



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Uso de estrategias para el aprendizaje del español y rol de las mediaciones: estudio hecho desde una perspectiva sociocultural con un grupo de estudiantes universitarios jamaicanos

Lina María Gómez Sanabria

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.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAT D'EDUCACIÓ

Uso de estrategias para el aprendizaje del español y
rol de las mediaciones: estudio hecho desde una
perspectiva sociocultural con un grupo de
estudiantes universitarios jamaicanos

Lina María Gómez Sanabria



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAT D'EDUCACIÓ

TESIS DOCTORAL

Uso de estrategias para el aprendizaje del español
y rol de las mediaciones: estudio hecho desde una
perspectiva sociocultural con un grupo de
estudiantes universitarios jamaicanos

Lina María Gómez Sanabria

Directora: Dra. Carmen Ramos Méndez

Tutor: Dr. Miquel Llobera Cànaves.

Barcelona, 2015

A Álvaro, Juan Diego y Daniel Esteban

Agradecimientos

Un agradecimiento muy especial a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), sin cuya ayuda jamás habría podido emprender la tarea de ir a Barcelona a realizar mis estudios doctorales.

A mi directora de tesis, Carmen Ramos Méndez, por sus orientaciones, recomendaciones y por darme las pautas para encaminar y terminar este doctorado. A mi tutor, Miquel Llobera por su valiosa ayuda para encontrar el norte del trabajo en los momentos más confusos. Un agradecimiento muy especial a Joan Perera por su invaluable ayuda en la última etapa de este proceso, por su integridad personal y su eficiencia profesional; sin su apoyo no habría sido posible terminar esta tesis.

A mis hijos Juan Diego y Daniel Esteban porque a sus seis y tres años, respectivamente, se embarcaron conmigo en esta aventura de conocimiento y de encuentros con nuevos mundos, nuevas culturas, nuevas lenguas, nuevos amigos, nuevos retos y, por qué no decirlo, nuevas dificultades.

A Álvaro, mi esposo, por apoyar incondicionalmente mi empeño en hacer este doctorado, por animarme a seguir en los momentos más difíciles y por su entusiasmo en este proyecto pese a que eso implicó vivir tres años separado de su familia.

A mi familia en Colombia por creer en mí, por confiar en mí y por quererme tanto. Un agradecimiento especial a la tía Marina por su apoyo amoroso en todas las etapas del proceso; principalmente por sus visitas a Barcelona, que representaban una ayuda enorme y una gran motivación para avanzar y no detenerme a mitad de camino.

Un agradecimiento a todos los estudiantes que participaron en el estudio, especialmente a Alejandria, Ana, Ashley, Carlitos y Cristina por su esmerado trabajo en la elaboración de los diarios y por su colaboración permanente a lo largo del proceso de recolección y análisis de datos.

A mis profesores de la UB, Natalia Fullana, Elisa Rosado, Juli Palou, Joan-Tomàs Pujolà y Miquel Llobera por compartir parte de sus conocimientos y experiencias, dado que esos aportes fueron muy importantes para dar marcha a esta tesis. Gracias a mis queridas amigas Rosa y Leticia quienes estuvieron conmigo en este proceso desde que era un proyecto en Jamaica y luego por su enorme apoyo, ayuda y hospitalidad en Barcelona. También debo agradecer a Juliana mi amiga de toda la vida, a Loli y a Víctor por estar siempre ahí

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN	15
Introducción	15
Interés de la investigación	20
1. MARCO TEÓRICO.....	29
1.1 Sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas (EAL).....	29
1.1.1 Estrategias de aprendizaje de lenguas (EAL).....	30
1.1.2 Evolución en el concepto de EAL	34
1.1.3 Estudios sobre las EAL.....	40
1.1.4 Críticas a la investigación en las EAL.....	44
1.1.5 Consenso en torno a la investigación de las EAL	45
1.1.6 Temas en torno a los cuales gira la investigación de las EAL	47
1.1.7 Autonomía de aprendizaje	56
1.1.8 Modelo de autorregulación estratégica.....	58
1.2 Sobre la teoría sociocultural	63
1.2.1 Teoría sociocultural	63

1.2.2 Génesis.....	70
1.2.3 Actividad	72
1.2.4 Las mediaciones	80
1.2.5 Mediaciones en el aprendizaje de L2	83
1.2.6 Perspectiva sociocultural e investigación de las estrategias de aprendizaje.....	86
2.1 Objetivo general	89
2.2. Objetivos específicos.....	89
2.3 Preguntas de investigación	90
3. CONTEXTO EDUCATIVO DEL ESTUDIO	93
3.1 Políticas nacionales frente al bilingüismo	93
3.2 Políticas de la universidad frente al bilingüismo	94
3.3 Política nacional de enseñanza de idiomas extranjeros.....	95
3.4 La universidad y sus políticas frente a la enseñanza de idiomas extranjeros.....	96
3.5 Sistema de educación jamaicano.....	97
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	101
4.1 Investigación cualitativa.....	101
4.2 Fiabilidad y validez de la investigación cualitativa	104
4.3 El enfoque etnográfico	107
4.4 Métodos introspectivos	110
4.5 Técnicas de elicitación	110

5. CORPUS DE DATOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	113
5.1 Corpus de datos	113
5.2 Sobre los participantes de esta investigación	114
5.3 Sobre el investigador etnográfico.....	115
5.4 Instrumentos de recolección y análisis de datos.....	117
5.4.1 La entrevista semiestructurada	117
5.4.2 Diarios de aprendizaje	119
5.4.3 Cuestionario sociolingüístico	122
5.5 Descripción de las categorías de análisis	122
5.6 Proceso de recolección de datos y contexto general	127
5.7 Procedimiento de transcripción de datos.....	131
5.8 Procedimiento de análisis de datos.....	132
5.9 Aplicación de la teoría sociocultural para el análisis de datos	134
6. ANÁLISIS DE LOS DATOS	139
6.1 Análisis de Alejandria	140
6.1.1 Descripción de la participante	140
6.1.2 Génesis de su estudio de español.....	140
6.1.3 Ámbito sociolingüístico y de aprendizaje	141
6.1.4 Descripción y análisis de las categorías	142
6.1.5.Actividad de aprendizaje	172

6.2 Análisis de Ana	176
6.2.1 Descripción de la participante	176
6.2.2 Génesis de su estudio del español.....	176
6.2.3 Ámbito sociolingüístico y de aprendizaje	177
6.2.4 Descripción y análisis de categorías.....	178
6.2.5. Actividad de aprendizaje	193
6.3. Análisis de Ashley.....	197
6.3.1 Descripción de la participante	197
6.3.2 Génesis de su estudio de español.....	197
6.3.3 Ámbito sociolingüístico y de aprendizaje	200
6.3.4 Descripción y análisis de las categorías	200
6.3.5 Actividad de aprendizaje	218
6.4 Análisis de Carlitos	221
6.4.1 Descripción del participante	221
6.4.2 Génesis de su estudio del español.....	221
6.4.3 Ámbito sociolingüístico y de aprendizaje	224
6.4.4 Descripción y análisis de las categorías	225
6.4.5 Actividad de aprendizaje	246
6.5 Análisis de Cristina	250
6.5.1 Descripción de la participante	250

6.5.2 Génesis de su estudio del español.....	251
6.5.3 Ámbito sociolingüístico y de aprendizaje	252
6.5.4 Descripción y análisis de las categorías	252
6.5.5 Actividad de aprendizaje	263
6. DISCUSIÓN GENERAL	267
7.1 Génesis	269
7.2. Actividad de aprendizaje.....	270
7.2.1 Formas de pensamiento- comunidad	272
7.2.2 Sujeto	278
7.2.3 Mediadores	279
7.2.4 Objeto	280
7.2.5 Acciones	281
7.2.6 Operaciones	282
8. CONCLUSIONES	285
8.1. Conclusiones generales	285
8.2. Logros de la investigación	297
8.3. Limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones y aplicaciones didácticas	299
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	301

ANEXOS	321
I. Transcripción de los diarios de aprendizaje	324
A. Diario de Alejandria.....	324
B. Diario de Ana	341
C. Diario de Ashley	348
D. Diario de Carlitos.....	355
E. Diario de Cristina	365
II. Transcripción de las entrevistas	374
A. Entrevista de Alejandria.....	374
B. Entrevista de Ana	389
C. Entrevista de Ashley	403
D. Entrevista de Carlitos.....	416
E. Entrevista de Cristina	431
III. Cuadros de datos por categorías	447
A. Cuadros de datos Alejandria	447
B. Cuadros de datos Ana	491
C. Cuadros de datos de Ashley	524
D. Cuadros de datos de Carlitos	551
E. Cuadros de datos de Cristina.....	583
IV. Entrevista semiestructurada.....	610
V. Guía para la elaboración del diario de aprendizaje.....	614
VI. Cuestionarios sociolingüístico.....	615

INTRODUCCIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

En esta investigación se indaga sobre la experiencia de aprendizaje de un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera, centrada principalmente en el empleo de estrategias de aprendizaje durante su vida como aprendices de español en diferentes etapas: primaria, bachillerato y universidad. De igual forma, se analizan las mediaciones en dichas actividades de aprendizaje. Esto lleva a profundizar en la influencia que ejercen el ámbito social y la cultura en la manera como los participantes seleccionan su forma de aprender.

Inicialmente la intención del trabajo era observar el tipo de estrategias de aprendizaje empleadas por el grupo de estudio en su etapa como aprendices universitarios. Sin embargo, a lo largo del proceso se observó que el análisis no sería completo sin tener en cuenta los diferentes ámbitos de aprendizaje a los que los participantes habían estado expuestos, ya que se consideró que esa historia permitiría comprender por qué, al momento de hacer la recolección de datos, los aprendices seleccionan una u otra forma de aprender. De ahí surge la idea de hacer el análisis de datos desde la actividad de aprendizaje que se enmarca dentro de la teoría sociocultural y sus constructos de actividad y mediaciones.

Las estrategias de aprendizaje se relacionan con actitudes y acciones conscientes de un individuo, enfocadas a aprender con mayor eficiencia. Su estudio surge a mediados de la década de 1970 y centra su atención en el estudiante de lenguas extranjeras y sus formas de aprender. El enfoque de la investigación sobre las estrategias ha cambiado con el transcurso de los años. Los

primeros trabajos en el ámbito centran sus esfuerzos en descubrir las características del buen aprendiz de lenguas; posteriormente se basan en la autonomía de aprendizaje, y en la primera década del siglo XXI se enfocan en definir el constructo de estrategias de aprendizaje y en dar fundamentación científica a la investigación en el área. En este sentido se considera muy importante el trabajo de Cohen y Macaro (2007), por cuanto en su libro dejan ver con claridad cómo ha sido el proceso de investigación y los cambios de enfoque en el estudio de estrategias a lo largo de más de treinta años.

Esta investigación se aborda a partir de la teoría sociocultural, que tiene que ver con la influencia del ambiente social y la cultura en las formas de pensamiento, las cuales median a diario en la toma de decisiones de los individuos y, por su puesto, en la manera como estos asumen sus procesos de aprendizaje. El interés fundamental de la teoría sociocultural es ver cómo las formas de pensamiento son influidas y mediadas por las relaciones sociales y la cultura. Esto implica que el pensamiento no se forja en solitario, sino que se construye con la intervención de una serie de mediadores, entre los cuales se cuentan la familia, la escuela, la comunidad en general, las herramientas, los instrumentos simbólicos y el propio individuo.

De acuerdo con esta teoría, las formas de pensamiento se construyen artificialmente e influyen en todos los ámbitos de vida de una persona, incluyendo relaciones y actitudes afectivas, familiares, sociales, educativas y productivas, entre otras. Al mismo tiempo, esas formas de pensamiento van construyendo otras nuevas, de acuerdo con diferentes mediadores entre los que se destacan los instrumentos simbólicos, como el lenguaje (también construido artificialmente), que tiene un papel fundamental en los procesos de mediación a través de libros, revistas, internet, televisión, cine y, obviamente, comunicación verbal directa con otros.

La teoría sociocultural ha sido el marco teórico de numerosos estudios psicológicos, sociales y lingüísticos, entre otros. En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, James P. Lantolf (2000) propone esta teoría como base de investigaciones en el área, en su libro *Sociocultural Theory and Second Language Learning*.

La idea fundamental del uso de esta teoría para sustentar la investigación sobre aprendizaje surge del concepto según el cual el desarrollo cognitivo no se puede estudiar como

un proceso físico-mecánico individual, dado que en él intervienen muchos mediadores. Lo anterior implica que el aprendizaje depende de diversas interpretaciones individuales y situaciones contextuales, que se dan dentro de una sociedad y dentro de una cultura.

Al trasladar la teoría sociocultural al ámbito del uso de estrategias de aprendizaje, la investigadora coincide con Oxford (2011), quien sostiene que en una situación de aprendizaje el estudiante es visto como un sujeto activo cuya selección de estrategias es influida, pero no determinada, por el contexto sociocultural. Las decisiones de aprendizaje se ven mediadas por una cadena de formas de pensamiento, actitudes y creencias que nacen en una especie de consenso dentro de una comunidad, pero que cada individuo asume e interpreta de diferentes maneras de acuerdo con sus motivaciones y objetivos individuales, aspectos que, a su vez, forman parte de la actividad de aprendizaje.

Esta investigación, por una parte, indaga acerca de las formas de estudiar de los participantes, analizando hasta qué punto esas prácticas pueden ser consideradas estratégicas. Por otra, hace una interpretación del papel mediador de la familia, los maestros (y el ámbito de estudio en general), los instrumentos simbólicos y los propios participantes, teniendo presente la historia o génesis de aprendizaje; esto implica una mirada retrospectiva con respecto al uso de estrategias desde sus inicios como aprendices de español.

Para desarrollar este trabajo se optó por un paradigma cualitativo, dado que la investigación se mueve en un contexto único en el cual se presentan situaciones particulares de aprendizaje, que son analizadas teniendo en cuenta el contexto y la cultura dentro de la cual suceden. De igual forma, se tienen en cuenta acciones explícitas y tácitas que pueden dar diferentes matices al análisis de datos. De acuerdo con Cohen, Manion y Morrison (2011), este paradigma permite darles voz a los participantes y tiene en cuenta lo que se solapa en las acciones y comportamientos observados. La investigación cualitativa se relaciona con trabajos a pequeña escala y observaciones hechas durante periodos cortos.

Dentro del paradigma cualitativo se empleó un enfoque etnográfico, por cuanto el trabajo de análisis e interpretación de datos se hace considerando la cultura en la que se está desarrollando el aprendizaje del español. Esto coincide con la afirmación de Geertz (1973) según

la cual “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (p. 20). El autor llama cultura a ese tejido y considera que “esta cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (p. 20).

En el ámbito de la etnografía educativa, Goetz y M. Lecompte (1984) afirman que es una modalidad de la investigación que permite describir, explicar e interpretar los fenómenos educativos que se producen en el contexto de la escuela y su objeto es aportar datos descriptivos valiosos de los escenarios educativos, así como de las actividades y creencias de sus participantes. Van Lier (1988) identifica la descripción cultural como característica fundamental de la etnografía. Los datos del contexto dentro del cual se desarrolla el empleo de estrategias, en este trabajo, se han obtenido a partir de los testimonios de los participantes y de los conocimientos de la investigadora sobre la cultura educativa jamaicana.

Aunque el ámbito social y la cultura son elementos fundamentales de esta investigación, una buena parte de los datos se recolectaron por medio de un método instrospectivo (diarios de aprendizaje) y de técnicas de elicitación (entrevistas y cuestionarios). Se hizo de esta manera por considerar que, para entender las formas de aprender de este grupo de participantes, es fundamental darles voz con miras a lograr un análisis más profundo del uso de estrategias, creencias y/o formas de pensamiento. Este enfoque coincide con la perspectiva de Nunan, quien afirma “it is widely accepted that if we want to understand what people do we need to know what they think” (Nunan, 1992, p. 115).

Los resultados de esta investigación son de gran interés, por cuanto permiten visualizar no solo cómo estudian los participantes en el entorno sociocultural jamaicano, sino cómo el entorno educativo y otros mediadores contribuyen en la construcción de formas de pensamiento que llevan a los estudiantes a aprender de la manera en que lo hacen. A partir de ese conocimiento es posible crear líneas de acción que faciliten una mediación más efectiva de los maestros, principalmente de quienes forman parte del ámbito analizado. Así mismo, es un documento de referencia para otros maestros-investigadores interesados en conocer y optimizar la mediación en el aprendizaje de lenguas.

La tesis está organizada en nueve capítulos precedidos por esta introducción, donde se explica el interés de la investigación, y seguidos de un apartado final con los anexos.

En el primer capítulo se exponen las bases teóricas de las estrategias: su evolución en más de treinta años, los temas que indagan, así como las críticas y consensos en torno a sus constructos. En esta sección se reseñan estudios relevantes de las estrategias basados en la teoría sociocultural. El capítulo continúa con una revisión de la teoría sociocultural, el ámbito histórico en el que se enmarca y las definiciones de los constructos que se usan en el análisis de datos, como génesis, mediaciones y teoría de la actividad.

En el segundo capítulo se presentan los objetivos de este trabajo y las preguntas de investigación. El tercer capítulo se centra en el ámbito educativo de estudio: las políticas nacionales e institucionales frente al bilingüismo y frente a la enseñanza del español como lengua extranjera en Jamaica.

El cuarto capítulo se ocupa de la metodología. En éste se expone lo que es la investigación cualitativa, su validez y fiabilidad, y se hace un análisis del enfoque etnográfico, el método introspectivo y las técnicas de elicitación. En el quinto capítulo se presentan el corpus de datos y el diseño de la investigación. Se describe a los participantes, se habla del investigador etnográfico, se explica cómo se enmarca la teoría sociocultural dentro del análisis de datos y se describen los instrumentos de investigación empleados (diarios de aprendizaje, entrevistas semiestructuradas y cuestionario sociolingüístico). También se aportan detalles sobre la elaboración de las categorías de análisis y la manera en que se ha manipulado la información, lo que incluye la transcripción, la revisión, el procesamiento y la elaboración de cuadros de datos.

En el capítulo sexto se presenta el análisis de datos de los cinco participantes objeto del estudio, basado en 17 categorías con las cuales se indaga por las formas de estudiar y por agentes mediadores. En el capítulo séptimo se lleva a cabo la discusión general de resultados, que incluye también los logros y las limitaciones de la investigación.

En el capítulo octavo se presentan las conclusiones basadas en las preguntas de investigación y en el capítulo noveno se reseña la bibliografía a la que se tuvo acceso para

desarrollar esta tesis doctoral. La última parte está dedicada a la presentación de todos los documentos anexos, a saber: entrevistas, diarios, cuestionarios y cuadros de datos.

Interés de la investigación

Mi interés personal por los temas que aborda esta investigación se solapa con el profesional. En los primeros años de trabajo como docente de español a nivel universitario me sentí atraída por el ámbito de las estrategias, dado que observaba problemas importantes en la forma como algunos estudiantes gestionaban su proceso de aprendizaje de la lengua. Noté que aunque para algunos aprender español resultaba agradable, fácil y entretenido, para otros representaba un gran esfuerzo, que implicaba altos niveles de estrés y frustración, lo que frecuentemente los conducía a tomar la decisión de abandonar los cursos de lengua española.

La idea de indagar sobre el uso de estrategias surgió de la pregunta reiterativa de qué hacer para facilitar el proceso de aprendizaje del español de los estudiantes fuera del aula, ya que, intuitivamente, considero que el tiempo de clase no es suficiente para alcanzar el nivel deseado de dominio de la lengua.

El proceso ha pasado por muchas etapas. Para empezar, en el año 2002 se hizo la propuesta de enseñar explícitamente estrategias para aprender vocabulario, dado que el desconocimiento de léxico básico limitaba considerablemente la comunicación de los aprendices de español. Con ese fin se consiguió una lista de tácticas que se enseñaron y discutieron en clase. La experiencia presentó limitaciones relacionadas con el acceso limitado a bibliografía y con la metodología empleada para enseñar las estrategias, que fue en buena parte intuitiva. En ese momento no había un interés científico; solo se buscaba resolver un problema detectado en clase. No obstante lo anterior, el seguimiento hecho a los estudiantes y el resultado de las evaluaciones evidenciaron que quienes participaron con más empeño en el proceso de enseñanza de estrategias tuvieron mejor rendimiento.

Años después, en el trabajo final de la maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (2007), se realizó una investigación con una metodología enmarcada dentro de la

investigación acción. El trabajo se desarrolló en dos etapas durante dos semestres consecutivos: en la primera se observaron las actitudes de 22 estudiantes de cursos preliminares de español, que estudiaban la lengua como prerrequisito de sus respectivas facultades. En esta etapa de observación se siguieron el libro y el programa diseñados para el curso. Se pidió a una estudiante que, a través de un método introspectivo, escribiera un diario para conocer sus reflexiones sobre la clase, y la investigadora escribió su propio diario con reflexiones y observaciones del grupo y de las clases. De igual forma, se pidió a los estudiantes que contestaran dos cuestionarios, uno al principio y otro al final del semestre. El primer cuestionario, que se entregó durante la primera semana de clase, indagaba sobre la motivación, las razones para estudiar español y la disposición de estudio de los participantes, con respecto al tiempo que dedicarían a la asignatura. En el segundo cuestionario, que se entregó al final de semestre, se preguntaba por el tiempo real dedicado al estudio y por las formas de desarrollar las diferentes tareas de aprendizaje del español.

A partir del análisis de esa información se concluyó que los estudiantes están interesados en el español, les gusta y lo disfrutan; sin embargo, no tienen suficiente disciplina para estudiar, no hacen las tareas y solo revisan los contenidos de la asignatura para los exámenes. También se concluyó que los participantes no usan estrategias de planificación, no estudian en grupo y aprenden contenidos y vocabulario de memoria; que el proceso los estresa, especialmente durante los exámenes, y que el aprendizaje depende, en gran medida, de la clase y de lo que enseña el profesor. También se observa que los estudiantes pueden responder apropiadamente algunos aspectos de las pruebas, pero no necesariamente tienen dominio de esos aspectos de la lengua.

Con base en estos resultados, se planteó la necesidad de enseñar pautas de planificación del aprendizaje, relacionadas con el uso de estrategias metacognitivas, y de ampliar el abanico de estrategias cognitivas, afectivas y sociales. Con el fin de cubrir esas necesidades y basados en Oxford (1990), se consideró pertinente elaborar un programa de intervención de enseñanza de estrategias para reforzar el aprendizaje del español.

A continuación, se puso en marcha una segunda etapa de recolección de datos, entre enero y abril de 2008; esta vez, para observar el comportamiento frente a una actividad de intervención de enseñanza de estrategias implícitas y explícitas, incluidas en un programa basado en Hymes (1971). Este autor sostiene que aprender una lengua no solo implica conocer una serie de normas lingüísticas, sino estar en capacidad de usar el idioma en un ambiente social determinado. El programa se planifica centrando los objetivos y contenidos en las necesidades del aula, para lo cual se tienen en cuenta las opiniones y necesidades de los estudiantes.

Aunque con limitaciones metodológicas, se diseñó un programa por tareas, cuyo objetivo principal era propiciar un ambiente que permitiera a los estudiantes de S01D avanzar exitosamente en su aprendizaje del idioma español, mediante la expresión, interpretación y negociación de mensajes, orales y escritos, en situaciones reales o cercanas a la realidad.

La primera limitación la constituyó el programa diseñado por la universidad, que es demasiado ambicioso en términos de contenidos gramaticales (pasado, imperfecto, subjuntivo, imperfecto del subjuntivo, entre otros aspectos formales de la lengua). Con esfuerzo se logró que las directivas permitieran hacer algunos recortes de contenido para hacerlo más sencillo y realista.

Los objetivos específicos del programa se plantearon de la siguiente forma:

- Que los estudiantes puedan usar el español para comunicarse efectivamente en diferentes situaciones cotidianas, como ir de compras a un supermercado o centro comercial, en situaciones relacionadas con la vida universitaria, visitas al médico, hablar de ellos mismos, describir lo que hacen, describir lo que otros hacen, lo que les gusta, lo que a otros les gusta.
- Poder comunicar y entender, con claridad, lo que hicieron ellos y lo que sus amigos hicieron, poder describir cómo fue una fiesta, un fin de semana, sus vacaciones de verano, etc.
- Capacitarse para escribir cartas, correos electrónicos, etc. a familiares o amigos describiendo lo que hacen, lo que hicieron en días pasados, hablar de sus sentimientos,

emociones, lo que piensan de algo o de alguien, hacer recomendaciones, sugerencias, dar consejos, etc.

— Adquirir los conocimientos suficientes para dar órdenes con pertinencia, entender y seguir las órdenes dadas por compañeros y profesores.

— Aprender a usar las estrategias de aprendizaje para poder avanzar más rápidamente en el proceso de conocimiento y afianzamiento del idioma.

El programa de trabajo incluía instrucción explícita en estrategias de planificación del aprendizaje, elaboración de objetivos y diseño de horarios de trabajo; diferentes estrategias de memorización por agrupación; estrategias afectivas y de control emocional; estrategias de razonamiento relacionadas con deducción de reglas; estrategias de retentiva con técnicas de imitación, de análisis e inferencia, deducción a través del contexto, entre otras. Todas las estrategias se enseñaban implícitamente, en clase, a excepción de las afectivas y de planificación del aprendizaje, de las que se hablaba explícitamente.

El resultado de la intervención fue exitoso en la medida en que los estudiantes, en general, mostraron un mejor rendimiento y mayor motivación. El rendimiento se midió por la mejora en las calificaciones de los participantes y su habilidad para comunicar ideas; la motivación, por la asistencia a clase que, aunque se registraba, no tenía ninguna incidencia en las calificaciones.

En lo personal y profesional, fue un trabajo satisfactorio por cuanto los participantes aprendieron a comunicarse mejor en español y estuvieron más motivados durante el periodo de observación. Sin embargo, generó muchas dudas en cuanto a la metodología de trabajo: las formas de medición de uso de las estrategias y la forma de indagar por la efectividad de la intervención en la enseñanza de las mismas. A partir de ahí surgió la inquietud por la necesidad de usar instrumentos estandarizados para la recolección de datos en el ámbito de las estrategias de aprendizaje.

Considerando este antecedente de deficiencia en la rigurosidad científica, se decidió que lo mejor era emplear una metodología cuantitativa en el trabajo de fin de máster en Didáctica de

la Lengua y la Literatura, desarrollado en la Universidad de Barcelona. Esta vez se tiene acceso a una amplia bibliografía de trabajos en el ámbito de las estrategias de aprendizaje, desarrollados desde diferentes perspectivas. Llama la atención de la investigadora el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas (SILL, por sus siglas en inglés), un instrumento estandarizado para medir estadísticamente el uso y la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje, diseñado en 1990 por Rebecca Oxford, una de las investigadoras pioneras en el ámbito de las estrategias.

Se encontraron diversos trabajos desarrollados con este instrumento, en los que se incluyen otras variables, como motivación, rendimiento, etc. La mayoría de las investigaciones muestran una relación directa entre el uso de estrategias de aprendizaje y la motivación o el rendimiento; sin embargo, se encontraron algunos trabajos en los que se contradice este hallazgo.

En la revisión bibliográfica se observaron diferentes tendencias y metodologías de investigación y se encontraron estudios de defensores y detractores de la investigación cuantitativa para medir estrategias de aprendizaje. La misma Rebecca Oxford propuso, en 2010, metodologías mixtas o etnográficas para abordar el estudio de las estrategias. Por diferentes situaciones contextuales se decidió plantear una investigación cuantitativa, con el fin de determinar la relación existente entre el conocimiento de vocabulario y el uso y la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje.

Para la recolección de datos se usaron tres instrumentos: (1) el SILL (para medir el uso y la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje); (2) un instrumento estandarizado de medición de dominio de vocabulario, diseñado y probado por Emma Miralpes (al que se tuvo acceso gracias a la profesora Natalia Fullana); y (3) un cuestionario sociolingüístico.

Con la ayuda de las profesoras Natalia Fullana y Elisa Rosado se recolectaron los datos con más de 80 estudiantes de inglés de la UB. Durante el desarrollo del trabajo se encontró información relevante en Macaro y Cohen (2010), reafirmada por Oxford en 2011, según la cual el uso de estrategias puede ser irrelevante para estudiantes con buena aptitud para el aprendizaje de lenguas, pero no para quienes ese aprendizaje representa un reto cognitivo.

Los resultados de esta investigación no muestran una relación significativa entre el conocimiento de vocabulario y el uso de estrategias. Un dato relevante, que coincide con hallazgos de otras investigaciones, tiene que ver con la relación entre bajo conocimiento de vocabulario y el uso de estrategias afectivas (puntuaciones medias en el test de vocabulario y estrategias tipo E: [estrategias afectivas] [$r = -0,311$; $p < 0,05$]). Se considera que esto se da como mecanismo de compensación, para aliviar los niveles de estrés y ansiedad que genera el aprendizaje en estudiantes con dificultades.

De otra parte, también se halló una relación importante entre el uso de estrategias cognitivas y el nivel de dominio de vocabulario, lo que respalda la información arrojada en otras investigaciones halladas en la bibliografía leída (puntuaciones medias en el test de vocabulario y estrategias tipo B [estrategias cognitivas]: [$r = 0,219$; $p < 0,05$]).

En general, la investigación establece que no hay diferencias significativas en la forma de estudiar de los participantes con mejor y menor conocimiento de vocabulario. Estos resultados abren los siguientes interrogantes: Si no es la forma de estudiar, ¿qué es lo que realmente influye en el aprendizaje exitoso de una lengua? ¿Por qué el esfuerzo dedicado al estudio no se refleja, en muchos casos, en el aprendizaje de la lengua? ¿Qué elementos contextuales pueden influir en esas diferencias para aprender una lengua? ¿Además de factores individuales como la “habilidad natural” para aprender, hay otros elementos que influyen en el aprendizaje exitoso? ¿Qué elementos son? ¿Cómo se pueden indagar y medir esas variables que influyen sobre el aprendizaje de los estudiantes?

Una posible respuesta a esas preguntas se encuentra observando los datos del cuestionario sociolingüístico, que no se tuvo en cuenta para el análisis de resultados. En este se halló que, aunque los aprendices de mejor rendimiento usaban estrategias de aprendizaje similares a las de los participantes de menor rendimiento, no habían aprendido la lengua en la universidad sino en diferentes situaciones de inmersión: unos pocos provenían de familias bilingües o multilingües, otros habían vivido por muchos años en países de habla inglesa y otros habían estado en situaciones de inmersión en países ingleses durante periodos superiores a tres meses. Entre tanto, los aprendices de inglés que no habían estado expuestos a ningún contacto con esa lengua en

situaciones de inmersión, pese al uso de estrategias y en algunos casos a su esfuerzo por aprender, no mostraban buenos resultados en lo referente al conocimiento de vocabulario.

Estos resultados y la revisión de la literatura relacionada con la teoría sociocultural llevaron a pensar que ninguna situación de aprendizaje puede estudiarse objetivamente sin tener en cuenta el contexto. Aunque con muchas dudas inicialmente con respecto a si tenía sentido seguir indagando sobre estrategias de aprendizaje, se planteó la elaboración de esta tesis doctoral que implicaba continuar la investigación sobre el tema, pero en un marco metodológico que permitiera observar no solo el tipo de estrategias usadas por los participantes, sino las circunstancias dentro de las cuales estaban inmersos. Por eso se consideró que enmarcar el trabajo en el ámbito de la teoría sociocultural podría ayudar a resolver y comprender los procesos de aprendizaje del español de los participantes en el estudio.

Durante el proceso de investigación se encontró la propuesta de Oxford (2011), quien en *Teaching and Researching Language Learning Strategies* urge a los investigadores a innovar la perspectiva de investigación e intentar, con trabajos de orden cualitativo o mixto, explicar realmente el fenómeno del uso de las estrategias. La investigadora comparte el interés de la autora al respecto.

Inicialmente, se hizo la recolección de datos en dos grupos de estudiantes de segundo año de español, de una universidad jamaicana, de los cuales se seleccionaron cinco participantes por la calidad y riqueza de los datos. Pese a que, al final, se encontró que los datos más completos y relevantes correspondían coincidentalmente a los estudiantes con mejores promedios académicos, resulta interesante ver cómo sus formas de pensamiento van marcando una tendencia diferente en el uso de estrategias de aprendizaje.

Como se dijo al principio, mis intereses personal y profesional en esta investigación se solapan y retroalimentan. Durante el desarrollo de este trabajo, que ha pasado por muchos altibajos, dudas y dificultades, he aprendido aspectos de gran valor que me han enriquecido en múltiples formas y que se resumen de la siguiente manera:

Pese a que el estudio de estrategias se enfoca en los estudiantes y en la promoción de su autonomía, no se puede desconocer el gran papel mediador de los maestros y su gran responsabilidad en la formación de conocimiento y en la consolidación de comunidades de práctica, comprometidas con la enseñanza.

El ámbito de la investigación educativa es ilimitado; por esto, es indispensable la presencia de investigadores que se involucren, sin desfallecer, en la búsqueda de resolución de problemas dentro y fuera del aula.

La investigación sobre estrategias no termina aquí; son necesarios trabajos de intervención, cada vez mejor estructurados, que permitan medir la efectividad de su enseñanza en el ámbito de las clases de lengua, dado que tienen características particulares que las diferencian de cualquier aula en otros lugares del planeta.

1. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se hace un resumen de los aspectos teóricos más relevantes relacionados con los constructos de estrategias de aprendizaje y teoría sociocultural. Las estrategias de aprendizaje son el eje central de esta investigación y aquí se define lo que significan, dentro de este trabajo, y se presentan aspectos relevantes relacionados con sus orígenes, evolución, limitaciones y otros aspectos que han surgido en más de treinta años de investigación.

En el segundo bloque se precisa lo que implica, en esta investigación, la teoría sociocultural y se presenta, brevemente, el ámbito en el que surge. Así mismo se definen, en forma concisa, otros constructos que se desprenden de esta teoría, como mediaciones, actividad y génesis, y se expone cómo encajan esos elementos en el marco de la presente investigación.

1.1 Sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas (EAL)

Este apartado se divide en ocho partes: inicialmente presentamos el marco dentro del cual surgen las estrategias de aprendizaje y los cambios de enfoque de su investigación; a continuación se presentan las diferentes interpretaciones del constructo y se establece cuál es la definición de estrategias de aprendizaje empleada para el desarrollo de este trabajo; paso seguido, se presentan diferentes estudios sobre estrategias que consideramos relevantes en esta investigación.

Dado que el estudio de estrategias de aprendizaje ha sido muy debatido y cuestionado en el ámbito científico, es importante exponer cuál ha sido la discusión en torno al tema y cuáles son los puntos de vista de algunos detractores y defensores de la investigación en este campo.

Este es el eje de la cuarta sección. Posteriormente se hace una breve reseña de los esfuerzos hechos por los investigadores para hallar consenso y darles bases científicas a la investigación y al constructo de estrategias de aprendizaje.

En la sexta parte se hace un compendio de los temas sobre los cuales ha girado, principalmente, la investigación sobre estrategias de aprendizaje y en las dos últimas secciones se presenta la perspectiva más reciente, al momento de terminar esta tesis doctoral, de investigación en el área, expuesta por Oxford (2011), y se muestra, en forma resumida, su modelo de autorregulación estratégica. Esta información es relevante dado que el análisis de datos se basa en la propuesta de Oxford relacionada con estrategias, funciones básicas y tácticas.

1.1.1 Estrategias de aprendizaje de lenguas (EAL)

La investigación de las estrategias de aprendizaje de lenguas (EAL) forma parte de un cambio de perspectiva de pensamiento sobre los procesos de aprendizaje de idiomas, que se inicia en la década de 1970. De acuerdo con Grenfell y Macaro (2007), en los años inmediatamente anteriores se aprendían lenguas en laboratorios, a través de condicionamiento psicológico del individuo. La esencia de la práctica se centraba en memorizar y aprender por repetición y estímulo-respuesta; a su vez, la gramática era vista como un aspecto de la lengua que debía estudiarse individualmente y sin ayudas externas.

Grenfell y Macaro (2007) señalan que hace poco más de tres décadas, los investigadores en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras apartaron un poco su mirada del profesor y del método de enseñanza perfecto y centraron su atención en el comportamiento de los aprendices, particularmente en las decisiones tomadas al momento de emprender una determinada tarea de aprendizaje.

La investigación sobre estrategias ha pasado por diferentes etapas: inicialmente se enfocó en las características del buen aprendiz (Long, 1983; Naiman, Frohlich, Stern & Todesco, 1978; Rubin, 1975; Stern, 1975); posteriormente, en su autonomía (Dickinson, 1987; Holec, 1981; Wenden & Rubin, 1987). En la década de 1990 los estudios se encaminaron a darle

fundamentación teórica a esta disciplina (Cohen, 1998; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1986).

En los años siguientes un grupo de investigadores se dedicó a buscar consenso sobre el constructo de estrategias de aprendizaje de lenguas y a profundizar en las bases teóricas en las cuales se basa esta corriente investigativa. El resultado de ese trabajo fue editado por Macaro y Cohen (2007). Estos investigadores proponen el empleo del término “estrategias del aprendiz” en lugar de “estrategias de aprendizaje”, porque consideran que el uso de las estrategias es un proceso de toma de decisiones de los *aprendices* y todos los comportamientos individuales que ello implica. Para Martin Leralta (2009) el término “estrategias del aprendiz” es adoptado para referirse particularmente a las estrategias del aprendiz de lenguas y diferenciarlas de otras estrategias de aprendizaje. Macaro y Cohen (2007) definen las estrategias de aprendizaje como decisiones de aprendizaje.

En la bibliografía sobre la definición de las estrategias de aprendizaje se puede observar que hay un buen número de definiciones y en ellas persiste un desacuerdo importante en términos de diferenciar lo que es, o no, un comportamiento estratégico. En el capítulo quinto expondremos cuál es el concepto de estrategias que manejaremos en esta investigación.

Simultáneamente con la búsqueda de consensos y bases científicas, entre 2000 y 2005 las estrategias de aprendizaje empiezan a ser vistas como un aspecto importante para el estudio de lenguas extranjeras y su instrucción no solo es deseable sino recomendable (Boekaerts et ál., 2000; Chamot, 2005). El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, MCER) señala la importancia de la formación de estudiantes autónomos, lo que, implícitamente, se relaciona con las estrategias, ya que la autogestión del aprendizaje no se puede desvincular de la aplicación de las EAL. Dentro de las competencias generales, deseables para los aprendices de lenguas, incluidas en el MCER, se destaca el “saber aprender”, que se define como: “la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos existentes modificando éstos cuando sea necesario” (Capítulo 5.1.4).

De igual forma, en el apartado “Realización de la tarea” se hace alusión al uso de estrategias y aunque no se hace referencia, directamente, a las estrategias de aprendizaje, sí se señala la importancia de la planificación, la ejecución, el seguimiento y la evaluación de las tareas que son los fundamentos de las estrategias metacognitivas y baluarte de las estrategias de aprendizaje:

Para llevar a cabo una tarea de comunicación, el individuo selecciona, sopesa, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiadas para la planificación, la ejecución y el seguimiento o la evaluación y (cuando sea necesario) la corrección de la tarea con el fin de conseguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado (Capítulo 7.2.3)

A partir de 2006 se han publicado diversos trabajos que promueven la investigación y la enseñanza de las EAL (Cohen & Macaro, 2007; Cohen & Weaver, 2006; Griffiths, 2008; Oxford, 2011; Rubin, 2007; Zimmerman, 2008). La instrucción, autodirección, autonomía y lo que Rebecca Oxford (2011) denomina “Autorregulación Estratégica del Aprendizaje de Lenguas” cobran gran importancia en este ámbito de investigación de las EAL.

De acuerdo con Cohen (2007), el uso de las estrategias y su efectividad dependen de tres factores fundamentales: del aprendiz en particular, de la tarea de aprendizaje y del contexto. Hay un acuerdo generalizado en que las estrategias mejoran la efectividad del aprendizaje y el uso de la lengua en tareas generales y específicas, y se usan para hacer el aprendizaje más fácil, rápido y agradable. De acuerdo con estos dos investigadores, términos como *autonomía*, *autorregulación*, *automanejo*, *independencia* y *aprendizaje individual de lenguas* están relacionados sistemáticamente con la manera en que los estudiantes usan las EAL.

Según Oxford y Schramm (2007) las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas se han fundamentado, principalmente, en teorías psicológicas y socioculturales. La diferencia entre estas dos perspectivas radica en que la psicológica enfoca las estrategias en el individuo y la sociocultural en el grupo.

Estas autoras señalan que, desde el punto de vista de la psicología, las EAL se asocian con un plan específico, una acción, un comportamiento, un paso o una técnica que un aprendiz

en particular usa, con un nivel de conciencia para mejorar su progreso en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua y llevan a la autonomía de aprendizaje. Para Oxford y Schramm (2007), la visión psicológica se relaciona con la investigación cuantitativa.

Las autoras afirman que Anderson (1980, 1983, 1985) plantea el modelo de procesamiento de la información de la teoría cognitiva que tiene sus bases en la teoría psicológica. Para Oxford y Schramm (2007), desde esta perspectiva, las EAL se relacionan con dos aspectos de la actividad mental: la cognición y la metacognición. La cognición envuelve procesos mentales del conocimiento como conciencia, percepción, razonamiento, memoria y las estrategias relacionadas con esos aspectos. La metacognición, incluye la regulación y el control de la propia cognición.

Entendemos que la teoría sociocultural plantea que la sociedad es la unidad fundamental dentro de la cual se dan todos los aprendizajes y que a su vez el lenguaje contiene información común, a toda una comunidad, a partir de la cual las personas pueden aprender. Para Oxford y Schramm, la perspectiva sociocultural se relaciona con la investigación cualitativa, en la cual conceptos como *realidad* y *conocimiento* son relativos y se construyen subjetivamente dentro de un grupo social que los reconoce y los interpreta colectivamente. Esta aproximación es llamada también interpretativa, constructivista y relativista.

Las investigadoras afirman que las aproximaciones socioculturales contienen descripciones e información detallada obtenida de los participantes, que son observados en contextos específicos, y tienen una serie de constructos que las sustentan, como dialogismos, comunidades de práctica, actividad, mediaciones y génesis, entre otras.

Investigadores como Zuengler y Miller (2006) han llegado a describir la teoría psicológica y la sociocultural como incomparables y paralelas, suponiendo que los fundamentos ontológicos y epistemológicos son irreconciliables. Según Oxford y Schramm (2007) en la década de 1990 esa perspectiva de no conciliación de las dos teorías fue rechazada por un buen grupo de investigadores en el área, como Creswell (1994, 2002), Guba y Lindcoln (1994),

Newman y Benz (1998), quienes han demostrado que las aproximaciones cualitativas (no siempre socioculturales) y cuantitativas (no siempre racionalistas) son un continuo cuyos dos extremos se unen para crear un círculo completo de investigación; es decir que las dos perspectivas pueden retroalimentarse y que la triangulación de datos cualitativos y estadísticos puede conducir a trabajos más relevantes y completos.

Un primer intento por reconciliar la perspectiva psicológica y la sociocultural lo hacen Nyikos y Oxford (1993), quienes usan las dos teorías como marcos conceptuales para sus investigaciones: de una parte, la referente al procesamiento de información y de otra, una aproximación sociocultural. Estos estudios siguen teniendo dificultades por cuanto algunas estrategias pueden ser observables (por ejemplo, la toma de notas), pero la mayoría no pueden ser vistas, como en el caso de crear imágenes mentales o practicar en silencio.

En esta tesis se considera que los trabajos sobre estrategias de aprendizaje que se han hecho, desde diferentes enfoques, han aportado información valiosa al ámbito de investigación en el área; sin embargo, se considera que los estudios cuantitativos no arrojan suficiente información sobre la situación contextual de los participantes que, desde nuestra perspectiva, es fundamental para comprender cualquier proceso de aprendizaje.

Hasta el momento se han expuesto los orígenes y enfoques de investigación de las EAL relevantes para este trabajo y las principales inquietudes de los investigadores en el área. El siguiente apartado se centra en la evolución del constructo sobre las estrategias de aprendizaje y la definición de las mismas que se emplea a lo largo de esta investigación.

1.1.2 Evolución en el concepto de EAL

La definición del constructo de lo que es una estrategia de aprendizaje se ha venido definiendo y redefiniendo desde mediados de la década de 1970 sin que, hasta el momento, se haya logrado un consenso entre los investigadores. A continuación se presentan las definiciones del constructo que se consideran relevantes y se presenta la definición de EAL que se usará para desarrollar este trabajo.

Rubin (1975) define las estrategias de aprendizaje como “técnicas o mecanismos” que un alumno puede usar para adquirir conocimiento de una segunda lengua, o lo que un alumno hace para aprender y controlar su aprendizaje.

En 1981, E. Tarone las define como “intentos de desarrollar competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta”.

En 1990 surgen dos nuevas conceptualizaciones de estrategias, dadas a conocer por J. M. O'Malley y A. U. Chamot: “Pensamientos o comportamientos especiales de los que los individuos se sirven para comprender, aprender o retener información nueva”, y la definición de Rebecca Oxford (1990), quien se refiere a las estrategias de aprendizaje como “acciones específicas que lleva a cabo el alumno para que su aprendizaje de lenguas resulte ameno, autodirigido, efectivo y transferible a nuevas situaciones”

Stern (1992), afirma que las estrategias son actividades en las que se implican los alumnos con el objetivo de alcanzar unas metas, y que son una selección de procedimientos y formas de planificación a largo plazo.

En 1998, Cohen define las estrategias de aprendizaje como “Procesos que los alumnos seleccionan conscientemente y que pueden resultar en acciones para mejorar el aprendizaje o el uso de una lengua”.

De acuerdo con Cohen y Macaro (2007), durante toda la década de 1990 se plantea que las características generales de las estrategias de aprendizaje incluyen: logro de objetivos, gestión del propio aprendizaje, cambio del papel de los maestros y contribución en la resolución de problemas. Los autores señalan que en este periodo las estrategias son definidas como acciones específicas llevadas a cabo por los aprendices; que son a menudo conscientes, no siempre observables, “*enseñables*”, flexibles y dependientes de factores externos.

De igual forma, Cohen y Macaro señalan que la definición del constructo de estrategias de aprendizaje y las características asignadas se convierten en limitaciones en el avance de las investigaciones en el área, ya que los conceptos de técnicas, mecanismos, pensamientos, comportamientos, intentos, acciones y operaciones son en muchos casos opuestos e

irreconciliables. Es por esto que expertos como Rod Ellis (1986) y Stevick (1990) critican, en un principio, la definición del constructo de estrategias y señalan que una estrategia no puede ser cognitiva, de comportamiento y afectiva. Sin embargo, Cohen y Macaro responden así a esa crítica: “We have highlighted the objection that strategies cannot be cognitive and behavioral, and emotional. In one sense, of course, they can, as long as they simply remain aids to pedagogy” (2007, p. 28).

Chamot y El-Dinary (1999) señalan que se pueden clasificar como estrategias algunos comportamientos externos que los aprendices emplean al momento de desarrollar una tarea de aprendizaje, pero que hay otra serie de aspectos mentales internos no observables que también se pueden clasificar como estrategias.

Los diferentes puntos de vista son comprensibles y en este trabajo se entiende que el debate sobre la definición de lo que es una estrategia de aprendizaje no está del todo resuelto. Aunque no es la intención de esta investigación darle conclusión al debate, desde la perspectiva de este trabajo se considera que las estrategias de aprendizaje involucran comportamientos de procedimiento y afectivos que son la base del aprendizaje de una lengua, y que lo estratégico, o no, de esos comportamientos depende de la intención con la que el aprendiz use una u otra forma de aprender. Si un aprendiz emplea una forma de estudiar creyendo que con esta va a tener un aprendizaje más eficiente, estará usando una estrategia; de lo contrario, será un comportamiento que no puede ser considerado estratégico.

Se plantea que el aprendizaje estratégico se da y se construye en las aulas, con ayuda de libros de texto, en las relaciones con los compañeros, con la familia y con la comunidad educativa. Un aprendiz estratégico selecciona sus formas de estudiar siendo consciente de que esas decisiones de aprendizaje van a favorecer su dominio de la lengua, haciéndolo más sencillo y eficiente.

De acuerdo con Macaro y Cohen (2007), la investigación en estrategias del aprendiz de lenguas, o estrategias de aprendizaje, se enfoca en el proceso de toma de decisiones de aprendizaje y de comportamientos que tengan la intención de maximizar resultados.

En esta investigación se parte de que la palabra estrategia define acciones conscientes encaminadas a desarrollar una actividad eficientemente. Sin embargo, en muchos casos los aprendices de lenguas usan una u otra forma de aprender sin pensar que, de esta manera, van a lograr un aprendizaje más eficaz. En este sentido Dörnyei Z. (2005) afirma que los estudiantes tienden a tomar muchas decisiones relacionadas con el progreso de su aprendizaje que no son estratégicas, es decir, que no implican una intención decidida por mejorar la efectividad de su aprendizaje.

Durante mucho tiempo los investigadores de EAL plantearon las estrategias de aprendizaje como acciones conscientes encaminadas a resolver situaciones problemáticas de aprendizaje (Oxford, 1999), lo que implica un proceso consciente y estratégico enfocado a resolver ese problema. Posteriormente, Cohen y Macaro (2007) plantean que el uso de estrategias no implica, necesariamente, situaciones problemáticas por resolver. En esta investigación se comparte el punto de vista de Cohen y Macaro, y se enfatiza en que aunque una tarea de aprendizaje no busque, necesariamente, resolver un problema, sí implica que el estudiante debe tomar la decisión de cómo llevarla a cabo eficientemente. Se parte de que la intención del aprendiz al asumir una tarea de aprendizaje es fundamental para determinar si su forma de estudiar es estratégica o no.

Supongamos una situación en la cual un estudiante tiene por tarea aprender una lista de veinte palabras. Es posible que esa tarea no represente un problema en sí; sin embargo, el aprendiz tiene que decidir los pasos a seguir para hacer posible el aprendizaje de la lista. En este sentido podrá optar por repetir muchas veces cada palabra, agrupar las palabras, hacer asociaciones, poner las palabras dentro de un contexto, usar campos semánticos, usar palabras claves, etc.

Si, en el caso anterior, el aprendiz toma automáticamente la lista de palabras, las repite y las memoriza no podríamos hablar de un comportamiento estratégico en sí; podríamos hablar de una habilidad del estudiante para aprender que relacionamos con buena memoria. El mismo comportamiento de aprendizaje descrito se podría considerar estratégico cuando el estudiante es consciente de que esa es una forma efectiva de aprender con la cual obtiene resultados más

eficientes. Para efectos de esta investigación, el comportamiento estratégico se da cuando hay una intención deliberada por hacer el aprendizaje más efectivo.

Este punto de vista tiene limitaciones para la investigación científica, como la dificultad de medir la intencionalidad del aprendiz al momento de emprender sus tareas; además, sería difícil de observar con los instrumentos de medición cuantitativos diseñados hasta el momento. Evidentemente es también un reto para los investigadores cualitativos establecer hasta qué punto una decisión de aprendizaje puede ser considerada, o no, estratégica. Es por eso que resulta de gran importancia, en esta investigación, dar voz a los participantes pues es a través de su discurso que podremos analizar lo estratégico de su comportamiento de aprendizaje.

Retomando el ejemplo del aprendiz de las veinte palabras, es posible que la decisión de estudiar de una determinada manera no vaya encaminada, necesariamente, a hacer el aprendizaje más eficiente, dado que el uso de una táctica como repetir muchas veces la misma palabra puede obedecer a situaciones como:

- es la primera forma de aprender que adquirió en su proceso como aprendiz,
- no sabe y no está interesado en explorar usando otras formas de aprender (seguramente porque no lo necesita y la táctica es efectiva para el aprendiz),
- no conoce otras formas de aprender,
- alguna vez intentó estudiar de otra manera pero le resultó complicada.

Puede ser que otro aprendiz decida estudiar esa misma lista de vocabulario agrupando palabras o usándolas en frases dentro de un contexto. Pese a que son tácticas un poco más elaboradas que memorizar leyendo, puede tratarse de acciones automáticas que el estudiante lleva a cabo normalmente para aprender vocabulario, sin cuestionarse si es o no la forma más efectiva de aprender. Desde esta perspectiva y basados en la bibliografía leída, el comportamiento estratégico tampoco se relaciona con la complejidad de las tácticas usadas para estudiar, sino con la intención del individuo de hacer su aprendizaje más eficiente. Es decir, la

acción de repetir y memorizar las palabras es estratégica si se hace deliberadamente para aprender con mayor eficiencia.

En este sentido, una estrategia es una decisión de aprendizaje que ni surge ni se toma, necesariamente, como respuesta a una situación problemática pero sí obedece a una intención deliberada por hacer más fácil y eficiente el proceso de aprendizaje de la lengua.

En esta investigación se supone también que toda actividad de aprendizaje es mediada y que en esa mediación intervienen, además de los maestros y la escuela, una serie de pensamientos que los aprendices construyen en el día a día, dentro de un grupo cultural del cual forman parte la familia, los amigos, los instrumentos simbólicos a los que se tiene acceso como libros, internet y diferentes formas de lenguaje.

Tradicionalmente los estudios sobre estrategias de aprendizaje se han hecho orientados por teorías cognitivas que clasifican las “estrategias” en cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales (Oxford, 1990) y que usan variables como edad, sexo, nacionalidad, etc. Este tipo de investigaciones que, sin duda, han hecho aportes a la investigación en el área, generalizan el uso de estrategias de aprendizaje de comunidades, de grupos de la misma edad, de mujeres, de hombres, de países y hasta de culturas enteras; sin embargo, en esta investigación se considera que el uso de estrategias de aprendizaje es dinámico y que para entenderlas es necesario ver cómo se dan en cada individuo, analizando sus habilidades y las particularidades del ambiente sociocultural en el cual los participantes de la investigación están inmersos. Compartimos el planteamiento de Phakiti (2003), quien afirma que el comportamiento estratégico de los aprendices es dinámico y que para entenderlo adecuadamente, en relación con otras características individuales, es necesario situar el empleo de las estrategias en espacios específicos identificando cuáles son los objetivos particulares que mueven a los aprendices a usar dichas estrategias.

Otro aspecto que se considera importante para comprender las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE), es tener en cuenta las interpretaciones que los mismos aprendices hacen del mundo en el que están inmersos y cómo

sus metas y propósitos influyen en la forma en que emprenden sus tareas de aprendizaje del español.

En este trabajo, inicialmente se recogen los comportamientos de aprendizaje descritos por los sujetos y posteriormente se analiza, basados en su mismo discurso, en qué medida esas formas de aprender pueden ser consideradas estratégicas.

En este apartado se ha visto cómo el concepto de lo que son las estrategias de aprendizaje ha tenido variaciones desde sus inicios y cómo en esta investigación se interpreta su constructo. Es claro que la definición de las EAL es una limitante para las investigaciones en el área; pero también lo es que el tema de las estrategias es cada día más importante para el aprendizaje eficaz de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. De otra parte, sin pretender redefinir el constructo, se exponen cuáles son las características de las estrategias de aprendizaje y a qué se hace referencia en este trabajo cuando se usa el constructo.

En el siguiente apartado se hace un recorrido cronológico por las investigaciones que se han hecho sobre EAL. La bibliografía al respecto es vastísima, por lo tanto solo se analizará lo que se considera relevante para esta investigación.

1.1.3 Estudios sobre las EAL

Las primeras investigaciones sobre estrategias de aprendizaje son publicadas por Rubin (1975) en su libro *What the good language learner can teach us*. En este documento se muestra una serie de técnicas usadas por aprendices exitosos de lenguas. Stern (1975) hace una investigación en la misma línea sobre las estrategias del buen estudiante de lenguas, en la que establece una lista de diez estrategias fundamentales, tomando como datos su propia experiencia, en calidad de profesor, y revisando bibliografía relevante. Esta lista es el punto de partida de otras investigaciones (Naiman, Frohlich, Stern & Todesco, 1978; Reiss, 1981; Swain, 1980).

Naiman, Frohlich, Stern y Todesco (1978) en su libro *The good language learner* se preguntan ¿Qué no hacen aprendices de lenguas de bajo rendimiento? ¿Se puede enseñar a los

malos aprendices los trucos que usan los buenos aprendices? Se puede decir que, en esta primera etapa, la mayor parte de estudios busca cubrir un amplio rango de comportamientos lingüísticos e incluir técnicas, trucos, tácticas, actitudes, ejercicios y actividades de aprendizaje, antes que emplear la palabra “estrategias”. Los términos “estrategias de aprendizaje” y “estrategias del aprendiz” se usan indistintamente. Así mismo, “estrategia” puede referirse a un abanico de técnicas de repetición pero, de otra parte, puede hacer alusión a habilidades cognitivas más sofisticadas, como inferencias y deducción gramatical (Cohen & Macaro, 2007).

Una segunda etapa de la investigación en EAL se inicia con Swain (1980), quien, basándose en Hymes (1971), da un giro al estudio de las estrategias al afirmar que la competencia estratégica es una de las cuatro competencias de la competencia comunicativa y se representa por las prácticas individuales adoptadas para mantener una conversación y reparar los problemas de comunicación. Todo esto ocurre mientras se está delimitando el concepto de *competencia comunicativa*.

En 1985, M. Canale (en M. Llobera, 1995) le da a la competencia comunicativa una aplicación didáctica y la divide en cuatro subcompetencias: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica; esta última la subdivide en estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje.

En este punto las investigaciones sobre estrategias se enfocan en observar qué son y cómo cambian, de acuerdo con los aprendices. Surgen trabajos como los de Reiss (1983) (citado en Oxford & Crookall, 1989) que explora cómo las estrategias cambian con los estilos cognitivos y argumenta que hay una considerable variación en el procesamiento de las lenguas, la cual depende del carácter cognitivo del aprendiz. Este lo divide en carácter dependiente y carácter independiente. Igualmente señala que un buen o mal aprendiz de lenguas puede ser estudiado en términos de sus diferencias cognitivas.

Oxford (2001) recoge las propuestas de diversos estudios sobre EAL. Por ejemplo: O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo y Kupper (1985) reportan que los estudiantes de alto nivel usan estrategias cada vez más sofisticadas.

Chesterfield y Chesterfield (1985) clasifican las estrategias como fáciles y difíciles. Estos autores afirman que las fáciles se usan en los niveles básicos y las difíciles, en los niveles avanzados. En general los mejores aprendices de lenguas usan estrategias más complejas que los menos exitosos. Jones, Palincsar, Ogle y Carr (1987) concluyen que la motivación es un aspecto fundamental en la autorregulación. Por lo tanto, alumnos motivados y exitosos usan y adoptan más estrategias, especialmente aquellas que involucran planificación, evaluación y monitorización, y que los alumnos poco motivados emplean menos estrategias. Teniendo en cuenta que la investigación en el ámbito cambia del conteo de técnicas, tácticas y ejercicios a conceptos que implican procesamientos mentales más complejos en los cuales influyen muchas variables (como estilos cognitivos, edad, sexo etc.), se hace necesario un marco teórico dentro del cual se enmarque este tipo de investigación. Ese marco es proporcionado por Anderson (1983, 1985) desde la psicología cognitiva.

En este periodo surgen taxonomías más complejas de las estrategias de aprendizaje (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Valcárcel, Coyle & Verdú, 1996; Villanueva, 1997) que buscan agrupar, más exhaustivamente, las prácticas conscientes que los estudiantes pueden emplear al momento de aprender una segunda lengua o una lengua extranjera.

Con esto se inicia la observación, grabación y clasificación de las EAL (O'Malley, Chamot y Kupper, 1989; Oxford, 1990a; Valcárcel, Coyle & Verdú, 1996) y nace el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas (Strategy Inventory for Language Learning, SILL [Oxford, 1990]), un cuestionario para medir las estrategias conscientes de los estudiantes.

Otros estudios revelan que el uso y la frecuencia de uso de las estrategias no son necesariamente efectivos. Dichas investigaciones señalan que los aprendices menos exitosos usan estrategias con la misma frecuencia que sus compañeros con mejor rendimiento, pero, al parecer los dos grupos, las aplican en forma diferente (Chamot & El-Dinary, 1999; Khaldieh, 2000; Vandergrift, 1999a, 1997b). Según Chamot (2005), esas investigaciones parecen indicar que los buenos aprendices tienen la habilidad de usar las estrategias adecuadamente, de acuerdo con las tareas, mientras que los de menor rendimiento no tienen habilidad cognitiva sobre las necesidades estratégicas que demanda cada tarea.

Purpura (1997) hace una investigación con 1382 estudiantes de 17 centros de España, Turquía y República Checa. Los participantes contestan 80 preguntas de un cuestionario de estrategias cognitivas y metacognitivas y responden 70 preguntas de un cuestionario estandarizado de rendimiento. Según los resultados, el uso de estrategias metacognitivas no tiene una relación directa con el buen desempeño, pero el uso de estrategias cognitivas sí tiene una influencia positiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El mismo estudio muestra que las estrategias cognitivas no tienen un impacto significativo en la habilidad lectora o gramatical. De igual forma, las estrategias de memoria mostraron un impacto negativo en el rendimiento; Según Purpura, a mayor uso de estrategias de memoria menor es el rendimiento en la prueba.

Gómez, L. M. (2010) hace un estudio con 78 participantes aprendices de inglés en la Universidad de Barcelona, con el ánimo de establecer la relación entre el uso y la frecuencia de uso de las estrategias y el conocimiento léxico de los estudiantes. Para la investigación usó el SILL y un test de vocabulario como herramientas de medición. Los resultados de este trabajo tampoco muestran una relación directa entre el uso de estrategias y el conocimiento de vocabulario, aunque deja ver que el empleo de estrategias cognitivas influye en el mayor dominio léxico. También muestra una relación importante entre el alto uso de estrategias afectivas y el bajo conocimiento léxico, lo que podría implicar que los estudiantes que tienen mayores dificultades para aprender vocabulario recurren más frecuentemente a estrategias afectivas para compensar el estrés que les puede producir el aprendizaje. El trabajo de Gómez deja entrever que el alto conocimiento de vocabulario está más relacionado con situaciones familiares y contextuales favorables al aprendizaje del inglés y con conocimientos previos de la lengua, antes de ingresar a la universidad, que con el uso y la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje.

Basados en resultados parecidos a los mencionados; Oxford (2007, 2011), Macaro y Cohen (2007), entre otros, han planteado reiterativamente la necesidad de investigar las estrategias desde perspectivas socioculturales dado que las investigaciones psicológicas no pueden explicar las razones por las cuales se usan las estrategias y el porqué de la poca efectividad de su uso en algunos casos. Los estudios socioculturales en este ámbito no son muchos y de ellos se hablará en apartados posteriores.

A renglón seguido se analizarán las limitaciones de la investigación de las estrategias y las críticas hechas a las investigaciones en el área.

1.1.4 Críticas a la investigación en las EAL

La investigación en estrategias del aprendiz tiene grandes limitaciones reconocidas, que son estudiadas por los expertos Cohen y Macaro (2007). Los problemas fundamentales de los estudios en el área son:

- la falta de un concepto unificado de lo que son las EAL
- el desacuerdo en cuanto a las bases teóricas que fundamentan el estudio de las estrategias
- la inconsistencia de las herramientas de investigación de estrategias.

Sin embargo, según Cohen (2007), fuertes críticos del estudio de estrategias como Dörnyei y Skehan han cambiado sus posiciones con respecto a la investigación de EAL del “total escepticismo” al “apoyo escéptico”: El escepticismo se basa esencialmente en el vacío relacionado con la unidad en la definición del concepto de estrategia en sí. Dörnyei y Skehan (2003) examinan las definiciones de estrategias y argumentan que estas no pueden ser a la vez cognitivas, emocionales y de comportamiento y que deben ser definidas como procesos neurológicos, operaciones cognitivas, o como actos de comportamiento que involucren habilidades motoras.

Para Dörnyei el problema fundamental es que la bibliografía no explica la diferencia en el desarrollo de una actividad de aprendizaje normal y una actividad de aprendizaje estratégico. Otro problema es la clasificación de las estrategias y, por último, las herramientas empleadas para medir su uso. El SILL, por ejemplo, presenta para Dörnyei serios problemas en su diseño.

Dörnyei y Skehan (2003) recomiendan que la investigación de las estrategias se haga metódicamente, que se inicie en un proceso lento de registro científico de estrategias específicas y que se investiguen cuidadosamente las respuestas cognitivas del aprendiz y las necesidades de las tareas en particular. En otras palabras, inventariar científicamente las estrategias que emplean

los aprendices durante el desarrollo de tareas específicas de lectura, escritura, interacción oral y comprensión auditiva.

Wenden (1998, 2002) subraya que los teóricos socioculturales enfatizan demasiado en el rol determinante del contexto de aprendizaje en el uso de las estrategias. Afirma que mientras reconocen la importancia de la mediación del contexto en el uso de las estrategias, ignoran el rol de las creencias del aprendiz y el conocimiento metacognitivo en la decisión de usar una u otra estrategia.

En esta investigación se parte de que el contexto sociocultural es determinante en el uso de estrategias y que nunca ese énfasis puede ser considerado como “demasiado” ya que somos seres sociales que adquirimos unos u otros hábitos y comportamientos de acuerdo con el entorno en el cual crecemos y vivimos; sin embargo, se comparten las críticas de Wenden en lo relacionado con la importancia del conocimiento metacognitivo y de las creencias de los aprendices. Es por esta razón que en esta investigación, a través de los testimonios de los estudiantes, se busca un acercamiento a ese ámbito que ha sido poco explorado por los investigadores en el área. El conocimiento metacognitivo de los aprendices también se tiene en cuenta a través del análisis de las estrategias metacognitivas.

Como se puede ver, la investigación en estrategias de aprendizaje ha logrado grandes avances pero, a su vez, quedan muchos problemas por resolver. En el siguiente apartado se muestra cómo investigadores en el área siguen tratando de solucionar las inconsistencias que puede entrañar el estudio de las EAL.

1.1.5 Consenso en torno a la investigación de las EAL

Con el objetivo de establecer un consenso en torno a temas problemáticos en el área de las EAL, tales como el constructo mismo de estrategias de aprendizaje y sus bases teóricas, y con miras a darle fundamento científico a esta investigación, en julio de 2004 se dan cita en la

Universidad de Oxford 18¹ de los más importantes investigadores del área. Lo fundamental del encuentro se da al final de la conferencia, cuando A. Cohen, coordinador del proyecto, distribuye entre los participantes el International Project in Language Learner Strategies (IPOLLS), un cuestionario en el cual se plantean diferentes temas que representaban problemas para el avance de la investigación en el área, como el nivel de conciencia en el momento de usar las estrategias, el grado de atención del aprendiz (si son actos planeados y conscientes), el grado de explicitud en lo referente a “acción” (si las estrategias son acciones o si otras formas de estudiar como “hacer relaciones mentales” pueden ser consideradas, o no, estrategias) su orientación para cumplir metas (si sólo se usan las estrategias cuando se quiere lograr un objetivo de aprendizaje), el número (cuántas estrategias hay), la agrupación (si es posible agruparlas y cómo) y el potencial para mejorar el aprendizaje (si realmente facilitan el aprendizaje de una lengua).

Tal y como señala el propio Cohen, si bien, por medio del IPOLLS no se logra un consenso en muchas áreas importantes del estudio de las estrategias, sí se aclaran aspectos como:

1. Los aprendices despliegan las estrategias en secuencias o grupos.
2. El uso y la efectividad de las estrategias depende del aprendiz en particular, de la tarea y el ambiente en el que se encuentre.
3. Las estrategias mejoran el desempeño en el aprendizaje y uso de la lengua en tareas generales y específicas.
4. El uso de estrategias hace el aprendizaje más fácil, rápido y agradable.
5. Las estrategias no se usan para compensar un déficit y esa noción se diluye.
6. Términos como *autonomía*, *autorregulación*, *independencia* y *aprendizaje individual de lenguas* se refieren, en forma sistemática, al uso de estrategias del aprendiz.

¹ Neil J. Anderson, Anna Ukh Chomot, Andrew D. Cohen, Do Coyle, Claudia Finkbeiner, Christine Goh, Suzanne Graham, Carol Griffiths, Peter Gu, Veronica Harris, Ernesto Macaro, Martha Nyikos, Rebecca Oxford, Joan Rubin, Osamu Takeuchi, Larry Vandergrift, Qiufang Wen, Cyntia White, Lawrence Zhang.

7. Se establece consenso en el empleo del constructo de *estrategias del aprendiz* en lugar de estrategias de aprendizaje por cuanto las estrategias giran en torno al individuo y a sus procesos de toma de decisiones.

Si bien se lograron algunos acuerdos, los grandes problemas en la definición del constructo y las bases teóricas no fueron resueltos, lo que representa, no obstante, un gran potencial para futuras investigaciones.

Pese a que en las conclusiones del IPOLLS se evidencia un acuerdo en cuanto a que la psicología, y en particular la psicolingüística, es la disciplina base de la mayor parte de los estudios sobre estrategias, Oxford y Schramm (2007) consideran que las aproximaciones psicológicas y socioculturales se pueden retroalimentar e instan a los nuevos investigadores a continuar estudios con variables como cultura, identidad y nacionalidad, dado el interés que está surgiendo sobre la influencia del contexto en la toma de decisiones de aprendizaje de los estudiantes.

1.1.6 Temas en torno a los cuales gira la investigación de las EAL

Las estrategias de aprendizaje han sido investigadas, principalmente, desde perspectivas psicológicas y socioculturales. En este apartado se resume cómo Oxford y Schramm (2007) plantean el tratamiento que dan estas dos corrientes a temas fundamentales en el estudio de las estrategias, como autorregulación, motivación, intención, aptitud, evaluación y actividad mental.

1.1.6.1 Autorregulación

La autorregulación se relaciona con la gestión del propio aprendizaje y es uno de los aspectos que más ha inquietado a los investigadores de las EAL ya que se parte de que un buen conocimiento y manejo de las estrategias promueve estudiantes autónomos.

Desde la perspectiva psicológica, la autorregulación incluye estrategias para organizar y ajustar metas, planear y desarrollar tareas, evaluar el proceso y la efectividad de las actividades de aprendizaje, controlar el ambiente físico y social, hacer análisis y síntesis, hacer inferencias y regular la motivación y las emociones.

La autorregulación desde la perspectiva psicológica es planteada por O'Malley y Chamot (1990), quienes enfatizan en el procesamiento cognitivo de la información. Se parte de que la autorregulación del aprendizaje de L2 se da con el dominio de las estrategias, que se divide en tres grandes categorías:

- a. Estrategias cognitivas para controlar el procesamiento de la información en L2.
- b. Estrategias metacognitivas para manejar el proceso de aprendizaje en general.
- c. Estrategias socioafectivas para manejar las emociones, la motivación y para aprender con otros.

Desde este punto de vista O'Malley y Chamot (1990) plantean que el conocimiento de las estrategias, al igual que el conocimiento de una L2, se mueve de un pensamiento declarativo a un conocimiento procedimental que es, en cambio, inconsciente, automático, habitual, sin esfuerzo e implícito. En este "estado" el uso de las estrategias no es consciente.

En consecuencia, el conocimiento declarativo de las estrategias es consciente, puede ser practicado, es transferible y evaluado y puede pasar gradualmente a conocimiento procedimental. Implica también que las estrategias pueden ser enseñadas incluyéndolas a la enseñanza de L2 y de otras asignaturas, como matemáticas, ciencias, etc. O'Malley y Chamot plantean que la instrucción de estrategias es más efectiva cuando se hace dentro de la enseñanza del idioma del día a día. Se entiende que la autorregulación, desde esta perspectiva, se da en la medida en que un aprendiz es capaz de pasar las estrategias que conoce de un estado declarativo a uno procedimental.

Otra perspectiva psicológica de la autorregulación es el "modelo social-cognitivo" planteado por Bandura (1986, 1997) en el cual se plantea que la autorregulación es un proceso individual centrado en la *self-efficacy*, o autopercepción sobre la propia habilidad para alcanzar las metas y el nivel de aprendizaje deseado.

La *self-efficacy* predice la selección de la tarea, la persistencia, el esfuerzo y la adquisición de la destreza. Todo ello se da en tres fases: previsión, actuación y autorreflexión.

Durante la previsión, el aprendiz establece metas (esta es una estrategia en todas las taxonomías sobre el tema). Durante la actuación el aprendiz verbaliza y usa las estrategias de aprendizaje para lograr las metas, considerando que su actuación refleja su habilidad y la compara con la habilidad de los otros; es decir, establece una comparación social. Por medio de la autorreflexión, el aprendiz usa estrategias como automonitorización y autoevaluación, y compara su actuación con las metas logradas. Todas estas estrategias pueden enseñarse y pueden ser aprendidas.

Observamos que desde la perspectiva sociocultural se presenta la autorregulación y la instrucción de las estrategias en relación con tres modelos socioculturales: modelo dialogal, cognición situada en comunidades de práctica y modelo social de autonomía (*the social autonomy model*).

El modelo dialogal es el modelo sociocultural de autorregulación del aprendizaje, mejor conocido. Fue planteado por Vygotsky (1978, 1979), quien nunca usó el término estrategias propiamente dicho. En su lugar, empleó un número de “*higher order functions*” que Oxford (1990) denomina estrategias. Por ejemplo, las “*higher order functions*” de analizar y sintetizar (planteadas por Vygotsky) están relacionadas con estrategias cognitivas, y las de planificar, monitorizar y evaluar están relacionadas como estrategias metacognitivas. En Vygotsky, esas funciones se internalizan a través de la interacción social en forma de diálogo, que requiere estrategias sociales, como hacer preguntas y pedir ayuda, y estrategias afectivas para controlar las emociones y la motivación.

Entendemos que desde la perspectiva de Vygotsky, el aprendizaje tiene lugar a través de la mediación del diálogo con una persona con mayor conocimiento (a more capable other) que puede ser un profesor, un padre o un compañero. El proceso de solución del problema verbalizado o mediado forma parte del pensamiento del aprendiz. El desarrollo cognitivo del aprendiz y la competencia de autorregulación se propician cuando el aprendiz se apropia (internaliza y transforma) de los aspectos esenciales del diálogo que ocurre con la persona que tiene mayor conocimiento. Ese diálogo se internaliza y se transforma en diferentes pasos: “social speech, private or egocentric speech” y, finalmente, “internal speech”. La persona de mayor

conocimiento ayuda al aprendiz a cruzar la “zona próxima de desarrollo”, lo que es posible gracias al andamiaje, y retira la ayuda o el andamiaje cuando este ya no es necesario.

Graham y Harris (1996), toman elementos del modelo dialogal de autorregulación y desarrollan lo que ellos denominan modelo de autorregulación estratégica (self regulation strategy development model). Este modelo enfatiza en la autorregulación de los niños aprendices de primeras lenguas a través de la interacción social. El modelo es aplicable a segundas lenguas y lenguas extranjeras, especialmente si los aprendices tienen su L1 en común y si la instrucción se hace en su primera lengua.

De acuerdo con los autores, en este modelo la instrucción de las estrategias, generalmente, ocurre en grupos con un profesor que explica y demuestra estrategias específicas y ofrece pistas para que los estudiantes las recuerden. Los menos avanzados reciben un entrenamiento individual, en el cual los más avanzados demuestran el uso de las estrategias. Este proceso requiere que los niños colaboren en las tareas de aprendizaje, especialmente en la escritura. Los estudiantes trabajan colaborativamente hasta que están listos para trabajar por sí mismos.

El modelo de Graham y Harris requiere estrategias sociales interactivas, como escribir con otros y aplicar lo que se aprende en forma cooperativa, y estrategias individuales, como proponerse metas, monitorizar el progreso, hablar consigo mismos de las frustraciones, evaluar la efectividad de las estrategias y reforzar el progreso.

La cognición situada en comunidades de práctica (situated cognition in communities of practice) es otro énfasis sociocultural que significa aprendizaje dentro de un contexto (Brown, Collins & Duguids, 1989). Las comunidades de práctica son auténticas, significativas, centradas en prácticas específicas y se relacionan con áreas particulares de la vida o del aprendizaje. Las personas experimentadas (old timers o masters) tienen un estatus dentro de la comunidad, que se relaciona con su conocimiento y su posición, y son centrales en ella. Los veteranos o experimentados enseñan las estrategias solo haciendo las tareas normales. Los recién llegados a una comunidad de práctica son conocidos como participantes periféricos o aprendices y adquieren conocimiento de los veteranos, de otros aprendices o de los dos (como en la

descripción de Vygotsky, los more capable others). Los miembros de la comunidad con mayores conocimientos deben estar dispuestos a dar a los aprendices conocimientos profundos, comprensión de la cultura, práctica y lo que se denomina “master-strategies”.

De acuerdo con Brown, Collins & Duguids, (1989), bajo esta perspectiva, los aprendices deben intentar entender la situación, los roles y el discurso de la comunidad, así como observar e inferir las estrategias de los miembros con mayores conocimientos o veteranos. Para completar un trabajo en la comunidad, los aprendices pueden, ocasionalmente, preguntar sobre las estrategias que se aprenden, en especial observando, imitando, infiriendo y preguntando. Desde esta perspectiva, el éxito del aprendizaje depende, en parte, de los veteranos y de los miembros de la comunidad con más conocimiento y de otros aprendices que estén dispuestos a dar asesoría y oportunidades para observar, inferir, preguntar e imitar. Es decir, desde la perspectiva sociocultural el individuo no tiene todo el poder; la sociedad y el ambiente pueden restringir o facilitar el esfuerzo individual por aprender las estrategias de los veteranos.

El modelo social de autonomía (The Social Autonomy Model) propuesto por Holliday (2003), plantea que los estudiantes compartan entre ellos y con los profesores sus estrategias y perspectivas académicas. De acuerdo con Holliday, los aprendices tienen formas de ser autónomos que son innatas, viables y socialmente relevantes. Por medio de encuentros informales y observación, aprendientes y profesores pueden entender, apoyar y aumentar la versión de autonomía que tienen los otros; los profesores no juzgan las estrategias de los estudiantes.

1.1.6.2 Motivación

Se ha encontrado que los estudios psicológicos sobre las estrategias y la motivación se han centrado en dos aspectos: a) la cantidad de estrategias, su enseñanza y la motivación; b) estrategias específicas para controlar la motivación y las emociones.

Con respecto a la cantidad de estrategias, su enseñanza y la motivación, las investigaciones orientadas desde la psicología han explorado la relación entre la motivación en el aprendizaje de una L2 y el uso de diversas estrategias. Esa medición se hace por medio de

cuestionarios y protocolos. En los estudios descriptivos la motivación, al igual que las otras variables, tiene una fuerte relación con el uso de estrategias.

Estrategias específicas para mantener la motivación y controlar las emociones: en este ámbito las investigaciones desde la psicología han usado cuestionarios en los que se indaga por estos aspectos. Oxford (1990) ha elaborado una taxonomía que incluye estrategias afectivas y de control de la motivación y de las emociones. Wolters (2003) y Rheinberg, Vollmeyer y Rollett (2000) también han creado sus propias taxonomías y cuestionarios para medir el control de la motivación y las emociones. Investigaciones como las de Corno (2001) y Dörney (2005) amplían y especifican las estrategias que pueden ser usadas para promover la motivación.

Desde la perspectiva sociocultural, existen pocas investigaciones centradas en la motivación y el control de las emociones. El estudio más relevante fue el hecho por Levine, Reves y Leaver (1996), quienes compararon las estrategias usadas por estudiantes (inmigrantes de la antigua Unión Soviética) recién llegados a una universidad de Israel con las usadas por sus compañeros coterráneos, veteranos, llegados años antes (old-timers) a esta universidad, en el mismo escenario.

Al comparar a los estudiantes antiguos con los recién llegados se observó que los segundos estuvieron particularmente motivados a probarse a sí mismos en el sistema universitario israelí. Se observó también que los recién llegados tenían alta necesidad de logros, disposición para trabajar duro y una fuerte motivación instrumental para aprender inglés. Sin embargo, cuando se compararon las estrategias usadas por los dos grupos se observó que las estrategias de los recién llegados eran más rígidas, menos creativas y fuertemente influenciadas por la educación soviética. Posteriormente, y en la medida en que se hicieron aprendices en la comunidad Israelí, los recién llegados se relajaron de manera gradual y adoptaron formas de aprendizaje más flexible, ganaron creatividad en el uso de las estrategias y se adaptaron al sistema de aprendizaje en Israel.

1.1.6.3 Aptitud

Desde la perspectiva psicológica se han hecho numerosas investigaciones sobre aptitud. Dörnyei (2005) las describe en detalle, pero en este trabajo solo se describirá en qué consisten.

Las investigaciones en aptitud, con relación a las estrategias, se han hecho, principalmente, basándose en cuestionarios que indagan sobre la habilidad fonética, la sensibilidad gramatical, la habilidad intuitiva para el aprendizaje de lenguas y la memoria asociativa.

Para hacer estas investigaciones los expertos han elaborado cuestionarios como el Modern Language Aptitude Test, MLAT (Carroll y Sapon, 1959). Otros cuestionarios de este tipo son el Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB) y el Defense Language Aptitude Battery (DLAB). En este último, las aptitudes están muy relacionadas con las estrategias. Los cuestionarios mencionados anteriormente son los más conocidos y miden las capacidades innatas pero que, según Oxford (2011), se pueden enseñar y aprender. La presencia de las estrategias en las pruebas de aptitud puede ser importante para las investigaciones en el área.

El Cognitive Ability for Novelty and Acquisition of Languages, CANAL-F, es un cuestionario que mide la aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras y se basa en la teoría del desarrollo humano de Sternberg. Tiene componentes analíticos, creativos y prácticos que operan en cuatro niveles de la lengua (léxico, morfológico, sintáctico y semántico) y en dos modelos de *output* (visual y oral). Contiene nueve secciones relacionadas con la aptitud para el aprendizaje de una lengua artificial. En este cuestionario también se miden cinco procesos específicos de adquisición: a) codificación selectiva, b) comparación selectiva, c) transferencia selectiva, d) combinación, selectiva y e) codificación accidental. En el análisis hecho por Oxford (2011) los cuatro primeros se relacionan con estrategias metacognitivas conectadas con macroestrategias metacognitivas de selección y de atención.

De acuerdo con Oxford y Schramm (2007), desde la perspectiva sociocultural Vygotsky y otros teóricos soviéticos aportan ideas que pueden hacer la evaluación de la aptitud más comprensiva y realista. El interés de estos investigadores se centra en diseñar una teoría que

muestre cómo los estudiantes crean mecanismos para mantener su aprendizaje en el futuro. Parten de que el ambiente de las aulas de clase es opresivo y que el trabajo realizado allí es inherentemente débil e inadecuado.

Las investigadoras señalan que a partir de esos aspectos centrales, surge el *modelo dialogal*, que ofrece un concepto de aptitud dinámico y en movimiento. Desde esta perspectiva, la aptitud depende no solo de lo que hay en la mente de los individuos, sino de la interacción social con otras personas con mayores conocimientos. Las estrategias específicas están mediadas durante la interacción.

Partiendo de los conceptos de Vygotsky, Oxford y Schramm sugieren que la evaluación de la aptitud no solo se debe hacer midiendo las competencias actuales de una persona para aprender una lengua artificial, sino que debe predecir cómo las competencias pueden desarrollarse o evolucionar cuando una persona está en condiciones de aprendizaje apropiadas y cuenta con suficiente ayuda para descubrir las estrategias más útiles y adecuadas para desarrollar una tarea.

Williams y Burden (1997) afirman que todo el mundo puede convertirse en un aprendiz totalmente efectivo porque las estructuras mentales son infinitamente modificables. La aptitud no se establece al momento de nacer o en los primeros años de vida; es cambiante. Estas estructuras cognitivas modificables permiten que las personas tengan la capacidad de expandir acumulativamente su aptitud, a lo largo de la vida, con estímulo y ayuda apropiados. Para Williams y Burden (1997) el programa para enseñar a la gente a “aprender a aprender” es conocido como “enriquecimiento instrumental” y es asociado con el concepto de “evaluación dinámica” de Feuerstein (1979); implica un diálogo entre el aprendiz y una persona más competente, quien evalúa el nivel actual de desempeño, enseña formas de aprender (estrategias) para mejorar la actuación y evalúa de nuevo; es el paradigma del *evaluar-enseñar-evaluar*.

1.1.6.4 Actividad y acción

Hemos visto que desde el punto de vista psicológico, los trabajos sobre actividad mental se centran en la cognición y la metacognición (estrategias cognitivas y metacognitivas).

Entendemos que la cognición involucra procesos mentales de conocimiento, incluyendo aspectos como la conciencia, la percepción, el razonamiento y el juzgamiento, y estrategias relacionadas con esos aspectos. La metacognición está relacionada con la regulación y el control de la propia cognición. Ha sido el constructo más importante en la investigación de estrategias y del aprendizaje en general y está relacionado con los conocimientos declarativos y procedimentales que han sido definidos desde la perspectiva psicológica como autorregulación.

Los procesos de regulación metacognitivos implican cuatro aspectos importantes, de acuerdo con Kluwe y Schebler (1984): capacidad de regulación, intensidad de regulación, objetivo de la regulación y velocidad de la regulación. De acuerdo con estos investigadores, el control o monitorización también se da en cuatro aspectos: identificación, análisis, evaluación y pronóstico. Estos ocho procesos están relacionados con estrategias metacognitivas que regulan el uso de estrategias cognitivas. El uso combinado de estrategias cognitivas y metacognitivas en la actividad de aprendizaje de una L2 no solamente desemboca en nuevos conocimientos, sino que también propicia nuevos conocimientos metacognitivos declarativos que pueden ser usados para regular y controlar la cognición en el futuro.

De acuerdo con Macaro y Cohen (2007), desde el punto de vista sociocultural, las investigaciones en EAL parten de la escuela soviética de filosofía. Investigadores como Vygotsky (1978, 1979) y Leont'ev (1978, 1981) no hacen una separación artificial entre lo psicológico y lo sociocultural. A partir de Vygotsky, Leont'ev plantea la *teoría de la actividad*, que distingue tres niveles de proceso: *actividad*, *acción* y *operación*. Según este autor, la actividad sirve para satisfacer las necesidades humanas y por consiguiente se basa en motivos (Leont'ev 1978, 1981).

El siguiente nivel, la acción, está compuesto de operaciones que son caracterizadas por las circunstancias en las cuales son empleadas.

Las acciones se relacionan con las metas, y las operaciones, con las condiciones en las cuales son usadas.

Lantolf y Pavlenko (2001) plantean el concepto de “SLA agency”. Estos autores identifican el concepto de “*significance*” (sentido, significado) como la característica fundamental del “*human agency*” que se entiende como el empeño o interés a la hora de emprender una tarea de aprendizaje. En este concepto, ellos destacan que el desempeño de una acción no es el único problema que preocupa a la “*human agency*” sino también el significado y la interpretación asignada a esa acción por la persona que la ejecuta y por quienes forman parte de esa acción. *The agency* (empeño) se construye social e históricamente y forma parte de los hábitos de las personas. Con relación al aprendizaje de lenguas, Lantolf y Pavlenko (2001) consideran que como punto central de los “motivos”, el significado y el estudio de lenguas no tienen el mismo nivel de importancia para todos y no se realizan de la misma manera. Describen a los aprendices de L2 como agentes cuyas acciones: (a) ocurren en un ambiente social específico y (b) se ven afectadas por la dinámica de las identidades de los aprendices. Estas identidades están relacionadas con factores como su nacionalidad, raza, clase, educación, experiencia, sexo y edad, entre otros.

1.1.7 Autonomía de aprendizaje

De acuerdo con Oxford (2011), las estrategias de aprendizaje pueden ayudar a agilizar, mejorar y ampliar el resto de competencias del alumno con miras al desarrollo de su autonomía o autorregulación estratégica.

Learner autonomy is an important pedagogic concept in foreign language learning and teaching today and in addition, it is considered to be a significant educational goal. For the learner to become autonomous, he must identify, rehearse and apply learning strategies, structure his own learning, and critically reflect upon his own learning processes to then be able to utilize his acquired skills, in and beyond the classroom. Crucially, autonomy is primarily concerned with learning rather than teaching, as its development is viewed to be a cooperative learning process that can be guided (not directed) by the teacher (Summer, 2010)

John Dewey da las bases para el desarrollo del concepto de autonomía del aprendiz, en *Democracy and Education* (1966), donde pone de relieve la necesidad de crear un ambiente de enseñanza colaborativo que lleve a los estudiantes a desarrollar un aprendizaje continuo.

Henry Holec (1988), uno de los investigadores más influyentes en el ámbito de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras, afirma que el saber aprender no es solamente la habilidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje, sino la capacidad de tener claridad de qué y cómo se va a aprender. Lo anterior implica saber seleccionar documentos, ayudas y métodos, así como tener estrategias para evaluar los resultados obtenidos.

Little (1991) entiende la autonomía del aprendiz como la capacidad de distanciamiento, reflexión crítica, toma de decisiones y acción independiente. Presupone que el alumno desarrolla un tipo particular de relación psicológica hacia el proceso y el contenido del aprendizaje.

Otros conceptos recientes de la autonomía del aprendiz abarcan elementos más amplios, como el aspecto social del aprendizaje planteado por Dam en Summer (2010):

An autonomous learner is an active participant in the social processes of classroom learning, but also an active interpreter of new information in terms of what she/he already and uniquely knows. Accordingly, it is essential that an autonomous learner evolves an awareness of the aims and processes of learning and is capable of the critical reflection which syllabuses and curricula frequently require but traditional pedagogical measures rarely achieve. An autonomous learner knows how to learn and can use this knowledge in any learning situation she/he may encounter at any stage in her/his life (Dam et ál., 1990, p. 102; Dam, 1994, p. 505).

Summer afirma que el concepto de autonomía es válido y se interpreta de forma diferente en cada cultura. Uno de los trece aspectos del aprendizaje autónomo planteados por Sinclair es el cultural. Kumaravadivelu (en Summer, 2010) destaca la importancia de aprender a aprender dentro del proceso de autonomía de aprendizaje:

Because language learning is largely an autonomous activity, promoting learner autonomy is vitally important. It involves helping learners learn how to learn, equipping them with the means necessary to self-direct their own learning, raising the consciousness of good language learners about the learning strategies they seem to possess intuitively, and making the strategies explicit and systematic so that they are available to improve the language learning abilities of other learners as well (1994, pp. 39-40)

Se considera que la aproximación más pertinente sobre la estrecha relación entre las estrategias de aprendizaje y la autonomía del aprendizaje la ha hecho R. Oxford (2011), y es por esa razón que es importante dedicar el siguiente apartado a explicar los aspectos que fundamentan el modelo de autorregulación estratégica.

1.1.8 Modelo de autorregulación estratégica

De acuerdo con Schunk y Zimmerman (1994), la autorregulación comprende procesos como proponerse metas para el aprendizaje, asistir y concentrarse en las clases, seleccionar estrategias efectivas para organizar, codificar y practicar información que se debe recordar, buscar un ambiente tranquilo que permita un estudio productivo, usar recursos efectivos, buscar ayuda cuando se necesita, albergar pensamientos positivos sobre las propias capacidades, el valor del aprendizaje y los aspectos que influyen en el mismo. La autorregulación también tiene que ver con la capacidad para adelantarse a situaciones futuras y con experimentar orgullo y satisfacción por el esfuerzo realizado.

R. Oxford (2011) define “Self-regulated L2 Learning Strategies” como aquellos intentos deliberados y dirigidos de manejar y controlar el esfuerzo para aprender una segunda lengua. Las estrategias son transferibles, se pueden enseñar; los aprendices las seleccionan de una serie de alternativas y las emplean con el propósito de aprender una lengua. Su objetivo puede ser construir, internalizar, almacenar, recuperar y usar

Para Oxford, un aprendiz no solamente debe completar una tarea a corto plazo o desarrollar destrezas y autoeficacia a largo plazo, debe ser eficiente en el desarrollo de una tarea y en el autocontrol del aprendizaje y sobre todo debe saber manejar su entorno. Considera, además, que los rasgos más importantes de las estrategias de aprendizaje del modelo de autorregulación estratégica son los siguientes:

son empleadas conscientemente e involucran los cuatro elementos del conocimiento:
conciencia, atención, intención y esfuerzo,

hacen el aprendizaje más fácil, rápido, agradable y efectivo,

se manifiestan a través de tácticas específicas en diferentes contextos y con diferentes propósitos,

reflejan al aprendiz multidimensional y no solo los aspectos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje,

son combinadas, frecuentemente, dentro de cadenas de estrategias y grupos de estrategias que trabajan juntas,

pueden ser aplicadas en situaciones específicas, pero pueden ser transferibles a otras situaciones cuando es necesario,

algunas estrategias, como planificar y monitorizar, se usan para el aprendizaje de muchas asignaturas y para resolver problemas, en general, a lo largo de la vida. Otras estrategias, como “resolver vacíos de conocimiento durante la comunicación”, por lo general solo se usan para el aprendizaje de lenguas.

En el modelo de autorregulación estratégica, conocido como S2R (Oxford, 2011), el aprendiz es quien controla conscientemente su aprendizaje por medio del uso efectivo de las estrategias, las cuales puede aplicar para manejar aspectos de su aprendizaje como: estados mentales, creencias, comportamientos observables y ámbito de aprendizaje.

El modelo S2R incluye estrategias para tres dimensiones del aprendizaje de L2 que se retroalimentan: dimensión cognitiva, dimensión afectiva y dimensión sociocultural-interactiva. Las estrategias cognitivas ayudan al aprendiz a construir, transformar y aplicar el conocimiento que tienen de la segunda lengua. Las estrategias afectivas ayudan a crear actitudes y emociones positivas y a permanecer motivados. Las estrategias socioculturales ayudan al aprendiz con la comunicación, el contexto sociocultural y la identidad.

El modelo incluye también procesos mentales importantes o herramientas llamadas metaestrategias, que ayudan al aprendiz a controlar y manejar el uso de las estrategias en cada una de las dimensiones mencionadas. Así, las estrategias metacognitivas ayudan a gestionar el uso de las cognitivas; las estrategias metaafectivas ayudan a gestionar las afectivas, y las

estrategias metasocioculturales-interactivas gestionan las estrategias socioculturales afectivas. De acuerdo con Oxford, en la medida en que se usen apropiadamente las metaestrategias se logra una mejor y mayor autonomía en el aprendizaje de lenguas. Este concepto refleja la realidad multidimensional del aprendiz.

El modelo S2R presenta el concepto de metacognición, que se define como los conocimientos que ayudan a controlar la dimensión cognitiva del aprendiz. Sin embargo, ese conocimiento también debe incluir las dimensiones afectiva y sociocultural-interactiva del aprendizaje. Según Oxford (2011) existen seis tipos de conocimiento metacognitivo: conocimiento de la persona, del grupo o la cultura, de la tarea, de todo el proceso, conocimiento estratégico y conocimiento condicional que está relacionado con el cuándo y por qué usar una estrategia determinada.

Oxford considera que el uso de estrategias y metaestrategias es flexible, dado que no todos los aprendices necesitan emplear todas las estrategias y su uso depende de las necesidades individuales. Las estrategias y metaestrategias también pueden dejar de usarse en el momento en el que ya no se necesiten.

Para el desarrollo de una tarea, la teoría S2R propone básicamente tres fases: reflexión estratégica, en la cual el aprendiz presta atención a las demandas de la tarea, plantea metas y planifica cómo alcanzarlas. La fase dos tiene que ver con el desempeño estratégico, en el cual se implementa un plan, se monitoriza cómo funciona, se decide cuándo comenzar una tarea, cuándo terminarla o si es necesario suspenderla; en general, se revisa y se hacen los cambios necesarios para terminar una tarea. La fase tres, de reflexión y evaluación, implica valorar o evaluar la efectividad de las estrategias.

La teoría de S2R parte de dos premisas:

1. Casi todo el mundo puede aprender efectivamente una lengua adicional si usa apropiadamente las estrategias, teniendo un interés básico en el aprendizaje de la lengua y suficiente tiempo.
2. Las estrategias pueden ser aprendidas a través de ayuda y mediación.

De acuerdo con Oxford (2011) no todos los estudiantes son expertos en el uso de las estrategias y no todos saben cómo usarlas, pero esta habilidad se puede desarrollar. La mediación en la teoría de S2R es muy importante. Con base en ella se han diseñado programas, como el IE Reuven Feuerstein's Instrumental Enrichment, para enseñar operaciones (estrategias) con ayuda de profesores calificados.

Oxford señala que un aspecto interesante del aprendizaje mediado del IE es el uso de la evaluación dinámica, en la cual se enseña, se evalúa y se vuelve a enseñar (*test-teach-test*), lo que implica un diálogo entre el aprendiz y una persona más competente. Esta persona evalúa el desempeño del aprendiz, luego enseña operaciones y estrategias para mejorarlo y posteriormente vuelve a evaluar el mejoramiento en el uso de la estrategia. Se entiende que, en general, el modelo dialogal planteado por Vygotsky (1978) tiene una amplia relación con la S2R.

Otros aspectos que destaca Oxford del modelo S2R son las “*deep processing strategies*”, como las estrategias cognitivas y las metacognitivas, que tienen las funciones de facilitar la comprensión, aumentar las asociaciones mentales significativas y las estrategias más útiles para la retención de la información a largo plazo. Los estudiantes que usan regularmente estrategias de *deep processing* están intrínsecamente motivados para el aprendizaje o el crecimiento personal y muestran persistencia en las tareas, buen desempeño y habilidad para regular su propio aprendizaje. Por el contrario, las “*surface strategies*” ayudan al aprendiz a memorizar material para repetir cuando es necesario, pero sin metas de aprendizaje. El uso de estas estrategias está relacionado con un pobre desempeño y una baja autoestima. Oxford y Lee (2008) consideran que los profesores pueden ayudar a los aprendices a emplear *deep processing strategies* a una edad relativamente temprana si creen que esas estrategias los pueden ayudar.

En el S2R de Oxford, las tácticas son las manifestaciones específicas de las estrategias y metaestrategias usadas por un aprendiz en un escenario determinado para cumplir algún propósito. La estrategia muestra una forma de estudiar general, mientras que las tácticas son las acciones particulares relacionadas con una estrategia dada. El número de tácticas empleadas para una estrategia depende de las necesidades y de las circunstancias de los estudiantes. Por ejemplo:

Estrategia: obtener recursos para aprender.

Función básica de la estrategia: identificar y encontrar recursos tecnológicos para aprender.

Tácticas:

buscar un buen diccionario en línea para ver el significado de las palabras en la lengua meta,

practicar, a diario, con el Ipad, las lecciones de español,

visitar un blog en español, dos veces por semana, para mejorar la comprensión lectora,

escuchar, a diario, canciones en español a través de Youtube, etc.

Una estrategia puede tener muchas funciones básicas y a su vez una función básica puede tener sinnúmero de tácticas.

El modelo S2R amplía la visión de lo que hasta ahora implicaban las estrategias de aprendizaje y conduce su investigación por una vía en la cual se integran las teorías cognitivas, psicológicas y socioculturales. Este modelo destaca que el aprendizaje de L2 se relaciona no solo con procesos cognitivos y metacognitivos sino que también está influido por una gran red de creencias, asociaciones emocionales, actitudes, motivaciones, relaciones socioculturales, interacciones personales y relaciones de poder (Oxford, 2011).

Se considera que el modelo S2R es ideal para desarrollar un proceso de aprendizaje organizado y efectivo, ya que garantiza una adquisición eficiente de la lengua. Este modelo ha servido como base para la indagación sobre las estrategias de aprendizaje y el análisis de datos desarrollado en esta investigación. Dado el poco empleo de metaestrategias por parte de los participantes, se decidió buscar estrategias metacognitivas, cognitivas, afectivas y sociales, y obviar las metaafectivas y metasociales.

Esta primera parte del marco teórico se ha centrado en las estrategias de aprendizaje de lenguas, constructo principal de esta investigación. Se ha detenido en su conceptualización, su evolución, los estudios relevantes, las limitaciones y críticas de la investigación en el área y los

esfuerzos de muchos investigadores por resolver dichas limitaciones. También se han descrito los grandes temas en torno a los cuales gira el estudio de las EAL y en el tratamiento que les han dado los investigadores desde modelos psicológicos y socioculturales. La segunda parte se enfoca en la teoría sociocultural y en algunos de los constructos que se usaron para la elaboración de esta investigación, como: génesis, actividad y mediaciones.

1.2 Sobre la teoría sociocultural

Esta segunda parte del capítulo se concentra en exponer la teoría sociocultural, cómo se interpreta y los constructos relevantes usados para desarrollo de esta tesis doctoral.

1.2.1 Teoría sociocultural

El término sociocultural se usa en lingüística aplicada para referirse a lo que Vygotsky llamó “psicología cultural-histórica” o “desarrollo psicológico”. El marco conceptual de la teoría sociocultural plantea que la cognición puede ser sistemáticamente investigada sin aislarla de su contexto social (Lantolf & Thorne, 2006).

Despite the label “sociocultural” the theory is not a theory of the social or the cultural aspects of the human existence... it is, rather, ...a theory of mind... that recognizes the central role that social relationships and culturally constructed artefacts play in organizing uniquely human forms of thinking (Lantolf, 2004, pp. 30-31)

De lo anterior se puede interpretar que la teoría sociocultural no es una teoría social ni de la cultura; es una teoría de la mente, que comprende el papel central que las relaciones sociales y los artefactos, construidos socialmente, tienen en la organización y construcción de formas de pensamiento. Desde el punto de vista sociocultural, las relaciones sociales y la cultura tienen un rol central en la formación de modos particulares de pensamiento. La relación entre el funcionamiento de la mente humana y las actividades del día a día es altamente consecencial; es decir, las formas de pensamiento que se construyen en las relaciones sociales determinan el comportamiento de los seres humanos.

La teoría sociocultural surge con Leo Vygotsky a finales del siglo XIX. El objetivo de este investigador era encontrar una aproximación teórica que hiciera posible la ampliación y

explicación de las *funciones psicológicas superiores* en términos aceptables para las ciencias naturales. Hasta ese momento el estudio de la naturaleza humana competía, exclusivamente, al área de la filosofía.

Vygotsky considera que el pensamiento marxista constituye una fuente científica válida. Colé (2009) afirma que la teoría sociocultural de Vygotsky sobre los procesos mentales superiores se puede resumir con la siguiente frase: una aplicación psicológicamente importante del materialismo histórico y dialéctico.

Para Colé, el eje central del materialismo dialéctico consiste en que todos los fenómenos deben ser estudiados en constante movimiento y cambio. Respecto al tema del sujeto de la psicología, la tarea del científico es la de reconstruir el origen y el desarrollo de la conducta y la conciencia. Vygotsky se basa en esto para explicar la transformación de los procesos psicológicos elementales en procesos más complejos.

El materialismo histórico también influye en el pensamiento de Vygotsky. Colé (2009) expone que, de acuerdo con Marx, los cambios históricos que se producen en la sociedad y en la vida material llevan, al mismo tiempo, a otros cambios en la naturaleza humana (en la conciencia y en la conducta). Según Colé, Vygotsky trata de relacionar estos dos aspectos con cuestiones psicológicas específicas.

Colé agrega que en su búsqueda por hallar una relación con cuestiones psicológicas, Vygotsky se basa en el concepto de Engels sobre el trabajo humano y el uso de las herramientas. Aplica la idea de que a través de estas el hombre transforma la naturaleza y se transforma a sí mismo. Según Engels, el animal cambia la naturaleza solo con su presencia, mientras que el hombre, mediante sus cambios, la hace servir a sus fines y la domina. Vygotsky amplía ese concepto de mediación entre el ser humano y el ambiente al uso de los signos y utensilios.

Según Vygotsky (1978), los sistemas de herramientas y signos (lenguaje, escritura y números) han sido creados por las sociedades a lo largo de la historia humana y cambian con la forma de sociedad y sus niveles de desarrollo cultural. Este autor cree que la internalización de

los sistemas de signos, culturalmente elaborados, acarrea transformaciones conductuales y crea un vínculo entre las formas tempranas y tardías del desarrollo del individuo.

El argumento de Vygotsky se basa en que “el comportamiento humano alcanza la reacción transformadora frente a la naturaleza, que Engels atribuía a las herramientas”. Para defender ese argumento, el autor se ve en la necesidad de crear un nuevo método adaptado a sus argumentaciones y un nuevo esquema de análisis. El objetivo básico de la investigación de Vygotsky, en ese momento, es proporcionar un análisis de las formas superiores de conducta basadas en tres principios:

1. Análisis del proceso, no del objeto. Vygotsky afirma que hasta ese momento los procesos se analizan como si fueran objetos fijos y estables, y aboga por aproximaciones evolutivas como algo esencial para la psicología experimental. Para él, todo proceso psicológico, tanto de pensamiento como de conducta voluntaria, “es un proceso que sufre cambios ante nuestros propios ojos”. Según el autor, el proceso puede durar segundos, días, meses, y más tiempo en procesos mentales más complejos y, en ciertas circunstancias, es posible trazar ese desarrollo, que también se puede provocar en condiciones de laboratorio. Llamó a su método experimental-evolutivo.
2. Explicación *versus* descripción. Vygotsky pone de relieve la importancia de la explicación. Considera que la simple descripción no revela las relaciones dinámicas de causalidad que subyacen a los fenómenos. Explica que dos procesos fenotípicamente (descriptivos) idénticos pueden ser radicalmente diferentes entre sí en sus aspectos dinámico-causales y viceversa. Dos aspectos que están muy próximos en cuanto a su naturaleza dinámico-casual pueden ser fenotípicamente distintos. La aproximación fenotípica categoriza los procesos de acuerdo con sus similitudes externas. De otra parte, el autor sostiene que, aunque dos tipos de actividades puedan tener la misma manifestación externa, en origen o esencia pueden diferir profundamente.

El investigador aboga por un tipo de análisis que ponga al descubierto la esencia en lugar de las características percibidas en los fenómenos psicológicos. Su interés es comprender los vínculos reales que existen entre los estímulos externos y las formas internas que

subyacen a las formas superiores de conducta. Vygotsky considera que esa explicación no podría ser dada sin tener en cuenta las manifestaciones externas de las cosas.

Análisis evolutivo que regresa a la fuente original. Se interpreta que para Vygotsky los comportamientos no se dan linealmente de un origen a un final. Tienen lugar en etapas, que van de “elementales” a “superiores”, pero no terminan ahí dado que de los estadios superiores se regresa a los elementales y así se van construyendo los procesos dinámicos. Para Vygotsky, estudiar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en su proceso de cambio.

Vygotsky (1978) resume el objetivo del análisis psicológico y sus factores esenciales de la siguiente forma:

el análisis del proceso, en oposición al análisis del objeto,

el análisis que revela relaciones casuales, reales o dinámicas, en oposición a la enumeración de los rasgos externos de un proceso, es decir, el análisis debe ser explicativo y no descriptivo,

el análisis evolutivo que regresa a la fuente original y reconstruye todos los puntos de desarrollo de una determinada estructura. Vygotsky plantea que el resultado del desarrollo no debe ser ni una estructura puramente psicológica, tal como lo plantea la psicología descriptiva, ni una suma de procesos elementales, tal como lo preveía la psicología asociacionistas; debe ser una forma cualitativamente nueva que aparece en el proceso de desarrollo.

Vygotsky plantea que el resultado del desarrollo no debe ser ni una estructura puramente psicológica, tal como lo plantea la psicología descriptiva, ni una suma de procesos elementales, tal como lo preveía la psicología asociacionista; debe ser una forma cualitativamente nueva que aparece en el proceso de desarrollo.

Wertsch (1985) acredita el término de teoría sociocultural como una manera de capturar la noción de que las funciones mentales humanas resultan de la participación y de la apropiación

de formas de mediación cultural, integradas a las actividades sociales. El argumento básico de la teoría se fundamenta en que toda actividad mental está mediada simbólicamente.

De acuerdo con Lantolf y Beckett (2009), hay cuatro temas que acompañan la literatura sobre la teoría sociocultural:

la teoría como lente para interpretar datos (que ocurren o que se elicitan),

la teoría como marco teórico educacional para promover el desarrollo de segundas lenguas (*developmental education*),

una preocupación por los conceptos con los que opera la teoría, como: zona de desarrollo próximo, *dynamical assessment*, *private speech*, internalización, regulación, teoría de la actividad, método genético,

una preocupación por explicar un concepto y asunto teórico.

De acuerdo con la teoría sociocultural, la cultura es supraindividual e independiente de una persona en particular; tiene sus raíces en una producción de valores y significados que surgen de una práctica social compartida. Basado en Vygotsky, Lantolf (2004) plantea que el uso y el desarrollo de la lengua son característicos de la cultura a nivel de interacción local, también en los ámbitos sociales y nacionales, en lo referente a políticas de lenguas, ideologías, educación e interacción social de masas.

Los significados construidos culturalmente son los primeros que los seres humanos usan para organizar y controlar sus funciones mentales; por esa razón, el desarrollo del lenguaje y su uso desempeñan un papel muy importante en la teoría de la mente de Vygotsky. De acuerdo con Lantolf y Thorne (2006), la teoría del desarrollo mental demuestra que existe una gran relación entre lenguaje, cultura y cognición.

Lantolf (2004) plantea que entender una lengua es entender acciones que están construidas e interpretadas dentro de un contexto y en relación con un contexto. Hopper (1998, 2002) afirma que la gramática no es un sistema preexistente y cerrado de propiedades formales sino más bien una actividad dialógica emergente, es decir, que depende de los interlocutores que

participan en él. Para Hopper el lenguaje es, al mismo tiempo, un bien permanente de la gente y un fenómeno que está en constante cambio. De acuerdo con Lantolf, el concepto de que la lengua va cambiando proviene de la escuela rusa de lingüística de Praga, de la cual Vygotsky formó parte.

La teoría sociocultural desarrolla los conceptos de funciones mentales, que se consideran relevantes en esta investigación, y las divide de la siguiente forma:

Funciones mentales inferiores: son aquellas con las que nacemos, son naturales, están determinadas genéticamente y condicionan lo que podemos hacer (ver, escuchar, tocar, etc.)

Funciones mentales superiores: se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social, están mediadas culturalmente y pueden ser definidas por el conocimiento. En las interacciones se adquiere conciencia de uno mismo y se aprende el uso de los símbolos (libros, etc.) que nos hacen pensar de una manera más compleja. Las funciones mentales superiores tienen que ver con la memoria, la atención, el pensamiento racional y emocional, el aprendizaje y el desarrollo de aspectos que están bajo control voluntario e intencional de la persona. Las funciones mentales superiores son el centro de estudio de la teoría sociocultural. En esta investigación también las relacionamos con las estrategias de aprendizaje, dado que están pensadas para memorizar en forma más eficiente, enfocar la atención, utilizar pensamiento racional para aprender y controlar las emociones, aspectos determinantes durante una actividad de aprendizaje.

Se entiende que para Vygotsky el desarrollo humano es producto de un amplio sistema de conexiones y relaciones sociales con formas de comportamiento. Para este teórico la conciencia es el tener conocimiento y control de nuestras habilidades mentales. Actividades como la lectura y la escritura son artefactos que median y controlan el pensamiento. Wertsch (1985) establece cuatro criterios para distinguir las funciones mentales superiores e inferiores:

Funciones mentales inferiores	Funciones mentales superiores
Influidas por circunstancias ambientales: olores, sabores, sensaciones de frío, calor, etc.	Están bajo el control voluntario de las personas. Por ejemplo: si nos dicen que prestemos atención a algo podemos enfocar esa atención.
No están sujetas a intelectualización consciente.	Están sujetas a intelectualización y desarrollo consciente.
Son de origen biológico.	Son de origen y naturaleza históricos. Esto significa que se desarrollan por nuestra participación en actividades sociales organizadas y por nuestra experiencia con artefactos construidos culturalmente.
Requieren herramientas físicas o artefactos: abrigo, abanico, martillo, etc.	Requieren el uso de herramientas psicológicas o signos para regularse y regular a otros individuos.

En el ámbito de las herramientas físicas y psicológicas, Lantolf y Thorne (2006) señalan que las primeras están encaminadas a controlar el mundo físico (electrodomésticos, sillas, tijeras, tenazas, etc.) y las segundas tienen una doble función de controlar y regular la comunicación con los otros y controlar y regular procesos mentales como la memoria, la atención, el pensamiento racional y el aprendizaje.

Para Lantolf y Thorne, la teoría de Vygotsky tiene bases dialécticas. La propuesta reconoce que, sin duda, la biología desempeña un papel muy importante en la actividad mental; no obstante, una sola herramienta física, creada en la historia, da a las personas el poder de controlar y cambiar el mundo físico. Así mismo, artefactos simbólicos y prácticas culturales, también creadas por el ser humano a lo largo de la historia, dan poder para controlar la mente.

Dentro de la teoría sociocultural se plantea que la cultura es construida y reconstruida por los seres humanos a lo largo de la historia, o génesis, constructo que se analizará en el siguiente apartado.

1.2.2 Génesis

Lantolf y Thorne (2006) señalan que en la teoría sociocultural una de las formas más efectivas de comprender y explicar el proceso de desarrollo del pensamiento, culturalmente organizada, es a través del estudio de procesos, no del hecho en particular. Afirman que el método genético, que se entiende como una propuesta metodológica de investigación, se centra en el proceso, no en el producto, y trata de describir la relación dinámica del ámbito sociocultural y el desarrollo de funciones mentales superiores.

El método genético parte del supuesto fundamental de que las formas superiores de pensamiento están mediadas por artefactos semióticos construidos artificialmente y dentro de una práctica social. De acuerdo con Lantolf y Thorne (2006), el método genético tiene tres campos de investigación dentro de la teoría sociocultural y se relacionan con:

La filogénesis, que se refiere al conocimiento que la raza humana ha transmitido de generación en generación. Para entender el proceso, en este ámbito, se han desarrollado muchas investigaciones observando el comportamiento de animales. Lantolf y Thorne (2006) describen que son famosos los trabajos de Kohlberg, Yaerger y Hjertholm en los cuales observan que los chimpancés y los humanos muestran las mismas formas básicas de comportamiento intelectual, que son independientes de cualquier habilidad para usar signos lingüísticos, y que también es similar la forma como los primates y los seres humanos adquieren ciertos conocimientos. De acuerdo con Vygotsky, los procesos biológicos son los responsables de la filogénesis.

La ontogénesis, que desde el ámbito sociocultural se refiere al estudio del proceso mediante el cual el ser humano adquiere conocimiento en los primeros años de desarrollo. Desde la perspectiva de Vygotsky, y con respecto al proceso de desarrollo de la actividad mental del individuo, destaca la importancia fundamental de los ámbitos físico-genético y sociocultural en el desarrollo de la actividad mental, que de

acuerdo con Lantolf y Thorne (2006), Wertsch (1985, p. 43) llamó “*emergent interaction*”. Esto fue lo que permitió a Vygotsky, años atrás, dar respuesta al vacío que veía en la psicología en esos momentos. Wertsch explica que a finales del siglo XIX y principios del siglo XX existían dos grandes tendencias de la psicología; la primera, suponía que todos los aspectos del desarrollo cognitivo podían explicarse con base en la observación de fenómenos biológicos; la segunda, argumentaba que los procesos psicológicos humanos solamente podían explicarse a través del dominio y la internalización de objetos simbólicos o práctica sociocultural. Vygotsky estaba en desacuerdo con los dos puntos de vista y propuso que para que la psicología pudiera entender, por completo, la función mental humana, era necesario integrar los fenómenos físicos y la actividad sociocultural. Para la raza humana, en particular para los niños pequeños, el aprendizaje se da, primero, a nivel social y luego a nivel individual y el lenguaje es la primera herramienta simbólica empleada para el desarrollo de la conciencia.

La microgénesis, de acuerdo con Lantolf y Thorne hace referencia a la forma como los seres humanos, a lo largo de su vida, adquieren nuevos conocimientos. Esos aprendizajes se adquieren a través de la interacción social, un proceso que puede ser trazado muchas veces en el contacto y el diálogo entre un experto y un novato, que podríamos relacionar con un profesor y un aprendiz. Es, justamente, dentro de la microgénesis que se mueven la investigación de aprendizaje de lenguas extranjeras y, por supuesto, el presente estudio.

Este trabajo se desarrolla en el ámbito de la microgénesis, y es por eso que se interesa por analizar el uso de estrategias desde las historias de aprendizaje de los participantes con el objeto de entender la razón por la cual estudian español y aprenden de la manera en que lo hacen. A esas historias se les llaman génesis de aprendizaje. Esta génesis tiene influencias del método genético por cuanto hay una intención de analizar los acontecimientos dentro de un proceso, que se inicia en las primeras etapas como aprendices de español.

1.2.3 Actividad

El concepto de actividad fue desarrollado por Leont'ev (1978), uno de los sucesores de Vygotsky, y posteriormente desarrollado por investigadores como Lantolf y Apple (1994), Zinchenco (1995) y Engeström (2001). La teoría se sustenta en la afirmación de que el comportamiento de las personas resulta de la integración de formas de mediación construidas social y culturalmente dentro de un ámbito de actividad humana.

Para Leont'ev (1978) a una actividad no es solamente hacer algo, es hacer algo que es motivado ya sea por una razón biológica como el hambre, o por necesidades construidas culturalmente, como la necesidad de ser alfabetizado en ciertas culturas. Las necesidades se vuelven motivos una vez son dirigidas por objetivos específicos.

La teoría de la actividad aborda el tema de la conciencia y de las prácticas que contribuyen a su formación. La conciencia, entre tanto, se ubica en las actividades diarias y emerge de ellas; esto incluye la cultura y la manera en que las personas forman parte del entorno.

“Consciousness is not given from the beginning and is not produced by nature: consciousness is a product of society, it is produced... thus, the process of internalization is not the transferrable of an external activity to a preexisting, internal “plane of consciousness”: it is the process in which this internal plane is formed” (Leont'ev, 1981a, p. 56)

De acuerdo a lo anterior la conciencia no puede reducirse a una serie de rasgos neurobiológicos o a funciones cognitivas. Si bien la neurobiología es una condición necesaria para adquirir conciencia, no es suficiente para explicar el pensamiento y las acciones humanas.

Engeström (2001) representa la evolución de la teoría sociocultural en tres generaciones: describe el desarrollo de la primera generación centrada en Vygotsky y el concepto de mediación cultural. De acuerdo con Lantolf y Thorne (2006), Vygotsky argumentaba, de manera convincente, que los individuos eran mediados por conceptos y entes culturales. Desde esta perspectiva, la cultura no es vista solo como parte del individuo sino como algo que existe objetivamente a través de los artefactos usados por el ser humano y en la construcción social y transformación del ambiente natural.

De acuerdo con Engeström, en Vygotsky los objetos dejan de ser materiales brutos en el desarrollo de operaciones y se convierten en entes culturales, al punto que la orientación de su uso se convierte en la clave para entender la psiquis humana. El modelo es definido como dirigido en forma general o particular por metas que llevan a una acción. Con el esquema siguiente el individuo (persona, grupo) no puede actuar directamente sobre el objeto (motivos) y en su lugar emplea herramientas mediadoras para desarrollar sus funciones cognitivas y materiales. El esquema de esta primera generación se presenta en la figura 1.

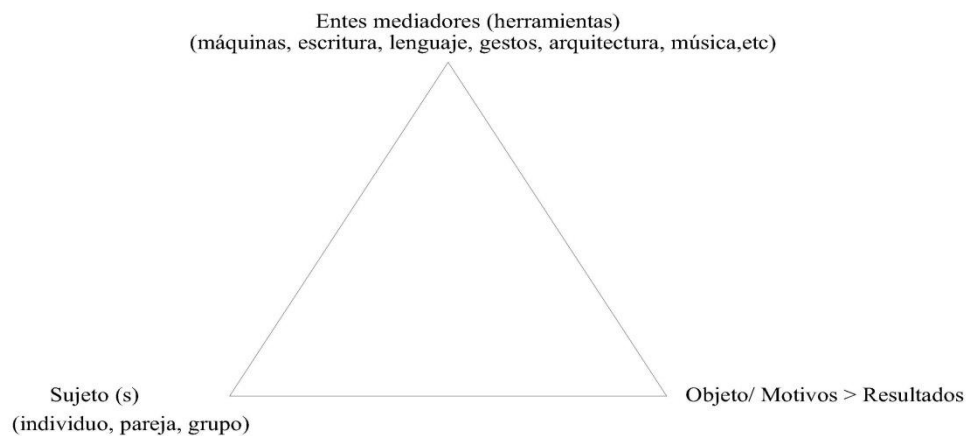


Figura 1. Esquema de la primera generación de actividad, planteada por Vygotsky como mediación cultural.

De acuerdo con Lantolf y Thorne (2006), la segunda generación surge con Leont'ev, quien cambia el énfasis de la mediación cultural a la interpretación de la actividad. De esta generación forman parte muchas de las teorías de la actividad divulgadas en la década de 1970 en Occidente. En esta generación el concepto de desarrollo vertical da lugar al de funciones psicológicas superiores. Desde esta perspectiva, la teoría se amplía espacial y teóricamente y se extiende a nuevos contextos (el trabajo, la interacción de las personas con los computadores, etc.); además, se da especial atención a la comunidad y a las reglas que la rigen.

Lantolf y Thorne (2006) señalan que muchos investigadores consideran que Vygotsky y Leont'ev coinciden en que las actividades sociales significativas generan formas superiores de conciencia humana; sin embargo, Lantolf y Thorne afirman que el énfasis es diferente. Para estos investigadores, Vygotsky argumenta que son herramientas culturales las que median en la génesis y en el desarrollo de la mente (mediación cultural), mientras que Leont'ev señala que la génesis y la mediación de la mente se dan a través de la actividad sensorial humana. Según Lantolf y Thorne los conceptos fundamentales de Vygotsky eran conciencia y comunicación, mientras que para Leont'ev eran la práctica diaria y la actividad práctica. La relación entre el mundo y la actividad del objeto son la realidad primaria. A través de la actividad se crean realidades nuevas, incluyendo la transformación de la actividad misma.

De acuerdo con Lantolf y Thorne (2006), Wertsch (1985) destaca un principio generativo de la teoría de la actividad y propone que es esta la que produce el escenario para la conducta humana. En este ámbito, la actividad es guiada por un motivo que puede surgir de una condición biológica o cultural, o de una necesidad. En otro ámbito, los términos objeto y motivos se interrelacionan de la siguiente forma, de acuerdo con Lantolf y Thorne: el objeto es el centro de la actividad, es el estímulo cultural, psicológico institucional que guía la actividad humana hacia un objetivo particular. El esquema de esta actividad se observa en la figura 2.

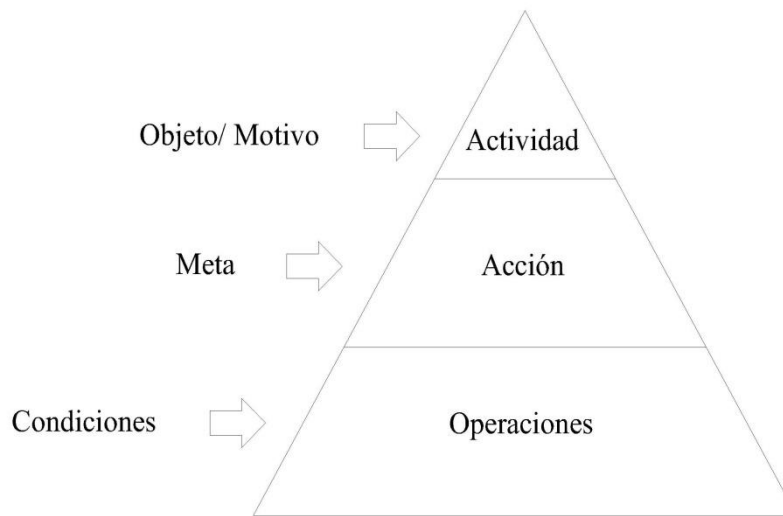


Figura 2. Segunda generación. Esquema de la actividad planteada por Leont'ev.

Lantolf y Thorne (2006) afirman que esas necesidades solo se convierten en razones (motivos) cuando el hambre lleva a las personas a buscar comida, o cuando estas deciden aprender a leer y escribir.

Donato y McCormick (1994) explican que la actividad es definida en términos del ambiente en el cual ocurren la interacción colaborativa, la intersubjetividad y la actuación asistida. En este análisis, Leont'ev considera que la actividad está compuesta por sujeto, objeto, acción y operación. Para ilustrar esa composición Donato y McCormick usan un salón de clase. Un estudiante (sujeto) está desarrollando una actividad para el aprendizaje de una nueva lengua. Un objeto, en el sentido de objetivo o meta, lo componen los estudiantes y las motivaciones que tiene para desarrollar, de una u otra forma, esa actividad. En el caso de un estudiante de idiomas el objeto podría ir desde ser parte integral de una cultura hasta aprobar una asignatura, lo que puede significar su graduación.

Para lograr el objetivo, los estudiantes desarrollan acciones que deben ser dirigidas por metas. Se deben tomar diferentes acciones o estrategias para lograr las metas, por ejemplo:

inferir el significado a partir del contexto, leer periódicos en la lengua meta y usar diccionarios bilingües para mejorar la comprensión lectora.

Finalmente, Donato y McCormick (1994) describen el nivel operacional de actividad como la manera en que la acción se lleva a cabo; depende de las condiciones en las cuales se ejecutan esas acciones. El modelo de actividad humana, representado en la teoría de la actividad, no es estático. Operaciones que se han vuelto rutinarias pueden convertirse en acciones dirigidas si las condiciones en las cuales se llevan a cabo cambian. En el ejemplo del lector aprendiz de segunda lengua, quien ha operacionalizado a nivel inconsciente su táctica de inferir el significado por el contexto, es bastante probable que esa “estrategia” sea reactivada a nivel consciente si el aprendiz se enfrenta a una dificultad que supera su habilidad estratégica y si las condiciones de uso de las estrategias cambian.

En la teoría de la actividad también son importantes conceptos como *private and inner speech*. Los niños pequeños son bien conocidos por enrolarse en *private speech* que se da cuando se apartan a hablar solos en lugar de mantener conversaciones con compañeros (Mitchell & Myles, 2004). Aunque esta práctica ha sido considerada por teóricos de Piaget como parte del egocentrismo del niño y su inhabilidad para ver el mundo desde otro punto de vista, desde la perspectiva sociocultural el *private speech* es interpretado como la evidencia del crecimiento de la habilidad del niño para regular su propio comportamiento (cuando un niño habla mientras pinta o arma un rompecabezas).

De acuerdo con Mitchell y Myles, para Vygotsky el *private speech* puede convertirse en *inner speech*, un uso del lenguaje para regular los pensamientos internos sin articulación externa. De este modo el discurso privado refleja un avance en el uso temprano del lenguaje, que según Mitchell y Myles es social e interpersonal. Dentro de la teoría sociocultural, un individuo autónomo ha desarrollado el *inner speech* como herramienta de pensamiento y normalmente no tiene una necesidad posterior de articular un *private speech* externo. Sin embargo, cuando se presentan problemas para desarrollar nuevas tareas, aun los adultos con mayor habilidad pueden acompañar y regular su esfuerzo con un monólogo privado.

Lantolf y Thorne hablan de una actividad moderna que fue planteada por Engeström (1987) y que forma parte de la etapa final de la segunda generación, en la que se extiende y se transforma la complejidad de la práctica social y se amplía a gran variedad de escenarios.

Dentro de un sistema de actividad colectiva, la acción de un individuo ocurre en relación con tres factores: las herramientas y artefactos disponibles (computadores, lenguaje, libros), la comunidad entendida como las reglas (institucionales, históricas y aquellas que se construyen a partir de condiciones sociales-materiales locales) y la división del trabajo en esas comunidades (identidad, rol social, dinámica de la interacción social esperada). De acuerdo con este esquema de Engeström (figura 3), el empeño de trabajo del individuo o grupo es el centro de análisis.

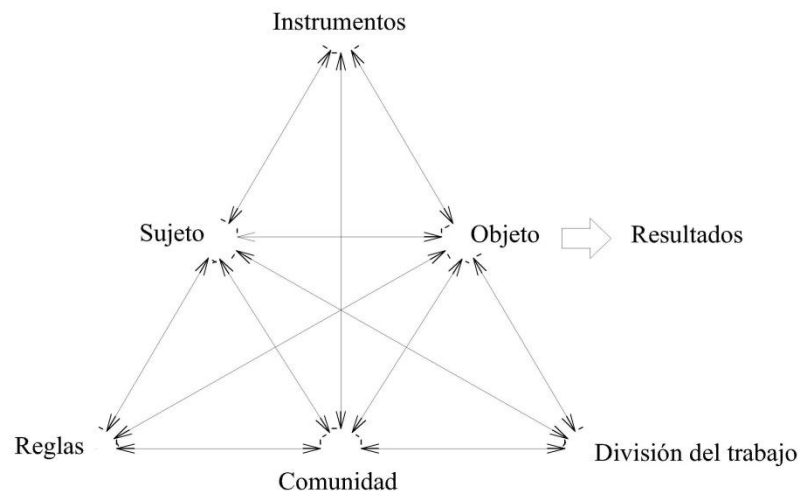


Figura 3. Esquema de la tercera generación de actividad.

Según Engeström el objeto se refiere al “material en bruto” o “problema espacial” al cual se dirige la actividad y es moldeado o transformado, en resultados, con la ayuda de herramientas físicas, simbólicas, internas y externas que median en la actividad. El objeto determina el horizonte de posibles acciones.

La tercera generación de la actividad (figura 3) busca entender las acciones colectivas, individuales y las actividades dirigidas por metas. Esta perspectiva de análisis construye un sistema de actividad como objetivo de investigación que define los roles que las personas, las instituciones y los artefactos tienen en la práctica. Según Engeström, este enfoque privilegia el empeño humano pero, a su vez, lo entiende como mediado por herramientas tecnológicas (computadores, libros, documentos escritos) y semióticas (como idiomas, conocimientos, marcos pedagógicos, concepciones de aprendizaje, reglas nacientes o históricas y estructuras de división del trabajo que conducen la actividad.)

De acuerdo con Engeström es importante tener en cuenta que una actividad en particular puede ser influida por múltiples eventos. En este sentido, un sistema de actividad como el aula de segundas lenguas puede ser influido por otros contextos de educación y por una serie innumerable de sistemas de actividad no relacionados, directamente, con la educación; por ejemplo: experiencias de los estudiantes en el uso de segundas lenguas para viajar o trabajar, sus percepciones o valoraciones de otras culturas o sus experiencias de aprendizaje.

Cuando en este trabajo se habla de percepciones o percepción, se refiere a lo que Van Rossum y Schenck (1984) definen como una parcela de la visión del mundo y del entorno que se refiere a cómo el sujeto describe e interpreta sus experiencias de aprendizaje.

En esta investigación se entiende el aprendizaje del español como una *actividad* que se desarrolla dentro de un ámbito sociocultural, es decir en una comunidad cuyas formas de pensamiento influyen en todos los elementos de la actividad misma. El modelo de actividad presentado es una adaptación de la actividad de Leont'ev (1978), Engeström (2001) y contiene seis elementos: comunidad (formas de pensamiento), sujeto (participantes), objeto (motivos para aprender la lengua), acciones (estrategias metacognitivas), mediadores (objetos simbólicos, maestros, familia, amigos, participantes) y operaciones (estrategias cognitivas, sociales y afectivas).

En esta actividad, el *objeto* es visto como los motivos para aprender la lengua. Estos pueden ser cambiantes, de acuerdo con diferentes mediaciones sociales, y tienen relación con las percepciones de los estudiantes como aprendices de lengua, la utilidad de la lengua en el futuro,

las posibilidades de empleo, de viajes, la aceptación social de ese aprendizaje y la visión que se tiene de la cultura de la lengua meta, entre otros aspectos.

La actividad que se presenta en esta investigación tiene elementos de la propuesta de Leont'ev en relación con las acciones, que se ven como planes de aprendizaje y se relacionan con el conocimiento metacognitivo y el empleo de estrategias de planificación, monitorización y evaluación del aprendizaje.

Los *mediadores*, como objetos simbólicos, maestros, compañeros de clase, amigos, familiares y participantes, influyen en la manera en que los sujetos enfrentan las tareas de aprendizaje; además, influyen en el resto de elementos de la actividad y son influidos por ellos. De los mediadores forman parte la tradición académica, los currículos, los programas de idiomas y otros aspectos provenientes de actividades que los sujetos desarrollan simultáneamente, como participación en grupos sociales, religiosos, etc.

Las *operaciones* que se relacionan con las actividades de aprendizaje implican el uso de estrategias cognitivas, afectivas y sociales que son mediadas, en muchos casos, por sistemas de reglas institucionales, familiares, etc. Los elementos de esta actividad son inestables, se interrelacionan y siempre están sujetos a diferentes entes mediadores, muy importantes en esta investigación, de los que se hablará en el siguiente apartado.

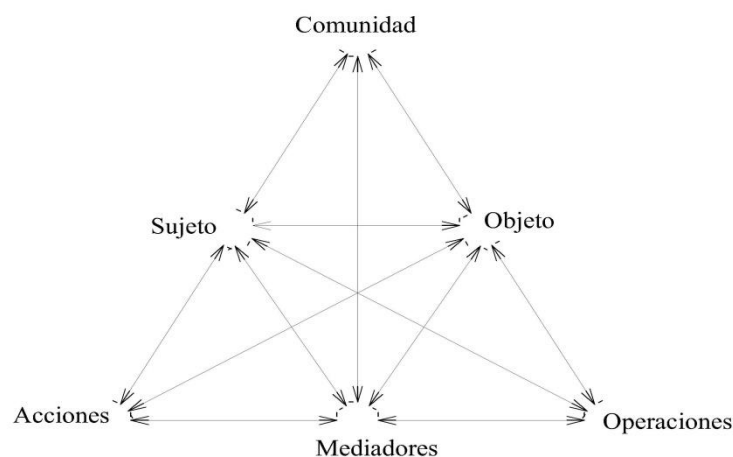


Figura 4. Esquema de la actividad propuesto para esta investigación.

1.2.4 Las mediaciones

Para Lantolf y Thorne (2006) la base de las mediaciones radica en que el ser humano reside en dos mundos: uno compuesto de signos y símbolos que maneja, principalmente, a través del lenguaje y el otro, de objetos materiales que es controlado, principalmente, por las manos y el cerebro. De acuerdo con Lantolf y Thorne la naturaleza de la relación entre estos dos mundos ha sido el centro de grandes debates en el campo de las ciencias sociales y la filosofía, por cerca de cinco siglos.

El argumento fundamental de Vygotsky, como ya se ha anotado, es que las formas superiores de actividad mental humana están mediadas por la cultura, y que esta se construye artificialmente. “Human development is the product of a broader system than just the system of a person’s individual function, specifically, system of social connections and relations, of collective forms of behavior and social cooperation” (Vygotsky, 1999, p. 41, citado en Lantolf & Thorne, 2006).

Las formas superiores de pensamiento, según Vygotsky, surgen como consecuencia de la participación en actividades culturales en las cuales artefactos culturales y conceptos culturales interactúan en una dinámica compleja, que incluye también otros fenómenos psicológicos.

Cuando Vygotsky habla de actividades culturales, artefactos culturales y conceptos culturales se refiere a:

Actividades culturales: acciones como manufacturación y elaboración de alimentos, crianza y educación de los niños, juegos, producciones artísticas, etc.

Los artefactos culturales: libros, papel, relojes, tecnología, juguetes, utensilios para comer, etc.

Conceptos culturales: el concepto del yo, de la persona, de la familia, del tiempo, de la educación, de las leyes, de la religión, etc. Son conceptos que cambian de una cultura a otra.

Para Lantolf y Thorne (2006) la interrelación e interacción de nuestra cultura con nuestra herencia genética permite el crecimiento de las funciones mentales superiores (como memoria, atención, pensamiento racional, aprendizaje y desarrollo) que se dan bajo control personal y voluntario; en todas estas interacciones el lenguaje tiene un papel relevante. Según estos investigadores es por esta razón que Vygotsky (1999) argumenta que la conciencia (definida como el conocimiento y el control de nuestras habilidades mentales) es mediada por construcciones culturales y significados organizados. El habla y la escritura pueden usarse como artefactos que median para controlar el pensamiento.

Para Lantolf y Thorne, las herramientas físicas (como un martillo, un bulldózer, una grúa, etc.) amplían el poder de nuestro cuerpo y son artefactos construidos culturalmente, que se insertan entre nuestra actividad y un objeto externo; por lo tanto, producen cambios en los objetos sobre los cuales se usan y cambian el mundo material en el cual vivimos. Los artefactos simbólicos no pueden hacer este tipo de cambios, pero tienen el poder de reconstruir todas las operaciones mentales de otros y de nosotros mismos, y pueden cambiar ampliamente el sistema de actividad de las funciones mentales. Lantolf y Thorne (2006) explican que la relación entre la gente y el mundo es indirecta, o mediada por artefactos físicos y simbólicos. Sin embargo, para estos dos investigadores los artefactos tienen un doble carácter: son objeto en el mundo que nos rodea, en el que nos reflejamos, y median nuestra interacción con el mundo.

Lantolf y Thorne (2006) también explican que las mediaciones son de naturaleza histórica, por lo tanto tienen usos específicos; sin embargo, eso no significa que un instrumento pensado para un propósito no pueda tener un uso diferente. Por ejemplo, una caja de cartón pequeña puede estar diseñada para guardar zapatos pero, a su vez, un niño puede usarla como tambor. Este uso de los instrumentos con propósitos diferentes a los pensados en origen se conoce, dentro de la teoría sociocultural, como “*spin-off*”.

En el contexto del aprendizaje de segundas lenguas, profesores y estudiantes deberían preguntarse por los artefactos que median su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, se podría plantear la cultura de uso del internet como una dimensión importante, mediadora en la comunicación (Lantolf & Thorne, 2006).

De acuerdo con Scollon (2001) los artefactos son de naturaleza social y conectan múltiples propósitos y participantes. La conexión puede ser inmediata, como cuando una cajera da el cambio por el pago de un café, o puede tener una distancia temporal y espacial. Para Scollon la mediación de la mente (*mediational means*) es dialéctica en su forma externa, pero interna en aspectos psicológicos.

De acuerdo con Lantolf y Thorne (2006), el lenguaje es considerado como uno de los principales instrumentos de mediación de la mente. Para los autores, Vigotsky y otros investigadores de la teoría sociocultural han documentado el proceso a través del cual el control voluntario emerge durante la ontogénesis, cuando las líneas biológicas y culturales de desarrollo intervienen.

Vygotsky (1978), en su discusión sobre una actividad mediada, hace una distinción entre herramientas y signos: las herramientas median las acciones que se llevan a cabo con materiales concretos (objetos). Los signos median las acciones a través de abstracciones y representaciones simbólicas.

El concepto de artefactos es relevante para comprender las mediaciones. De acuerdo con la teoría sociocultural,

“Artifacts are simultaneously material and conceptual (or ideal) aspects of human goal- directed activity that are not only incorporated into this activity, but are constitutive of it. This is true of symbolic artifacts, such a language, or concrete artifacts, such as a physical object” (Lantolf & Thorne, 2006, p. 62)

Los autores ejemplifican que la palabra *mesa* es un artefacto real, pero a la vez, es un aparato simbólico por cuanto ha sido creado por la actividad mental humana y su actividad física.

La visión de los artefactos con cualidades ideales y materiales rompe con el concepto de que los artefactos son equivalentes a herramientas físicas que sustentan la habilidad de los humanos para llevar a cabo acciones particulares.

Los autores afirman, basados en Wertsch (1998), que la actividad ideal-material está constituida por “*a human-(agent)-acting-through-mediational mean*”. Para Lantolf y Thorne,

todas las actividades humanas son mediadas y el concepto de *agency*, o empeño, surge una vez se integran aparatos y conceptos culturales en nuestra actividad mental y material.

El aprendizaje de lenguas, al igual que los demás aprendizajes, es una actividad mediada en la cual intervienen diferentes componentes. El siguiente apartado se centra en los elementos que forman parte de esa mediación y explican conceptos como el de la teoría de la actividad de Leont'ev (1978), dentro de la cual se dan la mediación de los otros, la autorregulación que, en esta investigación se relaciona la automediación, y el uso de herramientas y objetos simbólicos que tiene que ver con la mediación de herramientas y objetos simbólicos.

1.2.5 Mediaciones en el aprendizaje de L2

De acuerdo con Lantolf y Thorne (2006), el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras está mediado no solo por la actividad del habla sino también por la escritura y los gestos. Estos investigadores consideran que el tema de las mediaciones en el aprendizaje de lenguas lo componen dos elementos fundamentales:

La autorregulación, que se hace a través del “*private speech*”: en este campo se considera si los aprendientes se autorregulan y cómo utilizan la L2 para organizar su actividad mental. También se observa hasta qué punto los aprendices continúan funcionando a través de la L2. En esta investigación se considera que el *private speech* sirve como mediador en la selección y el uso de las estrategias de aprendizaje.

Regulación de los otros, que se hace a través del “*social speech*”: esta regulación puede darse a través de la interacción del aprendiz con sus compañeros, instructores y en el ámbito de la clase. Distingue entre las formas de uso de la L2 y la mediación que es organizada en torno a su significado. Esto es importante para distinguir si la L2 se usa para regular y si tiene alguna influencia en la actividad mental de los individuos. En esta investigación se observa cómo ven los aprendices la mediación, que se da a través del lenguaje, de sus profesores, compañeros y otros y cómo creen que ellos influyen en su toma de decisiones sobre el uso de estrategias de aprendizaje.

Ushakova (1994) argumenta que la adquisición tardía de una nueva lengua se fundamenta en bases psicológicas organizadas a través de significados internalizados en la primera lengua. Esto significa que puede ser posible que sepamos muchas lenguas, pero solo tenemos un *inner-speech*. De esta forma, los procesos de pensamiento se llevan a cabo a través de la mediación aportada por la primera lengua.

Los estudios enfocados en *private* y *self-directed speech* en segundas lenguas muestran que todos los actos avanzados de los hablantes (en L2) presentan dificultades para sostener su actividad mental a través de una lengua adicional; esto pasa inclusive en estudiantes que han aprendido la lengua en inmersión. De acuerdo con estudios adelantados por McCaffery y Ahmeds (2000), hay evidencias de que quienes aprenden la L2 en inmersiones prolongadas pueden ser capaces de internalizar significados organizados culturalmente y usarlos para mediar su pensamiento.

Para Vygotsky, la internalización (*inner speech*) es un mecanismo a través del cual se establece el control de nuestro legado mental natural. Los primeros artefactos que dan a los seres humanos el poder de organizar voluntariamente y controlar la memoria, la atención, la planificación, el aprendizaje y el desarrollo son sistemas semióticos construidos culturalmente, incluido sobre todo, el lenguaje. Lantolf y Thorne (2006) afirman que Vygotsky resuelve la crisis de la filosofía argumentando que las líneas naturales y culturales de desarrollo son necesarias para el desarrollo de la mente humana. Con este argumento teoriza, simultáneamente, que las personas obtienen control de sus funciones mentales naturales cuando las externalizan socioculturalmente, formando artefactos mediadores en la actividad mental, lo que pasa a consecuencia de la internalización. Winegar (1997) afirma que:

“Internalization is a negotiated process of development that is co-constructed both intra-and interpersonally. As such, it is a process of reorganization of the person–environment relation that itself emerges with person-environment relationship. Through this process, immediate person-environment relationship is reorganized, and some aspects of this reorganization may carry forward to contribute to future reorganization. At least for humans, this process always is socially mediated whether or not other person are physically present. Some patterns of previous and later person- environment relationships we experience as continuity” (p. 31)

1.2.5.1 Automediación

La automediación tiene que ver con la autorregulación del aprendizaje que se da a través de proponerse metas y objetivos, planificar el proceso y autoevaluarse; todos estos aspectos están relacionados con el uso de estrategias de aprendizaje. La automediación que se plantea en esta investigación se explicó anteriormente en el apartado de autorregulación estratégica planteada por Oxford (2011).

1.2.5.2 Mediación social (de expertos y compañeros)

De acuerdo con la teoría sociocultural, la mediación social se da a través de los otros, que pueden ser maestros, compañeros de clase, amigos, familiares etc., siempre por medio del *social speech*, aunque también se puede dar a través de gestos y símbolos.

1.2.5.3 Mediación de los objetos e instrumentos simbólicos

Donato y McCormick (1994) destacan el impacto de los portafolios en el desarrollo de estrategias de aprendizaje. De acuerdo con estos investigadores el portafolio es una “herramienta cultural” que permite a los estudiantes evaluar la importancia de lo que saben, plantearse y establecer metas, seleccionar efectivamente las estrategias que van a usar y seguir una historia de uso de las mismas.

Estos autores afirman también que por medio de los portafolios se puede observar cómo los estudiantes pasan de objetivos generales como “quiero aprender francés” a objetivos más específicos como “quiero mejorar mi gramática”. Con ello también observaron un uso más específico de estrategias como “Hablaré más” y con el paso del periodo de observación “Hablo francés con C cuando trabajamos juntos en el restaurante” o “Dos veces por semana llamo por teléfono a mi amigo y hablamos francés”. Según los autores, con el uso del portafolio los aprendices pasan de ser regulados a un nivel superficial por los profesores a ejercer un autocontrol de su proceso de aprendizaje.

En esta investigación también se observa la mediación de los objetos simbólicos (libros, computadores, etc.) en el uso de estrategias de aprendizaje.

1.2.6 Perspectiva sociocultural e investigación de las estrategias de aprendizaje

En apartados anteriores se ha hablado de la teoría sociocultural y de los conceptos de la misma que se han empleado en la investigación de las EAL y que se usarán en el análisis de datos. En esta parte del trabajo se resumen las investigaciones sobre las estrategias que se consideran más relevantes, planteadas desde diferentes perspectivas socioculturales.

Carson y Longhini (2002) describen la estancia de ocho semanas de Joan Carson en Argentina. Durante este periodo, Carson lleva un diario detallado de sus esfuerzos por aprender y usar el español. La investigadora completa el SILL en tres ocasiones: al principio, en la mitad y al final del periodo, y el *Style Analysis Survey* al principio. Longhini, una colega, codifica los apuntes de su diario por estrategias y estilos. El hallazgo principal del estudio se basa en el análisis estadístico de esos datos. El estilo de aprendizaje de Carson se muestra relativamente constante, pero el uso de estrategias varía a lo largo de las ocho semanas. El estudio es relevante por cuanto muestra un panorama del uso de las estrategias dentro de un contexto.

He (2002) hace un estudio autobiográfico del desarrollo de sus estrategias de aprendizaje de lenguas a lo largo de su vida. El proceso lo divide en seis etapas:

Como adolescente, cuando estudia inglés como lengua extranjera antes de la revolución cultural china.

Como aprendiz independiente, mientras trabajaba en una fábrica de tractores durante la revolución cultural.

Como estudiante universitaria, al terminar la revolución cultural.

Como estudiante de posgrado.

Como lectora en Australia.

Como maestra educadora en la universidad de Hong Kong.

He relata los cambios en el uso de las estrategias de acuerdo con las demandas de cada contexto; cuenta cómo usa, principalmente, estrategias cognitivas en la escuela, y como expande el uso de estrategias metacognitivas cuando es aprendiz independiente.

El segundo hallazgo tiene que ver con la selección inconsciente de estrategias de aprendizaje en su primera etapa como aprendiz de inglés, en China.

He adquiere las EAL en el contexto de instrucción y gradualmente las automatiza. En la siguiente fase de su aprendizaje la investigadora se hace más consciente de la selección de las estrategias. El estudio destaca la manera como el uso de las estrategias de aprendizaje cambia en respuesta a los diferentes contextos de aprendizaje de la lengua y señala que la acumulación de experiencia a lo largo del tiempo hace que el uso de las estrategias sea cada vez más fuerte y consciente.

Donato y McCormick (1994) asocian el cambio en el uso de las estrategias a lo largo del tiempo con la introducción de un nuevo modo de evaluar llamado evaluación por portafolios. Los investigadores encuentran que sus estudiantes de francés desarrollan metas de aprendizaje e identifican una de ellas, en primera instancia, en la génesis de una acción estratégica. Como resultado de establecer metas y de autoevaluarse se vuelven más diestros en la adopción de determinadas estrategias para alcanzar metas de aprendizaje específicas. También encuentran que todos los participantes aumentan la frecuencia de uso de las estrategias de acuerdo con lo establecido en el portafolio. Argumentan que la investigación en EAL desde una perspectiva sociocultural ofrece un marco teórico sólido que se puede utilizar para explicar el desarrollo de las estrategias del aprendiz.

Park y Raymond (2004) ven el uso de las estrategias como un complejo fenómeno social ligado a la identidad personal. Ellos examinan cómo la interacción de los estudiantes con hablantes nativos media el uso de las estrategias en tres áreas: lectura de textos, asistencia a clase y trabajo en grupo. Los investigadores notan que el deseo de hablar y de interactuar con hablantes nativos puede no ser totalmente dependiente de los individuos y que el conocimiento de la interacción social es una buena estrategia de aprendizaje. En contraste con otras investigaciones sobre las estrategias, tanto Donato y McCormick como Park y Raymond adoptan

una metodología longitudinal cualitativa para capturar la historia sociocultural de los aprendices y el proceso de desarrollo mental con el uso de las estrategias. Para Gao (2010) la naturaleza longitudinal de esos estudios ayuda a los investigadores a explorar cómo los aprendices seleccionan adecuadamente las estrategias en respuesta a los cambios de contexto con el paso del tiempo para, a través de ello, capturar la dinámica del uso de las estrategias.

Gao (2010) muestra la experiencia de un grupo de estudiantes de lenguas extranjeras en programas de pregrado en universidades chinas, que se trasladan posteriormente a Hong Kong para continuar sus estudios de inglés. El estudio demuestra cómo las realidades y los procesos contextuales median en el uso de las estrategias y cómo los participantes adoptan esfuerzos estratégicos en respuesta a esas realidades y procesos. Esta investigación deja ver cómo el empeño (*agency*) subyace al uso de las estrategias. Gao explica que hay razones para pensar que las dificultades que tienen los estudiantes en su aprendizaje pueden orientarlos al éxito si actúan adecuadamente y con conocimiento crítico del contexto de aprendizaje y de los agentes sociales que intervienen en ese proceso, incluidos ellos mismos.

En este capítulo se han presentado las bases teóricas de este trabajo. A continuación se enuncian los objetivos y la pregunta de investigación.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación se identifica el tipo de estrategias de aprendizaje que utilizan los participantes y se analiza cómo los diferentes mediadores (profesores, familia, amigos, participantes y objetos simbólicos) intervienen en la actividad de aprendizaje del español. Este trabajo se desarrolla bajo una perspectiva sociocultural, según la cual “the human mind is mediated” (Lantolf, 2000). Para el desarrollo de esta investigación se ha optado por un paradigma cualitativo, un enfoque etnográfico (Duranti, 1997; Hymes, 1974; Watson-Gegeo, 1988) y se han empleado herramientas introspectivas y de elicitación para la recolección de datos (Nunan, 1992).

2.1 Objetivo general

Caracterizar el tipo de estrategias de aprendizaje que usan los participantes y analizar, en el ámbito de la actividad de aprendizaje, el papel mediador de los aprendices, los maestros, los compañeros de clase y los objetos simbólicos, en el empleo de dichas estrategias.

2.2. Objetivos específicos

1. Estudiar los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje que emplean los participantes analizados.
2. Intentar comprender el papel mediador de los aprendices, los maestros, la familia, los compañeros de clase y los objetos simbólicos en el uso de estrategias de aprendizaje.
3. Estudiar cómo influyen los motivos, las metas y los objetivos que tienen los participantes para aprender la lengua en la forma en que lo hacen.

4. Comprender la función positiva o negativa de sentimientos tales como motivación, ansiedad y dimensión afectiva en el empleo de estrategias de aprendizaje.
5. Comprender en qué medida los cambios en la vida académica y social de los participantes pueden influir en el empleo de estrategias de aprendizaje.

2.3 Preguntas de investigación

- a. ¿Qué estrategias de aprendizaje emplean o creen emplear estos aprendices de español como lengua extranjera? (Operaciones)
- b. ¿Cómo describen los participantes el ámbito del aula y el trabajo en torno a la misma, en relación con el uso de las estrategias de aprendizaje? (Mediación de los otros)
- c. ¿Cómo describen los aprendices la influencia de los profesores en el uso de estrategias de aprendizaje? (Mediación de los maestros)
- d. ¿Cómo describen los aprendices el papel de sus compañeros en su proceso de uso de las estrategias de aprendizaje? (Mediaciones los compañeros)
- e. ¿Cómo se puede describir la mediación de los materiales didácticos y otros objetos simbólicos en el uso de las estrategias de aprendizaje? (Mediación de objetos)
- f. ¿Cómo se puede describir el papel mediador de los propios estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje? (Automediación)
- g. ¿Cómo se puede describir la relación entre el uso de las estrategias y las percepciones que tienen los participantes de lo que es aprender español como lengua extranjera? (Motivos, metas, objetivos)
- h. ¿En qué medida la experiencia de aprendizaje (motivación, ansiedad y dimensión afectiva) de los aprendices, puede mediar en el uso de estrategias de aprendizaje?
- i. ¿Cómo se pueden describir los motivos que tienen los participantes para aprender español con el uso de estrategias de aprendizaje? (Objeto)

- j. ¿Es posible detectar cambios en la forma de aprender de los participantes a lo largo de su vida como aprendices de español? De ser así, ¿cómo han influido esos cambios en el empleo de estrategias de aprendizaje?

3. CONTEXTO EDUCATIVO DEL ESTUDIO

Este trabajo de investigación se lleva a cabo en una universidad pública de Kingston, Jamaica, con un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera (LE) de segundo año. Para entender mejor el contexto de estudio se considera importante observar aspectos del aprendizaje como: políticas de la universidad frente al bilingüismo y políticas nacionales e institucionales de enseñanza de idiomas extranjeros, en particular del español.

3.1 Políticas nacionales frente al bilingüismo

Jamaica puede considerarse un país bilingüe dado que se habla inglés y *creole* jamaicano (*patois*), dos lenguas diferentes desde el punto de vista morfosintáctico. El inglés es el idioma oficial en instituciones gubernamentales y escuelas de todos los niveles, y el *patois* es la lengua cotidiana que habla el común de los habitantes de la isla. Existe la percepción de que el inglés es el idioma de los estratos altos y educados y el *patois* la lengua de los habitantes más pobres y con menor nivel de educación; sin embargo, un estudio hecho en el 2007 por la Unidad de Estudios de Lengua Jamaicana, que forma parte del Departamento de Lenguas, Lingüística y Filosofía, de la Universidad de West Indies, establece que el 86% de los jamaicanos afirma que habla *patois* con fluidez, y el 80% que habla y entiende inglés y *patois*.

El *patois* no es unificado; se hablan diferentes variaciones en muchas regiones de la isla. No obstante, en la Unidad de Estudios de Lengua Jamaicana se está haciendo un gran esfuerzo por detectar los elementos comunes y consolidar una lengua, en la medida de lo posible. Muchos investigadores ven el *patois* como una lengua oral; sin embargo, cuenta con una estructura

sintáctica, diccionario propio y libros impresos. Los cantantes más populares de la isla componen y cantan en *patois*, y en muchos programas de radio y televisión se habla parcialmente inglés y *creole* jamaicano. Aunque esta lengua es ampliamente conocida y usada en todas las esferas de la vida cotidiana, no es reconocida por la Constitución gubernamental como lengua oficial, pese a los esfuerzos hechos por muchos sectores de la población en los últimos años.

El Ministerio de Educación de Jamaica reconoce la presencia del “*creole*” (*patois*), y se describe la nación como un país bilingüe, pero no se le da carácter de oficial a la lengua nativa. En las esferas gubernamentales y educativas se considera que el *patois* influye negativamente en el logro de estándares aceptables de inglés en escuelas primarias y secundarias. Por esta razón hay un afán permanente de modificar e implementar políticas de enseñanza del inglés que permitan a los niños y jóvenes alcanzar un mejor desempeño en las pruebas escritas. A eso se debe que:

Our language situation makes its own unique demands on our language program. Most children entering school can be seen as partially bilingual. They are usually fluent Creole speakers moving towards Standard English as the target language. The situation was recognized in the primary curriculum, where teachers were encouraged to accept the child’s home language and help them to move gradually towards Standard English. (Curriculum Guide – Language Arts, p. 4)

3.2 Políticas de la universidad frente al bilingüismo

En la Facultad de Artes y en el Departamento de Lenguas Modernas de la universidad, donde se desarrolló esta investigación, no se reconoce el bilingüismo y esto se refleja en el siguiente aparte de su misión institucional: “Develop in students an understanding of and respect for our own language and culture, as well as the cultures of the societies and communities where that target language is spoken”.

Al hablar de respeto por nuestra propia lengua (una sola) se refieren al inglés y en ningún momento se menciona o siquiera insinúa la presencia de otra lengua.

3.3 Política nacional de enseñanza de idiomas extranjeros

La enseñanza de idiomas extranjeros no es obligatoria en la legislación jamaicana. Language Education Policy of Jamaica sugiere la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas primarias y secundarias, pero no existe una política de Estado que la respalde y la refuerce dado que, por ahora, según el gobierno mismo, no existen las condiciones necesarias para implementarla. Sin embargo, hay programas piloto de enseñanza del español como LE que tienen como fin la implementación obligatoria del aprendizaje de esta lengua en el futuro.

Pese a que no existe ninguna política de obligatoriedad, muchas escuelas primarias y secundarias han optado por enseñar español y, en casos menos frecuentes, francés. De acuerdo con cifras dadas por el Departamento de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación, en el 90% de las escuelas privadas y el 60% de las públicas se enseña español. Por lo anterior, existe un amplio mercado para profesores de español, muchos de los cuales se forman en la universidad donde se ha desarrollado esta investigación.

No se han encontrado datos actuales sustentados sobre el conocimiento general de español de los jamaicanos. Carmen Rodríguez (2005) hace un recuento de la situación del español en la isla y se observa que esos datos no han cambiado sustancialmente en los últimos diez años. Jamaica tiene una población aproximada de 2 767 704 personas. De acuerdo con información del Ministerio de Educación, en 2013 se presentaron 72.976 candidatos para hacer el examen CSEC, Caribbean Secondary Education Certificat, diseñado para estudiantes de décimo grado. De ese grupo 3839 se postularon para hacer el examen de español que fue superado exitosamente por 2922 estudiantes². De acuerdo con fuentes del Ministerio de Educación, estos estudiantes tendrían un nivel de A1-A2 del Marco de Referencia Europeo.

De igual forma, en 2013 se presentaron 9.543 candidatos para el CAPE, Caribbean Advanced Proficiency Examination, prueba que se presenta en grado 13, que corresponde a nivel preuniversitario. De este grupo, 401 candidatos hicieron examen de español y pasaron 367³. De

² Datos encontrados en la Web: http://www.moe.gov.jm/sites/default/files/2013%20CSEC%20Report_0.pdf

³ Datos encontrados en la web:
<http://www.moe.gov.jm/sites/default/files/2013%20CAPE%20%20Report%20Final.pdf>

acuerdo con fuentes del Ministerio de educación, el CAPE corresponde a un nivel A2-B1 del Marco Europeo de Referencia.

En 2014 se presentaron 21 candidatos para el examen DELE en Jamaica, niveles A1 a C1. De acuerdo con información aportada por Mariana González, actual coordinadora del DELE en la isla, pasaron 11 candidatos: 5 de A1, 4 de A2, 1 de B1, 1 de C1.

3.4 La universidad y sus políticas frente a la enseñanza de idiomas extranjeros

La universidad donde se desarrolla este trabajo investigativo es la institución pública de tercer nivel más grande del Caribe anglófono. Cuenta con sedes en tres de sus islas: Trinidad y Tobago, cuyo fuerte académico son las ingenierías; Barbados, donde se encuentra la Facultad de Derecho; y Jamaica, con su Facultad de Medicina.

Cada sede es subsidiada por el gobierno del país donde está ubicada y por los países miembros del Caricom (siglas de Caribbean Community and Common Market), que también contribuyen económicamente al sostenimiento de la institución. Estas dos fuentes de ayuda económica aportan el 80%. El otro 20% se obtiene de las matrículas anuales que los estudiantes pagan, las cuales oscilan entre 1200 dólares americanos anuales en las carreras de la Facultad de Arte y Educación, y 5000 en la Facultad de Medicina. Los precios de las matrículas para el año lectivo 2014-2015 se pueden consultar en la siguiente página web: http://www.mona.uwi.edu/sites/default/files/uwi/2014_15_UG_Fees_at_July25_2014.pdf. Estos montos parecen bajos, pero son demasiado altos teniendo en cuenta los ingresos de la familia promedio jamaicana. Por esta razón, muchos estudiantes se ven en la necesidad de solicitar préstamos bancarios para cursar sus carreras.

La sede principal de la institución en Jamaica está ubicada en la ciudad de Kingston, pero recientemente se abrió una nueva sede en Montego Bay. Todos los estudiantes de las facultades de Ciencias Sociales y Artes deben cursar mínimo tres créditos de una lengua extranjera, que puede ser español, francés, chino o japonés. Los estudiantes de otras facultades no están obligados a estudiar ninguna lengua extranjera. La Facultad de Humanidades y Educación, particularmente el Departamento de Lenguas Modernas, ofrece diversos cursos de Español,

Literatura y Cine que pueden verse en la siguiente página web, a partir de la página 121: <http://myspot.mona.uwi.edu/humed/sites/default/files/humed/u5/FHE%20Handbook%202013-2014%20%28UPDATED%20FINAL%20COPY%29.pdf>

En el año lectivo 2010-2011, periodo en el que se inició esta investigación, se hicieron 1578 registros, de los cuales 1018 correspondieron a diferentes cursos de español. La marcada tendencia de los estudiantes a optar por esta lengua se debe, de una parte, a que ya lo han estudiado en la escuela primaria y/o secundaria y, de otra, porque lo consideran más útil al momento de buscar un trabajo. Otro factor es que Jamaica está iniciando un proceso de apertura comercial que ha generado mucho movimiento de latinoamericanos a la isla y de jamaicanos a diferentes lugares de Latinoamérica.

Hay que tener en cuenta que, a excepción de Islas Caimán y Haití, todos los países que limitan con Jamaica son hispanohablantes: Colombia al sur, Guatemala al occidente y Cuba al norte.

3.5 Sistema de educación jamaicano

De acuerdo con información obtenida en la página oficial del Ministerio de Educación Jamaicano, la estructura educativa de la isla ha pasado por diferentes etapas a lo largo de los años. El antiguo sistema de educación se estableció en la sociedad agraria, pensada para mantener y reforzar una estructura social, conformada por una pequeña élite blanca y una gran mayoría de clase negra trabajadora.

En este sitio se afirma que el sistema educativo jamaicano actual intenta integrarse a la era de la tecnología industrial de la información y la comunicación, y está estructurado en cuatro niveles: preescolar, primaria, secundaria y terciaria.

La formación preescolar se ofrece en instituciones públicas y privadas a niños entre tres y cinco años. En el sector público se da en guarderías y en los departamentos de preescolar de algunas escuelas primarias. Guarderías y departamentos de preescolar, a nivel de preparatoria (escuelas de primaria privadas) también aceptan niños de 3 años. Las escuelas preescolares han sido establecidas, principalmente, en los centros urbanos. Existen muchas escuelas públicas de

preescolar, dada la gran demanda y sobrepoblación infantil. Las escuelas básicas, para niños de tres a seis años, que cumplen con ciertos requisitos son subsidiadas por el gobierno y se denominan “Recognised Basic Schools”. Los estudiantes de último grado de preescolar deben presentar el examen *Grade One Individual Learning Profile* (GOILP) que mide las capacidades de los niños, así como el dominio de habilidades y de conceptos enseñados, en los dos primeros años de escolarización. Con la superación de esta prueba los pequeños son autorizados para iniciar sus estudios en escuelas primarias.

La educación primaria se da entre grados 1 y 6. Los estudiantes son admitidos en este nivel a la edad de seis años. La opinión general de los ciudadanos es que la educación pública primaria no es eficiente en cuanto a calidad de la educación, formación de los profesores y trato a los estudiantes; por lo tanto, los padres, en la medida de sus posibilidades, prefieren enviar a sus hijos a escuelas preparatorias privadas que, aunque tienen grandes dificultades en la formación de profesores, metodologías de enseñanza, etc., preparan a los estudiantes más eficientemente para el Grade Six Achievement Test (GSAT), un examen obligatorio que debe hacerse en grado sexto y cuyos resultados definen la admisión en escuelas secundarias tradicionales. Mediante este examen el Ministerio de Educación clasifica a los estudiantes para ingresar a séptimo grado. La prueba es administrada anualmente en marzo y ubica a los niños que obtienen mejores resultados en las escuelas secundarias más reconocidas y a los que obtienen malos resultados en escuelas con estudiantes de su mismo nivel académico (escuelas de segundo nivel). Este sistema de clasificación es ampliamente debatido por cuanto puede segregar a estudiantes de escuelas públicas, ya que los alumnos de escuelas privadas son quienes, en su mayoría, obtienen mejores resultados. De otra parte, hay un gran cuestionamiento en cuanto a la pertinencia de clasificar a los estudiantes por resultados académicos. Pese a lo anterior, hay escuelas secundarias que también clasifican a grupos del mismo grado de acuerdo con sus calificaciones, lo que puede generar segregación y discriminación en muchos casos.

El GSAT forma parte del Programa Nacional de Evaluación que mide el desempeño de los estudiantes, a nivel de primaria, y que comprende las siguientes evaluaciones: Para ingresar a grado uno, *Grade One Individual Learning Profile*; en grado tres, *Diagnostic Test*; y en grado cuarto, el *Mathematics and Literacy Test*.

Basados en los resultados del GSAT, los estudiantes de todas las edades pueden ser ubicados en escuelas secundarias (*high schools*), departamentos de secundaria (*Secondary Departments*), escuelas primarias para todas las edades o escuelas secundarias júnior (*junior high schools*). En estas últimas pueden continuar con estudios de 7, 8 o 9 grado, y se les permite presentar el examen de octavo grado llamado Technical Entrance Examination, para entrar a escuelas técnicas, y el examen nacional de noveno grado, Grade Nine Achievement Test, para ingresar a otro tipo de escuelas secundarias.

La escuela secundaria tiene dos ciclos. El primero va de grados 7 a 9 de primaria y escuelas secundarias júnior, de todas las edades, escuelas secundarias, escuelas secundarias técnicas y escuelas secundarias privadas e independientes.

El segundo ciclo se da entre grados 10 y 11 de todas las escuelas (a excepción de las escuelas primarias de todas las edades y las escuelas secundarias júnior) y en escuelas de Agricultura, técnicas y ocasionales. Al final de grado 11 los estudiantes presentan el examen llamado CSEC, Caribben Secondary Education Certificate, administrado por el CEC (Caribbean Examination Council). Algunas escuelas secundarias continúan el programa de educación establecido por The Career Advancement Programme y el Sixth Form/Pre-university Programme (grados 12 y 13), donde los estudiantes se preparan para iniciar estudios de tercer ciclo. Los jóvenes que cursan *Sixth Form* deben presentar un examen llamado CAPE, Caribbean Advanced Proficiency Examination, al final del ciclo. Todos los participantes de la investigación estudiaron el segundo ciclo de escuela secundaria.

El tercer ciclo se ofrece en diversas instituciones públicas y privadas que desarrollan diferentes programas. Todas las instituciones de educación superior se han establecido en respuesta a las necesidades, y algunas de ellas ofrecen certificados, diplomas, maestrías y doctorados. La institución que acredita los diferentes programas es el University Council of Jamaica.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para responder al objetivo y a las preguntas de la investigación se usa un paradigma cualitativo, un enfoque etnográfico y se emplean métodos introspectivos y de elicitación para la recolección de datos. El análisis de datos se realiza a la luz de la teoría sociocultural y su constructo de actividad de aprendizaje, del que se habló en el marco teórico y el cual incluye a los participantes, la comunidad, las formas de pensamiento, los entes mediadores, el objeto, las acciones y las operaciones; estas dos últimas, relacionadas con estrategias metacognitivas y cognitivas de aprendizaje. De acuerdo con la teoría sociocultural, “la mente humana es mediada” y de esa mediación forma parte el mismo aprendiz, visto como un ser dinámico que actúa de acuerdo a las percepciones e interpretaciones del mundo que lo rodea.

4.1 Investigación cualitativa

La investigación cualitativa arroja información profunda y compleja que permite una comprensión detallada de significados, situaciones, fenómenos observables y no observables, intenciones y actitudes. Da voz a los participantes y sondea aquello que se esconde detrás de las acciones o de los comportamientos observados (Cohen, Manion & Morrison 2011, p. 291). Estos mismos autores relacionan la investigación cualitativa con trabajos a pequeña escala y observaciones hechas durante periodos cortos. Para Cohen, Manion y Morrison la investigación naturalista, la cualitativa y la etnográfica tienen características similares.

La investigación cualitativa es orientada por áreas o temas significativos de investigación y puede desarrollar preguntas e hipótesis durante o después del análisis de datos. De acuerdo con

Hernández, Fernández y Baptista (2010) la acción indagatoria en la investigación cualitativa se mueve en forma dinámica entre los hechos y su interpretación y resulta un proceso más bien circular ya que no siempre la secuencia es la misma dado que varía de acuerdo con cada estudio en particular.

Cohen, Manion y Morrison (2011, p. 220) describen las características de la investigación cualitativa, naturalística y etnográfica, de la siguiente forma, basados en Boas (1943), Blumer (1969), Lincoln y Guba (1985), Woods (1992) y LeCompte y Preissle (1993):

los seres humanos construyen activamente el propio significado de las situaciones;

el significado surge de situaciones sociales y se maneja a través de procesos interpretativos;

el comportamiento y, por lo tanto, los datos, se sitúan dentro de un ámbito social relacionado con el contexto y dependientes de este. Para entender una situación los investigadores deben entender el contexto porque las situaciones afectan el comportamiento y viceversa;

las realidades son múltiples, construidas y holísticas;

únicamente es posible trabajar sobre hipótesis dentro de un de contexto y un tiempo limitado;

no es posible distinguir causa de efecto;

la investigación tiene un valor limitado:

está influida por los valores del investigador lo que también se refleja en la selección del problema;

está influida por la selección del paradigma que guía la investigación a un problema;

también se ve influida por las teorías utilizadas para guiar la recolección, el análisis y la interpretación de los resultados;

está influida por valores inherentes al contexto;

la investigación debe incluir descripciones minuciosas de comportamientos contextualizados, lo que implica no solo detalles de los datos observados sino de significados, interpretaciones que hacen los participantes de situaciones y factores que no se observan a simple vista pero que están ahí;

las acciones de las personas son deliberadas, intencionales y creativas;

la historia y la vida de las personas se interceptan. Creamos nuestro propio futuro pero no necesariamente en situaciones libremente escogidas;

la investigación social debe indagar situaciones a través de los ojos de los participantes. El reto de la etnografía es captar el punto de vista de los participantes y su visión del mundo en relación con su vida;

los investigadores son un instrumento de la investigación;

los investigadores generan hipótesis en lugar de pruebas;

el investigador no sabe por adelantado lo que va a ver o lo que va a buscar;

significado y comprensión reemplazan a las pruebas;

las situaciones son únicas;

los procesos de investigación y los comportamientos son tan importantes como los resultados;

personas, situaciones, eventos y objetos tienen significados otorgados, no un significado intrínseco;

la realidad social, las experiencias y los fenómenos sociales pueden tener interpretaciones múltiples, y a veces contradictorias, que están a nuestra disposición a través de interacciones sociales;

los datos son analizados inductivamente con constructos derivados de los mismos datos durante la investigación;

todos los factores deben tenerse en cuenta en lugar de limitarse a un número particular de variables;

los datos se analizan inductivamente, con constructos derivados de los datos durante la investigación.

Lincon y Guba (1985) señalan que las características mencionadas anteriormente implican que los estudios cualitativos, etnográficos y naturalísticos deben hacerse en escenarios naturales dado que el contexto tiene grandes implicaciones en los significados. Afirman además que los seres humanos son instrumentos de investigación, que no se puede evadir el empleo de conocimiento tácito, que el centro de la investigación es lo que determina sus límites y la autenticidad (confianza) y sus componentes reemplazan a la visión tradicional de fiabilidad y validez.

De acuerdo con la perspectiva de Cohen, Manion y Morrison (2011) los métodos cualitativos tienen sus propios dogmas que pueden complementarse muy bien con los de las investigaciones cuantitativas.

4.2 Fiabilidad y validez de la investigación cualitativa

La validez es un elemento importante en toda investigación. De acuerdo con Winter (2000), en trabajos cualitativos la validez puede ser abordada a través de la honestidad, la profundidad, la riqueza y el alcance de los datos obtenidos, los participantes estudiados, la extensión de la triangulación y la imparcialidad y objetividad del investigador.

En los datos cualitativos la subjetividad de los encuestados, sus opiniones, actitudes y perspectivas pueden ser un poco sesgadas. Por lo tanto, la validez en este tipo de investigación no puede ser vista como un estado absoluto, sino que debe darse en términos de grados de validez (Gronlund, 1981).

De acuerdo con Lincoln y Guba (1985) y Bogdan y Biklen (1992) citados por Cohen, Manion y Morrison (2011) la validez de la investigación cualitativa tiene diversos principios, como:

los contextos reales son la principal fuente de datos;

el contexto no tiene límites establecidos y las descripciones deben ser detalladas,

los datos deben ser situados en el contexto social y deben empaparse del contexto y de la cultura; dado que vivimos en un mundo ya interpretado es necesario hacer un ejercicio doblemente hermenéutico (Giddens, 1979), que consiste en comprender la forma en que los otros interpretan el mundo. La paradoja es que el más adecuado para interpretar al hombre es otro hombre (Lave & Kvale, 1995) pero con el riesgo de caer en errores humanos en todas sus formas;

el investigador es el instrumento clave de la investigación;

los datos son descriptivos;

hay un interés por los procesos y no simplemente por los resultados de la investigación;

los datos son analizados inductivamente en lugar de usar categorías preestablecidas;

las situaciones son vistas y reportadas a través de los ojos de los participantes;

las intenciones y la deducción de significados son esenciales.

Investigadores como Maxwell (1992) y Mishler (1990) cuestionan la pertinencia del término “validez” para definir la calidad de una investigación cualitativa dado que este surge de una noción positivista relacionada con investigación cuantitativa. Los autores sugieren que el término “comprensión” (*understanding*) es más adecuado para referirse a este tipo de investigación dado que los investigadores forman parte del mundo que investigan y eso les impide ser totalmente objetivos.

Hammersley y Atkinson (1983) también consideran que el término validez se relaciona más con métodos estadísticos de investigación que con métodos cualitativos porque las inferencias hechas a partir de los datos son importantes. Blumenfeld-Jones (1995) considera que la calidad de la investigación cualitativa se puede dar en términos de “fidelidad”, lo que implica que el investigador debe ser tan honesto como sea posible en los reportes de la investigación. Agar (1993) afirma que en la recolección de datos cualitativos la implicación personal y la profundidad de las respuestas de los individuos aseguran un buen nivel de validez y credibilidad. Sin embargo Hammersley (1992b, p. 144) y Silverman (1993, p. 153) señalan que esas no son suficientes bases para garantizar la validez y credibilidad y que los individuos implicados no deberían tener un nivel privilegiado de interpretación.

Fielding y Fielding (1986) aseguran que para que la etnografía tenga una noción rigurosa de validez y credibilidad es necesario ver los datos recolectados no como algo que coincide con una idea preconcebida o ideal del fenómeno o porque son especialmente interesantes, sino porque son una muestra representativa de todos los datos recogidos, del lugar donde se hace la investigación y porque agrupan contenidos y validez de manera simultánea.

Lincoln y Guba (1985) sugieren que los criterios clave de la investigación cualitativa son:

Credibilidad (que reemplaza el concepto cuantitativo de validez interna)

Transferibilidad (que reemplaza el concepto cuantitativo de validez externa)

Confiabilidad (que reemplaza el concepto cuantitativo de veracidad)

Posibilidad de que los hechos se puedan confirmar (que reemplaza el concepto cuantitativo de objetividad).

Esta tesis se enmarca en el ámbito de la investigación cualitativa y da gran importancia a diferentes situaciones vistas y reportadas por los participantes. Lo anterior implica un gran esfuerzo de la investigadora por comprender la manera como los sujetos de la investigación interpretan el mundo. En este trabajo se hace un análisis profundo del contexto o ámbito sociocultural de los participantes que es de dominio de la doctoranda. Se busca una

investigación fiel, de reportes totalmente honestos, creíble, transferible y confiable, cuyos datos puedan ser confirmados.

4.3 El enfoque etnográfico

Para el desarrollo de esta investigación se ha optado por un enfoque etnográfico, descrito por Watson-Gegeo (1988) como “the study of people’s behavior in naturally occurring, ongoing settings, with a focus on the cultural interpretation of behavior” (p. 576).

Para LeCompte y Preissle la intención de la investigación etnográfica es “to create as vivid a reconstruction as possible of the culture groups being studied” (1993, p. 235). Estos investigadores sugieren que las aproximaciones etnográficas se preocupan más por la descripción que por la predicción, por la creación de teorías que por la verificación de las mismas, por la construcción que por la enumeración y por la subjetividad que por el conocimiento objetivo.

En el ámbito de la etnografía educativa Goetz y M. Lecompte (1984) afirman que es una modalidad de la investigación que permite describir, explicar e interpretar los fenómenos educativos que se producen en el contexto de la escuela, y su objeto es aportar datos descriptivos valiosos de los escenarios educativos, las actividades y las creencias de sus participantes.

En cuanto al etnógrafo propiamente dicho, Geertz (1973) afirma que su tarea es balancear un compromiso que logre mostrar la diversidad, variabilidad, creatividad, individualidad, singularidad y espontaneidad de interacciones sociales mediante una descripción detallada (*thick description*) con el compromiso de las ciencias sociales de buscar uniformidades, orden y patrones dentro de esa diversidad.

Spindler & Spindler (1992) señalan que algunas características que debe tener una investigación etnográfica efectiva son:

La observación tiene una relevancia contextual en el escenario en el que un comportamiento es observado al igual que en otros contextos más allá de dicho escenario.

Las hipótesis emergen “in situ” en la medida en que el estudio se desarrolla y en el escenario observado.

La observación es prolongada y frecuentemente repetitiva. Los eventos y las series de eventos se observan más de una vez para establecer la fiabilidad en los datos de observación.

Las inferencias de la observación y varias formas de indagación etnográfica se usan para abordar puntos de vista particulares de una realidad.

La mayor parte del trabajo etnográfico se centra en facilitar el conocimiento sociocultural de los participantes, esto permite el entendimiento de los comportamientos sociales.

Los instrumentos, horarios, códigos, cuestionarios, la agenda para las entrevistas, etc. deben ser generados in situ y deben surgir de la observación y de la indagación etnográfica.

Las perspectivas transculturales y comparativas pueden estar presentes con frecuencia en investigaciones etnográficas, aunque usualmente como conjeturas no explícitas.

Algunos conocimientos socioculturales que afectan el comportamiento y la comunicación bajo estudio son tácitos/implícitos y pueden no ser conocidos por algunos participantes, o conocidos ambiguamente por otros. Por lo tanto, una de las tareas del etnógrafo es hacer explícito al lector lo que es tácito o implícito para los informantes.

La entrevista etnográfica no debe ser enmarcada y las respuestas no deben ser guiadas o predeterminadas por el tipo de preguntas.

Con el fin de recolectar el mayor número de datos posibles se pueden usar todos los medios y herramientas tecnológicas.

La presencia del etnógrafo debe ser anunciada y su posición personal, social e interaccional en la situación debe ser descrita.

De otra parte, Nunan (1992, p. 56) hace una lista de seis características fundamentales que debe tener una buena investigación etnográfica y la diagrama de la siguiente forma:

<i>Característica</i>	<i>Definición</i>
Contextual	La investigación se debe llevar a cabo en el contexto en el cual viven y trabajan los sujetos.
No manipulada	El investigador no debe manipular los fenómenos que investiga.
Longitudinal	La investigación es relativamente a largo plazo.
Colaborativa	La investigación supone la participación de personas diferentes al investigador.
Interpretativa	El investigador lleva a cabo un análisis interpretativo de los datos.
Orgánica	Debe haber una interacción entre las preguntas o hipótesis con recolección e interpretación de datos.

Esta investigación se hace en el ámbito de la etnografía educativa y aporta datos descriptivos valiosos del escenario educacional jamaicano. Se adentra en las percepción de los participantes relacionadas con el uso de estrategias de aprendizaje y la mediación de los maestros, la familia, los compañeros, los amigos y su propia mediación. Se observan los detalles, la diversidad, variabilidad, creatividad, individualidad, de las formas de aprender de un grupo de estudiantes, pero a la vez se detectan elementos en común que pueden ser generalizados a toda la comunidad estudiantil, de ese nivel, que comparte el mismo contexto. En este trabajo hay total claridad de la importancia de facilitar el conocimiento sociocultural de los participantes para permitir el entendimiento de los comportamientos sociales. Nuestra investigación es contextual, no manipulada, colaborativa, interpretativa y orgánica

Además de hacer un trabajo de observación y análisis del contexto en el cual se lleva a cabo esta investigación, se ha empleado un método introspectivo de recolección de datos, el cual se explica en el siguiente apartado.

4.4 Métodos introspectivos

La importancia de los métodos introspectivos en este trabajo radica en lo que afirma Nunan "...if we want to understand what people do, we need to know what they think" (1992, p. 115). La introspección, de acuerdo con este investigador, es el proceso de observación y reflexión en los pensamientos, sentimientos, motivos, procesamiento racional y estados mentales de un individuo, con miras a determinar las maneras como esos procesos y estados influyen en su comportamiento.

Esta forma de recolección de datos surge de la psicología cognitiva dentro de una gran controversia dado que muchos especialistas consideran que un informe verbal no tiene nada que ver con procesos cognitivos. Nunan (1992) afirma que esta técnica para la investigación en aprendizaje de lenguas se emplea extensivamente pese a que muchos investigadores en el ámbito afirman que hay una disparidad entre lo que un sujeto piensa que está haciendo y lo que en realidad está haciendo.

Nunan considera métodos introspectivos todas las técnicas de recolección de datos adyacentes al evento mental que está siendo investigado. De igual forma son útiles para obtener información del contexto en el que se lleva a cabo la recolección de datos. Este investigador considera que el tiempo que transcurre entre el evento mental realizado y el informe puede distorsionar la realidad y que, por lo tanto, los investigadores deben tener en mente que puede haber una diferencia, así sea pequeña, entre el evento y el informe. Los métodos introspectivos que destaca Nunan son los diarios de estudio y la retrospección. En esta investigación se emplean diarios de aprendizaje, los cuales se describirán más adelante en el diseño de la investigación.

4.5 Técnicas de elicitación

Para Nunan (1992) las técnicas de elicitación son muy frecuentes en lingüística aplicada y una de las características fundamentales de la investigación en adquisición de segundas lenguas. Estas técnicas varían drásticamente en alcance, objetivo y finalidad e incluyen estudios en los cuales se obtienen los datos por medio de estímulos significantes como fotografías o diagramas, pruebas estandarizadas, cuestionarios, encuestas y entrevistas.

El autor afirma que, aunque a través de métodos de corte naturalista se puede conseguir mucha información sobre aprendices y su interacción con la lengua meta, el problema es que puede ser sumamente difícil y tomar demasiado tiempo, con el agravante de que no se obtenga la información deseada porque, posiblemente, los estudiantes no emplean los elementos del idioma que están buscando los investigadores.

De acuerdo con Nunan (1992) la investigación enfocada supera ese problema empleando la elicitación para obtener datos de los aspectos lingüísticos que se busca explorar. Dentro de las técnicas de elicitación, este autor destaca: encuestas, cuestionarios y entrevistas. Para el desarrollo de esta investigación se emplean cuestionarios y entrevistas. Se detallarán aspectos de estas dos técnicas de elicitación en el próximo capítulo, Corpus de datos y diseño de la investigación.

5. CORPUS DE DATOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta el corpus de datos, que está conformado por entrevistas semiestructuradas, diarios de aprendizaje y cuestionarios sociolingüísticos. También se explica cómo se ha elaborado el diseño de la investigación que incluye recolección, transcripción y clasificación de datos, esta última hecha empleando la herramienta Atlas-ti.

5.1 Corpus de datos

El corpus de datos inicial de esta investigación está conformado por aproximadamente 144,800 palabras distribuidas de la siguiente forma:

Veinte entrevistas semiestructuradas de estudiantes universitarios de español como lengua extranjera: aproximadamente 89.700 palabras

Diecinueve diarios de aprendizaje: aproximadamente 55.100 palabras

Veinte cuestionarios sociolingüísticos.

Posteriormente el corpus de datos se redujo a 37.294 palabras

Cinco entrevistas semiestructuradas

Cinco diarios de aprendizaje y

Cinco cuestionarios sociolingüísticos

La selección de estos cinco participantes se hizo basados en la exhaustividad y riqueza de los datos arrojados en cada uno de los instrumentos.

También se tuvo acceso a los libros de texto y al programa de lenguas que siguen los participantes, así como a información contextual de conocimiento de la investigadora y otra que fue recolectada etnográficamente a través de observación y de conversaciones informales sostenidas con los participantes.

La estructura de la redacción del diario se divide en dos partes: en la primera se solicita a los participantes que relaten su historia de aprendizaje como estudiantes de español. Para la escritura del documento se da una pauta que se presenta en el anexo V. La segunda parte del diario contiene anotaciones semanales que los participantes hacen durante el periodo comprendido entre septiembre y diciembre de 2011. La extensión de dichas entradas varía entre media página y una página manuscrita.

Las entrevistas se hacen a lo largo del periodo de recolección de datos y de acuerdo a la disponibilidad de los participantes. Se llevan a cabo en diferentes lugares de la universidad como cafeterías, jardines y biblioteca. La complementación del cuestionario sociolingüístico se hace durante dos horas cedidas por las profesoras de los dos cursos de segundo año, los días 20 y 22 de septiembre de 2011. Durante este tiempo se explica a los participantes el procedimiento de recolección de datos, la redacción de los diarios y se da información relevante sobre la manera en que se llevarán a cabo las entrevistas.

5.2 Sobre los participantes de esta investigación

Los participantes en esta investigación terminaron estudios de grados 12 y 13 y presentaron los exámenes CAPE de al menos ocho asignaturas. Todos asistieron a escuelas secundarias tradicionales donde, de acuerdo con la información otorgada por ellos, obtuvieron notas meritorias.

Como se mencionó antes, el sistema académico de la isla se basa, en buena medida, en evaluaciones nacionales e institucionales desde preescolar hasta grado trece, y los estudiantes se preparan arduamente para responder de manera acertada las preguntas de los exámenes, que,

suelen ser de selección múltiple. Las pruebas forman parte de la vida de los estudiantes. En primaria se evalúan los contenidos de las asignaturas, generalmente, cada seis semanas. La calificación de cada trimestre no incluye el proceso, proyectos u otros aspectos del aprendizaje, sino que se da, básicamente, a partir de los exámenes.

Los participantes en este estudio son alumnos destacados de español, que cursan segundo año de universidad. Algunos reciben clases en las horas de la mañana con una profesora doctora en Literatura, egresada de la Universidad de Nottingham, Inglaterra, con estudios de maestría en la misma universidad y graduada como profesional en Artes y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Southampton, Inglaterra. La profesora de la tarde es licenciada en ciencias sociales. Las dos maestras son nativas hispanas.

5.3 Sobre el investigador etnográfico

El investigador desempeña un papel fundamental en el ámbito de la indagación cualitativa ya que es tomado como principal instrumento de la investigación. Denzin y Lincoln (2000) consideran que detrás de cada teoría, método, análisis, ontología, metodología o investigación cualitativa se encuentra la biografía del investigador, quien habla desde su clase, sexo, raza, cultura y perspectiva étnica en particular. Por lo anterior, es importante que el lector tenga una clara comprensión de la relación del investigador con el sujeto.

McCaslin y Wilson Scott (2003) hacen eco de Merriam (1991) y destacan dos elementos que supone el rol del investigador etnográfico:

debe enfocarse primero en el proceso y en segunda instancia en los resultados.

es el principal instrumento de recolección y análisis de datos.

De acuerdo con McCaslin y Wilson Scott, los datos son mediados por los instrumentos humanos y no por los instrumentos de recolección de información como cuestionarios, entrevistas, etc. Dada la importancia del investigador y su mundo al momento de hacer la recolección y análisis de datos se plantea un problema fundamental que Kirk y Miller (1986) expresan como “si el investigador ve lo que piensa que ve”. La lectura transparente de la

información y la credibilidad en el análisis de datos son factores determinantes para garantizar la calidad de una investigación cualitativa.

Woods (1992) distingue los significados de “involucrarse” y “distanciarse”. Señala que *involucrarse* tiene que ver con la inmersión total en el contexto de la investigación, con los datos y con lograr empatía con los participantes. *Distanciarse* lo relaciona con el enjuiciamiento científico y la objetividad. Woods advierte que el dilema se puede resolver al no exagerar el involucrarse y cultivar cierto distanciamiento social. De igual forma sostiene que debe haber suficiente claridad en cuanto a que el papel y la postura del investigador son diferentes de la del investigado.

De acuerdo con Hitchcock y Hughes (1995), el investigador etnógrafo mira, escucha, graba, toma parte, hace inferencias de lo que la gente dice, localiza participantes, entabla relaciones, se hace amigo y experimenta diferentes formas de vida. Según los autores, el etnógrafo debe involucrarse en gran número de actividades que no son siempre descriptibles ni se pueden detallar y lo que hace en su campo de investigación, la mayor parte de las veces, es ordenado por la naturaleza del grupo que está siendo investigado.

El contexto en el que se desarrolla esta investigación es bien conocido por la investigadora, dado que laboró en el Departamento de Lenguas Modernas de la universidad donde se hace el estudio entre 1999 y 2009, año en que viajó a España a hacer estudios de maestría y doctorado. Esta década de experiencia laboral en este ámbito le permite tener conocimiento profundo de la cultura jamaicana, país en el que reside desde abril de 1998. Esos saberes sobre la vida de la isla, las prácticas sociales, culturales, religiosas y particularmente sobre el ámbito universitario, le permiten hacer descripciones etnográficas que facilitan la visualización del contexto y la comprensión del comportamiento de los participantes. En ese sentido se puede decir que la investigadora se ha involucrado en el trabajo ya que el contexto y los problemas del mismo forman parte de su vida personal y profesional.

De otra parte las profesoras de los grupos donde se recogieron los datos, aunque fueron colegas de trabajo de la investigadora por muchos años, enseñan a los participantes con quienes la investigadora nunca ha tenido relación, lo que permite un distanciamiento que facilita la

transparencia en la recolección de información y la “objetividad” o veracidad del análisis de datos.

5.4 Instrumentos de recolección y análisis de datos

Los instrumentos usados para obtener los datos principales y secundarios son: entrevistas semiestructuradas, diarios de aprendizaje, un cuestionario sociolingüístico (temas que se abordarán en los siguientes tres apartados), conocimientos y observación de la investigadora del ámbito contextual, que se relacionan con la investigación cualitativa y el enfoque etnográfico que se definió en el capítulo anterior.

5.4.1 La entrevista semiestructurada

Una entrevista es básicamente una conversación entre dos o más personas (entrevistador y entrevistado o entrevistados) en la que por medio de preguntas y respuestas se busca una comunicación y una construcción conjunta de significados frente a un tema determinado. Janesick (1998) y Kings y Horricks (2010) señalan que la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta.

Existen diferentes tipos de entrevistas empleadas en el ámbito de la investigación cualitativa: estructuradas, semiestructuradas y abiertas. Para la elaboración de este trabajo se hacen entrevistas semiestructuradas que se basan en una guía de asuntos o preguntas que el entrevistador tiene libertad de cambiar, agregar o reconducir, de acuerdo a las circunstancias, con el objetivo de obtener mayor información (Grinnell & Unrau, 2007).

Para Woods (1987), una entrevista etnográfica debe girar en torno a tres elementos fundamentales: confianza, curiosidad y naturalidad. La confianza se relaciona, de una parte, con la visión de sí mismo del investigador con respecto a su capacidad de hacer el trabajo con rigor y eficiencia y, de otra, con la creación de vínculos que permitan al entrevistado expresar sus ideas con seguridad y sin inhibiciones. El entrevistado debe tener la certeza de que está confiando una información a un investigador consciente, bien informado y honrado, que no va a caer fácilmente en distorsiones

Woods ve la curiosidad más como una cualidad obligatoria del investigador que como una característica de la entrevista. Es un deseo de saber, de conocer las opiniones y las percepciones de los participantes, de oír sus historias, de conocer sus sentimientos. Para este autor, la curiosidad es una fuerza motivadora dado que, según él, debe haber un “motivo desencadenante que impulse a los investigadores a apoderarse y dominar las múltiples dificultades en la preparación y conducción de una entrevista” (Woods, 1987, p. 79).

En cuanto a la espontaneidad, Woods la ve como la capacidad de captar lo que se encuentra en el interior del entrevistado sin la coloración ni la distorsión que el entrevistador pueda imprimirle. Advierte que hay que tener cuidado de evitar la “conducción” o la “sugerencia” para no estropear los resultados. La naturalidad es relacionada por Woods con la espontaneidad, es decir, con la capacidad del investigador de no adoptar una postura en particular.

Rogers y Bouey (2005) y Willig (2008b) señalan las características principales de las entrevistas cualitativas:

El principio y el final de la entrevista no se predeterminan, ni se definen con claridad.

Incluso las entrevistas pueden desarrollarse en varias etapas. Son flexibles.

Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.

La entrevista cualitativa es en gran medida anecdótica.

El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.

El contexto social se considera y resulta fundamental para la interpretación de significados.

El entrevistador ajusta la comunicación a las normas y el lenguaje del entrevistado.

La entrevista cualitativa tiene un carácter más amistoso.

Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

De acuerdo con Cohen, Manion y Morrison (2011) la entrevista semiestructurada requiere un guion de preguntas. La guía que se elaboró para la entrevista semiestructurada con la cual se desarrolló esta investigación se puede encontrar en el anexo IV.

5.4.2 Diarios de aprendizaje

El diario de aprendizaje es un instrumento de recolección de datos empleado en la investigación cualitativa, que busca obtener información introspectiva de los participantes sobre las formas de ver los procesos, en este caso de aprendizaje del español, y reflexiones relacionadas con su experiencia como aprendices de lenguas. Para investigadores como Bailey (1990) un diario de aprendizaje es:

... un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua, documentado por medio de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes. (p. 215)

Un diario de aprendizaje encierra una serie de claves que pueden ser fundamentales a la hora de abordar determinados procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Van Lier (1990) señala cómo las entradas de los diarios dan razón de factores personales como el estilo cognitivo, factores afectivos, toma de decisiones y fuentes de estrés.

Nunan (1992) señala que el estudio de diarios aparece como instrumento alternativo y complementario, en el marco de la investigación etnográfica, en la clase de lenguas extranjeras. Afirma que a través de este instrumento emergen factores personales del aprendiz de lenguas (que involucran aspectos afectivos, socioculturales, de estilo cognitivo, etc.) que son difícilmente observables de otro modo y que están estrechamente implicados en los procesos de aprendizaje de la lengua.

De acuerdo con lo expresado por Díaz Martínez (2007), las áreas en las que suele aplicarse el estudio de diarios pueden sintetizarse en:

1. Investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua.
2. Instrumento de autoobservación y autoevaluación en la formación del profesor.

Algunos estudios relacionados con diarios de aprendizaje son los de Schumann y Schumann (1977), quienes examinaron sus experiencias de aprendizaje del árabe en Túnez y del persa en Los Ángeles e Irán. El análisis de los diarios reveló que para cada individuo existen variables personales que pueden promover o inhibir su proceso de aprendizaje de la lengua. Los investigadores identificaron seis variables personales que afectaban su adquisición de la segunda lengua:

falta de receptividad hacia el método del profesor

falta de motivación ante los materiales

necesidad de un entorno físico confortable y ordenado

preferencia por la estrategia de escucha pasiva frente a la de participación oral

deseo de mantener una agenda personalizada de aprendizaje

ansiedad.

El estudio también pone de manifiesto las diferencias individuales en el aprendizaje de la lengua.

Bailey (1980) hizo un diario de su experiencia de aprendizaje de un curso de francés de diez semanas en la universidad, con el objeto de prepararse para un examen. En el análisis introspectivo de las anotaciones encontró que había tres factores que influían en su experiencia de aprendizaje de la lengua:

el entorno (físico y social) de aprendizaje de la lengua: su respuesta al entorno mejoraba en la medida en que mejoraba el clima social de la clase;

su preferencia por un estilo democrático de enseñanza: la apertura y disposición del profesor a tratar a los estudiantes como a iguales influía positivamente en su aprendizaje y aumentaba su entusiasmo;

su necesidad de éxito y refuerzo positivo: el diario revela su percepción del fracaso y el estímulo que le proporciona el éxito y el refuerzo positivo del profesor.

En un estudio posterior de su propio diario, Bailey (1983) diserta sobre la relación entre competitividad y ansiedad, factores manifestados en su diario. Descubre que era altamente competitiva y ansiosa al principio, pero que su ansiedad decreció cuando se empezó a destacar entre sus compañeros. La sensación de incomodidad que le produce el descubrimiento de estos resultados (Bailey, 1991) la lleva a buscar en los diarios de otros diez aprendices evidencias de estos mismos factores, dando lugar a su estudio sobre la competitividad y la ansiedad en la clase de lenguas.

Campbell (1996) relata su experiencia de aprendizaje del español en México. El estudio del diario muestra cómo en el nuevo país gestiona su aprendizaje de tal manera que pueda adquirir la lengua a través de la interacción fuera de clase –por medio de la comunicación con profesores–, una estrategia diferente a la de su experiencia previa como aprendiz de alemán. Describe cómo el formar parte del grupo de profesores, como una más, le ayuda a progresar en la adquisición del español dado que se ve obligada a utilizar la lengua en situaciones significativas y relevantes psicológica y emocionalmente. Su experiencia y actitudes previas hacia el aprendizaje del alemán condicionan de modo positivo su aprendizaje del español. A partir de esta experiencia Campbell destaca, como profesora, la relevancia pedagógica de establecer relaciones con los estudiantes.

Carmen Ramos (2005) hace un estudio empleando como instrumento de investigación diarios de aprendizaje, en los cuales explora las creencias de universitarios alemanes aprendices de español como lengua extranjera. La investigación revela la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje y el papel crucial que desempeña el profesor como fuente esencial de motivación. Encuentra también que la actuación pedagógica y personal del maestro puede conllevar factores generadores de ansiedad.

La guía para la elaboración del diario de aprendizaje que se dio a los participantes de esta investigación se encuentra en el anexo V.

5.4.3 Cuestionario sociolingüístico

Pese a que los cuestionarios son instrumentos de recolección de datos más usados en el ámbito de la investigación cuantitativa, se optó por emplear esta herramienta dado que había alguna información relevante del contexto familiar, social y lingüístico de los participantes que resultaba más fácil de obtener con este instrumento.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) un cuestionario consiste en un grupo de preguntas con respecto a una o más variables a medir. El contenido de las preguntas puede ser tan variado como los aspectos que mide. Básicamente se consideran dos tipos de preguntas:

Cerradas, que contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas; es decir, que se presentan las posibilidades de respuesta a las que los participantes deben limitarse. Pueden ser dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) o incluir varias posibilidades.

Abiertas, que no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de respuestas es muy elevado; en teoría, es infinita y puede cambiar de una población a otra.

El cuestionario sociolingüístico que se emplea para esta investigación se diseñó con preguntas cerradas para obtener datos concretos relacionados con el nivel de educación de los padres de los participantes, idiomas hablados en casa, número de hermanos de los participantes; y preguntas abiertas para conocer las motivaciones para estudiar español o la proyección de los participantes con relación al uso de la lengua en el futuro. El cuestionario consta de 37 preguntas y es adaptado de los utilizados en Flege y MacKay (2004) y Moyer (1999). Para ver detalles del cuestionario sociolingüístico elaborado para esta investigación ir al anexo VI.

5.5 Descripción de las categorías de análisis

Para el desarrollo de esta investigación se ha trabajado con categorías de análisis que han sido elaboradas de acuerdo con los objetivos del trabajo y después de una lectura profunda de los

datos. Estas abordan temas relacionados con uso de estrategias de aprendizaje, agentes mediadores y motivaciones de los participantes para estudiar español. A continuación se exponen, en detalle, los aspectos que se estudian en cada una de las 17 categorías.

1. Motivos para aprender español

Son los testimonios de los aprendices relacionados con las razones por las cuales deciden estudiar español. Los motivos son constructos importantes descritos en la teoría de la actividad (Leont'ev, 1981), según la cual, a partir de los motivos, los aprendices trazan objetivos y pasos para alcanzar sus metas. Estos pasos los relaciona Oxford (2011) con estrategias de aprendizaje, funciones básicas y tácticas; aspectos íntimamente conectados con la autorregulación estratégica.

2. Estrategias metacognitivas o automediación

Recogen todos los testimonios de los participantes relacionados con operaciones o actividades que impliquen reflexión, planificación, control y evaluación de su aprendizaje (Oxford, 1999, 2011). Incluyen aspectos como: planificar, dirigir la atención, atención selectiva, capacidad de gestión, capacidad de autosupervisión, identificación de problemas y autoevaluación. En la teoría de la actividad se relacionan con acciones que son descritas como metas o pasos a seguir.

3. Estrategias cognitivas

En esta categoría se recogen todos los testimonios de los participantes en los que describen la manera en que se enfrentan a los contenidos que deben aprender: la manipulación mental o física de esos materiales y la aplicación de técnicas específicas para llevar a cabo diferentes tareas. Se relacionan con repetición, utilización de recursos, agrupación, toma de notas, inducción, deducción, relación de nueva información con conocimientos previos, hacer resúmenes, traducción, transferencia e inferencia (Oxford, 1999). También se relacionan con las operaciones en la teoría de la actividad.

4. Estrategias afectivas

Esta categoría se enfoca en afirmaciones relacionadas con la dimensión afectiva de los participantes. Tiene que ver con el control de las emociones: ansiedad, confusión, inseguridad y

miedo. Las estrategias afectivas promueven emociones positivas, seguridad en sí mismos y crean una actitud que inicia y mantiene la motivación. Incluye aspectos como hablarse a sí mismo, darse ánimo y premiarse, entre otras (Oxford, 2011). También se relaciona con las operaciones en la teoría de la actividad.

5. Estrategias sociales

Incluyen testimonios de los participantes relacionados con interacciones sociales con maestros, compañeros de clase, amigos y familiares que busquen resolver una situación de aprendizaje. Se relacionan con pedir ayuda, practicar la lengua con otros, pedir aclaraciones y trabajar en equipo (Oxford, 2011), así como con las operaciones en la teoría de la actividad.

6. Mediación de los profesores

A partir de esta categoría y hasta la décima esta investigación se centra en la observación y el análisis de las mediaciones. El constructo de mediaciones se recoge de la teoría sociocultural, según la cual toda actividad humana es mediada. El argumento fundamental de Vygotsky (1999) es que las formas superiores de actividad mental humana están mediadas por la cultura y esta se construye artificialmente. En este análisis de datos se parte de que el aprendizaje de una lengua promueve formas más complejas de pensamiento y que ese aprendizaje se da en ámbitos culturales particulares contruidos artificialmente.

Las mediaciones, según Vygotsky (1999), se fundamentan en que el ser humano reside en dos mundos: uno compuesto de signos y símbolos que maneja, principalmente, a través del lenguaje, y otro de objetos materiales que es controlado, principalmente, por las manos y el cerebro.

Este trabajo parte de que esos dos mundos se complementan e interactúan en todos los ámbitos de la vida, incluyendo el aprendizaje de lenguas. Esto implica que para que haya aprendizaje es necesaria la ayuda o mediación signos y símbolos y de objetos materiales. Este trabajo se centra en la mediación de signos y símbolos en la que influyen los maestros (categoría 6), compañeros (categoría 7), amigos y familiares (categoría 8) y los mismos aprendices (categoría 9), quienes a través del lenguaje difunden el conocimiento u organizan su propio

aprendizaje. También se detiene en la mediación de los instrumentos simbólicos (categoría 10), como libros y computadores, que pueden ejercer una gran influencia en los procesos actuales de aprendizaje.

Otro papel mediador en el aprendizaje del español es el de los objetos materiales (como lápices, cuadernos, borradores, etc.) que son controlados por las manos y el cerebro del ser humano. Pese a su importancia, estos no son relevantes en esta investigación.

En la categoría de mediación de los profesores se recogen todas las afirmaciones de los participantes en las que se expresa la manera en que ellos perciben la influencia de sus maestros en sus formas de estudiar. Hay un interés particular en testimonios explícitos o implícitos relacionados con enseñanza directa de estrategias y con formas de enseñar que orienten al uso de una u otra estrategia o táctica de aprendizaje.

7. Mediación de los compañeros de clase

Se trata de testimonios de los participantes que expresen la forma en que perciben la influencia de sus compañeros de clase en sus decisiones de aprendizaje. Igual que en la categoría anterior, el interés principal de esta categoría es detectar testimonios sobre enseñanza explícita o actitudes de los compañeros que hayan llevado los participantes a adoptar una manera particular de estudiar.

8. Mediación de amigos y familiares

Se observa cómo los participantes perciben la influencia implícita y explícita que amigos y familiares han tenido en sus formas de estudiar.

9. Mediación de objetos simbólicos

El constructo de objeto simbólico se ha adoptado de la teoría sociocultural surgida a partir de Vygotsky (1981), y se refiere a libros, diccionarios, revistas, computadores, etc. Son objetos simbólicos porque están formados por símbolos que deben ser decodificados y porque, de acuerdo con esta teoría, a través de esa decodificación los seres humanos alcanzan formas más complejas de pensamiento. En esta categoría se observa y analiza cómo los participantes

perciben la influencia de los libros en sus formas de estudiar y cómo el uso de computadores, tabletas, etc. promueve el uso y la frecuencia de uso de algunas estrategias de aprendizaje.

10. Experiencia de aprendizaje: motivación, ansiedad y dimensión afectiva

En esta categoría se recoge el sentir de los estudiantes como aprendices de español: la motivación que tienen, sus miedos, sus certezas, sus sensaciones tanto positivas como negativas, en relación con su experiencia de aprendizaje de la lengua. A partir de esas percepciones pueden surgir las estrategias afectivas de aprendizaje.

11. Momentos en que se ha visto en la necesidad de cambiar sus hábitos de aprendizaje

En esta categoría se buscan testimonios de los participantes que permitan ver qué aspectos de su vida, como estudiantes, han influido en el cambio de hábitos de estudio y por lo tanto en el uso de estrategias de aprendizaje. Esta categoría es muy importante para analizar los ambientes y contextos que pueden influir en la decisión de usar abanicos de estrategias de aprendizaje más o menos exhaustivos y complejos.

12. Percepción de la lengua española y su aprendizaje

En esta categoría observaremos qué es para los estudiantes la lengua castellana y qué significa para ellos su aprendizaje. Esto es importante por cuanto nos permite un mejor análisis de los motivos por los cuales deciden estudiar la lengua, factor que, como mencionamos antes, influye en la toma de decisiones de aprendizaje.

13. Percepción de lo que es ser buen aprendiz de español

En esta categoría se recogen todas las impresiones relacionadas con lo que es, para los participantes, ser un buen aprendiz de lenguas en general. Se parte del supuesto de que esas percepciones son a su vez construcciones culturales e influyen en el valor que ellos mismos se dan como aprendices, lo que, a su vez, repercute en la motivación y el uso de las estrategias.

14. Percepción del trabajo en el aula

En esta categoría se observan los aspectos que destacan los estudiantes del trabajo desarrollado en las aulas, durante su periodo como aprendices de español. Esta información

permitirá analizar cómo ese trabajo puede relacionarse con el uso de determinadas estrategias de aprendizaje.

15. Percepción del logro o éxito en el aprendizaje

Recoge percepciones relacionadas con los resultados que los participantes atribuyen al esfuerzo o trabajo realizado para aprender español.

16. Autopercepción como aprendiz de lenguas

Esta categoría tiene que ver con la forma en que los participantes se ven como aprendices de español. Se relaciona con aspectos como aptitud, motivación, memoria, etc. que los participantes se atribuyen.

17. Percepción de la utilidad de la lengua en el futuro

En esta categoría se recoge toda la información que permita ver la utilidad que los participantes le atribuyen al español una vez terminen su carrera universitaria y el uso que, en este momento, creen le darán a esta nueva lengua.

5.6 Proceso de recolección de datos y contexto general

Los datos se recogen en una universidad jamaicana, entre septiembre y diciembre de 2011 (correspondiente al primer semestre del año lectivo 2011-2012). Inicialmente se contacta a la jefe del Departamento de Lenguas Modernas y se pide su autorización para llevar a cabo la recolección de datos. Una vez obtenida su aprobación, la investigadora contacta a las profesoras encargadas de impartir clases de español en segundo año, quienes también se muestran muy dispuestas a colaborar en todo el proceso. Los primeros contactos se hacen por correo electrónico entre junio y julio de 2011, dado que la investigadora se encuentra residiendo en España en esos momentos.

Se decide recolectar los datos en segundo año de español porque se considera que los aprendices de español de este nivel llevan suficiente tiempo en la universidad para comprender su funcionamiento y los retos que impone el sistema pero, a la vez, no tienen dominio total de la lengua, lo que podría implicar, para ellos, imponerse más retos de aprendizaje.

El curso de segundo año de español tiene un total de 43 alumnos divididos en dos grupos, uno en la mañana y otro en la tarde, que son tutorizados por dos profesoras. A finales de julio, la investigadora se traslada a Jamaica para hacer la recolección de datos; en las primeras semanas de septiembre se entrevista individualmente con las profesoras y les explica los objetivos de la investigación. Después de estos primeros encuentros las profesoras hablan con los estudiantes de su grupo (mañana y tarde) y presentan a la investigadora. En esta etapa del trabajo se considera importante que tanto aprendices como profesoras entiendan que no se trata de un trabajo de evaluación de sus formas de estudiar o de enseñar, sino de un trabajo investigativo que busca observar y analizar las formas de aprender adoptadas por los alumnos de español, y de los elementos que median en ese proceso.

El primer encuentro personal de la investigadora con los estudiantes tiene lugar el 20 de septiembre, en las horas de la tarde, con 14 voluntarios. Durante la reunión, la investigadora da a conocer los objetivos de la investigación y explica detalladamente el trabajo que deben desarrollar los participantes a partir de ese momento y a lo largo del semestre. Se presentan los objetivos del diario de aprendizaje y los pasos a seguir, iniciando por la génesis (descripción de su historia como aprendices de lenguas) y continuando con la narración de sus formas de estudiar y las herramientas usadas para desarrollar diferentes tareas de aprendizaje en el día a día. Se les entrega una guía para la escritura del diario. Se distribuyen cuadernos y lápices y se ofrece un certificado de participación a quienes quieran formar parte del proceso y completen todos los instrumentos: cuestionario sociolingüístico, SILL (que es un instrumento tentativo en esos momentos, pero que al final no se emplea en el análisis de datos), diario de aprendizaje y entrevista semiestructurada.

El primer encuentro con el grupo de la mañana se realiza el 22 de septiembre, con 12 estudiantes voluntarios. Además de ofrecer una explicación de los objetivos y los pasos a seguir en la elaboración del diario, se distribuye entre los participantes la guía para la escritura de los diarios de aprendizaje. Se pacta una revisión de diarios cada dos semanas para hacer un seguimiento del proceso. En este encuentro también se pide a los participantes llenar el cuestionario sociolingüístico.

Durante esos primeros encuentros la investigadora pide los números telefónicos y los correos electrónicos a los todos los participantes y por esta vía mantiene comunicación con ellos a lo largo del periodo de recolección de datos. Por este medio también se envía información sobre la forma de llevar los diarios y se recuerda a los participantes las fechas de entrega de los mismos para revisión.

La segunda semana de octubre, y después de enviar recordatorios por medio de los profesores y de mensajes electrónicos, se hace la primera recolección de los diarios en los que los participantes debían describir la génesis o historia de aprendizaje. Pese al entusiasmo mostrado por los aprendices en los primeros encuentros y por correo electrónico, solo cuatro culminan la tarea. Los diarios son revisados y entregados en los días siguientes, con algunos aportes verbales hechos por la investigadora referentes, principalmente, a la fecha y a la extensión de las narraciones dado que en uno de los diarios faltan detalles de la experiencia de aprendizaje del español en primaria y secundaria, aspectos relevantes para la investigación.

En el transcurso de las dos semanas siguientes ocho participantes más entregan los diarios, pese a la insistencia de la investigadora personalmente y por correo electrónico. Los diarios se escriben usando el nombre de pila de los alumnos. A partir de ese momento se considera conveniente que la investigadora visite las clases semanalmente para recoger los diarios que los estudiantes van llenando y para acercarse más y conversar informalmente con ellos. Una vez hecha la génesis se pide a los aprendices de español que hagan entradas semanales o quincenales donde registren detalladamente cómo estudian y cómo se preparan para las diferentes pruebas de lengua. Pese a que las entregas no se hacen en los tiempos acordados, al final (17 de diciembre, día del examen final escrito de español) se recogen 15 diarios, algunos de los cuales no cumplen con los requisitos establecidos desde el primer día; otros no fueron entregados a la investigadora durante el trimestre, para proceso de seguimiento. Cuatro alumnos más dejan los diarios, posteriormente, en las oficinas del Departamento de Lenguas Modernas de la universidad.

Inicialmente, las entrevistas se hacen en la medida en que los participantes entregan los diarios para revisión. Las primeras cuatro se planean para la segunda semana de octubre. Cada

participante da una fecha tentativa y un día antes la investigadora confirma la cita por teléfono. Posteriormente, se acuerdan los horarios de las entrevistas al final de las clases de español con los participantes que entregan los diarios para revisión. Dos entrevistas se conciertan a través de correo electrónico después de terminadas las clases del semestre. En total se hacen 20 entrevistas entre la segunda semana de octubre de 2011 y la tercera semana de diciembre de 2011.

En la entrevista semiestructurada se plantean cuatro bloques temáticos: experiencias anteriores de aprendizaje; técnicas, tácticas y estrategias para estudiar español como lengua extranjera y para prepararse para los exámenes; rol mediador de los maestros, compañeros de clase, amigos, familiares y objetos simbólicos; y visión de lo que es, para los participantes, el español y su estudio. La primera entrevista se hace en una terraza en los jardines de la universidad y la segunda en la terraza de un restaurante, pero las dos presentan algunos problemas de sonido por el ruido exterior. A partir de la tercera entrevista es posible conseguir un salón de reuniones en la biblioteca, pero por razones administrativas y teniendo en cuenta que la investigadora no forma parte de un programa académico de la misma universidad, el permiso para usar estos salones es denegado. Las últimas cinco entrevistas se hacen en el antiguo salón de computadores de la biblioteca.

La penúltima semana de clase (última semana de noviembre) se pide a los participantes llenar el inventario SILL como herramienta adicional para el análisis de datos, ya que en su momento se piensa que podría aportar información adicional relevante. No obstante, estos datos no se usan en esta investigación

Durante el periodo de recolección de datos la investigadora pasa largas jornadas en la universidad observando y hablando con los participantes en los pasillos y dentro del aula. Ocasionalmente observa el desarrollo de la clase, y una vez trabaja con los participantes en lugar de la profesora titular.

Los diarios de aprendizaje son leídos detenidamente por la investigadora y las entrevistas escuchadas repetidas veces. A partir de la información obtenida se determinan 19 categorías de análisis que al final se reducen a 17. La investigadora transcribe los diarios y las entrevistas. Para la transcripción de estas últimas se tienen en cuenta rasgos discursivos y paraverbales, como

pausas, vacilaciones, falsos arranques, interrupciones, alargamiento de sílabas, énfasis, solapamientos en la interacción y risas. Estos rasgos se representan usando las siguientes convenciones:

/ Tono ascendente	pausa breve	¿? Frase interrogativa	<u>Énfasis</u>	le ⁴ ritmo lento
\ Tono descendente	Pausa mediana	¡! Frase exclamativa	MAY mayor énfasis	ac ritmo acelerado
__ Tono mantenido	<...> Pausa larga	f fuerte	__ Tono mantenido	...-corte abrupto en medio de una palabra
=...= Solapamiento de turnos	(???) Pasaje ininteligible	ff fortísimo	Alargamiento de un sonido ::	

Cuadro de rasgos discursivos paraverbales. Adaptado de Calsamiglia, H. y Tusón A. 2008.

5.7 Procedimiento de transcripción de datos

La transcripción de los diarios se hace entre diciembre de 2011 y enero de 2012 y consiste en pasar literalmente a Word 2007 el contenido de los cuadernos, que los estudiantes elaboraron a mano. Se transcriben 15 de los 19 diarios dado que cuatro de ellos no contienen el mínimo de información relevante necesaria para la investigación. Estas personas nunca mostraron el diario a la investigadora a lo largo del trimestre.

La transcripción de las entrevistas se hace escuchando las grabaciones, escribiendo literalmente los contenidos y teniendo en cuenta los rasgos discursivos paraverbales mencionados anteriormente. La transcripción de las entrevistas es lenta y toma entre marzo de 2012 y abril de 2013, ya que coincide con muchos hechos convulsos en la vida familiar y profesional de la investigadora.

⁴ Algunos rasgos discursivos paraverbales como **f**, **ff**, **le** y **ac** se escriben en rojo para diferenciarlos del texto.

5.8 Procedimiento de análisis de datos

Con base en los datos obtenidos de los diarios, las entrevistas y el cuestionario sociolingüístico, se plantea hacer el análisis de datos en las siguientes etapas:

Selección de los participantes: se hace después de muchas lecturas de los diarios, de escuchar las entrevistas y teniendo en cuenta la relevancia de la información y se reduce el corpus de datos inicial de aproximadamente 144. 800 a aproximadamente 37.200 palabras.

Selección de las categorías de análisis: con base en la revisión de los datos se establecen 19 categorías de análisis que después se reducen a 17 ya que se unifican las relacionadas con automediación y estrategias metacognitivas porque contienen la misma información. También se reduce la categoría de experiencias anteriores de aprendizaje ya que todos esos datos están contenidos en la génesis de aprendizaje del español, que no es una categoría pero en el análisis de datos es un factor descriptor de cada participante.

Se refinan las categorías de análisis: para que la clasificación de los datos fuera sistematizada y coherente se sigue un proceso guiado y exhaustivo de definición de cada una de las categorías lo que permite una organización de datos unificado y organizado.

Transcripciones de los diarios y de las entrevistas: con base en la riqueza y relevancia de los datos se hace la transcripción de los diarios y las entrevistas.

Clasificación de datos: la clasificación de datos de la primera participante, Alejandria, se hace manualmente, empleando resaltadores de colores pero el sistema resulta en extremo largo y dispendioso. Aunque la investigadora tiene conocimiento del Atlas-ti para la clasificación de datos etnográficos, en Jamaica resulta muy difícil conseguir el programa y la investigadora no tiene el conocimiento para manejarlo.

Dada la dificultad que representa la clasificación de datos manual hecha hasta ese momento, y pese al trabajo que implica la adquisición y, sobre todo, el aprendizaje del manejo del nuevo programa, la investigadora consigue, a través de internet, la versión 6.1 de Atlas-ti.

Con lecturas hechas al manual y con tutoriales de Youtube, se hace la nueva clasificación de datos de la primera participante, como prueba piloto.

El programa Atlas-ti (versión 6.1) es un software que facilita la clasificación de datos cualitativos y el análisis de los mismos. Con este programa se extraen segmentos de diferentes textos en pasajes o citas y se codifica la información. También permite la escritura de comentarios y anotaciones. Este sistema de organización de la información resulta muy eficiente en términos exhaustividad y de tiempo, por lo que no se duda en continuar la clasificación de datos usando esta herramienta. Con los datos de los diarios y de las entrevistas arrojados por el Software, se hacen cuadros que permiten ver claramente la información obtenida sobre cada una de las 17 categorías (Anexo III). Con esa información se hace el análisis de datos de los participantes.

Análisis de datos: el análisis se inicia con una descripción de cada participante. La idea es mostrar al sujeto (elemento fundamental de la teoría de la actividad), su vida social y familiar. Esa información se obtiene de las entrevistas, conversaciones informales sostenidas a lo largo del trimestre (investigadora, participantes) y del cuestionario sociolingüístico.

Se continúa con la génesis de aprendizaje que indaga sobre las razones por las cuales los participantes han decidido estudiar español, a nivel universitario, y cómo ha sido el proceso de aprendizaje desde sus inicios hasta el momento de la recolección de datos. Ese proceso incluye metodologías de enseñanza de los profesores y formas de estudiar de los aprendices. Esa información se obtiene del diario de aprendizaje.

En otro apartado se presenta el ámbito sociolingüístico de aprendizaje, en el que se describe al participante en relación con el aprendizaje de lenguas y su contacto con otros idiomas y culturas. Aquí mismo se puede observar la autovaloración de los estudiantes en relación con su aprendizaje y el empleo de la lengua española. Esta información se obtiene, principalmente, del cuestionario sociolingüístico.

Se extraen datos de las entrevistas y los diarios, relacionados con cada una de las 17 categorías de análisis que están asociadas con el **objeto** o razones por las cuales se quiere

aprender una lengua (los motivos); las **acciones**, que son pasos a seguir y que involucran metas de aprendizaje; esas acciones se relacionan con estrategias metacognitivas y **operaciones**, que tiene que ver con la ejecución de las acciones y que se relacionan con estrategias cognitivas, sociales y afectivas.

Se hace un análisis de las 17 categorías para cada participante. Este análisis involucra reflexión sobre la actividad de aprendizaje y sus diferentes elementos: objetos (motivos para aprender español), acciones (estrategias metacognitivas) y operaciones (estrategias cognitivas, afectivas y sociales). De acuerdo con el marco teórico, toda actividad es mediada; por lo tanto, se detectan los agentes mediadores (automediación, mediación de los otros y mediación de los objetos simbólicos) y se analiza hasta qué punto las actividades de aprendizaje pueden ser consideradas, o no, estratégicas.

5.9 Aplicación de la teoría sociocultural para el análisis de datos

Como se menciona en el marco teórico, la teoría sociocultural indaga sobre cómo el ambiente social y la cultura influyen en la creación de formas de pensamiento y cómo estas formas de pensamiento median en todas las actividades humanas, incluyendo la actividad de aprendizaje del español.

En esta investigación el ámbito sociocultural se relaciona con la comunidad dentro de la cual se lleva a cabo la actividad de aprendizaje. Se plantea que está compuesta por las percepciones y las formas de pensamiento de todos los sujetos que constituyen la actividad de aprendizaje. La comunidad tiene influencia en todos los elementos de la actividad, y de igual forma esos elementos permean o influyen en las formas de pensamiento y en los cambios de la comunidad misma. La comunidad la integran la familia; lugares de entretenimiento como bares, discotecas o parques; amigos; medio ambiente; iglesias, bibliotecas y escuela, entre otros.

Al ámbito de la escuela, a la vez, pertenecen maestros, estudiantes, herramientas, instrumentos simbólicos, currículos, programas y procesos de aprendizaje, entre otros. El aprendizaje del español se da dentro de una actividad en la que pueden mediar todos los elementos mencionados anteriormente. Para comprender esa actividad se considera importante

conocer la génesis de aprendizaje, que es la historia de aprendizaje de cada participante. Con este conocimiento se pueden comprender, entre otras cosas, los motivos por los cuales los aprendices estudian español a nivel universitario, elemento fundamental en la toma de decisiones de aprendizaje.

En esta investigación los sujetos son cada uno de los participantes: Alejandria, Ana, Ashley, Carlitos y Cristina. Estas cinco personas, al momento de la recolección de datos, comparten el ámbito sociocultural de la universidad y se identifican como miembros de un país y algunos de ellos como miembros de la misma ciudad; sin embargo, provienen de otros ámbitos sociales que difieren entre sí por la familia, las escuelas, la iglesia a la que pertenecen, los lugares que frecuentan, etc.

Como se mencionó en el marco teórico, toda actividad es mediada; no obstante, la investigadora comparte con Oxford (2011) que no es determinada por la sociedad y la cultura, dado que cada individuo interpreta su ámbito y ordena sus formas de pensamiento.

El objeto es otro elemento de la actividad de aprendizaje que se relaciona con las metas y los objetivos de los participantes a la hora de aprender español. El objeto está mediado por formas de pensamiento relacionadas con lo que consideran que es ser buen aprendiz de lenguas, el valor que se dan como aprendices de español, la posibilidad de uso de la lengua en el futuro y la percepción que tienen los participantes del logro en su aprendizaje. Con base en lo anterior, cada uno valora sus propias capacidades y establece metas para alcanzar objetivos. Es decir que la forma en que se vea como aprendiz, en todos los ámbitos, le permite tomar la decisión de seguir estudiando el español a nivel universitario, de establecer metas de aprendizaje y de trabajo para lograrlas.

Lantolf y Pavlenko (2001) afirman que la actividad “serves to satisfy a human need and is thus based on a motive”, es decir, que la actividad se da para satisfacer necesidades humanas y que esas necesidades están determinadas por una razón o motivo. Lantolf y Pavlenko consideran que, como punto central de los “motivos”, el significado y el estudio de lenguas no tiene el mismo nivel de importancia para todos y por ello no todos los individuos abordan sus tareas de aprendizaje de la misma manera. Se parte de que los “motivos” (objeto dentro de la actividad)

para estudiar una lengua son fundamentales en este análisis ya que definen las acciones y las operaciones

El siguiente elemento de la actividad de aprendizaje es la acción, que tiene que ver con la planificación y la automediación, que en este trabajo se relacionan con estrategias metacognitivas de aprendizaje, encargadas de la organización, evaluación y monitorización del aprendizaje (Oxford, 2011). A través de las acciones se planifican los pasos a seguir para alcanzar el objeto.

En esta investigación se plantea que los entes mediadores son elementos fundamentales en la actividad de aprendizaje. De estos forman parte la familia de los sujetos, los amigos y compañeros de clase, los objetos simbólicos, los programas de lenguas, etc. y también influyen y se dejan influir por todos los elementos de la actividad.

Las operaciones son las acciones por seguir para lograr el objeto. En este trabajo están relacionadas con estrategias de aprendizaje cognitivas, sociales y afectivas. Hay que tener en cuenta que las operaciones se dan siempre bajo diferentes circunstancias, lo que implica la presencia de agentes mediadores que influyen en el desarrollo de las diferentes tareas y el uso de estrategias, pero no los determinan.

En esta investigación se analizan cinco actividades de aprendizaje en las cuales se reflexiona sobre cada uno de sus cuatro elementos. El trabajo se centra principalmente en el ámbito de las acciones (estrategias metacognitivas) y las operaciones (estrategias cognitivas, sociales y afectivas); de igual forma profundiza en los agentes que median en el aprendizaje en general y en particular en el uso de estrategias.

Desde el punto de vista sociocultural, los aprendices de segunda lengua son vistos como agentes cuyas acciones ocurren en un ambiente social específico y quienes se ven afectados por la dinámica de sus identidades. Estas están relacionadas con su nacionalidad, raza, clase social, educación, experiencia, género, edad, etc. También son vistos como constructores activos de su propio ambiente de aprendizaje que pueden moldear, a través de la selección de metas y

operaciones (Mitchell & Myles, 2004), aspectos que están íntimamente relacionados con las decisiones de aprendizaje y uso de estrategias.

El uso de las estrategias se da como parte de la mediación del propio individuo en su aprendizaje. El enfoque de esta investigación entiende que las estrategias se usan como parte de la autorregulación, pero no son operaciones solitarias dado que se llevan a cabo basadas en objetivos y metas que, a su vez, dependen de las necesidades y los motivos que un aprendiz tenga para aprender una lengua. Esos motivos frecuentemente son influidos por las interacciones sociales y otros aspectos culturales.

Al igual que el aprendizaje en general, el uso de las estrategias está mediado por los objetos simbólicos (como computadores, libros, internet, textos, revistas), por las personas (maestros, compañeros, padres que nos pueden orientar en el uso de unas u otras estrategias) y los propios aprendices (metaestrategias: estrategias que ayudan a regular el uso de las estrategias). El uso de las estrategias (que pueden ser de orden individual, grupal o colectivo) se basa en un amplio tejido de necesidades, motivos y razones que se construyen colectiva y socialmente, y que cada persona reinterpreta y asume de modo particular.

La mediación que se hace del propio aprendizaje se relaciona, directamente, con la autorregulación del aprendizaje (uso de estrategias), que no ocurre en solitario y que, a su vez, se sirve de los objetos y de las otras personas dentro de una red de interrelaciones sociales. Otros aspectos, como la conciencia y su relación con la autorregulación (planificación) y el uso de estrategias (cognitivas, afectivas y sociales), se deben tener en cuenta al momento de hacer el análisis de datos. Al hablar de conciencia se hace referencia a la intención consciente de los participantes de usar una u otra forma de estudiar, teniendo claridad de que lo hacen con miras a lograr un aprendizaje más efectivo (Macaro & Cohen, 2007; Oxford, 2011).

Por lo expuesto anteriormente se considera que la teoría sociocultural y los constructos de actividad y mediaciones pueden orientar a un análisis de datos efectivo que permite ver, con claridad, no solo el tipo de estrategias de aprendizaje y sus agentes mediadores sino los motivos que pueden llevar a los aprendices a decidirse por usar una u otra forma de aprender. De otra parte, los motivos y la actividad de aprendizaje, en general, son fundamentales para establecer

hasta qué punto el comportamiento de aprendizaje de los participantes puede ser considerado, o no, estratégico.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo se presentan y analizan los hallazgos hechos a partir de los datos, de acuerdo con los constructos expuestos en el marco teórico, los objetivos y las preguntas de investigación. Se hace un análisis individual de cada uno de los participantes, organizado en seis partes:

En la primera se da información general que incluye nombre o seudónimo, edad y estudios que adelanta en la universidad. En la segunda se hace una descripción general de cada participante, en la cual se incluye información relevante sobre su carácter y alguna información de tipo personal y familiar.

En la génesis, tercera parte, se describe la historia de aprendizaje de los participantes y sus experiencias como aprendices de español. En la cuarta, se pasa al ámbito sociolingüístico y de aprendizaje, donde se describen los diferentes espacios en los que se ha desarrollado el estudio de la lengua, los idiomas a los que han estado expuestos y otras situaciones contextuales de aprendizaje. En la quinta parte se hace el análisis de datos y se discuten los resultados de las 17 categorías de análisis. En la sexta y última parte se hace un resumen de la actividad de aprendizaje que compendia todo el análisis de datos estructurado en: formas de pensamiento, sujeto, objeto, acciones, mediadores y operaciones. Se parte de que la información preliminar al análisis de las categorías es importante por cuanto orienta al lector sobre la situación personal y contextual de los participantes, lo que permite una mejor comprensión del análisis de datos y la discusión.

6.1 Análisis de Alejandria

Datos recogidos entre septiembre y diciembre de 2011

Edad al momento de la recolección de datos: **19 años**

Estudios: Segundo año de Lenguas. Primer énfasis: Español. Segundo énfasis: Francés.

6.1.1 Descripción de la participante

Alejandria es una persona amigable, tímida y de carácter tranquilo. Sus profesores la describen como una estudiante dedicada, que obtiene buenas calificaciones. Vive con su madre y con una de sus hermanas, pero tiene siete hermanos más por parte de su padre, quien vive en otra población de la isla. Su madre es empleada administrativa de un banco importante del país y tiene formación superior de máster. Su padre terminó la escuela secundaria. Alejandria ha estudiado con beca y para mantenerla durante toda su carrera debe obtener buenos resultados académicos.

A esta participante le gusta mucho el español y siente que es una lengua fácil de aprender. Muestra mucha disposición de participar en la investigación. Hace muchas descripciones importantes en el diario (septiembre-diciembre de 2011) y responde sin vacilaciones a todas las preguntas formuladas por la investigadora. La entrevista se lleva a cabo en la terraza de uno de los restaurantes de la universidad donde estudia, el día 10 de octubre de 2011 entre 9:00 y 9:45 de la mañana.

6.1.2 Génesis de su estudio de español

Alejandria inicia sus estudios de español a los cinco años y recuerda que su primera profesora de lengua era nativa de habla hispana. De este primer contacto con el idioma recuerda el alfabeto, el conteo de números y algunas canciones infantiles. Alejandria cree que haber tenido una profesora nativa en esta etapa de preescolar facilitó el desarrollo de su comprensión auditiva y expresión oral.

Cuenta que en tercer grado cambió de escuela y que allí tuvo su primer contacto con la gramática española. Un año después regresó a su primera escuela e inició un nuevo ciclo de aprendizaje de la lengua. En esa etapa su nueva profesora hispana enseñaba con un títere llamado

Rosco. Alejandria recuerda esas clases con mucho agrado y piensa que fue un periodo muy interesante, divertido y de mucho aprendizaje. Destaca que las evaluaciones se hacían a través de juegos. También recuerda que trabajaban con un libro de español para niños, que califica como “*kid-friendly*”, es decir, adecuado y comprensible para su edad.

Al iniciar la escuela preparatoria Alejandria se sentía en superioridad de condiciones frente a sus compañeros, quienes, en su mayoría, nunca antes habían estudiado español. Afirma que en ese periodo de su formación cambiaba de profesores de español frecuentemente y que tuvo que enfrentarse a diversos métodos y formas de enseñanza. Considera que ese ambiente le exigió estudiar un poco más y descubrió que aprendía mejor en clases interactivas. Recuerda que después de una clase de este tipo (que permite la participación de los estudiantes) no era necesario estudiar mucho en casa.

En segundo año de escuela preparatoria inició clases de Literatura Hispana, pero la decepcionó el hecho de que les exigieran entregar los ensayos en inglés. Ella cree que eso detuvo el desarrollo de más habilidades en la lengua.

Alejandria afirma que su ingreso a la universidad marcó un cambio importante en sus hábitos de estudio de la lengua debido a la exigencia de los profesores. Fue importante el hecho de que tuvieran que hablar de temas más profundos en español, y que el nivel de exigencia en lectura literaria estuviera casi al mismo nivel que en su lengua nativa. Piensa también que su trabajo en la universidad le ha ayudado a mejorar su vocabulario y su seguridad a la hora de hablar español.

6.1.3 Ámbito sociolingüístico y de aprendizaje

La lengua materna de Alejandria es el *patois*, que usa en su ámbito familiar y en interacciones sociales con sus amigos y compañeros de clase. Su segunda lengua es el inglés, que es el idioma vehicular en la universidad y en espacios formales (bancos, tiendas, oficinas, etc.).

La participante vive con su hermana y su madre en Clarendon, una población a aproximadamente 56 kilómetros de la universidad. Desde siempre ha viajado en coche o en

autobús, lo que implica, dadas las condiciones del tráfico y las vías, dos horas de desplazamiento en las mañanas y en las noches.

Alejandria se considera buena estudiante de español y cree que se comunica con efectividad. Afirma que obtiene buenas calificaciones y que el aprendizaje de la lengua le resulta fácil. En el cuestionario sociolingüístico que llenó en diciembre de 2011⁵, durante el periodo de recolección de datos, ha calificado con cinco, en una tabla de 1 (mínimo) a 5 (máximo) su habilidad para escribir y leer en español y con cuatro su destreza para escuchar y hablar. En otra⁶ tabla se observa que usa el español principalmente cuando lee libros, escribe y recibe correos electrónicos y, en menor grado, para leer en internet o durante sus vacaciones. Nunca practica la lengua en actividades sociales cotidianas o leyendo revistas y periódicos, aunque se comunica por Skype y por correo electrónico con algunos amigos hispanos.

Esta participante estudia español porque le gusta el idioma y porque cree que en el futuro usará la lengua en el trabajo, en sus viajes y que, eventualmente, podría casarse con un hispano o con alguien que domine muy bien la lengua. La idea de aprender español, en general, le apasiona porque, según ella, ese conocimiento rompe barreras comunicativas, lo que le permite acceder a nuevas culturas.

6.1.4 Descripción y análisis de las categorías

1. Motivos para aprender español

Las razones que mueven a Alejandria a aprender la lengua a nivel universitario son diversas y van desde gusto personal por el aprendizaje del español y la cultura hispana, hasta la satisfacción de saber que siempre le va bien porque logra buenos resultados académicos. “My main reason for wanting to do Spanish is just a love for languages and learning about different

⁵ Esta información se ha obtenido de un cuestionario sociolingüístico, adaptado por Natalia Fullana, Elisa Rosado y Lina Gómez, de los utilizados en Flege y MacKay (2004) y Moyer (1999), que contiene una tabla para describir la autopercepción que tienen los estudiantes de su nivel de español. La tabla va de uno (que es la nota atribuida más baja) a cinco (la más alta).

⁶ El puntaje de la tabla establece 0% para poca práctica y 100% para mucha práctica.

cultures. I have always done well in Spanish and I believe it's a beautiful and interesting language" (Alejandria, Diario 14:14).

Afirma que le llama la atención ver la variedad de formas de expresar ideas en inglés y en otros idiomas y que le encanta el hecho de que la lengua y la cultura jueguen un rol tan importante en la forma en que pensamos y nos comunicamos.

Therefore, the way we express ourselves in English might be different from the way others would express themselves in other languages and the idea that language and culture play such a big part in our point of view and expression excites me. (Alejandria, Diario 14:14)

Piensa que hay muchas cosas que se pueden aprender a través de otras personas y que, para ello, es necesario romper las barreras comunicativas. Ese intento por romper las barreras es otro motivo de Alejandria para aprender español.

... And ah: Why did you learn Spanish?

G39: Why? Ah: because I because I just always loved Spanish and I think it's really cool to be able to speak more than one language. Umm I think: it's really important to be able to communicate with other people and not just be confined to one particular set of people because there's so much you can learn from others and: so I think it's important that, you know, barriers like communication isn't, you know, something that will stop you from learning different things: umm interacting with different people and learning new cultures. (Alejandria, Entrevista 80:81)

Los motivos de la participante para aprender español también tienen relación con sus percepciones en cuanto a la importancia de aprender lenguas extranjeras. Las percepciones se relacionan, en esta investigación, con formas de pensamiento. Basados en Vygotsky (1978) se parte de que las formas de pensamiento se construyen culturalmente a través de la mediación de las personas o comunidades dentro de las cuales se interactúa a lo largo de su vida. Esas formas de pensamiento son cambiantes de acuerdo con la interpretación que hacen las personas de la nueva información a la que tienen acceso, ya sea dentro de su entorno social o en un ámbito nuevo. Esas interpretaciones o nuevas formas de pensamiento pueden llevar a acciones que en nuestro marco teórico llamamos automediación y que Oxford (2011) define como metaestrategias.

La interpretación de su ámbito cultural ha hecho que la participante piense que a través del contacto con una lengua, como el español, las personas pueden desarrollar actitudes más abiertas y tolerantes, y abrirse a nuevas formas de pensamiento. Piensa que el aprender una lengua extranjera rompe las barreras de comunicación y abre fronteras, y eso se convierte también en un motivo para aprender la lengua.

I believe learning Spanish is very important because it spread up possibilities to endless-countless things. It allows us the opportunity to share with others our culture and to learn new things. I believe through exposure to a foreign language, like Spanish, one can become more open mind and learn more about your own language and, of course, it breaks down barriers of communication and obliterates limitations. (Alejandria, Diario 15:15)

Alejandria afirma que su “motivación intrínseca” la mueve a estudiar español, lo que se interpreta como un motivo puramente personal, que no tiene relación con la mediación de otros. Sin embargo, se observa que su necesidad de “*to be at a certain place*” (ocupar un lugar) se relaciona con la visión de lo que podría hacer para destacarse dentro de su grupo social. “Estar en un lugar”, “ocupar un lugar” es su deseo de que, por medio del aprendizaje de la lengua, pueda alcanzar una posición importante que la diferencie y que la destaque del resto de los miembros de su comunidad. Es una motivación personal que implica también “ser alguien”, es decir, se relaciona, de alguna manera, con la forma como ella quiere ser vista por otros. “G19: Mm: I study [because] because of some intrinsic motivation, I study because I feel I need to be at a certain place I don’t study because somebody says...” (Alejandria, Entrevista 42:42).

2. Estrategias metacognitivas o automediación

La metacognición es un aspecto de gran importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras y tiene que ver con la planificación, revisión y autoevaluación del aprendizaje. Diversas investigaciones señalan que los aprendices más exitosos muestran un amplio abanico de metaestrategias (Oxford, 2011) que no solo ayudan a regular el área cognitiva del aprendizaje sino que también regulan otras dimensiones, como la afectiva y la social.

Dentro de la teoría sociocultural las estrategias metacognitivas se relacionan con la automediación del aprendizaje, que se manifiesta en proponerse metas y objetivos, planificar,

monitorizar el proceso y autoevaluarse (Lantolf, 2000). Por lo anterior, para la elaboración de este análisis, se parte de que todas las estrategias metacognitivas usadas por los participantes forman parte de su automediación.

Alejandria afirma que no tiene horarios y que estudia eventualmente cuando le dan ganas (Alejandria, Entrevista 23:26). Sin embargo, se observa que tiene un sistema de planificación, organización y monitorización del aprendizaje a corto plazo, durante el periodo de preparación para los exámenes.

El hecho de proponerse sacar A (que es una nota superior en la escala de calificaciones usadas en la universidad donde la participante estudia) y mejorar su promedio (Alejandria, Entrevista 46:46) puede considerarse una meta a medio plazo, cuando la participante hace un plan para ejecutarlo; en este caso ella dedica largas jornadas al estudio del español durante el periodo de exámenes. La participante expresa su deseo de tener fluidez (Entrevista 22:22), lo que se puede constituir en una estrategia de planificación, a medio plazo, en la medida en que busca amigos para hablar tanto personalmente como a través de la red.

En el diario y la entrevista se observa un uso importante de estrategias metacognitivas a corto plazo, que se da principalmente en su proceso de preparación para los exámenes. Esos planes a corto plazo y el éxito que tiene en el logro de buenos resultados académicos hacen que Alejandria se muestre satisfecha con su método de aprendizaje y que no tenga ninguna razón para cambiarlo.

My study plan basically is to revise my tenses, study the appropriate and use as much Spanish outside school hours as possible. For literature, I plan on maximizing as much as possible for the in course essay, read the books, pick out the important guides ensure I have an understanding of the themes in the books and that I have guides to support each theme. Of course, I'm going to study according to what I have first and according to what I feel I need the most improvement in. Stick to the evil that you know It's been working for me thus far. So why change now? (Alejandria, Diario 61:61)

Alejandria se considera una mediadora muy importante en su aprendizaje, dada su determinación y su esfuerzo por ayudarse (Alejandria, Entrevista 17:22). De igual forma plantea

que estudia español porque quiere hacerlo y no porque está dirigida por otras personas (Alejandria, Diario 17:17).

Esta participante emplea pocas estrategias de planificación, pero en los datos se aprecia una intención de trabajar más la semana siguiente y hacer un mayor esfuerzo (Alejandria, Diario 30:30); pese a que no es una planificación concreta, sí muestra una intención por mejorar su aprendizaje. De igual forma se plantea metas como obtener A y se decepciona cuando saca A- (Alejandria, Entrevista 46:46). En el apartado 61: 61 del diario podemos ver que aunque no se fija horarios y tiempos específicos, sí expresa su determinación de seguir un plan estudiando tiempos verbales y vocabulario.

De igual manera la participante usa estrategias de organización de su aprendizaje poniendo a su disposición libros, videos, etc., lo que le permite acceder a información para estudiar cuando lo requiere (Alejandria, Diario 40:40, 50:50 y 52:54). Alejandria prepara su espacio de aprendizaje de tal manera que pueda concentrarse en el material de trabajo sin mayores interrupciones (Alejandria, Entrevista 22:22).

Se observa el empleo de estrategias de monitorización cuando decide intensificar o retomar su estudio de español en momentos en que se siente atrasada en relación con lo que ven en clase, cuando siente que no domina un tema gramatical u otros aspectos de la lengua. De igual forma, decide estudiar porque es consciente de que debe reforzar un aspecto particular del español (Alejandria, Entrevista 17:18, 27:28, 29:30, 57:57, 61:61, 64:64). Alejandria emplea otra manera de monitorizar su aprendizaje cuando juzga si está o no está adquiriendo los conocimientos de español establecidos en el programa, esto implica una reflexión crítica sobre su propio aprendizaje en la que reconoce objetivamente si va por buen camino o si necesita hacer algunos cambios (Alejandria, Entrevista 86:87, 94:95 y Alejandria, Diario 64:64).

Pese a que la participante usa un abanico importante de estrategias metacognitivas, un estudio eficiente requiere el empleo de estrategias organizativas más puntuales, que permitan un estudio medido, constante y eficiente. Al detenerse en los datos se puede ver que Alejandria estudia y desarrolla tareas en forma desorganizada, lo que implica que a menudo se propone metas de trabajo demasiado forzadas que al final no puede llevar a cabo por estrés y cansancio.

After the week I had, I decided to take the initiative to do some work on my own and I began doing some work from a book of exercises I bought online. It wasn't the prescribed text, but it was a book of exercises which could be used along with the prescribed text so I thought it would be a good idea. I didn't accomplish as much as I would have liked to but at least I did do some work on my own. (Alejandria, Diario 50-50)

En lo relacionado con la Literatura Española, Alejandria afirma que se prepara para los exámenes leyendo los libros, revisando en las guías más importantes y asegurándose de que entiende bien los temas. Ese trabajo lo lleva a cabo un par de días antes de las pruebas. Así relata su preparación para el examen final de Literatura:

For the Spanish Literature exam, which is tomorrow, I have paid close attention to my notes from the last few lectures as this will give me an idea of what to expect. I have read both books and I have picked out quotes to incorporate into my essay. Hopefully all the effort I have put out in focusing on solely certain aspects in anticipation of a particular question is not in vain. (Alejandria, Diario 74:74)

A Alejandria le preocupa su nivel de gramática española y esa situación media en su decisión de iniciar algunas tareas de aprendizaje. En el siguiente apartado la participante afirma que cuando decide hacer algo (“*set my mind*”) relacionado con el estudio de la gramática es firme en su propósito, prepara su entorno físico y hace lo que está a su alcance para lograr su objetivo.

I always want to improve my grammar so it is important for every aspect across the board it is important, am and I want to be fluent in Spanish, and when I set my mind to doing something I find that I will just sit down and do it if I say I'm going to do this I am going to do it, I am going to do this. I'll turn off the TV, I'll stay as late as I need to stay up and I'll make sure that I get it done. (Alejandria, Entrevista 22:22)

Para Alejandria obtener altas calificaciones en los exámenes es muy importante y ese factor influye de muchas maneras en sus reflexiones y en sus decisiones de aprendizaje:

So umm for the-for like semester 1 umm I had gotten an A-, in the exam and /I was really disappointed because I really wanted an A and I decided I wanted all A's. I wanted to you know,

increase my GPA, and umm I: just decided to study on my own and to: use/ those books to help me and in the end I did get the A and I got all A's so, it paid off. (Alejandria, Entrevista 46:46)

3. Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas están vinculadas, en la teoría de la actividad, con las operaciones, (Leont'ev, 1981). Esas operaciones se relacionan con la ejecución de las tareas planificadas durante la acción.

En este apartado se analiza qué tipo de trabajos lleva a cabo la participante para asegurar su aprendizaje de la lengua. A lo largo de esta investigación se relacionan las estrategias cognitivas, sociales y afectivas con el ámbito de las operaciones dentro de la actividad de acuerdo con la teoría sociocultural, que se explicó en el marco teórico.

Al detenerse en las tácticas relacionadas con el uso de los sentidos para memorizar, en particular con el sentido de la vista, se observa que la participante usa principalmente el método de lectura de los textos (Alejandria, Entrevista 17:18, 37:37 45:46, 56:57, Alejandria, Diario 11:11, 12:12 entre otras).

Alejandria emplea diferentes tácticas de uso del sentido de la vista, como búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario o empleo del traductor a través de la red. También hace lecturas de repaso de temas aprendidos en clase y desarrolla ejercicios escritos en los libros de gramática que usaba en la escuela secundaria.

...like last year in particular umm when I was preparing for the exams I: consulted my old text books and I'd go through exercises to: you know| practice the order of words and, and, and stuff like: I knew that the adjective always comes after the noun rather than before it. (Alejandria, Entrevista 18:18).

Con el objetivo de aprender la lengua, la participante emplea otras tácticas relacionadas con el uso del sentido de la vista, como ver series de televisión o películas. Estas tácticas se relacionan con la función básica de combinar los sentidos para aprender y son muy efectivas a la hora de practicar comprensión auditiva, pronunciación y vocabulario.

On Thursday, my teacher introduced us to a Spanish TV show called “Aguila Roja” It’s very interesting and actually reminds me of a Spanish version of Robin Hood. I found myself watching more episodes over the weekend and my sister was quite impressed that I was able to understand. I think it’s a fun way of reinforcing the things we know, improving my listening skills and building my vocabulary. (Alejandria, Diario 60:60; Estrategias cognitivas 9:9)

Escuchar música hispana es una táctica que emplea Alejandria con mucha frecuencia. Tiene cantantes y grupos favoritos, y emplea buena parte de su tiempo oyendo a estos artistas. De otra parte tiene amigos hispanohablantes con quienes se comunica con alguna frecuencia y, según ella, le ayudan a practicar cuando está conectada a la red.

One of my main ways of acquiring Spanish outside of school is by listening to music. My favorite artists are a Mexican group “Camila” and a Spanish singer “David Bisbal”. Also, I have friends from Spain, Chile and Venezuela who help me to practice whenever I am online. (Alejandria, Diario 11:11; Estrategias cognitivas 1:1)

El proceso de memorización es descrito reiterativamente por Alejandria, en el diario y la entrevista, como “*stick in my mind*” o simplemente “*stick*”. Como se ve en la siguiente cita, la participante afirma que generalmente memoriza las palabras pero que si alguna le resulta difícil la escribe ya que de esa manera garantiza su aprendizaje. “...or if I write something it usually sticks so if something’s not sticking I just write it a couple times and it should stick. Umm but I don’t tend to have vocabulary problems” (Alejandria, Entrevista 54:55; Estrategias cognitivas 47:47).

También es evidente que la participante usa, con frecuencia, estrategias de razonamiento deductivo cuando no entiende una palabra en un texto o frases en una conversación. En estos casos Alejandria enfoca su atención en el contexto e intenta deducir el significado de la palabra, o la idea en una conversación. “But I try to figure things out on my own because I find it’s more helpful umm rather than going straight to the translator you know...” (Alejandria. Entrevista 57:57; Estrategias cognitivas 65:65).

4. Estrategias afectivas

Las estrategias afectivas son importantes dado que ayudan a balancear los niveles de cansancio y estrés que se dan en algunos procesos de aprendizaje. De acuerdo con Oxford (2011), el uso de estrategias afectivas aporta una gran ayuda para mejorar los estados de ánimo de los aprendices.

En esta investigación se considera que las estrategias afectivas forman parte de las operaciones en el ámbito de la actividad (Leont'ev, 1981) expuesto dentro de la teoría sociocultural.

La participante despliega un abanico limitado de estrategias afectivas. Pese a que Oxford (1999, 2011) plantea que el uso de estrategias afectivas es fundamental en el aprendizaje de lenguas, otras investigaciones, como la de Gómez (2010) muestran que los estudiantes que tienen un conocimiento léxico limitado de la lengua meta tienden a usar más estrategias afectivas para compensar el estrés que les produce el aprendizaje. Este mismo estudio destaca que los estudiantes con mejor rendimiento usan menos estrategias afectivas.

La participante se estresa cuando siente que no va a lograr sus metas y es en esos casos cuando emplea estrategias afectivas. En el siguiente apartado se aprecia que Alejandria se ha impuesto objetivos en todas las asignaturas. Ella cree que está a tiempo para lograr sus metas, aunque sabe que intentarlo le robará todas sus energías. Sin embargo, dada la cantidad de trabajo que tiene, es consciente de que tendrá que bajar un poco sus expectativas (*"I feel I have to make a compromise somewhere"*). Es justo en ese momento cuando Alejandria habla y expresa la necesidad de hacer las cosas paso a paso y tratar de no desanimarse si no puede lograr todo lo que quería.

The foundation course has become a bit time consuming and with my in-course essay to prepare, I feel like I just can't achieve all my goals without being completely burnt of all energy and I feel I have to make a compromise somewhere. Anyway I'm going to take things one step at a time and try not to be discouraged. (Alejandria, Diario 57:57)

Aunque el empleo de esta estrategia puede ayudar a la participante a reducir un poco su nivel de ansiedad, ese estado tiene una relación importante con el uso limitado de estrategias metacognitivas que orienten y organicen adecuadamente su proceso de aprendizaje, no solo del español sino de todas sus asignaturas. Esa falta de planificación que afecta su estado emocional se refleja en el siguiente apartado:

We've started a new book in literature "Pedro Páramo" I haven't started the reading yet but I hear it's a weird book. Normally I'd be all for reading a creepy new book but I honestly feel so overwhelmed right now that I would sleep for a thousand years if I could. Anyway, just going to take things one step at a time, and try to work out some plans while I'm on my break. (Alejandria, Diario 71:71)

Esta entrada fue escrita el 26 de noviembre, casi a final de semestre, y a un par de semanas de los exámenes finales. En ese momento la participante tiene referencias del libro que debe leer y lo califica como extraño ("*weird*") y espeluznante ("*creepy*"). Afirma que en otras circunstancias lo leería, pero con todo lo que tiene en este momento, se siente agobiada. Se nota que está muy cansada y que se decide a dejar la lectura para otro momento.

Otro factor de ansiedad de la participante es el no estar segura de si la decisión de estudiar español le va a ser útil en su aspiración de salir algún día de la isla. Esa preocupación se expresa en el siguiente apartado y a partir de ahí se anima a relajarse y a clarificar su mente durante el fin de semana festivo.

I want to leave this country and do something with my life, but I'm questioning now if languages was my best choice. I love Spanish so much but I just don't know. I'm just waiting on the break so I can relax and clear my head. (Alejandria, Diario 71:71)

5. Estrategias sociales

Como ya se mencionó, las estrategias sociales forman parte de las operaciones descritas en el ámbito de la actividad, de acuerdo con la teoría sociocultural. Pese a que Alejandria afirma que prefiere estudiar sola, se observa que frecuentemente usa estrategias sociales para interactuar con otros en persona y a través de la red. Al parecer, la participante relaciona estudiar español

con la actividad exclusiva de entender y hacer ejercicios gramaticales y tiende a desvincular su práctica en la red y sus interacciones con otros como actividad de aprendizaje.

En la siguiente cita la participante afirma que prefiere estudiar sola pero que circunstancialmente si alguien quiere estudiar con ella no tiene problemas. No hay que olvidar que en la teoría de la actividad (Lantolf & Thorne, 2006) se establece que las operaciones se desarrollan de acuerdo con ciertas circunstancias y que estas siempre son cambiantes.

I12: Ok. Do you study alone or with somebody else?

G12: I prefer to study alone but if someone| needs help, or wants to study with me I don't object to doing that, but| I'm more of a loner when it comes to studying at least something like Spanish anyway umm| where I find I don't have that many issues umm I prefer to just get it out of the way and study that but like maybe another subject that I'm weaker at I prefer to study with someone. (Alejandria, Entrevista 29:30)

Su preferencia por estudiar en solitario asignaturas en las que se siente fuerte, como es el caso del español, se debe a la mediación de su ámbito pedagógico (políticas educativas, maestros, compañeros, etc.) que da un énfasis particularmente marcado a las buenas calificaciones como referente de éxito del aprendizaje. Este referente es impulsado a nivel familiar y escolar desde los primeros años y promueve una gran competencia entre los mejores estudiantes. Esto implica un fomento de estudio individual sobre el grupal.

El sistema da especial reconocimiento público a quienes obtienen mejores calificaciones. Aparte del GSAT (Grade Six Achievement Test), que se explicó en el ámbito de investigación, hay escuelas que clasifican en grupos a los estudiantes que obtienen mejores notas y a los que tienen peor rendimiento. El hecho de estar en el segundo grupo estigmatiza y afecta a muchos estudiantes en diferentes aspectos personales. También se dan casos en los que en las ceremonias de premiación, al final de cada año lectivo, los alumnos que obtienen algún reconocimiento pueden sentarse en sillas mientras que quienes no lo logran deben sentarse en el piso durante toda la jornada. Estos son factores que fomentan un ambiente que no promueve el trabajo grupal y en equipo, lo que podría explicar la actitud de Alejandria de preferir estudiar en solitario las

asignaturas en las que se siente más competitiva en lugar de hacerlo con sus compañeros de clase.

Pese a lo anterior, la participante sí busca ayuda de otros en ámbitos diferentes a la universidad y su entorno pedagógico. Dice que tiene amigos en España, Chile y Venezuela con quienes se puede comunicar, por internet, en cualquier momento (Alejandria, Diario, 11:11).

En la siguiente cita se observa que cuando Alejandria tiene ganas de hablar español habla con todo el mundo, incluyendo a amigas que no estudian ni entienden la lengua.

but from time to time I feel like today is a Spanish day so I'm just gonna speak Spanish the whole entire day, so I'll speak Spanish to everybody even if they don't understand.

I41: And what do they say?

G41: ac Umm, I don't understand what you're saying, can you please speak in English, umm Alejandria be quiet and can you really stop, really, really I don't know what you're saying, STOOOP!!!!, [laugh] but I don't really care, sometimes it's just good to| do that I don't know sometimes it's funny them not being able to understand and sometimes it's just really helpful because you know, things that I- when you don't practice you know, you sort of lose it so it's good for practice so that I don't , I reinforce things that I should already know. (Alejandria, Entrevista 83:85)

De otra parte, la participante suele acudir a otros para pedir explicaciones en circunstancias en las cuales siente que por sí sola no puede entender un aspecto formal de la lengua. En estos casos acude a los tutores, pero prefiere pedir ayuda a estudiantes que hayan pasado por el mismo problema porque, según la participante, ellos pueden explicarlo mejor.

I22: Ok good. What do you do when you cannot understand a grammar topic?

G22: Well if I can't understand something then I will go to someone who could probably explain it to me better

I23: Who?

G23: Umm a teacher, but you know sometimes teachers:| sometimes it takes someone who's been through the problem themselves to explain it better, so probably a teacher |, it's already just so natural to the teacher that you know it's not easy for her to explain. But a student who had the same problem and had to really figure it out can probably help you figure it out better so, if the teacher can't help then I'll go to another student who might understand. (Alejandria, Entrevista 47:50)

6. Mediación de los profesores

Alejandria considera que la mediación de los profesores ha sido muy importante en su vida como estudiante de español. Cree que tener maestros nativos en sus primeros años de escolaridad fue fundamental para despertar su interés por la lengua.

Aunque afirma no haber recibido ninguna mediación implícita o explícita de sus maestros en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje, la forma en que los profesores se desempeñan durante sus clases puede ayudar a los estudiantes a tomar decisiones al momento de estudiar y que muchos maestros, si bien no han mediado en el uso de estrategias de aprendizaje sí la han orientado, indirectamente, en la selección de sus formas de estudiar el español.

En la entrevista (79:79), la participante hace una breve génesis de su experiencia con los profesores de español a lo largo de su vida escolar. Analizando detenidamente cada segmento se puede ver una mediación implícita de sus maestros en el uso de algunas estrategias cognitivas y sociales. La manera en que Alejandria ve a sus profesores de primaria y secundaria tiene una incidencia en su decisión de continuar con sus estudios de español.

Inicialmente, la participante describe su experiencia como estudiante de español en preescolar

G38: Yeeeah as in all throughout, umm well:: in prep school, yes I had great Spanish teachers. Umm||, like my last Spanish teacher in prep school in particular that was really good umm she used kid friendly techniques to help us learn, so we played games, umm basically just revising what we'd done or using up what we already knew. She used a puppet to really get the class engaged and excited about learning Spanish. (Alejandria, Entrevista 79:79)

Aquí Alejandria define como “*kid friendly*” (adecuadas para los niños) las técnicas usadas por su maestra para motivar a los pupilos a aprender español. Entre las técnicas se destacan el empleo de juegos para revisar y evaluar lo aprendido en clase y el uso de títeres para despertar interés en la clase.

Los juegos hacen relación a trabajos grupales que implican estrategias sociales para aprender. De igual forma, los títeres implican el empleo de estrategias sociales y cognitivas de activación de los sentidos para aprender, activación de la atención para comprender temas específicos de la lengua, en este caso el oído y la vista. Aunque la profesora no está enseñando explícitamente estrategias o tácticas sí está poniendo en contacto a los estudiantes con actividades grupales para aprender.

En otros momentos la participante da su opinión sobre el trabajo de la profesora, que define como muy bueno, divertido y motivador, pero no da detalles de las técnicas que usaba para crear ese ambiente dentro del aula. La cita es importante por cuanto la participante expresa el papel mediador de su profesora en su entusiasmo actual por el español. Se puede inferir que ese papel mediador influyó en su decisión de continuar el aprendizaje del español a nivel universitario.

/In high school I had a few teachers, umm my teache- the teacher that I had in 2nd and 3rd form was REALLY, REALLY GOOD and I think she made me| as excited as I am now about learning Spanish. (Alejandria, Entrevista 79:79)

La experiencia de aprendizaje de español en los tres últimos años de preparatoria no fue la mejor para Alejandria. Afirma que pese a que las clases eran poco entusiastas la profesora era buena, lo que le permitía entender los contenidos que enseñaba.

...Umm, my teacher from 4th to 6th form though, was mm she was a good teacher, she could teach you something and you'd understand it but I think she lacked enthusiasm, and she's kind of boring, so:: umm class wasn't much fun. (Alejandria, Entrevista 79:79)

Alejandria describe su experiencia en el primer año de universidad como poco emocionante. Afirma que las clases se centraban en hacer lecturas asignadas de un libro de texto

y que la profesora no era efectiva al momento de enseñar diferentes aspectos de la lengua. Piensa que las clases no representaban ningún reto para ella.

...Umm/last year, I wasn't| particularly thrilled with the teaching style of you know my teacher last year for Spanish language that is. Umm| like| basically in class what we'd do is that we'd open the book and she'd just assign numbers to each person⁷ and she wasn't effective at explaining certain things and I don't think| she challenged us enough to try and figure out things it was more like a guess game for me, so I didn't like that teaching style. (Alejandria, Entrevista 79:79)

Con la expresión “*figure out things*” se refiere a un ejercicio que la profesora solía hacer en muchas clases que consistía en dar a los estudiantes preguntas de una lectura del libro, *En Marcha 4*, que ellos debían responder durante la clase.

La experiencia de aprendizaje en segundo año en la universidad fue mucho más agradable y describe el papel mediador de su profesora de la siguiente forma:

I much prefer the teaching style of Ms. umm (nombre de la profesora), umm I think she's really really good. She's more exciting and she gives...- everybody has to do the exercise, she explains the concept or the rule, you do the exercise, everybody does the exercises. Umm you don't get a specific number to do, you just do everything and then you go through and she explains why this and why not. So, umm I've had good and bad experiences in Spanish, but for the most part I'd say it's good and the bad experience hasn't, you know, made me want to do it any less, so overall a good experience with Spanish. (Alejandria, Entrevista 79:79)

Alejandria valora bien las actividades interactivas, animadas y entusiastas, en clase, que a lo largo del discurso califica como “*excited*” y la capacidad de los maestros para enseñar la gramática con claridad. También se observa que para ella la forma de hablar, el acento y la velocidad de la voz del profesor son aspectos positivos mediadores que le ayudan a mejorar su habilidad en comprensión auditiva, lo que implica uso de estrategias cognitivas de activación de los sentidos para aprender y enfocar la atención en cuestiones específicas.

⁷ Rasgo discursivo para verbal que significa ritmo lento. Se escribe en rojo para diferenciarlo del texto. Adaptado de Calsamiglia, H. y Tusón A. 2008. Ver el cuadro de convenciones en la pg.115 de este documento.

...At first I was a bit confused about the use of the different future tense but my teacher was helpful in clarifying by demonstrating different instances in where each would be used. I really enjoy her classes because she seems very cheerful and she has a very good sense of humor. Classes are never boring and she always speaks in Spanish which I think is very necessary for our growth in the language. Also she speaks which I believe is very beneficial as my ears are becoming more accustomed to listening and all other accents seem much easier to understand. (Alejandria, Diario 25:25)

En el apartado anterior Alejandria da gran valor al hecho de que su profesora hable en español todo el tiempo porque es una manera de ayudarla a mejorar su idioma, lo que define como “*growth in the language*”. De igual forma hace una valoración muy positiva de la velocidad de la voz de su maestra que califica como extremadamente rápida “*extremely fast*”. Esos dos aspectos forman parte de lo que ella describe a lo largo de la cita como “*challenge*” o “*challenging*”, es decir que imprimen a la clase un nivel de reto, de desafío y de exigencia; aspectos que Alejandria valora muy bien dentro de una clase de lenguas.

De acuerdo con Vygotsky (1987) las mediaciones se dan dentro de un ámbito sociocultural; por lo tanto la mediación de los maestros tiene implicaciones dentro y fuera del aula. La manera en que diseñan las clases y la metodología que emplean puede promover actitudes fuera del aula relacionadas con interés por la historia y la cultura de la lengua meta, trabajo individual o colectivo, planificación, revisión y evaluación del aprendizaje entre otros.

Los materiales empleados en las clases de lenguas son elementos mediadores importantes. Lo que Vygotsky (1987) define como instrumentos simbólicos (libros, páginas web, canales de televisión, película y otros materiales) pueden promover el uso de ciertas estrategias de aprendizaje. Alejandria considera que su profesora actual media efectivamente en su aprendizaje y que la pone en contacto con materiales motivadores que le permiten trabajar de manera autónoma en casa. El empleo de videos, películas, páginas web, etc, para aprender español se relaciona con estrategias cognitivas de uso de los sentidos (vista y oído) para memorizar y aprender.

On Thursday, my teacher introduced us to a Spanish TV show called “Aguila Roja” It’s very interesting and actually reminds me of a Spanish version of Robin Hood. I found myself watching more episodes over the weekend and my sister was quite impressed that I was able to understand. I think it’s a fun way of reinforcing the things we know, improving my listening skills and building my vocabulary. (Alejandria, Diario revisado 60:60)

7. Mediación de los compañeros de clase

Alejandria dice explícitamente que sus compañeros no han mediado en sus formas de estudiar; sin embargo, a través de los datos del diario y de la entrevista se nota que la intervención de sus compañeros le ayuda a mejorar la comprensión de la lengua escuchando atentamente lo que ellos dicen. Eso implica el uso de estrategias cognitivas de atención selectiva.

In Spanish Language we completed a translation or rather marked a translation exercise given to us the previous week. Each person took turns reading a part of their response and I believe this approach was more beneficial than simply handing in a paper for marking because we were able to hear other ways of saying the same thing and also, we were able to learn from each other’s mistakes. (Alejandria, Diario 33:33)

De igual manera la participante describe escenarios en los cuales sus compañeros intervienen en la resolución de dudas gramaticales y señala que con alguna frecuencia acude a ellos para pedirles apuntes de las clases a las que no ha podido asistir. Se infiere que la participante entiende mejor y se siente más cómoda recibiendo ayuda de sus pares.

Alejandria disfruta y se siente muy a gusto en actividades que requieren la intervención de sus compañeros de grupo, tanto en literatura como en clases de lengua, y reconoce que se puede aprender de los errores de los otros. “It’s absolutely amazing how much we can learn from each other’s mistakes”. (Alejandria, Diario 43:43)

8. Mediación de amigos y familiares

En el diario y durante la entrevista esta participante no hizo explícita o implícita ninguna mediación de sus amigos y familiares en el uso de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, cree que el apoyo de sus amigos y familiares ha sido muy importante en su decisión de seguir la carrera de lenguas en la universidad. También señala que sus amigos han influido en su

aprendizaje porque han tenido paciencia cuando ella habla español aunque no entienden ni una palabra de lo que dice.

Es importante destacar la presencia de sus amigos por internet, quienes han participado en el esfuerzo de Alejandria por mejorar su español. (Ver anexo X con las entradas en las que hace referencia a sus amigos y familiares).

9. Mediación de los objetos simbólicos

Cuando se habla de objetos simbólicos se hace referencia a libros, computadores, revistas, etc., que a través del lenguaje influyen las formas de pensamiento. Se observa que la participante usa diferentes objetos simbólicos para estudiar, como: libros de texto, libros de literatura, diccionarios e internet.

Alejandria habla de los libros de literatura como instrumentos que abren su mente a nuevas culturas y nuevos aprendizajes; lo que representa una mediación que influye en su forma de interpretar el mundo que la rodea. De otra parte, el acto mismo de leer lleva a la participante a usar algunas estrategias de aprendizaje, como enfocar la atención, compensar vacíos de información, usar el diccionario impreso o electrónico.

Es importante ver que, pese a que la literatura no es su asignatura favorita, Alejandria considera que las novelas estudiadas le permiten darse cuenta de cosas (“*eye opening*”) que le abren los ojos; eso implica una mediación en su forma interpretar el entorno. “Though Literature has never been my favorite subject, I must say that it is an ‘eye-opening’ subject and I deeply appreciate the novel that we are currently studying and look forward to completing it” (Alejandria. Diario 33:33).

En cuanto a la mediación de los libros de texto se puede decir que Alejandria no se siente cómoda con el texto prescrito por la Universidad (*Español en marcha 3*) y lo califica como “*not very helpful*”, es decir, que no le ayuda mucho. Se puede afirmar que la dificultad con este libro se debe a su poco contenido de aspectos gramaticales, en lo cual “*Spanish 3 years*”, el libro de texto con el que estudió en la escuela secundaria, es muy rico. *Spanish 3 Years* es un manual de enfoque gramatical que contiene un sinnúmero de ejercicios enfocados a que los estudiantes

aprendan reglas gramaticales y conjugaciones verbales. Alejandria ha estado expuesta a este tipo de material didáctico durante casi toda su vida escolar, por lo tanto le es difícil adaptarse al enfoque del libro recomendado por la universidad.

G21: /Well: the current textbook that we're using I don't think it's very helpful umm for me personally umm because last year I was having some issues and reading the textbook umm prescribed by UWI was not very helpful. I actually had to go back to umm my old textbooks from high school and those were much, much more helpful, so like the Spanish Three Years, umm:: the other one umm I think it's Functional Spanish or something like that, I don't remember but [ok] but umm the instructions were more clear in-and I don't know if it was because it was for high school students, but the instructions were more clear and umm: they had exercises so I could practice and you know when I write things it- it sticks. (Alejandria, Entrevista 45:46)

Alejandria piensa que internet es mejor mediador en su aprendizaje del español que los libros de texto y se siente más cómoda estudiando a través de la red. Describe el uso de internet para estudiar la lengua como: más fácil, diferente, más agradable y emocionante. Afirma que le gusta más que los libros de texto porque:

... /because well because it's more :: I don't know it's more 21st century [laugh] books, books, I tend to just get bored looking at a book or trying to figure something out from a book. It's much easier when-the internet is something I use every day. It's something that you know you have more different- you have more exciting learning things via the internet, so: I think the internet or you know or just some| high-tech thing is more interesting for me, it's a better tool for me personally. (Alejandria, Entrevista 90:91)

Teniendo en cuenta la generación a la que pertenece Alejandria, se siente más cómoda usando internet porque, para ella, es una herramienta más flexible y divertida. El empleo de computadores e internet promueve el uso de una serie de estrategias de aprendizaje cognitivas y funciones básicas, como usar los sentidos para recordar, usar imágenes visuales para activar el conocimiento y hacer distinciones. De igual forma promueve el uso de estrategias sociales, como buscar la ayuda de otros para interactuar cuando se comunica, a través de la red, con sus amigos hispanos.

10. Experiencia de aprendizaje: ansiedad y dimensión afectiva

En esta categoría se analiza cómo es la experiencia de aprendizaje de Alejandria. Se hará énfasis en la ansiedad y en la dimensión afectiva, que incluye los estados de ánimo relacionados con el aprendizaje del español.

Para entender mejor el análisis de esta categoría es necesario recordar que la educación escolar en Jamaica es competitiva y centrada en los exámenes. Los estudiantes son capaces de responder de manera acertada muchas pruebas pero, paradójicamente, no tienen el dominio de la lengua que podría esperarse a nivel universitario. Aunque muchos desean aprender bien español, el esfuerzo que hacen de estudiar se relaciona, más directamente, con la nota que quieren obtener que con el estudio de la lengua en sí.

Un factor que influye en la ansiedad y los estados emocionales de Alejandria está relacionado con la formación lectora que tiene en su propia lengua y las tareas de lectura que tiene que enfrentar en el nuevo idioma. Alejandria experimenta diferentes estados de estrés durante la escritura del diario y por ello esta es la categoría con mayor información.

Como se ha mencionado antes, la falta de planificación del aprendizaje es un factor que impacta la dimensión afectiva de esta participante ya que lleva a una serie de efectos en cadena: no va a clase porque tiene trabajos pendientes de otras asignaturas, se siente frustrada con el francés porque no está al nivel que quiere y le tiene que quitar tiempo al estudio del español para nivelarse con el francés, los otros cursos también le demandan tiempo y al final se da cuenta de que no puede lograr sus metas, lo que la obliga a bajar sus expectativas. Todos esos elementos generan un estado de ansiedad que describe en el siguiente párrafo.

Again, on Thursday I missed class because I didn't feel comfortable about my preparation for exam. I attended to my literature classes but I was not very interested. Basically, I feel frustrated, not because of Spanish but just a bit frustrated with everything else. My French is not at the level I think it should be and I'm forced to put more of an effort into improving my French than my Spanish. The foundation course has become a bit time-consuming and with my in-course essay to prepare, I feel like I just can't achieve all my goals without being completely burnt of all energy

and I feel me here to make a compromise somewhere. Anyway I'm going to take things one step at a time and try not to be discouraged. (Alejandria, Diario 57:57)

Hay algunas tareas de aprendizaje que son fuente de ansiedad para esta participante, como la lectura de algunos libros de literatura española. En el siguiente apartado se nota que el estrés no está relacionado con la imposibilidad de comprender el contenido sino con la posibilidad de no poder entender lo que viene, dado que han aparecido algunas palabras desconocidas en la lectura, que no puede inferir por el contexto.

After school I attempted to continue the reading of the text. I managed to read a couple pages but after a while decided to take a break. I'm anxious though to continue reading and I hope that the next three chapters will be as easy to follow and understand as the first three were because already, I'm meeting some unfamiliar words ej. "rindieron" "vislumbraron" "irrupieron jadeando", etc. For the most part though, I'm able to use context to figure out the meaning of words so it's not that bad. (Alejandria, Diario 46:46)

Como se menciona antes, los viajes diarios de Alejandria de la casa a la universidad y viceversa son causa de estrés y agotamiento físico. Es de recordar que la participante necesita dos horas para ir de su casa a la universidad. En un día como el que describe la participante en el siguiente apartado, tiene que tomar el bus casi tres horas antes de su primera clase que es a las 8:00 a. m.

This week was an extremely stressful week. My mother went on vacation leave so my sister and I have to take the bus into town for this week and next week. The problem with that is that the bus comes into my community at 5:15 am, and you just can't sleep in the bus. (Alejandria, Diario 49:49)

Otro factor que incide en su estrés y estado de ansiedad tiene relación con los exámenes. A Alejandria le gusta el español, pero le causa ansiedad el aprendizaje por la relación que hace entre aprender y ser evaluada. Es posible que en algunos momentos sea más importante para ella lograr una buena nota en un examen que aprender la lengua. En la siguiente cita se muestra muy disgustada porque no obtuvo la nota que deseaba y decide estudiar con más empeño el semestre siguiente.

...for like semester II had gotten an A-, in the exam and I was really disappointed because I really wanted an A+ and I decided I wanted all As to, you know, increase my GPA, and I am: just decided to study on my own to: / use those books to help me and in the end I did get the A and I got all As so, yea it did pay off. (Alejandria, Entrevista 46:46)

Es importante anotar que, pese a esa decisión generada a partir de esa calificación, la participante toma una decisión para el siguiente semestre. Sin embargo, en la práctica lo que realmente hace es asistir poco a clases y priorizar el estudio de otras asignaturas porque piensa que no tiene problemas con el español. En el siguiente apartado afirma que ha llegado al pico de su frustración por su progreso en las asignaturas, pero que ese estrés no tiene nada que ver con la clase de español, pese a que no asiste a clases.

It's been a long and frustrating week and I'm just so glad that it's over. I have now reached the peak of my frustration and interestingly enough it has hardly anything to do with Spanish classes. In terms of language classes I'm falling behind and that's because I'm so pre-occupied with other courses I'm having less time to focus on language especially because I consider it to be least problematic for me. (Alejandria, Diario 64:64)

Cuando la participante desconecta su aprendizaje de la lengua de aspectos de evaluación y calificación disfruta más y aprende más.

On Thursday, my teacher introduced us to a Spanish TV show called "Aguila Roja" It's very interesting and actually reminds me of a Spanish version of Robin Hood. I found myself watching more episodes over the weekend and my sister was quite impressed that I was able to understand. I think it's a fun way of reinforcing the things we know, improving my listening skills and building my vocabulary. (Alejandria, Diario 60:60)

Como se puede ver en el apartado siguiente, cuando Alejandria da muestras de algún tipo de organización de su aprendizaje, sus niveles de ansiedad y estrés tienden a disminuir.

I'm happy to say that this week was a much more productive week than last week. I went to all my classes and was able to participate much more because I had the text what we were working from. In addition, I've really been doing quite a bit of work on my own. I have started review my tenses and doing exercises to reinforce what I've been studying. (Alejandria, Diario 60:60)

El pensar en el futuro laboral y la utilidad del español para conseguir trabajo una vez termine la carrera es otro motivo de ansiedad que la participante menciona en su diario.

I've never questioned myself before on whether this is what I'm supposed to be doing but I would be lying if I said I wasn't concerned about where my life was headed. It's not even so much about grades because I know I can do better, but I'm at the point in my life where I need to start thinking seriously about what I'm going to do at the end of my degree" (Alejandria, Diario 70:70)

11. Momentos en que se ha visto en la necesidad de cambiar sus hábitos de aprendizaje

Alejandria hace una distinción importante entre su vida de estudiante de español en la escuela secundaria y en la universidad. Afirma que en la escuela secundaria, básicamente, no tenía que estudiar para lograr buenas calificaciones, pero que en la universidad la exigencia es superior por lo cual se ha visto obligada a estudiar para asegurar sacar "A". Las formas de estudiar fueron detalladas en los apartados relacionados con estrategias de aprendizaje.

At UWI I've found the experience to be quite different. Teachers no longer treat us like babies and so the "spoon-feeding" is over. A lot more is expected of us. We are now expected to discuss more complex issues and themes and our analysis in literature courses is expected to be at the same level as though we were reading a book in our native language. Having been at UWI I've found myself studying more, thinking more and teaching myself basic grammar points in order to keep things fresh in my mind. (Alejandria, Diario 11:11)

12. Percepciones de la lengua española y su aprendizaje

A Alejandria le gusta el español y le parece una lengua fácil de aprender, en la cual lo más sencillo es la pronunciación y lo más complicado la gramática. Explica que aprende mejor escuchando y cree que eso se debe a que ha estado en contacto con profesores de español nativos desde sus primeros años de aprendizaje. Cree que tiene buen nivel de español y considera que esta lengua se aprende mejor a través de la interacción.

Alejandria cree que su nivel de gramática no ha mejorado significativamente en la universidad porque lo que estudia ahora ya lo había aprendido en escuela secundaria. Sin embargo, piensa que la lectura literaria le ayuda a aumentar paulatinamente el conocimiento de la lengua y que las bases de español que le dieron en la escuela secundaria le han sido muy útiles

para entender los libros y novelas analizadas en la universidad. Agrega que la literatura ayuda a abrir la mente de los individuos. “Literature helps me to reinforce what is learnt throughout and I believe makes us more open-minded individuals” (Alejandria, Diario 36:36).

También le gusta el hecho de que a través de la literatura se puedan encontrar similitudes en culturas tan diferentes como la hispana y la jamaicana. Cree que la literatura le ayuda a mejorar el idioma, que en la universidad ha avanzado considerablemente la comprensión de textos y que ahora entiende más y le gusta más la literatura hispana.

G43: I don't think my language or grammar has improved significantly [ok], because everything that we are learning or most of the things we are learning now are things we did already even , even if it was to a small extent. But my literature has definitely improved because in high school when we were doing Spanish literature they'd give us a book on a specific theme and so we kind of just scratched the surface we didn't really look at the different theme we probably just focused on one theme in particular, you didn't have to understand everything, the connection between this and this and this foreshadowing that, it wasn't there you didn't have to know all of that, and now that we are doing literature here we it's a lot more in depth, and it is very interesting so I think I am learning a lot more and I am learning to like literature more so. (Alejandria. Entrevista 89:89)

Cree que el conocimiento de español le ha ayudado a aprender francés con mayor facilidad, y que a través del aprendizaje de nuevas lenguas se acerca a nuevas culturas. Agrega que mediante el aprendizaje de lenguas puede llegar a ser una traductora o intérprete, pero sobre todo, cree que hablar español le abre posibilidad de viajar por el mundo, algo que ella realmente desea.

I just, /I also wanted to learn Spanish because I wanted to become a translator or an interpreter. I wanted to travel to have the opportunity to travel because you know I'd really love to visit every country in this world umm so I think language is something that will open up these opportunities for me. (Alejandria, Entrevista 81:81)

Alejandria piensa que es más beneficioso tener profesores nativos que hablen rápido la lengua meta porque eso le ayuda a desarrollar su comprensión auditiva. De igual manera considera que ver televisión, películas y escuchar música es muy útil para aprender vocabulario.

Cree que al momento de leer un libro y no entender una palabra lo mejor es tratar de hacer deducciones en lugar de ir directamente al diccionario; sin embargo, en la práctica a Alejandria le genera mucha ansiedad hacer una lectura en la que encuentra palabras que no puede deducir con facilidad.

Hay dos cosas que le preocupan del aprendizaje de la lengua. Una tiene que ver con la forma de preparar sus exámenes de comprensión auditiva dado que no sabe cómo hacerlo, y otra el hecho de estar aprendiendo español en un ambiente –según ella– “cerrado”, en el cual solo hay contacto con la lengua durante las clases. Sin embargo, como se vio en el apartado relacionado con estrategias sociales, a través de internet, la televisión, el cine y la literatura la participante se abre un amplio espacio de práctica del cual, al parecer, no es muy consciente.

13. Percepción de lo que es ser buen aprendiz de español

Alejandria considera que un buen aprendiz de idiomas es quien puede entender la lengua meta y puede comunicarse aunque no tenga una gramática perfecta. Se observa que consciente o inconscientemente la participante se describe a sí misma como aprendiz cuando se le pregunta por lo que es para ella un buen aprendiz de lenguas. Se puede afirmar que Alejandria se considera buena aprendiz.

G35: Well: I think umm , a good- a person who has umm: a good understanding so even if they don't speak fluently, their grammar isn't perfect but they're able to express themselves and understand it then I think they've learnt Spanish well. (Alejandria, Entrevista 72:73)

14. Percepción del trabajo en el aula

Alejandria considera que el trabajo en el aula le ha ayudado a desarrollar su habilidad para comprender la lengua hablada, dado que ha tenido mucho contacto con profesores nativos (como ha señalado en apartados anteriores). También, gracias a trabajos en el salón de clase, se ha dado cuenta de que con actividades en las que se le pide interactuar, es decir que requieren la intervención de profesores y estudiantes, aprende mucho más y afirma que después de una clase de este tipo no tiene que tomarse tiempo para estudiar en casa.

Se observa que encuentra agradable el trabajo en el aula cuando se da en un ambiente de interacción donde los estudiantes tienen que comunicarse con los maestros, es decir, las clases que requieren el uso de la lengua meta por parte de los alumnos, donde se hacen ejercicios y donde hay retroalimentación por parte de profesores.

I much prefer the teaching style of Ms. umm [nombre de la profesora], umm I think she's really really good. She's more exciting and she gives- everybody has to do the exercise, she explains the concept or the rule, you do the exercise, everybody does the exercises. Umm you don't get a specific number to do, you just do everything and then you go through and she explains why this and why not. (Alejandria, Entrevista 79:79)

Para Alejandria también es importante que dentro del aula los estudiantes tengan la oportunidad de escucharse unos a otros porque, según ella, de esa manera y con la retroalimentación del profesor se aprende de los errores que cometen los otros. Así describe una clase de traducción que tienen con una nueva profesora.

Each person took turns reading a part of their response and I believe this approach was more beneficial than simply handing in a paper for marking because we were able to hear other ways of saying the same thing and also, we were able to learn from each other's mistakes. (Alejandria, Diario 33:33)

En ninguno de los datos recogidos en el diario y la entrevista se observan escenarios explícitos de enseñanza de estrategias de aprendizaje en el ámbito del aula de lenguas; sin embargo, Oxford (1990) afirma que las formas de aprender están vinculadas con el estilo de enseñanza de los maestros, y que el mejor escenario para enseñar estrategias de aprendizaje es el aula misma, mediante actividades de aprendizaje.

De lo anterior se infiere que, dependiendo de las formas de enseñar de los maestros, un estudiante puede desarrollar su habilidad para usar más o menos ciertas estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas o sociales. Todo depende de si los requerimientos de una clase van encaminados a memorizar, a hacer inferencias, a activar la atención, hacer trabajos en grupo o individuales, a aprender con materiales auténticos, etc. Se observa que los profesores de español

de escuelas primarias y secundarias en Jamaica tienden más a enfatizar en estrategias de memoria (aprendizaje de reglas, memorización de conjugaciones y vocabulario).

15. Percepción del logro o éxito en el aprendizaje

Alejandria considera que su aprendizaje del español es exitoso y siente que hace un buen trabajo. Afirma que los contenidos del programa son muchos y que tiene poco tiempo para estudiar todo. Piensa que el ambiente en el que está inmersa no es el mejor para aprender español dado que no está obligada a usar la lengua a diario y que su nivel de dominio de las estructuras formales de la lengua no es tan bueno como debería.

Overall, I think we have been doing a very good job. I feel satisfied that we have good ground-work. However, I think that we are learning Spanish in a “vacuum”, that is, we aren’t really in the kind of environment where we are forced to use Spanish daily/constantly and thus, our grammar or maybe I should say my grammar and expression is not as strong as it could be. (Alejandria, Diario 44:44)

El éxito en el aprendizaje que la participante expresa tiene relación con las calificaciones que obtiene, que generalmente son superiores a B+. Como se observa en el siguiente apartado ella cree que tiene los conocimientos para sacar B+ pero esa nota no la satisface.

So today is the final exam for Spanish Language and needless to say I am not prepared. Regretfully, I have focused all my energy on the Literature aspect of the exam and so I’m not quite sure what to expect going forward. I’m confident in my ability to get a B+ but honestly I’m no longer comfortable with just getting by. (Alejandria, Diario 74:74)

La nota es uno de los aspectos que determina el esfuerzo de aprendizaje de esta participante, y la calificación la que define si se siente o no satisfecha con su desempeño. Como se ve en el siguiente apartado, su meta es lograr una A en Literatura.

Hopefully all the effort I have put out in focusing on solely certain aspects in anticipation of a particular question is not in vain. So far I’ve been doing well in literature, and of the remaining 60%, I only need 39.5% to get an A. Unfortunately, I’m not as confident with respect to writing an essay on “El túnel” as I am with Pedro Páramo. Hopefully though, all will work out to my benefit and I’ll be able to get A’s in both. Next semester, I have no intention of doing the

literature course so hopefully, now I'll give myself a better chance at doing well. (Alejandria, Diario 74:74)

Se observa que Alejandria tiene buena memoria y ese es un factor que contribuye al éxito en su aprendizaje como estudiante de español. Es por esa misma razón que afirma que no tiene problemas con el aprendizaje de vocabulario. Usa el verbo “*to stick*”, pegar, para referirse a que memoriza lo que escucha.

I don't usually have problems learning vocabulary. Umm I learn by hearing so if I hear something it usually sticks, or if I write something it usually sticks so if something's not sticking I just write it a couple times and it should stick. Umm but I don't tend to have vocabulary problems. (Alejandria, Entrevista 55:55)

La participante considera que su nivel de español corresponde al esfuerzo que hace para aprender la lengua. Afirma que es suficiente para lograr su nivel actual, pero reconoce que ese esfuerzo no es suficiente para alcanzar el nivel de español que debería tener.

I45: Ok. Eh. Do you think your level of Spanish is adequate to the effort that you are putting out to learn the language?

G45: le I think it is adequate to the level I'm putting out, umm I think it's not good enough though| for the level I should be at. I think I need to put out more effort and if I put out more effort then I'll be at a more| you know acceptable place with my Spanish umm, but what I put out is what I get so if I fail to prepare then I should| prepare to fail. Umm but yeah I think it's adequate but I-it's not good enough for me personally. (Alejandria, Entrevista 92:93)

16. Autopercepción como aprendiz de lenguas

Alejandria se ve como una buena aprendiz de lenguas y siente que su método de estudio es efectivo. Cree que un punto fuerte es su habilidad para escuchar, y que la mejor manera de prepararse para un examen es concentrarse en la gramática y el vocabulario.

Considera que la gramática es la parte más problemática en su aprendizaje y que su nivel de español es suficientemente bueno para comunicar cosas cotidianas aunque para aprender gramática necesita practicar.

G6. How do I study grammar:?! Well: I think grammar is my biggest problem. Expressing what I want is pretty easy in terms of, you know, I can say something and whoever needs to understand, will understand it but umm for me to really get grammar I usually have to go back to what I've learnt and practice on my own. (Alejandria, Entrevista 17:18)

En cuanto al estudio y la preparación para los exámenes, Alejandria se considera como “*last minute person*”, lo que implica que estudia a última hora y que trabaja mejor bajo presión. Afirma que algunas veces estudia cuando siente deseos o cuando se está atrasando en la asignatura, es decir, cuando deja de ir a más de una clase seguida.

...I'm more of a last minute kind of person so I find I work best under pressure so when I really need to do something then I'll do it. But if I have a lot of time to do something then I'll feel very lazy and\ I won't want to do it.

I11: so basically you study for exams, for the tests?

G11: yes or if I just feel like I am: am: too behind I'll study to make sure I am on track. (Alejandria, Entrevista 26:28)

Alejandria también se describe como una persona solitaria “*a loner*” (Entrevista 29:30) al momento de estudiar español. Esa tendencia a estudiar sola una asignatura en la que se considera competente tiene relación con el limitado número de trabajos en grupo que ha hecho a lo largo de su vida escolar y a la competencia académica entre compañeros de clase.

Además, hace alusiones contradictorias con relación a sus puntos fuertes y débiles en el aprendizaje del español. En una entrada anterior, afirma que su problema más importante es la gramática y que el aspecto oral no representa mayor dificultad; sin embargo, en esta entrada sostiene que la lectura y la escritura no son tan problemáticos como la conversación. Expresa que al leer y al escribir tiene más tiempo para pensar lo que va a hacer pero que al hablar debe procesar la información con mayor rapidez, lo que describe ahora como problemático.

I30: Ok eh:: What kind of help do you need more often in your Spanish learning process?

G30: I just need to practice. Umm|| I think, I think reading and writing is not my biggest problem, I think my biggest problem is speaking umm: because things don't readily come to me or writing

you have a while to write something but when you're speaking it's kind of on spot and so you really have to think on your feet and I think I just need to practice more. (Alejandria, Entrevista 62:63)

Esa contradicción entre lo que es más fácil o más difícil puede obedecer a que en realidad Alejandria percibe que tiene dificultades en diversos ámbitos del aprendizaje de la lengua y le resulta complicado discriminar cuál o cuáles son los aspecto más problemáticos. Ella piensa que lo más fácil de aprender español es la pronunciación ya que sus reglas son más sencillas que en inglés.

Alejandria está convencida de la efectividad de su método de estudio dado que tiene buenos resultados académicos y por ello no muestra ningún interés particular en cambiarlo aunque, como ya se mencionó, cree que su gramática debería ser mejor.

I46: Do you think the way you study is good, it's effective?

G46: Definitely. Umm I::| everything I do umm is pretty specific to the way I learn so if I find I'm not understanding something I'll know exactly how, what's best or what's the best method to really get it to stick whether it is-whether if I need to ask someone else if I need to just try and do it on my own, if I need to listen to somebody speaking and try to figure it out based on what I'm hearing or read something. I basically study for me so my method of studying is effective for me, might not be effective for somebody else but for me it is. (Alejandria, Entrevista 94:95)

17. Percepción de la utilidad del uso de la lengua en el futuro

Al momento de hacer la entrevista Alejandria está en segundo año, lo que significa que terminará sus estudios en poco menos de dos años; por lo tanto tiene grandes inquietudes sobre su futuro y en qué medida lo que está estudiando le ayudará a lograr su objetivo de trabajar en Naciones Unidas.

I've never questioned myself before on whether this is what I'm supposed to be doing but I would be lying if I said I wasn't concerned about where my life was headed. It's not even so much about grades because I know I can do better, but I'm at the point in my life where I need to start thinking seriously about what I'm going to do at the end of my degree. So...I want to work for the UN, but what steps do I even begin to take to get there? (Alejandria, Diario 70:70)

La participante tiene claro que quiere salir de Jamaica, pero ahora duda si su elección de estudiar español ha sido una buena idea, aunque quiere visitar países de habla hispana y no descarta la posibilidad de casarse con un hispano. Tiene certeza de que le gusta el idioma pero le surgen muchas dudas en cuanto a si su elección ha sido la mejor para lograr sus metas.

I want to leave this country and do something with my life, but I'm questioning now if languages was my best choice. I love Spanish so much but I just don't know. I'm just waiting on the break so I can relax and clear my head. (Alejandria, Diario 71:71)

6.1.5. Actividad de aprendizaje

6.1.5.1 Formas de pensamiento

I imagine that having a native speaker teaching me Spanish was beneficial to me, especially when taking into account my listening and oral skills. (Alejandria, Diario 07)

I have always done well in Spanish and I believe it's a beautiful and interesting language. (Alejandria, Diario 14)

The idea that language and culture play such a big part in our point of view and expression excites me. (Alejandria, Diario 14)

I believe learning Spanish is very important because it opens up possibilities to endless/ countless things. (Alejandria, Diario 15)

I believe through exposure to a foreign language like Spanish, one can become more open-minded and learn more about your own language and of course, it breaks down barriers of communication and obliterates limitations. (Alejandria, Diario 15)

Also she speaks extremely fast which I believe is very beneficial as my ears are becoming more accustomed to listening and all other accents seem much easier to understand. (Alejandria, Diario 25)

I think the literature component is very necessary because a part of learning a language is understanding culture and the novel opens our minds to culture in Latin American society especially in that particular time period. . (Alejandria, Diario 29)

Literature helps me to reinforce what is learnt throughout and I believe makes us more open-minded individuals.. (Alejandria, Diario 36)

I think it's a fun way of reinforcing the things we know, improving my listening skills and building my vocabulary. (Alejandria, Diario 60)

I'm more of a loner when it comes to studying at least something like Spanish anyway umm| where I find I don't have that many issues... but like maybe another subject that I'm weaker at I prefer to study with someone.. (Alejandria, Entrevista 30)

But a student who had the same problem and had to really figure it out can probably help you figure it out better so, if the teacher can't help then I'll go to another student who might understand. (Alejandria, Entrevista 50)

I think it's important that, you know, barriers like communication isn't, you know, something that will stop you from learning different things: umm interacting with different people and learning new cultures. . (Alejandria, Entrevista 81)

I'd really love to visit every country in this world umm so I think language is something that will open up these opportunities for me. (Alejandria, Entrevista 81)

I basically study for me so my method of studying is effective for me, might not be effective for somebody else but for me it is.(Alejandria, Entrevista 95).

6.1.5.2 Sujeto

Alejandria

6.1.5.3 Mediadores

Internet es el principal mediador en el aprendizaje de Alejandria. A través de este instrumento simbólico la participante ve televisión, cine, hace ejercicios de aprendizaje, habla en español con su amigos, lee gramática, busca en diccionarios y traductores. Todo lo anterior promueve el empleo de muchas estrategias cognitivas y sociales.

La mediación de los libros de texto no es muy eficiente. La participante los considera estáticos y aburridos.

Los profesores median en el aprendizaje de Alejandria en la medida en que promueven el empleo dentro del aula de diversas estrategias de aprendizaje relacionadas, principalmente, con el uso de los sentidos para memorizar y aprender.

La participante no atribuye ninguna mediación en su aprendizaje a sus compañeros de clase.

6.1.5.4 Objeto

Estudia español porque le gusta y cree que es una lengua fácil de aprender.

Considera que es una buena aprendiz de español y que tiene un buen nivel de lengua.

Piensa que no es difícil lograr sus metas de obtener buenas calificaciones.

Cree que un buen aprendiz de idiomas es quien puede entender la lengua meta y puede comunicarse aunque no tenga una gramática perfecta.

Ve gran utilidad en el aprendizaje de la lengua.

Piensa que el español le va a ser útil para viajar y para conseguir un buen trabajo que le permita tener un reconocimiento social.

6.1.5.5 Acciones

Abanico limitado de estrategias cognitivas de planificación, seguimiento y evaluación del aprendizaje. Los planes de estudio son a muy corto plazo y siempre relacionados con los exámenes. No se encuentran estrategias delimitadas a mediano y largo plazo. Dado que no estudia basada en metas, no emplea estrategias de monitorización ni de autoevaluación de su aprendizaje. La estudiante es la principal mediadora en el uso de estas estrategias y no se observa la presencia de ningún otro mediador en este ámbito del aprendizaje del español.

6.1.5.6 Operaciones

Estrategias cognitivas de uso de los sentidos para memorizar y aprender. Estas estrategias han sido mediadas por la metodología de enseñanza de sus profesores, por

instrumentos simbólicos como internet y los libros de texto, entre otros, que promueven este tipo de formas de estudiar. No se observa un comportamiento estratégico de aprendizaje.

Usa estrategias de razonamiento deductivo, como tratar de deducir el significado de palabras por el contexto, mediado por su profesora de literatura quien les enseñó esta táctica para evitar detener la lectura cada vez que se encuentran con una palabra desconocida.

Uso limitado de estrategias afectivas.

Prefiere estudiar en solitario los aspectos de la lengua que domina, pero con otras personas cuando siente que no domina un tema. Usa tácticas relacionadas con interactuar para aprender y comunicarse. Busca la ayuda de otros para practicar la lengua por internet cuando tiene deseos de hacerlo.

No confía en las explicaciones de sus profesores y prefiere a sus compañeros. Esta estrategia es mediada por los compañeros y por los profesores, indirectamente.

6.2 Análisis de Ana

Datos recogidos entre septiembre y diciembre de 2011

Edad al momento de la recolección de datos: 19 años

Estudios: Segundo año de Lenguas. Primer énfasis: Español. Segundo énfasis: Francés y Relaciones Internacionales.

6.2.1 Descripción de la participante

Ana es una persona amigable, extrovertida y abierta. Afirma que le gusta escuchar música, leer, divertirse e ir a fiestas. Ana vive con su madre, su padrastro y su hermana de ocho años en Port More, una población a 22 kilómetros de la universidad. Su madre terminó la escuela secundaria y trabaja en una compañía de seguros en el área de cobranzas; su padrastro tiene nivel preuniversitario y se desempeña como policía. La participante no menciona a su padre en los datos recolectados. Afirma que su madre y padrastro son quienes asumen los gastos de la universidad.

Ana se define como buena aprendiz de español y afirma que el estudio de la lengua no reviste ninguna dificultad. Le gusta mucho todo lo hispano y cree que es muy importante tener interés por aprender aspectos de la cultura de la lengua meta. La entrevista con Ana se llevó a cabo el 16 de noviembre de 2011, entre las 13:51 y las 14:22 horas, en uno de los salones de conferencias de biblioteca principal de la universidad donde estudia.

6.2.2 Génesis de su estudio del español

Ana inició sus estudios de español a los 4 años, en el jardín infantil. Recuerda que le enseñaban canciones y que en esta primera etapa aprendió los colores y las letras. También recuerda que su profesora usaba carteles para explicarles otros aspectos de la lengua que no precisó en el diario ni en la entrevista. En general, Ana describe como agradable esa primera experiencia de aprendizaje.

En la descripción que Ana hace de su historia del estudio del español en la escuela secundaria no presenta muchos aspectos detalladamente, pero deja ver que el español no representa, para ella, ninguna dificultad. Relata también que en esa etapa hacía las tareas de

español unos minutos antes de la clase y que usaba mucho su cuaderno de ejercicios para practicar las estructuras del idioma.

Como estudiante de español en la universidad resulta importante resaltar el cambio en los hábitos de aprendizaje a los que se ve forzada, ya que en esta etapa tiene que preparar sus clases con antelación y buscar espacios tranquilos, como la biblioteca, para estudiar.

Now, I study differently. I do it at home, usually, or in the library at school. I changed my study habits as I advanced in school and became more focused. My current method of study allows me to concentrate more on my studying without many distractions. (Ana, Diario 8:8)

6.2.3 **Ámbito sociolingüístico y de aprendizaje**

La lengua materna de Ana es el inglés, pero en casa también hablan jamaicano (*patois*). Señala que en interacciones sociales con sus amigos y compañeros de clase también mezcla las dos lenguas. En situaciones formales en la universidad y en otros ámbitos el idioma vehicular es el inglés.

Ana va a la universidad en bus; esto implica, dadas las condiciones del tráfico y el horario irregular del transporte público, aproximadamente hora y media en las mañanas y en las noches.

Considera que es buena aprendiz de español y cree que le va bien. Afirma que intenta involucrarse en la cultura hispana a través de la música y piensa que su nivel de español es mejor del que debería tener, teniendo en cuenta la cantidad de tiempo y esfuerzo que invierte en su aprendizaje.

Do you think your level of Spanish is adequate to the effort you put in, you use to learn the language?

A68: Oh sorry. Yes I would say that my level of Spanish is probably better than, you know... judging base the amount of effort that I put in. I think my Spanish is really probably better than the level of effort I put in. (Ana, Entrevista 264:266)

Afirma que sus métodos de estudio son buenos, pero cree que si invirtiera más tiempo podría ser mucho mejor. Cree que, en la práctica, se esfuerza poco si se compara con otros

compañeros de clase. Ana practica el español principalmente leyendo libros y en la universidad, aunque también aprende viendo televisión y viendo películas por internet.

En una tabla del cuestionario sociolingüístico donde se indaga sobre cómo califica de uno (nota menor) a cinco (nota mayor) su destreza en las diferentes áreas de la lengua española, Ana valora con cuatro su habilidad para hablar y con tres su habilidad para comprender, leer y escribir. A través de la información recolectada y de diálogos informales con sus profesores se sabe que la participante obtiene notas sobresalientes en español.

6.2.4 Descripción y análisis de categorías

1. Motivos para aprender español

En este análisis de datos, los motivos para aprender español forman parte del objeto, dentro del ámbito de la actividad. Ana considera que el aprendizaje del español le permite aproximarse a diferentes culturas y acercarse a nuevas personas. Afirma que en la escuela secundaria daban un gran énfasis al hecho de saber otros idiomas. Pese a que inicialmente pensó estudiar derecho, al final se decidió por el español dadas las buenas calificaciones obtenidas en esta asignatura a lo largo de su vida escolar.

Spanish became important to me because of the emphasis placed on the importance of knowing a second language at my high school. Also, I had previously wanted to be a lawyer. However, as I progressed in school, I realised that that was not what I truly wanted to do. I tried to find a new career path and, based on my proficiency in Spanish, I realised I could pursue a career based on Spanish. (Ana, Diario 9:9)

Además de estudiar español, Ana toma cursos de Relaciones Internacionales y Francés, como segundos énfasis, porque considera que la combinación de esas tres materias le puede facilitar la obtención de un buen empleo una vez termine la universidad.

Como un tercer motivo para aprender español Ana describe su aspiración personal de viajar para conocer países y culturas diferentes, ella cree que los estudios que está adelantando la pueden acercar a hacer realidad ese deseo.

2. Estrategias metacognitivas y automediación

Las estrategias metacognitivas se emplean para organizar, monitorizar y autoevaluar el proceso de aprendizaje (Oxford, 2011). Se relacionan con la automediación y con la *acción* dentro del marco de la actividad de aprendizaje (Lantolf, 2001).

Con el ánimo de hacer un análisis de datos más objetivo, se ha optado por unir los datos correspondientes a estrategias metacognitivas y automediación en una sola categoría, ya que hacen alusión a lo mismo.

Ana emplea estrategias metacognitivas relacionadas con prestar atención para aprender, planificar el aprendizaje, obtener recursos para aprender, organizar y monitorizar el aprendizaje. Se observa que la participante organiza su estudio de acuerdo con las circunstancias de cada día y no solamente durante el periodo de exámenes (Ana, Entrevista 55:55). Ana estudia de acuerdo con su horario de llegada a casa y teniendo en cuenta las condiciones de cansancio o estrés que haya tenido durante su jornada de trabajo en la universidad. Se pone metas de trabajo para desarrollar durante sus horas de estudio (Ana, Entrevista 42:43), que terminan generalmente a altas horas de la madrugada.

Otra muestra de la planificación de su aprendizaje se puede observar cuando afirma que intenta entrar a YouTube para ver videos en español y francés dos o tres veces por semana y que trata de estudiar español mínimo una vez durante el mismo periodo de tiempo.

A26: Not only for exams but /certainly not every day, I mean when I can like I really try to study at least, you know, \once every week I try to do something, a little work here and a little work there. (Ana, Entrevista 55:55)

Ana no siempre relaciona el escuchar videos en YouTube como una tarea dado que, según ella, muchas veces se absorbe en la música, que es lo que realmente le gusta, y pierde la concentración en la práctica de la lengua (Ana, Entrevista 26:27). Cabe recordar que las estrategias deben ser acciones conscientes, encaminadas a mejorar el aprendizaje del idioma (Macaro & Cohen, 2007); por lo tanto, una vez deje de ser un acto consciente deja de ser estratégico.

Se observa que la participante no tienen programas ni horarios definidos para estudiar, practica la lengua con base en lo visto en las clases de español y refuerza su actividad de aprendizaje cuando ve que no está obteniendo las calificaciones esperadas.

I22: Mhm, but you don't have a program to do that or eh:::a program or a schedule to do it?

A22: Not really I'm just working with, you know, what we're doing at school. I basically set myself based of how I do at school so I look at my grades for the various areas and the stuff that we're doing at school. So if they're /A's I'm on the right track and if they're like \B's then something needs to be done. (Ana, Entrevista 48:49)

Ana usa estrategias metacognitivas de identificación de recursos técnicos e impresos para aprender cuando al estudiar se asegura de estar cerca del computador, diccionarios, libros y otros recursos que le permitan estudiar eficientemente. La participante afirma que como norma en su proceso de preparación para los exámenes siempre consigue, en la biblioteca virtual de la universidad, las copias de las pruebas que se han hecho, para el mismo curso, en los últimos años (Ana, Entrevista 6:7, 28:29, 47:47), lo que se constituye en parte de su planificación del aprendizaje.

En el ámbito de la organización del aprendizaje, Ana busca ambientes tranquilos para estudiar, donde esté lo más alejada posible de cualquier distracción. Para lograr ese objetivo suele ir a la biblioteca o encerrarse en su dormitorio (Ana, Diario 8:8, 25:25, 36:36). La participante afirma que se distrae con facilidad y que para evitarlo toma descansos cada media hora para divagar un poco mentalmente. También bebe agua fría y camina un poco para aclarar su mente. Este sistema le permite concentrarse mejor durante el tiempo de estudio y ha aplicado esta táctica desde la escuela secundaria, gracias al consejo de una de sus profesoras (Ana, Diario 13:13, 19:19). Otra táctica que usa en la organización del ambiente de aprendizaje es escuchar música para relajarse.

Se observa que Ana implementa algunos planes para aprender, cómo evitar estar muy cansada el día o la noche que estudia (Ana, Entrevista, 19:19), o evitar abrir muchas ventanas en su ordenador para evitar distracciones. (Ana, Diario, 33:33)

Ana usa algunas estrategias relacionadas con la monitorización del aprendizaje, aunque esta se da a muy corto plazo. Se observa el empleo de tácticas como detenerse en medio de una lectura para hacerse preguntas y verificar si está comprendiendo el contenido (Ana, Diario, 33:33). De igual forma, cuando hace ejercicios del libro de texto se detiene a mirar si sus respuestas son correctas (Ana, Diario 25:25).

3. Estrategias cognitivas

A través de los datos, se encuentra que Ana usa principalmente estrategias cognitivas relacionadas con uso de los sentidos para memorizar y aprender (Oxford, 2011), dentro de lo que se destaca el uso combinado de los sentidos como ver películas o videos (oído y vista) (Ana, Entrevista, 25:27, 21:20, 77:77, Ana, Diario, 40:40); también lee y hace ejercicios del libro (sentido de la vista y cinésica) (Ana, Diario, 43:43, 39:39; Ana, Entrevista, 7:7)

A37: Umm problems with learning vocabulary? I just pretty much I just try to expose myself to more like different forms of, you know, the language like in movies and things like that because that's how it will really stick, when I see it or hear it in a song then I'm more likely to learn the word. (Ana, Entrevista 77:77)

La participante emplea estrategias relacionadas con activar el aprendizaje a través de tácticas como buscar imágenes visuales para activar el conocimiento (Ana, Diario, 47:47) y tratar de pensar en español (Ana, Diario, 40:40). Se observa también que, cuando se prepara para los exámenes de literatura, emplea lluvia de ideas que la ayudan a adelantarse a los posibles temas y problemas que puedan plantearse durante la prueba.

Ana también busca materiales impresos de vocabulario clasificado por temas porque, según ella, de esa manera aprende mejor (Ana, Entrevista 10:10) y suele emplear un texto de la escuela secundaria llamado *Frases útiles para una composición* (Ana, Diario 48:48).

Se observa el empleo de la estrategia de conceptualizar en forma general, a través de tácticas como resumir. Afirma que, como forma de prepararse para los exámenes suele hacer resúmenes de los posibles temas que pueden aparecer en las pruebas. Ana usa estrategias de razonamiento deductivo cuando a través del análisis de unas palabras puede llegar al significado

de otras (Ana, Entrevista, 87:87 y 93:93), y de inferencia cuando infiere el significado de una palabra o el sentido de una frase a través del contexto (Ana, Entrevista, 29:29 y 79:79).

En general, el uso de estrategias cognitivas de Ana se centra en el aprendizaje de aspectos formales de la lengua, como la gramática, y de fortalecimiento del vocabulario. Esta participante estudia sola porque piensa que así aprende mejor.

4. Estrategias afectivas

En los datos se observa que Ana usa pocas estrategias afectivas, aunque se dice cosas positivas. “I feel I am as prepared as possible and hope that my work will reflect my effort” (Ana, Diario 49:49)

En otros apartados se ve que se comunica con sus amigos por medio de mensajes telefónicos, para mantenerse en pie y para no aburrirse (Ana, Diario, 59:59), y que escuchar música le ayuda a relajarse mientras estudia.

5. Estrategias sociales

Ana prefiere estudiar sola y argumenta que esto se debe a que se distrae fácilmente cuando lo hace con sus compañeros de clase (Ana, Entrevista 56:59). Estudia en solitario para los exámenes escritos dado que ese trabajo implica, para ella, memorizar palabras y practicar estructuras gramaticales; sin embargo, busca a sus compañeros para conversar. Afirma que forma parte de un grupo solidario en el que se ayudan unos con otros y valora especialmente que sus compañeros le hagan correcciones. Señala que sus pares la orientan para mejorar su español más que las clases mismas. Aquí se observa una contradicción entre lo que el sistema promueve relacionado con los exámenes individuales, las calificaciones, etc., y las necesidades de la participante de mejorar su español acudiendo a sus compañeros ya que ellos son una ayuda importante en su proceso de aprendizaje.

I4: Ok and you learn by memorizing. What kind of sources do you use to improve your oral communication?

A4: Well/ honestly I just speak with my classmates| and what I like about my class is that basically we all help each other out so like if I make a mistake they can correct me and if they make a mistake I can correct them. So that's how I improve and you know, in class/ but really more so just speaking with my classmates. (Ana, Entrevista 12:13)

La participante dice que tiene una muy buena amiga, compañera de clase desde la escuela secundaria, con quien practica frecuentemente y a quien acude cuando tiene dudas o preguntas. Ana también pide ayuda a otros compañeros de clase para resolver situaciones problemáticas (Ana, Entrevista, 73:73; 87:87). Aunque destaca el apoyo de sus compañeros de clase, también acude a sus tutores y profesores con mucha menos frecuencia (Ana, Entrevista 80:81; 93:93).

6. Mediación de los profesores

La mediación de los profesores es importante para Ana en la medida en le promueven su habilidad para aprender la lengua y por el énfasis que dan, en la escuela secundaria, a la importancia de aprender lenguas extranjeras (Ana, Diario 12:12; 9:9). Destaca que la manera como sus profesoras le enseñaban español fue una motivación grande en el proceso de aprendizaje de la lengua.

There are, however, two persons who stand out: Sister Mary Catherine and Sonora Thomas. Sister Mary Catherine taught me Spanish in my first year of high school and she sparked an interest in me as it relates to Spanish. We played games in class. She was the first person to show me that learning a language is an exciting experience. (Ana, Diario 11:11)

Ana afirma que ha tenido buenos profesores de español desde séptimo grado. En la entrevista señala que sus profesores han influido en sus formas de estudiar y recuerda que su maestra de Literatura le dio la idea de deducir palabras por el contexto, en lugar de buscar en el diccionario cada palabra que no entendía (Ana, Entrevista 61:61; 108:109).

Asegura que sus maestros enfatizaban en la necesidad de usar los libros, leer textos en español, exponerse a la lengua y usar el idioma fuera de clase, lo que implica uso de estrategias cognitivas y sociales (Ana, Entrevista 61:61). Afirma también que el verse expuesta a profesores nativos, en la universidad, ha mediado en forma positiva en su comprensión auditiva (Ana, Entrevista 91:91).

7. Mediación de los compañeros de clase

La ayuda que recibe de sus compañeros es muy importante para Ana y siempre acude a ellos antes que a sus profesores y tutores. La mediación de los compañeros se da a través de la retroalimentación que le dan cuando hablan español y a través de las respuestas a las preguntas y dudas relacionadas con el uso de la lengua y de las estructuras formales de la misma. Sus compañeros de clase le ayudan a mejorar su interacción oral.

What kind of sources do you use to improve your oral communication?

A4: Well/ honestly I just speak with my classmates| and what I like about my class is that basically we all help each other out so like if I make a mistake they can correct me and if they make a mistake I can correct them. So that's how I improve and you know, in class/ but really more so just speaking with my classmates. (Ana, Entrevista 12:13)

La participante afirma que cuando ve que sus pares estudian mucho, ella también estudia para estar al nivel del grupo. Dentro de la teoría sociocultural esto implica que Ana se ve influida por su comunidad de práctica y que asume compromisos de trabajo para estar al nivel del grupo. Esos compromisos de trabajo se relacionan con el uso de estrategias de aprendizaje.

I30: Do you believe that your teachers or your classmates have any influence on the ways that you study Spanish?

A30: Umm on the way well yeah because I mean if my friend comes to me with an idea then I'm going to use it or if I know that they are studying a lot I'm going to be more motivated to study because, you know, I don't want to be the one in my group that's, you know, slow or lazy or whatever so when they study it helps me and it motivates me. (Ana, Entrevista 62:63)

Ana afirma que si sus pares le dan ideas para estudiar ella las sigue y eso la ayuda a estar más motivada. Ellos le recomiendan programas de televisión en español que ella ve; sin embargo, en los instrumentos no reporta ninguna táctica, función básica o estrategia de aprendizaje específica que haya aprendido, gracias a sus compañeros de clase. Pese a ello está implícito que, gracias a ellos, usa algunas estrategias sociales, como preguntar para resolver dudas y hablar en la lengua meta con amigos y compañeros (Ana, Entrevista 73:73).

8. Mediación de amigos y familiares

Estas mediaciones en el uso de estrategias de aprendizaje no se hacen explícitas en los datos; sin embargo, se aprecia que la participante considera que el apoyo de su familia ha sido importante al momento de decidirse a estudiar español y que el contacto, a través de mensajes telefónicos, con sus amigos, le ayuda a mantenerse en pie en sus jornadas nocturnas de estudio (Ana, Diario 36:36; 11:11).

9. Mediación de herramientas y objetos simbólicos

Se observa que la participante no reconoce, explícitamente, una mediación directa de las herramientas y objetos simbólicos, incluidos los libros de texto, en el uso de estrategias de aprendizaje; sin embargo, se puede ver que su estudio del español tiene una mediación importante de estos artefactos, especialmente de los computadores.

Ana usa ordenadores para practicar gramática (Ana, Entrevista 72:73), comprensión auditiva (Ana, Entrevista 20:21, 25:25, 30:31) (Ana, Diario - 29:29) y comprensión de lectura, principalmente, pero también es importante la interacción que se da en redes sociales, foros y chats.

Los libros de texto son un objeto simbólico mediador en el aprendizaje de español de Ana. La participante afirma que aprende mejor con los manuales de la escuela secundaria que con los prescritos por la universidad. Es importante tener en cuenta que los textos usados en la escuela secundaria son de tipo gramatical, en los cuales se explican aspectos formales de la lengua seguidos de una buena cantidad de ejercicios para completar y rellenar como en el caso de *Spanish Three Years* (Stephen L. Levy et ál., 2006). Por el contrario, el libro prescrito por la universidad, *Español en Marcha 4* (Castro V. F. et ál., 2007), es de tipo comunicativo, con lecturas y ejercicios y diseñado para trabajar en grupo o para desarrollar actividades a partir de algunos temas de interés general. Estos textos tienen contenido gramatical a otra escala y no hay muchos ejercicios de rellenar. El manual está diseñado para que la práctica se dé con el uso de la lengua, pero a la vez requieren una buena orientación que permita un manejo adecuado y eficiente. Se observa que hay dos razones por las cuales Ana prefiere el libro de secundaria.

1. Porque concibe que el aprendizaje del español se da a partir de la gramática.
2. Porque prefiere estudiar en solitario.

La metodología que plantea el texto de la universidad no se ajusta a la metodología de estudio de la lengua interiorizada por Ana a lo largo de su vida escolar, a través de textos como *Spanish: First Year* y *Spanish Three Years*.

A6: Mmhm well, usually I can go on the net and look it up or use the textbook umm but I have a grammar book from high school Spanish Three Years I think it's called and it has like pretty much everything you could ever need to know as it relates to grammar and it has exercises to help you practice and that's how-I prefer to use that book because I can learn and practice so it sticks/ [better] (Ana, Entrevista 17:17)

Los libros de literatura también median en el aprendizaje de la lengua y Ana parte de que a través de su lectura mejora el vocabulario y se acostumbra a la forma de escribir en español (Ana, Diario 33:33). La participante se concentra en los libros de literatura estudiados en la universidad y no lee libros en español que no sean necesarios para sus clases (Ana, Diario 40:40). También afirma que no tiene acceso a revistas y periódicos en español, aunque algunas veces lee noticias por internet.

Los libros de vocabulario que venden en las librerías locales y que recomiendan los profesores de secundaria también ayudan en el aprendizaje del español de nuestra participante. Para mejorar su vocabulario, Ana memoriza las palabras de estos textos, que vienen organizadas por temas. La táctica que usa para aprender las palabras es leer para memorizar (Ana, Entrevista 6:7; 10:11)

Viendo películas por internet, Ana se expone a diferentes formas de lengua como acentos y expresiones idiomáticas. En este sentido, las películas de cine podrían considerarse un “objeto” mediador. También usa tácticas como escuchar música para mejorar su vocabulario. Para ver películas y escuchar música en español usa el computador.

I37: Ok and when you have problems to understand, to learn vocabulary, how do you solve that problem?

A37: Umm \problems with learning vocabulary? I just pretty much I just try to expose myself to more like different forms, of you know, the language like in movies and things like that because that's how it will really stick, when I see it or hear it in a song then I'm more likely to learn the word (Ana, Entrevista 76:77)

A la hora de estudiar español Ana prefiere los computadores, dado que a través de internet (instrumento simbólico) aprende la lengua en forma dinámica, lo que le permite disfrutar más del proceso (Ana, Entrevista 126:129). Los libros de texto le gustan menos porque son más estáticos, sin color, sin imágenes y en general más aburridos.

I66: And which of them do you like the least?

A66: Which of them?.. Probably | workbooks

I67: Books?

A67: Yeah workbooks they're a little dull. They're just you know this is the grammar, this the work, like the one I have not even any pictures, no color, no nothing it's just blah and boring. (Ana, Entrevista 130:133)

Se observa que la imagen que tiene Ana de los libros de texto de español se relaciona con las serie *Spanish: First Year* y *Spanish Three years*, y pese a que en la universidad ha estado expuesta a libros más dinámicos y comunicativos (*Español en Marcha* 3 y 4), el concepto de libro gramatical y aburrido persiste. Sin embargo, y aunque suene contradictorio, siempre acude a los libros de bachillerato cuando necesita solucionar dudas gramaticales y cuando cree que necesita concentrarse en un aspecto formal de la lengua en particular.

10. Experiencia de aprendizaje: motivación, ansiedad y dimensión afectiva

Con base en los datos, se puede afirmar que la experiencia de aprendizaje de Ana es agradable y relajada, que tiene motivación para aprender la lengua y que ese aprendizaje, en sí mismo, no le genera estados de ansiedad.

Sin embargo, en el siguiente apartado se observa que la participante afirma haber tenido problemas con un aspecto puntual de la lengua, el subjuntivo, en el examen oral. Frente a esto su

reacción es estudiar ese aspecto gramatical para el próximo examen. La participante señala que los nervios durante la prueba le impidieron usar correctamente el subjuntivo.

After reviewing the subjunctive, I feel satisfied that I understand how it is formed and when to use it. I now realise that what happened during orals was because I was nervous. I am glad, however, that I reviewed the subjunctive as this knowledge will be useful next week in my final exam. (Ana, Diario 44:44)

11. Momentos en que se ha visto en la necesidad de cambiar sus hábitos de aprendizaje

Ana considera que el paso de la escuela secundaria a la universidad marca un momento importante de cambio en sus hábitos de estudio de la lengua española. Afirma que en secundaria no necesitaba estudiar y que era suficiente el trabajo que se hacía en clase para aprender, pero que en la universidad se ha visto obligada a tomar la iniciativa para desarrollar algunas tareas y para aprender independientemente.

I62: The same, and you study the same thing, everything?

A62: Well in high school | it wasn't-I didn't study independently as much. Pretty much, I relied on what we did in class so I guess you know I'm more| you know, studying on my own and I'm taking more of an initiative now studying Spanish than in high school. (Ana, Entrevista 122:123)

Basados en los datos, se interpreta que la participante pasa de una etapa en la cual aprende la lengua con las explicaciones de sus profesores y en clases, casi exclusivamente, a tener que estudiar por su cuenta, dada la exigencia del contexto universitario. Con ello se ve forzada a buscar espacios que le permitan estudiar con mayor efectividad.

I62: The same, and you study the same thing, everything?

A62: Well in high school | it wasn't-I didn't study independently as much. Pretty much, I relied on what we did in class so I guess you know I'm more| you know, studying on my own and I'm taking more of an initiative now studying Spanish than in high school. (Ana, Entrevista 122:123).

Pese a las afirmaciones de Ana en cuanto al poco estudio del español durante su etapa formativa inicial en la escuela primaria y posteriormente en la escuela secundaria, se supone que

los hábitos de aprendizaje de esta participante, relacionados con trabajo individual, memorización de palabras, estudio de gramática, entre otros, se forjaron en esa etapa y no en la universidad.

Tareas como rellenar espacios en blanco, memorizar listas de palabras y privilegiar la gramática sobre el uso de la lengua están relacionadas con la manera en que le enseñaron sus maestros en etapas anteriores de aprendizaje y con los valores de estudio promovidos por profesores, padres y estamentos educativos de la isla que describimos en el contexto educativo y de aprendizaje.

Pese a ello, el esfuerzo y el tiempo dedicado a aprender cambian de una manera importante con su ingreso a la universidad, dado que los requerimientos son diferentes. En este nivel se privilegia la comunicación sobre la gramática, dado que el programa del libro de texto que se usa en la universidad está diseñado para estudiantes de nivel B2 del Marco de Referencia; es decir, es un nivel avanzado que parte de la base de que los estudiantes tienen ciertos conocimientos gramaticales, por lo cual se enfatiza en el ámbito comunicativo y de comprensión de la lengua.

Ese cambio de paradigma implica otro tipo de actividades dentro del aula con otras exigencias para los estudiantes, lo que lleva, en muchos casos, a la necesidad de dedicar más tiempo a algunas tareas. Con su llegada a la universidad los estudiantes, en general, tienen que estudiar más y modificar el uso de estrategias metacognitivas de planificación y organización del aprendizaje. También se ven forzados a usar nuevas estrategias sociales dada la necesidad de comunicarse más en la lengua meta. Pese a lo anterior los estudiantes continúan usando las mismas estrategias cognitivas empleadas durante la secundaria (llenar espacios, leer explicaciones gramaticales, memorizar listas de palabras, etc.), actividades de aprendizaje que realizan en solitario. El uso de estrategias afectivas depende del nivel individual de dominio de la lengua al momento de ingresar a la universidad, del reto cognitivo que implique el estudio de la lengua y del estrés y la ansiedad que les genere dicho aprendizaje.

12. Percepción de la lengua española y su aprendizaje

Para Ana, tener conocimiento de la cultura hispana, en general, facilita el aprendizaje de la lengua española. Considera que estudia la lengua viendo videos y documentales en español y le gusta su forma de aprender.

Tonight, I watched some YouTube videos containing Spanish songs, documentaries, etc. This is in order to improve my listening. In order to find these videos, I simply typed the name of a Spanish musician I already know and enjoy (for example, Manu Chao) or a topic of interest (La educación) into the search and select one of the videos that comes up. I really enjoy this form of study because it allows me to discover new music and ideas. (Ana, Diario 29:30).

A Ana le resulta complicado responder la pregunta de qué es lo más difícil de aprender español, ya que para ella el español no reviste ninguna dificultad.

A48: /What's the most difficult thing about learning Spanish? le Oh my that's a tough question let me see eh hh hmmm || that's really a difficult question because I don't know, I really enjoy learning Spanish I really can't say there's an area I have a difficulty with, maybe vocabulary or grammar but I mean for me I don't feel like it's a huge challenge because I expect it in learning a language so I don't know, I am really not sure of what answer to give to that question. (Ana. Entrevista 99:99)

Dice que la manera más fácil de aprender español es exponerse a la cultura, a través de la música, documentales y videos y que esa es la parte que más disfruta de todo el proceso (Ana, Entrevista 100:101; 102:103).

13. Percepción de lo que es un buen aprendiz de lenguas

Para Ana, un buen aprendiz de español es una persona a quien le gusta el idioma, quien se interesa por involucrarse y aprender sobre la cultura de la lengua meta y para quien el aprendizaje del español no es un reto difícil.

14. Percepción de la lengua y su aprendizaje

En los datos no se halla información relevante relacionada con esta categoría.

15. Percepción del éxito en el aprendizaje

Ana considera que tener éxito en el aprendizaje está relacionado con tener éxito académico y obtener buenas calificaciones. Se observa que las notas son la medida con base en la cual toma decisiones de aprendizaje.

I basically set myself based off how I do at school so I look at my grades for the various areas and the stuff that we're doing at school. So if they're /A's I'm on the right track and if they're like \B's then something needs to be done. (Ana, Entrevista 49:49).

Como se aprecia en el apartado anterior, sacar B es una señal de poco éxito en el aprendizaje; por lo tanto, esa calificación es un indicio de que las cosas no van bien y que debe tomarse tiempo para estudiar. Cuando obtiene A se siente satisfecha porque es una señal de que las cosas van por buen camino.

Ana percibe que su nivel de español es superior si lo relaciona con el nivel de esfuerzo que imprime al estudio de la lengua. Es decir, piensa que tiene mejores resultados de los que debería obtener, teniendo en cuenta su nivel de esfuerzo.

I68: ...Do you think your level of Spanish is adequate to the effort you put in, you use to learn the language?

A68: Oh sorry. Yes I would say that my level of Spanish is probably better than you know judging based on the amount of effort that I put in I think my Spanish is really probably better than what it should be. (Ana, Entrevista 134:135)

16. Autopercepción como aprendiz de lenguas

Ana se ve como una buena aprendiz de lenguas y como una estudiante de español exitosa. Esa percepción que tiene de su aprendizaje se basa en su manera de estudiar, en su interés por acercarse a la cultura hispana a través de diferentes portales en internet y por las buenas notas obtenidas en esta asignatura a lo largo de su vida escolar.

Pese a esa buena percepción que tiene de sí misma como aprendiz de lenguas, también considera que tiende a distraerse con facilidad y que aprende mejor cuando está sola.

A28: Because I'm very easily distracted so if I study with others then I will be distracted. | I'm going to end up talking to them about something else and I'm going to distract them. So when I'm alone its easier. (Ana, Entrevista 59:59)

Afirma que aprende mejor en el laboratorio de lenguas con los videos e interactuando con personas nativas de habla hispana, aunque no especifica situaciones particulares de interacción con hispanohablantes. Se considera especialmente buena en el ámbito de la comprensión auditiva y afirma que tiene algunos problemas al momento de escribir, pese a que para ella no es difícil ningún aspecto del aprendizaje de la lengua (Ana, Entrevista 95:95).

Aunque la participante también se muestra satisfecha con su método de aprendizaje, reconoce que le dedica poco tiempo al estudio del español y siente que podría ser mejor si estudiara más.

I69: [laugh] Ok. Do you think that methods that you use to study are good? Are efficient?

A69: Yes I think they are good but I probably need to do them more, I probably need to study more that's the only problem. (Ana, Entrevista 136:137).

17. Percepción de la utilidad del uso la lengua en el futuro

Ana está segura de que usará el español en el futuro porque quiere convertirse en traductora e intérprete. De otra parte, quiere viajar por el mundo y considera que el español le puede ser útil para llevar a cabo ese plan.

I am sure I will use the language in the future. I plan to use it in my career as a translator/interpreter as well as in my travels around the world. (I really enjoy learning about new cultures and meeting new people so I want travel to be my hobby.) (Ana, Diario 10:10)

Como ya se ha comentado, Ana decidió estudiar español porque le iba bien en esa asignatura en la escuela secundaria y porque le era fácil aprender la lengua. Esos dos aspectos la hicieron pensar en hacer una carrera con esos conocimientos y basada en ello decidió que en el futuro quería ser traductora e intérprete (Ana, Entrevista 113:113).

Como se ve en el siguiente apartado, los objetivos de Ana para el futuro se relacionan con ser traductora e intérprete o trabajar en el Ministerio de Relaciones Exteriores, para lo cual sería un punto a su favor dominar más de una lengua extranjera, incluido el español.

I58: Ok. So that's your goal, your objective? To become a [translator]?

A58: [Translator] or to work somewhere in the diplomatic field that's what I really want to do. (Ana, Entrevista 114:115)

6.2.5. Actividad de aprendizaje

6.2.1.1 Formas de pensamiento

I really enjoy learning about new cultures and meeting new people so I want travel to be my hobby. (Ana, Diario 10)

I need to learn about Spanish culture to facilitate my learning the language. (Ana, Diario 16)

I finally finished reading the first novel for Spanish Literature. This helped in building my vocabulary as well as in becoming more used to the style in which Spanish writers express themselves. (Ana, Diario 33)

I think I learn better in the labs with the videos, you and all of that interacting with real native Spanish speakers. (Ana, Entrevista 117)

6.2.1.2 Sujeto

Ana

6.2.1.3 Mediadores

Los profesores han motivado a Ana para que continúe con sus estudios de español y también han mediado en la consolidación de formas de pensamiento positivas relacionadas con el aprendizaje de la lengua.

Los compañeros de clase median resolviéndole dudas y practicando el idioma.

Usa sus manuales de secundaria para practicar el idioma aunque también aprende con libros de literatura.

Internet es un mediador muy importante en el aprendizaje de Ana. A través de este instrumento simbólico ve películas, estudia, entra a chats, etc. La participante considera que es un instrumento dinámico y divertido, y lo prefiere sobre los libros de texto.

6.2.5.4 Objeto

Se ve como una buena aprendiz de lenguas; se considera exitosa.

Obtiene buenos resultados en las evaluaciones.

Considera que entiende bien lo que dicen las personas y lo que escucha en las películas y programas por internet.

Siente que el aprendizaje del español no reviste mayores dificultades.

Hay un consenso general en cuanto a que estudiar lenguas extranjeras es útil y necesario.

Considera que estudiando Español, Francés y Relaciones Internacionales le va a ser más fácil conseguir trabajo cuando termine la universidad.

Quiere ser traductora e intérprete.

Considera que sus estudios le van a ayudar a cumplir con su deseo de conocer nuevos lugares y nuevas culturas.

Ana percibe que su nivel de esfuerzo es inferior a los resultados que obtiene.

Está segura de que usará el español en el futuro a nivel profesional y personal.

6.2.5.5 Acciones

El ámbito de las acciones se relaciona con la planificación, el seguimiento y la evaluación del aprendizaje. Ana usa un abanico de estrategias metacognitivas relacionadas con:

Prestar atención para aprender: en las clases y concentrándose en sus lecturas.

Planificar el aprendizaje: identifica recursos para aprender como libros, computadores, diccionarios, etc. Estudia los exámenes de años anteriores, evita abrir muchas ventanas del computador para no distraerse, trata de estudiar cuando no está muy cansada.

Organizar su aprendizaje: busca ambientes tranquilos para estudiar, toma descansos periódicos durante las jornadas de estudio, escucha música.

Su organización es a muy corto plazo y, básicamente, para los exámenes. Se fija metas de trabajo para desarrollar durante su tiempo de estudio, que por lo general termina a altas horas de la madrugada.

Emplea algunas estrategias de monitorización del aprendizaje, a muy corto plazo, como detenerse en medio de una lectura para hacerse preguntas y verificar si está comprendiendo el contenido; hace ejercicios del libro de texto y se detiene a mirar si sus respuestas son correctas.

6.1.5.6 Operaciones

Ana usa un abanico importante de estrategias cognitivas, principalmente relacionadas con el uso de los sentidos para memorizar y aprender, como leer y hacer ejercicios del libro.

Emplea estrategias de activación del aprendizaje como usar imágenes visuales y trata de pensar en español.

Emplea la activación de la memoria para aprender y algunas estrategias de razonamiento deductivo y de inferencia.

En general, tiende más a las estrategias cognitivas para el aprendizaje de gramática y vocabulario.

Ana usa pocas estrategias afectivas. Se dice cosas positivas, escucha música para relajarse y concentrarse, se comunica con mensajes de texto con sus amigos para no aburrirse mientras estudia.

Ana prefiere estudiar gramática sola.

Busca a sus compañeros para conversar.

Considera que la ayuda de sus pares es más eficiente que las clases mismas.

Pide ayuda a otros compañeros de clase para resolver situaciones problemáticas.

Acude a sus tutores y profesores, aunque con mucha menos frecuencia

6.3. Análisis de Ashley

Datos recogidos entre septiembre y diciembre de 2011

Edad al momento de la recolección de datos: 19 años

Estudios: Segundo año de Lenguas. Primer énfasis: Español. Segundo énfasis: Francés.

6.3.1 Descripción de la participante

Ashley es una persona tímida, reservada y de carácter tranquilo. Vive con su madre y su abuela en un barrio de Kingston. Es hija única por línea materna, pero tiene dos hermanas, de 25 y 28 años por línea paterna, con quienes no guarda ninguna relación. Su padre, quien murió cuando la participante tenía 12 años, nunca vivió con ella y a lo largo de su vida apenas se vieron unas cuantas veces. Su madre tiene educación secundaria y trabaja como empleada administrativa en un orfanato y su padre tenía nivel preuniversitario, pero no aporta datos sobre las actividades que desempeñó a lo largo de su vida. Esta participante cuenta con un auxilio que le da la universidad por buen rendimiento académico, pero la mayor parte de la matrícula la paga con un préstamo de estudios, solicitado a un banco comercial de la ciudad.

Ashley estudia español porque, según sus palabras, le encanta. De acuerdo con información dada por sus profesores, es una alumna dedicada que asiste sin falta a todas las clases y que participa activamente en todas las actividades planeadas. Se muestra muy dispuesta a colaborar en el proceso de recolección de datos y aunque sus entradas en el diario no son muy detalladas sí aporta una cantidad abundante de información relevante para esta investigación. Los datos, como los del resto de participantes, se recogieron entre septiembre y diciembre de 2011 y la entrevista se hizo el 19 de octubre a las 9 a. m. en uno de los salones de conferencias de la biblioteca de la universidad donde estudia.

6.3.2 Génesis de su estudio de español

Ashley tuvo su primer contacto con el español a los seis años, en primero de primaria. Dice que le encantaba la clase y recuerda que cantaban canciones, hacían juegos y aprendían vocabulario. Sin embargo, en cuarto año de primaria se convierte, según ella, en su asignatura más odiada después de matemáticas.

However, by the time I reached 4th grade Spanish was my most hated subject, second only to the math. I was not doing well at all, even with the help of a Cuban teacher. I think that my dislike for the language came from my reluctance to study. I did not think I needed to learn another language. (Ashley, Diario 5:5)

Como se ve en el párrafo anterior, Ashley no tiene buenos resultados en español pese a la ayuda que le brindaba su profesora cubana. La participante piensa que su rechazo a estudiar español se debía a que no le veía ninguna necesidad, ni utilidad al aprendizaje del idioma. Esa reflexión es importante dado que esa forma de pensamiento influye en las decisiones de aprendizaje que toma en ese momento.

Posteriormente esa forma de pensamiento cambia cuando se da cuenta que, después de todo, el español no es tan difícil como parecía inicialmente. El cambio de pensamiento de la participante se registra cuando ingresa a la escuela secundaria. Ashley afirma que el manual *Primer Libro* influye en su forma de pensar, dado que contiene puntos gramaticales bien explicados y puede practicar con los ejercicios de repaso contenidos en el libro de texto. Ashley afirma que le agradan los manuales de repetición y práctica y que con esos libros aprendió durante toda la escuela secundaria.

For 5 years I learnt Spanish with a book called Primer Libro. In my opinion it was a helpful tool in studying as it focused on repetition and practice. It would highlight the grammar point and then have several exercises to help you consolidate the point. (Ashley, Diario 6:6)

No hay información sobre el tipo de libros de texto que Ashley usa durante la primaria, pero se aprecia que se inclina por los manuales con alto contenido gramatical y con ejercicios para repetir esos esquemas. Esto se debe al sistema educativo jamaicano que prioriza en la memorización de contenidos y concentra gran parte de su esfuerzo en la preparación para los diferentes exámenes que los estudiantes presentan a lo largo de la vida académica.

La participante narra que en cuarto año de escuela secundaria, cuando los exámenes estatales se acercaban, los esfuerzos de profesores y estudiantes se concentraban en la preparación para el CSEC, examen obligatorio para obtener trabajo y también para ser admitidos en quinto y sexto grado, los dos últimos años de bachillerato, que corresponden a un

preuniversitario. En sexto grado los estudiantes ven asignaturas seleccionadas como parte de un periodo preparatorio a educación superior de tercer nivel. Al final del curso se presenta otro examen, el CAPE, cuyos resultados definen el ingreso a diferentes carreras universitarias de cuatro años o más. Ashley afirma que, como preparación para el CAPE de español, su trabajo consistió en desarrollar las tareas asignadas y prestar atención en clase y que, dada la cantidad de trabajo, no tenía tiempo para desarrollar actividades extras (Ashley, Diario 6:6).

En sexto grado de bachillerato continúa con los mismos patrones de estudio y solamente cambia un poco el procedimiento usado en el estudio de comprensión auditiva a través de los CD dados por la oficina de exámenes del CAPE.

After the CSEC examinations I successfully advanced to sixth form where Spanish became more advanced as it now included Literature, and the different aspects (listening, conversation, grammar and literature) were taught by different teachers. A higher level of Spanish was demanded of me. However, I did not deviate from my studying pattern. The only change I tried to make was in the area of listening. I made an effort to listen to CDs with past CAPE Examinations. (Ashley, Diario 6:6)

Los años de preparatoria le ayudaron a ingresar a la universidad. Ashley piensa que su paso a escuela de tercer nivel ha significado un cambio en sus hábitos de aprendizaje porque se ha visto forzada a estudiar más por cuenta propia, ayudada por los libros que usaba durante los siete años de secundaria. (Ashley, Diario 9:9.)

Se puede decir que en la enseñanza primaria Ashley tuvo una relación “tormentosa” con el español, la cual fue madurando a lo largo de los años y se consolidó después de sexto grado y en la universidad. Ashley describe esa relación con la lengua española de la siguiente forma:

Therefore, I have to say that as I have aged and matured so too has my interest in, and dedication towards learning Spanish. At first, in prep school we had a relationship full of mistrust but now at the university level we have become something akin to friends and as such I try to spend time practicing and advancing. (Ashley, Diario 10:10)

La participante relaciona su crecimiento físico y su madurez con el español. Es decir, en la medida en que ha crecido y madurado, su interés y dedicación por el español han aumentado.

En los tres últimos años de primaria la relación era conflictiva, pero en la secundaria y la universidad ha mantenido una relación amistosa con la lengua, que la ha llevado a practicar y avanzar.

6.3.3 Ámbito sociolingüístico y de aprendizaje

La lengua materna de Ashley es el inglés y en esa lengua se comunica con su familia; sin embargo, la lengua vehicular en las calles y con algunos de sus amigos y compañeros de la universidad es el *patois*.

Como ya se mencionó, la participante vive con su madre y con su abuela en un barrio de Kingston, a unos 45 minutos de la universidad, y normalmente se desplaza en el coche de su madre, aunque algunas veces usa el transporte público.

Ashley se considera buena aprendiz de español y cree que se comunica con efectividad, aunque piensa que es tímida y que podría hacerlo mejor. En un cuestionario sociolingüístico se califica con tres puntos, en una escala de uno (mínimo) a cinco (máximo), en conversación, lectura y escritura, y cuatro en comprensión auditiva. Afirma que usa el español principalmente leyendo libros, aunque también lo emplea con alguna frecuencia en internet y viendo televisión.

Afirma que estudia español porque le gusta mucho y que, a nivel personal, disfruta aprendiendo la lengua y observando las diferencias culturales. Su meta profesional es convertirse en traductora e intérprete y/o trabajar en una organización internacional. A nivel personal, le gustaría comunicarse con soltura con hablantes nativos y no aislarse por barreras lingüísticas.

6.3.4 Descripción y análisis de las categorías

1. Motivos para aprender español

Ashley tiene dos motivos principales para aprender español. El primero se relaciona con su deseo de trabajar en la Organización Internacional del Trabajo en Naciones Unidas, para lo cual cree que saber español puede ser un punto a su favor. Otro motivo para aprender la lengua tiene relación con su deseo de convertirse en traductora e intérprete. Un motivo muy personal se

relaciona con el hecho de que le gusta el idioma y quiere ser fluida, objetivo que encuentra difícil, pero posible.

I63: Ok, eh::: what objectives and goals do you have: with the learning of this language?

A63: With the learning? Umm I really hope to use Spanish somehow in my future career whether it be translation or interpreting or working with an international organization. (Ashley, Entrevista 124:125)

La participante desea que el aprendizaje del español le abra espacios para trabajar en un lugar como las Naciones Unidas o como traductora e intérprete. Ese deseo se vincula con el hecho de que quienes trabajan en estos dos campos gozan de un gran reconocimiento social, dados los beneficios económicos que se les atribuyen en la comunidad.

El deseo de estudiar español a nivel universitario se debe a que, en un momento de su vida escolar (séptimo grado), descubre que el aprendizaje de esta lengua no es tan difícil como le parecía. Ese cambio de su visión del aprendizaje de la lengua se relaciona con la aparición de un instrumento simbólico, desde la perspectiva de la teoría sociocultural, *Primer Libro*, un manual de español que Ashley define como claro y fácil de seguir.

2. Estrategias metacognitivas y/o automediación

Ashley registra el uso de tácticas relacionadas con las estrategias de prestar atención para aprender, planificar el aprendizaje y organizar el aprendizaje. De igual forma, manifiesta el empleo de seis tácticas relacionadas con funciones básicas como poner atención detallada, planificar para aprender, fijarse metas, organizar recursos para aprender y organizar el ambiente de estudio (Oxford, 2011).

En el ámbito de prestar atención detallada para aprender se observa que, durante el periodo de preparación para los exámenes finales de bachillerato, Ashley se propone como meta prestar atención a las clases, dado que no tiene mucho tiempo para estudiar en casa debido a la gran cantidad de trabajo impuesto en todas las asignaturas (Ahley, Diario 7:7).

Su paso por la universidad también la obliga a asistir y atender a todas las clases, especialmente a las de comprensión auditiva, dado su interés por entender con claridad lo que escucha (Ashley, Entrevista 131:131). De igual forma se traza como meta asistir a todas las clases de conversación y participar activamente en seminarios porque, según Ashley, son algunos de los pocos espacios que tiene para practicar el idioma.

A5: Ohh! Umm well when we have umm conversation classes I really like to try and speak a lot in those classes because, at the time-well now we only have an hour so it's really for the best to try and speak more in those classes and also in the seminars. (Ashley, Entrevista 15:15)

En general las tácticas de prestar atención para aprender usadas por Ashley se relacionan con aspectos como asistir a clases, atender a las mismas, concentrarse en los ejercicios de comprensión auditiva y participar activamente en los seminarios y en las clases de conversación. Las estrategias de prestar atención detallada son muy importantes e influyen positivamente en el aprendizaje de la participante.

En el ámbito de la planificación, se observa que Ashley no tiene horarios estipulados y que tampoco tiene un plan delimitado para aprender. Estudia básicamente cuando puede, aunque afirma que trata de ver un programa de televisión llamado “La Banda”, todos los días. Dice que es difícil cumplir su propósito, pero lo intenta (Ashley, Entrevista 21:21)

De igual forma asegura que a principios de semestre tiene más tiempo de sentarse a ver televisión en español y francés; sin embargo, en la medida en que el tiempo avanza, el trabajo aumenta y al final no puede dedicarle mucho tiempo al estudio de las lenguas (Ashley, Entrevista 43:43)

Se observa que la participante no se fija metas claras a largo o medio plazo. En el diario, Ashley afirma que tiene la intención de estudiar semanalmente el vocabulario de la unidad del libro que están trabajando en clase. Esta táctica podría clasificarse dentro de la estrategia de enfocar la atención, al igual que en la estrategia de fijarse metas, dado que se plantea un objetivo a mediano plazo. No se encuentran otros registros que permitan determinar si la participante cumplió con el objetivo.

Se ha visto que la participante tiene un objetivo final que es hablar con fluidez: “A21: Well /yes my ultimate goal of course is to be fluent” (Ashley, Entrevista 47:47). No obstante, no hay evidencias de un plan concreto para llevar a cabo ese objetivo; por lo tanto, la afirmación o la expresión de ese deseo no puede ser considerada como una estrategia en sí.

Ahora bien, se observa que la organización del aprendizaje de Ashley depende de situaciones específicas relacionadas con lo fácil o difícil que le resulte algún aspecto de la lengua. Cuando no entiende con claridad un contenido gramatical visto durante la semana, “intenta” revisar su libro, *Spanish Three Years*, durante el fin de semana.

Ashley organiza el ambiente y los recursos de estudio con su computador y con algunas páginas web que le ayudan a aprender. Pese a lo anterior, tampoco se encuentran afirmaciones concretas que permitan asegurar que hay una organización exhaustiva de su ambiente y de sus materiales de aprendizaje.

Ashley no tiene objetivos claros y definidos de aprendizaje, no tiene un sistema organizativo claro de sus espacios y de sus recursos y no controla ni monitoriza el aprendizaje de la lengua fuera del aula. Se observa que da especial importancia a aspectos como asistir y prestar atención a las clases y que enfoca su trabajo en destrezas en las que considera que tiene mayor dificultad, como conversación y comprensión auditiva. Esas decisiones simples de aprendizaje, que podrían llamarse también automediación, la ayudan a tener un buen nivel de español y a lograr éxito en el aprendizaje.

Con lo anterior no se está afirmando que Ashley no estudie fuera del salón de clase; lo que se intenta aclarar es que le dedica un gran esfuerzo al trabajo dentro del aula. Por los registros de uso de estrategias, en general, se observa que la participante ocupa tiempo para estudiar en casa, pero esa distribución del tiempo no es predeterminada ni planificada y, en general, no hay un trabajo metacognitivo organizado. Ashley estudia de acuerdo con las necesidades inmediatas.

3. Estrategias cognitivas

Ashley ha registrado el uso de tres estrategias cognitivas: uso de los sentidos para aprender, conceptualización detallada y racionalización.

Se observa que la participante concentra gran parte de su esfuerzo en aprender a través del uso de todos los sentidos: ver televisión en español, leer artículos y libros de texto, consultar el diccionario (tanto electrónico como impreso), escuchar música, ver videos musicales, ver documentales de la BBC, hacer ejercicios del libro y elaborar frases con las palabras nuevas son tácticas que usa frecuentemente.

Ashley afirma que no memoriza las palabras y que, en su lugar, prefiere hacer relaciones, trata de entender su sentido y de usar las nuevas palabras elaborando frases. Agrega que algunas veces las practica cuando habla con una de sus mejores amigas, que también estudia español, y que posteriormente emplea esas palabras durante las clases.

I2: Ok, and how do you study exactly, do you memorize the words, do you group the words?

A2: | Umm studying the vocabulary now [the vocabulary now] it's more that I like to get a feeling for the word so I don't really memorize it but try and understand it so it's like umm when I learn it in class it's not a memorization kind of thing, I use it when I speak to my friends so like my friend María and I, we try and speak together in Spanish so we can use it again in the next class when we're trying to explain something. (Ashley, Entrevista 9:9)

La mayor parte de las tácticas empleadas por Ashley se relacionan con funciones básicas (Oxford, 2011) de uso del sentido del olfato, el oído, cinésica o sentidos combinados. La participante también emplea estrategias de conceptualización detallada, en este sentido usa la función básica de comparación y contraste de aspectos de la lengua. Vemos que una de sus tácticas para aprender vocabulario es relacionando la palabra con su sentido o significado en la lengua meta. Afirma que trata de evitar hacer relaciones con su lengua materna porque, muchas veces, los significados de palabras de similar escritura son muy diferentes en inglés y español (Ashley, Entrevista 7:7).

Ashley usa estrategias de razonamiento deductivo cuando intenta descubrir el significado de las palabras a través del contexto. Se observa que solamente acude a la ayuda del diccionario en última instancia, según ella, porque muchas veces este tampoco le resuelve sus dudas. Dice que solo recurre a la ayuda de otros cuando ha hecho todos los intentos para solucionar el problema por sí misma y no lo ha logrado. “I try to avoid the dictionary because it doesn’t always help so I’m more trying to figure out the context and use it to help me figure out the word or ask for help” (Ashley, Entrevista 85:85).

4. Estrategias afectivas

No se observa el uso estrategias afectivas en esta participante.

5. Estrategias sociales

Pese a que el sistema educativo jamaicano privilegia el trabajo individual sobre el grupal, Ashley usa un abanico importante de tácticas relacionadas con estrategias sociales como interactuar para comunicarse y aprender, en particular personalmente.

La participante afirma que habla a diario con nativos hispanos, como sus profesores o estudiantes venezolanos que van a su universidad por periodos de tres a seis meses para estudiar inglés, o con otros nativos de habla hispana que van por periodos cortos en programas de intercambio o por convenios con países latinoamericanos. No ha hablado, específicamente, de amigos cercanos de habla hispana; sin embargo, en reiteradas ocasiones Ashley se refiere a su amiga de la universidad con quien habla frecuentemente en español. En esas conversaciones tratan de emplear vocabulario nuevo y expresiones nuevas, como se ve en el siguiente apartado. “For example ‘no puedes imaginarte lo cansada que estoy’ I understood the concept but in order to become more comfortable with it, my friend and I tried to use it together during a conversation” (Ashley, Diario 33:33).

En el proceso de preparación para los exámenes orales Ashley practica con su amiga. Afirma que no tiene contactos para hablar español por internet pero que las personas con quienes se comunica le ayudan a entender mejor el idioma.

Ashley también usa tácticas relacionadas con función básica de pedir explicaciones, aclaraciones o verificaciones. En este ámbito siempre recurre a sus compañeros porque, según la participante, con ellos aprende mucho mejor dado que le resuelven sus dudas con mayor eficacia. Dice que en algunas ocasiones cuando no puede entender algún tema recurre a su profesora, pero que esto no pasa con mucha frecuencia.

Vemos que los participantes que hemos analizado hasta el momento recurren muy poco a la ayuda de los profesores para aclarar dudas. Es probable que eso se deba a muchos factores relacionados con la tradición pedagógica y la cultura académica de la isla, como:

Existe una relación vertical entre profesores y alumnos. El profesor es visto como una “autoridad”.

La dificultad que representa ubicar a un profesor, aun durante sus horas de despacho, dado que muy pocos están en sus oficinas en el tiempo estipulado.

Después de la clase es difícil hablar porque, generalmente, tienen otra clase u otros compromisos.

Se puede pedir una cita por internet, pero no siempre coinciden los horarios y hay profesores que no están muy dispuestos a ayudar después de las horas de clase.

Puede ser también por el hecho de que los profesores nativos de habla española generalmente hacen las aclaraciones en castellano y no en la lengua materna de los estudiantes.

A partir de lo anterior, se puede concluir que resulta mucho más simple llamar a un amigo o compañero, ir a comer juntos y discutir sobre el tema que les interesa. Con los compañeros de clase se ven más frecuentemente, hay confianza y hablan en *patois*, lo que puede hacer mucho más fluida y clara la interacción.

6. Mediación de los profesores

Al igual que en otros participantes, se observa que Ashley no ha hecho ninguna referencia a ayuda directa de los profesores en el uso de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, estos han sido importantes no solo en la decisión de estudiar español a nivel universitario, sino en el empleo de muchas estrategias y en la consolidación de formas de pensamiento relacionadas con el aprendizaje de la lengua.

I have to say that all the teachers I have had along this journey helped me. They echo each other every year when they explain that you cannot learn the language without knowing the culture and that has resonated with me. (Ashley, Diario 12:12)

En la cita anterior se observa que a través de su discurso el profesor inculca a sus aprendices relevancia de la cultura en el aprendizaje de la lengua meta, esa idea se va reforzando a lo largo de los años y termina constituyéndose en una forma de pensamiento. La interpretación que hacen los estudiantes de ese discurso se revierte en el uso de estrategias, como se ve en este apartado.

A26: Umm well what they really taught me was, you can't look at Spanish as something you have to study from a book but more of a culture and a way so| what I'm really learning is that I should immerse myself more in the culture and it would help me more, because I should read in the language and \watch TV in the language and listen and speak with natives, so I'm understanding that more. (Ashley, Entrevista 57:57)

Es interesante observar que el énfasis en el ámbito cultural de la lengua meta lleva a la participante a usar estrategias cognitivas como el uso de los sentidos para aprender (vista: lectura de libros en español; sentidos combinados: ver televisión en español) y estrategias sociales, dado que en un momento determinado resulta necesario para ella buscar personas de habla hispana para comunicarse. A través de la mediación de los profesores la participante tiene conocimiento de programas de televisión y de páginas web en español con las que puede practicar aspectos formales de la lengua (Ashley, Diario 32:32, 43:43, 54:54).

Al parecer los profesores median en forma positiva en la motivación de Ashley para estudiar español. Se puede ver que se siente cómoda con sus maestros de la universidad y eso la anima a seguir con sus estudios.

7. Mediación de los compañeros de clase

Pese a que no se puede constatar que los compañeros de clase de Ashley le enseñen estrategias directamente, hay claridad en cuanto a que su intervención es muy importante en el proceso de aprendizaje del español de esta participante.

En primera instancia, se observa que Ashley siempre acude a ellos cuando tiene dudas y que, por lo general, esas preguntas son resueltas satisfactoriamente. Como se ve en la siguiente cita, la participante afirma que cuando sus compañeros le explican, siempre puede entender mejor los conceptos. “However, when I asked for help from my classmate I was able to better understand the concept” (Ashley, Diario 23:23).

Se puede decir que eso se debe al nivel de confianza que hay entre ellos, a la libertad que pueden tener de preguntar muchas veces, al uso del inglés y el *patois* en esas sesiones de aprendizaje, a la buena disposición que tienen los compañeros de explicar a sus pares y, principalmente, a que Ashley ve que sus compañeros tienen muy buen dominio de la lengua.

Se parte de que la comunidad de práctica (Lantolf y Thorne, 2011) influye en la forma en que Ashley asume ahora sus tareas de aprendizaje. De la siguiente cita se puede interpretar que en la escuela secundaria estudiaba, pero que no hacía un esfuerzo mayor dado que, al igual que casi todos sus compañeros, tomaba cursos de español porque era un prerrequisito para ascender a grado doce, curso en el que la mayoría de ellos abandonaron las clases de esta lengua. La participante descubre que en la universidad sus compañeros son muy comprometidos con el español y nota un gran esfuerzo de aprendizaje lo que la lleva a cuestionarse la posibilidad de estudiar más.

A33: Well in high school most people didn't really work-were interested in Spanish it was more that they just wanted to pass so that they could move on and drop it in high school- in umm sixth form, but now people like Carlitos and such, they really work hard and I realize that I should

work harder, because he's very dedicated and I really appreciate that and I admire him for that. (Ashley, Entrevista 71:71).

Este tipo de mediación de sus pares, particularmente de Carlitos, es muy importante en las decisiones de aprendizaje de Ashley, dado que el trabajo de su compañero la lleva a cuestionar su propio esfuerzo y se abre a la posibilidad de estudiar más. De igual forma la ayuda de Carlitos, en la resolución de problemas, contribuye al avance del aprendizaje de esta participante.

8. Mediación de amigos y familiares

No se han observado registros sobre la mediación directa de amigos y familiares en el uso de estrategias de aprendizaje de Ashley; sin embargo, se considera importante destacar el apoyo de la madre de la participante en su decisión de estudiar español. Ese respaldo es un factor que media positivamente en el aprendizaje de esta lengua.

Se observa que Ashley encuentra mucha motivación en una amiga de su madre que trabaja como traductora en la Organización Internacional del Trabajo en Suiza. La participante considera que el dominio del español y de otros idiomas, como el francés, la van a ayudar a alcanzar su meta de trabajar en este organismo internacional.

I am being encouraged to follow this dream by a friend of my mother who is translator at the ILO in Switzerland. The only thing she really told me was this: "If you love it, does it" and this statement has given me direction. My mother's friend has been my inspiration. (Ashley, Diario - 11:11).

9. Mediación de los objetos simbólicos

En el aprendizaje del español de Ashley median objetos simbólicos como internet, libros de texto y de literatura principalmente. La participante afirma que en ninguno de estos objetos simbólicos ha encontrado tácticas o técnicas que le ayuden a estudiar con mayor eficiencia. Señala que en libros de texto de español nunca ha encontrado este tipo de información y tampoco se puede comprobar que la haya buscado en otros medios, como internet. Eso se podría considerar como un indicio de que no ha tenido interés particular en este aspecto del aprendizaje.

Pese a que no se ha observado una mediación explícita de los instrumentos simbólicos en el empleo de estrategias, estos median y facilitan el aprendizaje de la lengua española de Ashley dado que promueven el uso de un amplio abanico de estrategias cognitivas de uso de los sentidos para memorizar y aprender, que incluyen tácticas como ver videos, documentales, hacer ejercicios en la web y de los textos, leer libros, buscar vocabulario y expresiones idiomáticas por internet, etc. Entrar a foros para resolver dudas también implica el uso de estrategias sociales dependiendo el tipo de foros en los que participe.

En el siguiente apartado se aprecia que Ashley entra a foros de internet para resolver dudas relacionadas con expresiones o ideas que no puede resolver por sí sola.

In my opinion translation on a whole can be very tedious and demands a lot of thought and care. Some terms were difficult to find in the dictionary like “internet illiterates”. However, I managed to locate the terms in a forum on wordreference.com. (Ashley, Diario 16:16)

Es importante anotar que esta participante, al igual que los anteriores, prefiere estudiar español por internet debido a la cantidad de recursos que ofrece: se puede escuchar, estudiar gramática, contiene imágenes y le permite aprender más sobre la cultura de la lengua meta. Ashley describe este objeto simbólico como una máquina multifuncional.

A72: Hmm umm I prefer the internet because it actually has a lot more resources to give, because you can listen and you can practice grammar and you can see and you can use the internet to learn more about the culture it’s really a multipurpose | engine. (Ashley, Entrevista 143:143)

Los libros de texto son los objetos simbólicos que menos le gustan. Ashley considera que los manuales son muy repetitivos y que no son divertidos, pese a que piensa que la repetición es importante en el aprendizaje de idiomas.

I76: No not at all you know, [you like you like least]?

A76: [Ah: I’ll have to say It] will have to be textbook, it’s a little repetitive and even though I understand repetition helps in learning I don’t think it’s very exciting or fun. (Ashley, Entrevista 150:151)

Aunque los libros de texto con los que se trabaja en la universidad no son, necesariamente, repetitivos, se observa que Ashley los compara con los manuales *Primer Libro y Spanish Three Years*, con los que estudió durante de la escuela secundaria y a los que recurre para resolver dudas gramaticales. Los textos que ha empleado hasta el momento en la universidad, *Español en Marcha 1 y 2*, no han logrado capturar su atención; los emplea en clase como parte del programa de lenguas pero tampoco le gustan ni recurre a ellos para resolver dudas.

10. Experiencia de aprendizaje: motivación, ansiedad y dimensión afectiva

A Ashley la motiva la posibilidad de obtener un empleo como traductora en una organización internacional y la idea de que este trabajo le genere beneficios económicos y reconocimiento social. Otra motivación personal es su gusto por la lengua española, hecho que le facilita su aprendizaje.

Se puede afirmar que la experiencia de aprendizaje de Ashley es tranquila, pese a que se han detectado episodios de ansiedad, especialmente durante los periodos de exámenes.

Hay que recordar que la dimensión afectiva del aprendizaje de Ashley ha pasado por periodos críticos a lo largo de su vida académica y ha tenido momentos en los cuales ha llegado a odiar el español. Pese a que la relación con el idioma ha madurado (Ashley, Diario 10:10) y a su afirmación de que ha desarrollado una relación de amistad con el español, se observa que eso no evita que haya momentos de estrés y ansiedad que describe de la siguiente forma.

Besides this translation and the classes, I have not done any practice for Spanish because of commitments to my other courses. I feel awful and unprepared for my Spanish reading comprehension exam next week Monday but, it is extremely difficult to concentrate on Spanish language practice during this busy time. (Ashley, Diario 37:37)

La participante no puede dedicarle al español el tiempo que requiere, no encuentra espacio para el estudio de la lengua ni siquiera cuando tiene que prepararse para los exámenes. Se observa que ese sentimiento horrible por no estar preparada para la prueba –“I feel awful”–, se debe al bajo nivel de planificación, organización y evaluación del aprendizaje; es decir, al

poco uso de estrategias metacognitivas. Al igual que en casos anteriores se considera que con una mejor planificación la participante podría llegar mejor preparada para los exámenes y evitarse algunos momentos de estrés.

Se observa que a Ashley le gusta el español y que este aprendizaje en sí no representa mayor dificultad para ella; sin embargo, la falta de planificación hace que vaya a los exámenes sin preparación formal previa. Como se ve en el siguiente apartado, Ashley no ha encontrado tiempo en su agenda para preparar el examen oral. Vale la pena tener en cuenta que largas jornadas de diálogo con hablantes nativos pueden convertirse en la mejor de todas las prácticas para las pruebas orales, el problema es que la participante no se siente lista y eso le genera estrés y ansiedad en el proceso.

This week class ended and we had oral exams. Unfortunately, besides practicing for the oral exam the week before by socializing with the Colombian athletes I had done no other form of preparation. It was very difficult this week to introduce any kind of practice for Spanish because I had final exams every day this week. (Ashley, Diario 49:49)

11. Momentos en que se ha visto en la necesidad de cambiar sus hábitos de aprendizaje

Al igual que otros participantes de esta investigación, Ashley se ve en la necesidad de cambiar sus hábitos de aprendizaje cuando ingresa a la universidad. Afirma que el cambio se dio no tanto en lo relacionado con el uso de nuevas estrategias, funciones básicas o tácticas sino más bien, a nivel de dedicación y tiempo.

En el siguiente apartado se observa cómo describe ese cambio de la escuela secundaria a la universidad, que implica dedicar más tiempo al mejoramiento de su comprensión auditiva. “A higher level of Spanish was demanded of me. However, I did not deviate from my studying pattern. The only change I tried to make was in the area of listening” (Ashley, Diario 8:8).

La participante afirma que en la universidad tuvo que ajustar su manera de estudiar porque en los siete años de secundaria y preparatoria no practicaba mucho; es a nivel universitario que se ha dado cuenta de los beneficios de practicar el español.

A66: Well I didn't put much effort in during high school and prep school so I think right now at university I've had to try much harder and put in a lot more effort in terms of practice and coming to classes and really listening. (Ashley, Entrevista 131:131)

12. Percepciones de la lengua española y su aprendizaje

La percepción de la lengua española y su aprendizaje ha cambiado para Ashley durante el transcurso de su vida académica. En la génesis de aprendizaje de la participante se ve que disfruta del español durante los primeros años de primaria. En cuarto grado se da una ruptura por dos razones: la dificultad que encuentra en el aprendizaje del español y una forma de pensamiento basada en que el estudiar esta lengua es inútil e innecesario. Es este periodo la percepción de la lengua cambia y Ashley empieza a odiar el idioma hasta cuando ingresa a la escuela secundaria. Entonces hay un nuevo cambio de percepción cuando se da cuenta de que el español no es tan difícil como parece, razón por la cual le da un valor diferente al aprendizaje de la lengua. "However, when I entered Immaculate Conception High School I began to find an appreciation for the language as I realized it was not as difficult as it appeared" (Ashley, Diario 6:6).

Durante el resto de su vida escolar su percepción del aprendizaje va cambiando y se van construyendo nuevas formas de pensamiento en torno a las cuales empieza a girar su aprendizaje de la lengua. Uno de los aspectos que influyen en el cambio de visión sobre el aprendizaje del español, en la escuela secundaria, es el manual *Primer Libro*, del que se ha hablado en apartados anteriores, dado que es un texto que ella entiende y al que se adapta con facilidad porque explica aspectos gramaticales seguidos de una cantidad importante de ejercicios de repetición y práctica. Como se ve en la siguiente cita, la participante piensa que la gramática, la práctica y la repetición son aspectos fundamentales que consolidan el aprendizaje de una lengua.

For 5 years I learnt Spanish with a book called Primer Libro. In my opinion it was a helpful tool in studying as it focused on repetition and practice. It would highlight the grammar point and then have several exercises to help you consolidate the point. (Ashley, Diario 6:6)

En esa misma etapa los profesores de Ashley le plantean otras maneras de ver el aprendizaje de idiomas que se relacionan con la importancia de la cultura de la lengua meta. A

partir de ahí, va consolidando la idea de que el conocer más sobre la cultura y buscar espacios de inmersión en la misma ayuda a avanzar en el aprendizaje de un idioma (Ashley, Entrevista 57:57).

Al llegar a la universidad se ve inmersa en una comunidad de práctica más comprometida con el estudio del español (Ashley, Entrevista 71:71), hecho que favorece la formación de nuevas percepciones y formas de pensamiento.

Ashley ha consolidado diferentes formas de ver el aprendizaje del español que podrían resumirse así:

El conocimiento de la cultura de la lengua meta ayuda en el aprendizaje.

El conocimiento de nuevas lenguas ayuda a aproximarse a nuevas culturas y personas.

El conocimiento de nuevas lenguas amplía la visión del mundo.

Es conveniente evitar el uso diccionario porque no siempre ayuda. Muchas veces es más efectivo hacer deducciones a través del contexto.

La estructura del español es compleja y existen diferentes formas de expresar una idea.

Es importante ver televisión, leer en español y practicar el idioma con personas nativas.

Los ejercicios de práctica ayudan a reforzar lo aprendido en clase.

Las series de televisión son muy útiles para aprender español porque, además de ayudar a entender mejor el idioma son entretenidas (eso implica que la participante encuentra que el aprendizaje de la lengua puede llegar a ser divertido y no necesariamente algo rígido, hermético y repetitivo).

Los videos de la BBC exponen a la estudiante a nuevos acentos y eso la ayuda a mejorar su comprensión auditiva.

Se puede aprender de los errores.

En relación con el español en particular, en el siguiente apartado se evidencia que Ashley ha madurado su forma de pensamiento sobre el aprendizaje de la lengua y que ahora lo ve como algo útil y necesario, y como un conocimiento que abre puertas y crea oportunidades.

In my opinion, it is very important to learn another language, especially Spanish. Proficiency in this subject can help open doors and create opportunities. Both at the global and personal level it can help to foster relationships between people and encourage the sharing of cultures. (Ashley, Diario 11:11)

13. Percepción de lo que es ser un buen aprendiz de lenguas

Ashley se considera una buena aprendiz de español. No se ha encontrado mucha información relevante en este sentido; sin embargo, cuando se le preguntó directamente respondió:

I81: you think you are a good Spanish learner?

A81: /I would think so, [Why] I don't- it's not hard for me to understand the concepts and I try so I really think I'm a fine student. (Ashley, Entrevista 158:159)

Ella siente que se le facilita entender los conceptos gramaticales y aprender vocabulario.

14. Percepción del trabajo en el aula

La percepción del trabajo en el aula ha venido cambiando para Ashley con el paso del tiempo. En los primeros años tenía una visión agradable donde a través de juegos y canciones aprendía la lengua. No se observan registros explícitos del trabajo en el aula entre cuarto y sexto grado. En la escuela secundaria el trabajo en el aula se torna muy importante por cuanto es ahí donde centra todo el esfuerzo de aprendizaje. Ashley afirma que en esta etapa prácticamente no estudia fuera del salón de clase. Señala que en grados doce y trece, mientras se preparaba para los exámenes preuniversitarios, no tenía tiempo para estudiar en casa lo que la obligaba a centrar su atención en las actividades dentro del aula.

En la universidad se ve en la necesidad de dedicar más tiempo al aprendizaje del idioma fuera del salón de clase; sin embargo, considera que el trabajo del aula es muy importante y por

esa razón da una atención especial a la asistencia a clase y a la participación activa en todas las actividades que allí organizan.

...and umm the classes themselves are very VERY umm important because we do a lot of activities like of course umm we play games in conversation classes, and we, umm in the seminars we go through the book and she speaks to us about the- she more clearly umm explains what the book is trying to say and we do the exercise and \ we learn from them. (Ashley. Entrevista 129:129)

15. Percepción del logro o éxito en el aprendizaje

Los datos no aportan información sobre la percepción que tiene esta participante de sus logros en el aprendizaje.

16. Autopercepción como aprendiz de lenguas

La autopercepción de Ashley como aprendiz de lenguas ha cambiado a lo largo de su vida como estudiante de español. No se ha encontrado información explícita de cómo se percibía como aprendiz entre primero y tercer grado de primaria; sin embargo, se observa que entre cuarto y sexto grado no le iba bien y no le gustaba el español, lo que implica una autopercepción negativa como aprendiz. “I was not doing well at all, even with the help of a Cuban teacher. I think that my dislike for the language came from my reluctance to study. I did not think I needed to learn another language” (Ashley, Diario 5:5).

Se evidencia que su profesora, nativa de habla hispana, se muestra dispuesta a ayudarla, pero que esa ayuda no es suficiente para que la participante mejore en el aprendizaje de la lengua. Ashley justifica ese “mal desempeño” en el hecho de que en ese momento no considera necesario aprender otra lengua. Esto afecta en forma negativa todo el aprendizaje y su autopercepción como aprendiz. En esa etapa Ashley se ve como una mala estudiante, que se niega a aprender.

Su percepción sufre un nuevo cambio cuando, en séptimo grado, se encuentra con un libro de texto de español que es más comprensible para ella y descubre que estudiar esta lengua

no es tan difícil como parecía. Eso implica una nueva percepción como aprendiz más capaz y competente en el aprendizaje del idioma.

Ashley no se ve como una aprendiz trabajadora y dedicada durante la primaria y la secundaria, pero esa percepción de sí misma cambia a la universidad, donde se define como una estudiante de español trabajadora y enfocada en el aprendizaje.

A66: Well I didn't put much effort in during high school and prep school so I think right now at university I've had to try much harder and put in a lot more effort in terms of practice and coming to classes and really listening. (Ashley, Entrevista 131:131)

Su paso por la universidad y el estar en una comunidad de práctica en la cual muchos estudiantes muestran mayor interés y compromiso con el aprendizaje del español hacen que la percepción de Ashley como aprendiz de español tenga una nueva faceta. Al preguntarle si se considera una buena aprendiz, ella responde que es buena pero no muy buena. Se observa que la participante se compara con compañeros a quienes considera más dedicados.

I57: Do you think you are a good Spanish Learner?

A57: Umm| I think I'm good at it but I wouldn't say I'm very good but I think I'm good. (Ashley, Entrevista 114:115)

Ashley piensa que su paso por la universidad le está ayudando a abrirse al aprendizaje del español, dado que está expuesta, frecuentemente, a interacción con hablantes nativos. De igual forma se observa que la participante considera que los resultados que obtiene en la universidad se compadecen con el esfuerzo que imprime al estudio del español.

En lo referente a sus formas de estudiar, Ashley afirma que son buenas, pero podrían ser más eficientes. Considera que no tiene mayores dificultades con la gramática y que es más problemática, para ella, la interacción oral.

17. Percepción de la utilidad del uso de la lengua en el futuro

La participante considera que usará el español en futuro trabajando como traductora o intérprete en una organización internacional.

6.3.5 Actividad de aprendizaje

6.3.5.1 Formas de pensamiento

To learn another language, especially Spanish... can help open doors and create opportunities. (Ashley, Diario, 11)

At the global and personal level it can help to foster relationships between people and encourage the sharing of cultures. (Ashley, Diario, 11)

By watching the series and the new videos on BBC Mundo I am able to hear different accents and expose myself to new vocabulary about different topics. (Ashley, Diario, 43)

I should immerse myself more in the culture and it would help me more. (Ashley, Entrevista, 57)

I think that everyone has their own method and that everyone is...more comfortable doing something. I don't think I could study like he does because... I have a lot of other responsibilities. (Ashley, Entrevista, 79)

...for listening I don't think the help will be helping me actually because it's something you have to hear for yourself and if you can't hear it then you just have to practice more and more. (Ashley, Entrevista, 95)

learning another language is umm | really crossing a barrier and really opening up your mind to other people and other people's culture.(Ashley, Entrevista, 125)

If you make a mistake you'll learn from it. (Ashley, Entrevista, 127)

6.3.5.2 Sujeto

Ashley

6.3.5.3 Mediadores

El trabajo dentro del aula es muy importante para Ashley y un elemento mediador determinante en su aprendizaje del español.

Sus profesores han reforzado formas de pensamiento positivas sobre el aprendizaje del español.

Los compañeros de clase median positivamente en la resolución de dudas y en la motivación de la participante dentro y fuera del aula.

La participante prefiere aprender español a través de internet y lo considera una herramienta multifuncional que ofrece gran variedad de opciones de aprendizaje.

Considera los manuales y libros de texto repetitivos y un poco aburridos.

6.3.5.4 Objeto (motivos para aprender la lengua)

Se considera buena aprendiz de lenguas.

Obtiene buenos resultados académicos.

Siente que el español es fácil.

Considera que podría vivir del español como traductora e intérprete o como funcionaria en una organización internacional.

Está segura de que usará el español en el futuro.

6.3.5.4 Acciones

Se detectan problemas en la organización del aprendizaje. Usa un abanico limitado de estrategias metacognitivas relacionadas con poner atención para aprender, planificar el aprendizaje y organizar el aprendizaje. De igual forma manifiesta el empleo de seis tácticas de funciones básicas como poner atención detallada, planificar para aprender, trazarse metas, organizar recursos para aprender y organizar el ambiente de estudio. Para organizar su aprendizaje no recibe ninguna mediación implícita o explícita; la participante es la principal mediadora de la planeación de su estudio de la lengua y lo hace de manera intuitiva, de acuerdo a las necesidades del día a día.

6.3.5.5 Operaciones (estrategias cognitivas, sociales y afectivas)

Usa estrategias cognitivas relacionadas con el uso de los sentidos para memorizar y aprender, vista y oído principalmente.

Estrategias de razonamiento deductivo para descifrar el significado de palabras e ideas.

Se detecta un abanico de estrategias cognitivas limitado pero frecuente. Como mediadores se detectan principalmente instrumentos simbólicos como internet y los profesores, a través de su práctica docente. Nunca ha recibido enseñanza explícita sobre el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje y tampoco ha buscado este tipo de información en la red.

Estrategias sociales: usa estrategias sociales de interactuar para aprender y comunicarse.

Acude a compañeros para solucionar dudas, no tiene amigos con quienes estudiar y practicar a través de la red, emplea el español con hablantes nativos que van a la universidad. En el uso de estas estrategias median principalmente los compañeros de clase y los hablantes nativos con quienes se comunica. No se detecta una mediación directa de los profesores, familiares o amigos en el empleo de estrategias de aprendizaje sociales.

6.4 Análisis de Carlitos

Datos recogidos entre septiembre y diciembre de 2011

Edad al momento de la recolección de datos: 20 años

Estudios: Segundo año de lenguas. Primer énfasis: Español. Segundo énfasis: Francés.

6.4.1 Descripción del participante

Carlitos es un joven seguro de sí mismo y muy comprometido con el aprendizaje del español. Afirma que está “enamorado” del idioma y que siempre ocupa los primeros puestos académicos en esta asignatura. Terminó la primaria en una escuela privada y la secundaria en uno de los colegios públicos de mayor reconocimiento académico de la isla. Vive en un barrio de Kingston, con sus padres y su hermana menor, de 14 años. Los progenitores de Carlitos hicieron estudios de secundaria y, al momento de la entrevista, el padre trabaja independiente en un taller de reparación de carrocerías de coches y la madre es empleada en la sección de empaques de una fábrica.

El participante se muestra muy dispuesto a ayudar en la recolección de datos porque considera que es una buena oportunidad para practicar la lengua; es por eso que escribe el diario y responde la entrevista en español. Con miras a dar rigurosidad a la investigación las citas de Carlitos han sido transcritas literalmente y por eso presentan algunos fallos. Al momento de la entrevista el participante quiso hacerla en español, hecho por el cual la entrevistadora formula la primera pregunta en castellano, que Carlitos responde en inglés; por esa razón se plantea la segunda pregunta en inglés a lo cual Carlitos responde en la misma lengua. A partir de la tercera pregunta tanto investigadora como participante retoman el castellano, idioma en el que transcurre el resto de la entrevista. Esta actividad de recolección de datos se lleva a cabo el día miércoles 19 de octubre de 2011 en uno de los salones de conferencias de la biblioteca de la universidad donde estudia el participante.

6.4.2 Génesis de su estudio del español

Carlitos inicia el estudio del español a los doce años en su primer curso de secundaria. En el diario afirma que se enamoró del idioma el primer día de clase, cuando la profesora empezó a

hablar del español y de la cultura hispana. El participante dice que en ese momento decidió que quería dominar la lengua como un nativo.

Afirma que sus formas de aprendizaje son las mismas desde la escuela secundaria y que siempre ha estudiado en forma autodidacta. Una de sus tácticas ha sido leer el diccionario y aprender entre 10 y 15 palabras por día, aunque afirma que ahora, en la universidad, solamente aprende cinco por día.

También manifiesta que ha pasado por diversos estilos de enseñanza: desde las profesoras que se sientan frente a la clase hasta aquellas que hacen clases interactivas con presentaciones en PowerPoint y dan a los estudiantes amplios espacios para interactuar. Señala que su forma favorita de aprender es a través de obras de teatro, dado que se considera una persona “dramática”; refiriéndose a que se considera buen actor, por lo cual le gusta interpretar personajes de libros y hacer otras actividades relacionadas, como crear cuentos y escribir guiones (Carlitos, Diario 11:11).

Siempre tenía los mismos hábitos de estudio, ya que yo era una persona con autodeterminación aprendía como autodidacta. Pasaba muchas horas en la biblioteca leyendo libros y relatos en español. Me gustaba mucho los tiempos en español y quería saberlos de memoria para que pudiera explicarle a cualquier persona que no los entendiera. Mi última meta fue saber todos los puntos gramaticales de memoria, de modo que fuera el mejor de mi clase, capaz de explicarlos a los estudiantes que tuvieran problemas. (Carlitos, Diario 13:13)

En esta parte de la génesis de aprendizaje de Carlitos se observa que en la escuela secundaria tiene una gran motivación intrínseca por aprender la lengua, lo que implica en ese momento, inversión ilimitada de tiempo al aprendizaje del español. El participante se traza metas y trabaja duro para lograrlas. Resulta interesante observar que no solo desea ser el mejor de la clase sino ser capaz de explicar la gramática a los compañeros que tengan problemas.

Afirma, también, que siempre quiso ser la “estrella de la clase” (Carlitos, Diario 13:13) y que logró serlo. Menciona que llegó a obtener el mejor puntaje en español en las pruebas CSEC, Caribbean Secondary Education Certificate, y CAPE, Caribbean Advanced Proficiency Examination, a nivel nacional, que se hacen en grados 11 y 13. Después de alcanzar esas metas

puede decir que los hábitos de leer y estudiar el diccionario, mirar telenovelas, practicar y hablar el español le fueron de gran utilidad. El participante usa la expresión “vivir la lengua” (Carlitos, Diario 14:14) para referirse a rodearse del español en la mayor parte de los ámbitos posibles de su vida.

Carlitos afirma que el paso por la universidad lo ha obligado a cambiar sus hábitos de estudio, aunque no significativamente. Relata que ahora enfoca todo su esfuerzo en usar el español en forma avanzada, lo que implica para él concentrarse mucho en cada cosa que dice o escribe. Asegura que en la universidad continúa con su trabajo de aprender palabras a diario, pero que lo hace leyendo novelas, revistas, folletos, recetas y periódicos en español. Agrega que esas actividades le ayudan a aprender expresiones idiomáticas y regionales.

Pese a que en la universidad no tiene mucho tiempo de ver telenovelas, sí ve noticias a diario en español porque le gusta saber lo que pasa en el mundo hispano. A Carlitos le gustan los libros de texto de español que usan en clase, y afirma que contienen ejercicios de práctica y mucha información sobre la cultura de diversos países de Hispanoamérica.

Afirma que en la universidad habla mucho con sus profesores dentro y fuera de la clase, según él, “como si fuera un programa de inmersión” (Carlitos, Diario 19:19) que le permita fortalecer sus destrezas comunicativas y mejorar su confianza para hablar español. Agrega que la diferencia más notable en su forma de estudiar, en la universidad, se centra en el uso del foro de aprendizaje OurVLE, que el participante describe de la siguiente forma:

No obstante, la diferencia más notable es el foro de aprendizaje que se llama OurVLE que se usa aquí en UWI. Lo encuentro muy útil y conveniente. Los profesores cargan diariamente o semanalmente actividades emocionantes e interactivas que facilitan el aprendizaje de la lengua sea más y más interesante cada día. (Carlitos, Diario 20:20).

Carlitos comenta que construyó toda una red de amigos en internet con quienes solía hablar frecuentemente durante el primer año. Afirma también que habla con sus compañeros de clase y con personas hispanas que vienen al campus de visita o en programas de intercambio y

que ha programado su celular, Yahoo, Facebook, Skype en español para estar en permanente contacto con el idioma.

Al momento de hacer la entrevista, plantea que en el último trimestre nota un descenso importante en el tiempo dedicado al estudio de la lengua. Asegura que ahora se limita a estudiar para los exámenes y que no ha vuelto a ver telenovelas, leer periódicos y otras actividades que realizaba con frecuencia. Atribuye esa situación a su falta de tiempo, dados sus compromisos en la iglesia y el tiempo que le demanda su nuevo curso electivo de filosofía. Reconocer esa situación lo deprime, dado que siente que está perdiendo vocabulario y que, a veces, no recuerda palabras sencillas.

6.4.3 Ámbito sociolingüístico y de aprendizaje

El idioma materno de Carlitos es el inglés, aunque en casa también hablan *patois*. Esta lengua también la habla en la universidad con sus compañeros de clase, con quienes además usa inglés, español y francés.

Carlitos normalmente utiliza el transporte público para desplazarse a la universidad. Este participante se considera excelente aprendiz de español y se califica con cinco, en la tabla de uno (mínimo) a cinco (máximo), en las cuatro destrezas: hablar, entender, leer y escribir.

En otra tabla, en la que se pregunta por el uso de la lengua en diferentes ámbitos, en la cual 10% es poco y 100% mucho, Carlitos registra un uso de 100% refiriéndose a internet y películas en español, 90% a la lectura de periódicos y en la universidad, 80% a la lectura de libros, revistas y envío de mensajes por correo electrónico, y 50% a las visitas a amigos. Señala que practica poco el castellano por teléfono, en actividades sociales y a través de la televisión (se entiende que las telenovelas las ve por internet).

Carlitos considera que saber idiomas es fundamental hoy en día y así describe la importancia del aprendizaje de lenguas en general:

La adquisición de una lengua tiene muchos beneficios tales como, ayudar a desarrollar destrezas comunicativas y cognitivas en la lengua nativa y también en la segunda (español). En segundo lugar facilita mucho más exposición a las culturas y el modo de vida de otra gente. En tercer

lugar, a pesar de ser expuesto a la cultura, implica que aprendamos más tolerancia y respeto por otras culturas y otra gente. Por último (y no puedo agotar la lista de beneficios) el aprendizaje de otra lengua posibilita que uno tenga más autonomía y confianza cuando viaja a otros países. (Carlitos, Diario 24:24).

Para Carlitos el aprendizaje de la lengua es muy importante. No se han observado afirmaciones que permitan determinar que para él aprender castellano sea fácil; más bien, en su caso, es una tarea que conlleva gran número de horas de trabajo en casa, en la biblioteca, con sus compañeros, etc. Se puede ver que, exceptuando los últimos meses, el participante ha sido un apasionado por el estudio del castellano.

6.4.4 Descripción y análisis de las categorías

1. Motivos para aprender español

Carlitos tiene diversos motivos para aprender español. Uno de ellos es que considera que aprender lenguas es importante. Esa relevancia que el participante le atribuye al estudio de idiomas se debe a que piensa que en un mundo globalizado una persona que domina más de una lengua vale por dos.

El participante reconoce que inició sus estudios de español porque en su colegio le exigían aprender el idioma. Agrega que le gustó mucho y que con el tiempo el castellano le fue apasionando. Carlitos describe sus razones para aprender el español y su relación con el idioma de la siguiente forma:

I64: Eh: | ¿Por qué estudias español?

C64: || Primeramente, inicialmente fue algo que fue como obligatorio, sí. Yo tenía que hacerlo. Pero | después con el español después de mucho tiempo-con el paso del tiempo me he dado cuenta de que realmente: el español es algo que me fascina mucho. Que me gusta y por eso yo decidí dominar la lengua de de de de tenerla, es como una mujer realmente (risa) ella es mía, yo quiero adorarla, yo quiero abrazarla cada día todo eso. (Carlitos, Entrevista 135:136)

Se observa que un motivo poderoso es su deseo personal de tener conocimiento y dominio completo de la lengua. Se interpreta que la metáfora de “dominar la lengua” y

relacionarla con una mujer tiene que ver, de una parte, con el pensamiento machista de dominio sobre la mujer que prevalece en la isla, y de otra, con un deseo genuino de tener un conocimiento profundo del español.

Otros motivos del participante para estudiar la lengua se relacionan con sus objetivos de trabajo a medio y largo plazo. El participante desea trabajar en el ámbito diplomático como traductor e intérprete y/o enseñar español como catedrático en algún lugar, actividades que le exigirán un excelente dominio del idioma. Otras formas de pensamiento encontradas en los datos de Carlitos, que se constituyen en motivos para aprender la lengua española, se podrían exponer de la siguiente manera:

- La adquisición de una nueva lengua ayuda a desarrollar destrezas comunicativas y cognitivas en la lengua nativa y también en el segundo idioma.
- Aprender lenguas facilita la exposición a culturas y modos de vida de otra gente.
- El contacto con otras culturas nos enseña a ser más tolerantes y respetuosos con otras personas y mundos.
- El aprendizaje de otra lengua permite una mayor autonomía y confianza cuando se viaja a otros países.

2. Estrategias metacognitivas y/o automediación

Hay que recordar que las estrategias metacognitivas se relacionan con la regulación del aprendizaje, que implica ponerse metas y objetivos, planificar, monitorizar el proceso y autoevaluarse (Oxford, 2011). Como ya se mencionó, la metacognición se relaciona con lo que Lantolf & Poehner (2008) describen como automediación.

Como se plantea en el marco teórico, de acuerdo con Cohen y Macaro (2007), una de las características de las estrategias es que deben ser actitudes conscientes encaminadas a mejorar el aprendizaje, aunque para el estudiante no sea evidente que está usando una estrategia en sí. Se menciona lo anterior porque Carlitos, al igual que otros participantes, afirma que no tiene metas definidas ni horarios y que, en general, no organiza ni monitoriza su aprendizaje. Sin embargo,

se puede observar que, pese a esas aseveraciones, sí existe una serie de actitudes que evidencian el uso de estrategias metacognitivas y que hay un trabajo muy fuerte de autogestión del aprendizaje. Ha registrado el uso de estrategias como prestar atención para aprender, planificar el aprendizaje, organizar el aprendizaje, monitorizarlo y organizar el uso de algunas estrategias cognitivas.

En lo relacionado con la estrategia de prestar atención para aprender se observa que, en algunas etapas de su vida como estudiante de español, se ha concentrado en uno u otro aspecto del aprendizaje de la lengua que puede estar relacionado con la gramática (Carlitos, Diario 13:13), el vocabulario (Carlitos, Entrevista 7:7) o ver televisión a diario (Carlitos, Diario 17:17).

En cuanto a la estrategia de planificación del aprendizaje se puede ver que no tiene planes definidos en cuanto a tiempos, horarios y temas por aprender, aunque sí suele ponerse metas a corto, medio y largo plazo. Las metas a corto plazo se relacionan con aprender un número determinado de palabras por día, ver televisión a diario y practicar la lengua con profesores, hablantes nativos y compañeros cada vez que tiene la oportunidad.

Una meta a mediano plazo es aprender todos los puntos gramaticales, poderlos enseñar, tener un buen vocabulario, ser muy bueno en la lengua, obtener buenos resultados en las pruebas del colegio y en los exámenes estatales (Carlitos, Diario 13:13,17:17, 31:31).

Algunas metas a largo plazo podrían ser: llegar al punto más alto del aprendizaje del español, hablar como nativo, enseñar fuera del país, ser catedrático o trabajar como traductor e intérprete en una organización diplomática (Carlitos, Entrevista 138:138, 144:144). Se considera que el participante sabe lo que quiere alcanzar con el estudio del español y en ese sentido ha logrado algunas de las metas propuestas en la escuela secundaria, como se evidencia en el siguiente apartado:

Además siempre quería ser la estrella de la clase y logré hacerlo hasta que recibí el premio de ser el número uno de Jamaica para el examen de C.S.E.C y C.A.P.E en español general. En estos momentos me di cuenta de que todos mis hábitos que tenía de leer y estudiar el diccionario, de mirar telenovelas, de practicar y hablar español, de realmente vivir la lengua todo me ayudó a superar y sobresalir. (Carlitos, Diario 13:13).

En cuanto al uso de recursos para aprender, a la hora de estudiar pone a su disposición recursos como libros, diccionarios y sobre todo computador e internet, para desarrollar sus tareas de aprendizaje. Por internet ve noticias, se comunica con sus amigos, practica el idioma en chats o correo electrónico y ve telenovelas, entre otras cosas.

Se observa que el participante no tiene un lugar específico para estudiar porque trata de practicar el idioma tanto como puede y en el mayor número de lugares posibles: biblioteca, casa, con amigos, etc. (Carlitos, Entrevista 45:46).

En el ámbito de la monitorización del aprendizaje el participante reflexiona sobre sus formas de estudiar. Al momento de hacer la entrevista analiza su ritmo de estudio del español y afirma que ha disminuido en forma dramática: ya no estudia/memoriza tantas palabras por día como antes, no ve televisión, ni lee, ni practica mucho.

El participante atribuye todo el problema a la falta de tiempo, ya que se ha matriculado en un nuevo curso electivo de filosofía y a los compromisos, cada vez mayores, de la iglesia a la que pertenece. Frente a esta situación Carlitos toma las siguientes decisiones de aprendizaje dado que, de momento, no puede restar tiempo a sus obligaciones con el curso electivo y menos con la iglesia:

Enfocar su atención en los libros de literatura española, que son obligatorios este año, incluir en su vocabulario las palabras desconocidas y aprender de la cultura.

Escuchar canciones en español mientras toma descanso de su estudio de filosofía. El participante afirma que de esta manera aprende expresiones interesantes.

Aprovechar la llegada de estudiantes de diferentes programas de intercambio para formar parte de los grupos de bienvenida y practicar con ellos el idioma. Afirma que, además de compartir y hablar, puede aprender lenguaje coloquial (Carlitos, Diario 35:38).

Pese a que el participante no organiza consciente y detalladamente el uso de estrategias cognitivas, se observa que hay una intención permanente de practicar el idioma en el mayor

número de espacios posibles. Afirma que cada vez que está frente al computador aprovecha la oportunidad para practicar sus destrezas comunicativas, ya sea hablando o escribiendo.

En los datos se ve que Carlitos tiene un fuerte deseo de aprender español, lo que se constituye en motor de su propio aprendizaje. El participante es el principal gestor y promotor de su estudio del español, es él quien se ha ideado sus propias formas de aprender la lengua, ha establecido metas y objetivos y a esa determinación por cumplirlos se le puede atribuir su logro de aprendizaje (Carlitos, Diario 31:31).

Es importante destacar que la determinación de Carlitos por aprender no solamente se relaciona con la comprensión, lectura y escritura de la lengua, sino también con la cultura y el sistema formal del idioma. Para él es fundamental involucrarse con la lengua y saber por qué, cuando alguien dice algo, hay un comportamiento relacionado con lo que está diciendo (Carlitos, Entrevista 156:156). En todos los sentidos el participante se ve como el principal mediador de su aprendizaje, al punto de que afirma que ha sido autodidacta (Carlitos, Diario 13:13)

3. Estrategias cognitivas

Carlitos usa estrategias cognitivas basadas en el razonamiento (principalmente razonamiento inductivo para inferir las reglas o los significados de las palabras) y el uso de los sentidos para memorizar y aprender (como uso de la vista, el oído, cinésica y sentidos combinados).

Para aprender vocabulario el participante emplea, básicamente, dos estrategias relacionadas con el uso de los sentidos: memorización de listas de palabras del diccionario y lectura de textos literarios. En este último caso el participante selecciona las palabras nuevas y las agrega a su lista de vocabulario. Se entiende que las memoriza pero no detalla el procedimiento mediante el cual lo hace. También mejora su vocabulario leyendo revistas, folletos, recetas y periódicos en español (Carlitos, Diario 16:16). Lee noticias en las páginas web de la CNN y la BBC y se prepara para los exámenes de comprensión auditiva escuchando programas por internet y tratando de entender lo que dicen. Estas tácticas están relacionadas con el uso del sentido de la vista para memorizar y aprender.

Al momento de hacer la entrevista el participante afirma que no tiene que estudiar gramática porque cree que ya la ha memorizado toda (Carlitos, Entrevista 45:46) y que ahora no estudia tanto como en la escuela secundaria, donde aprendía todos los aspectos formales de la lengua a través de libros (táctica de uso del sentido de la vista) y luego hacía el ejercicio de enseñarse lo aprendido (estrategia metacognitiva de monitorización). Dice también que asumía el rol de profesor y fingía que enseñaba la gramática a los muebles de su casa o a sí mismo delante del espejo y que, de esa manera, aprendió todos los aspectos gramaticales (Carlitos Entrevista 18:19). Otra estrategia de uso de los sentidos para memorizar y aprender es programar su computador, teléfono, servidores y redes sociales en español.

Carlitos también escucha música en castellano, oye radio y ve novelas de diferentes países hispanos, como *El Refugio*, de México; *Vivir sin ti*, de Venezuela; *Águila Roja*, de España y *Betty la Fea*, de Colombia (Carlitos, Diario 38:38) (Carlitos. Entrevista 24:24, 127, 130, 11). Además, imita la forma de hablar de los personajes, lo que tiene relevancia en su aprendizaje.

El participante refiere que se prepara para los exámenes redactando composiciones y desarrollando pruebas anteriores que encuentra en la biblioteca virtual de su universidad (Carlitos, Diario 47:47).

También usa estrategias de inferencia. Por ejemplo, cuando hay palabras de un programa de televisión que no entiende, trata de deducir su significado a través del contexto o por las imágenes (Carlitos, Entrevista 103:106). De igual manera, usa estrategias de razonamiento deductivo para darles sentido a algunas palabras que no logra entender en las diferentes lecturas literarias y por internet.

4. Estrategias afectivas

Carlitos usa algunas estrategias afectivas relacionadas con la activación de creencias y emociones de apoyo y la generación y el mantenimiento de la motivación. Se puede constatar que afirmaciones como: “Pero, ahora cuando yo estoy estudiando español es para divertirme, es para descansar, para relajarme” (Carlitos, Entrevista 48:48) afectan positivamente su pensamiento frente al estudio de la lengua.

El participante afirma que estudia español para relajarse, así que el mismo aprendizaje de la lengua se constituye en una estrategia afectiva que le ayuda a disminuir el estado de ansiedad que le generan algunos aspectos de su entorno como estudiante. Carlitos también ve telenovelas como *Betty la Fea* para relajarse durante los periodos de exámenes (Carlitos, Diario 38:38). De acuerdo con los datos, se puede afirmar que el estudio del español en sí no le genera estados emocionales adversos; sin embargo, parece claro que durante el periodo de exámenes es inevitable pasar por episodios de estrés y ansiedad.

La música hispana cumple una doble función para Carlitos: lo relaja y lo pone en contacto con expresiones de la lengua castellana que él define como interesantes. Afirma que usa esta táctica, principalmente, mientras toma descansos en sus jornadas de estudio de filosofía. Se observa que la visión que el participante tiene de sí mismo, en cuanto a que es una persona determinada y comprometida con el estudio de la lengua, lo ayuda a mantener en alto su motivación y sus estados afectivos relacionados con el aprendizaje del español.

5. Estrategias sociales

Se ha observado el empleo de once tácticas relacionadas con la estrategia de interactuar para aprender y comunicarse y las funciones básicas de interactuar en persona o a través de la red y pedir explicación, aclaración y verificación.

Carlitos usa estrategias sociales con mucha frecuencia. Se observa que no desaprovecha ninguna oportunidad para practicar el idioma con sus compañeros, amigos, profesores y con personas de habla hispana que vienen a la universidad a cualquier tipo de visita o intercambio. También tiene una red de amigos, muy importante, con quienes se comunica en castellano a través del internet, en plataformas como Skype, Facebook y Livemocha.

Recurre frecuentemente a sus profesores para pedir aclaraciones, para hablar con ellos y familiarizarse con sus acentos. Carlitos dice que, a través de ese contacto, fortalece sus destrezas comunicativas y su confianza para hablar.

Trato de comunicarme mucho con mis profesores también para saber su forma de hablar como si fuera un programa de inmersión. Eso me ayuda además a fortalecer mis destrezas comunicativas y fortificar mi confianza en hablar la lengua. (Carlitos, Diario 19:19)

El participante practica español a diario con sus compañeros y amigos de la universidad y trata de hablar con fluidez. Afirma que a través del diálogo y estudio del español con otras personas aprende aspectos desconocidos del idioma. Otra forma de estar en contacto con la lengua es, según él, enseñando español de manera informal a otras personas; esa táctica la empleaba desde antes de ingresar a la universidad.

6. Mediación de los profesores

En los datos de Carlitos no se encuentra información que permita asegurar la presencia de una mediación directa de los profesores en el uso de estrategias de aprendizaje. Como ocurre con los participantes anteriores, se nota que la mediación de los maestros ha sido importante y ha influido, indirectamente, en la toma de decisiones de aprendizaje del participante, a través de las formas de enseñar, los estilos de evaluación y la transmisión de algunas formas de pensamiento relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el siguiente apartado se evidencia que el participante relata la mediación de una de sus profesoras de secundaria, quien influyó en su decisión de estudiar, entender y usar las tildes correctamente.

Para terminar esta sección, la ayuda más grande que he recibido para solucionar los problemas de aprendizaje que surgen cuando estudio español, sería una profesora de secundaria. En esta época tenía un problema de acentos/ tildes. Nunca me podía acordar cuando usarlas y donde ponerlas. Por eso mi profesora implementó un sistema de la “pérdida de notas” para todas las personas que decidieron de no usar acentos. Yo había perdido casi todas las notas muchas veces y eso me causó llorar y sentir triste porque a mí no me gustaba sacar malas notas en español. Podía sacar malas notas en otras materias pero no en español. Como si fuera un pecado. Odiaba a esta profesora porque nunca tenía buenas notas, siempre suspendía. Pero algún día me he dado cuenta de que era muy necesario que yo supiera donde colocar las tildes y cuando usarlas. Tomé una decisión de aprender y ahora puede decir infinitas gracias a esa profesora por su ayuda. (Carlitos, Diario 32:32)

El apartado resulta interesante, de una parte porque Carlitos no habla del tiempo dedicado por la profesora a enseñar las tildes, y de otra, porque la mediación está dada por el sistema de rebaja de puntos en la evaluación implementado por ella y que lleva a Carlitos a suspender pruebas recurrentemente. La impotencia ante ese fracaso y la motivación intrínseca por aprender la lengua llevan al participante a tomar la decisión de estudiar en solitario, comprender y aplicar ese aspecto de la lengua. Ese sistema que podría ser calificado por muchos como arbitrario se convierte en la razón que lleva al participante a organizar estrategias para aprender, aunque en los datos no detalla cuáles.

En este caso particular se observa que la forma de evaluar de la profesora lleva al participante a intensos estados de estrés y ansiedad. Esta situación es superada gracias a la determinación por aprender la lengua y por sacar buenas calificaciones en la asignatura. Pese a que el participante afirma no tener problemas con las tildes, en el párrafo se observan dos omisiones de acento: “Nunca me podía acordar cuando usarlas y donde ponerlas”.

Se aprecia un pensamiento crítico del participante frente a la intervención de los profesores en quienes, en general, no confía. Afirma que se ha encontrado con maestros que lo confunden a él y a sus compañeros, lo que se constituye en otra razón para estudiar como autodidacta. Prefiere estudiar solo y no prestar mucha atención a lo que dicen sus profesores. Frente a la pregunta directa de si ellos le han enseñado estrategias para estudiar, el participante responde:

C31. ...lo que realmente encontré o que yo encuentro es que muchos profesoras, en el pasado, en mi opinión, no tenían, pues, en mi opinión, no tenían buen, buenos métodos pedagógicos de enseñar español porque siempre unos estudiantes estaban confundidos en la clase. (Carlitos, Entrevista 68:68).

Se observa que la mediación de los profesores ha sido negativa en este caso y que, aunque Carlitos continuó con su empeño de estudiar español, es muy posible que muchos de sus compañeros, en el mismo escenario, no hayan tenido su misma percepción de la situación, se hayan desmotivado y hayan decidido abandonar su estudio de la lengua.

De otra parte, el participante afirma que permanentemente encuentra contradicciones entre lo que explican sus diferentes profesores, lo que crea malestar y confusión en él y sus compañeros. Cree que tener buen conocimiento de la lengua no es suficiente para enseñarla y que no saber hacerlo puede generar situaciones como las que se mencionaron y que reafirma en el siguiente apartado.

Si tener solamente el conocimiento de la lengua es bueno pero como relacionarlo a los estudiantes es algo diferente porque yo conozco a muchas profesoras que que que- saben la lengua, que tienen el conocimiento pero cuando se trata de transmitir hay problemas. Realmente es muy difícil y por eso siempre están confundidos los estudiantes. Y lo que no me gusta realmente es cuando yo aprendo algo aquí y cuando yo| yo tengo otro profesor yo estoy aprendiendo algo diferente. Me está confundiendo por eso yo aprendo de una manera autodidacta. Si algo me va a confundir no me confundo. (Carlitos, Entrevista 158:158)

Explica que observa este mismo tipo de contradicciones entre los profesores y los libros de texto y que, con alguna frecuencia, encuentra errores en los manuales. Plantea el caso del verbo “desayunar” que en algunos textos se presenta como reflexivo, pero que no es reflexivo, de acuerdo con la explicación de su profesora.

Hay libros en la librería que se llama Paso a Paso y otros textos PERO lo que::: yo tenía siempre un problema con los libros y todavía lo tengo por q- y ese problema es que hay errores en los libros. Porque realmente ahora yo estaba en la clase de español y yo dije a la profesora que me desayuno y ella se puso como, como confundida como si yo estuviera diciendo algo:::

I35. ¿Una barbaridad?

C35. Sí, una barbaridad una pavada sí. Ella me dijo que cuando alguien dijo me desayuno es como si yo fuera o como si yo me estuviera comiendo a mí mismo.

I36. Ya, ¿En qué contexto?

C36. Si, ella realmente dice que no existe pero yo:, yo recuerdo algunos libros en que el verbo reflexivo desayunarse existe. (Carlitos, Entrevista 76:78).

En el apartado anterior se evidencia que la mediación de la profesora contribuye a que el estudiante no tome como cierto todo lo que dicen los libros de texto y a que se confunda y se sienta inseguro frente al uso del verbo. En el diccionario de la RAE el verbo desayunar se describe como un verbo pronominal, lo que implica que es correcto usarlo con el pronombre en algunos contextos. “Yo me desayuné tarde esta mañana” “normalmente me desayuno a las 8:00” aunque también se puede usar sin el pronombre “Yo desayuné tarde esta mañana” “Yo normalmente desayuno a las 8:00”. El uso del pronombre es opcional de acuerdo con el contexto y las dos formas son correctas.

El problema y la confusión con el uso del verbo radica en el hecho de que la profesora es de origen español y en el país ibérico no se usa desayunar como pronominal pese a que, hasta antes de 1984, el diccionario de la RAE presentaba el verbo “desayunarse” en lugar de “desayunar”. A partir de ese año cambió “desayunarse” por “desayunar” (por el uso en España), pero aclarando que se trata de un verbo pronominal. Actualmente, “desayunarse” suena como un arcaísmo en España y muchas personas nunca han oído la conjugación con la forma pronominal; sin embargo, esta forma es frecuente en diversos países de América Latina. Carlitos tiene razón cuando dice que ha visto la conjugación del verbo como reflexivo en otros libros. No hay que olvidar que los textos que usó durante la escuela preparatoria eran de editoriales suramericanas, mientras que los que usa en la universidad son de editoriales españolas.

Carlitos reconoce que la intervención de sus profesores es útil en muchos sentidos dado que, por lo general, acude a ellos para practicar la lengua y aclarar dudas, aunque la mediación que más recuerda no corresponda, necesariamente, a un *input* positivo. A continuación se ve que el participante reconoce la ayuda de sus profesores en la adquisición de conocimientos culturales y en “dar pistas” a los estudiantes con respecto a lo que aparecerá en los exámenes, lo que ve de una forma muy positiva. “En las últimas semanas pasadas mis profesores me han ayudado un poquito especialmente con aspectos culturales. Además, han ayudado dando pistas necesarias para los exámenes con el objeto de que nos preparemos mejor” (Carlitos, Diario 42:42).

El hecho de dar “pistas” para los exámenes es una práctica común entre los profesores, aun a nivel universitario, y se debe a formas de pensamiento que se han cimentado en la isla. En

primaria se debe principalmente a la importancia que tienen los promedios, tanto a nivel institucional como familiar, puesto que un promedio menor de ocho, sobre diez, es perjudicial porque esa es la media para ingresar a escuelas secundarias tradicionales.

La calidad de una buena profesora se mide por la disciplina en el aula, el nivel de exigencia dentro del aula y por los buenos resultados en las pruebas que se hacen cada seis semanas, en la mayor parte de las instituciones de primaria. De otra parte, los resultados que tengan los estudiantes en exámenes estatales, como el GSAT y el CAEP, miden la calidad de las escuelas. La preparación para estas pruebas también se hace con “pistas” y consiste en hacer una y otra vez exámenes de años pasados. Como se evalúa el mismo currículo, las preguntas tienden a repetirse y los alumnos que gozan de buena memoria y que, además, toman clases extras de práctica, obtienen los mejores resultados.

En la universidad donde estudia Carlitos hay una normativa en la cual el maestro debe dar justificaciones a la administración académica si más del 25% de la clase suspende la asignatura. Aunque la medida puede ser razonable y busca una mejor calidad de la educación, el objetivo no necesariamente se cumple y los profesores prefieren dar pistas para asegurar que sus estudiantes aprueben. No es un caso generalizado, pero puede darse a menudo.

Según Carlitos, la mediación de los profesores en su aprendizaje de español lo motiva y lo ayuda cuando:

- le corrigen los errores de los exámenes (Carlitos, Diario 29:29),
- lo motivan a estudiar español y lo animan a seguir la carrera como profesor de este idioma (Carlitos, Diario 28:29),
- le recomiendan diferentes programas de televisión con los cuales ha mejorado algunas destrezas comunicativas (Carlitos, Diario 46:46),
- le dan a conocer aspectos de la cultura hispana (Carlitos, Diario 42:42),
- le aclaran dudas y conversan con él.

7. Mediación de los compañeros de clase

Se observa que los compañeros de clase no han mediado en el aprendizaje de estrategias de Carlitos, aunque sí han sido importantes en el empleo de estrategias sociales, en el estímulo de su motivación y en su autopercepción como aprendiz de español.

El participante afirma que sus compañeros lo motivan cuando acuden a él para pedirle explicaciones o para practicar algún aspecto gramatical. Señala que esto sucede frecuentemente, en especial durante el periodo de exámenes, para recapitular tiempos verbales y puntos gramaticales.

I32. Ok:: || ¿y tus compañeros han influido en alguna medida en la metodología que usas para estudiar español?

C32: Me han motivado mucho, en gran medida porque siempre pues siempre| me, me me dicen que: cosas buenas, cosas ah| cosas como:| Carlitos tu puedes, tu puedes, y yo yo nunca he conocido nadie que sepa como tú sabes y eso me ha ayudado mucho para continuar aprendiendo para dominar realmente la lengua para que o de modo que yo puedo explicar cualquier cosa que mis amigos o mis compañeros me preguntan. (Carlitos, Entrevista 69:70)

Como se aprecia en la cita anterior, los compañeros de clase de Carlitos contribuyen con su motivación para seguir estudiando la lengua porque, además de confiar en sus explicaciones, fortalecen su autoestima y su percepción positiva como aprendiz de español.

8. Mediación de amigos y familiares

Carlitos no hace ninguna referencia a la influencia de su familia en ningún ámbito del estudio del idioma y menos aún en el uso de estrategias, pero sí se refiere a sus amigos como motivadores en su proceso de aprendizaje del español.

El participante tiene un grupo de amigos con quienes se relaciona a través de las redes sociales y con quienes frecuentemente practica el español. Muchos de sus compañeros de clase también son amigos, por lo tanto podemos atribuirles la misma mediación.

I4. What kinds of friends: Jamaican friends or foreign friends?

C4. Los dos, los amigos aquí en la Universidad y también tengo amigos en facebook, tengo amigos por Skype, tengo amigos a:: de de este sitio que se llama Livemocha y yo les hablo en español también. (Carlitos, Entrevista 12:13)

9. Mediación de los objetos simbólicos

La mediación de los objetos simbólicos en el aprendizaje de español de Carlitos es importante, aunque al participante nunca le ha interesado indagar por estrategias de aprendizaje a través de la red y tampoco se ha fijado en este tipo de información en los libros de texto o en otros materiales impresos.

Pese a lo anterior, los objetos simbólicos han mediado en su aprendizaje del español, dado que es autodidacta, como él mismo lo describe. La lista de mediadores simbólicos en el aprendizaje del participante incluye computadores, internet, libros de literatura, libros de texto, diccionarios, grabadoras, revistas, periódicos, folletos y plegables.

Para mejorar aspectos gramaticales Carlitos recurre a libros de la biblioteca y a los libros prescritos en la escuela. Afirma que estudia este aspecto de la lengua por su propia cuenta. Eso implica el uso de estrategias cognitivas de uso de los sentidos para aprender y recordar, en este caso particular la vista y cinésica a través de la lectura de textos y resolución de ejercicios (Carlitos, Entrevista 18:19). Hay otros libros que son instrumentos fundamentales en el aprendizaje de este participante y no imagina cómo podría aprender sin su ayuda (Carlitos, Entrevista 72:72). Afirma que hay textos que no son muy útiles, pero que hay otros como *Spanish Two Years* (Amsco), *Primer Libro* (Amsco) y *Paso a Paso* (Addison Wesley), entre otros, que lo han ayudado mucho, pese a que le molesta encontrar errores en sus contenidos.

Los libros ahh:: pues hay libros que realmente no son tan serviciales..

I34:... tan útiles.

C34: tan útiles como otros pero hay algunos libros que me han ayudado muchísimo. Libros como por ejemplo. Español dos años, El primer libro. Hay libros en la librería que se llama Paso a Paso y otros textos PERO lo que:: yo tenía siempre un problema con los libros y todavía lo tengo por q- y ese problema es que hay errores en los libros (Carlitos, Entrevista 72:74)

Se observa que cuando tiene problemas para entender un aspecto gramatical agota primero todos los recursos que tiene a su alcance, como libros e internet, y únicamente en casos extremos acude a sus profesores (Carlitos, Entrevista 79:80); hace lo mismo cuando se trata de una palabra o una expresión idiomática, aunque también emplea diccionarios en línea (Carlitos, Entrevista 81:82 87:88). Durante la escuela secundaria solía usar diccionarios y aprender entre 10 y 15 palabras por día, aunque al principio de su vida como estudiante universitario redujo el número a cinco palabras diarias (Carlitos, Diario 10:10). Para él la construcción de un buen vocabulario es fundamental en el aprendizaje del español y, pese a que ahora no tiene tiempo para memorizar una cantidad determinada de palabras al día, sí enriquece su vocabulario a través de la lectura de libros de literatura, entre otros: “Hoy en día tengo que conocer más palabras cada día y hago eso por medio de leer novelas, revistas, panfletos, recetas, periódicos, todos en español” (Carlitos, Diario 16:16).

A través de internet y, en particular, de la plataforma de aprendizaje de la universidad, OurVLE, tiene acceso a información que le ayuda a comprender diferentes temas gramaticales que se trabajan en las clases (Carlitos, Diario 20:20).

En al ámbito de la comprensión auditiva, en la escuela secundaria sus profesoras solían usar grabadoras, pero en este momento prefiere internet para ver telenovelas, noticieros y para conocer diferentes aspectos de la cultura hispana (Carlitos, Diario 46:46). También oye radio en español para tratar de comprender todo lo que dicen (Carlitos, Entrevista 24:24) y escucha música a menudo, porque a través de las canciones aprende expresiones y vocabulario. Todo lo anterior promueve el uso de estrategias cognitivas de uso de los sentidos para memorizar y aprender, particularmente la vista y el oído.

En cuanto a la interacción oral, internet también es una herramienta importante para el participante dado que a través de la red habla con sus amigos por Skype. Así mismo escribe a través de plataformas como Facebook, Yahoo y otras (Carlitos, Entrevista 13:15). Esta práctica promueve estrategias sociales de uso del idioma a través de la red y diversas estrategias cognitivas de uso de los sentidos para memorizar y aprender.

10. Experiencia de aprendizaje: motivación, ansiedad y dimensión afectiva

La experiencia de aprendizaje del español de Carlitos se puede considerar agradable y motivadora. Se observa que suele ponerse retos de aprendizaje; no obstante, al momento de la recolección de datos lamenta no tener el tiempo suficiente para dedicar al estudio del español.

Se ha encontrado que al participante le molestan las contradicciones de los profesores y los errores de los libros, lo que se considera un aspecto negativo en su dimensión afectiva del aprendizaje. Para Carlitos, el estudiar la lengua española siempre ha sido placentero, aunque resulta paradójico que su ingreso en la universidad, siendo de un nivel más avanzado, haya influido en sus hábitos de estudio y en la disminución del tiempo invertido en el aprendizaje de la lengua.

Se puede ver que la selección de filosofía como materia electiva y otros compromisos externos le impiden dedicar al español el tiempo que desearía (Carlitos, Entrevista 30:30) y que, en general, estudia mucho menos español ahora que cuando estaba en la escuela secundaria. Esta situación le genera estrés, ansiedad y “depresión” como lo manifiesta en la siguiente cita.

Ya no estudio cinco palabras nuevas al día, ya no miro mis culebrones y lo peor es que ya no hablo español con mucha frecuencia como antes. Simple y llanamente ya no estoy estudiando español y eso me deprime. (Carlitos, Diario 37:37)

Carlitos considera que su nivel de español está disminuyendo, al punto de no recordar palabras sencillas. Esa situación también afecta negativamente su dimensión afectiva. “Resulta que a veces no me acuerdo de las palabras tan sencillas. ¿Cómo puedo yo superar esto?” (Carlitos, Diario 37:37).

Frente a esto, el estudiante se plantea posibilidades como cambiar de asignatura electiva, que es filosofía, dado que últimamente absorbe gran parte de su tiempo y no le da espacio para estudiar español (Carlitos, Diario 39:39). Pensar en hacer ese tipo de cambios en segundo año también tiene un impacto negativo en su dimensión afectiva.

Se infiere de los datos que la iglesia a la que asiste le impone una serie de compromisos que el participante se ve obligado a cumplir y que no se plantea abandonar por sus fuertes

creencias religiosas. Por lo tanto, su gran disyuntiva es cómo lograr un balance justo entre sus compromisos religiosos y académicos, dado que para él los dos son de carácter obligatorio. “Tengo que barajar la escuela con mis responsabilidades en la iglesia a la que asisto y a veces es estresante” (Carlitos, Diario 39:39).

Se considera que dadas las fuertes creencias religiosas de una buena parte de la población jamaicana, entre la que se cuenta este participante, la única opción realista es abandonar un poco o mucho sus responsabilidades académicas, en particular el estudio del español que es, al fin y al cabo, la asignatura que más domina.

11. Momentos en que se ha visto en la necesidad de cambiar sus hábitos de aprendizaje

Los métodos de estudio de Carlitos no han cambiado a lo largo de su vida como estudiante de español. Afirma que siempre ha estudiado de la misma forma (Carlitos, Entrevista 131:134). Si bien es cierto que el participante siempre ha usado las mismas estrategias de aprendizaje, se observa que en algunos momentos se ha visto forzado a buscar sus propios métodos, lo que a su vez eleva en gran medida su autoestima como aprendiz de español, como se lee en el siguiente apartado.

...entonces los métodos de los profesores no funcionan todos los tiempos y por eso yo tenía que encontrar mi propio método de aprender la gramática y el vocabulario y por eso yo podía explicarlo de una manera diferente para que los estudiantes o mis amigos aprendieran (Carlitos, Entrevista 68:68)

La falta de confianza en los métodos de enseñanza de los profesores obliga a Carlitos a buscar sus propias formas de estudiar, que no describe en detalle. En relación con esto, se han hallado versiones contradictorias en los datos con respecto a su experiencia de aprendizaje en la universidad.

Con el paso del tiempo mis formas de estudiar han cambiado pero no significativamente. Los cambios ahora son debidos a que estudio español al nivel avanzado, o sea, tengo que trabajar más duro y con más empeño para asegurar que cuando hablo, escribo o hago alguna actividad en español , lo hago de una forma avanzada. (Carlitos, Diario 15:15)

El participante se describe como una persona comprometida con el estudio y muy consciente de las exigencias del aprendizaje a nivel avanzado; sin embargo, en el apartado siguiente relata una crisis que se da durante la etapa de recolección de datos, debido a la falta de tiempo para estudiar la lengua.

Normalmente llevo cada día estudiando español pero hasta este instante en el trimestre solo trato de estudiar cuando tengo un examen de español. No sé pero me encuentro muy ocupado, ocupadísimo este trimestre. Me pregunto si esto significa que con el paso de los años restantes voy a estar tan ocupado que no podré estudiar español como me gustaría. (Carlitos, Diario 36:36)

En el apartado siguiente describe con mayor intensidad su malestar, enumerando algunas de las prácticas de estudio que ha abandonado y su sentimiento al respecto.

Ya no estudio cinco palabras nuevas al día, ya no miro mis culebrones y lo peor es que ya no hablo español con mucha frecuencia como antes. Simple y llanamente ya no estoy estudiando español y eso me deprime. (Carlitos, Diario 37:37)

Esa situación puede deberse a falta de tiempo y también, en alguna medida, de motivación. También se podría pensar que el participante ha logrado todos sus retos y con el pretexto del tiempo deja a un lado el aprendizaje de la lengua porque tiene la sensación de que cuenta con un buen dominio de la misma.

12. Percepción de la lengua española y su aprendizaje

El participante considera que aprender español, al igual que otros idiomas, es imprescindible en el mundo de hoy (Carlitos, Diario 24:24). Entre los beneficios de ese aprendizaje menciona:

Ayuda a mejorar las destrezas comunicativas y cognitivas en la lengua materna y en la lengua meta.

Facilita la exposición a culturas y forma de vida de otras personas.

Promueve la tolerancia.

Brinda autonomía y la confianza para viajar. (Carlitos Diario 24:24)

Considera, además, que todos los aspectos de la lengua son importantes: hablar, entender, escribir, escuchar y leer; pero es consciente de que otro ámbito igualmente importante es la cultura y que el aprendizaje de una lengua implica interesarse por aspectos culturales para comprender lo que la gente dice (Carlitos, Entrevista 156:156).

Carlitos afirma que para aprender español es necesario tener determinación y ayuda de otras personas; considera que con esos dos elementos se pueden superar todos los obstáculos (Carlitos, Diario 32:32) y que es necesario hacer las tareas de con tranquilidad y paciencia (Carlitos, Diario 35:35). Piensa que lo más importante para aprender una lengua es sentirse a gusto con ella y disfrutar del proceso (Carlitos, Entrevista 156:156). Está convencido de que no se estudia un idioma para guardarlo, sino para usarlo y que, por eso, siempre quiere escuchar y estar en contacto con el español (Carlitos, Entrevista 107:108).

Considera que lo más difícil de este proceso de aprendizaje es no poder entender un tema gramatical. Se observa que eso se debe a que tiene gran dificultad para encontrar personas que le expliquen la gramática con claridad cuando tiene problemas para entender aspectos formales de la lengua a través de las herramientas a las que tiene acceso (libros, internet, etc.). Carlitos afirma que, frecuentemente, necesita ayuda con la comprensión auditiva, por lo que trata de escuchar noticias y telenovelas el mayor tiempo posible.

En cuanto a su percepción de la enseñanza del idioma, piensa que un profesor de español no necesariamente debe ser nativo y que su virtud fundamental debe ser la capacidad para transmitir sus conocimientos de la lengua. Considera que el problema que ha tenido con sus maestros no tiene que ver con el dominio del idioma, sino con su forma de transmitir su conocimiento del español a los estudiantes.

Si tener solamente el conocimiento de la lengua es bueno pero como relacionarlo a los estudiantes es algo diferente porque yo conozco a muchas profesoras que que saben la lengua que tienen el conocimiento pero cuando se trata de transmitir hay problemas. Realmente es muy difícil y por eso siempre están confundidos los estudiantes y lo que no me gusta realmente es cuando yo aprendo algo aquí y cuando yo| yo tengo otro profesor yo estoy aprendiendo algo diferente. Me

está confundiendo por eso yo aprendo de una manera autodidacta. Si algo me va a confundir no me confundo. (Carlitos Entrevista 158:158)

13. Percepción de lo que es ser un buen aprendiz de lenguas

Para Carlitos un buen aprendiz de español es una persona que tiene determinación para aprender el idioma aunque tenga dificultades y no se le facilite. Piensa que un buen aprendiz siempre quiere dominar todos los aspectos del idioma y de la cultura (Carlitos, Entrevista 155:156).

14. Percepción del trabajo en el aula

Se considera que el trabajo en el aula no es un ámbito importante en el aprendizaje del español de Carlitos. No se han encontrado datos que permitan afirmar que las actividades desarrolladas en el salón de clase le hayan ayudado, en forma concreta, en el fortalecimiento de su aprendizaje. Esa visión se relaciona con la percepción que tiene de los profesores quienes, según él, tienen la tendencia recurrente a confundir a los estudiantes. El participante intenta compensar las deficiencias del trabajo en el aula hablando con sus compañeros de clase, fuera del aula, estudiando solo por internet o con libros de texto y fortaleciendo sus redes sociales. El trabajo en el aula puede cobrar alguna importancia en la medida en que los profesores le dan pistas para los exámenes.

15. Percepción del logro o éxito en el aprendizaje

Tener éxito en el aprendizaje, para el participante, representa dominar el idioma y obtener buenas notas (Carlitos, Entrevista 64:64), llegar a ser el mejor estudiante de español en el CSEC y en el CAPE.

Se puede decir que Carlitos se siente exitoso como estudiante y a ese sentimiento han contribuido muchas metas logradas y su capacidad para superar dificultades. El lograr metas como la de aprender un determinado número de palabras por día, conocer aspectos gramaticales de memoria, tener la disciplina de ver telenovelas, noticias, leer periódicos, revistas, etc. con el objetivo de mejorar su español, son aspectos que hacen que el participante se sienta exitoso.

Carlitos se considera un aprendiz de español que logra lo que se propone, pese a que al momento de hacer la entrevista se muestra frustrada por el poco tiempo disponible para aprender la lengua.

16. Autopercepción como aprendiz de lenguas

En el ámbito del aprendizaje del español, Carlitos se ve como un estudiante seguro y decidido a llegar al punto más alto en el conocimiento y dominio de la lengua (Carlitos, Diario 31:31); también se ve como un aprendiz autónomo que no espera que le digan qué hacer (Carlitos, Entrevista 53:54), y como un aprendiz que logra las metas y objetivos de aprendizaje que se propone.

El participante estudia español porque le gusta y para divertirse (Carlitos, Entrevista 48:48). Considera que la mayor motivación para aprender la lengua ha sido él mismo (Carlitos, Diario 31:31) y que su nivel de español es adecuado al tiempo que invierte estudiándolo, aunque le gustaría estudiar más (Carlitos, Entrevista 123:124) y afirma que la universidad le ha ayudado a mejorar sus destrezas para conversar (Carlitos, Entrevista 123:124). Puntualiza que su problema es la falta de tiempo para estudiar y que lo único que le gustaría cambiar de sus formas de aprender es el manejo del tiempo (Carlitos, Diario 39:39). Se puede decir que eso tiene una relación con el poco empleo de estrategias metacognitivas de planificación del aprendizaje.

En otro ámbito, prefiere las actividades que involucren el sentido de la vista, como leer libros y ver programas por internet. Esto último también involucra el uso del sentido del oído (Carlitos, Entrevista 125:126).

Carlitos siente que sabe toda la gramática española (Carlitos, Entrevista 19:19) y es por eso que ahora no dedica tiempo a ese aspecto del idioma; sin embargo, una de las cosas que más le molesta del proceso de aprendizaje, en general, es sentir que no entiende bien algún aspecto formal de la lengua. Afirma también que, inicialmente, necesitaba mucha ayuda para comprender el español pero que gracias a las telenovelas y los programas por internet ha superado esa situación.

A Carlitos le agrada que la gente recurra a él en busca de ayuda (Carlitos, Entrevista 68:68). Se observa que se siente muy orgulloso de saber que sus compañeros le entienden mejor

a él que a los profesores. Pese a sus permanentes comentarios sobre la poca dedicación de tiempo al estudio de la lengua, en los últimos días, el participante declara que sueña en español y que traduce lo que dice el pastor en los servicios religiosos, como si fuera un hablante nativo (Carlitos, Entrevista 115:118).

17. Utilidad de la lengua en el futuro

Carlitos está seguro de que empleará el español en el futuro (Carlitos, Diario 25:25), dada su aspiración de trabajar como profesor de la lengua, como diplomático o como traductor e intérprete. “... Y es importante que diga que voy a enseñar en el futuro y por supuesto voy a dictar español, entonces no importa por donde el viento me sople usaré el español” (Carlitos, Diario 26:26).

6.4.5 Actividad de aprendizaje

6.4.5.1 Formas de pensamiento

Soy una persona con autodeterminación; aprendo como autodidacta. (Carlitos, Diario 13)

A mi modo de ver el aprendizaje de español o de cualquier otro idioma es imprescindible hoy en día. Vivimos en un mundo globalizado y el que hable dos lenguas siempre vale por dos. (Carlitos, Diario 24)

La adquisición de una idioma tiene muchos beneficios tales como: ayudar a desarrollar destrezas comunicativas y cognitivas en la lengua nativa y también en la segunda (español). (Carlitos, Diario 24)

Aprender una lengua facilita, mucho más, la exposición a las culturas y el modo de vida de otra gente. (Carlitos, Diario 24)

Aprender una lengua, implica que ser más tolerancia y respeto por otras culturas y otras personas. (Carlitos, Diario, 24)

El aprendizaje de otra lengua posibilita que uno tenga más autonomía y confianza cuando viaja a otros países. (Carlitos, Diario, 24)

Cuando mis profesores califican mis papeles y me dicen mis errores eso me motiva mucho para mejorar. (Carlitos, Diario, 29)

Soy una persona muy impelida por mis sueños y sueño mucho con ser muy bueno en la lengua. Y no es que la aprenda para mi mismo sino para ayudar a otros, para que ellos también la aprendan y la aprecien como lengua extranjera. (Carlitos, Diario 31)

Para aprender una lengua es importante que te guste y que disfrutes aprendiendo; si no te gusta no vas a aprender, no la vas a dominar (Carlitos, Entrevista 140-148)

Para aprender una lengua uno debe ser autodeterminado, debes decirte que quieres hacerlo e intentar saber todo del idioma, de la cultura, del funcionamiento de la lengua y del comportamiento de los hispanos; cada detalle es importante. (Carlitos, Entrevista 156)

6.4.5.2 Sujeto

Carlitos

6.4.5.3 Mediadores

Carlitos se considera el principal mediador de su aprendizaje por su motivación, autodeterminación e interés en la lengua.

El trabajo en el aula es irrelevante en su aprendizaje.

La mediación de los profesores se da en la medida en que le corrigen errores, pero en general no confía en ellos porque considera que confunden a los estudiantes.

Los compañeros median positivamente en su aprendizaje practicando el idioma para los exámenes y pidiéndole explicaciones, lo que aumenta su autoestima

6.4.5.4 Objeto

Dominar la lengua.

Autodeterminado.

Siente que es buen aprendiz de español.

Desea aprender cada detalle del idioma.

Tiene éxito y logra lo que se propone como ser el primer puesto en los exámenes del CSEC y CAPE a nivel nacional.

Usar el español en el futuro como profesor, catedrático, traductor o diplomático.

6.4.5.5 Acciones

Tiene pensamiento estratégico para estudiar y busca maneras de aprender mejor para lograr su objetivo de dominar la lengua.

Se plantea objetivos a corto plazo, como aprender un número de palabras por día, memorizar la gramática, hablar con nativos, por chat o personalmente, y enseñar para reforzar lo aprendido.

No establece horarios, pero en los primeros años de aprendizaje del español estudia en todas partes.

Cambia a español todas sus plataformas cibernéticas para estar en más contacto con el idioma.

Enseñar se puede asumir como una estrategia de monitorización. El participante con su autodeterminación es quien media, principalmente, en su aprendizaje aunque también se vale de otros mediadores, como instrumentos simbólicos, en especial internet y libros. La mediación de los maestros es limitada y se da por la transmisión de formas de pensamiento y en el *input*, a veces negativo.

6.4.4.6 Operaciones

Empleo frecuente de estrategias cognitivas de uso de los sentidos para memorizar y aprender: vista, oído, cinésica y sentidos combinados y de razonamiento, principalmente de razonamiento deductivo.

No emplea muchas estrategias afectivas para estudiar español porque el aprendizaje de esta lengua lo desestresa; estudia español para relajarse de la tensión que le produce el aprendizaje de otras asignaturas.

Usa estrategias de activación emociones y creencias de apoyo diciéndose cosas positivas, a corto plazo, y empleando tácticas de relajación. También se ha observado el uso de tácticas enfocadas a mantener su motivación, particularmente su motivación intrínseca. El empleo de estas estrategias está mediado por el propio participante.

Usa con mucha frecuencia estrategias sociales de interacción para aprender y comunicarse. Pide explicaciones, aclaraciones y verificaciones e interactúa en español con amigos a través de la red y personalmente. El empleo de estas estrategias está mediado por el mismo participante y su objetivo de dominar el idioma y por formas de pensamiento, señaladas al principio, que se han construido a partir de la escuela secundaria y que se han fortalecido a su paso por la universidad.

6.5 Análisis de Cristina

Datos recogidos entre septiembre y diciembre de 2011

Edad al momento de la recolección de datos: 20 años

Estudios: Segundo año de lenguas. Primer énfasis: Español. Segundo énfasis: Francés

6.5.1 Descripción de la participante

Cristina es una joven tímida y tranquila. Estudia español porque le gusta y porque sus profesoras de sexto grado y de secundaria le advirtieron que tenía habilidad y talento para el idioma y que podría alcanzar éxito como profesora de español. La participante tiene fuertes creencias religiosas y su vida familiar y universitaria gira en torno a su iglesia; considera que Dios ha sido una gran inspiración para decidirse a estudiar español.

Al momento de la entrevista Cristina vive en las residencias estudiantiles de la universidad, dentro del campus; sus padres y su hermano mayor viven en Trelawny, a 130 kilómetros de Kingston, aproximadamente. Su padre es pastor de una iglesia protestante y su madre es secretaria y al mismo tiempo estudia terapia física. Cristina trabaja medio tiempo como profesora de español en jardines infantiles y también como técnica⁸ en el salón de computadores de su residencia.

Siempre ha sido la mejor de su clase, tanto en la escuela secundaria como en la universidad. No es muy abierta y tiende a conversar poco; según sus profesores, tiene un español escrito muy refinado y siempre responde en forma precisa y acertada a los exámenes orales, comprensión auditiva y comprensión lectora. Es una persona muy detallista y perfeccionista y ostenta el mejor promedio académico de su curso; tiene pocos amigos en la universidad y no se integra fácilmente al ambiente general de la clase. La entrevista se lleva a cabo en la biblioteca de la universidad donde estudia, el día lunes 12 de diciembre de 2011, entre las 12 y las 13 horas.

⁸ Un técnico tiene a su cargo la supervisión del laboratorio de computación de la residencia. Sus tareas incluyen el cobro de honorarios a los estudiantes por utilizar los computadores, la apertura y cierre del local, hacer inventarios y asegurarse de que las reglas del laboratorio se cumplan.

6.5.2 Génesis de su estudio del español

La participante hizo sus estudios de primaria en una escuela pública en St. Ann's Bay, la ciudad capital de la provincia de St. Ann, a 65 kilómetros de Kingston, donde vivía con sus padres y hermano. En la escuela primaria no recibió clases de español; sin embargo, en sexto grado, último grado de primaria, sus padres le pagaron una profesora particular que le enseñó aspectos básicos de la lengua. De este primer contacto con el español recuerda dos cosas: que estaba encantada con el idioma y que daban mucho énfasis a la pronunciación, particularmente de la letra R. Afirma que no había exámenes y que por lo tanto no recuerda una forma particular de estudiar, aparte de mirar brevemente las anotaciones antes de ir a las clases (Cristina, Diario 08:08)

Posteriormente, en grado séptimo, tuvo sus primeras clases formales de español en Westwood High School, una escuela pública ubicada en la localidad de Stewart Town, en la provincia de Trelawny, en la costa norte de Jamaica. Dice que en esa etapa usaba materiales prescritos por la institución como diccionarios bilingües y el libro de texto. Destaca que sus métodos de estudio en esa época y durante toda la escuela secundaria consistían en recoger los apuntes que la profesora daba en clase, hacer lecturas adicionales de vez en cuando y practicar con los libros de texto y con los CD recomendados para la clase (Cristina, Diario 09:09). En la escuela preparatoria (grado 12) es incentivada a usar otros materiales para estudiar, como lo describe en el siguiente apartado:

It was not until I reached college (6th form) that I was introduced to and encouraged to learn Spanish via radio stations, Spanish magazines - in essence, extra textbook and extra- notebook material. Like was the situation throughout high school, I did not have ready access to such materials or the internet. (Cristina, Diario 09:09)

A su paso por la universidad, encuentra que el acceso a internet es mucho más fácil, razón por la cual lo incorpora como herramienta para estudiar. A través de la red puede escuchar noticias, debates, programas de cocina y videos de YouTube, entre otros.

6.5.3 Ámbito sociolingüístico y de aprendizaje

El idioma materno de esta participante es el inglés, aunque también habla *patois* en casa. En la universidad usa las dos lenguas indistintamente.

Cristina estima su habilidad para hablar y escribir con una calificación de tres y para entender y leer con cuatro. En otra tabla del mismo cuestionario, en la que se indaga por la frecuencia de uso del español en algunas actividades y con algunas herramientas, la participante no sobrepasa la línea de 30, dando este puntaje a la lectura de libros y revistas y 20 a la práctica de la lengua, viendo televisión y asistiendo a clases en la universidad.

Destaca como motivación personal para aprender español el hecho de que encuentra “mágico” el idioma y que le encanta la formación y mezcla de los sonidos. A nivel profesional, estudia español con el fin de obtener más oportunidades de trabajo. Su meta personal es perfeccionar el idioma, pero al momento de llenar el cuestionario sociolingüístico, octubre de 2011, no tiene objetivos profesionales establecidos a corto o mediano plazo.

6.5.4 Descripción y análisis de las categorías

1. Motivos para aprender español

Los motivos de Cristina para estudiar español tienen relación con la intervención de sus profesores, particularmente sus maestras de sexto grado y de secundaria, quienes atribuyeron a la participante una habilidad especial para el idioma. Cristina considera que Dios ha sido una inspiración que la ha motivado para estudiar la lengua.

2. Estrategias metacognitivas o automediación

Se observa que Cristina usa un abanico limitado de estrategias metacognitivas. En el ámbito de la planificación del aprendizaje, no se pone metas a corto y mediano plazo, aunque expresa claramente su deseo de perfeccionar el español y enseñarlo cuando termine la universidad.

La participante se fija horarios para estudiar, aunque no especifica las circunstancias en que lo hace. Su estudio es guiado por el programa de la asignatura que se basa en el libro de

texto. Su método de aprendizaje consiste en observar el programa, seguir el manual y estudiar en casa las partes de los capítulos que no se trabajan en clase.

Cristina describe que para aprender vocabulario, por ejemplo, lee una revista o el diccionario, saca las palabras, las anota en su cuaderno y, posteriormente, las vuelve a leer y las memoriza; no menciona un plan de trabajo general durante periodos determinados; tampoco registra horarios de aprendizaje. Estudia cuando se da la oportunidad y cuando siente que necesita hacerlo.

W37: Umm whenever it really doesn't matter to me. Uh just in between chores or sleeping. It really doesn't matter to me. Whenever I find myself with the time I just start studying or reading. For example, I umm work in a shop on my hall so I carry a book with me and I study there or I listen to music there. (Cristina, Entrevista 74:77)

Cristina no monitoriza su aprendizaje, ni usa un tiempo particular para reflexionar sobre sus avances en la clase de español, lo que atribuye a que no tiene objetivos a corto y mediano plazo. Para esta participante entender y recordar los contenidos léxicos y gramaticales es señal de que todo va bien y eso es suficiente para saber que va por buen camino.

3. Estrategias cognitivas

Cristina usa estrategias cognitivas relacionadas con el razonamiento y el uso de los sentidos para memorizar y aprender. En el ámbito del razonamiento, se halla una táctica de razonamiento deductivo. En el segundo grupo, se observa el empleo de ocho tácticas de uso del sentido de la vista para memorizar y aprender, cuatro del oído, cinco de cinésica y cinco de uso combinados de los sentidos. En este último grupo, muchas veces, las estrategias de uso combinado de los sentidos se solapan con las de uso de sentidos individualmente. En el ámbito de razonamiento deductivo, la profesora de literatura de Cristina le ha enseñado a deducir el significado de las palabras a través del contexto.

Esta participante se define como una aprendiz visual, que aprende leyendo. Entre las tácticas reportadas en este grupo podemos enumerar: leer vocabulario, leer las anotaciones hechas en clase, leer el diccionario y leer revistas. De las actividades mencionadas anteriormente

Cristina extrae vocabulario o expresiones para luego leerlos y aprenderlos. Le gustan las películas y videos subtítulos porque le resulta más fácil extraer expresiones nuevas que encuentra interesantes. *“I especially appreciated the subtitles, as they allowed me to make a note of the new/interesting expressions I heard”* (Cristina, Diario 53:53).

En cuanto al uso del sentido del oído para memorizar y aprender, Cristina se familiariza con palabras y expresiones usando tácticas como escuchar noticias, ver videos y programas de cocina. Se observa que también aprende las expresiones cuando las practica de forma oral y cuando las escucha en frases hechas por sus compañeros (Cristina, Diario 39:39). Afirma que para estudiar el último módulo del libro fue muy útil usar el CD que acompaña el texto, dado que hablan personas en situaciones reales lo que le facilita el aprendizaje de vocabulario, sintaxis y gramática. *“So what really helped me to learn this module was the CD. There were several persons who spoke of their living situations, and I learnt a lot from these speeches in terms of vocabulary, syntax and grammar”* (Cristina, Diario 92:92).

En el ámbito de la cinésica, o uso del tacto para memorizar y aprender, Cristina hace ejercicios escritos, extrae palabras y expresiones nuevas para hacer frases o, simplemente, las escribe en su cuaderno de anotaciones. La participante también hace composiciones para repasar lo aprendido en clase y escribe frases para practicar diferentes aspectos de la lengua, incluida la gramática. Los métodos para aprender que mejor le funcionan a Cristina son los relacionados con la escritura, o los que combinan la cinésica y el sentido de la vista. También le resulta efectivo hablar.

Se considera que el aula puede ser el espacio propicio para usar diferentes estrategias. En el siguiente párrafo se observa que después de la lectura de un artículo, en clase, una vez destacado el vocabulario relevante, los estudiantes hacen un ejercicio de práctica oral. La actividad requiere el uso de todos los sentidos para memorizar y aprender: sentido de la vista a través de la lectura del texto; cinésica, al escribir y subrayar el nuevo vocabulario y oído por medio del diálogo con los compañeros de clase.

In addition to just reading the article and underlining the new vocabulary, which was helpful, we spoke about our own experiences of friendship, and this lent us the opportunity to reinforce and put into practice what we had just learnt. (Cristina, Diario 94:94)

Para aprender vocabulario, Cristina emplea otras estrategias de uso combinado de los sentidos, como repetir el vocabulario nuevo y, posteriormente, usarlo en composiciones que hace como tarea de práctica. Se considera que la sola lectura del vocabulario no es un método de aprendizaje muy efectivo para la participante, por lo que decide hacer escritos que incluyan las palabras que ha intentado aprender durante un tiempo determinado. Cristina necesita combinar el sentido de la vista y la cinésica, lo que implica un proceso de leer (vista), escribir (tacto) y volver a leer (vista) para efectuar una tarea de aprendizaje.

4. Estrategias afectivas

En los datos no se ha encontrado información que permita señalar que la participante usa estrategias afectivas.

5. Estrategias sociales

La participante usa un abanico muy limitado de estrategias sociales. Afirma que no tiene un compañero o una persona con quien practicar el idioma, en la red o personalmente, aunque habla con su hermano y le escribe correos electrónicos en español, dado que él también estudia la lengua en otra institución de educación superior de la ciudad.

Cristina estudia español sola, y únicamente en época de exámenes se reúne con un grupo de compañeros con quienes revisan lo que se ha visto durante el semestre. Dice que es un ejercicio de refuerzo de lo aprendido, pero no un ejercicio de aprendizaje en sí. Se interpreta que para Cristina aprender significa memorizar aspectos léxicos o gramaticales; por lo tanto, la acción de hablar español con sus compañeros no es una actividad de aprendizaje propiamente dicha.

Señala también que le pregunta a la profesora si hay algo que no entiende, pero no se observa una actitud general de solicitar ayuda, ni a sus compañeros ni a sus profesores. Esta

participante ha reportado el uso de cuatro tácticas de interacción para comunicarse personalmente y no ha reportado ninguna táctica de interacción a través de redes sociales.

6. Mediación de los profesores

Cristina considera que sus profesores no han mediado en sus formas de aprender y no recuerda que le hayan enseñado estrategias de aprendizaje directamente (Cristina, Entrevista - 82:83); pese a lo anterior, afirma que en la escuela preparatoria (grados 12 y 13) su profesora la incentivó a escuchar radio y a leer revistas para mejorar su español. “It was not until I reached college (6th form) that I was introduced and encouraged to learn Spanish via radio stations, Spanish magazines” (Cristina, Diario 10:10)

En este caso, la maestra es mediadora en el empleo de instrumentos simbólicos y, con ello, incentiva el empleo de estrategias cognitivas de uso de los sentidos para memorizar y aprender: sentido del oído (escuchar radio), sentido de la vista (leer revistas).

Actividades propuestas por los profesores y que Cristina desarrolla en clase, como ver películas con subtítulos (Cristina, Diario 53:53), hablar sobre comida jamaicana (Cristina, Diario 63:63), hacer ejercicios de deducción de significados (Cristina, Diario 77:77), propiciar diálogos donde se estimule el uso de aspectos de la lengua que se han explicado con anterioridad (Cristina, Diario 99:99), ejercicios participativos donde los estudiantes hacen exposiciones, ver y opinar sobre el trabajo de los otros (Cristina, Diario 45:49), promueven el uso de algunas estrategias cognitivas y sociales.

7. Mediación de los compañeros de clase

Cristina no ha recibido ningún tipo de instrucción o ayuda explícita de sus compañeros en relación con el uso de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, valora positivamente las actividades en grupo hechas en clase, dado que se beneficia del vocabulario y de los conocimientos gramaticales de sus compañeros. Además, estas actividades promueven el uso de estrategias sociales.

Cristina no practica mucho el español con sus compañeros fuera del aula porque considera que a ellos no les gusta este tipo de actividades; por lo tanto, el contacto con sus pares

se limita al ámbito del salón de clase. Siente que es muy difícil conseguir personas para practicar la lengua en la universidad porque todos son estudiantes y no ve disposición de sus compañeros para hablar. Destaca la presencia de una compañera de la clase de español con quien compartía habitación y con quien nunca practicó por falta de disposición de la misma para hablar el idioma en un ámbito diferente del salón de clase. Solamente habla la lengua con sus compañeros antes de los exámenes de conversación.

I57: Oh.. so you know that you need the help but you don't actually go out and look for it?

W57: [Right] I don't know I'm not sure where to-to find oral help because it's just students around you and \sometimes they don't really want to practice for whatever reason. So::| I don't know sometimes/ I try talking to myself that's what I do (laugh) when I'm preparing for orals. Umm because even last year I had a roommate who did Spanish but she just didn't want to practice so I just had to do it by myself:. Umm yeah that's the main area. Grammar is I think grammar is fine. Vocabulary is also fine, **le** although I think I need to widen my vocabulary but I can fix that easily just by reading more (Cristina, Entrevista 118:119)

Se observa que para la participante es muy difícil encontrar ayuda de sus compañeros. Resulta interesante esta afirmación de Cristina dado que sus compañeros, también participantes de esta investigación, reportan que sus pares siempre tienen mucha disponibilidad para hablar y compartir. La situación podría deberse a una actitud retraída de la participante, que no se abre a la interrelación con sus compañeros o a una actitud, posiblemente, de competencia, incluso de confrontación por parte de algunos de sus pares.

Hay un factor que puede influir en la relación de los estudiantes analizados anteriormente con esta participante, dado que Cristina no es de Kingston y viene de una provincia apartada. Es posible que haya una actitud un poco reservada entre los estudiantes de la capital y los estudiantes de provincia que, en este caso, está afectando la interacción, la práctica del castellano y el uso de estrategias sociales de nuestra estudiante.

9. Mediación de los objetos simbólicos

En los datos no se encuentra ninguna información que permita afirmar que Cristina aprendió estrategias, explícitamente, a través de libros o cualquier tipo de instrumento simbólico;

sin embargo, se observa que los libros de texto y de literatura, la Biblia, los diccionarios, las revistas y el internet han sido instrumentos que ha venido usando con el propósito de aprender español.

Las técnicas de estudio más usadas por la participante durante la escuela secundaria son: tomar notas de lo que dice la profesora en clase, repasar esas notas en casa y reforzar el aprendizaje de esa información con el libro de texto y algunos videos o audios que vienen como material complementario de los manuales prescritos. “My principal study technique back then and throughout high school was to review the notes our teacher had given us in class and to perhaps do some supplementary reading and practice in the recommended textbooks and CDs” (Cristina, Diario 9:9).

El procedimiento que Cristina describe anteriormente se basa en el empleo de algunos instrumentos simbólicos que, con la mediación de los maestros, van aumentando durante los dos años de preuniversitario, con la promoción de lectura de revistas. A su llegada a la universidad, encuentra más fácil el acceso a internet, razón por la cual empieza a usar este instrumento como mediador de su aprendizaje, a través de videos, películas, noticias y debates que complementan los contenidos del libro de texto. “Now at the UWI, where internet is more easily accessible; I have added listening to the news, debates, cooking shows, YouTube videos etc. to studying from my recommended texts and my notebook” (Cristina, Diario 11:11)

Con la posibilidad de acceder a internet, la participante centra su trabajo en buscar información que refuerce los contenidos del libro y lo estudiado en clase. Como se mencionó antes, no hay evidencias de uso de las redes sociales para practicar el español ni en forma oral, ni escrita.

10. Experiencia de aprendizaje: motivación, ansiedad y dimensión afectiva

La experiencia de aprendizaje de Cristina ha sido positiva. Desde el principio ha disfrutado del español, pese a que su estudio se limita a lo visto en clase y en los libros de texto.

Una de las grandes motivaciones de la participante para estudiar la lengua ha sido su relación con Dios, a quien atribuye la inspiración para decidirse por el español. La participante

no es explícita en la descripción de sus estados de ánimo frente al aprendizaje del castellano y no ha mostrado, a través de los datos, ningún estado de ansiedad.

En el ámbito de la dimensión afectiva de aprendizaje de Cristina, no se encontraron datos destacables. La participante se concentra en lo que cree que debe estudiar para los exámenes sin ningún estrés y obtiene las mejores notas de su grupo, pese a que ella califica con tres (sobre cinco) su nivel general de español.

11. Momentos en que se ha visto en la necesidad de cambiar sus hábitos de aprendizaje

Las formas de estudiar de Cristina no han cambiado sustancialmente desde que inició su ciclo de aprendizaje de español en la escuela secundaria. A su paso por la escuela preparatoria y la universidad se han sumado nuevos instrumentos que facilitan el aprendizaje, como revistas, radio e internet. La inclusión de nuevas herramientas de estudio implica, a su vez, el uso de nuevas estrategias cognitivas de uso de los sentidos para memorizar y aprender, pero no implican un cambio radical en la metodología empleada a la hora de aprender vocabulario, sintaxis o gramática.

La técnica principal de aprendizaje del español de Cristina es leer libros, hacer ejercicios de escritura, agrupar palabras nuevas y memorizarlas, ya sea leyéndolas o escribiéndolas. Con su ingreso a la universidad, la participante ha dado mayor valor a las herramientas usadas en la preparatoria y con internet ha tenido acceso a nuevo *input* en la lengua.

12. Percepción de la lengua española y su aprendizaje

A Cristina le gusta el español y considera que aprender el idioma es necesario para ampliar sus oportunidades de trabajo. Observa que el castellano es muy importante en Jamaica porque la isla está rodeada de países hispanohablantes, lo que genera muchas situaciones en las cuales las personas se ven en la necesidad de comunicarse en español con personas de países vecinos.

La participante considera que para aprender español exitosamente son fundamentales tres cosas: una mente abierta, una buena actitud y mucha motivación.

W75: To learn the language for me it's just an open mind and a good attitude that will get you far because you have to be for example open to the syntax being different. So you have to be open-minded and really say ok I'm going to learn this, I can learn this, a good positive attitude and umm |what was the second thing again? An open-mind yeah that's basically it for me and you have to be open to the culture too because it's not just the language. So you have to be really open-minded and just be very motivated to do it and you will really get far. (Cristina, Entrevista 155:155)

Según Cristina, todo aprendiz de lenguas debe tener la mente abierta para aprender, por ejemplo, una nueva sintaxis y contar con buena actitud frente al idioma y su aprendizaje. Agrega que con esos dos elementos y con motivación una persona puede tener éxito.

Para esta participante lo más fácil del estudio del español es aprender vocabulario y lo logra leyendo y seleccionando palabras desconocidas de los textos, libros de literatura, revistas, la Biblia, películas, etc. y memorizándolas. Considera que lo más difícil del aprendizaje de la lengua es la sintaxis, dado que es muy diferente de la lengua inglesa y cree que se aprende escuchando el idioma y a través de la lectura. Para esta participante es fácil aprender palabras, pero es difícil unirlas empleando la estructura correcta.

W60: ¿The most difficult thing? ||Umm:: the most difficult thing |oh! It's the fact that the [syntax] the syntax is different from English. **le** Right so the only way you can really you know grasp that| I guess is through reading and hearing it over and over again. Sometimes I don't get it right\ but I think that's the hardest part. Because it's easy to just learn vocab you know,(???) but then how to put it in the sentence you know to have a correct structure. (Cristina, Entrevista 125:125)

Para Cristina, lo más importante de aprender una lengua es poderla usar con hablantes nativos, porque el idioma hablado es diferente al de los libros y manuales. Afirma que dialogar con hispanos cumple una doble función: sirve de práctica y permite aprender el idioma como realmente es. Considera que una lengua se aprende con el uso, dado que hay muchas cosas que se pueden saber pero que se olvidan por falta de práctica.

La participante siente que aprende mejor cuando, después de trabajar un concepto o tema en clase, tiene la oportunidad de practicarlo en forma oral o escrita. Considera que las

explicaciones de sus profesores y las contenidas en los libros de texto unidas a la práctica son factores que contribuyen al éxito en el aprendizaje.

Para Cristina ver cine en español, con subtítulos, facilita el aprendizaje de expresiones y vocabulario y aproxima a los estudiantes a la cultura de los países donde se habla español. En cuanto a las clases de comprensión auditiva, considera que deben servir para reforzar lo aprendido en los seminarios y no para introducir temas y vocabulario nuevo.

13. Percepción de lo que es ser buen aprendiz de lenguas

Para Cristina, un buen aprendiz de lenguas es una persona que es constante en la práctica del español, hablando, escuchando y escribiendo. Considera que la virtud principal de un buen estudiante de español es la constancia. “W79: Ok. Hmm a good Spanish learner is consistent with their oral, listening and written practice. le So consistent umm yeah I think that’s the main thing, they have to be consistent with practicing the language” (Cristina, Entrevista 163:163).

14. Percepción del trabajo en el aula

Cristina considera que el trabajo en el aula es muy importante porque gran parte del éxito de su aprendizaje depende de las explicaciones dadas por los profesores y de las anotaciones que ella hace de las mismas.

En el diario describe algunas actividades desarrolladas en el aula que considera acertadas y que, según su percepción, facilitan el aprendizaje tanto de conceptos como de vocabulario. Algunas de esas actividades son: hacer ejercicios de unión de imágenes y vocabulario, hablar de comida jamaicana después de una clase sobre comida española, dado que ese ejercicio le ayuda a desarrollar sus destrezas comunicativas y, por último, practicar lo aprendido en un escenario real, con la ayuda de conocimientos previos; esto le facilita hablar con mayor seguridad (Cristina, Diario 61:65).

También encuentra útil la actividad de unir verbos con definiciones porque le ayuda a ampliar el vocabulario. Encuentra beneficiosas las actividades de grupo en clase porque se puede beneficiar de los conocimientos de sus compañeros (Cristina, Diario 85:86). En seminarios de traducción, siente que aprende más cuando se permite escuchar el trabajo de los compañeros,

donde el profesor deja ver las diferentes posibilidades en que una frase puede ser traducida y cuando se explican aspectos léxicos y gramaticales de difícil traducción, Cristina valora positivamente que sus maestros usen el tablero (Cristina, Diario 45:49).

Hay actividades que no le gustan, como usar clases de comprensión auditiva para introducir nuevos conceptos y vocabulario. Piensa que esas clases deben ser para reforzar temas y vocabulario aprendido con anterioridad en los seminarios.

In this lab class, which was a sequel to the class where we were taught the vocabulary/grammar associated with gastronomy, we did a listening exercise where we were supposed to match definitions we heard with verbs on a sheet of paper we had. I found this exercise very difficult, as the terms were not terms we had discussed in the previous class. (Cristina, Diario 69:71)

15. Percepción del logro o éxito en el aprendizaje

No se han encontrado entradas en el diario y en la entrevista que permitan ver la percepción de la participante con respecto al logro o éxito en el aprendizaje.

16. Autopercepción como aprendiz de lenguas

Cristina percibe que no es buena aprendiz de español, que le falta un buen camino por recorrer pero a su vez parece segura de que lo va a lograr.

I80: Do you think you are a good Spanish learner?

W80: No. I think I have a long way to go but I will get there. I'm working on it. (Cristina, Entrevista 164:165)

Afirma que aprende mejor cuando tiene la posibilidad de escuchar y ver. Es por eso que encuentra beneficiosas las clases en las cuales los profesores explican un aspecto de la lengua y hacen anotaciones en la pizarra. También le gusta que haya imágenes de apoyo, por esta misma razón prefiere ver películas subtituladas.

La participante entiende los conceptos gramaticales con facilidad (Cristina, Entrevista 39:39) y aprende mejor cuando estudia sola (Cristina, Entrevista 81:81); tiene sus propias estrategias para estudiar que le funcionan bien (Cristina, Entrevista 94:95). Recuerda que alguna

vez leyó estrategias para aprender vocabulario en un libro de texto; intentó aplicarlas, pero le resultaron demasiado complicadas, razón por la cual optó por sus métodos de estudio, que considera sencillos y eficientes.

Como ya se ha comentado, Cristina piensa que necesita más práctica en el ámbito de la interacción oral y siente que es difícil salir en busca de ayuda porque no hay muchas personas nativas para conversar. Percibe que a sus compañeros no les gusta practicar. Afirma que es mejor aprender nuevas expresiones a través de los libros porque le gustan más y que los prefiere sobre internet y cualquier otro instrumento simbólico.

I67: Ok. From the tools that you have access to- books, exercises, internet- which one do you like better and why?

W67: I would say books, [books]. Well/ the videos are nice too. I think I learn-really think I learn better from books. Yeah the videos definitely help with my listening because I, I- find it's easier to listen after I practice with the videos but in terms of really grasping the concepts, I grasp the concepts more when I read and then write. (Cristina. Entrevista 138:139)

En el apartado también se observa que Cristina tiene un concepto tradicional y académico del aprendizaje: se aprende de los libros.

17. Utilidad de la lengua en el futuro

La participante considera que ser multilingüe es una necesidad en el mundo actual y que el español es muy útil dada la ubicación geográfica de la isla. Cristina cree que usará el español en el futuro como profesora de dicha lengua y para hacer trabajo misionero durante un tiempo. “and /I also want- because I’m a Christian, I want to use my Spanish for missionary work for a while. Umm |and wherever else it can lead me. (Laugh)” (Cristina. Entrevista 149:149).

6.5.5 Actividad de aprendizaje

6.5.5.1 Formas de pensamiento

I do believe it is important to be proficient in more than one language as the world becomes more and more globalized, and particularly for Jamaicans, seeing as we are practically surrounded by

Spanish-speaking countries, it is very likely that at some point we will have to interface with our Spanish-speaking neighbors. (Cristina, Diario 17)

Además de mis profesores, los miembros de mi familia y otras personas me han motivado a continuar con mis estudios de español, dado que ellos creen que, en el mundo actual, hay una demanda creciente de personas multilingüe. (Cristina, Entrevista 19)

God that's the basic, that's the primary motivation for my choosing to do Spanish. (Cristina, Entrevista 31)

I don't really evaluate myself because I know where I need- I need to be because I'm understanding and remembering. (Cristina, Entrevista 67)

I think it doesn't make sense to just gloss over the words you don't know. It's kind of a struggle because I really want to know the word but there are so/ many words that you don't know so you have to ignore some but there are times when I do yield to the temptation to look up the words. (Cristina, Entrevista 109)

To learn the language for me it's just an open mind and a good attitude that will get you far because you have to be for example open to the syntax being different. (Cristina, Entrevista 155)

Really say... I'm going to learn this, I can learn this, a good positive attitude. (Cristina, Entrevista 155)

You have to be open to the culture too because it's not just the language.(Cristina, Entrevista 155)

You have to be really open-minded and just be very motivated to do it and you will really get far. (Cristina, Entrevista 155)

6.5.5.2 Sujeto

Cristina

6.5.5.3 Mediadores

El trabajo en el aula media positivamente en el aprendizaje de esta participante, en especial por las anotaciones que toma de sus profesores.

La mediación de los profesores se da en la medida en que la han incentivado a escuchar radio y a leer revistas como métodos para aprender mejor español.

Considera que los libros de texto han impactado positivamente su aprendizaje de la lengua y los prefiere sobre internet.

6.5.5.4 Objeto

Dominar la lengua.

Ser profesora de español.

Ser misionera en un país de habla hispana.

6.5.5.5 Acciones

No emplea estrategias de planificación, evaluación ni monitorización. Se da cuenta de que todo está bien cuando entiende un aspecto gramatical o memoriza una palabra o grupo de palabras. La ausencia de estrategias de monitorización se debe a que no se plantea objetivos a corto y mediano plazo. Aunque desea dominar la lengua no se impone planes concretos que lleven a pensar que está haciendo un estudio estratégico.

6.5.5.6 Operaciones

Cristina usa estrategias cognitivas relacionadas con razonamiento: razonamiento deductivo y uso de los sentidos para memorizar y aprender (vista, oído, cinésica y sentidos combinados). No emplea estrategias afectivas y usa un abanico muy limitado de estrategias sociales. Pide pocas aclaraciones y solo se reúne con sus compañeros para hablar, algunas veces, antes de los exámenes. Aparte de enviar correos electrónicos en español su hermano, no emplea la red para interactuar y comunicarse.

6. DISCUSIÓN GENERAL

El objetivo de este capítulo es discutir los resultados del análisis de datos a la luz del marco teórico; es decir, rescatado aquellos aspectos relevantes de la teoría sociocultural (Lantolf & Thorne, 2006; Vygotsky, 1978), relacionados principalmente con formas de pensamiento, génesis y mediaciones, todo lo anterior dentro del marco de la actividad de aprendizaje (Engeström, 2008; Lantolf & Apple, 1994; Leont'ev, 1981; Zinchenco, 1995). También se discuten otros aspectos fundamentales como el contexto educativo jamaicano, sin cuya observación no se podría comprender la actividad de aprendizaje. Para el desarrollo de esta discusión se ha hecho un compendio de los hallazgos relacionados con las mediaciones y el uso de estrategias de aprendizaje comunes a los cinco participantes y se han destacado aspectos individuales significativos.

Con el objetivo de darle una organización a este capítulo se ha considerado pertinente dividirlo en apartados de acuerdo a los elementos de la actividad de aprendizaje, dado que en ella se encuentran los aspectos observados y analizados en las 17 categorías de análisis.

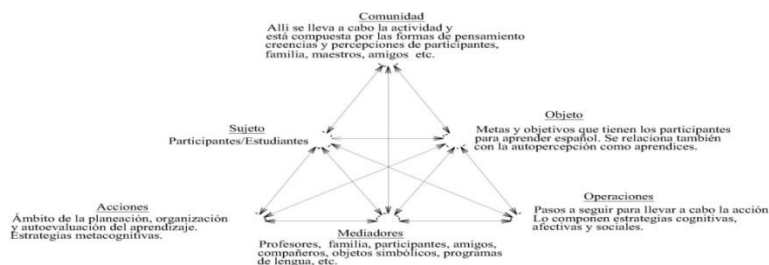


Figura 5. Actividad propuesta para esta investigación

En el esquema anterior la actividad se enfoca principalmente en los entes mediadores de aprendizaje de los sujetos. La actividad y por lo tanto la mediación se da dentro de un ambiente sociocultural que es permeado y que puede a su vez influir en otros ámbitos sociales. Desde la perspectiva de esta investigación y basados en los estudios de Vygotsky (1978), Lantolf y Thorne (2006), Leont'ev (1981), Lantolf & Apple (1999), Zinchenco (1995) y Engeström (2008) del ámbito sociocultural, forman parte la familia, la escuela, los maestros, la iglesia, los espacios de entretenimiento, etc. y dentro de esos ámbitos se crean y recrean formas de pensamiento que pueden tener variaciones de acuerdo a interpretaciones individuales.

Inicialmente se observan formas de pensamiento individual y colectivo que pueden influir en la manera como los participantes enfrentan sus tareas de aprendizaje, es decir, en el empleo de estrategias. Hay que recordar que la teoría sociocultural es principalmente una teoría que reconoce el rol central de las relaciones sociales y de los artefactos construidos culturalmente en la organización de formas de pensamiento (Lantolf, 2004).

Dentro del esquema de actividad planteado en esta investigación, se parte de que las formas de pensamiento influyen en los *motivos* que los individuos tienen para estudiar la lengua, en los *objetivos* de estudio, en las *acciones* y en las *operaciones* de aprendizaje, elementos que se relacionan, se influyen y se retroalimentan (Engeström, 2008).

La segunda parte de esta discusión se centra en el sujeto como elemento fundamental de la actividad y del análisis. El sujeto se relaciona con cada uno de los participantes; por lo tanto, resulta importante conocer aspectos de su historia de aprendizaje individual para comprender los motivos por los cuales los estudian la lengua y cómo se han construido, con el tiempo, sus formas de aprender.

El tercer apartado se centra en la discusión de la actividad de aprendizaje de español específicamente, con todos sus elementos interrelacionados: sujeto (participantes), objeto (motivos), acciones (estrategias metacognitivas), operaciones (estrategias cognitivas, afectivas y sociales) y todos los aspectos mediadores del aprendizaje. Así mismo se discute en qué medida las formas de estudiar de los participantes implican un comportamiento estratégico y hasta qué

punto son, simplemente, hábitos de estudio a los que se han adaptado con comodidad pero que no necesariamente van encaminados a hacer más eficiente el aprendizaje de la lengua.

Esta discusión se plantea analizando elementos comunes a todos los participantes pero también se detiene en situaciones particulares que se consideran relevantes, de acuerdo con los objetivos las preguntas de investigación.

7.1 Génesis

Como se observa en el marco teórico, el constructo de génesis se entiende como historia de aprendizaje de los participantes. El término génesis ha sido adaptado del “método genético” que plantea Vygotsky como enfoque de investigación dentro de la teoría sociocultural; con él se trata de descubrir la dinámica en que se desarrollan las funciones mentales superiores (memoria, atención, pensamiento racional y aprendizaje) (Lantolf & Thorne, 2006). El método genético no estudia un acontecimiento en sí, sino el proceso dentro del cual se ha desarrollado.

Los datos relacionados con la génesis han sido extraídos del diario de aprendizaje. Para su elaboración se pidió a los participantes hacer una reseña de su historia como estudiantes de español que incluyera percepciones de los profesores, de las actividades en el aula y de sus formas de estudiar. De esa información se extractaron datos, comunes y particulares, que se consideran relevantes en el estudio y aprendizaje del idioma.

Aunque todas las historias de aprendizaje son diferentes, se observa que la edad temprana en el inicio del estudio del español no necesariamente influye en el uso de estrategias, ni en el éxito académico en el aprendizaje de la lengua. Carlitos, quien inició el estudio del español a los 13 años, es quien despliega mayor número de estrategias de aprendizaje, mientras que Cristina, quien empezó a la misma edad, es quien obtiene los mejores resultados académicos. Los participantes que tuvieron su primer contacto con la lengua antes de los seis años obtienen buenos resultados, pero esto no les da ninguna ventaja adicional, en términos de empleo de estrategias de aprendizaje, sobre quienes tuvieron el primer contacto con la lengua después de los doce años.

El interés inicial por el español de Cristina y Carlitos se podría describir como sensorial dado que, según ellos, les suena bien la musicalidad del idioma. Esa primera impresión se relaciona con lo que Vygotsky (1978) denomina funciones mentales inferiores, que tienen que ver con el mundo físico de los sentidos. De igual forma, el gusto por el aprendizaje del español en las otras participantes, que tienen su primer contacto con la lengua antes de los seis años, parte de impresiones sensoriales dadas a través de la música y los juegos.

La tendencia general de los participantes a estudiar haciendo listas de palabras, leyendo libros y diccionarios, memorizando reglas, haciendo ejercicios de repetición y práctica, muestra el empleo de herramientas físicas (como computadores, lápices y cuadernos) e instrumentos simbólicos (como internet, libros diccionarios etc.), pero también el empleo de herramientas psicológicas que controlan principalmente la memoria. El peso del aprendizaje de la gramática, por ejemplo, se relaciona con la memoria y no con la comprensión del fenómeno, que implica la presencia de pensamiento racional (Lantolf & Thorne, 2006). Esto se relaciona directamente con la manera como se enseña español en Jamaica.

En la génesis de aprendizaje de todos los participantes se observa el empleo frecuente de estrategias de uso de los sentidos para memorizar y aprender y, mínimamente, el uso de otras estrategias como activación del conocimiento, razonamiento, conceptualización general y a detalle, predicción, inferencia y menos aún implementación de estrategias metacognitivas de organización, planificación, monitorización y evaluación del aprendizaje (Oxford, 2011). A lo largo de su vida como aprendices de lenguas no han gestionado eficientemente el uso de herramientas psicológicas (Lantolf & Thorne, 2006), ámbito en el cual se requiere la ayuda de una persona más capacitada que los oriente en el empleo de las mismas; es aquí donde entraría en juego el papel del profesor.

7.2. Actividad de aprendizaje

Hasta el momento se han desarrollado tres generaciones de teoría de la actividad: la planteada por Vygotsky, la planteada por Leont'ev (1978) y la de Engeström (2001). Esta última, de acuerdo con Lantolf y Thorne (2006,) sigue en proceso de construcción.

Para el desarrollo de esta investigación se hace una adaptación de las aproximaciones de la teoría de la actividad planteada por Leont'ev (1978) y la de Engeström (2001). Según Leont'ev, la actividad existe como acción y como cadenas de acciones que sirven para satisfacer necesidades humanas.

Los elementos de la actividad que se proponen en esta investigación son:

Formas de pensamiento-comunidad: que es el ente dentro del cual se da el aprendizaje. En la comunidad surgen formas de pensamiento y los valores de los participantes que son determinantes al momento de decidir estudiar a la lengua y en la forma de asumir el aprendizaje en general, es decir, influye en toda la actividad de aprendizaje

Sujeto: es el ente principal sobre el cual gira el análisis de la actividad de aprendizaje.

Objeto: se relaciona con el sujeto y tiene que ver con los motivos que tienen los aprendices para estudiar español. Se ve influido especialmente por la comunidad y los entes mediadores e influye y determina el ámbito de las acciones y las operaciones. Con base en el objeto (motivos) los aprendices planean y llevan a cabo el aprendizaje.

Mediadores: en esta investigación son los objetos simbólicos, los maestros, la familia y los amigos. Los entes mediadores se ven influidos por la comunidad en la cual están inmersos e influyen en los sujetos y su toma de decisiones de aprendizaje (acciones y operaciones).

Acciones: se relacionan con sistemas de planificación y en esta investigación con estrategias metacognitivas de planificación, organización y monitorización del aprendizaje. Dependen del sujeto, los entes mediadores, la comunidad y el objeto.

Operaciones: representan las acciones que se llevan a cabo para hacer realidad los planes. En esta investigación se relacionan con estrategias cognitivas, sociales y afectivas. Dependen de todos los entes de la actividad.

Los elementos de la actividad aquí planteados son dinámicos e interdependientes.

De acuerdo con Leont'ev (1978), el proceso de actividad está relacionado con los motivos. El nivel de las acciones consiste en el empleo de herramientas psicológicas, encaminadas a dirigir, controlar y regular los procesos mentales de memoria, atención, pensamiento racional y aprendizaje y la puesta en marcha de los planes de acción generados en el nivel de acciones.

La actividad de aprendizaje se da dentro de un grupo social y cultural y es dinámica en el sentido de que es permeada por formas de pensamiento que entran y que a veces se integran a la cultura y otras que no son bien aceptadas. El ámbito social y cultural, en esta investigación, no es un círculo cerrado, sino un mundo dinámico altamente mediado por incontables acciones y formas de pensamiento.

En este apartado se intenta profundizar al máximo en el comportamiento de los participantes en cada nivel de actividad, se analizan los mediadores y, a su vez, se observa en qué medida el comportamiento de aprendizaje del grupo de estudio puede ser considerado estratégico. Esto permitirá una mejor comprensión del fenómeno del uso de estrategias.

7.2.1 Formas de pensamiento- comunidad

Como se ha visto en el marco teórico, el objeto de la teoría sociocultural es ver cómo el ambiente social y cultural, que se puede relacionar con la comunidad en la que están inmersos los participantes, influye en la creación de formas de pensamiento (Lantolf, 2004) que, a su vez, median en todas las actividades humanas. Aunque el objetivo de esta investigación no es analizar cómo se construyen esas formas de pensamiento, conviene observar qué aspectos de la cultura y el ámbito social influyen en las formas de pensamiento observadas en los datos y cómo estas median en la actividad de aprendizaje del español de los participantes.

Resulta importante aclarar que durante la recolección de datos no se había previsto la importancia de hallar formas de pensamiento, por lo tanto no se diseñaron preguntas explícitas enfocadas a indagar en este ámbito. Sin embargo, las preguntas sobre percepciones arrojaron formas de pensamiento. Algunas de las citas que se hacen en este apartado corresponden a formas de pensamiento explícitas manifestadas por uno o dos participantes, que también han sido

expresadas tácitamente por los demás, y otras corresponden a formas de pensamiento expuestas por un solo participante pero que son relevantes para la discusión.

Las formas de pensamiento más generalizadas de los participantes de esta investigación se relacionan con: la importancia del conocimiento de la cultura de la lengua meta, la relevancia de ser bilingües en un mundo globalizado para conseguir trabajo y las ventajas de conocer más de una lengua para viajar. También relacionan el aprendizaje de idiomas con ser más abiertos y más respetuosos con las formas de proceder y de pensar de otras personas y culturas.

Los participantes ven la importancia del componente cultural de la lengua meta desde diferentes perspectivas. Hay quienes consideran que el aprendizaje del español facilita la exposición a nuevas culturas (Carlitos, Diario 24), en este caso la cultura hispana; y a ese contacto le atribuyen ventajas que los hacen crecer no solo a nivel intelectual sino personal (Alejandria, Entrevista 8). Otra perspectiva de pensamiento conectada con lo cultural se relaciona con que el aprendizaje de una lengua exige tener mente abierta a nuevas culturas, nuevas personas y diferentes formas de pensar (Carlitos, Diario 24). En general hay un consenso en cuanto a que es importante conocer la cultura de la lengua meta para aprender mejor el idioma. Esta forma de ver la cultura dentro del aprendizaje de la lengua se fomenta en el ámbito de la clase y en algunos casos en la información contenida en algunos libros de texto.

Considerar que la cultura es parte importante del aprendizaje del idioma lleva a algunos participantes a buscar contacto con hispanohablantes y a fortalecer esas relaciones, generalmente a través de la red, y a no desaprovechar la oportunidad para entrar en contacto con ellos cuando van a la universidad en programas de cooperación o intercambio. Otros participantes se concentran en los aspectos culturales de las lecturas literarias o buscan esa información en los libros de texto o en internet. Todo lo anterior promueve el uso de un abanico de estrategias sociales de interactuar en persona o a través de la red y estrategias cognitivas de uso de los sentidos para memorizar y aprender.

Otra forma de pensamiento que motiva a los participantes a estudiar español es el considerar que estamos en un mundo global que necesita personas bilingües y multilingües y que el conocimiento de lenguas puede facilitar la consecución de empleo (Cristina, Diario 17, 19).

Este valor dado al aprendizaje del idioma se fomenta dentro de las familias o en las comunidades educativas y dentro de las aulas de lenguas, pero no se podría afirmar que es un pensamiento general dentro de la cultura jamaicana.

También dentro de las aulas y en el ambiente familiar se fomenta una forma de pensamiento recurrente de los participantes, en relación con que aprender español puede servir para viajar y conocer otros países (Ana, Diario 10). Esa forma de ver el idioma no es muy común en las personas de países anglófonos quienes, generalmente, piensan que el inglés es una lengua universal con la que se puede llegar a todas partes; pese a lo anterior, los estudiantes de lenguas tienen otra perspectiva, dado que su interés no es solamente aprender el español sino conocer y entender la cultura de la lengua e integrarse a ella, de ser posible.

Reiterativamente se ha encontrado la idea de que el conocimiento de idiomas ayuda a la gente a ser más abierta y tolerante con otras personas y otras culturas (Alejandria, Diario 15; Carlitos, Diario24). Esta forma de pensamiento es interesante por cuando refleja, en los estudiantes de español, una actitud abierta y respetuosa hacia los otros. Es importante aclarar que la cultura de Jamaica, en general, es abierta a personas procedentes de otros países y no hay una actitud hostil hacia los extranjeros; sin embargo, tampoco se ha percibido la manifestación de un interés colectivo por aproximarse y conocer culturas extranjeras.

Se ha observado que los participantes consideran más efectivo pedir aclaraciones a los compañeros que a los profesores (Alejandria, Entrevista 42). Esto se ha consolidado con las experiencias personales de aprendizaje, dadas las limitaciones de mediación de los profesores que los participantes reportan en los datos (Carlitos, Entrevista 67:68) y que se fortalecen con experiencias positivas de mediación de los compañeros de clase (Ana, Entrevista 12, 73; Ashley, Entrevista 53).

Esa visión escéptica del profesor podría tener sus bases en el ámbito educativo de la isla y la falta de políticas gubernamentales claras frente a la selección de los maestros de español. En Jamaica existen programas de formación de profesores de español que buscan mejorar el nivel de la enseñanza de la lengua en instituciones primarias y secundarias. Escuelas de formación de maestros como Shortwood, en Kingston; Sam Sharpe, en Montego Bay y Church Teachers

College, en Mandeville, han sacado, en 2015, las primeras promociones de licenciados en español. Estos nuevos diez profesionales han hecho cuatro años de estudios en los cuales han debido cursar asignaturas de español, metodología de la enseñanza de la lengua y pedagogía general.

Hasta ahora los profesores de español se formaban durante tres años como Técnico Medio Superior en escuelas de formación de profesores y posteriormente se matriculaban un año y medio adicional en la Universidad de West Indies donde obtenían su título de licenciados con niveles B1 y B2.

Hasta el momento una buena parte de los profesores de español de escuelas primarias tienen diploma de técnico medio superior, aunque también es frecuente observar profesores nativos con o sin formación. En un esfuerzo del gobierno de la isla por dar un mejor nivel de español a los niños jamaicanos, de escuelas públicas, se ha implementado, desde 1997, un convenio con Cuba en el cual se han traído aproximadamente 240 profesores de español, quienes enseñan la lengua en las seis regiones, durante periodos de tres años. En el año lectivo 2012-2013 llegaron a Jamaica 16 nuevos profesores de español quienes estarán en el país durante tres años. Se estima que en este momento hay 43 profesores cubanos parte de ese convenio⁹.

De otra parte, el gobierno español a través de su embajada en Kingston y de la fundación España- Jamaica, tiene como uno de sus objetivos promover este idioma en la isla otorgando licencias de cursos en el Instituto Virtual Cervantes y con donaciones de dinero, en forma de becas, para formar profesores de español¹⁰.

El gobierno de Jamaica ha implementado programas de formación de profesores como Técnico Medio Superior en las diferentes escuelas de profesores. En 2013 la isla contaba con 231 maestros de esta lengua de los cuales únicamente 76 lograron emplearse. El problema del bajo empleo de profesores se generó porque el gobierno nunca aprobó, aparentemente por falta de

⁹ Información obtenida de: <http://jis.gov.jm/16-spanish-teachers-recruited-from-cuba-for-201213-school-year/>.

¹⁰ Información obtenida de: http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/KINGSTON/es/Noticias/Paginas/Articulos/20141120_NOT1.aspx

presupuesto, la apertura de plazas de enseñanza de la lengua en las diferentes escuelas públicas de la isla. Dadas las circunstancias ese programa de formación de profesores de español se interrumpió en 2013¹¹.

Pese a lo anterior el nivel de profesores de español, en general, no es óptimo porque, de una parte, muchos profesores nativos que no vienen de convenios gubernamentales no tienen formación como profesores y de otra los profesores nativos no necesariamente tienen un nivel de español que les permita responder los requerimientos de algunos grupos escolares. Lo anterior genera situaciones como las descritas por nuestros participantes, que los llevan a confiar más en los compañeros que en los maestros al momento de buscar aclaración de dudas y resolución de problemas.

También resulta interesante observar que los participantes, en general, hacen una diferenciación entre aclarar dudas y estudiar en sí. En el primer caso recurren a sus compañeros, pero en el segundo, estudian de forma individual porque, para ellos, trabajar en grupo no es necesario cuando se maneja o se domina bien un tema. Esto a su vez destaca la forma de pensamiento relacionada con que se aprende mejor estudiando solos que en grupo (Alejandria, Entrevista 30). Esta forma de pensamiento se puede sustentar, en parte, en el contexto educativo jamaicano y su sistema de seguimiento y promoción del aprendizaje basado, principalmente, en pruebas escritas.

Se observa que en ámbitos más cerrados, como la iglesia y la familia, se promueven formas de pensamiento que puede tener incidencia en la forma como los participantes asumen sus tareas de aprendizaje. El pensar que Dios es un motivo fundamental para aprender la lengua (Cristina, Entrevista 14) podría promover una actitud de aprendizaje más individual que implique prescindir, en la mayor medida posible, de todo lo humano y terrenal; la fe absoluta y la confianza en la divinidad pueden llevar a una persona a tener un comportamiento de aprendizaje mucho más individual y casi solitario. Es posible que esta participante, con una mentalidad más abierta y con su capacidad intelectual, pudiera ostentar un nivel de lengua muy superior al que

¹¹ Información obtenida de: <http://jamaica-gleaner.com/gleaner/20121213/lead/lead2.html> Buena parte de la población infantil jamaicana no recibe clases de español.

tiene en este momento si, por ejemplo, compartiera más tiempo con sus compañeros hablando español o si se relacionara con otras personas de habla hispana a través de internet.

En el contexto en que se desarrolla de esta investigación hay una diferencia entre tener buenos resultados académicos y dominar el idioma, dado que estas dos variables no siempre se relacionan. Frecuentemente se observa que los estudiantes obtienen buenos resultados académicos pero no son capaces de desenvolverse en una conversación espontánea. Eso tiene sus bases en el sistema de educación que se fundamenta en el resultado de los exámenes. Muchos estudiantes centran todo su esfuerzo de estudio en obtener una determinada nota y se vuelven expertos en seguir formatos: hacer un ensayo con determinadas características, responder a ciertas preguntas, etc. Esto sucede aun a nivel universitario dado que las evaluaciones, en general, tienen el mismo formato desde que la investigadora ha tenido acceso a esa información en más de doce años.

Otra forma de pensamiento recurrente es considerar que no se necesita autoevaluación porque se tiene claridad de lo que se sabe y lo que no se sabe (Cristina, Entrevista 67). Eso lleva consigo una limitante y es que, muchas veces, se cree tener claridad en un tema cuando en la práctica no es verdad.

Pensar que una condición para estudiar un idioma es que a uno le guste (Carlitos, Entrevista, 140- 148) puede convertirse en una muy buena razón para estudiarlo pero también en una limitación pues, en condiciones normales, todas las personas tenemos la capacidad de aprender más de una lengua; el problema se da cuando las experiencias negativas afectan el proceso de aprendizaje. Lo ideal es que nos guste, pero se considera que aunque un idioma, en particular, no nos agrada, si se aprende estratégicamente y con métodos de enseñanza eficaces, se puede alcanzar su dominio. El considerar que el gusto por la lengua es un prerequisite para su aprendizaje media negativamente en muchas personas que, aunque ven la utilidad y la rentabilidad que puede tener aprender otra lengua, no emprenden la tarea porque han tenido malas experiencias previas de aprendizaje; sin embargo, en el grupo de participantes de esta investigación, esa forma de pensamiento se convierte en un elemento de motivación porque

debido a su gusto por la lengua han seleccionado el español como asignatura a nivel universitario.

Las formas de pensamiento influyen en la manera en que los participantes asumen sus tareas de aprendizaje. Pensar que el método de estudio que se tiene no requiere cambios puede, en un momento, limitar la posibilidad de intentar otras formas de aprender y muestra carencia de capacidad estratégica reflexiva y de autoevaluación de los estudiantes, quienes desconocen la existencia de formas más eficientes de gestionar el aprendizaje y por lo tanto no indagan sobre el tema en otras fuentes, como internet. Los participantes, en general, no registran la presencia de estrategias de aprendizaje en los libros de texto; aunque Cristina menciona que en un manual encontró algunas estrategias que no pudo seguir porque le resultaron complicada y difíciles de aplicar. Sin embargo, el tipo de ejercicios contenidos en los libros de textos promueve el uso de determinadas estrategias de aprendizaje.

Otra forma de pensamiento que surgió de los datos de Ashley es la de considerar, en algún momento, que el español no era útil, ni necesario. Esa forma de pensamiento influye negativamente en el empleo de estrategias de aprendizaje. Se observa que esa forma de ver el español está relacionada con la dificultad que representa, para la participante, el aprendizaje de la lengua que, a su vez, puede vincularse con las formas de enseñar de sus profesores y las actividades desarrolladas en clase. Posteriormente, registra un nuevo cambio de actitud frente al aprendizaje, que se relaciona con una experiencia más grata con el español y con el hallazgo de un nuevo instrumento simbólico, un libro de texto, que se acomoda más a su forma de entender la lengua y que influye, de nuevo, en su forma de ver el aprendizaje de la lengua. De acuerdo con los datos de la participante, esa experiencia la lleva a pensar que el idioma no es tan difícil y a encontrar ventajas en su aprendizaje.

7.2.2 Sujeto

El sujeto es el centro de la actividad y sobre quienes gira el análisis. En esta investigación se han analizado cinco participantes: Alejandria, Ana, Ashley, Carlitos y Cristina.

7.2.3 Mediadores

La mediación en el aprendizaje viene de diferentes fuentes; sin embargo, el mediador más importante para este grupo de participantes es internet. Casi todas las actividades giran en torno a este instrumento simbólico dado que lo consideran más dinámico, flexible e interactivo y por ello lo disfrutan más y lo prefieren sobre los libros de texto.

Los amigos y la familia de los participantes pueden ser mediadores en las decisiones de estudiar español a nivel universitario; sin embargo, no desempeñan ningún papel en el uso y la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje. Según los datos, las formas de estudiar están mediadas, principalmente, por las actividades que los profesores llevan a cabo dentro del aula y que se relacionan con el uso de los sentidos para memorizar y aprender. Por lo tanto, formas de enseñar que incluyan estrategias de aprendizaje más complejas podrían favorecer su empleo fuera del aula.

Hay que recordar que para que una forma de aprender pueda ser considerada estratégica debe ser consciente y encaminada a hacer más eficiente el aprendizaje. En ese sentido resulta muy complejo medir ese nivel de conciencia de los participantes, aunque sí se puede ver que, en general, no hay un cuestionamiento sobre los procedimientos empleados al momento de emprender una tarea de aprendizaje y, en su mayoría, los participantes consideran que su método de estudio es adecuado porque obtienen buenos resultados académicos. Sería interesante indagar sobre el tipo de exigencia académica, de evaluación y el nivel de lengua, en general, que tienen los participantes, elementos que no se contemplaron en esta investigación, cuyo objetivo es observar las estrategias de aprendizaje y los elementos mediadores.

Si se observa el marco teórico sobre el que gira esta investigación, las estrategias de aprendizaje son instrumentos psicológicos que ayudan a desarrollar las funciones mentales superiores de las que habla Vygotsky y a las que se refiere Wertsch (1985). De acuerdo con estos investigadores, las herramientas psicológicas tienen una doble función que se dirige, de una parte, a la activación de la comunicación social y, de otra, a controlar y regular procesos mentales como memoria, atención, pensamiento racional y aprendizaje.

Desde la perspectiva de esta investigación, el aprendizaje de español requiere de procesos mentales como memoria, atención y pensamiento racional que se gestionan con la selección y uso de estrategias. En la medida en que se conozcan, se empleen y desarrollen, se fortalecen las funciones mentales superiores que de acuerdo con Wertsch (1985):

- están bajo el control de la voluntad de los seres humanos,
- están sujetas a intelectualización y desarrollo consciente,
- son de tipo histórico; es decir, se pueden desarrollar por la participación humana en actividades socialmente organizadas y por nuestra experiencia con artefactos construidos culturalmente, y
- requieren el uso de herramientas psicológicas o signos para regularse.

La selección y empleo de estrategias de aprendizaje es inherente a las funciones mentales superiores dado que tienen las mismas características: son escogidas y seleccionadas voluntariamente por los aprendices, las estrategias también están sujetas a intelectualización y a desarrollo consciente cuando los estudiantes analizan si sus formas de estudiar son apropiadas y toman la decisión de seguir estudiando de la misma forma o cambiar el método de aprendizaje por algo más efectivo. De la misma forma son de tipo histórico porque se forjan y se promueven socialmente en comunidades de práctica y se regulan a través de la escritura y el lenguaje.

7.2.4 Objeto

El objeto se relaciona con los motivos que llevan a los participantes a desarrollar su actividad de aprendizaje. Se observa que estudian español porque les gusta el idioma y, exceptuando a Cristina, porque se consideran buenos aprendices de lenguas. Algunas razones para estudiar castellano tienen relación con que consideran que ese conocimiento les abrirá puertas para conseguir trabajo en el futuro. Los participantes piensan que el conocimiento del español les permitirá comunicarse cuando viajen, en el futuro, y Cristina, particularmente, quien considera que le servirá para ser misionera en países de habla hispana. En el contexto educativo en el que se desarrolla esta investigación la mayoría de los participantes estudian solos para los

exámenes escritos principalmente porque consideran que así aprenden mejor ya que se distraen en compañía de otras personas y, en el caso de Alejandria, porque se siente fuerte en español y percibe que no necesita ayuda en ese ámbito particularmente.

7.2.5 Acciones

En el ámbito de la acción, que se relaciona con automediación y empleo de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y autoevaluación del aprendizaje, se observa que los participantes no se ponen metas y objetivos conscientes a largo plazo, aparte de Carlitos quien tiene por objetivo dominar la lengua y ser catedrático o diplomático. Hay quienes expresan su deseo de hablar bien español o de ser traductores, diplomáticos etc. pero si se considera la definición de estrategias de aprendizaje, no se detecta comportamiento estratégico por cuanto es más un deseo que un plan premeditado que conlleve acciones y operaciones para lograrlo.

Se observa que las metas y objetivos son, generalmente, a corto plazo y determinados por la proximidad de los exámenes. Se puede ver que Carlitos también hace planes a mediano y corto plazo como aprender de memoria todos los puntos gramaticales, memorizar a diario un número determinado de palabras, ver televisión y fortalecer redes sociales para comunicarse en español, actividades que son fomentadas por algunos profesores, tanto en la escuela secundaria como en la universidad. Otros participantes pueden expresar algunos deseos frente al aprendizaje pero no son planteados como metas y objetivos estructurados. En general se puede decir que la mayoría de los jóvenes analizados centran su proceso de aprendizaje en el periodo de evaluaciones.

En general, los participantes organizan el aprendizaje dado que buscan espacios tranquilos para aprender y ponen a su disposición los materiales que necesitan, como libros, diccionario, internet, etc. Se ha observado el uso de estrategias de prestar atención detallada, por ejemplo, en las clases, en el caso de Ashley y Cristina, quienes se concentran especialmente en el trabajo del aula sobre el que recae gran parte del aprendizaje, durante largos periodos como aprendices de español. No surge en los datos ninguna mediación de los profesores o de otras instancias en el proceso de planificación del aprendizaje. Se puede decir que la planificación del aprendizaje de los participantes es más intuitiva que sistemática, aunque Carlitos tiene mejor

delimitados y establecidos sus metas y objetivos. En general, no se observa un trabajo de monitorización ni de autoevaluación del aprendizaje en este grupo de estudiantes.

En la medida en que el objetivo de estudio sea lograr una calificación determinada o pasar un examen, los estudiantes no se esforzarán por implementar un sistemas de planificación, monitorización y autoevaluación más organizados. Para que los aprendices usen estrategias metacognitivas más complejas, es necesario un proceso de entrenamiento que les permita entender los beneficios de la metacognición, que a su vez tienen relación con conceptos relevantes como autonomía de aprendizaje, autoevaluación y aprender a aprender. La intervención ha de ser diseñada teniendo en cuenta que se requiere, además, un cambio en la forma de pensamiento en la relación aprendizaje/calificaciones; hay que hacerlos conscientes de la necesidad de planificar, monitorizar y autoevaluar para lograr el éxito en el aprendizaje. Recordemos a Leont'ev (1978), quien señala que la conciencia no es dada desde el principio y no es producida naturalmente: es un producto social que puede ser creado. Por lo anterior se considera que el trabajo en el aula y el papel del profesor pueden ser importantes en la estructuración de formas de pensamiento que lleven a los estudiantes a ser más reflexivos frente al ámbito metacognitivo del aprendizaje y que los oriente a aumentar el uso de diferentes estrategias de organización, monitorización y evaluación del aprendizaje.

7.2.6 Operaciones

Desde el ámbito de la teoría de la actividad las operaciones se relacionan con los pasos a seguir para lograr el objeto y se basan en la acción (Lantolf & Thorne, 2006). Las operaciones, desde el punto de vista de las estrategias de aprendizaje (Oxford, 2011), se relacionan con estrategias cognitivas, sociales y afectivas.

En el ámbito cognitivo, se observa que los participantes usan, principalmente, estrategias relacionadas con uso de los sentidos para memorizar y aprender, y razonamiento deductivo para inferir palabras o frases por el contexto. Algunos participantes atribuyen el uso de esta última táctica a su profesora de literatura, quien reiterativamente los anima a deducir los significados de las palabras y de algunas frases por el contexto con miras a evitar el uso frecuente del diccionario y con ello la interrupción de las lecturas.

Estos participantes usan sobre todo estrategias poco complejas, relacionadas con el uso de los sentidos, y emplean mucho menos (o simplemente nunca usan) estrategias más complejas que requieren otro tipo de procesamientos mentales, como activar el conocimiento, racionalizar, conceptualizar y predecir.

El empleo de estrategias de uso de los sentidos es natural en los seres humanos y no requiere mucho trabajo de concientización y entrenamiento Oxford (2011). Repetir una regla, memorizar un grupo de palabras, hacer frases de relleno de espacios, entre otros, son ejemplos de ello. De acuerdo con Oxford, estrategias más complejas, como activar el conocimiento, racionalizar, conceptualizar y predecir, sí requieren la intervención de una persona experimentada que oriente a los estudiantes en la tarea de aprender. Se considera que los participantes analizados no han tenido acceso a ese conocimiento y por esa razón usan estrategias menos complejas.

No se ha encontrado el empleo de muchas estrategias afectivas aunque algunos suelen decirse cosas positivas o confiar en Dios. En el ámbito de las estrategias sociales se observa que los participantes tienden a estudiar solos para los exámenes escritos y que únicamente acuden a otros cuando tienen problemas. Sin embargo, en su mayoría buscan a otras personas para hablar y mejorar la interacción oral y escrita a través de la red o personalmente. En general, a excepción de Carlitos, todos usan las mismas estrategias, pero difieren por la frecuencia de uso. Se considera que la concientización y el entrenamiento en el uso de estrategias sociales y afectivas también son necesarios y pueden facilitar considerablemente el aprendizaje a muchos estudiantes.

8. CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones generales de este trabajo y se hace un recuento de los logros y las limitaciones de esta investigación.

8.1. Conclusiones generales

<p>a. <i>¿Qué estrategias de aprendizaje dicen usar los participantes? (acciones y operaciones)</i></p>	<p>Estrategias metacognitivas</p> <p>Los participantes han reportado poco uso de estrategias metacognitivas de planificación, monitorización y autoevaluación del aprendizaje. Se ha encontrado que estrategias como prestar atención detallada para aprender, preparar recursos, organizar el ambiente de aprendizaje y planear el aprendizaje a corto plazo son empleadas por los participantes con mayor frecuencia. Únicamente un participante registró el uso de estrategias de planeación del aprendizaje a medio y largo plazo.</p> <p>No se reportaron estrategias relacionadas con implementar planes para aprender, organizar el uso de estrategias cognitivas, monitorizar el aprendizaje o autoevaluar el aprendizaje.</p> <p>En el ámbito sociocultural y en el sistema educativo jamaicano se prioriza la evaluación sobre el aprendizaje; por lo tanto, los participantes estudian principalmente los días previos al examen. Esta preparación consiste en responder a posibles preguntas que podrían aparecer en las</p>
---	---

	<p>diferentes pruebas. Esta práctica desestimula procesos de autoevaluación y monitoreo del aprendizaje ,</p> <p>Estrategias cognitivas</p> <p>Los participantes emplean, principalmente, estrategias cognitivas relacionadas con el uso de los sentidos para memorizar y aprender y razonamiento deductivo para inferir el significado por el contexto. La diferencia entre los participantes se da, básicamente, por la frecuencia de uso. La investigadora observa que los participantes que hablan español con mayor fluidez registran un empleo de estrategias más frecuente que el resto participantes.</p> <p>No se ha reportado el empleo de estrategias más complejas de activación del conocimiento, conceptualización, razonamiento inductivo o ir más allá de la información inmediata, como predicción o inferencia.</p> <p>De acuerdo con Oxford, las estrategias cognitivas más complejas también requieren, en muchos casos, la intervención de un maestro o de una persona más capacitada que enseñe y promueva su uso.</p> <p>Estrategias sociales</p> <p>En este ámbito los participantes usan, principalmente, estrategias relacionadas con interactuar para comunicarse, cuando necesitan estudiar para los exámenes de interacción oral.</p> <p>En situaciones de resolución de dudas también suelen recurrir a sus compañeros porque, en general, creen que son más efectivos que sus profesores al momento de sacarlos de dudas. Para los exámenes escritos y de comprensión auditiva los participantes estudian solos.</p>
--	---

	<p>La tendencia general a estudiar solos también tiene relación con el sistema de evaluación y el ambiente del aula que generalmente fomenta la competencia en lugar de la colaboración entre aprendices. La tendencia general de los participantes es estudiar solos las asignaturas o áreas en las cuales que se sienten competentes y únicamente pedir ayuda cuando es indispensable y en las áreas en que no tienen dominio.</p> <p>Estrategias afectivas</p> <p>En general los participantes usan un limitado abanico de estrategias afectivas. Algunos afirmaron usar estrategias relacionadas con decirse cosas positivas y únicamente un participante señala que emplea tácticas relacionadas con activar creencias y emociones de apoyo. El poco uso de este abanico de estrategias podría atribuirse a que los participantes analizados, en general, tienen éxito en el aprendizaje y como hemos señalado en el marco teórico, el empleo de estrategias afectivas se activa, principalmente, cuando los aprendices tienen dificultades para entender o resolver una tarea.</p>
<p><i>b. ¿Cómo describen los participantes, el ámbito del aula y el trabajo en torno a la misma en relación con el uso de estrategias de aprendizaje? (mediación de los otros)</i></p>	<p>Se observa que el trabajo en el aula es importante para la consolidación de formas de pensamiento relacionadas con la importancia de dominar el idioma y la necesidad de conocer aspectos de la cultura de la lengua meta.</p> <p>De igual forma las actividades en el salón de clase promueven el uso de diferentes estrategias. Por ejemplo, en los casos donde se hacen actividades interactivas se estimula a los estudiantes a usar estrategias sociales, en aulas donde las actividades se centran en explicaciones gramaticales y desarrollo de ejercicios del libro de texto se promueve el empleo de estrategias relacionadas con el uso de los sentidos para memorizar y aprender. Actividades específicas como pedir a los</p>

	<p>estudiantes que hagan ejercicios de relación de imágenes con vocabulario, de verbos y definiciones promueven el empleo de estrategias de razonamiento deductivo.</p> <p>Se observa que algunos participantes no estudian mucho fuera del aula y que de las actividades allí desarrolladas depende en gran medida su aprendizaje. En estos casos los estudiantes deben implementar estrategias metacognitivas como enfocar la atención.</p> <p>Algunos participantes han señalado que estar dentro de un aula en la cual sus compañeros son comprometidos y dedicados los impulsa y motiva a estudiar más independientemente</p> <p>No se encuentran referencias de actividades en el aula que promuevan la planeación y autoevaluación del aprendizaje</p> <p>No hay unanimidad de los participantes en su forma de ver el trabajo en el aula como mediador positivo de su aprendizaje de español y uso de estrategias. Mientras que para unos las actividades del salón de clase son fundamentales para el aprendizaje, para otros es prácticamente irrelevante.</p> <p>.</p>
<p><i>c. ¿Cómo describen la influencia de los profesores en el uso de estrategias de aprendizaje? (mediación de los maestros)</i></p>	<p>Se observa un consenso en cuanto a que los profesores de español han mediado positivamente en:</p> <p>La decisión de los participantes de estudiar este idioma a nivel universitario,</p> <p>El refuerzo de formas de pensamiento relacionadas con la importancia de aprender lenguas extranjeras y la relevancia de la cultura hispana para el aprendizaje del español.</p>

	<p>No se han observado casos de enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, las actividades que diseña el profesor dentro del aula promueven o desestimulan el empleo de unas u otras estrategias. Es decir, si un profesor diseña actividades interactivas, juegos, dinámicas, discusiones etc. está promoviendo el uso de estrategias sociales fuera del aula, pero si centra la enseñanza en lecturas y desarrollo de ejercicios individuales estimula el empleo de diferentes tipos de estrategias cognitivas y promueve el estudio individual.</p> <p>Los participantes, en general, evitan pedir explicaciones y aclaraciones a los profesores y solo acuden a ellos como última instancia. Hay una idea, aunque no generalizada, de que los profesores confunden a los estudiantes.</p> <p>Se reporta que los profesores emplean estímulos positivos y negativos para motivar a los participantes a estudiar. Se destaca el caso de un alumno que multiplica su esfuerzo de estudio individual para evitar que la profesora le quite puntos en la evaluación por las palabras mal acentuadas.</p> <p>Los participantes hablan reiterativamente de una profesora de literatura que los anima a deducir las palabras por el contexto. Lo anterior implica empleo de estrategias cognitivas relacionadas con razonamiento inductivo.</p> <p>Se puede decir que pese a que los profesores de los participantes analizados no enseñan estrategias directamente, el tipo de actividades en clase, descritas por los participantes, fomentan el uso de estrategias cognitivas de uso sentidos para memorizar y aprender y razonamiento inductivo para inferir el significado por el contexto. Solo en un caso</p>
--	---

	<p>particular se han registrado actividades interactivas, en la clase en etapas muy tempranas de aprendizaje, en los primeros años de escuela primaria.</p>
<p><i>d. ¿Cómo describen los aprendices el papel de sus compañeros en su proceso de uso de estrategias de aprendizaje? (mediación de los compañeros)</i></p>	<p>Los participantes, en general, afirman que no han aprendido estrategias a través de sus compañeros de clase.</p> <p>Pese a lo anterior se observa que aunque los compañeros de clase no enseñan estrategias directamente sí median en el aprendizaje de sus pares, especialmente en la universidad donde los participantes afirman que requieren más de la ayuda de sus compañeros para resolver dudas y para practicar el español.</p> <p>Algunos participantes afirman que sus compañeros los motivan a estudiar español y esa motivación se da por diferentes razones. En algunos casos porque estar en un aula con compañeros más competentes los obliga a estudiar más para estar a su nivel y en otros porque resulta motivante poder hablar en español fuera del aula. Se observa, en un caso, que el participante se siente satisfecho y motivado al ver que sus condiscípulos confían en él más que en los en los profesores al momento de resolver dudas gramaticales.</p> <p>Se considera que la intervención de los compañeros de clase estimula estrategias sociales de aprendizaje relacionadas con hacer preguntas para aclarar dudas y hablar la lengua meta con amigos y compañeros.</p> <p>Pese a que una participante afirma que resulta en extremo difícil reunirse con sus compañeros de clase para practicar el idioma en tiempo diferentes al periodo de exámenes, la percepción que tienen los participantes de sus condiscípulos en relación con su aprendizaje del</p>

	español es positiva colaborativa, útil y motivante.
<p><i>e. ¿Cómo se puede describir la relación entre las percepciones que tienen los aprendices de los materiales (objetos simbólicos) y el uso de las estrategias de aprendizaje? (mediación de objetos simbólicos)</i></p>	<p>Hay consenso entre los participantes en cuanto a que a través de los objetos simbólicos no han aprendido estrategias.</p> <p>En los datos recogidos no se ha observado información que permita afirmar que los participantes muestran interés en el aprendizaje de estrategias, y tampoco hay indicios de que busquen esa información a través de la red, ni en los diferentes libros de texto a los que han tenido acceso en su vida como aprendices de español.</p> <p>Pese a que a través de los objetos simbólicos los participantes no han aprendido estrategias directamente, estos instrumentos cumplen un papel mediador muy importante en el proceso de aprendizaje y motivan el empleo de cierto tipo de estrategias. El objeto simbólico más usado para aprender la lengua es el internet, seguido por libros de texto, libros de literatura, revistas, diccionarios, la biblia y plegables.</p> <p>El internet es descrito con adjetivos como divertido, dinámico y multifuncional, mientras que a los libros de texto les atribuyen características como aburrido, repetitivo, estático, sin color y poco atractivo.</p> <p>A través del internet los participantes ven televisión y películas de cine, en español, ven noticias, leen periódicos y revistas, hacen ejercicios de aprendizaje de la lengua, leen la gramática, buscan palabras o expresiones en diccionarios en línea, emplean los traductores, ven videos y escuchan música en español. Buena parte de los participantes emplea el internet para socializar ya sea a través de foros, chats, skype e intercambio de correos electrónicos.</p> <p>Los participantes afirman que prefieren estudiar gramática con libros de</p>

	<p>texto y mencionan principalmente títulos como “Primer libro”, “Spanish Two Years” y “Paso a Paso”; sin embargo, es importante resaltar que un participante advierte que ha encontrado con muchos errores en los textos y que muchos libros no son útiles para aprender la lengua.</p> <p>El uso de este tipo de instrumentos simbólicos y las actividades que desarrollan los aprendices implica el empleo de estrategias cognitivas de uso de los sentidos para memorizar y aprender: sentido de la vista (lectura) y quinésica (desarrollar ejercicios de libro o hacer resúmenes y escritos).</p> <p>Los participantes aumentan su vocabulario leyendo diccionarios, leyendo libros, periódicos, plegables etc. Todo lo anterior promueve el empleo del uso de los sentidos para memorizar y aprender (sentido de la vista principalmente).</p> <p>El empleo de la red para escuchar música, ver telenovelas, películas, noticias etc. ayuda a mejorar la comprensión auditiva y promueve el uso de estrategias cognitivas de uso de los sentidos para memorizar y aprender, particularmente vista y oído, y de estrategias metacognitivas como enfocar la atención.</p> <p>El internet con sus diferentes plataformas como skype y otras redes sociales, promueve la práctica de interacción oral y expresión escrita. A través del internet, los participantes practican el 1 idioma, por Skype, con amigos y conocidos. De la misma forma escriben correos electrónicos y entran a ventanas de chat con personas que hablan español. Lo anterior lleva al empleo de estrategias de uso de los sentidos para memorizar y aprender: sentido del oído, sentido de la vista y quinésica. Es importante destacar que casi todos los participantes afirman que el internet es su instrumento simbólico favorito.</p>
--	---

	<p>En general los participantes muestran rechazo por los libros de texto. Pese a lo anterior el texto que dicen usar más frecuentemente es “Primer Libro”, estudiado en secundaria. Este manual presenta con amplitud y claridad aspectos gramaticales y propone muchos ejercicios de práctica. Los estudiantes muestran dificultades para adaptarse y comprender los libros “Español en Marcha 1 y 2”, prescritos por la universidad, estos materiales se centran más en aspectos culturales y comunicativos y no tienen muchos contenidos gramaticales.</p> <p>El empleo de estos instrumentos simbólicos favorece el uso de estrategias cognitivas relacionadas con memorización, uso del sentido de la vista y del oído para aprender y estrategias metacognitivas de enfoque de la atención.</p>
<p><i>f. ¿Cómo se puede describir el papel mediador de los propios estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje? (automediación)</i></p>	<p>Los estudiantes son los principales mediadores de su aprendizaje y son quienes organizan sus formas de aprender, con base en las maneras de enseñar de sus maestros, los trabajos desarrollados dentro del aula y el acceso que tienen a unos u otros objetos simbólicos. Cada participante maneja sus propios métodos de estudio con los que se siente cómodo y ese confort influye en su poco interés por indagar sobre posibles formas más eficientes de aprender.</p> <p>Se observa que en general los participantes de esta investigación usan estrategias cognitivas relacionadas con el uso de los sentidos para memorizar y aprender y metacognitivas de enfoque de atención. Generalmente estudian en la temporada de exámenes y no tienen sistemas organizados planeación, seguimiento y autoevaluación de su</p>

	<p>aprendizaje.</p> <p>Aunque se observa que desean emplear el idioma en el futuro y que les gusta el español, no se trazan objetivos de aprendizaje a medio y largo plazo. En general no se observa una intención deliberada por usar unas u otras estrategias y se ve uso poco frecuente de estrategias afectivas. El empleo de estrategias sociales es también limitado y generalmente se activa durante el periodo de exámenes. Los participantes practican español con mayor frecuencia través del internet y de las redes sociales.</p>
<p><i>g. ¿Cómo se podría describir la relación entre el uso de las estrategias y las percepciones que tienen los estudiantes de lo que es aprender español como lengua extranjera? (motivos, metas, objetivos)</i></p>	<p>Los participantes de esta investigación perciben el aprendizaje del español como fácil, agradable, divertido y útil para conseguir buenos trabajos. Otras percepciones recurrentes incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a mejorar las destrezas comunicativas y cognitivas en la lengua materna y en la lengua meta. • Facilita la exposición a culturas y formas de vida de otras personas. • Promueve la tolerancia. • Da autonomía y confianza para viajar. <p>Se considera que esas percepciones han llevado a este grupo de jóvenes a estudiar español a nivel universitario y a organizar el aprendizaje del idioma en la forma en que lo hacen.</p> <p>Aprender español significa para algunos participantes conocer la cultura de la lengua meta pero consideran que el eje central del aprendizaje es dominar la gramática y tener un vocabulario amplio.</p> <p>Se puede ver que consideran sencillo el aprendizaje del español porque, en general, tienen buena memoria y aprenden las reglas y el vocabulario</p>

	<p>con facilidad. Lo anterior hace que se inclinen por los mismos métodos de estudio de uso de los sentidos para aprender y memorizar y, como el sistema funciona, no se preocupan por indagar sobre nuevas formas de aprender.</p>
<p><i>h. ¿En qué medida la experiencia de aprendizaje (motivación, ansiedad y dimensión afectiva) puede mediar en su uso de estrategias de aprendizaje?</i></p>	<p>Se observa que los participantes tienen gran motivación para aprender español y que en general disfrutaban estudiando el idioma; sin embargo, el proceso de aprendizaje les produce estrés y ansiedad durante el periodo de exámenes.</p> <p>Los estados afectivos de los participantes son diferentes y las experiencias de aprendizaje afectan positiva o negativamente sus formas de estudiar. Por ejemplo, se observa que el hecho de percibir que el idioma es difícil e innecesario afecta la motivación, genera frustración y desestimula el empleo de estrategias. De otra parte, el ver la experiencia de aprendizaje como algo agradable y relajante, influye positivamente en el empleo de estrategias.</p> <p>Aunque el aprendizaje de la lengua en sí no afecta negativamente la dimensión afectiva de los participantes durante los periodos de clase, se puede ver que la falta de planificación y organización del aprendizaje genera altos niveles de ansiedad durante el periodo de preparación para los exámenes. La forma en que los participantes organizan el estudio de la lengua influye en el uso de estrategias. El dejar el aprendizaje de todos los contenidos del semestre para última hora hace que los participantes se inclinen por tácticas de memorización y estrategias de uso de los sentidos, que son, en general, fáciles y rápidas de aplicar, aunque no necesariamente las más efectivas. Hacer deducciones, inferencias y emplear estrategias que requieren mayor pensamiento racional, quita más tiempo que memorizar reglas y léxico.</p>

<p><i>i. ¿Cómo se podría describir la relación entre los motivos que los estudiantes tienen para aprender español y el uso de estrategias de aprendizaje? (objeto)</i></p>	<p>Los motivos para aprender español de los participantes varían y van desde el gusto por la lengua hasta la posibilidad de ser diplomáticos, intérpretes y traductores.</p> <p>En un caso particular, el hecho de querer ser catedrático y diplomático hace que el participante centre sus esfuerzos en conocer, de memoria, todas las estructuras de la lengua para poderlas enseñar. Ese empeño del participante lo lleva a usar un abanico importante de estrategias cognitivas y a organizar su propia red de amigos para practicar el idioma personalmente y a través de la red; lo que implica el despliegue de un buen número de estrategias sociales.</p> <p>En otros participantes no se observa un empeño tan decidido por implementar su aprendizaje de acuerdo a los motivos para aprender la lengua. Se concluye que no todos los estudiantes tienen la capacidad de organizar planes y seguirlos para lograr un objetivo y que no todos los participantes tienen claridad sobre los motivos que los han guiado a estudiar el idioma a nivel universitario.</p> <p>Se considera de gran importancia hacer conscientes los motivos y objetivos que tienen los estudiantes para estudiar español y crear conciencia de la importancia de seguir un plan para lograr las metas. Se puede ver que la mayoría de los participantes estudian intuitivamente y sin un plan claro para lograr sus metas.</p>
<p><i>J. ¿Es posible detectar cambios en la forma de aprender de estos participantes a lo</i></p>	<p>Las formas de aprender de los participantes tienen relación con la metodología de enseñanza de la lengua a lo largo de sus vidas como estudiantes y de los retos que imponga la asignatura en la medida en que avanzan en el aprendizaje.</p>

<p><i>largo de su vida como aprendices de español? De ser así, ¿cómo han influido esos cambios en el empleo de estrategias de aprendizaje?</i></p>	<p>Se observa que en la universidad los participantes se ven obligados a cambiar su ritmo de estudio; sin embargo, eso no afecta dramáticamente el empleo de nuevas estrategias, sino la frecuencia de uso de las estrategias que usaban en la escuela primaria y secundaria.</p> <p>En la universidad los participantes se ven en la necesidad de estudiar más, al menos en primer año; dado que las clases se imparten, en su mayoría, en español. Esto exige, en general, un buen nivel de dominio de la lengua que les permita comunicarse en forma verbal y escrita.</p> <p>Se observa que el ingreso a la universidad, en primer año, les exige una mejor comprensión auditiva; por lo tanto, los estudiantes dedican tiempo y esfuerzo a escuchar noticias, telenovelas, música y emplean las estrategias que los lleven a adquirir una mejor comprensión de la lengua. De igual forma, en el ámbito de la interacción oral, los participantes se ven en la necesidad de abrir o expandir redes sociales para comunicarse en español, lo que también implica el empleo, más frecuente, de estrategias para aprender vocabulario y la implementación de estrategias sociales que les faciliten la comunicación verbal.</p> <p>En segundo año de universidad los participantes reportan un descenso importante en el uso y frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje. Esto se explica por la facilidad con que se obtienen las calificaciones deseadas en primer año, eso conlleva a un decrecimiento del nivel de expectativas y de exigencia con respecto al que tenían al ingresar a la universidad.</p>
--	--

8.2. Logros de la investigación

Esta investigación ha alcanzado todos sus objetivos y ha logrado responder satisfactoriamente a todas las preguntas de investigación.

Inicialmente se han caracterizado las estrategias de aprendizaje empleadas por los participantes y se ha analizado, en el ámbito de la actividad, el papel mediador de los aprendices, los maestros, los compañeros de clase y los objetos simbólicos. De la misma manera se ha establecido una relación entre el uso de estrategias de aprendizajes y otros aspectos como los motivos para aprender el idioma.

A través del génesis de aprendizaje de la lengua ha sido posible dar seguimiento a la historia de aprendizaje de los participantes lo que ha llevado a un análisis más profundo y sustentando que guía, en muchos casos, a comprender `por qué los participantes han forjado unas u otras formas de pensamiento. Estas últimas repercuten, necesariamente, en la decisión que toman los participantes de estudiar Español como Lengua Extranjera a nivel universitario y en sus formas de estudiar.

Se ha visto que la mayor parte de los participantes percibe a sus maestros como sujetos que no tienen una fuerza mediadora positiva y que ésta recae, generalmente, sobre los compañeros de clase quienes son vistos como mejores fuentes de apoyo. Resulta de gran interés observar el importante poder mediador del internet y de las redes sociales en los procesos de aprendizaje del español y la poca relevancia mediadora de los libros de texto. Desde la perspectiva de esta investigación este hallazgo lleva a los maestros a una reflexión sobre su propia práctica y a nuevos retos pedagógicos en la preparación de materiales y diseño de tareas.

Se considera importante hallar que el uso de estrategias de aprendizaje es inherente a las funciones mentales superiores y que tienen las mismas características: son escogidas y seleccionadas voluntariamente por los aprendices, están sujetas a intelectualización, son de tipo histórico porque se forjan y se promueven socialmente en comunidades de práctica y se regulan a través de la escritura y el lenguaje.

Otro logro importante ha sido detectar la limitada frecuencia de uso de estrategias metacognitivas de los participantes analizados. A nivel personal y profesional de la investigadora este hallazgo tiene implicaciones pedagógicas dado que esto obliga a diseñar tareas que promuevan el empleo de dichas estrategias que impulsan la organización, planeación y evaluación del aprendizaje de la lengua.

Se considera que los resultados de esta tesis son de gran importancia en el ámbito en el cual se ha desarrollado la investigación ya que abren reflexiones importantes como el papel del maestro de español dentro y fuera del aula, la adecuación de los materiales que se usan para enseñar la lengua y la necesidad de difundir el uso de estrategias de aprendizaje no solo metacognitivas, sino cognitivas, sociales y afectivas, con el fin de hacer del estudio del español una actividad fácil, amena, agradable y motivante.

8.3. Limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones y aplicaciones didácticas

Una limitación importante de este estudio y de la investigación sobre estrategias, en general, es la medición del nivel de conciencia para poder definir si un comportamiento de estudio puede ser considerado o no estratégico. Desde la perspectiva de esta investigación y de acuerdo con los datos, no se observa que los participantes estudien siendo conscientes de que lo hacen de esa manera para hacer su aprendizaje más eficiente; sin embargo, no se empleó ningún instrumento para medir ese grado de conciencia y resulta muy complejo diseñarlo.

En esta investigación se han observado limitaciones relacionadas con el tipo de participantes que intervinieron en el trabajo, ya que los datos más completos surgieron de estudiantes de español exitosos académicamente y no se pudo determinar el comportamiento de estudio de aquellos que realmente tienen problemas con el aprendizaje del idioma. Otra limitación se relaciona con los datos en sí y el no tener certeza de si las tácticas que dicen usar son las que realmente usan, si han quedado muchas tácticas sin reportar y la relatividad de la frecuencia de uso porque el significado de mucho o poco puede ser diferente para cada persona.

Futuras investigaciones podrían ir encaminadas a observar el comportamiento de uso de estrategias en grupos sociales diversos para ver hasta qué punto las formas de pensamiento favorecen o desfavorecen ciertos comportamientos de aprendizaje.

También sería importante desarrollar programas de intervención y enseñanza de estrategias de aprendizaje y observar en qué medida es posible lograr concientizar sobre su importancia y

construir formas de pensamiento encaminadas a dar prioridad al aprendizaje sobre la calificación, por ejemplo.

Se considera que es necesario adelantar programas de capacitación en estrategias de aprendizaje, dado que los participantes no reportaron empleo de estrategias complejas; ni siquiera los estudiantes más motivados e interesados en el aprendizaje del español han podido, por sí solos, gestionar su uso.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agar, M. (1993). Speaking of ethnography. En D. Silverman. *Interpreting Qualitative Data* (pp. 520-530). London: Sage.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Lapor.
- Arnaus, R. & Contreras, J. (1995). El Compromís ètic en la investigació etnogràfica, *Temps d'Educació*, 14, pp. 33-60 en Ramos, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza por tareas*. Tesis doctoral. Departamento de Formación de Profesorado. Universidad de Barcelona, España.
- Austin, J. L. (1955/1999). *How to do things with words* (2nd. ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. (1980). An introspective analysis of an individual's language learning experience. En Scarcella, R. C. & Krashen, S. D. (eds.) *Research in second language acquisition* (Selected

- Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum) (pp. 58-65). Rowley (Mass.): Newbury House.
- Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. En Díaz Martínez, J. *El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras*. Centro Virtual Cervantes. *Asele. Actas VIII*.
- Bailey, K. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. En Díaz Martínez, J. (2007). *El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras*. Centro Virtual Cervantes. *Asele. Actas VIII*.
- Bailey, K. (1991). Diary studies of classroom language learning: the doubting game and the believing game. En Sadtono (ed.), *Language acquisition and the second/foreign language classroom*. Singapore, Seameo Regional Language Centre, Anthology Series # 28.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Boas, F. (1943). Recent anthropology. *Science*, 98, 311-14.
- Boekaerts, M.; Pintrich P. R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, C.A.: Academic Press.
- Bogdan, R.G. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education* (2nd. ed.). Boston, M.A: Allyn and Bacon.
- Brown, J. S.; Collins, A. & Duguids, P. (1989). Situated cognition and the culture of leaning. *Educational Research* 18 (1) 32-42.

- Burgess, R. G. (1988). Conversations with a purpose: the ethnographic interview in educational research. En R. G. Burgess (ed.) *Studies in qualitative methodology*. Vol. 1: Conducting Qualitative Research (pp. 137-155), London/Greenwich (Connect.): Jai Press.
- Blumenfeld-Jones, D. (1995). Fidelity as a criterion for practising and evaluating narrative inquiry. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1) 25-33.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Campbell, C. (1996). Socializing with the teachers and prior language learning experience: a diary study. En Bailey & Nunan (eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 201-223), Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambra, G. (1998-2003). Une approche ethnographique de la classe de langue. En Ramos, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza por tareas*. Departamento de Formación de Profesorado. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En: M. Llobera (coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). Madrid: Edelsa.
- Carroll, J. & Sapon, S. (1959). *The Modern Language Aptitude Test*. San Antonio, Tx.: The Psychological Corporation.
- Carson, J. G. & Longhini, A. (2002). Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning* 52, 401-438.
- Castro, F., Diaz, P., Rodero, I., & Sardinero, C. (2007). *Español en Marcha 4*. Spanish Edition. Sociedad General Española de Librería
- Chamot, .A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 112-130.

- Chamot, A. U. & El-Dinary, P. B. (1999). Children's learning strategies in language immersion classroom. *Modern Language Journal*, 83(3), 319-338.
- Chesterfield, R. & Chesterfield, K. B. (1985). Natural Order in Children Second Language Learning Strategies. *Applied Linguistics*, (6)1, 45-59.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A. D. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying experts. En Cohen & Macaro, *Language Learner Strategies* (pp. 29-45). Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. D. & Macaro, E. (2007). LLS and the future: Resolving the issue. En Cohen & Macaro, *Language Learner Strategies* (276: 284). Oxford University Press. Oxford
- Cohen, A. D. & Manion, L. (1989). *Research methods in education*. (3rd. ed.). London: England: Routledge.
- Cohen, A. D. & Weaver, S. (2006). *Styles and strategies- based instruction: A teacher's guide*. Minneapolis, MN: National Languages Resource Center, University of Minnesota.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7th. ed.). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (1994) *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd. ed.). Thousand Oaks, USA: SAGE Publications, Inc.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman & D. Schunk (eds.) *Self-regulated Learning and Academic Achievement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Colas Bravo, M. P. & Buendia Eisman, L. (1994). *Investigación educativa* (2^a ed.), Sevilla: Alfar.

- Colé, M. (2009). The perils of translation: A first step in reconsidering Vygotsky's theory of development in relation to formal education. *Mind, Culture, Activity*, 16(4), 291-295.
- Dam, L. (1990). Developing awareness of learning in an autonomous language learning context. En R. Duda & P. Riley (eds.). *Learning styles* (pp. 189-197). Presses Universitaires de Nancy.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd. ed.). London: Sage Publications.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Díaz Martínez, J. (2007). El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras. *Centro Virtual Cervantes*. Asele. Actas VIII.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donato, R. & McCormick, D. E. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The roll of mediation. *Modern Language Journal*, 78:453-64.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & Skehan P. (2003). Individual differences in second language learning. En C. J. Doughty & M. H. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística* (P. Tena, trad.). Madrid: Cambridge University Press. (Original publicado en 1997).
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, S.; Rogoff, B. (1986) Problem solving in children's management of instruction. En: E. Mueller y C. Cooper (eds.), *Process and outcome in peer relationship* (pp. 301-325). Nueva York, Academic Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14*, 136-56.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feuerstein, R.; Rand, Y. & Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potencial assessment device*. Baltimore: University Park Press.
- Fielding, N. G. & Fielding, J. L. (1986). *Linking data*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Flege, J. E. & MacKay, I. R. A. (2004). Perceiving vowels in a second language. *Studies in Second Language Acquisition, 26*, 261-334.
- Gao, A. (2010). *Strategic language learning: The roles of agency and context*. Bristol: Multilingual Matters.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor* (A. Cardín, trad.), Barcelona/Buenos Aires: Paidós. (Original publicado en 1988).
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas* (A.L. Bixio, trad.). Barcelona: Gedisa. (Original publicado en 1997).
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. London: Macmillan.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.

- Gómez, L. M. (2010). *Perfiles de estudiantes de inglés LE, emergentes del SILL. Estudio hecho en grupos de estudiantes que se forman como profesores de inglés en la Universidad de Barcelona*. Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16462/1/Gomez_TrabFin Master_def.pdf
- Graham, S. & Harris, K. R. (1996). Addressing problems in attention, memory, and executive functioning: An example from self-regulated strategy development. En G. Lyon & N. Krasnegor (eds.), *Attention, memory, and executive function* (pp. 349-365). Baltimore: Brookes.
- Grenfell, M. & Macaro, E. (2007). Climes and critiques. En Macaro, E. *Language Learner Strategies* (pp 9-28). Oxford: Oxford University Press.
- Griffiths, C. (2008a.). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2008b.) Strategies and good language learners. En C. Griffiths, (ed.). *Lessons from Good Language Learners* (pp. 83-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grinnell, R. M. & Unrau, Y. A. (2007). *Social worker search and evaluation: Foundations of evidence-based practice* (8a. ed.). New York: Oxford University Press.
- Gronlund, N. E. (1981). *Measurement and Evaluation in Teaching* (4th. ed.). New York: Collier-Macmillan.
- Gu, P. Y. (2007). Foreword. En Macaro & Cohen. *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Guba, E.G. & Lindcoln Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hammersley, M. (1992b). *What's wrong with ethnography?* London: Routledge.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- He, A. (2002). Learning English in different linguistic and sociocultural contexts. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 107-121.
- Hernández S. R.; Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5 ed.). México D. F.: McGraw-Hill Educación.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. New York: Routledge.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (ed.). (1988). *Autonomy and self-directed learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holliday, A. (2003). Social autonomy: Addressing the danger of culturism in TESOL. En R. Oxford (2011). *Teaching and researching languages learning strategies*. Hong Kong: Pearson.
- Hopper, P. J. (1998). Emergent grammar. En M. Tomasello (ed). *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Hopper, P. J. (2002). *Emergent grammar: Gathering together the fragments*. Plenary Address, delivered July 10th, The Pennsylvania State University Summer Institute of Applied Linguistics, University Park, Pa.
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. Traducción de Pedro Horrillo de los extractos de D.H. Hymes. En *Communicative Competence*, Filadelfia Universidad de Pensilvania. En Llobera. 1995 *Competencia comunicativa, Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid. Edelsa.

- Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Philadelphia.
- Janesick, V. (1998). “*Stretching*” *exercises for qualitative researches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jones, B.; Palincsar, A.; Ogle, D., & Carr, E. (eds.). (1987). *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Khaldieh, S. A. (2000). Learning strategies and writing processes of proficient vs. less proficient learners of Arabic. *Foreign Language Annals*, 33(5), 522-533.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage.
- King, N. & Horricks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E) merging strategies for second foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), pp. 27-48.
- Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33, 79-96.
- Lantolf, J. P. (2004). Sociocultural theory and second and foreign learning: an overview of sociocultural theory. En K.van Esch & O. St. John (eds.) *New insights into foreign language learning and teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lantolf, J. P. & Apple, G. (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex.
- Lantolf, J. P. & Beckett, T. G. (2009). Sociocultural theory and second language acquisition. *Language Teaching* 42(4), 459-475.

- Lantolf, J. P. & Pavlenko, A. (2001) (S) second (L) language (A)activity Theory: Understanding second language learners as people. En M. Breen (ed.). *Learner Contribution to Language Learning. New Direction in Research*. London: Longman.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (eds.). (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox.
- Lantolf, J. P. & Thorne (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. & Kvale, S. (1995). What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steiner Kvale. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(3), 219-28.
- LeCompte, M. D. (2000, May). Standing for just and right decisions. The long slow path to school safety. En G. Kozik-Rosabal & I.K. MacGillivray (eds.). *Sexual Orientation and Gender Identity in America's Urban Schools*, theme issue of *Education and Urban Society*, 32(3), pp. 413-430.
- LeCompte, M. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in education research* (2nd. ed.). London: Academic Press.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Leont'ev, A. N. (1981). The problem of activity of psychology. En Lantolf & Thorne. *Sociocultural theory and genesis of second language development* (pp. 212-230). Oxford: Oxford University Press.
- Levi, S. & Nassi R. (2007). *Spanish Three Years*. New York: Amsco.
- Levine, A., Reves, T., & Leaver, B. L. (1996). Relationship between language learning strategies and Israeli versus Russian cultural-educational factors. En R. L. Oxford (ed.), *Language learning strategies around the world: Cross cultural perspectives* (pp. 35-45). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa, Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Long, M. H. (1983). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5(2), 177-94
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Madrid, D.; Hockly, N. & Pueyo, S. (2000). *Metodología de investigación en el aula de ELE*. Funiber.
- Malinowski, B. (1954). El problema del significado en las lenguas primitivas. En C. K. Ogden & Richards, I. A. (eds.). *El significado del significado* (Prieto, E., trad.), Buenos Aires: Paidós, pp. 310-352. (Original publicado en 1923).
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classroom*. London: Continuum.
- Macaro, E. & Cohen, A. (eds.) (2007). *Introduction in language learning strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- McCaffery, S. J. & Ahmeds, M. K. (2000). The appropriation of gestures of the abstract by L2 Learners. En J. L. Lantolf (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Marco Común de Referencia Europeo (2002). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Martin Leralta, S. (2009) *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Asele, Colección Monografías, 12.

- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62 (3), 279-300.
- McCaslin, M. & Wilson Scott, K. (2003). The five question method for framing a qualitative research study. *The Qualitative Report* 8 (3), 447-461. Recuperado el 17 de junio de 2006 de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-3/mccaslin.pdf>
- Merriam, S. (1991). *Case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Millroy, W. L. & Preissle, J. (eds.). *The handbook of qualitative research in education* (pp. 337-404). San Diego: Academic Press.
- Ministry of Education Jamaica. Curriculum Guide – Language Arts. Recuperado de: <http://www.moe.gov.jm/sites/default/files/Lower2nd-LangArts.pdf>
- Ministry of Education, Young and Culture. (2001). *Language Education Policy of Jamaica* (2001). Recuperado de: http://dlpalmer.weebly.com/uploads/3/5/8/7/3587856/language_education_policy.pdf
- Mishler, E.G. (1990). Validation in inquiry-guided research: the role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60(4), 415-42.
- Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language leaning theories* (2nd ed.). New York: Arnold.
- Miralpeix, E. (2009). *Test de vocabulario. Test de nivel de conocimiento léxico*.
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 81-108.
- Naiman, N.; Frohlich, M.; Stern, H. & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Research in Education Series 7. Toronto: OISE Press.
- Newman, I. & Benz, C. R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. Carbondale: University of Illinois Press.

- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms: A guide for teachers-initiated action*. New York: Prentice Hall-International.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Nyikos, M. & Oxford, R. (1993). A factor analytic study of language learning strategy use: Interpretation from information- processing theory and social psychology. *Modern Language Journal*, 77, 11-22.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second languages acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O' Malley, J. M.; Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4):418- 437.
- O'Malley, J. M.; Chamot, A.U.; Stewner-Manzanares, G.; Kupper, L. & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York: Harper & Row.
- Oxford, R. (1990a). Relationship between second language leaning strategies and language proficiency in the context of learning autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 108-126.
- Oxford, R. (1996). *Language learning strategies around the Word: Cross-cultural perspective*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. En J. Arnold (ed.). *Affect in Language Learning* (pp. 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2001). Language learning styles and strategies. En Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a second language* (pp. 359-366). Boston: Heinle/Thomson Learning.

- Oxford, R. (2007). *Co-teaching English*. Keynote presentation at the Second Annual Conference on Co-teaching, Hsinchu City, Taiwan.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Great Britain: Pearson.
- Oxford, R. & Crookall, D. (2010). Research on language learning strategies: Methods, Findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73(4) pp. 404-419.
- Oxford, R.; Cho, Y.; Leung, S. & Kinm, J. H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42, 1-47.
- Oxford, R. & Lee K. R. (2008). The learner's landscape and journey: a summary. En Griffiths, C. (ed.) *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. & Schramm K. (2007). Bringing the gap between psychological and sociocultural perspective on L2 learner strategies. En Cohen & Macaro, *Language Learner Strategies* (pp. 47-68). Oxford: Oxford University Press.
- Park, S. & Raymond, P. M. (2004). Strategy use by non-native English speaking students in an MBA program: Not business as usual. *The Modern Language Journal* 88, 374-389.
- Pulido Moyano, R. (1995). Etnografía i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses. *Temps d'Educació*, 14, 11-32.
- Purpura, J. U. (1997, June). An analysis of the relationship between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. *Language Learning* 47(2), 289-325.
- Ramos, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza por tareas*. Tesis doctoral. Departamento de Formación de Profesorado. Universidad de Barcelona, España.

- Ramos, C. (2007). *El pensamiento de los aprendices en torno a cómo se aprende una lengua: Dimensiones individuales y culturales*. Asele, Colección Monografías, 10.
- Reiss, M. (1981). Helping the unsuccessful language learner. *Modern Language Journal*, 65(2):121-128.
- Reiss, M. (1983). Helping the unsuccessful language learner. *Forum*, 21, 2-24.
- Rheinberg, F.; Vollmeyer, R. & Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. En Cohen & Macaro, *Language learner strategies* (p. 56). Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- Rodríguez Castellano C. (2005) El español en Jamaica. Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_38.pdf
- Rogers, G. & Bouey, E. (2005). *Participant observation*. En R. M. Grinnelle & A. Unrau (eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7th. ed., pp. 231-244). New York.: Oxford University Press.
- Rubin, J. (1975). What the good learner “can teach us”. *TESOL Quarterly*, 9(I): 41-45.
- Rubin, J. (ed.) (2007). Learner Counseling. Special Issue, *System: An International Journal of International of Education Technology and Applied Linguistics*, 3(1).
- Schumann, F. & Schumann, J. (1977). Diary of a language learner: an introspective study of second language learning. En Brown, Crymes and Yorio (eds.). *TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language - Trends in Research and Practice* (pp. 241-249), Washington, D.C.: TESOL.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. J. (eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scollon, R. (2001). *Mediated discourse. The nexus of practice*. London: Routledge.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data*. London: Sage.

- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: the next phase? En *Learner autonomy. Profil 2*, 7-10.
- Spindler, G. & Spindler, L. (1972). Cultural process and ethnography: an anthropological perspective. En L.Cohen, L.Manion & K.Morrison. *Research methods in education* (pp. 219-26). New York: Routledge.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language Learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E.W. (1990) Research on what? Some terminology. *Modern Language Journal* 74(2), 143-153.
- Summer, T. (2010). *Learner autonomy. Profil 2*, 7-10.
- Swain, M. (1980). *Immersion education: Applicability for non vernacular speakers*. Ponencia presentada en Symposium on Standard Language/Vernacular Relations and Bilingual Education. Racine, Wisconsin.
- Taft, R. (1999). Ethnographic research methods. En Keeves, J.P. & Lakomski, G. (eds.). *Issues in Educational Research* (pp. 113-120). Oxford: Elsevier Science/Pergamon.
- Tarone, E. (1981). *Decoding the primary language: The crucial role or strategic component*. Ponencia presentada en el congreso Conference of Interpretative Strategies in Language Learning, University of Lancaster, U. K. en Oxford (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Great Britain: Pearson.
- Ushakova, T. N. (1994). Inner speech and second language acquisition: An experimental-theoretical approach. En J. P. Lantolf & G. Apple (eds.) *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 135-156). Norwood, NJ: Ablex.
- Valcárcel, M.; Coyle, Y. & Verdú, M. (1996). Learning foreign languages: learner strategies. En McLaren y Madrid, D. (eds). Madrid: Funiber.

- Vandergrift, L. (2003b). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *Canadian Modern Language Review*, 59, 425-440.
- Vandergrift, L. (1997a). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Anal* 30(3), 387-409.
- Vandergrift, L. (1997b) The Cinderella of the communication strategies: Reception strategies in interactive listening. *Modern Language Journal*, 81(4) 494-505.
- Vandergrift, L. (1999a). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53, 168-76.
- Vandergrift, L. (2003a). Orchestrating strategy use: towards a model of the skilled L2 listeners. *Language Learning*, 53, 461-494.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. New York: Longman.
- Van Lier, L. (1990). Ethnography: Bandid, Bandwagon, or Contraband? En Brumfit, C. y Mitchell, R. (eds.). *Research in Language Classroom* (pp. 33-53). London: Modern English Publications & The British Council.
- Van Rossum, E.J., y Schenk (1984). "The relationship between learning conception, study strategy and leaning outcome." *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Villanueva, M. L. (1997). Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas. En: M. L. Villanueva & I. Navarro (eds.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem of psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17, 29-30.

- Vygotsky, L. S. (1981). The instrumental method in psychology. En J. V. Wertsch (ed.) *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. New York, Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1999). The collected work. Scientific legacy. En J. P. Lantolf, & Thorne (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Watson-Gegeo, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly* 22, 575-592.
- Wenden, A. (1986). What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics* 7(2), 186-201.
- Wenden, A. (1998). *Learner strategies for learner autonomy*. Great Britain: Prentice Hall.
- Wenden, A. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23, 32-55.
- Wenden, A. & J. Rubin (eds.), (1987). *Learner strategies and language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). Mind as Action. En *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Willig, C. (2008b). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Philadelphia: Open University Press.
- Williams, M. & Burden, L. R. (1997). *Psychology for language teachers: A social cognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Winter, G. (2000, March). A comparative discussion of the notion of “validity” in qualitative and quantitative research. *Qualitative Report*, 4 (3-4). Recuperado el 29 de octubre de 2005 de www.nova.edu/ssw/QR/QR4-3/winter.html.
- Winegar, L. T. (1997). Can internalization be more than a magical phrase? Notes toward the constructive negotiation of this process. En C. Lightfoot & B. D. Cox (eds.). *Sociogenetic perspectives on internalization*. Mahwah, N.J.: Laurence Erlbaum.
- Wolters, C. (2003). Regulation and motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulating learning. *Educational Psychologist* 38, 189-205.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Woods, P. (1992). Symbolic interactionism: Theory and method. En L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *Research Methods in Education* (7th. ed.). New York: Routledge.
- Zinchenko, V. P. (1995). Cultural-historical psychology and the psychological theory of activity: retrospective and prospective. En J. V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 37-55). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zuengler, J. & Miller, E.R. (2006). Cognitive and sociocultural perspective: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, 40(I), 35-58.

ANEXOS

