shtml?monosearch> (Consulta 12-03-2011)
- Merlinsky, G. (2006), La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado, *Cinta Moebio*, 27: 27-33, <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/merlinsky.pdf> (Consulta 12-03-2011)
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989), *Diseño curricular base*, Madrid, Publicaciones del MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes, versión electrónica http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Mitchell, R. y Myles, F. (1998), *Second language learning theories*, London, Arnold.
- Mohamed, N. (2006). *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development*. Unpublished PhD dissertation. University of Auckland, Auckland.
- Molina, S. (2003), Representaciones mentales del profesorado con respecto al fracaso escolar, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 151-175.
- Monereo, C. (Coord.) (1997a), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona, Graó.
- Monereo, C. (Coord.) (1997b), *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Visor.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997c), *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Barcelona, Edebé.
- Monereo Font, C. (Coord.) (2001), *Estrategias de aprendizaje*, Barcelona, Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Montessori, M. (1984), *La descubierta de l'infant*, Barcelona, Eumo editorial.

BIBLIOGRAFÍA

- Moradi, K. y Sabeti, G. (2014), A Comparison of EFL Teachers and EFL Students' Understandings of "Highly Effective Teaching", International Conference on Current Trends in ELT, en *Procedia – Social Behavioral Sciences*, 98, 1204-1213, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814026263> (Consulta 16-06-2014).
- Munby, H. (1988), Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales. En Villar, L. M. (Dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 63-86), Alcoy, Marfil.
- Muñoz, C. (2002), *Aprender idiomas*, Barcelona, Paidós
- Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M.L., Navés, T., Torras, M.R., Tragant, E. y Victori, M. (2003), En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera, *Eduling*, 1, 1-13 (Revista electrónica del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona) <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11541/1/Munozetal2002.pdf> (Consulta 12-03-2011)
- Muñoz, C. (2010), On how age affects foreign language learning, *Advances in Research on Language Acquisition and teaching*, 39-49. <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Munoz.pdf> (Consulta 23-02-2015)
- Muñoz Liceras, J. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.
- Narvaja, P. (1998), Cuestiones relativas a las estrategias de aprendizaje y su relación con el aprendizaje efectivo, *Revista Científica de Educación de la Universidad del Salvador*, año 1, nº 1, <http://www.salvador.edu.ar/uc2-1212.htm> (Consulta 12-03-11).
- Nicholas, H., Lightbown, P. y Spada, N. (2001), Recast as feedback to language learners, *Language Learning*, 51 4, 719-58.
- Nicolás Padrón, B. (2005), *Las estrategias de aprendizaje en idioma inglés*, <http://www.monografias.com/trabajos25/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje.shtml?monosearch> (Consulta 12-03-2011)
- Ningsih, S., y Fata, I. (2015), Exploring Teachers' Beliefs and the Teaching Profession in Aceh. *Studies In English Language And Education*, 2(1), 67-78. Retrieved from <http://www.jurnal.unsyiah.ac.id/SiELE/article/view/2235> (Consulta 09-06-2015)

- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986), *Learning Strategies*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Noguerol, A. (1989), *Tècniques d'aprenentatge i estudi*, Barcelona, Graó.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Roces, C. (2002), Evaluación de las estrategias de aprendizaje. En González-Pienda, J.A. et al. (Coords.), *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*, Madrid, Pirámide.
- Nussbaum, L. y Bernaus, M. (eds) (2001), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, España, Síntesis Educación.
- Nyikos, M. (1990), Sex-Related Differences in Adult Language Learning: Socialization and Memory Factors, *The Modern Language Journal*, 74 3, 273-278.
- Olafson, L. y Schraw, G. (2006), Teachers' beliefs and practices within and across domains, *International Journal of Educational Research*, 45, 71-84.
- O'Loughlin, M. (1989). The influence of teachers' beliefs about knowledge, teaching and learning on their pedagogy: A constructivist reconceptualization and research agenda for teacher education. Paper presented at *the Annual Symposium of the Jean Piaget Society*, Philadelphia, Pennsylvania. Available at <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED339679.pdf> (Consulta 28-06-2015)
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L., y Russo, R. P. (1985), Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students, *Language Learning*, 35, 21-46.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, U.S.A., Cambridge University Press.
- Orta Gracia, A. (2009a), Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula, *Phonica*, 5, 48-73.
- Orta Gracia, A. (2009b), La enseñanza explícita de la pronunciación: creencias de los profesores y sus repercusiones en el aula de E/LE, *Biblioteca Phonica*, 9, www.ub.es/lfa (Consulta 02-06-2015)
- Otero Ramos, I. et al. (2007), *Estrategias de aprendizaje: del desarrollo intelectual al desarrollo integral*, <http://www.monografias.com/trabajos42/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje.shtml> (Consulta 12-03-2011)
- Oxford, R. (1990), *Language learning strategies: what every teacher should know*, New York, Newbury House Publishers.

BIBLIOGRAFÍA

- Oxford, R. (2002), Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL suggestions. En Richards, J. C. y Renandya, W. A. (eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp.124-132), Cambridge, Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2011), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Harlow, Longman.
- Oxford, R. y Crookall, D. (1989), Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues, *The Modern Language Journal*, 73 4, 404-419.
- Oxford, R. y Nyikos, M. (1989), Variables affecting choice of language learning strategies by university students, *The Modern Language Journal*, 73 3, 291-300.
- Pajares, M. F. (1992), Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62 3, 307-332.
- Palacios, I. M. (1995), A Study of the Learning Strategies Used by Secondary School and University Students of English in Spain, *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 8, 177-193.
- Palacios, I. M. (1996), The importance of Language Learning Strategies in Foreign Language Teaching, *Cuadernos de filología inglesa*, 5 1, 103-120.
- Palou, J. (2008), *L'Ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola: creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.
- Peacock, M. (2001), Language learning strategies and EAP proficiency: Teacher views, student views, and test results. En Flowerdew, J. y Peacock, M., *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 268-285), Cambridge, Cambridge University Press.
- Pérez Cabaní, M. L. (Coord.) (1997), *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*, Barcelona, Horsori.
- Pettit, S. (2011), Teachers' beliefs about English Language Learners in mainstream classrooms: A Review of the literature, *International Multilingual Research Journal*, 5 2, 123-147. http://gru.openrepository.com/gru/bitstream/10675.2/319927/1/Teachers_beliefs_about_english_language_learners_literature_review.pdf (Consulta 19-06-15).
- Piller, B. y Skillings, M. J. (2005), English Language Teaching Strategies Used by Primary Teachers in One New Delhi, India School, *TESL-EJ*, 9 3.

- Pintrich, P. and Ross, G. (1990), Assessing and Improving Students' Learning strategies. En Svinicki, M. (ed), *The Changing face of College Teaching* (83-92), nº 42, summer 1990, San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Pintrich, P. (2003), A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts, *Journal of Educational Psychology*, 95 4, 667-686.
- Pozo, J. I. y Carretero, M. (1986), Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar, *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 15-19.
- Pozo, J. I. (1989), Adquisición de estrategias de aprendizaje, *Cuadernos de pedagogía*, 175, 8-11.
- Quintana, J. M., (2001), *Las creencias y la educación. La pedagogía cosmovisual*, Barcelona, Herder.
- Raths, J. (2001), *Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs*, ECRP (Early Childhood Research and Practice), 3 (1), <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html> (Consulta 24-06-14). Paper from a symposium in Champaign, Illinois, November 5-7, 2000.
- Redondo, A. B. (2010), *Creencias de tres profesores italianos de E/LE: Estrategias de enseñanza, importancia de la formación y autoridad sociocultural del profesor no nativo*, Tesis de Master, Universitat de Barcelona-Universitat Pompeu Fabra, Suplementos de marcoELE, núm. 11.
- Rees-Miller, J. (1993), A Critical Appraisal of Learner Training: Theoretical Bases and Teaching Implications, *TESOL Quarterly*, 27 4, 679-689.
- Reid, J. (1987), The learning style preferences of ESL students, *TESOL Quarterly*, 21 1, 87-111.
- Ribé, R. y Vidal, N. (1995), *La Enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*, Madrid, Alhambra-Longman.
- Richards, J. C., Gallo, P., y Renandya, W. (2001), Teachers' beliefs and the process of change, *PAC Journal*, 1 1, 41-58.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (ed) (1994), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, (trad. J.J. Zaro, 1998), Madrid, Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Renandya, W. A. (eds.) (2002), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

BIBLIOGRAFÍA

- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (eds.) (1996), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, (trad. J. M. Castrillo, 1998), Madrid, Cambridge University Press.
- Riding, R. y Rayner, S. (1998), *Cognitive Styles and Learning Strategies*, London, David Fulton Publishers.
- Robles, A., *Estilos de aprendizaje*, <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/vak/queson.htm> (Consulta 12-03-2011)
- Roca, J. y Manchón, R. M. (2006), Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela, *Porta Linguarum*, 5, 63-76.
- Rodríguez-Pérez, N. (2014), Creencias y representaciones de los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores motivacionales y emocionales en los alumnos y en las alumnas, *Porta Linguarum*, 21, 183-197.
- Rost, M. y Ross, S. (1991), Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability, *Language Learning*, 41, 253-273.
- Rovira, M. (2005), *Creences i actuacions dels professors de primària en la correcció del text escrit en català*, Tesis doctoral del Departament de didàctica de la llengua i la literatura, Universitat de Barcelona.
- Royo Hernández, S., *Las distintas concepciones de la Psicología como ciencia*, <http://www.monografias.com/trabajos-pdf900/distintas-concepciones-psicologia/distintas-concepciones-psicologia.pdf> (Consulta 12-03-2011)
- Rubin, J. y Thompson, I. (2000), *Cómo ser un gran estudiante de idiomas*, México, International Thomson Publishers.
- Sabariego, M. (2004), La investigación educativa: génesis, evolución y características (Capítulo 2). En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (51-87), Madrid, La Muralla.
- Sabariego, M. (2004), El proceso de investigación (parte 2), Capítulo 4. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (127-163), Madrid, La Muralla.
- Sahin, C., Bullock, K. y Stables, A. (2002), Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at key stage 2, *Educational Studies*, 28, 371-384.
- Salazar, A. y Cossio, A. (2004), *Estrategias de aprendizaje*, <http://www.monografias.com/trabajos19/estrategias->

[aprendizaje/estrategias-aprendizaje.shtml?monosearch](#), Arequipa, Perú
(Consulta 12-03-2011)

- Sanaoui, R. (1995), Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages, *Modern Language Journal*, 79 1, 15-28.
- Sánchez Benítez, G. (2010), *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*, Memoria de Máster, Universidad de Alcalá, Suplementos marco ELE, 11.
- Sánchez, R. (2010), Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, *Revista de Educación*, 352, 267-287, http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_12.pdf
(Consulta 26-07-2014)
- Sánchez-Quintana, N. y Birello, M. (2013), Innovació i relats de vida lingüística. El cas d'un professor de llengua estrangera, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 61, 36-44.
- Savasci-Acikalin, F. (2009), Teacher beliefs and practice in science education, *Asia-Pacific Forum on Science Learning and teaching*, Volume 10, Issue 1, Article 12 (June 2009).
- Schostak, J. (2006), *Interviewing and Representation in Qualitative Research*, Glasgow, Open University Press.
- Sen, H. y Sen, M. (2012), *A comparison of efl teachers' perceptions of language learning strategies (LLSS) and learners' reported use of llss in their english language classes*, 4th WORLD CONFERENCE ON EDUCATIONAL SCIENCES (WCES 2012), en *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1846-1854, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812015194>
(Consulta 15-06-14)
- Serrano Sánchez, R. C. (2010), Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, *Revista de educación*, 352, 267-287.
- Sharwood Smith, M. (1994), *Second language learning: theoretical foundations*, London, Longman.
- Shavelson, R. J. y Stern, P. (1981), Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior, *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Sheorey, R. y Mokhtari, K. (2001), Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers, *System*, 29, 431-449.

BIBLIOGRAFÍA

- Shumaker, M.G. *Learning Strategy Preferences in an Intensive English Program*, Online Submission (December 31, 2010): ERIC, EBSCO host (Consulta 19-07-2011)
- Sierra, F. (1998), Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (coord), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (277-345), México, Pearson: Addison Wesley Longman.
- Sola, M. (1999), El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En Pérez, A. Barquín, J. y Angulo, J. F. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (661-683), Madrid, Akal.
- Song, S. (2015), Cambodian teachers' responses to child-centered instructional policies: A mismatch between beliefs and practices, *Teaching and Teacher Education*, 50, 36-45.
- Sosu, E. M. y Gray, D. S. (2012), Investigating change in epistemic beliefs: An evaluation of the impact of student teachers' beliefs on instructional preference and teaching competence, *International Journal of Educational Research*, 53, 80-92.
- Standen, R. P. (2002), *The interplay between teachers' beliefs and practices in a multi-age primary school*. Unpublished PhD Dissertation, Griffith University, Brisbane, Australia. <https://www120.secure.griffith.edu.au/rch/file/ddae8f9b-83d1-503f-2263-e16853c2ae39/1/02Whole.pdf> (Consulta 10-11-2014)
- Stefánsson, E. G. (2013), *Second Language Acquisition: the Effect of Age and Motivation* [online]. Háskóli Íslands: Hugvísindasvið Enska. http://skemman.is/stream/get/1946/15018/35741/1/BA_EinarG.pdf (Consulta 23-02-2015)
- Stern, H. H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Stevick, E. W. (1988), *Teaching and learning languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Swan, M. (2008), Talking sense about learning strategies, *RELC Journal*, 39, 262-273.
- Tabachnick, B. R. y Zeichner K. M. (1988), Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta en clase: Estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos. En Villar, L. M. (Dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (135-148), Alcoy, Marfil.

- Tarone, E. y Tedick, D. (2000), *Conversations with mainstream teachers: What can we tell them about second language learning and teaching?*, Keynote address to University of Minnesota TESOL Conference. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesaguadulce/dpto-ingles/docus/minnetesol2000.html> (Consulta 08-01-2015)
- Thompson, L.W. (2004), *Literacy Development for English language learners: Classroom Challenges in the NCLB Age*, CTB/McGraw Hill (online) http://www.shastalink.org/uploaded/Dept/is/general/Teacher_Section/English_Language_Learners.pdf (Consulta 08-01-2015)
- Torrado, M. (2009), Estudios de encuesta (Capítulo 7). En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (231-257), Madrid, La Muralla.
- Torras, M.R., Tragant, E. y García, M. L. (1999), Les creences populars entorn l'aprenentatge d'una llengua estrangera (anglès) abans dels vuit anys, *Temps d'Educació*, 22, 311-342.
- Towel, R. y Hawkins, R. (1994), *Approaches to second language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Diario oficial de la Unión Europea, de 30 de diciembre de 2006, p. L394/10-L394-18.
- Usó, L. (2008), *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*, Tesis doctoral del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- Valle, A. et al. (1998), Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar, *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68. <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/87/83> (Consulta 28-02-2012).
- Valle, A. et al (1999), Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 3, 425-461 <http://goo.gl/GnoOz5> (Consulta 14-07-15).
- Valle, A. et al (2006), Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio, *Psicothema*, 18 2, 165-170. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3193> (Consulta 28-02-2012).

BIBLIOGRAFÍA

- Vázquez, G. (2009), Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía, *Revista Nebrija*, 5, 113-122. http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87_revista_completa_5.pdf (Consulta 03-06-2015)
- Vázquez, G. (2012), El desarrollo del componente estratégico dentro del marco actual de la didáctica de ELE: estado de la cuestión y perspectivas, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº 1, 181-212. <http://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/12/13> (Consulta 19-01-2015)
- Velasco, C. y Lin, Yue-hong (2004), Un estudio longitudinal de la estabilización/fosilización, *Encuentros en Catay*, 18, 181-210. <http://www.sinoele.org/images/Encuentros/velasco-lin%20%282004%29.pdf> (Consulta 22-05-2015).
- Vigotsky, L. (1985), *Pensamiento y lenguaje*, Argentina, La Péyade.
- Villar, L. M. (Dir.) (1988), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil.
- Weinreich, U. (1968), *The languages in contact*, The Hague, Mouton.
- Wenden, A. L. (1987), How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. En Wenden, A. L. y Rubin, J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 103-118), Prentice-Hall International, Englewood Cliffs (N.Y.).
- Wenden, A. L. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*, Hertfordshire, Prentice Hall.
- Wenden, A. L. (1999), An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics, *System*, 27 4, 435-441.
- Wenden, A. L. y Rubin, J. (eds.) (1987), *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs (N.Y.), Prentice-Hall International.
- Wilkins, D. A. (1983), *Linguistics in language teaching*, Great Britain, Richard Clay.
- Williams, M., y Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A socialconstructivist approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Williams, M. y Burden, R. (1999), *Psicología para profesores de idioma*, Madrid, Edinumen.

- Wittrock, M. C. (1986), Procesos de pensamiento de los alumnos. En Wittrock, M. C. (comp.), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos (cap. VII)* (pp. 541-585), (trad. A. Negrotto, 1990), Barcelona, Paidós-M.E.C.
- Woods, D. (1996), *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Woods, P. (1986), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (trad. M. Aurelio Galmarini, 1987) Madrid/Barcelona: Paidós/MEC.
- Winke, P. y Abbuhl, R. (2008), Taking a Closer Look at Vocabulary Learning Strategies: A Case Study of a Chinese Foreign Language Class, *Foreign Language Annals*, 40 4, 697-712.
- Xu, L. (2012), The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-learning Process, *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, nº 7, 1397-1402.
<http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/07/09.pdf>
(Consulta 29-06-2015).
- Yang, N. (1999), The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use, *System*, 27 4, 515-535.
- Yashima, T. y Zenuk-Nishide, L. (2008), The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: creating an imagined international community, *System*, 36 4, 566-585.
- Zabala, A. (1998), *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*, Barcelona, Graó.
- Zeichner, K. M. (1993), El maestro como profesional reflexivo, *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.
- Zhang, C. (2009), A Study of Age Influence in L2 Acquisition, *Asian Social Science*, vol. 5, num. 5, <http://ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/1733/1617>
(Consulta 17-11-2014).

ANEXOS