



Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos  
Socioculturales

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ADOLESCENTES BÚLGAROS

Autora: Kim Yvonne Tate Pérez

Directora: Dra. María Teresa Cáceres Lorenzo

Las Palmas de Gran Canaria

2021



**D GREGORIO RODRÍGUEZ HERRERA COORDINADOR DEL PROGRAMA DE  
DOCTORADO EN ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS EN SUS CONTEXTOS  
SOCIOCULTURALES DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,**

**INFORMA,**

Que la Comisión Académica del Programa de Doctorado, en su sesión de fecha ..... tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada “ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ADOLESCENTES BÚLGAROS” presentada por la doctoranda D<sup>a</sup> KIM YVONNE TATE PÉREZ. y dirigida por la Doctora MARÍA TERESA CÁCEREZ LORENZO

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 11 del Reglamento de Estudios de Doctorado (BOULPGC 7/10/2016) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 14 de enero de dos mil veintiuno.

## Abstract

Our initial purpose is to investigate how Bulgarian adolescents use learning strategies with the following study variables: age, gender, origin, mother tongue, knowledge of other languages, their level, use, cut-off mark to access their study at the Institute and if they like to study Spanish, as well as why, as a contribution to learning Spanish as a foreign language in Southeastern European contexts, who have a long tradition of learning foreign languages, due to their historical conditions, which It has led them to a strong presence of learning them, with various language policies throughout their political and economic development up to the present, as members of the European Union. We also questioned the presence of the Internet with its respective tools through action-based research. Reflection on communication circuits becomes increasingly relevant due to the emergence of these new information and communication technologies in society and in the didactic process. The educational act is above all an act of communication in which the information channels play an important role in its configuration. To achieve this, we have carried out several surveys of 202 adolescent students who continue their training within the study system of the Republic of Bulgaria in which they study a specific secondary language, in a regulated way, whose first foreign language is Spanish, and Bulgarian students of one General secondary school, also regulated, with a second foreign language, which is Spanish, during the 2018/2019 academic year. For this design, the previously published bibliography has been taken into account, the general purpose of which is to know how young learners of the 21st century learn successfully. The results show that Bulgarians agree with those of other countries in that the main factors associated with the general performance of learning ELE in this study show that those students who are confident in their ability to learn the language and accept responsibility for planning their learning , perform well in performance tests. This suggests that ELE instruction should address students' metacognitive beliefs and strategies so that they realize that they have the ability to learn the language well and implement effective strategies, such as setting goals, thinking of appropriate actions, and persevering in subsequent tasks.



## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
1.1. <a href="#">Presentación del problema de investigación.....</a>	<a href="#">11</a>
1.2. <a href="#">Contexto de la investigación.....</a>	<a href="#">16</a>
1.3. <a href="#">Ideas clave del marco teórico.....</a>	<a href="#">21</a>
1.4. <a href="#">Preguntas de investigación.....</a>	<a href="#">28</a>
1.5. <a href="#">Metodología.....</a>	<a href="#">29</a>
1.5.1. <a href="#">Fases.....</a>	<a href="#">31</a>
1.5.2. <a href="#">Procedimientos de recogida de datos.....</a>	<a href="#">31</a>
1.5.3. <a href="#">Sujetos de investigación.....</a>	<a href="#">32</a>
1.6. <a href="#">Estructura de la tesis.....</a>	<a href="#">36</a>
<b>CAPÍTULO 2. EL ESPAÑOL EN BULGARIA. SU CARACTERIZACIÓN EN EL CONTEXTO.....</b>	<b>41</b>
2.1. <a href="#">Introducción.....</a>	<a href="#">43</a>
2.2. <a href="#">La presencia del español en Bulgaria.....</a>	<a href="#">46</a>
2.3. <a href="#">El sistema educativo búlgaro actual.....</a>	<a href="#">50</a>
2.4. <a href="#">Panorama de la enseñanza de las lenguas extranjeras y del español en el sistema de estudios búlgaro.....</a>	<a href="#">58</a>
2.5. <a href="#">El currículo de la asignatura de Español en Educación Secundaria.....</a>	<a href="#">62</a>
2.6. <a href="#">Metodología y materiales curriculares de ELE: SS. BB en Sofía.....</a>	<a href="#">64</a>
<b>CAPÍTULO 3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ADOLESCENTES.....</b>	<b>77</b>
3.1. <a href="#">Características del joven aprendiz de idiomas extranjeros.....</a>	<a href="#">79</a>
3.2. <a href="#">EA y jóvenes aprendices.....</a>	<a href="#">82</a>
3.3. <a href="#">EA y éxito en el aprendizaje.....</a>	<a href="#">85</a>
3.4. <a href="#">Estado de la cuestión.....</a>	<a href="#">91</a>
3.5. <a href="#">Caracterización y encuesta de R. Oxford.....</a>	<a href="#">100</a>

3.6. <a href="#">Otras taxonomías</a> .....	108
3.7. <a href="#">Factores asociados a EA</a> .....	116
3.7.1. <a href="#">Lengua materna</a> .....	117
3.7.2. <a href="#">El sexo</a> .....	118
3.7.3. <a href="#">La edad</a> .....	121
<b>CAPÍTULO 4. NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO EA EN EL ÁMBITO EUROPEO</b> .....	<b>125</b>
4.1. <a href="#">Características de los nativos digitales</a> .....	127
4.2. <a href="#">Nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza/aprendizaje</a> .....	131
4.3. <a href="#">Las TIC como herramientas en la enseñanza de idiomas</a> .....	134
4.4. <a href="#">Actitudes hacia las TIC</a> .....	161
4.5. <a href="#">Desarrollo de la competencia digital en Bulgaria</a> .....	164
<b>CAPÍTULO 5. RESULTADO DE LOS ANÁLISIS Y DISCUSIÓN</b> .....	<b>173</b>
5.1. <a href="#">Preámbulo</a> .....	175
5.2. <a href="#">Perfiles de los estudiantes</a> .....	175
5.3. <a href="#">Factores de aprendizaje del estudio de caso</a> .....	179
5.4. <a href="#">Respuestas finales</a> .....	196
<a href="#">CONCLUSIONES</a> .....	209
<a href="#">BIBLIOGRAFÍA</a> .....	223
<a href="#">ÍNDICE DE TABLAS, MAPAS, Y GRÁFICOS</a> .....	272
<a href="#">ANEXO</a> .....	275
<a href="#">ANEXO I. ENCUESTA: ¿CÓMO APRENDO ESPAÑOL?</a> .....	277





## **CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.**



## 1.1. Presentación del problema de investigación.

Esta tesis doctoral surge como resultado de una experiencia profesional en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) con adolescentes y jóvenes (entre 14 y 19 años<sup>1</sup>) en Bulgaria durante varias estancias de investigación, en las que se evidencia la facilidad con la que estos jóvenes aprendían uno o varios idiomas extranjeros en la enseñanza regular no universitaria. El análisis de esta realidad nos llevó a plantearnos de manera inicial cuáles eran las estrategias de aprendizaje (EA) de estos sujetos y el papel que juegan distintas variables asociadas en la adquisición de ELE<sup>2</sup>.

En estas estancias se pudo comprobar en la consulta del marco teórico que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI era vital mantener la diversidad lingüística, y desarrollar actitudes positivas hacia los idiomas europeos que se ha convertido en un objetivo educativo y social en Europa. El aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido durante mucho tiempo una preocupación primordial en el sistema educativo de Bulgaria antes de su integración en la Comunidad Europea desde el 1 de enero de 2007. Al mismo tiempo, Bulgaria es uno de los países de influencia comunista en los que enraizó más el hispanismo ya que por razones económicas un gran número de profesionales búlgaros se integraron en la sociedad cubana en donde aprendieron español y escolarizaron a sus hijos. Esto supuso la presencia de ELE en las conocidas como Secciones Bilingües de la enseñanza no universitaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016 y Granero Navarro, 2017). Al observar el estado de implementación de la educación bilingüe en todo el mundo, debido a las diferentes

---

<sup>1</sup> En esta investigación se toma como referencia las definiciones de la OMS que establece estas edades para los jóvenes aprendices o adolescentes. La adolescencia es un periodo de preparación para la edad adulta durante el cual se producen varias experiencias de desarrollo de suma importancia. Más allá de la maduración física y sexual, esas experiencias incluyen la transición hacia la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto y asumir funciones adultas y la capacidad de razonamiento abstracto. Aunque la adolescencia es sinónimo de crecimiento excepcional y gran potencial, constituye también una etapa de riesgos considerables, durante la cual el contexto social puede tener una influencia determinante.

<sup>2</sup> También se ha identificado una serie de variables que influyen en los estudiantes en su elección de estrategias de aprendizaje, tales como motivación, edad, género, actitudes y creencias, tipo de actividad, métodos de enseñanza, estilos de aprendizaje, nivel de competencia en la TL, antecedentes culturales y etnia. Además, entre los factores que los investigadores han identificado como que influyen definitivamente en la elección de las estrategias de aprendizaje de idiomas se encuentran los métodos de enseñanza de idiomas y los tipos de actividades empleadas.

condiciones nacionales, cada país toma una dirección diferente en sus modelos de educación bilingüe.

En la actualidad, de esta nación balcánica como miembro de la Unión Europea, se espera que los futuros ciudadanos europeos sean plurilingües y aprendan dos idiomas europeos además de su lengua nacional (Eurostat, 2016). Este fenómeno intercultural ha llegado a la enseñanza obligatoria europea y ya son múltiples las indagaciones que indican el gran interés por el francés, el alemán y el español, que son los idiomas más ampliamente aprendidos en la Unión Europea después del inglés (Eurydice, 2012). Aunque el inglés es una lengua predominante en toda la enseñanza de los jóvenes europeos, algunos países como Bulgaria buscan ofertar varios idiomas como parte de su planificación formativa<sup>3</sup>. Al mismo tiempo este aprendizaje parece estar ligado al uso de Internet como herramienta de instrucción que está creciendo rápidamente a medida que las aulas europeas se conectan cada vez más con un ancho de banda de alta capacidad. Para optimizar el uso de la web como herramienta de instrucción, los roles tradicionales de estudiantes y profesores deben cambiar a los de un "modelo comprometido" de enseñanza y aprendizaje, por lo que interrogarnos por su utilización forma parte de esta tesis doctoral.<sup>4</sup> Con el avance de las tecnologías móviles, los dispositivos móviles con pantallas más grandes, mayor resolución y una potente velocidad de procesamiento han creado un entorno de aprendizaje fluido más conveniente, sensible al contexto, interactivo social e individualizado para los estudiantes de idiomas. En los últimos años, las redes sociales se han convertido en uno de los géneros más populares de tecnologías Web 2.0. Estos sitios contienen servicios basados en la web que permiten a las personas crear una página de perfil, establecer una conexión con otros usuarios e interactuar con ellos. Por lo general, se utilizan para respaldar tres funciones principales:

---

3 En esta línea Dörnyei, Csizér y Németh (2006) presentan datos de la enseñanza de lenguas europeas en otro país comunista como es Hungría que abarcan desde 1993 hasta 2004 y evidencian que el ruso y el alemán tienen una larga tradición en el sistema educativo búlgaro, sin olvidar el español, con muchas escuelas especializadas en estos idiomas. Por su parte, Busse (2017) señala que el inglés se ha incorporado en Bulgaria a partir del 2011, lo que hace que el 70% de los adolescentes búlgaros estudien más de dos idiomas extranjeros en educación secundaria (Busse, 2017).

4 Hoy en día, existe una amplia aceptación de la tecnología como una parte necesaria de las sociedades y que los estudiantes necesitan estar expuestos a la tecnología desde edades tempranas. En este momento existe una amplia gama de herramientas tecnológicas, que se pueden implementar en las aulas de inglés de los estudiantes jóvenes, como tarjetas electrónicas, grupos electrónicos, correo electrónico, podcasts, weblogs, materiales descargables y muchos otros elementos tecnológicos. También hay una amplia gama de aplicaciones móviles / informáticas disponibles para los profesores, y los sistemas de gestión del aprendizaje también son otra instancia de herramientas tecnológicas.

interacción social informal (por ejemplo, Facebook, MySpace), comunicación interpersonal no social (por ejemplo, LinkedIn) y búsqueda de recursos a través de la comunicación interpersonal (por ejemplo, Flickr, YouTube, LiveJournal).

Dado el interés tradicional en Bulgaria por la educación plurilingüe y pluricultural, en esta tesis nos propusimos ocuparnos en averiguar qué tipo de EA prefieren y parecen más exitosas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Los estudiantes no siempre son conscientes del hecho de que pueden adoptar conscientemente dichas estrategias para aprender una lengua extranjera de manera más rápida y eficiente. Los estudios llevados a cabo por O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990), y Wenden (1991) indicaron que el uso de EA manifestaba la implicación activa del discente con el fin de mejorar la eficacia de su propio aprendizaje, a la vez que concluyeron que su utilización es uno de los factores más importantes a la hora de adquirir una nueva lengua. Las EA surgieron en la literatura de la segunda lengua (L2) por primera vez en la mitad de los años setenta (Rubin, 1975) y se describían a las acciones, comportamientos, pasos o técnicas específicas empleadas por los estudiantes Oxford (2001: 44) con el objetivo de mejorar el aprendizaje, además de la autosuficiencia, autodeterminación y persistencia.

Al mismo tiempo, estudios anteriores han asociado el uso de EA por parte de los profesores de L2 con comportamientos motivados de los alumnos en clase, como una mayor atención y participación. Los efectos posteriores a la clase de las estrategias motivacionales L2, por el contrario, han llamado menos atención. Los resultados indican que los aumentos informados en el uso de materiales de autoaprendizaje adicionales, los intentos de poner en práctica los conocimientos de la nueva lengua, los esfuerzos para reducir los errores y la participación en clase se atribuyen a los esfuerzos de motivación de los profesores de L2. Esto proporciona evidencia de que los beneficios aportados por la práctica motivacional de los profesores en la alfabetización en EA de L2 pueden trascender el aula.

El trabajo que se considera la piedra angular de la investigación de la motivación L2 en la segunda mitad del siglo XX es la Teoría Social-Psicológica de Gardner y Lambert (1972). Según él, la motivación de los estudiantes de L2 se basa en gran medida en sus actitudes hacia la comunidad cultural de L2. En la década de 1990, sin embargo, los focos de investigación se desplazaron hacia aspectos de la motivación más

orientados a la educación y cognitivos, como la autoeficacia y la determinación, la ansiedad del lenguaje, la autonomía del alumno y la dinámica de grupo motivacional. Un tema recurrente en este cambio fue el papel de los profesores y la enseñanza en el desarrollo y mantenimiento de la motivación de los alumnos de L2. Esto eventualmente inspiró una serie de estudios sobre EA que se refieren a las intervenciones de instrucción empleadas por los maestros de L2 para mejorar la motivación de los alumnos, y mantener los comportamientos orientados a objetivos de los alumnos.

Esta línea de investigación fue encabezada por Dörnyei y su equipo (Dörnyei, 2003), quienes examinaron el uso y las percepciones de los profesores de inglés húngaro de 51 estrategias motivacionales, las condensaron en 10 macroestrategias y las denominaron "Diez mandamientos para motivar a los estudiantes de idiomas". Pronto, las 51 estrategias se expandieron en un marco que acomodaba 102 estrategias y cubría cuatro dimensiones: crear las condiciones motivacionales básicas, generar la motivación del estudiante, mantener la motivación y fomentar la autoevaluación positiva. Este marco integral ha constituido la base de numerosos estudios sobre los efectos motivacionales de la enseñanza L2 en diversos contextos educativos y etnolingüísticos. La profunda influencia del estudio pionero de Dörnyei y Csizér se manifiesta en los objetivos y métodos sorprendentemente similares de varios estudios posteriores, que compilaban cuestionarios de distintos contextos para medir la frecuencia de uso y / o la importancia percibida de ciertos EA. Por ejemplo, la creación de una atmósfera de aprendizaje agradable y la presentación adecuada de las tareas se valoran universalmente. Sin embargo, los profesores de L2 pueden infrautilizar algunas estrategias importantes debido a una serie de factores específicos de la cultura, que incluyen evaluaciones y exámenes frecuentes, clases de gran tamaño, normas culturales que desfavorecen la comparación y la competencia y un énfasis abrumador en la obediencia de los estudiantes.

En el contexto búlgaro la presencia de las nuevas tecnologías y el desarrollo de la competencia digital parecen haber cambiado la metodología tradicional de aprendizaje de idiomas a favor de otros procedimientos en los que se incluye Internet. A través de las etapas de adquisición, las competencias de la L2 dependen de los factores de aprendizaje de cada individuo que aprende la nueva lengua, tanto en contextos de aprendizaje informales como formales. En este proceso formativo y de aplicación en el aula, se ha trabajado en el concepto de EA, siempre como parte de la explicación que la

psicología cognitiva proporciona sobre el proceso de aprender, en la que se destaca el rol del aprendiente en el proceso y su implicación activa en el mismo. Por lo que se atiende que el término EA se ha convertido en un término clave tanto de la Lingüística Aplicada, área que soluciona necesidades en la competencia comunicativa a través de la interdisciplinariedad con otras áreas como de la Psicología, de la Didáctica y de las Ciencias Sociales. De este modo, entendemos como EA la definición de Anderson (2001) quien nos dice que estas son la forma en que el estudiante escoge, adquiere, organiza o integra nuevos conocimientos, a lo que Oxford (1990: 45) añade que las EA son acciones específicas que lleva a cabo el alumno para que el aprendizaje resulte fácil, ameno, autodirigido, efectivo y transferible a nuevas situaciones.

El empleo de Internet se convierte en un complemento al aprendizaje de idiomas extranjeros. La literatura especializada nos dice que está surgiendo una nueva población de jóvenes nacidos después de 1980 en que las tecnologías digitales comenzaron a integrarse en la vida social (Carrington, 2008). Estos adolescentes han crecido con ordenadores e Internet, tienen una aptitud natural y altos niveles de habilidad para usar las nuevas tecnologías. Las personas mayores se caracterizan por estar al menos un paso atrás e incapaces de alcanzar el tipo de fluidez natural que conlleva haber crecido con las nuevas tecnologías digitales. Esta nueva generación requiere acceso y recompensas rápidos, es impaciente con el pensamiento lineal y muestra una capacidad novedosa para la multitarea. Este argumento no es nuevo, pero sigue teniendo un significado contemporáneo a pesar de haber recibido una respuesta crítica reciente de una variedad de respuestas y teóricamente (Prensky, 2009).

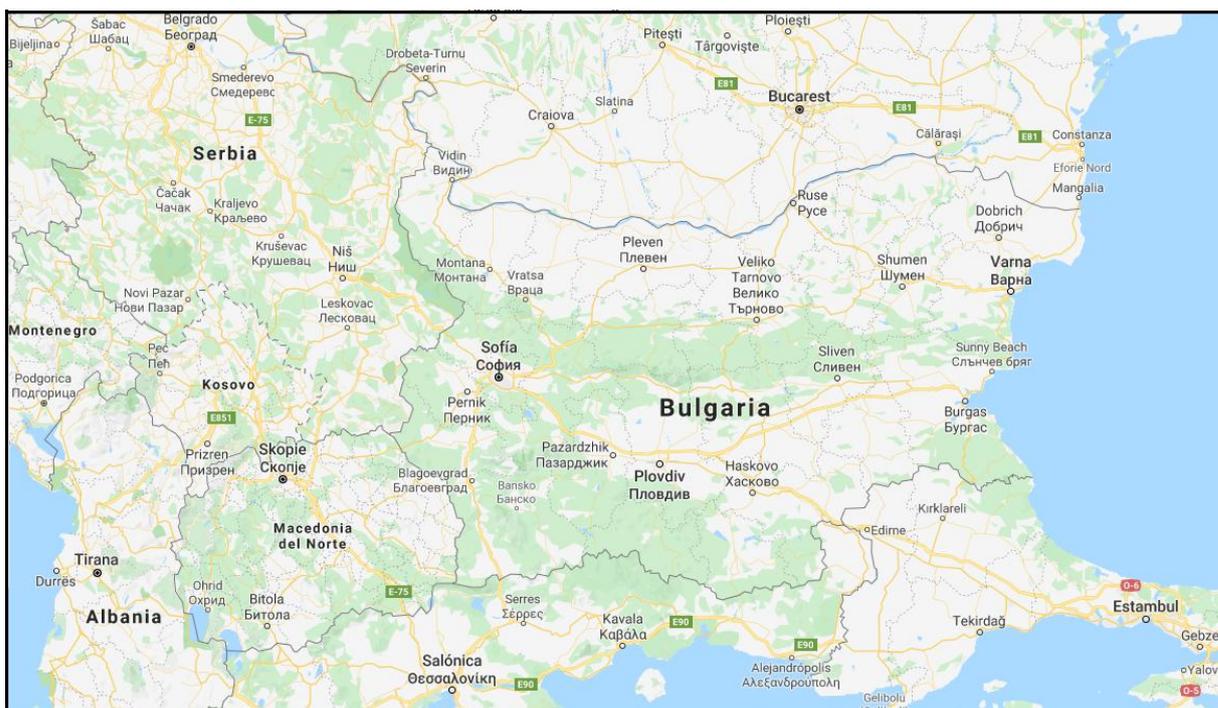
El uso de herramientas digitales y el aprendizaje de ELE brindan a los usuarios de L2 oportunidades para participar en interacciones interculturales que pueden promover el desarrollo de su competencia comunicativa intercultural. Además, una fuerte motivación para participar en intercambios interculturales en línea, en español. Las implicaciones de enseñanza del estudio incluyen la necesidad de preparar a los alumnos para una experiencia intercultural basada en Internet más allá del aula a través de tareas en el aula y capacitación estratégica. Es lo que se denomina Web 2.0, es decir la segunda generación de Internet. A modo de ejemplo, en la Lingüística Aplicada contamos con herramientas de la Web 2.0 son blogs, wikis, podcasting y generadores de carteles o cómics. Todas estas herramientas están basadas en la web, son colaborativos

y brindan almacenamiento para contenido en línea que se puede compartir. La Web 2.0 es un cambio en la forma en que los usuarios acceden a Internet para interactuar mutuamente y crear conocimiento colectivamente. Estas herramientas se consideran EA porque motivan a los estudiantes de idiomas a participar en la colaboración y la comunicación, ya que proporcionan un entorno comunitario (McTavish, 2009). Además, creemos que fomentan el interés de los estudiantes por aprender el idioma (Tsai, 2001). Sin embargo, es posible que los profesores no estén familiarizados con estas ventajas.

Nuestro propósito inicial es indagar cómo utilizan las EA los adolescentes búlgaros y la presencia que tiene Internet con sus respectivas herramientas a través de una investigación basada en la acción que contribuya con los resultados obtenidos en la mejora de la competencia comunicativa de una lengua extranjera en contextos escolares, dado el nuevo perfil de estudiantes, que utilizan Internet. Esta propuesta de investigación se incorpora a las indagaciones que focalizan su atención en los estudiantes jóvenes de idiomas, siguiendo una tendencia global de introducir los idiomas extranjeros en las etapas más tempranas en los planes de estudios de la enseñanza de secundaria.

## **1.2. Contexto de la investigación**

Bulgaria es una nación de los Balcanes, tal y como se ilustra en el mapa 1, con 7 millones de habitantes (2019) que cuenta con un sistema educativo en el que el aprendizaje de ELE posee una presencia preeminente que, ya desde los años cuarenta del siglo XX, fue impulsada por el Ministerio de Educación búlgaro, con el fin de beneficiar los intercambios culturales con otras naciones comunistas, y más tarde, por las posibilidades de movilidad académica y profesional en el seno de la Unión Europea.



Mapa 1. 1. Bulgaria. Extraído de Google Maps.

La enseñanza del español y su cultura ha tenido siempre una gran consideración social por el pasado sefardita de muchos búlgaros además de por las relaciones con Cuba en el contexto de los países comunistas. Por este motivo, Bulgaria es uno de los países en los que existe distintos convenios (1980 y 2001) con España para promover una cooperación y para identificar los centros educativos en donde se prestaba al español un interés especial hasta la creación y funcionamiento de las Secciones Bilingües con idioma español en los institutos de la República de Bulgaria.

Si hacemos un esbozo histórico sobre las referencias que se poseen acerca de la misma, se tiene la constancia de un primer lector de español, enviado por el Ministerio de Educación de España a la Universidad de San Clemente de Ojrid, en Sofía, en 1934. Después, en el año 1951, con Todor Neikov, profesor de gran renombre en el hispanismo búlgaro, la enseñanza de español en la Escuela de Lenguas Extranjeras de Sofía (Nikleva, 2005). Y no es hasta una década después, 1961, cuando de manera oficial se imparte Filología Hispánica en la Universidad San Clemente de Ojrid, con Toma Tomov. Pocos años después, en 1966, aparece la asignatura de Español como materia optativa, por primera vez, en la educación secundaria, en el Liceo Francés de Sofía (Granero Navarro, 2017). No debemos dejar atrás, que, en este país balcánico, sin embargo, la presencia de

nuestro idioma se hace notable desde un tiempo más remoto, con los judíos sefardíes emigrados de España tras la expulsión de los Reyes Católicos, en el año 1492, como el primer atisbo hispano (Granero Navarro, 2017).

Cuando el número de estudiantes aumenta considerablemente, es a partir de 1991, con la creación del Instituto Bilingüe Miguel de Cervantes, primer centro bilingüe de español en el país, por lo que podemos afirmar que la enseñanza del español en la escuela búlgara es relativamente nueva, ya que antes de los años noventa solo se ofertaba en la Universidad, como hemos visto anteriormente, a través del Departamento de Español en la Facultad de Filologías Clásicas y Modernas de la Universidad de Sofía, fundado en el año 1961 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Y tiempo después, Bulgaria, es uno de los países que afianzó más el hispanismo, al establecerse relaciones más estrechas entre Cuba y los países soviéticos durante el comunismo. A partir de entonces, el interés por el español y lo español ha ido aumentando hasta llegar a la ocupación de un lugar destacado en su elección para estudiarlo. Es por esto, y después de abrirse el primer Instituto Bilingüe de Español en Sofía, que se fueron abriendo Secciones Bilingües en diferentes institutos de todo el país. Así llegamos hasta el año 2001, momento en el que se firma un Acuerdo entre los Ministerios de Educación de España y Bulgaria, lo que conlleva un nuevo impulso hasta la actualidad, al conjunto de Secciones Bilingües de Español, de gran prestigio social y excelentes resultados académicos de sus estudiantes, evidenciados estos cada año en las tradicionales *Olimpiadas Escolares* a nivel nacional, y en los exámenes de Bachillerato (redELE, 2017).

Dicho impulso hace que recientemente, durante el curso escolar 2018/2019 se incorporen dos nuevas secciones a este acuerdo: una en el Instituto Bilingüe n.º. 30 “Bratia Miladinovi” de Sofía y otra en la ciudad de Dimitrovgrad, en el Instituto de lenguas extranjeras “Dr. Ivan Bogorov” (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2018). De modo que ya podemos hablar de 14 Secciones Bilingües de Español pertenecientes al programa de Profesores en Secciones Bilingües en Europa Central y Oriental, y China en la actualidad, que se ubican en 11 ciudades a lo largo de la República de Bulgaria, como observamos resaltadas en color naranja en el siguiente mapa.



■ **Veliko Tarnovo**

Ciudad con Sección bilingüe de ELE

Mapa 1. 2. Ciudades con Secciones Bilingües en Bulgaria. Elaboración propia.

De las lenguas extranjeras que se estudian en el país, la que más alumnado interesado y matriculado para su estudio tiene, por orden de preferencia es: el inglés, después el ruso, el alemán, el francés, el español, y por último el italiano. A lo largo de estos últimos años se observa un aumento en cuanto al alumnado que estudia español, consolidándose, así como la segunda lengua extranjera que más crece detrás del inglés, y la que menos acusa el descenso de natalidad producido en Bulgaria a lo largo de los últimos años (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

En materia de legislación educativa, el sistema educativo búlgaro se rige por el *Acta de Educación de 2015 (Naredba za obrazovaniето ot 2015g.)*, una ley educativa integral, que comprende desde la enseñanza preescolar hasta el bachillerato. La nueva ley entró recientemente en vigor, en el curso 2016/ 2017. El sistema educativo búlgaro, a diferencia del español, es centralizado y las políticas educativas las rige el Ministerio de Educación y Ciencia. En el sistema público, la enseñanza es universal y gratuita hasta los 18 años, y obligatoria desde los 5- 6 hasta los 16.

A pesar de estar más presente nuestra lengua en los estudios reglados que se ofrecen a través del Ministerio de Educación de Bulgaria, otro foco que tenemos que mencionar como principal centro de estudio de español es el Instituto Cervantes, que se inaugura en Sofía hacia el año 2006 después de haber existido un Aula Cervantes en la Universidad de Sofía desde el año 2000. Los aprendices de español que acuden a esta formación son por un lado, jóvenes universitarios que desean complementar esta formación lingüística; por otro lado, jóvenes aprendices y adolescentes, en un número considerablemente alto con respecto al alumnado matriculado en los cursos del Instituto Cervantes, en general; y por último, un grupo reducido de alumnado adulto con edades que superan los cuarenta años (Granero Navarro, 2017).

A tenor de lo anterior se comprueba que Bulgaria posee un gran número de alumnado, en el estudio del español en la enseñanza secundaria oficial, es decir, reglada. Esta compete al Ministerio de Educación, de modo que los currículos de todas las materias de estudio vienen determinados por el propio Ministerio de Educación, en el que se fijan los objetivos y contenidos de la materia por niveles y estos vienen estandarizados según las distintas destrezas lingüísticas: comprensión auditiva; comprensión lectora; expresión oral; expresión escrita. No existen criterios de evaluación. Es cada profesor quien determina sus propios criterios en la evaluación de los aprendices de español (Ministerio de Educación de Bulgaria, 2018).

La tradición pedagógica desde el comienzo del estudio de las segundas lenguas y lenguas extranjeras hasta la actualidad en Bulgaria, atascada durante la época en la que imperaba la política comunista, se vio cargada de una notable falta de actualización posterior debido a la situación económica del país, con ínfimos salarios para los profesores de secundaria, y desprovistos de motivación para una formación continua y de reciclaje en la didáctica, por lo que atendemos al uso de una metodología didáctica muy tradicional en la que apenas se aplican las propuestas del enfoque comunicativo. La gramática predomina en la instrucción del español y la práctica se basa en actividades que siguen claramente un método estructuralista (ejercicios repetitivos y mecánicos que presentan muestras de lengua poco naturales y no de uso en contextos reales de comunicación). Esto viene condicionado a su vez, por la evaluación que se sigue, pues la prueba nacional de español que se debe realizar al término del bachillerato, les exige meramente gramática y léxico (Granero Navarro, 2017).

En cuanto a los materiales didácticos empleados, es el propio Ministerio de Educación búlgaro quien hace una lista de manuales recomendados para cada nivel. Por su parte, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, con su programa de Profesores en Secciones Bilingües de Español en centros educativos de Europa central, oriental y China ha contribuido en esta cooperación internacional de renovación, con la dotación de material didáctico de apoyo a los centros adheridos a las Secciones Bilingües, pues reciben cada año un lote de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y cultura españolas y de las materias que se imparten en español, lo que ha propiciado aún más notablemente este proceso de actualización en las metodologías de la enseñanza del español en Bulgaria y en su uso con materiales curriculares novedosos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

### **1.3. Ideas claves del marco teórico**

Esta tesis se centra en las siguientes ideas claves que condicionan la fijación del objetivo general. La primera está relacionada con el problema de investigación que planteamos de cómo aprenden los estudiantes de secundaria de Bulgaria. En la actualidad, el proceso de enseñanza y aprendizaje europeo indica que es el mismo alumno de una segunda lengua quien toma el control de su propio aprendizaje (Chan, 2003), y el docente se muestra como un guía que supervisa la responsabilidad que se le atribuye al propio discente en su formación (Oxford 1989, 1993; Cáceres Lorenzo, 2015), lo que desdibuja aquella dependencia del docente que relegaba a un segundo plano la actuación del discente en su propio aprendizaje. En esta línea, Nogueroles López y Blanco Canales (2017) concluyen lo siguiente:

“(…) Los participantes en el estudio estaban organizados en dos grupos —el experimental y el de control— con idénticas características, necesidades, materiales y oportunidades de escucha. En el primero, se implementó un programa de instrucción centrado en el desarrollo de estrategias de aprendizaje para la comprensión auditiva. En el segundo, la comprensión auditiva se trabajó mediante audiciones y actividades de comprensión. En ambos casos, la competencia en comprensión auditiva se midió a través de cuatro pruebas de aprovechamiento. Los resultados sugieren que la instrucción en estrategias repercute positivamente en la competencia en comprensión auditiva de los estudiantes.” (p 1).

De este modo se hace al estudiante más responsable, más autónomo, con mayor protagonismo y más eficiente en el desarrollo del proceso de adquisición de una segunda lengua. Ya no solo interesa el saber una lengua extranjera, sino que se tiene en cuenta cómo se sabe aprender esta, en otras palabras, como objetivos en la enseñanza de

una segunda lengua se pretende que los alumnos aprendan la lengua, aprendan a aprenderla, y que aprendan a usarla (Castelló y Monereo, 1996) quien afirma:

“Los datos obtenidos hacen referencia a los escritos realizados por los alumnos, su conceptualización de la escritura y el conocimiento, control y regulación del propio proceso de composición. Los resultados, de los que se deducen importantes implicaciones didácticas, permiten afirmar que los alumnos que aprendieron estrategias de organización del texto, y sobre todo los que aprendieron estrategias que favorecen un control consciente sobre el proceso que conlleva la composición escrita -estrategias metacognitivas-, son los que exhiben mayores cambios en su proceso de composición, cambios que suponen textos mejores, niveles mayores de complejidad en su conceptualización de la escritura, y un conocimiento más amplio y ajustado de su propio proceso cognitivo al escribir”( p 2).

Por su parte, Olivares (2002) señala que para estudiantes bilingües el aprendizaje de idiomas se basa en seis principios:

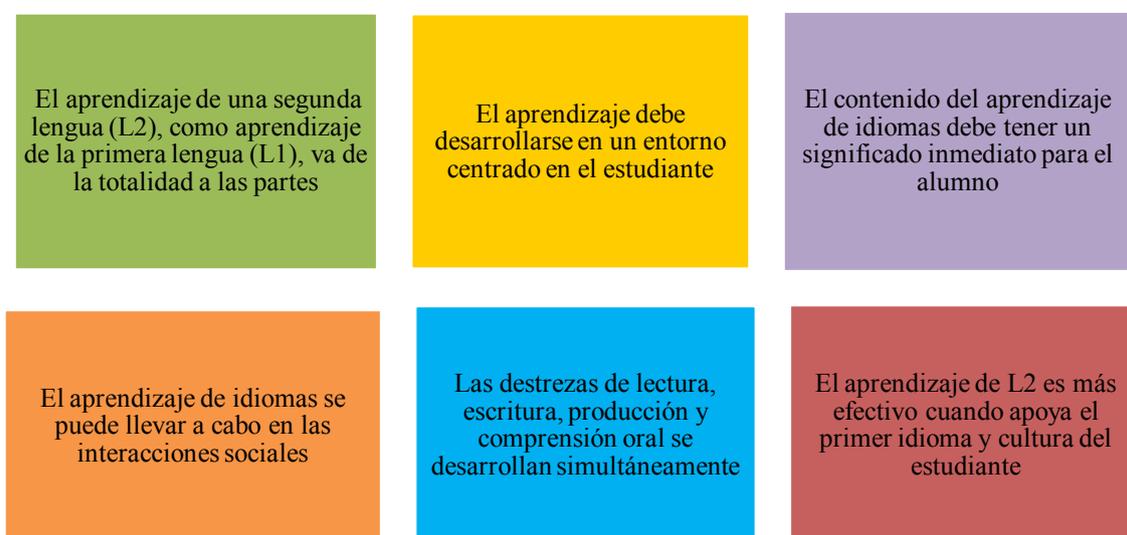


Figura 1. 1. Principios para estudiantes bilingües. Elaboración propia.

Recordemos que el factor de la edad nos es relevante para identificar las características que poseen los buenos aprendices de lenguas, es por este motivo que centramos nuestro estudio de caso en cuáles son las EA utilizadas por este alumnado para su éxito en el aprendizaje de ELE y contribuir con este al resto de estudios realizados de este tipo, de manera que se colabore a una mejor práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y que propicie su éxito en los estudiantes.

La adolescencia ha centrado el interés para su estudio a través de distintos ámbitos a lo largo de estos últimos treinta años en Bulgaria, no menos ha sido el análisis que de la educación se ha realizado desde sus distintos entornos. Se aborda tanto la educación reglada desde una reformulación curricular (Rozemeijer, 2003) y los cambios del sistema de estudios como causa y efecto de los cambios políticos y económicos en los que se ha visto inmersa la República de Bulgaria a lo largo de la última treintena. A su vez, la educación cobra particular importancia a través de sus distintas etapas, proyectándose estudios sobre la enseñanza de la etapa educativa preescolar o de Educación Infantil, (Rosberg, Merilee, 1994), de Educación Secundaria (Albisetti, Goodman, Rogers, 2010), y de la Educación Superior, con la realización de planteamientos sobre la ubicación de esta con respecto al resto de Europa (Gorga, 2008).

Teniendo presente que la adolescencia es ese “estadio de preparación para la edad adulta en el que se producen varias experiencias de desarrollo de gran importancia, y que incluyen la transición hacia la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto y asumir funciones adultas y la capacidad de razonamiento abstracto” tal y como nos indica la OMS, en el actual siglo XXI, en torno a la sociedad de la información en la que estamos inmersos, se hace necesario que la educación referida a esta etapa psicoevolutiva de los individuos, fomente una metodología basada en el aprendizaje colaborativo, donde el conocimiento se proyecta como un promotor social, facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales (Salinas, 2005). De esta manera, el aprendizaje de los adolescentes se basa en la construcción de su propio conocimiento, que parte de ellos mismos, con la ayuda de la figura del docente como facilitador o guía del proceso. Ya no es el profesor el actor que transfiere el conocimiento al alumnado en este proceso educativo, siendo cada aprendiz el que construye de manera activa su propio conocimiento. Ahora el ánimo del enseñante se focaliza en la ayuda al joven estudiante para que desarrolle los talentos y las competencias necesarias para el abordaje de su proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que las estrategias colaborativas son imprescindibles para dar respuesta a la diversidad del aula. El profesor tiene como objetivos, la motivación, la implicación y la autonomía de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, provocando el diálogo con ellos sobre qué van a hacer, por qué, cómo, de qué manera lo

van a controlar, cómo lo van a evaluar. De esta forma el alumnado se siente responsable de su tarea y siente la necesidad de aprender (Blanchard, 2008). Se busca ahora la implicación activa de los adolescentes en el aula, de una manera autónoma, creativa y más responsable, lo que favorecerá el trabajo en equipo, propio de nuestra sociedad actual. El conocer los condicionantes de aprendizaje personales que cada alumno tiene, tenerlos en cuenta y manejarlos a favor de los mismos, ayudará en gran medida al éxito de su proceso de aprendizaje. Es por todo esto que se hace necesario conocer cómo aprenden los estudiantes adolescentes de este comienzo de siglo.

La educación se extiende también al campo del estudio de las actividades extraescolares y de distintas disciplinas de estudio, tales como las ciencias, las matemáticas, la geografía, etc., incluso analizando el impacto de la informática en la educación en Bulgaria (Stanchev, 1993), y de actividades escolares en ciencias naturales para estudiantes con necesidades especiales (Zamfirov Saeva, 2012). Al igual sucede con la enseñanza de idiomas tras el colapso del sistema comunista y la adhesión de Bulgaria a la Unión Europea (Bruen y Sheridan, 2015). El aprendizaje de lenguas extranjeras en este país posee una larga tradición sobre todo con el estudio del idioma ruso, particularmente durante el dominio del comunismo como política y economía de este país, pero otras lenguas también presentan un interés por su conocimiento, y por lo tanto, su estudio, sobre todo tras la caída del comunismo y su integración a la Unión Europea. (Bruen Sheridan, 2016).

En este contexto, el inglés es una de las lenguas extranjeras que más se estudia, por lo que encontramos una gran inclinación hacia la formación de los docentes y metodologías para su estudio, como el caso de *Suggestopedia*<sup>5</sup>, con el juego continuo de roles en la enseñanza de lenguas extranjeras en su práctica en Bulgaria, con la discusión de cómo lograrlo y sostenerlo, sus ventajas, desventajas y relevancia durante la década de los años noventa. (Bancroft, 1994; Mateva, 1997).

---

5 Es un método de enseñanza desarrollado por el psicoterapeuta búlgaro Georgi Lozanov que se utiliza para aprender idiomas extranjeros. A pesar de estudios críticos previos sobre este método ha resurgido como un método popular para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas para inmigrantes adultos. Tomando una perspectiva sociocultural, específicamente en relación con los conceptos de mediación, artefactos y andamiaje cultural. Aunque *Suggestopedia* como enfoque sirve para facilitar el aprendizaje de los estudiantes de muchas maneras, se puede prestar mayor atención a las experiencias de los estudiantes al realizar las lecciones.

En el método *Suggestopedia*, se debe estimular tanto la memoria como la personalidad de los alumnos. Así, el contenido debe estar estructurado en unidades significativas y los métodos y materiales utilizados deben ser artísticos. Los estudiantes deben estar mentalmente relajados para concentrarse en el aprendizaje, y no deben usarse palabras o gestos negativos en la enseñanza o en las acciones disciplinarias.

Los profesores deben ser entusiastas, irradiar simpatía y mostrar una actitud positiva hacia los estudiantes. Al mismo tiempo, también deben tener autoridad. En una segunda versión de *Suggestopedia*, hubo un mayor énfasis en la gramática y la traducción (Bancroft, 1994) y los elementos inspirados en el yoga y la hipnosis fueron reemplazados por un uso más extenso de las artes, como la música, el teatro, la danza y la pintura, lo que sirvió para crear un ambiente relajado y estimular la motivación de los estudiantes. También hay un tipo particular de juego de roles, que a diferencia de otros tipos de juego de roles, se persigue a lo largo del curso. Los profesores presentan los marcos y dejan que los estudiantes elijan un rol, que puede incluir un nombre, profesión y nacionalidad ficticios. Luego regresan a estas identidades en diferentes escenarios y pueden usar su nuevo lenguaje para intercambiar información sobre sus identidades ficticias. Este juego de roles tiene la ventaja de crear situaciones en las que los estudiantes pueden relajarse y en las que deben activar conexiones entre el lenguaje, los pensamientos y los sentimientos, además de fomentar el diálogo. En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006) se valora mucho la interacción en el aprendizaje de un nuevo idioma. A través de las destrezas de interacción oral y mediación oral.

Nuestro propósito de investigar hasta qué punto y de qué manera los perfiles profesionales actuales de los profesores cumplen con las especificaciones formuladas en la literatura teórica sobre el "profesor de lengua extranjera y competencia intercultural"<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Los estudios en este campo generalmente se centran en la educación de niños y jóvenes, y plantean cuestiones que los profesores deben tener en cuenta en el diseño de su enseñanza y la interacción con el alumno a fin de consolidar el aprendizaje con éxito. Entre otras cosas, estos deben prestar atención a la experiencia previa de los participantes y al conocimiento del tema y el idioma y deben considerar la secuencia de tareas, pasando gradualmente de tareas básicas a tareas más desafiantes. Las tareas de enseñanza / aprendizaje deben estar conectadas entre sí, pero deben repetirse de varias formas. También es importante que los profesores sean explícitos en sus instrucciones y desarrollen la conciencia metalingüística y metacognitiva de los estudiantes. Otra característica es el uso de una variedad de fuentes y recursos semióticos, p. Ej. ayudas visuales y auditivas. Se ha visto que tales artefactos o textos de mediación conducen a conversaciones entre estudiantes, y también se convierten en un punto de referencia más adelante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

es otro punto de interés que ha obtenido diferentes análisis y estudios al respecto (Sercu, 2006), así como también el papel de equilibrio del maestro es crucial para las técnicas empleadas en los diálogos de clase. Pero no solo se presta atención a la figura del docente, sino que también se exploran las actitudes de los estudiantes adolescentes hacia el aprendizaje del inglés y otros idiomas europeos estudiados en la escuela secundaria (Bandura, 1991; Busse, 2017).

Es aquí donde tiene cabida la realización de la encuesta *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) de Oxford (1990) en los discentes adolescentes sofiotas de ELE, ya que se trata del cuestionario más usado por el docente-investigador en su empeño de detectar al buen aprendiente de lenguas. El SILL actual ofrece una versión para estudiantes de inglés como segundo idioma (ESL) / inglés como lengua extranjera (EFL) e incluye 50 ítems que evalúan seis dominios: 9 ítems en estrategias de memoria, 14 ítems que miden estrategias cognitivas, 6 ítems que miden estrategias de compensación, 9 ítems que miden estrategias metacognitivas, 6 ítems que miden estrategias afectivas y 6 ítems que miden estrategias sociales. Además, se ha producido una versión similar para hablantes nativos de inglés que están aprendiendo un idioma extranjero (cuestionario de 80 ítems). El SILL se ha traducido a muchos idiomas y se ha utilizado para estudiantes de idiomas en la educación superior y agencias gubernamentales de todo el mundo. Dado el uso predominante del SILL, la escala se ha examinado ampliamente en la adquisición de L2 con respecto al uso de la estrategia del lenguaje.

Oxford divide las estrategias en SILL en dos grandes grupos: directas cuando se manipula directamente la lengua y se activan procesos mentales, e indirectas para referirse a las que encuadran y sostienen el aprendizaje. Las primeras incluyen actividades de memoria, cognitivas y compensatorias, y las segundas, acciones metacognitivas, afectivas y sociales (Ibabe y Jauregizar, 2010). Un número significativo de estudios apunta a una correlación positiva entre la frecuencia de uso de la estrategia y los niveles de competencia (Griffiths y Oxford 2014). Otros enfatizan la importancia del uso apropiado de estrategias en contextos y para tareas particulares por parte de estudiantes con diferentes niveles de competencia. Además, se sugieren que las estrategias afectivas parecen ser particularmente importantes para los estudiantes principiantes de idiomas, mientras que Oxford (1990) interpreta sus hallazgos como una indicación de que las estrategias sociales y de memoria son más utilizadas por los

estudiantes principiantes de idiomas y que su impacto debería disminuir a medida que se desarrollan las habilidades de aprendizaje de idiomas. Griffiths (2003) en su estudio del comportamiento estratégico de los estudiantes de idiomas en diferentes niveles en una escuela de inglés en Nueva Zelanda, concluyó que los estudiantes principiantes de idiomas usan menos estrategias que los estudiantes más avanzados y que los estudiantes de nivel superior usan más estrategias relacionadas con la interacción vocabulario, lectura, tolerancia a la ambigüedad, desarrollo de sistemas de lenguaje y estrategias más metacognitivas que incluyen el manejo de los sentimientos, el manejo del aprendizaje y la utilización de los recursos disponibles.

Si bien los teóricos han creado variedades de taxonomías de aprendizaje de idiomas para categorizar a los estudiantes, probablemente el instrumento desarrollado más ampliamente entre los investigadores para evaluar estas habilidades es el SILL. Este cuestionario se ha traducido a muchos idiomas y se ha utilizado para estudiantes de idiomas en la educación superior y agencias gubernamentales de todo el mundo (Oxford y Nyikos, 1989). Dado el uso predominante del SILL, la escala se ha examinado ampliamente en la adquisición de L2 con respecto al uso de la estrategia del lenguaje.

A este modelo de cuestionario, SILL, lo avalan trabajos como los de Ardasheva y Tretter (2013) y Mitits y Gavrillidou (2016), quienes prueban que es idóneo para estudiantes de Secundaria, a pesar de mostrar algunas limitaciones al no atender de manera objetiva a todas las cuestiones personales de tipo sociocultural de cada sujeto (LoCastro, 1994). Por su parte Panadero y Alonso-Tapia (2013) al valorar el uso de SILL en contexto de brasileños que aprenden español, indica que la verdadera contribución de dicho cuestionario se encuentra en que es una herramienta que interroga no solo por el aspecto cognitivo, sino también tiene en cuenta la motivación para comunicarse; la práctica constante e intuitiva; su disposición para aprender de los errores y atender al significado en situaciones reales de comunicación; además de la reflexión para encontrar patrones en el nuevo idioma (Zembylas, 2020).

También esta indagación y en respuesta a estas críticas, los investigadores han intentado analizar las estrategias de los estudiantes de idiomas desde diferentes puntos de vista y ha habido muchos reclamos para que el contexto de aprendizaje se tenga en cuenta con más cuidado al realizar los estudios (Lantolf 2000; van Lier 2004; McDonough 1995). Por ejemplo, Chamot y El-Dinary (1999) y Grenfell y Harris (1999)

han demostrado cómo los estudiantes toman decisiones sobre qué hacer para facilitar el aprendizaje en el contexto en el que se encuentran, y LoCastro (1994) concluye que los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes son relacionales, siendo una función tanto del estudiante como del contexto. Recientemente se han hecho argumentos para centrarse en identificar las características de las estrategias de aprendizaje de idiomas en lugar de una definición que lo abarque todo. Es decir, en lugar de conceptualizar las EA en su aspecto teórico, existe una sensación cada vez mayor de que estas deben ser 'pequeñas', bien definidas en contexto y preocupadas por el desarrollo de habilidades específicas y la realización de tareas particulares (Macaro, 2001), como esto facilitaría una interpretación más coherente de los resultados de la investigación. Cohen (2011: 136) apoya este enfoque para la investigación de estrategias de aprendizaje de idiomas, señalando que "las estrategias reales que los estudiantes usan para completar tareas probablemente sean detalladas, específicas y combinadas en secuencias o grupos con otras estrategias".

#### **1.4. Preguntas de investigación**

Con el fin de concretar nuestro propósito inicial de averiguar cómo utilizan las EA los adolescentes búlgaros a través de una investigación basada en la acción que aporte conclusiones teóricas al sector profesional de los docentes con la obtención de resultados sobre los factores que acompañan a las EA en contextos escolares establecemos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué estrategia es la más utilizada por los estudiantes adolescentes en un estudio de caso en Bulgaria?
2. ¿Es posible identificar diferencias entre las estrategias empleadas según las variables personales?
3. ¿Existe alguna relación en el uso de Internet para estudiar como variable relacionada con el uso de las estrategias de aprendizaje?

#### **1.5. Metodología**

Dos conceptos que han centrado las indagaciones de la comunidad educativa en los últimos 60 años han sido los de "práctica reflexiva" e "investigación-acción".

Ambos, en sus diversas formas, se consideran dimensiones críticas del desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, si bien ambos recibieron atención académica durante las décadas de 1930 y 1940, no fue hasta la noción de Stenhouse (1975) del maestro como investigador que los dos entraron de manera más convincente en relación y la investigación-acción educativa como un proceso, que tenía en su centro diferentes tipos de reflexión, comenzó a ser reformulado en Gran Bretaña (Carr, 1993).

Esta tesis considera el importante papel que desempeñan en el desarrollo de los docentes los diferentes tipos de investigación-acción que se especifican en que, aunque la investigación-acción tiene un papel fundamental que desempeñar, sobre todo como un medio para desarrollar la capacidad de los docentes como investigadores de su propia práctica, no se ha prestado suficiente atención a la naturaleza de la reflexión en el proceso de investigación-acción y su relación con los propósitos, procesos y resultados. De este modo se sugiere que se debe prestar más atención a la importancia del papel de la emoción en la comprensión y el desarrollo de las capacidades de reflexión que facilite el cambio personal, profesional y, en última instancia, de la mejora de la enseñanza de la lengua.

Por estas razones, la presente tesis se ha diseñado con los parámetros de la investigación en la acción (*action research*), método de indagación de tipo cualitativo que se basa, esencialmente, en priorizar lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de examinar aquellos aspectos que pueden ser mejorados o cambiados para llegar a un aprendizaje exitoso, siendo así la práctica docente el contexto del proceso investigador. La razón principal para participar en la investigación-acción es ayudar a los sujetos de investigación a mejorar y / o clarificar sus acciones. Los profesionales que se dedican a la investigación-acción, inevitablemente, la encuentran como una experiencia enriquecedora. La investigación-acción tiene este efecto positivo por muchas razones. Obviamente, lo más importante es que la investigación-acción siempre es relevante para los participantes. La relevancia está garantizada porque el enfoque de cada proyecto de investigación lo determinan los investigadores, que también son los principales consumidores de los hallazgos.

Elliot (1991), Richards y Lockhart (1994), y Latorre (2003) defienden que el docente pueda llevar a cabo una investigación sistemática sobre su propia acción educativa con el objetivo de mejorarla. De este modo, el docente se convierte en

investigador, observador y maestro, haciendo uso de una práctica reflexiva sobre su actividad docente, Schön (1983). La investigación en la acción es un método de trabajo en el que cada respuesta aporta nuevos interrogantes, esto es, nuevos aspectos sobre los que reflexionar. Quizás aún más importante es el hecho de que la investigación activa ayuda a los educadores a ser más eficaces en lo que más les importa: su enseñanza y el desarrollo de sus estudiantes.

La práctica docente es así el marco de referencia de todo el proceso de investigación, pues en su diseño la investigación en la acción contempla la acción y la reflexión como un *continuum*. Es, sobre todo, un medio de formación permanente, que permite al propio profesorado investigar en el aula en busca de una mejora significativa de la calidad educativa. Hay tres razones por las que la práctica reflexiva se reconoce cada vez más como esencial para una buena enseñanza y tiene un papel central en la vida de aprendizaje del maestro eficaz. El primero se refiere a la naturaleza de la enseñanza. El supuesto es que, dado que la enseñanza y el aprendizaje son procesos complejos y dado que no hay necesariamente un enfoque correcto, es probable que la deliberación entre versiones contrapuestas de buena enseñanza y la reformulación de entendimientos pasados y prácticas actuales conduce a la mejora. Sin la capacidad de evaluar supuestos, los profesores estarán más inclinados a seguir siendo 'prisioneros de (sus) programas' y, como resultado, su eficacia profesional en las circunstancias que inevitablemente cambian con el tiempo se reducirá. El segundo es que participar en la práctica reflexiva es un medio de ayudar a las personas a lograr un mayor conocimiento de sí mismos y un mayor desafío a sí mismos: 'una forma útil de lograr el desarrollo personal' a través, por ejemplo, de un análisis de las teorías y valores personales que sustentan la enseñanza. Finalmente, la práctica reflexiva se considera fundamental para el crecimiento de los docentes como indagadores que participan en la investigación colaborativa con otros de dentro y fuera de la escuela para generar conocimiento de la práctica en lugar de encontrarse a sí mismos como objetos cuyo papel es implementar la teoría existente en la práctica.

Esta metodología se propone en la investigación que se aplica en nuestra tesis a un estudio de caso, que nos permitirá una exploración concreta, en un marco limitado de tiempo, espacio y recurso, a través de una metodología cuantitativa y cualitativa.

#### 1.5.1. Fases

Con el fin de cumplir los objetivos propuestos y dar respuesta a las preguntas de investigación se ha diseñado un procedimiento en el que se parte desde un contexto educativo reglado de adolescentes en Bulgaria y centrando el interés en la enseñanza de idiomas, en este caso concreto en ELE, para conocer cuáles son las EA que utilizan; se establece un marco teórico actual partiendo de una perspectiva que contempla al discente como parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, se establecen unas variables de estudio: edad, género, procedencia, lengua materna, conocimiento de otras lenguas, nivel de estas, uso, nota de corte para acceder a su estudio en el Instituto Español y si les gusta estudiar español, además del porqué; se implementa la encuesta SILL en dicho alumnado que cursa la enseñanza secundaria búlgara; y tras su aplicación se procede al análisis de los resultados, para esto se sigue una metodología cuantitativa y cualitativa (Coeficiente de correlación de Pearson).

<b>FASES</b>	
1	Seleccionamos una necesidad de investigación y consultamos el marco teórico.
2	Localizamos los posibles sujetos de investigación.
3	Se encuesta a los sujetos que nos permitirán conocer las variables que vamos a estudiar.
4	Se realiza el vaciado de los datos obtenidos.
5	Se establece el análisis a la luz del marco teórico.

Tabla 1. 1. Fases de la investigación. Elaboración propia.

#### 1.5.2. Procedimientos de recogida de datos.

Para la recogida de datos se estableció previamente una entrevista con los equipos directivos y los jefes de departamento de Español de los centros de estudio, no solamente para el consentimiento del desarrollo de la encuesta SILL al alumnado seleccionado (9º, 10º, 11º) sino también para conocer sobre todo las distintas dinámicas y materiales curriculares que se llevan a cabo en lo referente a la práctica docente de ELE en dichos centros educativos de Sofía.

Así pues, una vez obtenidos los permisos pertinentes, se lleva a cabo la implementación de los cuestionarios SILL (versión en español) que se encuentra en el [Anexo I](#), y se les pasó a los diferentes grupos clase de los distintos niveles, siempre durante la jornada correspondiente a la asignatura de Conversación en Español y/o Literatura Española, y con la presencia del profesor español. Este es el docente que se encarga de impartir dichas materias, con el fin de poderles ayudar en el caso de que tuviesen alguna duda.

El medio utilizado fue el uso de Internet. A través de una aplicación de Google el alumnado accede al cuestionario SILL y con el uso de sus teléfonos móviles realizan directamente, en el aula, la encuesta.

### 1.5.3. Sujetos de la investigación

Los sujetos de nuestro estudio de caso son estudiantes adolescentes de Educación Secundaria General Especializada (bilingües y de lenguas extranjeras) y de Educación Secundaria General, de Sofía, Bulgaria, que cursan los niveles de 9º, 10º, y 11º grados durante el curso académico 2018/2019 en las Secciones Bilingües de español: Instituto Bilingüe nº 22 "Gueorgui S. Rakovski" e Instituto Bilingüe nº 157 "César Vallejo"; y el Instituto de Secundaria nº 127 "Iván Nikoláevich Denkoglú".

Estos escolares de edades comprendidas entre los 14 y 19 años (etapa que abarca la adolescencia, según indica la OMS en su página web como "el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años.") suman un total de 202 alumnos encuestados.

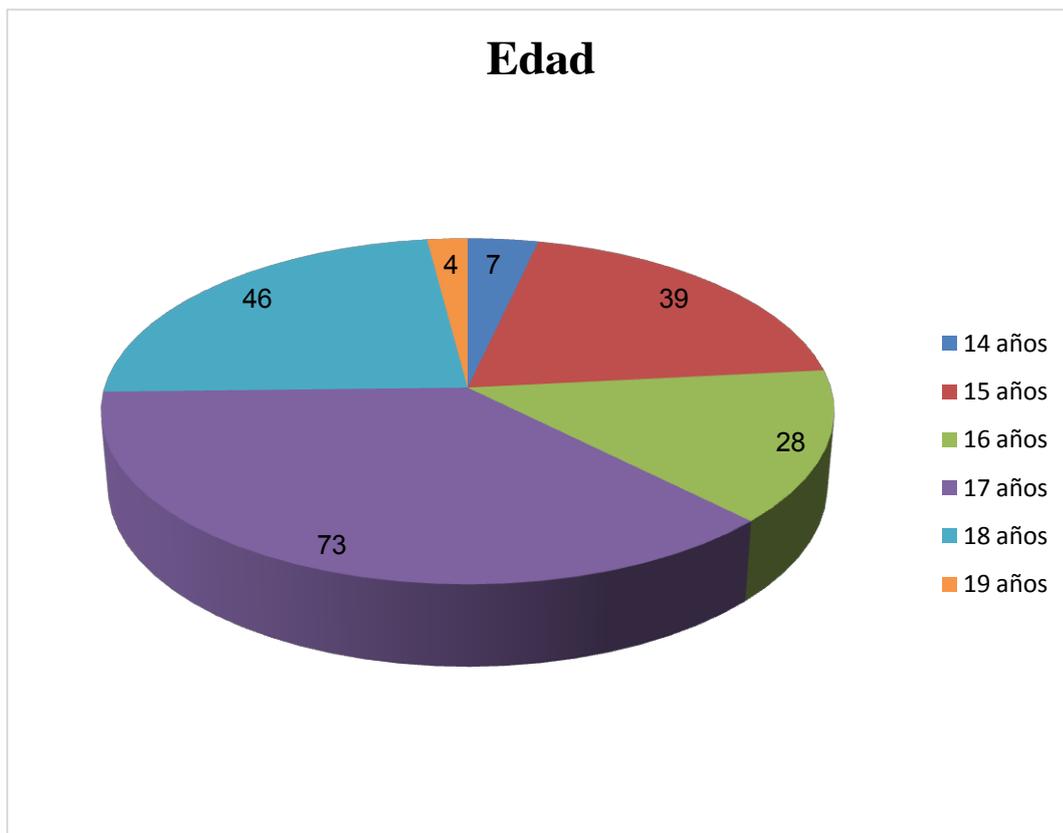


Gráfico 1.1. Edad del alumnado que estudia en ELE. Elaboración propia.

Las características de estos sujetos de investigación en el momento en que se realiza esta tesis, son las siguientes:

- 1.- Todos tienen como lengua materna (L1) el búlgaro<sup>7</sup>, y al menos hablan una segunda lengua (L2) entre 2 y 4 idiomas tales como el inglés, el español, el ruso, el francés, el alemán, el italiano, el portugués, el griego, el árabe, y el rumano.

---

<sup>7</sup> El búlgaro es un idioma eslavo hablado por aproximadamente unas 10 millones de personas entre los Balcanes y el Mar Negro, sobre todo en Bulgaria, donde es lengua oficial, pero también por comunidades menores en todos los países vecinos (íntimamente relacionado con el idioma macedonio). Pertenece a la rama oriental del bloque eslavo meridional. Se escribe con caracteres del alfabeto cirílico. El desarrollo histórico del búlgaro puede describirse como una transición desde una lengua sintética (búlgaro antiguo) hasta convertirse en una lengua analítica (búlgaro moderno) siendo el búlgaro medio un estadio intermedio en dicha transición. Finalmente, en el siglo XIX, la emergencia de la región noreste de Bulgaria como el centro de la vida política, económica y cultural, lleva a una amplia aceptación de sus dialectos como la base de la lengua literaria; de los mismos, el de Veliko Tarnovo, fue tomado como modelo, incorporando ciertas características de los dialectos occidentales. No obstante, como consecuencia del desplazamiento de la capitalidad de Bulgaria de Tarnovo a Sofía en 1879, el búlgaro literario comienza un proceso gradual de acomodación al dialecto nativo de la nueva capital. Es uno de los idiomas oficiales de la Unión Europea.

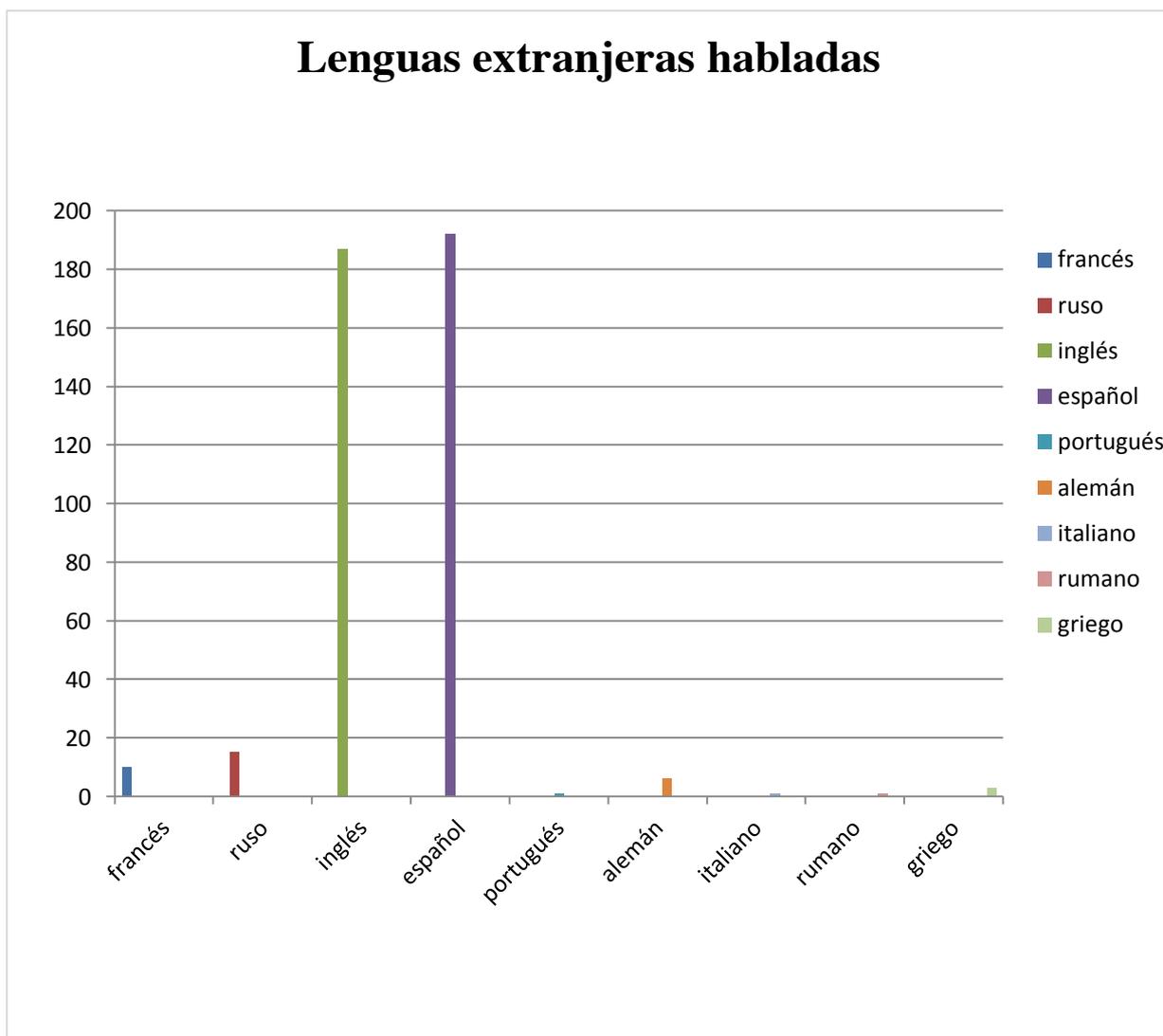


Gráfico 1. 2. Lenguas extranjeras habladas. Elaboración propia.

2.- Están cursando una secundaria plurilingüe (español e inglés) que se denomina Instituto Español.

3.- Las notas de acceso al Instituto Español reflejan una media alta (entre 4 y 6 sobre la nota máxima de 6 puntos) tal como se refleja en la Gráfica 3:

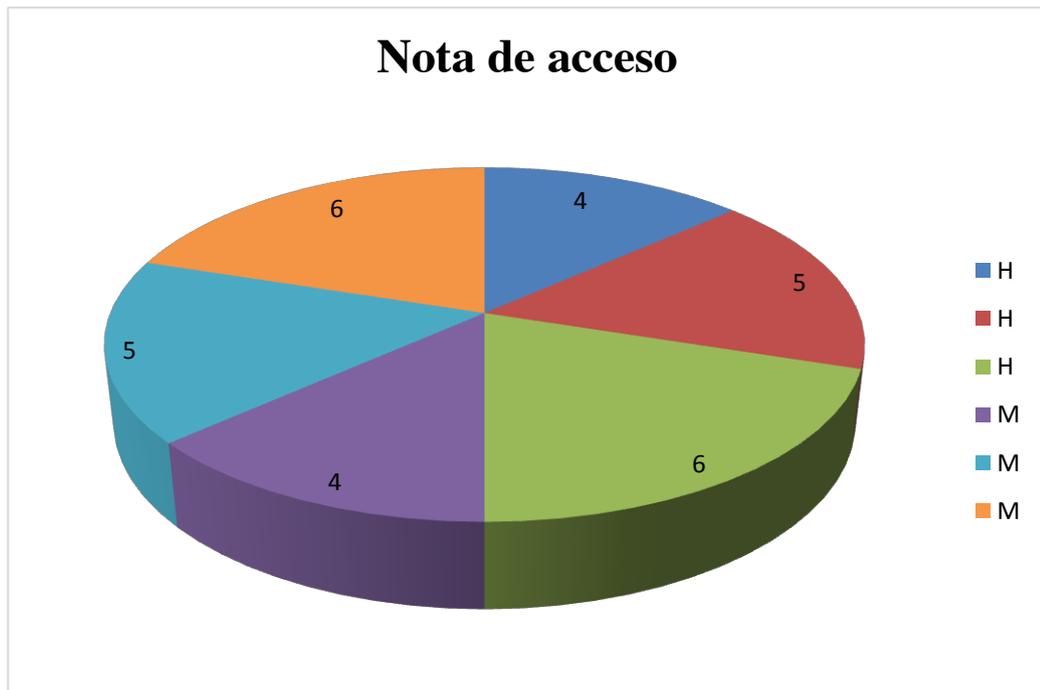


Gráfico 1. 3. Notas de acceso al Instituto Español. Elaboración propia.

4.- Se certifica el uso de la Internet tal como se expresa en la Gráfica 4:

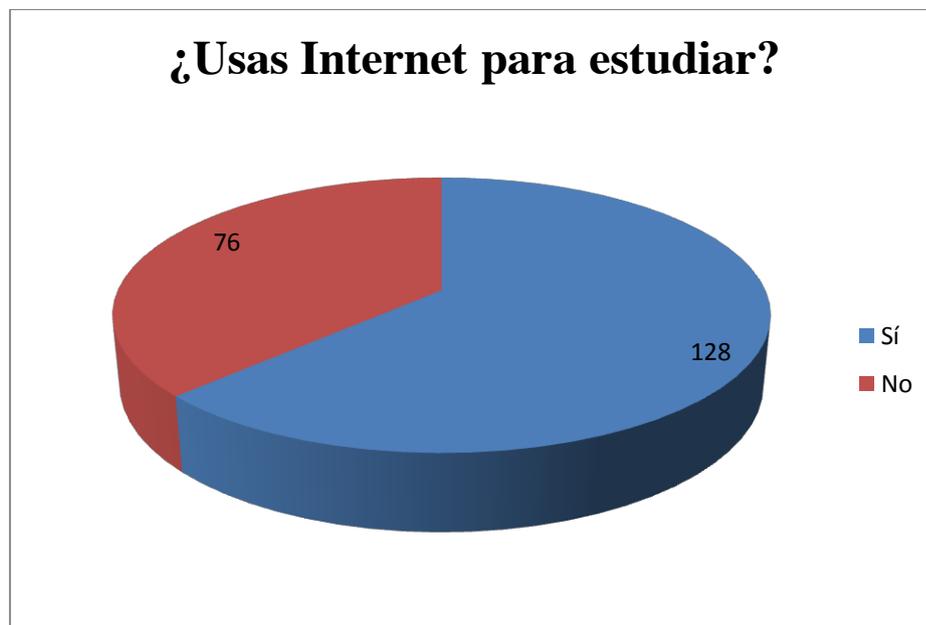


Gráfico 1. 4. Uso de Internet en el estudio. Elaboración propia.

5.- La mayoría del alumnado que escoge el estudio de ELE es mujer tal como se expresa en la Gráfica 5:

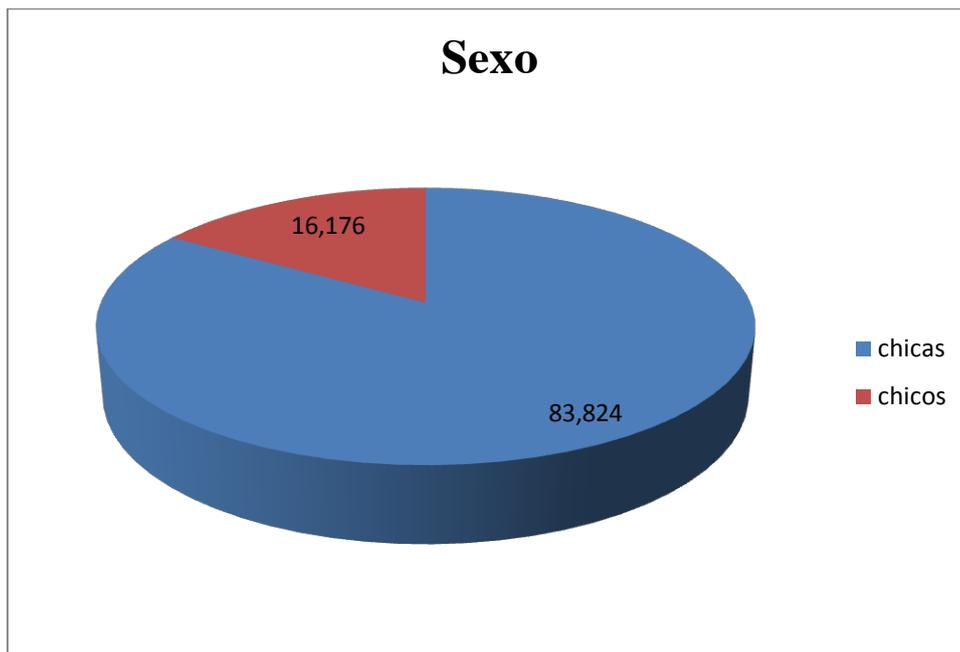


Gráfico 1. 5. Sexo del alumnado que accede al Instituto Español. Elaboración propia.

### **1.6. Estructura de la tesis**

Esta tesis doctoral se ha diseñado acorde a las preguntas de investigación propuestas como parte de la investigación en la acción. Conforme a las mismas distribuimos nuestro estudio en cinco capítulos. El esquema de su estructura es el que sigue:

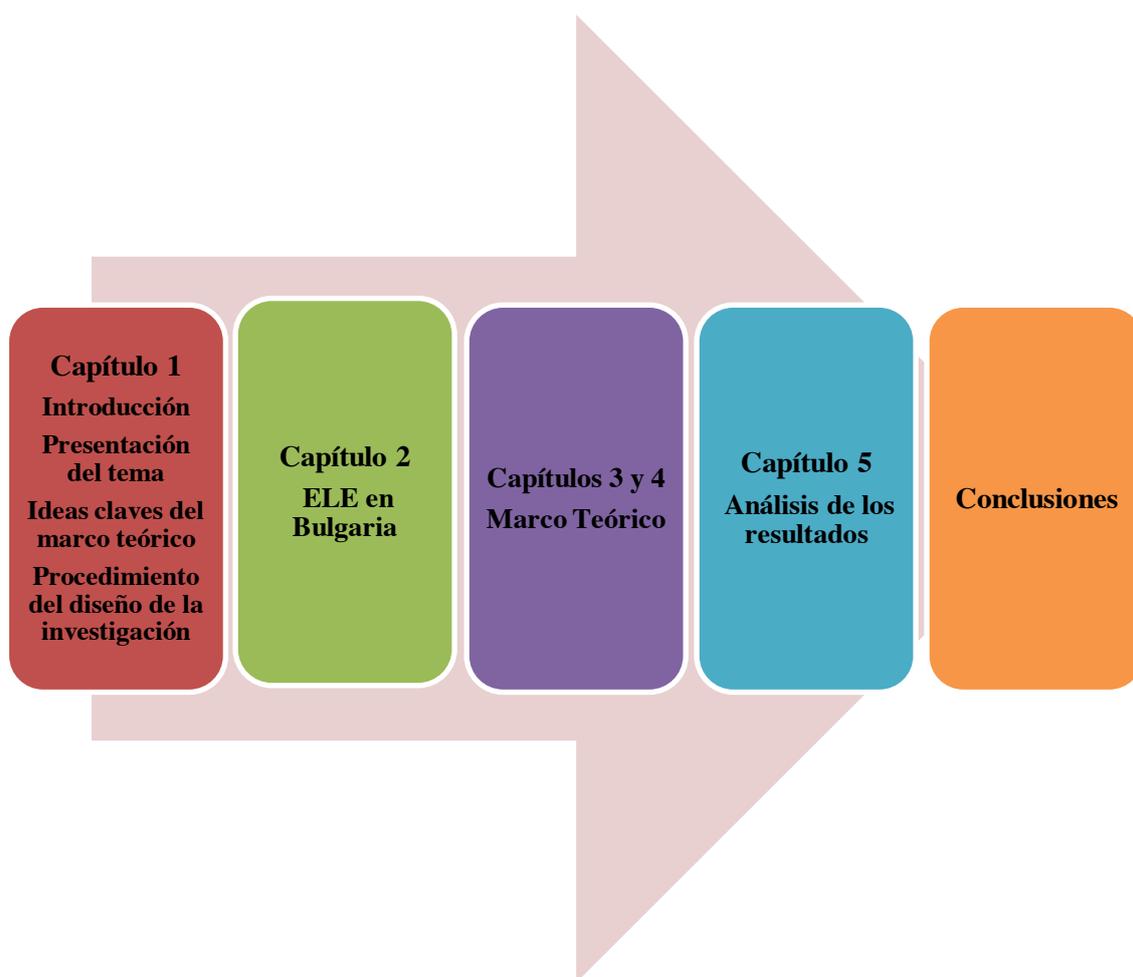


Gráfico 1.6. Fases de la investigación en esta tesis doctoral

El proceso se inició con la pregunta general de cómo aprenden los estudiantes de ELE en Bulgaria dada sus características peculiares. El marco teórico ha convertido un problema de investigación en preguntas de investigación que se convierten en cuestiones que nos proponemos resolver con un estudio de caso. La educación bilingüe (a veces, multilingüe o plurilingüe) tiene características únicas y complejas.

El multilingüismo es extremadamente frecuente en todo el mundo; para los ciudadanos europeos, la capacidad de hablar más de un idioma se ha convertido en una norma y un objetivo de aprendizaje deseable debido a la creciente movilidad relacionada con el trabajo, la popularidad de los programas de intercambio de extranjeros, así como la introducción de uno o más idiomas extranjeros en las primeras etapas de la educación, como en Educación Primaria.

El multilingüismo también se reconoce cada vez más como un estado predeterminado de la competencia lingüística humana. Además, la exploración de los factores más importantes que guían el proceso de aprendizaje de idiomas en un contexto multilingüe ha sido uno de los principales objetivos de investigación en el nuevo campo de la investigación sobre la adquisición de una tercera lengua / lengua adicional (L3 / Ln). Esta área de indagación lingüística conceptualiza a los alumnos de L3 / Ln como hablantes que ya han adquirido una L2 y, por lo tanto, han adquirido un conocimiento lingüístico consciente y una experiencia de aprendizaje de lenguas en las que pueden confiar cuando aprenden una lengua adicional.

Dichos hablantes pueden haber desarrollado, por ejemplo, una mayor conciencia fonológica sobre el sistema de sonido de su L1 y en qué se diferencia del de otras lenguas. También pueden haber desarrollado enfoques específicos para transcribir y articular nuevos sonidos. Por lo tanto, se puede argumentar que los estudiantes de idiomas adicionales son "estudiantes de idiomas específicos" cuyo repertorio lingüístico más amplio y mayores oportunidades para las comparaciones interlingüísticas probablemente influyan en la forma en que abordan el aprendizaje de idiomas adicional.

Investigaciones recientes han explorado esta idea con respecto a la conciencia sintáctica y verbal de los estudiantes adultos de L3 / Ln. Sin embargo, se sabe mucho menos sobre la conciencia fonológica en los jóvenes multilingües, lo que es bastante sorprendente teniendo en cuenta la gran atención que se presta a la conciencia fonológica en la literatura. La educación bilingüe de los estudiantes se basa en el mundo vivo basado en la expresión de la lengua materna y la presentación de valores, que entra en conflicto con el estudio de la segunda lengua y la cultura basada en la lengua materna, y también es intermediación de conmutación de código por medio de migración de significado.





**CAPÍTULO 2. EL ESPAÑOL EN BULGARIA. SU CARACTERIZACIÓN EN EL  
CONTEXTO.**



## 2.1. Introducción

La presente investigación parte de la experiencia de haber sido seleccionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España como profesora de español dentro del Programa de Profesores en Secciones Bilingües de Español en centros educativos de Europa central, oriental y China, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España durante el curso académico 2006/2007 en Sofía, Bulgaria. Durante este curso escolar viví numerosas experiencias tanto profesionales como personales, que han inspirado mi motivación para realizar un estudio sobre las estrategias en el aprendizaje de ELE en estos jóvenes estudiantes, cuyo perfil académico es bastante elevado en cuanto al éxito escolar en general, y con respecto a la adquisición de las segundas lenguas, en particular. Hecho este que me llevó a mantener un contacto estrecho entre los colegas de profesión búlgaros a través de la distancia, tanto personal como profesionalmente en los años consiguientes. Además, más recientemente, tras una visita guiada en el curso 2017/2018 y durante el curso académico 2018/2019, en el que realicé una estancia de investigación en Sofía, la cual me llevó a esclarecer más datos sobre el estudio de nuestra lengua en este país de Europa del Este, me centré en la observación de la docencia de ELE en varios Institutos Bilingües, en la prestigiosa Universidad pública, San Clemente de Ojrid, y en el Instituto Cervantes.

Para esto nos planteamos previamente conocer las claves desde las que se parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, más concretamente, del español, en Bulgaria, y que nos sirva de contexto para enmarcar nuestra posterior investigación sobre estos jóvenes aprendices de español. Nos hemos servido de un método de búsqueda exhaustivo a través de la lectura de la escasa bibliografía sobre aspectos educativos de Bulgaria que hay actualmente, para darle respuesta a nuestras preguntas de investigación: ¿cuál es la presencia que tiene la enseñanza de ELE en Bulgaria?, ¿cuáles son las claves desde las que se parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español?, y ¿qué metodología didáctica promueve el éxito escolar que se mantiene en esta asignatura?, con el fin de poder establecer a partir de aquí, un contexto en el que enmarcar nuestra posterior investigación sobre las estrategias de aprendizaje de los jóvenes aprendices de español búlgaros en la enseñanza secundaria, teniendo en cuenta la propia evolución de la presencia del estudio de esta lengua en aquel país europeo desde sus inicios hasta la actualidad, acatando los objetivos que en materia lingüística se proyecta desde la Comisión Europea, como uno de los estados

miembros de la Unión Europea. Ya que la misma se propone como aspiración: la unidad en la diversidad, que fundamenta el proyecto europeo basado en una política de multilingüismo, y atiende a dos facetas: proteger la rica diversidad lingüística de Europa, y fomentar el aprendizaje de lenguas.

La coexistencia armoniosa de muchas lenguas en Europa es la encarnación de este ideal. Las lenguas pueden tender puentes entre las personas, darnos acceso a otros países y culturas, y hacer que nos entendamos mejor. Uno de los objetivos de la política de multilingüismo de la Unión Europea, por lo tanto, es que todos los europeos hablen dos idiomas además de su lengua materna. Esta afirmación no excluye la realidad de que, usando la lengua materna, se reproduce lo aprendido en lo que se refiere a pensar, la iniciación en el proceso de comunicarnos y lo adquirido una comprensión intuitiva de la gramática. La mejor manera de conseguir un buen aprendizaje es que los jóvenes aprendices entren desde una temprana edad en contacto con dos idiomas extranjeros. Se ha visto que esto no solo activa el aprendizaje de los idiomas, sino que además mejora las competencias en la lengua materna, de manera que los conocimientos de lenguas extranjeras cumplen un papel cada vez más importante al aumentar la empleabilidad de los jóvenes y equiparles para trabajar en el extranjero. Entre los investigadores se está prestando cada vez más atención a los estudiantes jóvenes de idiomas, siguiendo una tendencia global de introducir idiomas extranjeros en las primeras etapas del plan de estudios. Recientemente se ha establecido una red de investigación de jóvenes aprendices de idiomas extranjeros para compartir y promover la investigación en el campo.

El aprendizaje de idiomas del mundo a edades tempranas es cada vez más popular de manera global. La creencia de que más joven es mejor cuando se trata de aprender idiomas adicionales es compartida por los padres, maestros, administradores escolares y la profesión de educación de idiomas en general por una variedad de razones. Quizás lo más generalizado es la creencia de que los estudiantes jóvenes poseen distintas ventajas en el proceso de adquisición del idioma y que pueden capitalizarse cuando el aprendizaje comienza desde la niñez. Aunque los estudios empíricos presentan evidencia convincente de que un joven aprendiz no tiene ventajas absolutas inherentes a la edad, ahora bien, un comienzo más temprano representa una mayor posibilidad de éxito.

Lo que, si es posible que el joven aprendiz adquiriera una mayor conciencia, de cómo funciona el nuevo idioma que aprende. Todo esto gira en torno a la noción central del conocimiento o una exhibición explícitos de conocimiento relacionado con el lenguaje y / o el uso del lenguaje. No muchos estudios han analizado los puntos de vista de los niños sobre el aprendizaje de una LE, y aún menos han explorado la experiencia de aprendizaje de L2 desde la perspectiva de niños muy pequeños (preescolar). Estos se han centrado principalmente en aspectos como la participación de los niños y el disfrute de la experiencia. Además, algunos estudios han señalado que desde una edad muy temprana los niños conocen su entorno de aprendizaje.

Los puntos de vista de los niños de la escuela primaria sobre el aprendizaje de LE reflejan su personalidad y desarrollo cognitivo más maduro.

También se debe incluir el factor de competitividad, pues las competencias lingüísticas deficientes hacen a muchas empresas perder contactos y perjudican a aquellos trabajadores que podrían buscar empleo en otro país. De ahí que la Comisión Europea tiene mucho interés por fomentar el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística en toda Europa para mejorar las competencias lingüísticas básicas: se toman medidas sobre un nuevo concepto de educación; basa sus políticas en datos concretos para que sean más eficaces; se participa en grupos de trabajo (con la participación de expertos de las administraciones nacionales) sobre cualificaciones transferibles, con especial atención a las lingüísticas. Su principal objetivo es la innovación en la enseñanza de lenguas cooperando con los proveedores de servicios lingüísticos de las instituciones europeas, y en particular, con los departamentos de traducción e interpretación de la Comisión para impulsar la educación y formación de lingüistas; concediendo el *Sello Europeo de las Lenguas* para fomentar nuevas técnicas de enseñanza de lenguas; y el nuevo programa Erasmus+ que brinda a los jóvenes nuevas oportunidades de mejorar sus competencias lingüísticas mediante el aprendizaje y la enseñanza en el extranjero (European Commission, 2011).

La expansión experimentada por la Unión Europea durante el final del siglo XX hasta principios del XXI, ha tenido una serie de implicaciones para las estructuras políticas y sociales dentro de los estados miembros, así como a nivel europeo. En particular, los marcos educativos han sido objeto de mucho debate a medida que los estados nacionales equilibran sus propios intereses nacionales con la necesidad de

desarrollar sistemas de educación que puedan equipar a los ciudadanos para actuar de manera efectiva y constructiva dentro de la creciente comunidad de los países europeos. En este contexto, ha surgido la necesidad de lo que el Consejo Europeo de Estocolmo denominó competencias clave para el aprendizaje permanente. Las habilidades lingüísticas se han enfatizado como una de esas competencias clave y con ellas se han incluido las habilidades para la cooperación y la comunicación intercultural efectiva. En el corazón de este impulso, la Comisión Europea ha destacado que los sistemas educativos son contribuyentes esenciales a la preparación de los jóvenes para asumir su "ciudadanía" como europeos y participar activamente en una comunidad europea.

## **2.2. La presencia del español en Bulgaria**

Centramos nuestra atención en el caso de Bulgaria, país que ha cumplido ampliamente desde hace mucho tiempo este objetivo que marca la Unión Europea, ya que las dos lenguas extranjeras forman parte del currículo desde hace décadas. La presencia del estudio del español lo que ha hecho es contribuir en gran medida a la consecución de este objetivo de la Unión Europea, bien como primera lengua de elección por parte de los alumnos (ocupa el quinto lugar) o como segunda lengua, al haber conseguido mantener las cifras de escolarización pese a la crisis demográfica actual.

No se dispone de información exacta sobre el inicio de la enseñanza del español en Bulgaria: los primeros datos que hay al respecto se tratan de un lector de español enviado por el ministerio de educación de España a la Universidad de San Clemente de Ojrid, en Sofía, durante el año 1934. Después, con Todor Neikov, la siguiente fecha que nos precisa la presencia de los estudios de esta lengua es en 1951. La presencia de este profesor de gran renombre en el hispanismo búlgaro fija el semblante de esta lengua al enseñar español en la Escuela de Lenguas Extranjeras de Sofía (Nikleva, 2005). En 1961 se inician los estudios de Filología Hispánica oficialmente en la Universidad San Clemente de Ojrid, de la mano de otro gran impulsor del hispanismo, Toma Tomov, y no es hasta el año 1966 cuando se imparte la asignatura de Español como materia optativa, por primera vez, en el educación secundaria, en el Liceo Francés de Sofía (Granero Navarro, 2017).

La presencia del aprendizaje del español como lengua extranjera en Bulgaria se da a partir de 1944; Bulgaria puso en marcha un sistema educativo eficaz que abarcaba

prácticamente a la totalidad de la población escolar. Como en el caso de los demás países que pertenecían al Bloque del Este, la fuerte ideología marcada hacía que una de sus metas principales fuese conseguir la prosperidad económica del país según un modelo tecnológico soviético. Al mismo tiempo estaba centrada en una determinada esfera política supranacional, además de ansiosa de llevar a la práctica intercambios culturales con los demás países de ese ámbito geopolítico.

En este contexto se hacía necesario el aprendizaje de lenguas extranjeras, y fue precisamente Bulgaria, un país que consolidó más el hispanismo, ya que durante la época comunista, un elevado número de profesionales se marchó a Cuba a trabajar, donde aprendieron español y escolarizaron a sus hijos. Hoy en día, se suman estas personas que vivieron en Cuba al auge global del español, lo que contribuye a que el interés por esta lengua en Bulgaria cuente con un buen número de agentes para su difusión, ya sean lingüistas o no. Esto hizo, a su vez, que se diera la cooperación en recursos y acciones dentro del sistema reglado de estudios búlgaro.

El Ministerio de Educación de España, estableció así un núcleo de acción educativa con los Institutos y Secciones Bilingües, firmándose el Convenio de Cooperación Cultural, Educativa y Científica entre España y la República Popular de Bulgaria en 1980 y con posterioridad, tras identificar los centros educativos en donde se prestaba al español un interés especial, se firmó en 2001 el Acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia de la República de Bulgaria y el Ministerio de Educación y Cultura de España sobre la creación y funcionamiento de las Secciones Bilingües con idioma español en los institutos de la República de Bulgaria.

La extensa bibliografía sobre este tema indica que la educación bilingüe débil incluye el modelo de educación bilingüe de inmersión, el modelo de educación lingüística segregacionista, el modelo de educación bilingüe de transición, la educación en lenguas extranjeras como modelo de educación bilingüe general, y el modelo de educación separatista en lenguas minoritarias; la educación bilingüe sólida incluye el modelo de educación bilingüe de inmersión, el modelo de educación bilingüe de mantenimiento y lengua heredada, el modelo de inmersión bidireccional y el modelo de educación bilingüe convencional. Estos dos tipos de modelos bilingües incorporan esencialmente los tipos básicos de modelos de educación bilingüe en todo el mundo actual.

Algunos críticos creen que el objetivo principal de los modelos de educación bilingüe débiles es facilitar a los estudiantes la adquisición rápida del idioma de destino, mejorar continuamente sus niveles de idioma de destino y hacer que el idioma de destino reemplace gradualmente la lengua materna de los estudiantes, y en realidad es una especie de Educación en “un solo idioma”, mientras que los modelos sólidos de educación bilingüe tienen como objetivo preservar o aumentar las habilidades de los estudiantes en ambos idiomas y cultivar el talento de los estudiantes en ambos idiomas y culturas. Algunos, incluso, creen que los sólidos modelos de educación bilingüe de varios países del mundo son una opción necesaria.

El español se enseña en los Institutos de Educación Secundaria como materia optativa a partir del año 1960, sin embargo, es relevante no dejar de mencionar la presencia de nuestro idioma en este país balcánico, desde un tiempo más remoto, concretamente con la llegada, en 1492, de los judíos sefardíes emigrados de España tras la expulsión de los Reyes Católicos, como fuente primigenia (Granero Navarro, 2017).

Pero es a partir de 1990 cuando el número de estudiantes aumenta considerablemente, por lo que podemos afirmar que la enseñanza del español en la escuela búlgara es relativamente nueva, ya que antes de los años noventa sólo se ofertaba en la Universidad, concretamente a través del Departamento de Español en la Facultad de Filologías Clásicas y Modernas de la Universidad de Sofía, fundado en el año 1961 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

En 1991 se creó el primer Instituto Bilingüe de Español, “Miguel de Cervantes”, en Sofía. Luego se abrieron Secciones Bilingües en diferentes institutos de todo el país. En 2001 con la firma del Acuerdo entre los Ministerios de Educación de España y Bulgaria se dio un nuevo impulso a este proceso. En la actualidad, el conjunto de Secciones Bilingües de Español está integrado por varios centros de gran prestigio y unos resultados académicos extraordinarios por parte de sus estudiantes, que son evaluados todos los años en las Olimpiadas Escolares a nivel nacional, y en los exámenes de Bachillerato (redELE, 2017).

En el curso 2018/2019 se incorporan dos nuevas secciones a este programa internacional: una en el Instituto Bilingüe nº. 30 “Bratia Miladinovi” de Sofía y otra en la ciudad de Dimitrograd, en el Instituto de lenguas extranjeras “Dr. Ivan Bogorov” (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2018).

En Bulgaria no existe un catálogo cerrado de lenguas extranjeras, el área de idiomas foráneos comprende principalmente la enseñanza del inglés, el alemán, el francés, el español, el italiano, el ruso, y el turco, pero podemos encontrar centros educativos en donde se estudian lenguas como el hindi o el japonés. A lo largo de los años la enseñanza de la primera lengua extranjera ha ido cambiando su estatus de obligatoriedad así como también los momentos en los que se estudia, dentro del organigrama educativo propio de los cambios de los sistemas educativos. No obstante, hay que señalar, que, por diversas razones, entre las que seguramente se encuentran una larga tradición de estudio de lenguas extranjeras, un elevado nivel cultural en años anteriores, y el hecho de ser hablantes de una lengua minoritaria como es el búlgaro, el nivel de competencia que adquiere el alumno medio, en la adquisición de la lengua extranjera, es bastante elevado.

La bibliografía publicada evidencia que existe una gran importancia del estudio de las lenguas extranjeras en Bulgaria, con Institutos de Enseñanza Secundaria especializados en lenguas extranjeras y con porcentajes elevados de alumnos que estudian dos idiomas: el 72,69% en Enseñanza Secundaria y el 46,21% en Formación Profesional. También hemos visto que el español ocupa el quinto lugar después del inglés, el alemán, el ruso, y el francés, en las diferentes etapas, y sin embargo, la demanda de estudio de español es la que más crece después del inglés, en detrimento de las otras lenguas. La creciente demanda por el estudio del español, sobre todo en Enseñanza Primaria, no puede ser atendida debido a la escasez de profesorado especialista en esta materia. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, junto al Instituto Cervantes, pusieron en marcha el *programa Europrof*, cuyo objetivo es formar en materias no lingüísticas a profesores búlgaros<sup>8</sup>. El apoyo del Ministerio de Educación de España a las Secciones Bilingües a través de profesores españoles es esencial ya que,

---

8 Este programa de formación del Gobierno de España se lleva a cabo en colaboración con el Instituto Cervantes en los países de procedencia del profesorado participante, tiene como finalidad formar y capacitar a docentes de lenguas extranjeras o de otras materias para impartir español u otras asignaturas, total o parcialmente, en español. La convocatoria 2020 se circunscribe a Bulgaria y la Federación de Rusia y contempla cursos de formación de español para profesores de asignaturas no lingüísticas y de otras lenguas extranjeras de centros públicos de educación no universitaria. El Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) financia y organiza este programa en colaboración con el Instituto Cervantes, en la medida en que este organismo comparte los fines del Ministerio en el apoyo a la difusión de la lengua española en otros países y cuenta con los recursos específicos para su consecución. Información disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/profesorado/convocatorias-para-extranjeros/europrof.html#dg>

a pesar de la creciente demanda por parte de las familias para que sus hijos estudien español, en Bulgaria existe muy poca presencia de profesorado cualificado en esta área de estudio.

Así pues y como conclusión, a pesar del problema de la escasa presencia de profesores y del relativamente bajo número de alumnos que estudian español en la enseñanza reglada, sobre todo si los comparamos con las otras lenguas extranjeras, en torno a cuatro mil doscientos alumnos en las once Secciones acogidas al Acuerdo en el curso 2015/16, sin embargo, podemos afirmar que el español se consolida como la segunda lengua extranjera que más crece detrás del inglés, y la que menos acusa el descenso de natalidad producido en Bulgaria a lo largo de los últimos años (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

### **2.3. El sistema educativo búlgaro actual**

Se basa en el *Acta de Educación de 2015 (Naredba za obrazovaniето ot 2015g.)*, ley educativa integral desde Preescolar hasta Bachillerato. La enseñanza obligatoria es desde los 5/6 años hasta los 16. La enseñanza es universal y gratuita hasta los 18 años. Se accede a la enseñanza obligatoria de una manera laxa en cuanto a la edad preescolar, estableciéndose la edad de 7 años como indispensable para el comienzo de la etapa de Educación Primaria. Su estructura es similar a la del resto de los países europeos.

La estructura educativa en Bulgaria es la siguiente:

## Niveles académicos

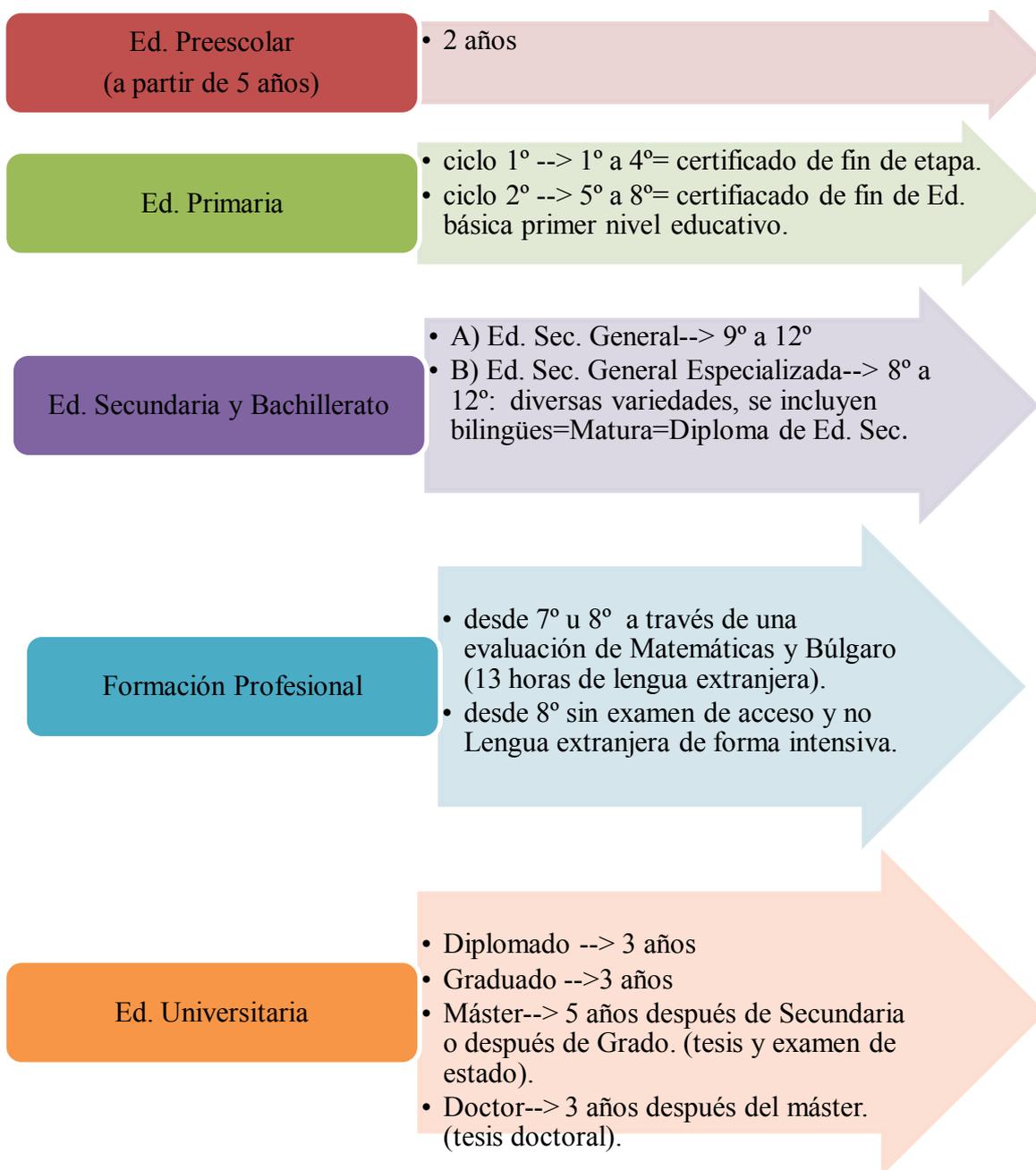


Figura 2. 1 Niveles académicos en Bulgaria Elaboración propia.

## Responsabilidades:

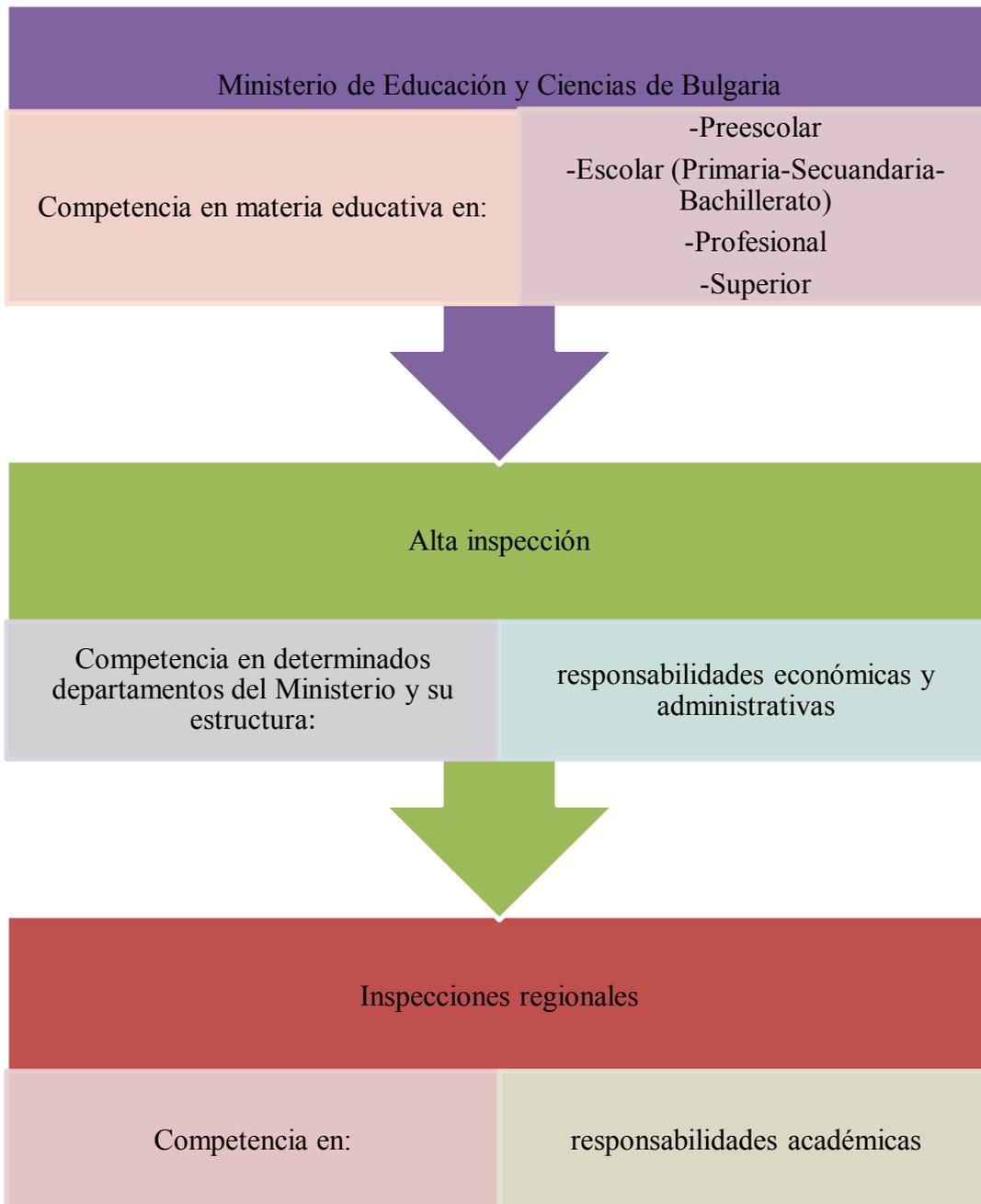


Figura 2. 2. Competencias en educación búlgaras. Elaboración propia.

El sistema educativo búlgaro tiene sus competencias presentes únicamente a nivel nacional, es decir, de estado. Es el gobierno de la República a través del Ministerio de Educación quién establece, desarrolla, e implementa todo lo concerniente a materia

educativa, y no establece competencias autonómicas como ocurre en España, por ejemplo.

### Órganos de gobierno en los centros educativos:

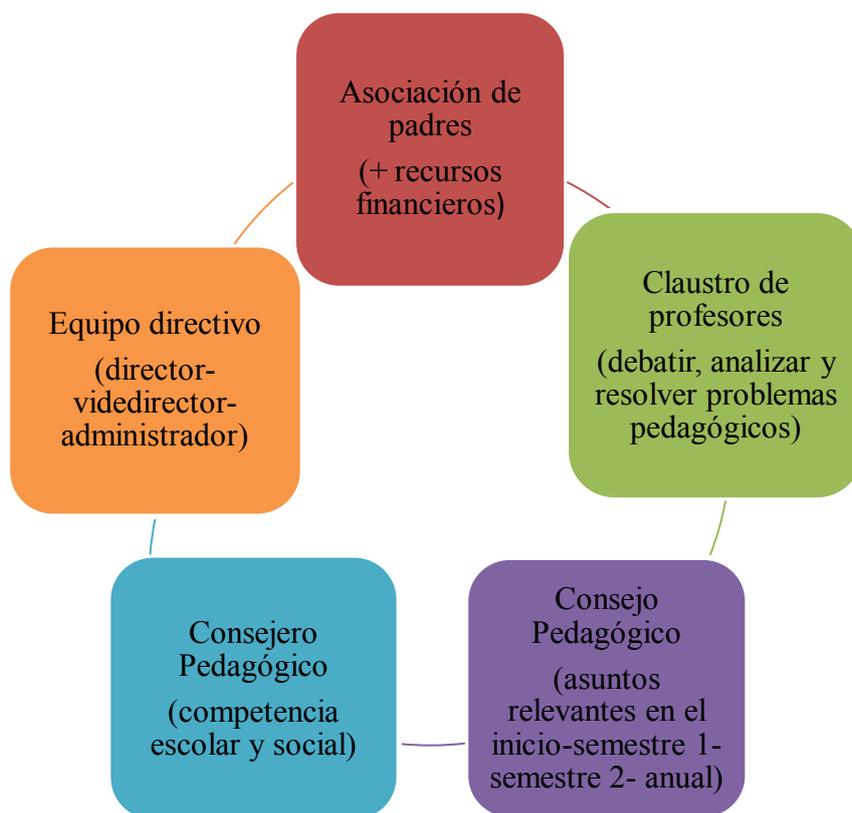


Figura 2. 3. Órganos de gobierno de centros educativos búlgaros. Elaboración propia.

Bulgaria posee un sistema educativo que alcanza casi la totalidad de la población escolar (98,25% de tasa de escolarización según datos de 2011) y con una tasa de abandono escolar de 12,5%, un poco por encima de la media de la Unión Europea (12%), según datos de EUROSTAT de 2013. Desde que entró en la Unión Europea, en el año 2007, los estudiantes búlgaros tienen más libertad y variedad a la hora de elegir el estudio de lenguas extranjeras, aprendizaje que, ya desde 1944, había sido impulsado por el Ministerio de Educación de Bulgaria, primero para favorecer los intercambios culturales con los países de ámbito comunista y más tarde, por las posibilidades de movilidad académica y profesional en el seno de la Unión Europea. En la actualidad, el

área de Lenguas Extranjeras comprende principalmente la enseñanza del inglés, el alemán, el francés, el ruso, el español, y el italiano.

En Educación Infantil, algún centro de estudios privado ofrece estudios de una lengua extranjera. En Enseñanza Primaria, en el curso 2013/2014, el 85,77% estudia una lengua extranjera y el 8,79% estudia dos. En la etapa educativa que prosigue, el 72,69% de los alumnos de Enseñanza Secundaria y el 46,21 de Formación Profesional estudian dos idiomas extranjeros.

En cuanto al estudio del español, en la actualidad, la pertenencia a la Unión Europea, la comunidad de unos trescientos mil búlgaros que trabajan y viven en España, y finalmente, las posibilidades de desarrollo personal, académico y profesional que supone el conocimiento de una lengua hablada por casi quinientos millones de personas en el mundo, así como el atractivo que supone a los búlgaros la cultura hispana, conlleva a un crecimiento imparable del estudio del español en Bulgaria, y sobre todo en los jóvenes, cuya motivación está en emigrar del país, debido a la realidad económica-laboral que este les ofrece, al ser uno de los países más pobres de la Unión Europea, por una parte, y por otra, ese atractivo en auge que se siente en la población adolescente y que está promovido por la música, el deporte, el cine y las series televisivas, tanto de origen español, como hispanoamericano, en esta última década (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subsecretaría. Subdirección General de Cooperación Internacional, 2016).

El sistema educativo de la República de Bulgaria se estructura siguiendo los siguientes niveles: Educación Infantil, Educación Escolar (Primaria y Secundaria) y Enseñanza Superior. La enseñanza obligatoria, que es gratuita, comienza en este país a los seis años de edad y comprende diez años, llegando hasta los 16 años de edad. La enseñanza primaria puede empezar a los 6 o a los 7 años, según el nivel del niño y decisión de los padres. Como se puede observar claramente, incluye la Educación Primaria y parte de la Secundaria.

Al inicio del período obligatorio, los jóvenes aprendices realizan un curso preparatorio que se imparte en la propia escuela infantil o en grupos especiales de la escuela primaria. Le corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia las competencias en materia educativa a niveles de Enseñanza Preescolar, Escolar, Profesional, Superior o de Adultos. La Alta Inspección, a su vez, directamente dependiente del Ministro, se crea para la ejecución de controles de determinados departamentos del Ministerio y su estructura. De esta manera realiza controles preliminares y periódicos de las actividades

del Ministerio: los gastos, la legalidad de los documentos, el cumplimiento de actos administrativos, la redacción de informes, etc., por lo que observamos que tiene fundamentalmente responsabilidades económicas y administrativas, y no tanto académicas, cuyo ámbito de actuación lo constituyen las inspecciones regionales.

En los centros de enseñanza de Bulgaria, no hay un órgano de gobierno semejante al Consejo Escolar como existe en el sistema español. Sí existe una Asociación de Padres en la que pueden participar padres y profesores, y de la cual forma parte el Director del centro, y en la que existe un presidente. En términos generales, se define como un órgano cuya casi única función es asegurar más recursos financieros para fines distintos que no se pueden cubrir con el presupuesto escolar regular y que afectan directa o indirectamente en el desarrollo y puesta en práctica de las labores docentes.

El Claustro de Profesores es el órgano al que compete debatir, analizar y resolver problemas de índole pedagógica: la consolidación para el proyecto de centro, el reglamento de régimen interno, los planes de estudios, los procedimientos del proceso de aprendizaje y los resultados académicos. Este órgano académico lo integran todos los docentes del centro y los miembros del equipo directivo y del equipo pedagógico. En Bulgaria ni el director, ni los profesores son funcionarios del Estado. Son meros trabajadores contratados cada curso escolar, por los Ayuntamientos, a través de una selección previa basada en el *Curriculum Vitae* en cuanto a la formación académica en la materia, y la experiencia docente del aspirante al puesto de profesor, que corre a cargo de los equipos directivos de los centros escolares.

El Consejo Pedagógico (*pedagogicheski savet*) es una asamblea de carácter superior y trata asuntos de importancia relevante. El número de convocatorias varía a lo largo del año, pero hay cuatro reuniones fijas del Consejo: inicio del año académico, final del primer semestre, final del segundo semestre y balance anual.

Las cuestiones típicamente pedagógicas y de comportamiento se resuelven con la ayuda del Consejero Pedagógico (*pedagogicheski savetnik*). Sus funciones abarcan la prevención de conductas de riesgo o conflictivas, tanto a nivel escolar como social, y su resolución cuando estas se presentan. Además, coordina proyectos sociales en los que participa el alumnado del centro.

El Equipo Directivo de los centros públicos está formado por el Director, dos Vicedirectores y el Administrador. El candidato al cargo de director, debe estar en posesión de un título universitario, la capacitación pedagógica y experiencia como

profesor; se presenta a un concurso en el que un tribunal compuesto por representantes de la Administración Territorial, de la Inspección Regional de Educación y un representante del centro, se encarga de la selección. No existe la figura del Jefe de Estudios español, en su lugar, existe el cargo de Vicedirector del Área de Estudios (*pomoshtnik director*) que es el equivalente búlgaro. Nombrado por el Ayuntamiento a propuesta del director, forma parte del profesorado del centro. Es el responsable de la organización del proceso educativo, que concierne al ámbito pedagógico: coordinación del profesorado, disciplina, organización de exámenes, actividades extraescolares, planes de estudio, horario general, reparto de horas lectivas, reparto de aulas, etc.

El Vicedirector del Área Administrativa (*poshmotnik director ad*) es el jefe de personal de los miembros de la administración y servicios en los centros docentes, sin ser él mismo docente. Salvo por esta particularidad, equivaldría al Secretario de los centros españoles.

En materia de legislación educativa, el sistema educativo búlgaro se rige por el *Acta de Educación de 2015*, una ley educativa integral, que comprende desde la enseñanza preescolar hasta el bachillerato. La nueva ley entró recientemente en vigor, en el curso 2016/ 2017. El sistema educativo búlgaro, a diferencia del español, es centralizado y las políticas educativas las rige el Ministerio de Educación y Ciencia. En el sistema público, la enseñanza es universal y gratuita hasta los 18 años, y obligatoria desde los 5- 6 hasta los 16. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subsecretaría Subdirección General de Cooperación Internacional, 2016).

A continuación presentamos el esquema organizativo que se corresponde con la gestión por etapas y ciclos educativos:

1.- La Educación Preescolar: es obligatoria el año en que el niño cumple 5 años de edad. El programa dura dos años.

2.- La Educación Primaria: se compone de 2 ciclos:

2.1.- Primer ciclo: incluye desde el grado I al grado IV. Los alumnos estudian un total de 22 a 25 horas semanales. Los alumnos, al acabar el grado IV, es decir, al finalizar el primer ciclo de la educación primaria, realizan una evaluación de diagnóstico sin efectos académicos. Al terminar el grado IV se recibe un certificado de fin de la etapa inicial de la educación básica, primer ciclo de primaria (*Udostoverenie za zavarshen IV klas*).

2.2.- Segundo ciclo: también llamado *progymnaziq*, incluye desde el grado V hasta el grado VIII. Al finalizar el grado VIII se recibe un certificado de

haber terminado la educación básica, el primer nivel educativo (*Svidetelstvo za zavarsheno osnovno obrazovanie*).

3.- La Educación Secundaria y Bachillerato: la Educación Secundaria comprende desde el grado IX al grado XII, a veces desde el grado VIII al grado XII, y se imparte en diferentes tipos de Institutos. Existen dos modalidades de educación secundaria:

3.1.- Educación Secundaria General, que se cursa durante 4 años, entre los grados IX a XII.

3.2- Educación Secundaria General Especializada, que incluye entre otras muchas variedades de especialización, la de los institutos bilingües. Se cursa en institutos especializados con diferentes perfiles (ciencias naturales y matemáticas, humanidades, deportes) o bilingües (si se trata de institutos con enseñanzas intensivas de lenguas extranjeras) y admite alumnos tras la superación de una prueba de ingreso al finalizar el grado VII. Las enseñanzas duran cinco años, del grado VIII al XII, ambos inclusive. Ambos tipos de estudio terminan con dos exámenes finales de estado (*Matúra*) de lengua búlgara y de otra asignatura de libre elección del alumno. Al aprobar estos exámenes de estado, se obtiene el Diploma de Educación Secundaria (*Diploma za zavársheno sredno obrazovanie*).

4.- La Formación Profesional: la Educación Secundaria Profesional se cursa en dos tipos de institutos de formación profesional:

4.1.- Donde el acceso se realiza desde el grado VII u VIII por medio de un examen de Búlgaro y de Matemáticas. Durante el primer curso se estudian 13 horas de lengua extranjera.

4.2.- Donde el acceso se realiza desde VIII, sin examen de entrada y no se sigue la formación intensiva en lenguas extranjeras.

5.- La Educación Universitaria: es responsabilidad del Ministerio de Educación y Ciencia. Existen Universidades públicas y privadas. La autonomía de las distintas facultades les permite marcar sus propias formas de ingreso y por consiguiente, se accede a algunos estudios universitarios a través de la realización de exámenes de ingreso anuales. El tipo y número de exámenes lo determina cada facultad y los mismos están estrechamente relacionados con los perfiles correspondientes a cada carrera universitaria. En algunas universidades es posible el acceso con las notas de los exámenes finales de estado (*Matúra*).

Los grados universitarios y la duración de los estudios a los que conducen son:

- 1.- con una duración de tres años, título de Diplomado (*Profesionálen bakalávar*).
- 2.- con una duración de al menos 4 años, título de Grado (*Bakalávar*). La titulación de Grado permite realizar cursos de doctorado de 4 años de duración.
- 3.- con una duración de 5 años, después de cursar la Educación Secundaria o bien tras la realización de estudios de Grado Profesional o Grado, se obtiene el título de Máster (*Maguístar*).

Los estudiantes deben normalmente realizar una tesis y superar un examen de estado.

- 4.- con una duración de 3 años después de haber superado el Máster se obtiene el título de Doctor (*Doktor*). Debe realizarse un trabajo de investigación individual y posteriormente la defensa de una tesis (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

#### **2.4. Panorama de la enseñanza de las lenguas extranjeras y del español en el sistema de estudios búlgaro**

Tal y como ha ocurrido en los distintos países europeos, se han ido dando cambios en cuanto a las políticas lingüísticas dependiendo de los diferentes gobiernos.

En Bulgaria, hasta el año 2002, la enseñanza de la primera lengua extranjera era obligatoria a partir del grado IV. Ese mismo año se adelantó la obligatoriedad al grado II. La segunda lengua extranjera es obligatoria a partir del grado IX, pero se puede empezar a estudiar de forma opcional a partir del grado V. Tenemos que recordar, que por diversas razones, entre las que seguramente se encuentran una larga tradición de estudio de lenguas extranjeras, un elevado nivel cultural en años anteriores, y el hecho de ser hablantes de una lengua minoritaria como es el búlgaro, el nivel de competencia que adquiere el alumno medio es bastante elevado.

Durante la etapa de Educación Infantil, entre los 5 y 7 años de edad, el estudio se centra en la lengua búlgara y no se enseña obligatoriamente una lengua extranjera. Aunque es cierto que algún establecimiento privado ofrece estudios de inglés.

En la Educación Primaria, es obligatorio estudiar una lengua extranjera. En el primer ciclo, se estudian 2 horas a la semana (I y II) y 3 horas a la semana (III y IV grado). En el Segundo Ciclo de Primaria, en quinto y sexto grado, se estudian 3,5 horas a la semana. En séptimo y octavo grado, 3 horas a la semana. Existe una importante demanda de estudio del español en esta etapa educativa, pero debido a la falta de profesorado, el porcentaje de alumnos que cursa español es muy bajo.

Si tenemos en cuenta el análisis de los datos referidos a los cursos desde 2011 a 2016 que ha realizado la Subsecretaría de la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, con datos de Educación del Instituto Nacional de Estadística en la República de Bulgaria, vemos que las lenguas más estudiadas son el inglés, el ruso, el alemán y el francés. El español ocupa el quinto lugar. Sin embargo, se puede observar, tras un análisis de la evolución histórica del número de estudiantes de español, que este ha aumentado en los últimos años. Los porcentajes de alumnos por lenguas indican que el estudio del español es el que más avanza después del inglés.

En cuanto a la distribución de alumnos de Educación Primaria por número de lenguas estudiadas, en el curso 2015/2016, el 91,28% estudia una lengua extranjera, el 8,60% estudia dos y tan solo un 0,01% estudia tres o más de tres.

En la Educación Secundaria, como en Primaria, el inglés sigue siendo la lengua más estudiada por los alumnos (91,35%) seguida del alemán (35,80%), el ruso (25,11%), el francés (11,35%), y el español (9,85%). Se observa cómo el número de alumnos disminuye en las distintas lenguas, fruto del descenso del índice de natalidad.

Sin embargo, el español y el italiano, acusan en menor medida este descenso.

En cuanto al número de alumnos que estudian una o más lenguas extranjeras en esta etapa, el estudio de dos lenguas extranjeras está muy extendido en la etapa de secundaria, ya que el 75,29% de los alumnos aprende dos idiomas frente al 8,60% de primaria. Tan solo el 0,38% de los alumnos de esta etapa, no estudia ninguna lengua extranjera. En cuanto al estudio de tres o más lenguas, el porcentaje es del 1,02%.

En los Institutos de Formación Profesional, al igual que en Enseñanza Secundaria, el inglés (82,73%) sigue siendo la lengua más estudiada seguida del ruso en segunda posición (30,59%), el alemán (23,43%), francés (6,26%) y español (1,14%). Se refleja también la misma tendencia observada para la Enseñanza Secundaria sobre cómo el descenso de natalidad producido en Bulgaria incide en la disminución del número de alumnos en las diferentes lenguas.

En la Educación Superior, no se tienen datos exhaustivos sobre el número de alumnos que estudian lenguas extranjeras en la Universidad, sin embargo, en lo que se refiere al español, existen dos universidades en Sofía que ofrecen la titulación de Filología Hispánica; completan sus estudios en cada una de ellas una media de unos 40 estudiantes por año; la Universidad de Veliko Tarnovo ofrece también la Especialidad de Español dentro de sus estudios de Lingüística Aplicada (unos 15 estudiantes por año) y en otras tres universidades se estudia Español como Lengua Extranjera: en Varna, en Plovdiv y en la Universidad de Economía Nacional y Mundial de Sofía, donde incluso se imparten materias como Turismo o Economía en español (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subsecretaría Subdirección General de Cooperación Internacional, 2016).

En cuanto a la enseñanza de ELE, debemos poner la atención en donde la enseñanza de lenguas extranjeras tiene su verdadero lugar principal, y este es en los denominados Institutos Bilingües, aunque bien es cierto que existe otro foco que tenemos que mencionar como principal centro de estudio de español, este es el Instituto Cervantes, que se inaugura en Sofía hacia el año 2006 después de haber existido un Aula Cervantes en la Universidad de Sofía desde el año 2000. Los aprendices de español que acuden a esta formación son por un lado, jóvenes universitarios que desean complementar esta formación lingüística; por otro lado, jóvenes aprendices y adolescentes, en un número considerablemente alto con respecto al alumnado matriculado en los cursos del Instituto Cervantes, en general; y por último, un grupo reducido de alumnado adulto con edades que superan los cuarenta años (Granero Navarro, 2017).

En cuanto a la enseñanza reglada que mencionábamos anteriormente, en los Institutos Bilingües, debemos insistir en que estos institutos son una modalidad dentro de la Enseñanza Secundaria General Especializada a la que los estudiantes acceden tras la superación de un examen de ingreso que consta de dos pruebas: Lengua Búlgara y Matemáticas. Este tipo de centros presenta un grado de prestigio en la sociedad, muy elevado, lo que hace que haya una gran demanda de alumnado para acceder a estos, por lo que a cada plaza existente se presentan varios candidatos, dependiendo del centro y de la ciudad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Este régimen de enseñanza, que consta de cinco años escolares, dedica el primero de esos años a un curso intensivo o preparatorio, en el que se imparten entre 18

y 22 horas semanales de la lengua extranjera objeto de estudio, además de Lengua Búlgara, Matemáticas, Educación Física y Dibujo. En los siguientes cuatro años restantes, se estudian un número no determinado de materias impartidas en la lengua extranjera. Aproximadamente, la mitad de los alumnos de español se encuentran en los Institutos Bilingües, ya sea como estudiantes de español como primera lengua extranjera, o como optativa, o como segunda lengua extranjera. Si analizamos las cifras globales obtenidas por la Subsecretaría de la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, con datos de Educación del Instituto Nacional de Estadística en la República de Bulgaria, vemos que el número de estudiantes de español en la enseñanza reglada es aún minoritario en comparación con otras lenguas europeas, sobre todo en niveles educativos distintos de la Educación Secundaria. Sin embargo, los porcentajes de alumnos por lenguas indican que el estudio del español es el que más avanza después del inglés (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

En cuanto a la tipología de centros, según su financiación, los centros educativos son públicos (estatales o municipales) y privados. Los primeros, son los centros educativos de importancia nacional y se financian con el presupuesto del Ministerio de Educación y Ciencia, del Ministerio de Cultura, del Ministerio de Agricultura y de la Agencia Estatal de Juventud y Deporte. Aquí entran algunos de los institutos especializados, los colegios para jóvenes aprendices con necesidades educativas especiales y los centros búlgaros en el extranjero. La mayoría de los centros educativos se financian directamente desde los Ayuntamientos, aunque gran parte de los fondos para educación se transfieren a los municipios desde el presupuesto estatal. Con respecto al reparto geográfico de estos centros educativos atendemos al siguiente hecho significativo: en el medio urbano el número de alumnos es mucho mayor que en el rural (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Los programas en Secciones bilingües:

De los 29 institutos con Sección Bilingüe de español que se extienden por todo el país, once se hallan inscritos dentro del programa de Institutos y Secciones Bilingües del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Español. En ellos trabajan 15 profesores españoles seleccionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y estudian español como primera lengua 3.475 alumnos y 1.107 como segunda en el curso escolar 2015/2016. Los profesores imparten Lengua, Literatura, Civilización y Culturas españolas. Los departamentos de Español de los Institutos lo constituyen profesores

búlgaros de Lengua y Literatura Españolas y profesores búlgaros que imparten diferentes materias en español, principalmente Historia, Geografía, Física, Química y Biología.

En Bulgaria, los 11 Institutos con Sección Bilingüe de Español acogidos al Acuerdo de 2001 entre el Ministerio de Educación y Ciencia de la República de Bulgaria y el Ministerio de Educación y Cultura de España son los siguientes:

- 1.- Burgas: Instituto Bilingüe “G. S. Rakovski”
- 2.- Dunipisa: Instituto bilingüe “San Paisii Hilendarski”
- 3.- Pleven: Instituto Bilingüe “Instituto de idiomas”
- 4.- Plovdiv: Instituto Bilingüe “Ivan Vazov”
- 5.- Ruse: Instituto Bilingüe “San Konstantin- Kiril filósofo”
- 6.- Sofía: Instituto Bilingüe nº 22 “Gueorgui S. Rakovski”
- 7.- Sofía: Instituto Bilingüe nº 164 “Miguel de Cervantes”
- 8.- Sofía: Instituto Bilingüe nº 157 “César Vallejo”
- 9.- Satara Zagora: Instituto Bilingüe “Maxim Gorki”
- 10.- Varna: Instituto Bilingüe IV “Fr. Joliot Curie”
- 11.- Veliko Tarnovo: Instituto Bilingüe “Prof. Doctor asen Zlatorov”

(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

En el curso 2018/2019 se incorporan dos nuevas secciones: una en el Instituto Bilingüe nº. 30 “Bratia Miladinovi” de Sofía y otra en la ciudad de Dimitrovgrad, en el Instituto de lenguas extranjeras “Dr. Ivan Bogorov” (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2018). Con lo que se puede afirmar que en la actualidad existen trece centros educativos que pertenecen a dicho programa.

## **2.5. El currículo de la asignatura de ELE en Bulgaria**

El estudio del español se sustenta en el sistema de estudios búlgaro siguiendo las directrices propuestas por el Ministerio de Educación que propone y dispone el plan de estudios o proyecto educativo general, en donde se concretan los objetivos y los contenidos por niveles, pero no presenta unos criterios de evaluación prescriptivos, puesto que se deja, en este sentido, margen libre a los docentes. En cuanto a los currículos de la asignatura de Español, en la Enseñanza Secundaria, depende de la modalidad de estudios, por un lado existe una secundaria especializada en idiomas, y por otro, una secundaria con un fin de formación profesional. Los niveles de aprendizaje

en estas varían dependiendo del estatus de la materia: primera lengua extranjera o segunda lengua extranjera. En aquellos centros educativos con la modalidad de institutos bilingües, se estudia español a partir del primer curso de secundaria, llamado *Preparatorio*, que se corresponde con el VIII grado.

Estos niveles se equiparán a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Así para una primera lengua extranjera, al finalizar el VIII grado, el alumno consigue un nivel A 2; en IX grado, un B 1.1; en X grado, un B 1.2; en XI grado, un B 2.1; y en XII grado, un B 2.2. En cambio, los niveles de aquellos que cursan el español en la secundaria cuya modalidad posee la presencia de una mayor formación profesional, comienzan sus estudios de idioma extranjero en el IX grado, y al finalizar este consiguen un nivel A1; en X, un nivel A2; en XI, un nivel B1.1, y en XII, un nivel B1.2.

<b>Niveles de español en Institutos Bilingües de Bulgaria</b>	
Grados de secundaria	Niveles del MCER
VIII	A 2
IX	B 1.1
X	B 1.2
XI	B 2.1
XII	B 2.2

Tabla 2. 1. Niveles de español según el MCER en los Institutos Bilingües de Bulgaria. Elaboración propia.

Los currículos de todas las materias de estudio vienen determinados por el propio Ministerio de Educación, ya que se trata de un sistema centralizado a diferencia de España, (que presenta competencias por comunidades autónomas) en el que se fijan los objetivos y contenidos de la materia por niveles y estos vienen estandarizados según las distintas destrezas lingüísticas: comprensión auditiva; comprensión lectora;

expresión oral; expresión escrita. No existen criterios de evaluación. Es cada profesor quien determina sus propios criterios en la evaluación de los aprendices de español (Ministerio de Educación de Bulgaria, 2018).

En relación a este aspecto de la evaluación de las lenguas extranjeras, en general, y del español, en particular, existe una gran tradición arraigada desde la época comunista. Se trata de las Olimpiadas Escolares, pruebas que se realizan a nivel regional e incluso estatal, sobre cualquier materia de estudio, también las hay sobre el español. Con estas, que se organizan a través del propio Ministerio de Educación, y compete a las administraciones locales, regionales y estatales, según la escala de la competición, lo único que se consigue es una compensación económica para aquel que obtenga una mayor puntuación en los exámenes, la mayoría de las veces, porque no siempre sucede así; aunque desde un punto de vista académico, no repercute en el estudiante más que en el propio goce o recompensa del estudio de la materia.

Sin embargo, estas olimpiadas gozan de gran prestigio social y académico, lo que hace que el estudiante se motive más para el estudio del español. A su vez determina el nivel de estudios, en este caso concreto, el nivel de español que se alcanza (del MCER) y que el propio instituto al que pertenece el alumno ganador puede llegar a ofertar a sus estudiantes. De esta manera los centros educativos de enseñanza de lenguas extranjeras realizan grandes esfuerzos en fomentar la participación de sus alumnos en estas, puesto que se convierte en un gran escaparate para la captación de un mayor número de estudiantes en sus aulas, lo que les repercutirá en más ventajas para las escuelas de secundaria, y con mayores presupuestos para su gestión.

## **2.6. Metodología y materiales curriculares de ELE: Secciones Bilingües de Sofía**

La tradición pedagógica desde el comienzo del estudio de las segundas lenguas y lenguas extranjeras hasta la actualidad en Bulgaria, atascada durante la época en la que imperaba la política comunista, se vio cargada de una notable falta de actualización posterior debido a la situación económica del país, con ínfimos salarios para los profesores de secundaria, y desprovistos de motivación para una formación continua y de reciclaje en la didáctica. Los materiales que se utilizaban en las aulas búlgaras eran una síntesis mezclada de los métodos de gramática-traducción y los de corte conductivista-estructuralista. Las actividades que se realizaban en el aula solían ser mecánicas y repetitivas, y los estudiantes carecían de pocas oportunidades de utilizar la

lengua en contextos de comunicación e interacción significativa: *drills*, memorización y repetición de diálogos, falta de naturalidad en las muestras de lengua, control estricto del error, ausencia de contextos de comunicación en el aula, etc. (Callén, 2007).

El esfuerzo de muchas acciones de cooperación, desde el origen del propio Instituto Cervantes cuando solamente existía como Aula Cervantes, se dirigió hacia la adaptación del MCER y hacia la superación de todo aquello que se había heredado de los métodos de la gramática-traducción y de los enfoques conductivistas audiolinguales, ya que los materiales curriculares búlgaros, muchos de ellos desfasados y poco rigurosos, repetían esquemas de otras épocas, por lo que no se recomendaban aptos para un buen desarrollo de la enseñanza-aprendizaje del español en el Aula.

Sin embargo, a pesar de esta realidad en cuanto a la didáctica de ELE, los estudiantes salían de las escuelas secundarias con unos niveles de competencia comunicativa en español, no sólo de conocimientos declarativos, sin haber visitado nunca un país de habla hispana, sino también sin tener prensa ni televisión, ni comunidades hispanohablantes residentes en la zona, y los resultados del DELE en Bulgaria en esta época, a mediados de los años 90, auspiciaban unos muy buenos resultados en cuanto a la adquisición del español adoptando niveles altos dentro del MCER.

Desde el Aula Cervantes, previa al Instituto Cervantes actual de Sofía, se comenzó con la renovación didáctica gracias a la recomendación de los manuales que poseían, preparados por equipos pedagógicos españoles tales como: *Ven, Como suena, Planeta ele, Puesta a punto en español, Viaje al español, Español sin fronteras, Cumbre, Intercambio, Gente, Abanico, Primer Plano*, etc., pero a su vez intentando evitar que los docentes los tomaran como único punto de referencia. De esta forma, a través de muchos de estos manuales se comenzó a guiar los pasos de muchos profesores hacia una nueva forma de implementación de las actividades de ELE (Callén, 2002).

Por su parte, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, con su programa de Profesores en Secciones Bilingües de Español en centros educativos de Europa central, oriental y China ha contribuido en esta cooperación internacional de renovación, con la dotación de material didáctico de apoyo a los centros adheridos a las Secciones Bilingües, pues reciben cada año un lote de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y cultura españolas y de las materias que se imparten en español,

lo que ha propiciado aún más notablemente este proceso de actualización en las metodologías de la enseñanza del español en Bulgaria y en su uso con materiales curriculares novedosos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

De este modo, y a lo largo de estas últimas dos décadas en este segundo milenio, los aprendices de español en los institutos búlgaros manipulan materiales más modernos y actuales, en los que no solamente se tiene en cuenta los libros de texto que existen actualmente, ya no solo en el mercado búlgaro, sino también en el español, así como también todos los recursos didácticos presentes en las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sirva de ejemplo la relación de los libros de texto que se utilizan en los cursos escolares 2017/2018 y 2018/2019 en una de las Secciones Bilingües de Español adscrita al programa de Profesores en Secciones Bilingües de Español en centros educativos de Europa central, oriental y China del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, como lo es el Instituto Bilingüe nº 157 “César Vallejo” de Sofía.

En octavo están trabajando con *Prisma A1 y A2*, que en Bulgaria lo edita Colibrí y en España, la editorial Edinumen. *Prisma* es un libro de texto de español que se estructura según los niveles del MCER y que aúna diferentes líneas metodológicas desde una perspectiva comunicativa y que atiende a la diversidad de alumnado y profesorado. Se desarrolla según el Plan Curricular del Instituto Cervantes, siguiendo el convenio suscrito entre esta institución y Edinumen en 2001. Desde una perspectiva comunicativa adopta un enfoque ecléctico, con unas actividades que se caracterizan por la integración de destrezas, la presentación de los contenidos gramaticales de modo inductivo y deductivo, y la integración del conocimiento intercultural. El libro se presenta en doce unidades didácticas más dos de repaso. Cada una tiene autonomía, pero recoge contenidos gramaticales, léxicos y funcionales de unidades anteriores para trabajar la retroalimentación en el discente. Cada unidad didáctica atiende a: integración de destrezas; potenciación de la interacción; presencia de Hispanoamérica; presentación de la gramática de modo inductivo y/o deductivo; autoevaluación de contenidos; y actividades para fomentar la competencia estratégica.

Durante el octavo grado, el alumno debe conseguir un nivel intermedio de dominio del español A2, adquirir y desarrollar las destrezas comunicativas adecuadas y estrategias con las que pueda desenvolverse con normalidad en situaciones de la vida

cotidiana. De manera que con la ayuda y el uso de este manual o libro de texto, el objetivo general para este nivel académico en el “César Vallejo” es el siguiente: entender y expresarse en situaciones generales que requieran intercambiar información y mostrar actitudes personales sobre múltiples temas familiares al alumno, pero no sólo los relacionados con su experiencia personal. Y a partir de aquí, los objetivos específicos que fijan la labor didáctica de los docentes de la asignatura de ELE, y de la asignatura de Conversación en Español se enumeran a continuación:

1. **COMPRENSIÓN AUDITIVA:** comprender el contenido general y los detalles esenciales de conversaciones entre dos hablantes nativos sobre múltiples temas familiares al alumno. Comprender anuncios publicitarios y noticias breves en los medios de comunicación.
2. **PRODUCCIÓN ORAL:** expresarse mediante estructuras lingüísticas sencillas y expresar opiniones generales sobre temas familiares al alumno.
3. **COMPRENSIÓN LECTORA:** comprender el sentido general y captar algunos detalles esenciales de textos sobre múltiples temas familiares al alumno.
4. **PRODUCCIÓN ESCRITA:** redactar textos pragmáticamente adecuados, dando información y expresando opiniones personales sobre múltiples temas familiares al alumno.

A partir de estos objetivos, los aprendices de español de esta Sección Bilingüe podrán participar en una conversación en todos los ámbitos de la esfera social: vida privada, familiar, laboral, etc.; dominar estructuras léxicas de repetición, continuidad, desarrollo, conexiones y relaciones temporales, movimiento y situación en el espacio, conceptos de calidad y cantidad; mantener una conversación telefónica; dominar las técnicas del discurso referido; describir espacios y personas; pedir y dar información en sus producciones tanto orales como escritas en español.

Como base de orientación se emplean los contenidos comunicativos, formales y culturales señalados por el Ministerio de Educación y Cultura en el Programa Curricular, así como la descripción de los Niveles de Conocimiento del MCER.

En noveno, décimo y undécimo utilizan el libro de texto: *Español en Marcha*, Ed. SGEL, en sus distintos niveles. Se sigue la metodología de un enfoque comunicativo. Las situaciones de aprendizaje agilizan el proceso de enseñanza-aprendizaje al presentar unas actividades variadas que tienen en cuenta los distintos estilos de aprendizaje. Las actividades para practicar la gramática y el vocabulario están también

presentes aquí, además de presentar un equilibrio entre actividades de comprensión, producción e interacción. Se plantea un trabajo sistemático y riguroso de la pronunciación, la gramática y el léxico, así como un desarrollo de la competencia sociocultural e intercultural, acompañado de videos con muestras de habla reales.

La enseñanza en noveno grado continúa y desarrolla los conocimientos de español adquiridos en octavo, ya que el alumno debe conseguir un grado de desarrollo comunicativo aceptable y desarrollar estrategias con las que pueda desenvolverse con normalidad en situaciones de la vida cotidiana, de modo que se alcance en este nivel académico, un nivel intermedio de dominio del español B1.1. Así, como objetivo general en este grado académico, se traza que el estudiante de ELE sea capaz de entender y expresarse en situaciones generales que requieran intercambiar información y mostrar actitudes personales sobre múltiples temas familiares al alumno, pero no sólo los relacionados con su experiencia personal.

Y a partir de aquí, los objetivos específicos que enmarcan la labor didáctica de los docentes de la asignatura de ELE, y de la asignatura de Conversación en Español se enumeran a continuación:

1. **COMPRENSIÓN AUDITIVA:** comprender el contenido general y los detalles esenciales de conversaciones entre dos hablantes nativos sobre múltiples temas familiares al alumno. Comprender anuncios publicitarios y noticias breves en los medios de comunicación.
2. **PRODUCCIÓN ORAL:** expresarse mediante estructuras lingüísticas sencillas y expresar opiniones generales sobre temas familiares al alumno.
3. **COMPRENSIÓN LECTORA:** comprender el sentido general y captar algunos detalles esenciales de textos sobre múltiples temas familiares al alumno.
4. **PRODUCCIÓN ESCRITA:** redactar textos pragmáticamente adecuados, dando información y expresando opiniones personales sobre múltiples temas familiares al alumno.

Tras la implementación didáctica correspondiente y con la consecución de estos objetivos, los aprendices de español del n° 157 “César Vallejo” de este grado, podrán participar en una conversación en todos los ámbitos de la esfera social, vida privada, familiar, laboral, etc.; dominar estructuras léxicas de repetición, continuidad, desarrollo, conexiones y relaciones temporales, movimiento y situación en el espacio, conceptos de calidad y cantidad; mantener una conversación telefónica; dominar las técnicas del

discurso referido; describir espacios y personas; pedir y dar información; expresar deseos, opiniones, propuestas, ofertas y condiciones en sus producciones tanto orales como escritas en español.

Al igual que ocurre en el resto de niveles académicos, como base de orientación se emplean los contenidos comunicativos, formales y culturales señalados por el Ministerio de Educación y Cultura en el Programa Curricular, así como la descripción de los Niveles de Conocimiento del MCER.

En este centro educativo de Sofía que mencionamos a modo de ejemplo, se trabaja en consonancia con esta línea metodológica en los cursos sucesivos, de manera que se van alcanzando los niveles de español B1.2 en décimo grado; B2.1 en undécimo; y finalizan su etapa educativa secundaria en el duodécimo grado con un nivel de español B2.2.

Como objetivos que debe alcanzar el alumnado en estos cursos y que se desarrollan a través de la implementación de estos manuales o libros de texto, atendemos a los objetivos del plan curricular del Instituto Cervantes para dichos niveles del MCER.

De este modo, en el centro educativo “César Vallejo” de Sofía, para los cursos de décimo y undécimo se implementan las actividades de los manuales anteriormente citados en la labor didáctica del profesorado de ELE, para que este alumnado sea capaz de sacarle partido a un repertorio amplio pero sencillo de vocabulario, estructuras y fórmulas aprendidas; poner en juego los conocimientos generales del mundo hispano (referentes culturales, normas y convenciones de carácter sociocultural) que necesitan para desenvolverse en las diferentes transacciones en las que participan; comunicarse adecuadamente en un registro neutro, aunque con suficiente flexibilidad como para adaptarse a diferentes situaciones; expresarse con razonable corrección, aunque vacilen o hagan pausas para pensar lo que van a decir y cometan errores (especialmente de pronunciación) sobre todo en situaciones imprevistas y de cierta tensión; saber cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir; realizar las transacciones que se requieren en la organización de un viaje o durante su desarrollo o en situaciones menos habituales en comercios, agencias de alquiler de coches, oficinas de correos, bancos, etc.; y plantear quejas y de relatar detalles de situaciones imprevistas (robos, accidentes, etc.) en sus producciones tanto orales como escritas en español.

Siempre se siguen como base de orientación los contenidos comunicativos, formales y culturales señalados por el Ministerio de Educación y Cultura en el

Programa Curricular, así como la descripción de los Niveles de Conocimiento del MCER.

En duodécimo, se utiliza el libro de texto que se titula *Avance*, que lo edita Difusión. Para la asignatura de Conversación en español, se utiliza *Gente Joven*, de la Ed. Difusión, en sus diferentes niveles. Este libro de texto propone un trabajo significativo y temas que se adaptan a los intereses de los adolescentes. Cuenta con un vídeo por unidad y evaluaciones por competencias a la vez que ofrece una rica selección de contenidos culturales y propone diferentes mini proyectos y un proyecto final en cada unidad del libro. Además contiene un resumen gramatical bastante completo. Y en este manual se potencia manifiestamente el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula de idiomas.

De manera que el alumnado de duodécimo grado, que finaliza sus estudios de la etapa secundaria especializada en la lengua española, en el Instituto Bilingüe nº 157 “César Vallejo” de Sofía alcanza un nivel B2.2 ya que se ha desarrollado la implementación de actividades relacionadas con el uso de este libro de texto así como de las TIC atendiendo a los siguientes objetivos específicos acordes a los objetivos del plan curricular del Instituto Cervantes para dicho nivel del MCER. Estos objetivos se fijan para que el alumnado sea capaz de disponer de los recursos lingüísticos y no lingüísticos necesarios para participar en los intercambios comunicativos con un grado de fluidez, precisión y naturalidad suficientes como para que sus interlocutores no tengan que hacer un esfuerzo especial; tener un nivel de conciencia de la lengua que les permite evitar errores que den lugar a malentendidos y utilizan suficientes recursos como para salvar situaciones de ambigüedad y aclarar lo que el interlocutor ha querido decir; utilizar un repertorio lingüístico amplio, suficiente para expresarse con argumentos y matices, sin errores importantes de formulación y con una pronunciación clara; considerar el efecto que producen sus comentarios y tienen en cuenta tanto la situación de comunicación como a sus interlocutores para adaptar el registro y el nivel de formalidad a las distintas circunstancias; disponer de capacidad lingüística suficiente como para plantear los detalles de un problema, presentar reclamaciones y resolver situaciones conflictivas recurriendo a su capacidad de argumentar y a un lenguaje persuasivo.

De manera general, podemos resaltar que la metodología didáctica que se implementa en este tipo de institutos, que al pertenecer al programa de Secciones

Bilingües de Español, y por tanto, de gozar de la presencia de docentes españoles o nativos en la lengua española, se desmarca de la tendencia generalizada en el resto de institutos en los que se imparte ELE y que carecen de este recurso humano, y en los que se mantiene todavía la presencia de los métodos de gramática-traducción y los de corte conductivista-estructuralista de antaño (en la época comunista).

Así, en lo que respecta a la metodología didáctica, las clases de ELE se acercan a un método comunicativo en el que las primeras clases servirán para realizar una primera evaluación de diagnóstico para conocer el nivel de los alumnos, sus necesidades específicas y las características propias de cada grupo. Esta primera toma de contacto servirá para revisar la programación del curso y reflexionar sobre las actividades más adecuadas para conseguir los objetivos propuestos.

Los alumnos serán objeto de una evaluación continua que tendrá en cuenta el trabajo diario del estudiante: su motivación, interés y participación en clase y en todas las actividades propuestas, ya sean estas individuales o en grupo. Además, para facilitar una evaluación todavía más objetiva, se realizarán pruebas orales individuales a lo largo del curso.

El curso sigue un enfoque eminentemente práctico y por tareas, de forma que al final de cada unidad el alumno sea capaz de llevar a cabo una tarea de comunicación que englobe lo aprendido en cada unidad y teniendo especial relevancia dentro de cada unidad los aspectos socioculturales.

El papel del docente será el de guía y agente motivador del proceso de aprendizaje, dejando que sea el alumno el centro de atención de dicho proceso. La metodología favorecerá, así, el uso de estrategias y el desarrollo de la autonomía del alumno.

El papel del profesor de lengua extranjera se ha visto transformado en las últimas décadas por los nuevos enfoques pedagógicos, la conceptualización del lenguaje como medio de comunicación y la introducción de herramientas digitales. Factores externos a la actividad docente, como el notable incremento de los encuentros interculturales, están exigiendo además que los docentes refuercen su función de mediador intercultural, formador y agente social. La movilidad internacional y los avances tecnológicos han resaltado la importancia de hablar otros idiomas y la necesidad de comprender y navegar por las diferencias culturales.

Una urgencia similar es más evidente que nunca en las clases de idiomas con estudiantes cada vez más diversos culturalmente. En el contexto globalizado actual y en la mayoría de los entornos educativos, las necesidades de los estudiantes de idiomas también están cambiando. En consecuencia, los maestros deberán poseer las herramientas y enfoques pedagógicos para desarrollarlos de manera efectiva en los estudiantes. Por tanto, el papel del profesor ya no puede ser únicamente sobre la enseñanza de la lengua de destino, ni puede tratarse únicamente de explorar la diversidad intrínseca de la cultura de destino. La enseñanza de idiomas debe estar dirigida a permitir encuentros interculturales exitosos, facilitando el aprendizaje del contenido cultural y sociocultural de la TL y contribuyendo a la adquisición de habilidades interculturales por parte de los estudiantes para convertirse en lo hablantes interculturales. El lenguaje, la cultura y las visiones del mundo en conjunto son un fenómeno en el que las creencias, los valores y las actitudes de los hablantes, los sistemas simbólicos (por ejemplo, el lenguaje) y los significados se impactan mutuamente.

El docente proporciona una forma útil de comprender los valores, las actitudes, los conocimientos, las historias y las experiencias que los usuarios de L2 aprovechan de su (s) primera lengua (s) y cultura (s) a medida que construyen los significados culturales de la L2. Teniendo en cuenta estos conocimientos, un desafío clave para una comunicación intercultural exitosa es la creación de significado de la lengua, la cultura y la visión del mundo, o la creación de significado cultural, en resumen. Este desafío es fundamental para las interacciones interculturales, ya que representa las complejas relaciones entre los componentes de la competencia comunicativa y la competencia intercultural.

Y, por último, a pesar de estudios críticos previos, *Suggestopedia* ha resurgido como un método popular para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas en el norte y centro de Europa. La sugestopedia es un método de enseñanza que intenta emplear los principios de la Sugestología que buscan fomentar la sugestión, en su significado de 'dominar la voluntad de alguien, llevándolo a obrar en determinado sentido'.

En Bulgaria los educadores se plantean cómo reducir el tiempo de instrucción y proporcionar mejores experiencias de aprendizaje para los estudiantes de una L2 o L3.

La respuesta a este desafío se focaliza en aplicar los principios y técnicas de aprendizaje acelerado. Se entiende como aprendizaje acelerado a un método de instrucción que proporciona una atmósfera donde los estudiantes puedan absorber y retener conceptos superando barreras tradicionales de aprendizaje.

La técnica acelerada se deriva de la creencia de que los métodos tradicionales no siempre son eficaces. El enfoque fue introducido por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov (1926-2012), quien lo llamó 'sugestiónpedia' o 'sugestología'.

Presentamos a continuación un cuadro resumen en el que comparamos los planteamientos didácticos de estos dos tipos de enseñanza: la tradicional y la Sugestopedia

Enseñanza tradicional	Enseñanza con Sugestopedia
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser competitivo</li> <li>2. Bloquea la energía humana</li> <li>3. Se fomenta la actitud estática y rígida en un entorno no ayuda a la sugestión</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser colaborativo</li> <li>2. Se utiliza diferentes técnicas de relajación y sugestión para conseguir los mejores resultados de aprendizaje y de memoria.</li> <li>3. Se postula un especial significado al entorno de aprendizaje, en el que el contexto (tipo de luz, ventilación, color de las paredes, uso de la música, etc.) son elementos organizadores del proceso de enseñanza/aprendizaje</li> </ol>

Tabla 2. 2. Diferenciación entre los tipos de métodos. Elaborado a partir de Lozanov (1978).

Esta metodología ha recibido varias críticas porque la consideran con carácter acientífico de las explicaciones sobre su teoría y en el escaso rigor de sus referencias experimentales en el aula, pero se encuentra presente en algunos centros búlgaros. Algunos autores reconocen la efectividad de algunas de sus técnicas como prácticas válidas en el marco de otros métodos mejor fundamentados (Bancroft, 1978; Llovet Barquero, 1994; Sánchez, 1997; Melero, 2000).







### CAPÍTULO 3.- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ADOLESCENTES



### 3.1. Características del joven aprendiz de idiomas extranjeros

El multilingüismo es muy frecuente en los jóvenes aprendices de idiomas. Para los ciudadanos europeos, la capacidad de hablar más de un idioma se ha convertido en una norma y un objetivo de aprendizaje deseable debido al aumento de la movilidad relacionada con el trabajo, la popularidad de los programas de intercambio extranjero y la introducción de uno o más idiomas extranjeros en las primeras etapas de la educación primaria. El multilingüismo también se reconoce cada vez más como un estado predeterminado de la competencia lingüística humana.

Además, la bibliografía que aportamos indica que la exploración de los factores más importantes que guían el proceso de aprendizaje de lenguas en un contexto multilingüe ha sido uno de los principales objetivos de investigación sobre cómo se aprende un idioma. Por lo tanto, se puede argumentar que los estudiantes de idiomas adicionales son aprendices de idiomas específicos cuyo repertorio lingüístico es más amplio que el del estudiante monolingüe, por lo que tendrá mayores oportunidades para que las comparaciones interlingüísticas probablemente influyan en la forma en que abordan el aprendizaje de idiomas adicional<sup>9</sup>. Investigaciones recientes realizadas en diversos contextos en todo el mundo han arrojado datos significativos y muy prometedores sobre el bilingüismo y el multilingüismo y han abierto nuevas perspectivas y vías para la investigación de la adquisición y el desarrollo. La última década también ha sido testigo de un enorme aumento del interés en la educación y la enseñanza multilingües, provocado en gran medida por el esfuerzo de la Comisión Europea para promover el multilingüismo en toda Europa. A pesar de estos avances alentadores e independientemente de la auspiciosa investigación generada en los últimos años. La enseñanza de la lengua materna en todos los niveles de escolaridad se concibe

---

<sup>9</sup> La cuestión de las capacidades lingüísticas y cognitivas de los bilingües en relación con las monolingües ha sido objeto de intenso estudio y escrutinio durante el último siglo. Los debates han examinado las capacidades de los niños y los adultos en varios ámbitos lingüísticos y cognitivos. Los primeros estudios tuvieron resultados mixtos con respecto a si se consideraba que el bilingüismo tenía efectos negativos o positivos en la cognición, pero muchos estudios tenían fallas porque no controlaban. Recientemente, estudios más controlados han indicado una imagen compleja de la relación entre las habilidades de los bilingües y los monolingües. Está claro que, de alguna manera, el conocimiento de los bilingües de ciertos aspectos de sus idiomas, en particular en los ámbitos léxico, morfológico y sintáctico, puede verse afectado por la cantidad de exposición, por lo que sus habilidades pueden mostrar retrasos iniciales en relación con las de los estudiantes monolingües. Al mismo tiempo, se ha informado que los bilingües muestran una ventaja sobre sus pares monolingües en el ámbito de las habilidades metalingüísticas.

en general como un derecho inalienable que no debe abandonarse descuidadamente ni sustituirse por la enseñanza de la segunda lengua o de la lengua extranjera.

La bibliografía consultada indica que existe un consenso generalizado de que los efectos multidireccionales complejos y dinámicos actúan en el aprendizaje multilingüe debido a la presencia e interacción de múltiples sistemas lingüísticos en la mente. Se supone que esto conduce a mecanismos neurológicos más desarrollados para controlar dicha atención, lo que se conoce como 'función ejecutiva', exactamente las mismas habilidades que permiten un desempeño competente en los tipos de tareas no lingüísticas mencionadas. Estos efectos multidireccionales pueden, en circunstancias favorables, traducirse en enormes beneficios para el alumno individual. Como sugiere Oliveira y Ançã, (2009) por ejemplo, los hablantes de dos idiomas desarrollan más flexibilidad en su pensamiento porque habitualmente procesan la información a través de dos códigos de idiomas, sostiene que las habilidades y habilidades de los estudiantes en los dos idiomas están interrelacionadas y que los idiomas se influyen y se nutren mutuamente. Busse (2017) se ha hecho eco de esto en una revisión reciente sobre las implicaciones del bilingüismo, se postula que la experiencia del lenguaje bilingüe tiene efectos profundos en el procesamiento cognitivo lingüístico y no verbal de los alumnos porque hacer malabarismos con dos idiomas tiene consecuencias estructurales para el cerebro y consecuencias funcionales para los procesos neuronales, lo que genera una serie de beneficios importantes. De tal forma que el bilingüismo trae consigo una serie de ventajas porque los bilingües contratan recursos mentales de manera diferente a los monolingües. A pesar de los numerosos estudios que documentan la ventaja cognitiva en los bilingües, algunas investigaciones recientes han comenzado a cuestionar la generalidad del efecto en los bilingües.

En este sentido, nos debemos fijar en lo exitosos que son en su aprendizaje los jóvenes estudiantes de lenguas extranjeras, concretamente, en algunos de los rasgos más relevantes del perfil psicológico de los adolescentes, lo que conlleva una serie de implicaciones prácticas para la enseñanza de las segundas lenguas. Este perfil del adolescente se concentra en una serie de características cognitivas, unas características que tienen que ver con su desarrollo social, y las que tienen presencia en su propia personalidad, pues se relacionan íntimamente con las características del aprendizaje de una segunda lengua que efectúan los adolescentes, y por lo tanto, sus implicaciones están presentes de cara al diseño de la intervención educativa (González, 1991).

En lo que respecta a su forma de pensar, en este estadio psicoevolutivo del individuo se forma el pensamiento lógico formal (Inhelder y Piaget, 1955), con lo que los púberes ya son capaces de tener en cuenta no sólo los datos presentes, sino también los potenciales o posibles, y de ahí el posterior desarrollo de su carácter hipotético-deductivo, es decir, la capacidad de analizar ante un problema las distintas variables que pueden estar incidiendo, y formular, y probar de modo sistemático las diversas hipótesis. De modo que los adolescentes ya son capaces de razonar de modo lógico sin el fundamento de los datos o de la realidad, sino solo con los enunciados verbales, de manera que el lenguaje se convierte así en el contexto y en el medio de análisis en sí mismo. Desde un punto de vista pedagógico, cuentan con un nuevo elemento de acercamiento a una segunda lengua, la habilidad metalingüística. Por lo tanto, pueden ahora reflexionar de manera consciente sobre la nueva lengua, además se trata de sujetos que cada vez conocen mejor los procedimientos que deben desarrollar para recordar algo a largo plazo, es decir, que poseen un mayor conocimiento de la propia memoria y de sus posibilidades de uso, por lo que el conocimiento del mundo se hace cada vez más rico y complejo, permitiéndoles elaborar e incorporar mejor la nueva información, al igual, se dará su uso en el aprendizaje de una segunda lengua.

Incluimos también, otra característica cognitiva de los adolescentes que es relevante en la implementación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se trata del desarrollo de sus habilidades metacognitivas, que tienen que ver con la capacidad para evaluar hasta qué punto se ha comprendido o se ha aprendido algo respectivamente, y para hacer uso de las estrategias destinadas a alcanzar uno u otro objetivo. En palabras de González (1991):

“[...] los adolescentes, con más probabilidad que los niños, son capaces de analizar lo que han comprendido o no de un discurso en otra lengua y de hacer preguntas, pedir repetir el discurso o utilizar otros índices que permiten al interlocutor tener una percepción más acertada de si la comunicación ha sido efectiva y, en caso contrario, de la razón de tal fisura. Ello permite al enseñante adecuar mejor el discurso al nivel de comprensión del estudiante” (p.17).

De esta manera el docente implica a su alumnado en el diseño de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el joven aprendiz es conocedor de los objetivos que se aspiran conseguir y parte del propio análisis de sus avances, de sus errores, de sus dificultades atendiéndose así a la diversidad de cada alumno o de cada grupo de alumnos, en los que el docente realiza distinto tipo de actividades, en función de su propio ritmo de aprendizaje y de las necesidades individuales.

En cuanto al desarrollo psicosocial y de la personalidad, tal y como señala González (1991), los adolescentes se muestran extremadamente conscientes de sí mismos, son muy susceptibles al sentido del ridículo y están muy preocupados por la opinión que de ellos tiene el resto del grupo, a lo que el docente de segundas lenguas debe hacer frente en las clases, teniendo presente este derroche de conciencia de sí mismos, que los lleva a un estado de cohibición a la hora de mostrarse espontáneos en situaciones que les puedan parecer ridículas. Sin embargo, el hecho de que su personalidad los lleva a un profundo idealismo y su posterior cuestionamiento de lo establecido o reglado, son características estas, a las que desde una perspectiva didáctica se pueden sacar mucho partido, puesto que pueden servir una gran cantidad de temas de discusión que garanticen la participación y despierten el interés del alumnado.

En estas edades, posee una importancia relevante el grupo de amigos, por lo que no es difícil sacar unas implicaciones educativas obvias al respecto de esta característica, y es el hecho de que es muy enriquecedor fomentar actividades de discusión, y /o de diálogo en pequeños grupos que facilitará la oportunidad de cada alumno de intervenir, de modo que se interactúa más fácilmente.

Si enlazamos esta realidad con las características cognitivas de los adolescentes que mencionamos anteriormente, tal y como apunta González (1991), los estudiantes no sólo son capaces de efectuar juicios lingüísticos acerca de la corrección de sus propias producciones, sino también a la de sus compañeros, además de proceder a un aprendizaje de la lengua extranjera más significativo, al hacerles partícipes de las propias estrategias de aprendizaje, o de sus hallazgos sobre el origen de sus errores.

### **3.2. EA y jóvenes aprendices**

El interés por los jóvenes aprendices o adolescentes que estudian Primaria o Secundaria ha crecido en los últimos años. Rixon (2000) aportó conclusiones sobre una encuesta mundial en la Enseñanza Primaria del inglés como investigación pionera. Para adquirir información sobre el inglés como lengua extranjera en todo el mundo, se diseñó un cuestionario y se envió a personas específicas en diferentes países. Los datos informaban sobre cuestiones tales como cuándo se introdujo el inglés como lengua extranjera en el plan de estudios de Primaria, si se había cambiado la edad de inicio, el número de horas de contacto, la formación académica de los profesores, los planes de

estudio, los materiales y el lugar del inglés en comparación con otros idiomas extranjeros.

También en relación con el panorama más amplio, Johnstone (2007) informó sobre una investigación avalada por la *Comisión Europea* que se utiliza como evidencia sobre el aprendizaje temprano de uno o más idiomas adicionales tanto dentro como fuera de la Unión Europea. El estudio contiene tres componentes: en primer lugar, proporciona una descripción general de la investigación publicada recientemente sobre la provisión, el proceso, los factores individuales y grupales y sus resultados. En segundo lugar, proporciona explicaciones de lo que se considera una "buena práctica" en el aprendizaje temprano de idiomas. En tercer lugar, relaciona las opiniones de los expertos sobre los que se consideran los principios clave del aprendizaje temprano de idiomas.

En términos de implicaciones, el estudio destaca tanto las condiciones necesarias para lograr el éxito general a gran escala como posibles nuevos modelos de aprendizaje temprano de idiomas. En el contexto de la implementación de programas de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras a nivel nacional, Harris y O'Leary (2007) informaron sobre la experiencia relativamente nueva de aprender una lengua extranjera (francés, alemán, español o italiano) en Irlanda en el nivel primario. En Irlanda, el irlandés, una lengua minoritaria. Es el primer idioma oficial, sin embargo, la mayoría de los jóvenes aprendices hablan inglés en casa y comienzan a aprender irlandés como segundo idioma cuando comienzan la escuela. La iniciativa de idiomas modernos en las escuelas primarias se estableció en 1998, con la participación de 270 escuelas, y el número se expandió a 400 en 2007 (aproximadamente el 12% de las escuelas primarias). Los alumnos de las escuelas experimentales reciben 1,5 lecciones diarias en uno de los cuatro idiomas extranjeros que se ofrecen. Sobre la cuestión de la edad de adquisición, los académicos se han dividido en gran medida en dos grupos principales: los que creen en la hipótesis de "antes, mejor" (Johnson y Newport, 1989) y los que están a favor de posponer la edad de inicio de los alumnos hasta que sean mayores y más maduros cognitivamente (por ejemplo, Lightbown (2000)).

Los estudios sobre un comienzo temprano han demostrado que la motivación y las actitudes positivas hacia un segundo idioma (L2) pueden fomentarse fácilmente en los jóvenes aprendices pequeños (Blondin et al. 1998; Donato et al. 2000). En un

estudio, Cenoz (2003) comparó a estudiantes de español / vasco L1 que habían comenzado la enseñanza de inglés como lengua extranjera (inglés como tercer idioma) a las edades de 4, 8 y 11. Los estudiantes más jóvenes obtuvieron las puntuaciones más altas en actitud y motivación. Otro argumento para empezar temprano es que, en última instancia, conducirá a niveles de competencia más altos (Singleton, 2003).

En contraste con la idea de un comienzo temprano, algunos estudios han demostrado que los estudiantes mayores adquieren una lengua extranjera a un ritmo más rápido que los estudiantes más jóvenes y que los estudiantes mayores pueden alcanzar niveles de competencia en morfología y sintaxis que hablantes nativos aproximados (Juffs y Harrington, 1995).

Otros factores que se han explorado además de la edad son el tiempo y la intensidad. Curtain (2000) utilizó pruebas de rendimiento y entrevistas con maestros para explorar el tiempo, la intensidad y cómo se usó el tiempo de exposición y estudio en programas de idiomas extranjeros tempranos que involucraban a jóvenes aprendices de primer idioma inglés (L1) que aprendían español a las edades de 5, 6, y 9 años en los Estados Unidos. Cada uno de los grupos de edad se enseñó en programas con diferentes asignaciones de tiempo. En general, los resultados apoyaron la hipótesis de que el tiempo y la intensidad influirían en el logro del lenguaje, pero que el tiempo asignado a un idioma en sí es menos importante que la forma en que se utiliza como lo señala Curtain (2000: 108).

La conciencia metalingüística del estudiante forma parte de EA, y es un componente fundamental del dominio multilingüe que distingue a los hablantes de varios idiomas de los que solo conocen uno o dos idiomas. La conciencia metalingüística se relaciona con la capacidad de un hablante para ver y abordar el lenguaje en términos abstractos y para analizar y percibir el lenguaje como un sistema u objeto con el que se puede jugar y manipular.

En los estudiantes multilingües, el conocimiento metalingüístico y la conciencia de ese conocimiento están indisolublemente vinculados a la conciencia interlingüística, que se relaciona con la conciencia de las formas y estructuras lingüísticas de todos los idiomas. Los datos empíricos han demostrado que los estudiantes multilingües tienden a poseer niveles más altos de conciencia meta y translingüística que los hablantes monolingües e incluso bilingües. Se ha descubierto que los estudiantes multilingües son

astutamente conscientes de cómo funcionan los idiomas, se involucran a propósito en comparaciones contrastivas entre idiomas y se basan ampliamente en sus conocimientos lingüísticos previos y experiencia de aprendizaje de idiomas para obtener apoyo para compensar las deficiencias léxicas o la falta de conocimiento.

Es importante señalar que los niveles mejorados de conciencia metalingüística tienen el doble efecto de (a) aumentar el conocimiento y la comprensión de los alumnos de su primer y segundo idioma, y de (b) acelerar la adquisición de idiomas adicionales (Ehrman y Oxford, 1990). Por un lado, los niveles elevados de conciencia metalingüística proporcionan a los alumnos una comprensión profunda de cómo funcionan los idiomas. Esto les permite atender eficazmente su primera y segunda lengua y superar las dificultades lingüísticas y / o relacionadas con la lengua más fácilmente que los estudiantes con bajos niveles de conciencia metalingüística. Además, se puede decir que los estudiantes con una conciencia metalingüística superior son estudiantes más exitosos de un idioma extranjero porque están más enfocados y son más eficientes cuando se trata de administrar y explotar los recursos lingüísticos y mentales a su disposición que los estudiantes sin experiencia (Stern, 1975).

### **3.3. EA y el éxito en el aprendizaje**

EA desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de un nuevo idioma (O'Malley y Chamot 1993; Ehrman y Oxford 1990; Oxford 1989, 1993). La investigación en EA de idiomas ha aumentado considerablemente desde que el concepto de estrategia se introdujo por primera vez en la década de 1970 por los conocidos estudios de Rubin (1975) y Naiman, Fröhlich, Stern y Todesco (1978). El concepto forma parte de la explicación que la psicología cognitiva proporciona sobre el proceso de aprender. Dicha disciplina destaca el papel del aprendiente en ese proceso y su implicación activa en el mismo.

En el éxito del aprendizaje, junto a otros factores personales como la motivación, las aptitudes o la experiencia acumulada, desempeña un importante papel la habilidad de cada persona para aplicar todos sus recursos de la manera más efectiva posible a cada situación de aprendizaje. Estos recursos incluyen los necesarios procesos mentales, pero también otras formas de comportamiento y actuación, tanto de orden psicológico (emociones, actitudes, etc.) como de orden social (experiencias y contactos sociales, etc.).

Durante distintas décadas, se han hecho varios intentos para definir este concepto poliédrico. Aunque los investigadores aún deben alcanzar un consenso general sobre si las estrategias son conscientes o automáticas (Cohen, 1998; McDonough, 1999), operaciones mentales observables o internas (Cohen, 1998), tácticas (Goh, 2002), procesos generales de aprendizaje (D'Ornyei, 2005), o simplemente, como se ha eliminado actualmente, una entre otras habilidades de autorregulación (Cohen y Macaro, 2007; Tseng, D'Ornyei, y Schmitt, 2006), generalmente llegar a ser percibido como las acciones o pasos que toman los alumnos cuando aprenden y se comunican en el idioma de destino, y qué mecanismos esenciales utilizan para el logro exitoso del aprendizaje de idiomas (Hurd y Lewis, 2008; Panadero y Alonso-Tapia, 2013). El uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes de una segunda lengua ha demostrado estar relacionado positivamente con el éxito en el aprendizaje de la lengua. También existe una creciente evidencia de que la conciencia de los estudiantes de las estrategias cognitivas específicas que están utilizando para mejorar su aprendizaje L2 se correlaciona con el éxito académico. La teoría educativa contemporánea ha demostrado que los procesos metacognitivos mediados por los estudiantes conducen a un mayor aprendizaje, que posteriormente puede mejorar la eficiencia cognitiva y la autoeficacia. Los estudiantes no solo se beneficiarán al utilizar sus propios procesos metacognitivos, las investigaciones han demostrado que los estudiantes también se benefician de las intervenciones instruccionales basadas en estrategias de los maestros tanto en la primera lengua como en situaciones L2. La instrucción basada en estrategias, en la que los profesores incluyen estrategias de aprendizaje de idiomas dentro de sus prácticas de enseñanza, puede, por lo tanto, ofrecer una promesa para los alumnos de L2, especialmente si el valor de la estrategia puede quedar claro para el alumno.

Se parte pues, de la psicología cognitiva, en la que el foco de atención está en los procesos que se verifican en el aprendizaje y en la muestra de las actividades mentales que están presentes durante este proceso, lo que ha revolucionado la metodología, que se centra ahora en los procesos y no en la descripción de los objetivos finales, que es donde se desarrolla la acción didáctica, de manera que estos se vean favorecidos (O'Malley y Chamot, 1993; Ehrman y Oxford, 1990; Oxford 1989, 1993; Fernández-López, 2016; Zembylas, 2020). En este sentido, fijamos la atención en la distinción de Anderson (1980, 1983, 1985) entre conocimiento procedimental y declarativo.

El análisis de las EA revela las preferencias de los estudiantes sobre cómo les gusta aprender (O'Malley et al. 1985; Oxford 1990, 1996), además de diferentes enfoques pedagógicos implícita o explícitamente promueven el uso de cierto de las EA (Hu 2002; Richards y Rodgers 2001). Además, existen afirmaciones basadas en la evidencia sobre los desajustes (y los resultados no deseados resultantes) que pueden ocurrir entre las EA promovidas como las más adecuadas para los enfoques pedagógicos particulares y las estrategias realmente preferidas por los estudiantes.

Distintos estudios como los de Tocaimaza-Hatch (2018), O'Malley y Chamot, (1990), Oxford (1991), Wenden, y Rubin (1987); Peter Yongqi Gu, Guangwei Hu y Lawrence Jun Zhang (2005) que nos muestran que con frecuencia los alumnos no aprenden lo que los profesores les enseñan, de ahí que el foco de atención, y por lo tanto, el interés de que el método en el proceso de enseñanza/aprendizaje cambie, y pase de estar en el profesor, a estar en el propio discente: sus tareas de aprendizaje y cómo repercuten estas en este proceso, se convierte así en parte del contenido del aprendizaje. De esta manera, la dinámica de clase y la puesta en práctica del currículo se ven modificados con respecto a la tradición anterior en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Todo el proceso está mucho más centrado en el alumno y estos asumen más responsabilidades que antes. Ahora el eje de los contenidos no se centra en lo que aprenden los alumnos, sino en cómo y por qué lo aprenden. Atendemos pues, a una mayor presencia del proceso de aprendizaje, como contenido curricular. Este hecho implica que el alumnado debe tener una mayor conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje y conocer las estrategias que emplea para esto (Bruen, 2001). Para conseguirlo es necesario un entrenamiento en las estrategias que aplican al aprender la lengua extranjera, lo que conlleva la necesidad de aprender sobre sí mismos y de saber cómo actuar de forma autónoma en cada situación de aprendizaje. Hoy en día, que se dé esta relación compleja es primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Hsiao y Oxford, 2002; Griffiths y Oxford, 2014; Bruen, 2020).

La teoría de J. R. Anderson (1980) parte de la representación del conocimiento en la memoria como concepto clave, en la que distingue entre conocimiento declarativo (lo sabe acerca de algo) y conocimiento procedimental (lo que se sabe sobre cómo se hace una cosa). Cuando se aplica al aprendizaje de idiomas, el conocimiento declarativo

es conocimiento sobre los aspectos formales del lenguaje: reglas gramaticales, léxicos, convenciones pragmáticas y sociolingüísticas, mientras que el conocimiento de procedimientos se refiere a la competencia en la comunicación lingüística. El conocimiento declarativo impone una gran demanda en la capacidad del estudiante o en la memoria de trabajo y, por lo tanto, no permite el procesamiento y la producción del lenguaje con fluidez. Si los niños utilizan estrategias, también se plantea la cuestión de la relación entre la posesión de conocimientos sobre cómo utilizar estrategias durante la codificación para recordarlas posteriormente y la posibilidad de nombrarlas.

En un estudio de Whitebread et al. (2009, 63–85), los niños de 3 a 5 años demostraron conciencia de los procesos cognitivos durante la resolución de problemas, tanto verbal como no verbalmente. Henry y Norman (1996, 177-199) estudiaron el desempeño de niños de 4 y 5 años en una tarea de memoria libre, su uso de estrategias para codificar y recordar más tarde el material, y su capacidad para verbalizar sus estrategias de memoria. Sus resultados mostraron que los niños de 4 a 5 años ya podían verbalizar la relación entre su conocimiento de un comportamiento estratégico simple, como nombrar, y su uso de esa estrategia. Justice (1985: 1107) mostró que alrededor de los 7 años, los niños parecen desarrollar una conciencia del valor del uso de estrategias en el aprendizaje. A esta edad, la mayoría de los niños generan espontáneamente estrategias típicas como el ensayo para mejorar el aprendizaje sin la instrucción de los adultos (Paris et al. 1982). También hay evidencia de progresión; por ejemplo, Eileen (1978: 257-266) encontró que, en comparación con los niños de primer y tercer grado, los de quinto grado podían reflexionar verbalmente sobre la utilidad de sus estrategias de memoria durante la codificación para recordarlas posteriormente. Varios investigadores coinciden en que el desarrollo de la metacognición aumenta con la edad (Schneider 2008). De manera similar, Bjorklund y Zeman (1982: 799-810) demostraron en tres experimentos que los estudiantes de quinto grado eran capaces de identificar y nombrar sus propias estrategias cuando se les pedía que recordaran los nombres de sus compañeros de clase, y también se desempeñaban mejor en comparación con los niños más pequeños (ver Schneider et al. (2009) para una revisión). La metacognición es un concepto multifacético; sin embargo, en el presente estudio reducimos la definición de metacognición a la capacidad de informar verbalmente el uso de una estrategia de memoria particular para una tarea específica.

Por el contrario, el conocimiento de los procedimientos es rápido y asegura el éxito. El conocimiento automatizado implica un uso oral, receptivo y productivo, oral y escrito, rápido y eficiente, sin tener que recurrir conscientemente a cuestiones formales que podrían impedir o interrumpir el flujo de comunicación. El refinamiento del conocimiento de procedimientos implica que los estudiantes alcancen el conocimiento automatizado (tanto como sea posible) o el dominio total en el uso del lenguaje con fines comunicativos. También, el conocimiento declarativo y de procedimiento se equiparará con el conocimiento explícito e implícito, respectivamente.

Al mismo tiempo, el conocimiento declarativo (hechos, datos, ideas) es la información de la que se es consciente y que se almacena en la memoria a largo plazo en forma de unidades cognitivas como:

1.- Redes proposicionales: son las asociaciones de significado entre los elementos importantes de una frase. La unidad básica de una red proposicional es el nodo (las ideas) y las conexiones entre los nodos se llaman vínculos.

2.- Esquema: es la unidad mayor de características relacionadas que define un concepto. Los esquemas pueden estar formados por redes proposicionales. Facilitan la realización de inferencias acerca de conceptos.

El conocimiento procedimental es lo que sabemos hacer, pero de manera inconsciente, incluso mecánica, como por ejemplo, conducir un automóvil. Con respecto a la adquisición de las lenguas, el conocimiento procedimental se refiere a la habilidad para comprender y producir lenguaje. Anderson (1980, 1983) las denomina sistemas de producción. Por su parte, Olivares (2002) señala que el enfoque constructivista se resume en una secuencia de cuatro pasos:

1.- oportunidades de comunicación para que el alumno interactúe con material significativo;

2.- el maestro como facilitador del aprendizaje enfoca las actividades del alumno dentro del marco de la lección;

3.- un estudiante de un idioma extranjero usa conocimientos previos en L1 para descubrir nuevos conocimientos en L2; y

4.- después de la fase de concepto/procesos de descubrimiento, el estudiante aplica el nuevo conocimiento a otras situaciones que reinician el ciclo.

Las EA se integran en esta teoría y con Faerch y Kasper (1984,1987), los primeros que aplicaron este concepto a la adquisición de segundas lenguas, se afirma que el conocimiento declarativo consistía en reglas interiorizadas de interlengua y bloques de lengua memorizados, mientras que el conocimiento procedimental consistía en las estrategias y procedimientos usados por el alumno para procesar la información de la segunda lengua para su adquisición y utilización. Así para estos autores, la mayor parte del conocimiento declarativo se activa de forma consciente, y el conocimiento procedimental suele ser más automático y se activa inconscientemente, excepto al sufrir interrupciones en la comunicación.

También tenemos en cuenta la teoría cognitiva aplicada a la adquisición de segundas lenguas, en la que el aprendiz es consciente de las reglas formales de la segunda lengua durante las primeras etapas del proceso de su aprendizaje, pero, en relación al avance en el dominio de esta, va perdiendo conciencia de estas. Desde esta perspectiva, ser más competente implica automatizar el uso de las formas lingüísticas, o lo que es lo mismo, desarrollar el conocimiento procedimental y no recurrir continuamente al conocimiento declarativo. Olivares (2002) explica que la transferencia de conocimiento que discute la transferencia de conocimiento declarativo, se identifica como un tipo específico de conocimiento, y la transferencia de conocimiento de procedimiento y estratégico se identifica como un tipo general de conocimiento.

A principios de los años setenta del siglo pasado con la presencia de los enfoques comunicativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se considera que no basta exclusivamente con adquirir los conocimientos lingüísticos para poder comunicarse eficientemente en una lengua. Se debe haber adquirido el conocimiento procedimental necesario, que para llegar a dominarlo, según nos dice Anderson (1980), se requiere de tiempo y mucha práctica. De aquí que distinga tres etapas en el proceso de adquisición de habilidades cognitivas: la cognitiva, la asociativa y la autónoma. En la primera, la atención se concentra en las nuevas formas lingüísticas con el fin de hallar su significado. En la segunda, los alumnos tratan de centrar la atención simultáneamente en el significado y en la forma. En la tercera, el procesamiento de lenguaje es autónomo y la habilidad para hablar la segunda lengua se

ha completado. No obstante, Anderson, indica que es muy difícil alcanzar un dominio completo de la segunda lengua.

Como vemos, en este capítulo hemos examinado el modelo de adquisición de habilidades cognitivas compleja de Anderson, concretamente, la distinción entre conocimiento declarativo y procedimental aplicado al aprendizaje de lenguas. Aunque no parezca estar relacionado con las EA, en realidad, Anderson no distingue estas de otros procesos cognitivos, ya que su teoría no sólo se centra en las estrategias de aprendizaje, sino fundamentalmente en la descripción de cómo se almacena y se recupera la información. En la teoría de Anderson, las estrategias se pueden representar de la misma forma que cualquier otra habilidad lingüística y se pueden describir como un conjunto de acciones que se van perfilando hasta que se convierten en conocimiento procedimental.

La aplicación de la teoría cognitiva a la investigación en Aprendizaje de Segundas Lenguas es reciente aún y, por tanto, se debe considerar desde esta perspectiva. La teoría de Anderson ofrece un marco interesante a partir del cual se puede considerar el Aprendizaje de Segundas Lenguas como la adquisición de una habilidad cognitiva compleja y sugiere ideas sobre la función que desempeñan las estrategias de aprendizaje en esta área. Sin embargo, todavía es necesario realizar mucha investigación empírica en relación a que las teorías cognitivas sean válidas para con las teorías lingüísticas en las que hasta ahora se han basado los enfoques metodológicos.

### **3.4. Estado de la cuestión de EA**

En estudios sobre EA, la competencia comunicativa lingüística se ha analizado de diversas maneras: principalmente a través de pruebas de competencia y rendimiento (Green y Oxford, 1995; Politzer y McGroarty, 1985; Rossi-Le, 1989; Wen y Johnson, 1997), pero también a través de los juicios de los docentes sobre los niveles de sus estudiantes (Magogwe y Oliver, 2007), años de estudio de idiomas (Watanabe, 1990), y horas empleadas en el aprendizaje (Victori y Tragant, 2003).

Al comparar la variación de EA en los diferentes niveles de competencia, muchos de estos estudios informaron diferencias basadas en la frecuencia media informada del uso de la EA en general y su tipología. Esta relación se ha observado en

los alumnos que abarcan diferentes grupos de edad, principalmente con adultos (Green y Oxford, 1995; Park, 1997), pero también con jóvenes aprendices (Lan y Oxford, 2003; Magogwe y Oliver, 2007) y adolescentes (Chamot, O'Malley, Küpper, y Impink-Hernández, 1987; Tragant y Victori, 2006; Victori y Tragant, 2003). En consecuencia, se ha observado en general que los alumnos más avanzados transportan un repertorio más amplio de estrategias de aprendiz, para utilizar estrategias cognitivamente más exigentes, como las técnicas de mnemotécnica, la clasificación y el análisis, y para confiar menos en las estrategias de memorización (Kojic-Sabo y Lightbown, 1999; Oxford y Crookall, 1989; Tragant y Victori, 2006; Victori y Tragant, 2003).

De esta forma, el papel del profesor ya no consiste en proporcionar información al estudiante, sino que ahora forma parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje de este, se muestra como un guía que modela la responsabilidad que se le atribuye al propio alumno en su formación, es decir, el conocimiento se construye entre ambos y se comparte. Esto significa que la instrucción que da el docente no se transforma directamente en respuesta por parte del aprendiz, sino que los individuos construyen sus conocimientos de forma activa y significativa a través de la activación de distintos procesos mentales.

Desde esta perspectiva del aprendizaje, el constructivismo, los alumnos crean sus construcciones personales a partir de la información que reciben desarrollando cierto grado de autonomía intelectual. Son constructores activos de su propio conocimiento. De esta forma, el constructivismo sustenta una enseñanza basada en la negociación: no se presentan los temas y conceptos sin más, sino que se transforman en tareas que analizar y resolver, tal y como señalan M. Williams y R. L. Burden (1999).

De esta manera, los docentes, al mostrar tareas atractivas, promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento superiores, que estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera interactiva con los estudiantes. Esta forma de enseñanza hace que el profesor, además de poseer cierto dominio en el conocimiento de la materia, debe ser capaz de desarrollar la conectividad con las redes cognitivas de los estudiantes, sus conceptos, experiencias y esquemas previos para desarrollar un aprendizaje significativo en sus alumnos. De ahí la presencia de la psicología cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas.

Por su parte, M. Valcárcel (1996) nos apunta que el alumno debe participar activamente en el proceso para que se produzca el aprendizaje, es decir, desarrollar la activación y la regulación de muchos factores adicionales como: la motivación, las creencias en torno al aprendizaje, los conocimientos previos, la interacción, la información nueva, las destrezas y las estrategias.

Se considera, así, un proceso de procesos, es decir, que la adquisición de conocimientos implica que se impulsen ciertas actividades mentales que deben planificarse adecuadamente para cumplir las expectativas iniciales. Sin embargo, no todos los discentes saben movilizar estas actividades mentales conocidas como estrategias de aprendizaje, lo que trae como consecuencia directa que se dé un aprendizaje poco adecuado o la carencia total de aprendizaje. Esta es la razón por la que desde la psicología cognitiva se han tratado de identificar las EA que las personas utilizan cuando aprenden. Al identificarse estas estrategias, se mejora el aprendizaje de todos los individuos. De manera que el aprendizaje depende, por un lado, de lo que hace el alumno, por otro lado, de los procesos que usa cuando aprende, y de las estrategias que desarrollan estos procesos.

Pero de qué estamos hablando concretamente cuando mencionamos las estrategias de aprendizaje. El término estrategia se ha convertido en un término clave de la Lingüística, de la Psicología, de la Didáctica y de las Ciencias Sociales desde finales de la década de los setenta del siglo pasado.

Sin embargo, en cuanto a su concepto y definición, no existe un criterio común, ya que las estrategias de aprendizaje forman un gran conjunto de habilidades, procedimientos y destrezas. Al intentar acotar el término, nos encontramos con múltiples definiciones propuestas por distintos autores. A continuación presentamos las siguientes:

Autor	Pautas para la definición
Rubin (1975, 1987)	Las técnicas o mecanismos que un alumno puede usar para adquirir conocimientos de una segunda lengua. "Lo que los alumnos hacen para aprender y controlar su aprendizaje" (1987:19)
O'Malley y	Las estrategias de aprendizaje son "unos pensamientos o

Chamot (1990)	comportamientos especiales de los que los individuos se sirven para comprender, aprender o retener información nueva”.
Anderson (1991)	“En la definición se debe tener en cuenta la forma en que el alumno selecciona, adquiere, organiza o integra nuevos conocimientos.”
Tarone (1981)	“Las EA son “intentos de desarrollar competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta”.
Oxford (1990)	Esta investigadora se fija en las operaciones empleadas por el alumno para ayudar a la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de la información”. “ Por lo tanto, EA son acciones específicas que lleva a cabo el alumno para que el aprendizaje resulte fácil, ameno, autodirigido, efectivo y transferible a nuevas situaciones.
Dansereau (1985)	Pensamientos o comportamientos específicos que los alumnos usan para que les ayuden a captar, retener y/o emplear la información.
Stern (1992)	Estrategia de aprendizaje: los alumnos se implican en actividades para conseguir ciertas metas,... una selección de procedimientos,... alguna forma de planificación a largo plazo.
Cohen (1998)	“Las EA se pueden definir como los procesos que los alumnos seleccionan conscientemente y que pueden resultar en acciones para mejorar el aprendizaje o el uso de una lengua, a través del almacenamiento, la retención, el recuerdo y la aplicación de la información sobre esa lengua”.
Chamot y El-Dinary (1999)	Los jóvenes aprendices utilizan EA cuando aprenden más de una lengua. Reconocer dichas estrategias forma parte de la definición, porque la edad debe ser una variable.

Tabla 3. 1. Principales aportaciones en el inicio de las EA. Elaboración propia.

En resumen, se nos dice que las EA consisten en conductas u operaciones mentales concretas relacionadas con una meta específica y llevadas a cabo por los alumnos en el momento de aprender. Estas conductas se pueden observar directa o indirectamente durante el proceso de aprendizaje.

Debido a que no se ha encontrado acuerdo entre teóricos e investigadores, han optado por la siguiente terminología:

1.- Los procesos son una clase general de acciones dirigidas a la adquisición y transferencia de información.

2.- Las EA son definidas como las acciones o comportamientos especiales a los que los alumnos recurren para que les ayuden a aprender.

De esta manera, nos puede resultar útil simplemente considerar las estrategias según su grado de especificidad.

A. Cohen (1998), como solución al problema de la terminología propone referirse a todos ellos simplemente como estrategias, sin obviar que hay una continuidad desde las categorías más amplias a las más específicas o de nivel inferior.

En cuanto a las características generales de las EA, según R. Oxford (1990: 9-13), son las siguientes:

1.- Contribuyen al objetivo principal del desarrollo de la competencia comunicativa. Por ejemplo, las estrategias metacognitivas ayudan a los alumnos a regular su cognición y a centrar, planificar y evaluar su progreso. Las estrategias afectivas estimulan la confianza en uno mismo y la perseverancia necesarias para implicarse en situaciones de aprendizaje de lenguas. Las estrategias sociales aumentan la interacción y la empatía en la comunicación.

2.- Permiten que el alumno gestione su propio proceso de aprendizaje. Los alumnos no necesitan al profesor constantemente. Se les entrena para que confíen más en sí mismos y sean más responsables de su aprendizaje. Así, se espera que ganen en confianza, implicación y aptitud.

3.- Amplían el papel de los profesores. Ahora el papel del profesor se transforma en un rol de facilitador, ayudante, guía, consultor, asesor y comunicador.

4.- Resuelven problemas de aprendizaje. Las EA son herramientas que se utilizan porque hay un problema que resolver, una tarea que llevar a cabo, un objetivo que cumplir.

5.- Son acciones específicas llevadas a cabo por el aprendiz. Las estrategias de aprendizaje son acciones o conductas que los alumnos ponen en práctica para mejorar su aprendizaje.

6.- Abarcan a la globalidad del alumno, no sólo la dimensión cognitiva. Las estrategias de aprendizaje no se limitan a funciones cognitivas, sino que incluyen funciones metacognitivas como la planificación, la evaluación y la organización del propio aprendizaje, así como funciones emocionales y afectivas.

7.- Apoyan el aprendizaje tanto directa como indirectamente. Algunas estrategias de aprendizaje implican aprendizaje directo, mientras que otras tienen un efecto indirecto.

8.- No siempre son observables. Algunas estrategias de aprendizaje no son directamente observables, como, el acto de hacer asociaciones mentales. Por este motivo, en ocasiones para poder explorarlas es necesario la cooperación del alumno.

9.- A menudo son conscientes. Las EA son frecuentemente conscientes, pero como propone R. Oxford, con la práctica y el uso se vuelven automáticas o subconscientes (conocimiento procedimental).

10.- Es posible iniciar al estudiante. Otra importante hipótesis formulada por R. Oxford es que las estrategias de aprendizaje son fáciles de enseñar y modificar mediante el entrenamiento de estrategias. Este tipo de instrucción se vuelven más efectivas cuando los alumnos aprenden porqué y cuándo son importantes determinadas estrategias, cómo utilizarlas y cómo transferirlas a nuevas situaciones.

11.- Son flexibles. Hay una gran diferencia en la forma en que los alumnos escogen, combinan y secuencian las estrategias. En esta línea Griffiths y Oxford (2014) hablan de la posibilidad de que as EA se adapten a las necesidades de los estudiantes, a las distintas situaciones de aprendizaje y objetivos, además de permitir la construcción de un nuevo instrumento específicamente diseñado para superar un problema de aprendizaje.

12.- Están influidas por distintas variables. Hay muchos factores que influyen en la elección de EA: el grado de conciencia, la etapa de aprendizaje, las expectativas del profesor, la edad, el género, el estilo general de aprendizaje, la personalidad, el grado de motivación, entre otros.

De manera gráfica todo lo expresado se puede visualizar en esta figura:

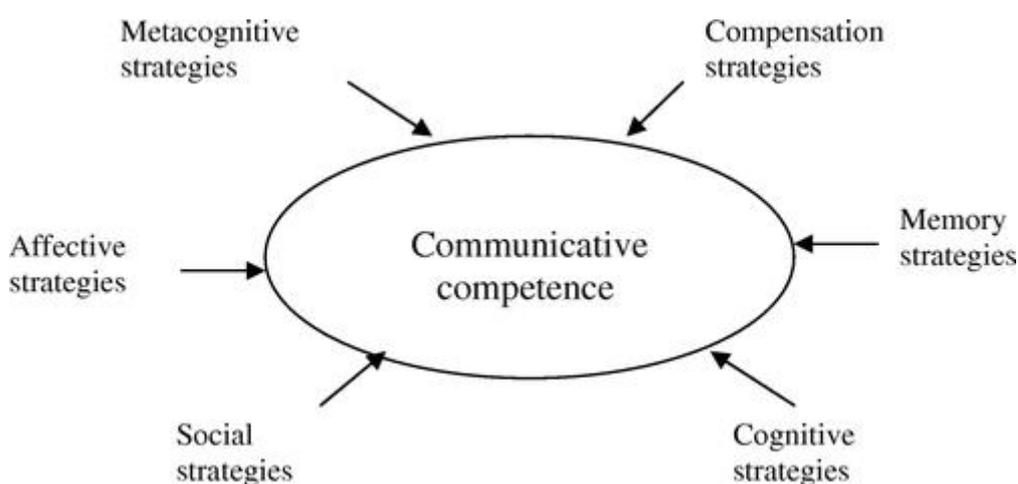


Gráfico 3.1. *Communicative competence*. Elaboración propia.

Oxford (1990) explica que las seis categorías de estrategias se agrupan en dos tipos diferentes: directas e indirectas. Las estrategias de memoria, cognitivas y de compensación se consideran estrategias directas porque las tres categorías de estrategias requieren "procesamiento mental del lenguaje" (p. 37). Cada uno de los tres tipos realiza el procesamiento de diferentes formas para diferentes propósitos. Por ejemplo, Oxford (1990) define las estrategias de memoria como técnicas utilizadas para recordar y recuperar información. Las estrategias de memoria, como el uso de tarjetas de memoria

flash o la agrupación de palabras de funciones similares, ayudan a los alumnos a recordar el vocabulario recién aprendido.

A continuación, las estrategias cognitivas tienen la función de ayudar a los alumnos a comprender y producir un segundo idioma. Por ejemplo, el uso de la estrategia de lectura rápida ayuda a los alumnos a localizar la idea principal en un texto. Finalmente, las estrategias de compensación ayudan a los estudiantes a usar pistas para adivinar, lo que lleva a una mayor comprensión. Por el contrario, las estrategias metacognitivas, sociales y afectivas son estrategias indirectas que se utilizan para planificar las tareas del lenguaje y evaluar el aprendizaje. Las estrategias metacognitivas sirven para organizar el aprendizaje de modo que los alumnos puedan coordinar más fácilmente el proceso de aprendizaje. En tales estrategias, los alumnos establecen metas e identifican el propósito de una tarea lingüística. A continuación, las estrategias afectivas, que ayudan a los alumnos a ser más activos en el aprendizaje de idiomas, incluyen estrategias como darse a sí mismo una valiosa recompensa por un buen desempeño lingüístico y escribir un diario para realizar un seguimiento de los sentimientos en el proceso de aprendizaje del idioma. Las estrategias sociales se utilizan para aprender el idioma de destino a través de la interacción con otros. Juntas, estas estrategias ayudan al desarrollo de la competencia comunicativa.

Una vez que hemos visto la base constructivista en la que se sustenta este nuevo recorrido en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la diversidad de definiciones de EA, así como la propuesta de algunos autores de establecer una terminología en la que se tienen presente los distintos grados en esta continuidad que va desde las estrategias más generales a las más específicas, y sus características, vamos a fijar ahora nuestra atención en los estudios sobre estrategias de aprendizaje que con mayor frecuencia se citan en la bibliografía.

Los estudios sobre estrategias de aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas partieron de la inquietud por identificar las características que poseen los buenos aprendices de lenguas.

Desde este punto de partida, vemos que quien introdujo por primera vez la idea de que podía ser que los alumnos que tenían éxito en el aprendizaje de una lengua se comportaban de manera diferente a los demás fue J. Rubin (1975). En su primer trabajo sobre esto, *What the 'Good Language Learner' can teach us?* (¿Qué nos puede enseñar

"el buen aprendiz de lenguas"?), indica que las personas competentes aprenden más porque procesan la información de forma especial. Al igual, sugería que esas formas podían ser aprendidas por los que no las hubieran descubierto por sí mismos.

La investigación de J. Rubin (1975) se centraba principalmente en adultos jóvenes, estudiantes de inglés como segunda lengua en la Universidad de Hawaii. A partir de este estudio, propuso un esquema clasificatorio que denominó Estrategias primarias y en el que dividió las estrategias de aprendizaje en dos grupos: uno son las estrategias que afectan directamente al aprendizaje (clarificación/verificación: pide un ejemplo de cómo utilizar una palabra o una expresión, repite palabras para confirmar la comprensión; controlar: corrige errores de pronunciación, léxico, ortografía, gramática o estilo, suyos o de otras personas; memorización: toma nota de los elementos nuevos, los pronuncia en voz alta, busca una nemotécnica, escribe los elementos repetidamente; adivinación/inferencia inductiva: adivina el significado de las palabras que desconoce valiéndose de otras palabras clave, estructuras, imágenes, contexto, etc.; razonamiento deductivo: compara la lengua meta con su lengua materna u otra lengua; agrupa palabras, busca reglas de concurrencia; práctica: experimenta con los sonidos nuevos; repite frases hasta que las pronuncia con facilidad, escucha detenidamente y trata de imitar) y el otro, son los procesos que contribuyen indirectamente al aprendizaje (crea oportunidades para practicar: intenta interactuar con hablantes nativos, inicia conversaciones con los compañeros de clase, pasa tiempo en el laboratorio de idiomas, escuchando la televisión, etc.; trucos de producción: utiliza circunloquios, sinónimos, o cognatos; utiliza la interacción formular; contextualiza para clarificar el significado.).

Otros autores son J. Rubin y I. Thompson (1982), que identifican en los buenos aprendices las características de encontrar su propio método, de organizarse, ser creativos, de crear sus propias oportunidades, aprender a vivir con un cierto grado de incertidumbre, utilizar la nemotécnica, aprender de los errores, utilizar sus conocimientos lingüísticos, dejar que el contexto les ayude, aprender a hacer hipótesis inteligentes, aprender algunos enunciados completos, aprender rutinas formalizadas, aprender técnicas de producción, y utilizar diversos estilos de habla.

N. Naiman et al. (1978), propusieron una clasificación alternativa que contiene cinco categorías de estrategias de aprendizaje más amplias y varias secundarias. Las estrategias primarias se demostraron comunes a todos los buenos estudiantes de lenguas

entrevistados, mientras que las estrategias secundarias se encontraron solamente en algunos de ellos. N. Naiman et al. (1978) también identifican las "técnicas" para el aprendizaje de segundas lenguas, que difieren de las estrategias porque se centran en aspectos específicos del aprendizaje de las lenguas: la adquisición de sonidos: repetir en voz alta después del profesor, un hablante nativo o una cinta; escuchar detenidamente y hablar en voz alta, incluyendo juegos de rol. Gramática: seguir las reglas proporcionadas por los libros, inferir reglas de gramática a partir de los textos, comparar la lengua materna y la segunda lengua, y memorizar estructuras y utilizarlas a menudo. Vocabulario: hacer tablas y memorizarlas; aprender palabras en contexto; aprender palabras que están asociadas; utilizar palabras nuevas; recurrir a un diccionario cuando es necesario y llevar a mano una libreta para anotar palabras nuevas. Comprensión auditiva: escuchar la radio, discos, televisión, películas, cintas, etc. y buscar contacto con diferentes acentos y registros. Aprender a hablar: no tener miedo de cometer errores; establecer contacto con nativos; pedir correcciones y memorizar diálogos. Aprender a escribir: mantener correspondencia con amigos; escribir frecuentemente y leer a menudo lo que se intenta escribir. Aprender a leer: leer algo cada día; leer textos que sean familiares; leer textos para principiantes y buscar significados a partir del contexto sin utilizar el diccionario.

Observamos que las clasificaciones de J. Rubin (1975) y N. Naiman et al. (1978) no se sustentan en ninguna teoría sobre adquisición de segundas lenguas o cognición, y no detallan qué estrategias son fundamentales para el aprendizaje y cuáles pueden ser más útiles. A pesar de esto, pusieron las bases para investigaciones posteriores al reconocer estrategias metacognitivas y sociales.

### **3.5. Caracterización y encuesta de R. Oxford**

La contribución de R. Oxford (1990) sobre EA es hoy en día la más conocida entre los docentes de lenguas. R. Oxford divide las estrategias en: estrategias directas y estrategias indirectas, que a su vez, subdivide en seis:

1.- Estrategias directas:

1.1.- Estrategias de memorización.

1.2.- Estrategias cognitivas.

1.3.- Estrategias compensatorias.

2.- Estrategias indirectas:

2.1.- Estrategias sociales.

2.2.- Estrategias afectivas.

2.3.- Estrategias metacognitivas.

Entre dichas estrategias se mantiene una relación de interdependencia y de cooperación con cualquier otro tipo de estrategia, según indica R. Oxford.

Como hemos visto en el epígrafe anterior, y como la propia R. Oxford (1990) señala, aún no existe un consenso general entre los estudiosos sobre qué son exactamente las estrategias, ni cuántas existen, ni cómo se deberían definir, delimitar y categorizar, y si es o no es posible crear una jerarquía de estrategias científicamente válida y verdadera.

La taxonomía que propone R. Oxford (1990:18-21) se basa en los dos grupos de estrategias en que divide las EA (directas e indirectas). Así para las Estrategias directas (Oxford, 1990), que están relacionadas con el aprendizaje de la lengua en sí, requieren de su procesamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades, establece las siguientes:

1.- Estrategias de memorización: son aquellas usadas para almacenar o guardar la información y recuperarla cuando se necesite,

A. Crear enlaces mentales:

1. Agrupar
2. Asociar/elaborar
3. Colocar palabras nuevas en un contexto

B. Aplicar imágenes y sonidos:

1. Usar la imaginación
2. Utilizar campos semánticos

3. Usar palabras clave
4. Representar en la memoria sonidos

C. Revisar:

1. Revisión estructurada

D. Usar la acción:

1. Usar la respuesta física
2. Usar técnicas mecánicas

2.- Estrategias cognitivas: son las estrategias mentales que utilizan los estudiantes para que su aprendizaje sea significativo, es decir, se usan en la formación y revisión de modelos mentales internos y para producir y recibir mensajes en la lengua extranjera.

A. Practicar:

1. Repetir
2. Practicar formalmente con sistemas de sonidos y gráficos
3. Reconocer y utilizar fórmulas y modelos
4. Hacer combinaciones
5. Practicar de manera natural

B. Recibir y enviar mensajes:

1. Obtener rápido la idea general
2. Usar recursos para recibir y enviar mensajes

C. Analizar y razonar:

1. Razonar deductivamente
2. Analizar expresiones
3. Analizar contrastivamente (entre lenguas)

4. Traducir

5. Transferir

D. Crear estructura para el input y el output:

1. Tomar notas

2. Resumir

3. Subrayar/destacar

3.- Estrategias compensatorias: ayudan a los estudiantes a eliminar los vacíos de conocimiento y poder dar continuidad a la comunicación.

A. Adivinar de forma inteligente:

1. Usar pistas lingüísticas

2. Usar otras pistas

B. Superar limitaciones en la expresión oral y escrita:

1. Cambiar a la lengua materna

2. Solicitar ayuda

3. Usar la mímica o los gestos

4. Evitar comunicar cierta parte o todo el mensaje

5. Elegir el tema

6. Ajustar o acercarse al mensaje

7. Inventar palabras

8. Usar un circunloquio o sinónimo

Y para las Estrategias indirectas (Oxford, 1990), que sirven para apoyar y controlar el aprendizaje de la lengua en cuestión, establece las siguientes:

1.-Estrategias metacognitivas: ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular, y autoevaluar su aprendizaje.

A. Centrar el aprendizaje:

1. Revisar y enlazar con el material ya conocido
2. Prestar atención
3. Retrasar la producción oral y centrarse en la comprensión auditiva

B. Organizar y planificar el propio aprendizaje:

1. Estudiar aspectos sobre el aprendizaje de la lengua
2. Organizar
3. Establecer objetivos y metas
4. Identificar el objetivo de una tarea
5. Planificar una tarea
6. Buscar oportunidades para practicar

C. Evaluar el propio aprendizaje:

1. Controlar el propio proceso de aprendizaje
2. Autoevaluarse

2.- Estrategias afectivas: se relacionan con la parte emotiva del estudiante, pues le permiten controlar sus sentimientos, motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje de la lengua.

A. Disminuir tu ansiedad:

1. Recurrir a la relajación, respirar profundamente o meditar
2. Recurrir a la música
3. Reír

B. Animarse a uno mismo:

1. Hacer observaciones positivas

2. Correr riesgos
3. Recompensándose

C. Tomarse la temperatura emocional:

1. Escucharse a uno mismo
2. Usar una lista de comprobación
3. Escribir un diario sobre el aprendizaje de la lengua
4. Compartir los sentimientos con otra persona

3.- Estrategias sociales: con estas, el alumnado llega a la interacción creciente con la lengua extranjera, pues les facilita la interacción con otros estudiantes en una situación discursiva.

A. Formular preguntas:

1. Solicitar aclaraciones
2. Pedir corrección

B. Cooperar con otras personas:

1. Cooperar con los compañeros
2. Cooperar con usuarios competentes de la nueva lengua

C. Establecer relaciones de empatía con otras personas:

1. Desarrollar un entendimiento cultural
2. Ser consciente de los pensamientos y sentimientos de las otras personas

Como se observa de esta taxonomía, la clasificación que nos presenta R. Oxford se concibe como un resumen de todas las estrategias y técnicas posibles hasta el momento propuestas por otros investigadores, y su relación entre cada una de ellas y las cuatro destrezas lingüísticas.

Esta autora ve el objetivo de las estrategias de aprendizaje del lenguaje dirigido al desarrollo de la competencia comunicativa.

Como debe suponerse, los mejores resultados se obtienen cuando existe una adecuada combinación de ambas.

Con respecto a la Encuesta de R. Oxford sobre las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes, se suele utilizar su cuestionario como técnica de recogida de datos en múltiples estudios y análisis sobre qué estrategias y estilos de aprendizaje emplean los aprendices de segundas lenguas.

El *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) (Oxford, 1990) se ha convertido ya en un instrumento reconocido para evaluar las estrategias utilizadas por los estudiantes de lenguas extranjeras en distintos contextos interculturales<sup>10</sup>. A modo de ejemplo, los alumnos de L2 comprenden un texto o no, a menudo se evalúa en función de sus respuestas a una serie de preguntas. Sin embargo, no se ha prestado suficiente atención al proceso seguido por los estudiantes a medida que adoptan diversas estrategias en el contexto del aula porque las EA tienden a ser consideradas como propiedad personal de los estudiantes individuales que luego emplean para mejorar su capacidad L2.

El cuestionario, se trata de una Escala Likert que nos indica la frecuencia de uso de las estrategias con valores del 1 al 5. En esta escala 1 es “nunca o casi nunca”, 2 “generalmente no lo hago” (menos de la mitad de las veces), 3 “a veces” (más o menos la mitad de las veces), 4 “a menudo” (más de la mitad de las veces) y 5 “siempre o casi siempre”. Se mide el uso que los sujetos hacen de 8 estrategias relacionadas con la

---

<sup>10</sup> En su interacción con los alumnos, los profesores deben hacer referencia a las experiencias de los alumnos en lecciones anteriores, así como a su contexto fuera del aula, y deben relacionarlos con los objetivos de aprendizaje. Otras intervenciones incluyen retomar y construir sobre lo que dicen los estudiantes mientras que al mismo tiempo reformulan sus formulaciones en un discurso más aceptado, resumiendo puntos cruciales, usando elicitación con claves (es decir, dando pistas verbales o de lenguaje corporal sobre las respuestas esperadas de los estudiantes), y ayudar a los estudiantes a desarrollar más sus razones. En lugar de asumir demasiada responsabilidad por el desempeño correcto de los estudiantes, los maestros deben usar indicaciones para que los estudiantes se involucren en la resolución del problema utilizando su propio (elección de) idioma. El apoyo de los profesores debe equilibrarse entre la corrección abierta y la mediación implícita. Los estudiantes que tienen el potencial de responder a este último están más cerca de dominar el idioma. El apoyo de los profesores siempre debe provenir de una evaluación de en qué parte del proceso de aprendizaje se encuentra el alumno.

memoria, 10 estrategias cognitivas, 4 estrategias de compensación, 5 estrategias metacognitivas, 4 estrategias afectivas y 7 estrategias sociales.

### Ejemplo del cuestionario realizado en una Escala Likert

Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1 = nunca, 2 = ocasionalmente, 3 = de vez en cuando, 4 = a menudo, 5 = siempre.

15. Relaciono los contenidos nuevos del español con lo que ya sé.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
16. Utilizo vocabulario nuevo en las frases que soy capaz de construir.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
17. Relaciono la pronunciación de una nueva palabra con una imagen mental.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
18. Recuerdo una palabra al asociarla a un lugar o a una imagen.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Tabla 3. 2. Cuestionario en una Escala Likert. Elaboración propia.

### 3.6. Otras taxonomías

Hay autores que consideran que la contribución de R. Oxford no tiene en cuenta conceptos como los procesos, las estrategias y las técnicas en su clasificación. Algunos de ellos son M. Valcárcel, Y. Coyle y M. Verdú (1996).

Para estas investigadoras, el componente cognitivo en la adquisición de segundas lenguas incluye procesos mentales: formación de hipótesis a través del conocimiento nuevo que se recibe de la segunda lengua; formación de hipótesis mediante la interacción; y la automatización a partir del uso de la lengua. En las taxonomías actuales, se nos ofrece una clasificación de estos procesos, estrategias y técnicas en las que se intenta unir las estrategias relacionadas con los procesos de enseñanza, con las presentes en la bibliografía sobre adquisición de segundas lenguas, que a su vez, se consideran las más aplicables al aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto de aula. La taxonomía se presenta a continuación:

PROCESOS	ESTRATEGIAS	TÉCNICAS
I. SENSIBILIZACIÓN (Motivación)		
1. PLANIFICACIÓN	Planificación de las tareas de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcar metas y objetivos.</li> <li>• Identificar el objetivo de una tarea.</li> </ul>
	Capacidad de organización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar las partes, la secuencia, las ideas principales que se usarán al emprender la tarea.</li> </ul>
	Capacidad de gestionar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y controlar la propia actuación lingüística.</li> <li>• Evaluar la capacidad de uno mismo.</li> </ul>
	Autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprobar, verificar o corregir los propios errores.</li> </ul>
	Identificación de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los puntos centrales de una tarea que requieren resolución.</li> </ul>

2. AFECTIVOS	Control emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablarse a uno mismo para disminuir la ansiedad que produce el aprendizaje.</li> </ul>
	Animarse a uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar razonamientos positivos.</li> <li>• Correr riesgos con prudencia.</li> <li>• Recompensarse a uno mismo.</li> </ul>
	Responsabilizarse de uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir un diario de aprendizaje de la lengua.</li> <li>• Hablar sobre los propios sentimientos de aprendizaje con alguien.</li> </ul>
	Realizar uno mismo acciones encaminadas al refuerzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar activamente en tareas de aprendizaje.</li> <li>• Autoevaluarse</li> </ul>
	Tomar decisiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar prioridad a las necesidades de aprendizaje.</li> </ul>
3. SOCIALES	Solicitar una aclaración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir una explicación o una verificación.</li> </ul>
	Solicitar ayuda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir corrección.</li> </ul>
	Cooperación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar conjuntamente con los compañeros para solucionar un problema, reunir información, elaborar una actividad o proporcionar retroalimentación a una actuación oral o escrita.</li> </ul>
	Simpatizar con los demás	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar conciencia de los pensamientos de las otras personas.</li> <li>• Desarrollar un entendimiento cultural.</li> </ul>
II. ADQUISICIÓN (Codificación)		
1. COMPRENSIÓN	Atención directa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar / establecer los objetivos</li> </ul>

		<p>de la tarea de aprender.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtener la información global.</li> <li>• Activar el conocimiento previo.</li> </ul>
	Atención intensiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responder físicamente.</li> <li>• Recaltar, hacer una señal.</li> </ul>
	Atención selectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar notas.</li> <li>• Relacionar.</li> </ul>
	Averiguación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer asociaciones: usar pistas.</li> </ul>
2. RETENTIVA	Memorización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupar palabras, hacer mapas semánticos.</li> <li>• Método de la palabra clave.</li> <li>• Colocar en el contexto palabras nuevas.</li> <li>• Revisar.</li> <li>• Hablar con uno mismo.</li> </ul>
	Imitación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetir un modelo lingüístico.</li> <li>• Practicar en silencio.</li> <li>• Usar fórmulas y modelos.</li> </ul>
II. ADQUISICIÓN (Codificación)		
3. CONSTRUCCIÓN	Elaboración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer combinaciones nuevas.</li> <li>• Sustituir.</li> <li>• Tomar notas.</li> <li>• Parafrasear.</li> </ul>
	Interacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas didácticas y referenciales.</li> <li>• Practicar modelos en parejas o grupos.</li> </ul>
	Análisis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar contrastivamente L1 &gt; &lt; L2.</li> <li>• Introducir significados y reglas a partir del contexto.</li> </ul>

	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar diccionarios, índices gramaticales, libros de texto.</li> </ul>
4. TRANSFORMACIÓN	Traducción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproducir ideas de una lengua a otra.</li> <li>• Aplicar deductivamente reglas y significado.</li> <li>• Deducir el significado del conocimiento que ya se tiene.</li> </ul>
	Inferencia	
	Ampliación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir textos (orales/escritos) con la ayuda de pistas.</li> </ul>
	Resumen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer informes a partir de la información recibida.</li> </ul>
III. AUTOMATIZACIÓN		
1. TRANSFERENCIA	Transferencia de nivel bajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar el conocimiento a tareas similares (producción semicontrolada).</li> </ul>
	Transferencia de nivel alto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar el conocimiento a tareas diferentes (producción libre).</li> </ul>
2. USO DE LA LENGUA PARA LA COMUNICACIÓN	Superar limitaciones en la expresión oral y escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adivinar a partir del contexto.</li> <li>• Conseguir ayuda.</li> <li>• Alternar lenguas.</li> <li>• Formar extranjerismos.</li> <li>• Hacer mímica o gestos.</li> <li>• Codificar palabras.</li> <li>• Planificar el discurso.</li> <li>• Usar circunloquios o sinónimos.</li> <li>• Simplificar o evitar las reglas de la L2.</li> </ul>
IV. EVALUACIÓN		
1. AUTO-EVALUACIÓN	De productos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprobar los resultados de la lengua que uno mismo produce.</li> </ul>

	De procesos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprobar el uso de estrategias.</li> </ul>
	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico y detección de habilidades y requerimientos.</li> </ul>
	Formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción evaluación-aprendizaje.</li> </ul>
	Sumativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de los objetivos a alcanzar.</li> </ul>

Tabla 3. 3. Taxonomía de estrategias según Valcárcel et al. (1996). Elaboración propia.

Por otra parte, nos encontramos con otros autores que nos muestran su taxonomía sobre las EA, en concreto, atendemos a la de M. Villanueva et al. (1997).

Esta propuesta de clasificación se basa en un estudio y caracterización de las estrategias, procesual y dinámico, y tiene que ver con las tareas de aprendizaje y con el contexto de enseñanza-aprendizaje. Presentan las estrategias en cinco grandes dimensiones:

- 1.- Estrategias de aprendizaje relacionadas con estrategias de percepción de la información y con actitudes hacia el aprendizaje según ciertas características psicológicas.
- 2.- Estrategias comunicativas.
- 3.- Estrategias sociales.
- 4.- Estrategias cognitivas.
- 5.- Estrategias metacognitivas.

Estas cinco dimensiones las detallamos a continuación:

### 1.- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE RELACIONADAS CON ESTRATEGIAS DE PERCEPCIÓN DE LA INFORMACIÓN Y CON ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE SEGÚN CIERTAS CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS

- Asunción del riesgo / minimización de riesgos en la elaboración de hipótesis y en la experimentación.
- Tolerancia / intolerancia a la ambigüedad.
- Tolerancia / intolerancia al error.
- Actitud reflexiva / actitud impulsiva.
- Dependencia / independencia de campo (contexto)
- Estrategias auditivas / estrategias visuales.
- Estrategias kinésicas.
- Estrategias de verbalización / estrategias de elaboración de imágenes o representaciones.

### 2.-ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS PROPIAS DEL FUNCIONAMIENTO PRAGMÁTICO DE LAS LENGUAS QUE SON UTILIZADAS POR LOS APRENDICES-USUARIOS DE LA LENGUA EXTRANJERA

- Uso de perífrasis.
- Gestualidad.
- Petición de cooperación.
- Demanda de clarificación.
- Invención de palabras y otras estrategias de compensación.
- Estrategias de aproximación y rodeo para soslayar una dificultad.
- Petición de repetición.
- Aproximación al mensaje del interlocutor.
- Indicación explícita de comprensión.

### 3.-ESTRATEGIAS SOCIALES QUE GUARDAN RELACIÓN CON LAS REPRESENTACIONES CULTURALES DE LA INTERACCIÓN LINGÜÍSTICA

- Extroversión / introversión; significación de los silencios, etc.
- Criterios para la búsqueda de situaciones de uso.
- Identificación de los papeles sociales.

#### 4.-ESTRATEGIAS COGNITIVAS

- Uso del tanteo e inferencia.
- Uso de la analogía.
- Uso de la experimentación.
- Establecimiento de las estructuras de la lengua por análisis, categorización y síntesis.
- Simplificación (reducción de los rasgos del fenómeno y limitación de la aplicación) / elaboración (establecimiento de relaciones y tendencia a la generalización o aplicación a otros contextos).
- Análisis (procedimientos "paso a paso", por yuxtaposición de los componentes de un todo) / globalización (percepción de las relaciones, de los recorridos más que de los puntos de llegada).
- Procedimientos relacionados con la elaboración de series o inventarios (percepción sucesiva de los elementos de un fenómeno) / elaboración o percepción de estructuras globales (plano global, imagen o esquema).

#### 5.-ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

- Selección de los puntos de concentración o atención.
- Planificación de la actuación (estrategias relacionadas con el método, los instrumentos y las modalidades del aprendizaje).
- "Vigilancia" o evaluación del proceso (permite reorientar, si es necesario, las decisiones tomadas según las estrategias de selección y planificación).
- Evaluación (valoración de los resultados con relación a las expectativas).

Tabla 3. 4. Grandes dimensiones de M. L.Villanueva et al. (1997). Elaboración propia.

Las estrategias cognitivas, M. L. Villanueva et al. (1997) señalan que obviamente se relacionan íntimamente con las siguientes características psicológicas: verbal / elaborador de imágenes, auditivo / visual, dependiente / independiente de campo, tolerante / intolerante al error y a la ambigüedad, reflexivo / impulsivo, entre otras. Por su parte, Nunan (1991) destaca las siguientes características como constantes de los "buenos aprendices" de lenguas extranjeras:

- 1.- encuentran su propia vía de aprendizaje;
- 2.- ellos mismos organizan las informaciones que sobre la lengua reciben dentro y fuera del aula;
- 3.- son creativos y experimentan con la lengua;
- 4.- buscan ocasiones y estrategias para practicar la lengua dentro y fuera de clase;
- 5.- aprenden a convivir con cierto grado de incertidumbre y desarrollan estrategias que les sirvan para comprender la lengua sin necesidad de entender todas las palabras;
- 6.- emplean sistemas mnemotécnicos (ritmos, asociación de ideas, etc.);
- 7.- se benefician de los errores que cometen;
- 8.- recurren a los conocimientos lingüísticos que ya poseen para ser competentes en la segunda lengua, incluso al conocimiento de la L1;
- 9.- utilizan el contexto (conocimiento extralingüístico y del mundo) para comprender mejor;
- 10.- aprenden a realizar suposiciones inteligentes;
- 11.- aprenden segmentos de lengua, fórmulas que les ayudan a hablar un nivel por encima de su competencia actual;
- 12.- aprenden técnicas de producción oral (p. ej. para mantener una conversación);

13.- aprenden diferentes estilos discursivos (orales y escritos) y aprenden a escoger uno u otro en función del grado de formalidad que requiera la situación.

En la actualidad, se atiende a la docencia que se basa en el aprendizaje constructivista, que muestra el proceso de aprendizaje dependiente en gran parte del grado de responsabilidad y participación del alumno en este, es decir, de su implicación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El concepto de responsabilidad propia se consolida en la voluntad y la capacidad de tomar decisiones del aprendiz, en lo que se refiere a su propio aprendizaje, por lo que cobra una especial relevancia la autoevaluación (comprobar que se ha entendido realmente lo que se ha aprendido y que se puede poner en práctica los conocimientos adquiridos). De este modo se consigue un aprendizaje significativo de las segundas lenguas, puesto que la autoevaluación permite sacar conclusiones sobre el propio proceso de aprendizaje y, si es necesario, cambiar algo en la manera de aprender. La autoevaluación se convierte en el motor inicial y la base del aprendizaje. De esta manera se atiende a un desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el discente se muestra como un agente activo y participativo en el mismo.

### **3.7. Factores asociados a EA**

Existen otros factores relacionados con el uso de las estrategias de aprendizaje que numerosos trabajos de investigación (Ellis, 1994) han identificado como varios factores que se agrupan en tres grandes bloques: factores externos o sociales; el conocimiento; y factores individuales del aprendiz, que pueden influir en el uso de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado. Estos factores incluyen: la cultura, la lengua materna, el género, la edad, la motivación, el nivel de competencia, los estilos individuales de aprendizaje o cognitivos, y la lengua que se está aprendiendo.

La dificultad para obtener diferencias más precisas entre los alumnos de diversos niveles de competencia puede, de hecho, explicar por qué algunos autores, como Griffiths (2003) o Martín-Martín (2016), solo analizaron o informaron las diferencias entre grupos de alumnos extremos de la escala de competencia. Esta misma dificultad puede explicar por qué algunos investigadores han postulado un vínculo entre las EA y los niveles de competencia (Green y Oxford, 1995; Hong-Nam y Leavell, 2006; Vandergrift, 2003). Sin embargo, la verdad es que el vínculo entre la estrategia de uso y el nivel de competencia aún no es concluyente y, en gran medida, es discutible.

### **3.7.1. Lengua materna**

Se habla de la transferencia como fenómeno común que ocupa la posición central en el aprendizaje de una L2 (Martín-Martín, 2016), pero entendido como un hecho no sencillo ni lineal, ya que este factor actúa en conjunción con otros factores intralingüísticos, socioculturales, y psicológicos que al mismo tiempo “imponen restricciones en los efectos de la misma” (Martín-Martín, 2016: 274). En general, las investigaciones expresan actitudes positivas hacia el bilingüismo y enfatizan los muchos beneficios de ser bilingüe, tanto para el individuo como para la sociedad, por ejemplo, al mencionar cómo el desarrollo en un idioma fortalecerá al otro, cómo el conocimiento de la gramática en un idioma facilita el aprendizaje de nuevos idiomas y cómo los individuos bilingües son un recurso para la sociedad. También se hace hincapié en el importante papel que desempeña la enseñanza en la lengua materna para el desarrollo bilingüe de los alumnos y en cómo puede contribuir a su aprendizaje en otras materias. La lengua materna juega un papel clave en el desarrollo social y personal de los jóvenes aprendices.

La adquisición de la lengua materna ocurre en el hogar, en la escuela y en otras situaciones sociales. La familia proporciona un modelo de lenguaje para muchos niños desde la edad preescolar. Inicialmente, los niños aprenden de la madre, el padre y los parientes cercanos y, con el tiempo, de los demás. Independientemente del idioma que hablen, los niños aprenden idiomas a un ritmo similar y siguen caminos y períodos de desarrollo similares (Xuelia y Aryadoust, 2020). Las lenguas maternas construyen sistemas étnicos, culturales y semánticos, y forman comprensiones culturales y valoran puntos de vista exclusivos de los grupos étnicos. El estudio de un segundo idioma basado en la lengua materna es inseparable del impacto de muchos factores de los procesos de adquisición de esta por parte de los niños, incluidos la comprensión de conceptos, la adquisición de conocimientos, la formación cognitiva y la determinación de puntos de vista. Esto está necesariamente relacionado con la educación familiar, las costumbres culturales, la inmersión social y la aculturación cultural en la vida de la primera infancia.

La lengua materna basada en la adquisición del idioma forma una comprensión e identificación únicas de la minoría hacia su propia cultura étnica. La naturaleza natural de este tipo de comprensión e identificación cultural está llena de apego a la patria y

cuidado de los conocimientos socioculturales. El estudio de una segunda lengua como portador cultural está necesariamente arraigado en la comprensión e identificación cultural basada en la lengua materna y genera el reconocimiento de las diferencias con otros grupos y culturas. Los compatriotas minoritarios, excepto para sumergirse en la sociedad mayoritaria a través del aprendizaje de una segunda lengua, y también para preocuparse por la inmersión enérgica en la segunda lengua, ya que dañará las raíces de su lengua materna y los sistemas de conocimiento y cultura construidos en su lengua materna. Por lo tanto, están atrapados en un estado psicológico complejo y conflictivo entre la adquisición de la lengua materna, la protección cultural y el aprendizaje de una segunda lengua.

### **3.7. 2. El sexo**

Hay autores que en un principio, centrados en la búsqueda de influencias de tipo cultural que afectaban influyendo en las estrategias de aprendizaje de los aprendices de lenguas extranjeras, se dieron cuenta de que el sexo era también determinante en estos, ya que se presentaba por constructos culturales. Uno de estos fue C. Kaylani, que halló en su estudio que el sexo parecía tener una repercusión importante en el uso de las estrategias de aprendizaje. Así este autor descubrió, en un estudio que realizó en Jordán (1996), que las alumnas utilizaban las estrategias de aprendizaje enseñadas por sus profesores y en cambio, los alumnos varones empleaban algunas de estas estrategias y otras. Puede deducirse, pues, que los factores del sexo y la cultura están íntimamente relacionados y es difícil tratarlos por separado.

En 1983, otro estudio importante sobre el sexo y el éxito en el aprendizaje lo realiza D. Cross en Estados Unidos, en el que plantea el rol del docente, que sirve como modelo ante el estudiante, de manera que el sexo de este puede influir en el rendimiento del alumno en la lengua extranjera. Como la mayoría de los docentes de lengua extranjera son de género femenino, D. Cross defendía que las profesoras suponían un modelo de rol positivo para las chicas y negativo para los chicos. Se basaba para afirmar esto en que los estudiantes varones, en general, obtenían unos resultados en lengua extranjera más bajos que las chicas. Politzer (1983) utilizó un cuestionario basado en la bibliografía disponible en ese momento sobre las EA de un buen aprendiz de idiomas y encontró que las estudiantes universitarias informaron una mayor tendencia que sus

homólogos masculinos a usar estrategias sociales fuera de la clase para el aprendizaje de una segunda lengua.

En un entorno de aprendizaje intensivo con adultos, Ehrman y Oxford (1988) utilizaron el Inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas (SILL) de Oxford (1985, 1990), una encuesta de autoinforme sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas preferidas. Descubrieron que las mujeres reportaron un uso más frecuente que los hombres en las siguientes cuatro categorías: estrategias de estudio generales, estrategias de práctica funcional (uso del lenguaje auténtico), estrategias para buscar y comunicar estrategias de autogestión y significado. Oxford y Nyikos (1989) encontraron, con base en el SILL de Oxford, las estudiantes universitarias que informaron de un uso significativamente mayor de estrategias formales basadas en reglas, estrategias de estudio generales y estrategias de conversación-obtención de información que los hombres. Goh y Kwah (1997) también utilizaron el SILL, encontrando que en la República de China, las alumnas usaron estrategias de compensación y afectivas significativamente más que los varones. En el contexto del aprendizaje de L2 en japonés por televisión satelital, Oxford et al. (1993) usaron el Inventario de estrategias de Ito y Park-oh (1991) para el aprendizaje del idioma japonés (basado en SILL) y encontraron que las alumnas mostraron niveles de uso más altos que los varones en todas las categorías principales de estrategia.

En los Estados Unidos, Bacon y Finnemann (1992) utilizó un documento de autoinforme con más de 900 estudiantes de español y descubrió que las mujeres estudiantes tenían niveles más altos de uso de estrategia e interacción social con españoles que los hombres. En Palestina, Khalil (2005) usó el SILL<sup>11</sup> para evaluar el uso realizado por 194 estudiantes de secundaria y 184 estudiantes de tercer ciclo de inglés de LLS. Encontró que los estudiantes femeninos en ambos grupos reportaron una mayor preferencia por las estrategias socio-afectivas que los hombres. En cuanto a los estudios de la lengua, se ha descubierto que las mujeres obtienen buenas calificaciones y se comportan bien socialmente para satisfacer y ganar la aprobación de los demás;

---

<sup>11</sup> Si bien los teóricos han creado variedades de taxonomías de aprendizaje de idiomas para categorizar a los estudiantes, probablemente el instrumento desarrollado más ampliamente para evaluar estas habilidades es el SILL. También se ha demostrado, en su mayor parte, que la escala tiene índices de fiabilidad adecuados y alguna evidencia de validez.

desarrollan normalmente la habilidad oral en la lengua materna antes que los varones; tienden a mostrar más habilidad para la articulación, tienen más fluidez y producen oraciones más largas y complejas que los hombres; normalmente obtienen puntuaciones más altas en las pruebas objetivas de habilidad oral y comprensión escrita, sobre todo a partir de los once años en adelante.

Si bien la mayoría de los estudios sobre estrategias de aprendizaje de un segundo idioma a nivel universitario muestran que las mujeres tienden a usar más estrategias y las usan con más frecuencia que los hombres y se desempeñan mejor en el aprendizaje de un segundo idioma, otros estudios han encontrado muy pocas diferencias entre hombres y mujeres.

Por su parte, Cáceres Lorenzo (2015), investiga con 61 jóvenes estudiantes de secundaria, de 14 años, que forman un grupo heterogéneo que incluye estudiantes monolingües y bilingües de Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias, España). Todos los estudiantes son europeos y también están aprendiendo voluntariamente chino como lengua extranjera. En este trabajo, la finalización exitosa de la prueba en el examen oficial de chino mandarín se considera un resultado del aprendizaje. El único factor significativo relacionado con la calificación del examen en estudiantes monolingües involucra las estrategias afectivas, lo que indica que en este grupo, solo los estudiantes motivados obtienen una buena calificación del examen. Para los estudiantes bilingües, incluso cuando la relación mencionada sigue siendo significativa, otras estrategias y el género del estudiante juegan un papel importante. La necesidad de desarrollar la capacidad de trabajar de manera independiente y la motivación para aprender un nuevo idioma como el chino entre adolescentes se expresa en las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes a nivel personal.

A pesar de la extensa investigación en este campo, no está claro cuánto puede informar a los programas de educación de profesores de idiomas. Es especialmente incierto cómo las diferencias de sexo en el uso de EA pueden reducirse en los programas de formación de docentes de idiomas, dada la complejidad de las ventajas y los prejuicios explorados en este artículo, y muchos estudios publicados parecen enfrentar las siguientes dos limitaciones. Algunos de ellos (ver Kaylani 1996, Young y Oxford 1997) se generalizan a partir de datos que muestran niveles de asociación relativamente débiles entre las dos variables, otros como Oxford (1993, 1994) tienden a

generalizar sus hallazgos como si las diferencias de sexo fueran absolutas, donde las tipologías estratégicas se relacionen y trasciendan cualquier contexto de aprendizaje en el que se utilicen las estrategias. (L1) la alfabetización y su aplicación en la búsqueda del aprendizaje (ver Bacon y Finneman 1992; Boyle 1987, Mullis, Martin y González 2004, Sokal 2002; Owens 2008 para las discusiones sobre esto). Ehrlich (2001) cree que la superioridad femenina en el aprendizaje de L1 ha influido enormemente en las hipótesis sobre la superioridad femenina en el aprendizaje de L2.

Esto ha sentado las bases para los estudios que se ocupan de las diferencias de sexo en el aprendizaje de L2. Parece que estos estudios han tomado en cuenta las diferencias biológicas de los dos géneros, pero han descuidado los contextos sociales, culturales y situacionales en los que se adquieren segundas lenguas (Ehrlich 2001). Las diferencias de sexo en el uso de LLS parecen ser más prevalentes e importantes de lo que algunos pensaban anteriormente. Los investigadores (Oxford y Nyikod 1989) y los estudios realizados hasta la fecha a menudo han mostrado una fuerte relación entre el sexo de los estudiantes y el uso de LLS. El estudio de Politzer (1983) sobre 90 estudiantes en un contexto universitario en los Estados Unidos puede citarse como un intento temprano de explorar las diferencias de sexo en LLS. Otros investigadores siguieron (ver Ehrman y Oxford 1988; Nyikos 1990; Oxford 1993, Oxford, Nyikos y Ehrmana 1988 para algunos hallazgos de investigación clave en el área). Los resultados generalmente muestran que las alumnas informan el uso de una gama más amplia de estrategias que los varones.

### **3.7.3. La edad**

Hay autores que han demostrado que las estrategias de aprendizaje se desarrollan con la edad y los estudiantes mayores cada vez las emplean de manera más compleja (Oxford, 1990; O'Malley y Chamot, 1990). No nos conviene olvidar, sin embargo, que la edad siempre interactúa con otros factores, lo que no significa que cuanto mayor sea el alumno, mejor utilice las estrategias de aprendizaje.

En Victori y Tragant (2003), 766 estudiantes de inglés como lengua extranjera de tres grupos de edad (10, 14 y 17) se compararon después de considerar distintas horas de aprendizaje en este idioma, en concreto entre 200 a 726 horas. Los resultados

mostraron que, a medida que aumentaban las horas de instrucción, los estudiantes tendían a ser más ingeniosos para aprender idiomas.

Sin embargo, un patrón de desarrollo regular no siempre podía identificarse a medida que los estudiantes crecían más. En vista de este hallazgo y del hecho de que el efecto de la edad y la instrucción no se pudieron tratar por separado, los autores diseñaron un estudio adicional (Tragant y Victori, 2006) en el cual las dos variables podrían controlarse siguiendo un diseño de investigación bastante más complejo. Las comparaciones entre los tres grupos de edad se realizaron después de haber recibido 200 (T1), 416 (T2) y 726 (T3) horas de instrucción, lo que permite a los autores comparar a los estudiantes con la misma cantidad de instrucción, pero con diferentes edades. Estos grupos de edad constaban de dos cohortes ( $n = 611$ ) de estudiantes de secundaria de diferentes niveles de grado (con un rango de entre 11 y 18 años) y uno ( $n = 92$ ) de adultos (con edades de entre 19 y 49 años). Una de las principales conclusiones de este estudio de Tragant y Victori (2006) fue que "los estudiantes tienden a sufrir cambios en el desarrollo del desarrollo de la estrategia a medida que aumentan en edad, independientemente de su nivel de dominio o de horas de instrucción" (p. 231). Estos hallazgos sugieren que la edad puede ser un mejor predictor del uso de la estrategia de aprendizaje de idiomas que la competencia lingüística. Se ha postulado que ciertos conjuntos de estrategias pueden ser adquiridos en el desarrollo. Por ejemplo, García-López (2000) identificó una jerarquía de estrategias de vocabulario de alumnos de IX grado después de tres años consecutivos.

El trabajo de Magogwe y Oliver (2007) es una contribución al campo, ya que examina los efectos de uso de la habilidad y la estrategia en diferentes niveles educativos: dos variables que, como se mencionó anteriormente, a menudo son difíciles de desentrañar con los alumnos en edad escolar. En un intento por contribuir más a esta área de investigación, el presente estudio sigue un diseño de investigación similar, pero se diferencia de dos maneras: el rango de edad de la muestra se ha reducido a estudiantes de 12 a 18 años, y cada grupo de edad se ha clasificado en Cuatro niveles según el grado del curso de inglés como lengua extranjera (EFL) obtenido. Las preguntas de investigación abordadas en este documento son las siguientes:

1.- ¿Cuál es el patrón de los tipos de estrategia informados por los educandos en tres niveles de educación secundaria?

2.- ¿Existe una relación entre el nivel de competencia, medido por las calificaciones de los cursos y el uso de la estrategia informada por los estudiantes de EFL en los tres niveles de la escuela?

Del mismo modo, en un estudio longitudinal, Chesterfield y Chesterfield (1985) observaron un orden natural de adquisición de estrategias con jóvenes aprendices preescolares mexicano-estadounidenses en aulas bilingües, independientemente de los niveles de competencia de los alumnos. Finalmente, un estudio más reciente realizado por Magogwe y Oliver (2007) comparó el uso de la estrategia por parte de los estudiantes en tres niveles educativos diferentes: primaria (de 11 a 15 años), secundaria (de 16 a 20 años) y terciaria (de 16 a 25 años), cada grupo siendo además clasificado en tres niveles de competencia (pobre, regular o bueno). En consecuencia, los estudiantes de nivel secundario y terciario preferían las estrategias metacognitivas, mientras que los estudiantes de primaria mostraban un uso más frecuente de las estrategias sociales. Además, aunque los autores observaron una relación entre el tipo de uso de la estrategia y el nivel de competencia, esto fue más notorio en los dos grupos más grandes de aprendices.



## **CAPÍTULO 4. NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO EA EN EL ÁMBITO EUROPEO**



#### 4.1. Características de los nativos digitales

Hay una serie de términos en lingüística aplicada que pretenden identificar a una generación de jóvenes que ahora ingresan a universidades de todo el mundo. Tres de los términos más comunes en circulación son la *generación Net* (Carrington, 2008), *Nativos digitales* (Prensky, 2009) y *Millenials* (ver Angelova, 2019). Cada forma de describir esta nueva generación conlleva algunas características distintas, pero en general los términos se usan indistintamente.

Una de las diferencias está en términos de las fechas que abarcan la nueva generación. Carrington inicia la nueva generación con extrema precisión en enero de 1977 y la finaliza con un nuevo cambio generacional a *Generation Next* en diciembre de 1997 (Carrington, 2008). Claramente ve a la generación Net como parte de una sucesión de tipos generacionales en la era posterior a la Segunda Guerra Mundial. Prensky no es específico sobre las fechas que definen a esta nueva generación, lo cual es algo extraño dado que sugiere que hay una ruptura radical entre la generación que describe y las generaciones anteriores. Sin embargo, otros autores que hacen uso de la idea del Nativo Digital sugieren que los Nativos Digitales aparecen después de 1980 (Prensky, 2009). Dada la afirmación casi universal de que esta generación Net de nativos digitales está marcada por límites claros en términos de sus actitudes, en forma de 'discontinuidad' o 'singularidad' (Prensky, 2001), llama la atención la falta de claridad en cuanto a los años que definen a la población. Para los propósitos de nuestra investigación, hemos designado a todos los estudiantes nacidos después de 1983, que tenían 25 años o menos en el momento de la investigación, como parte de la generación *Net* o *Nativos Digitales*<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Las habilidades digitales se han marcado como un factor importante para explicar las diferencias en el uso de Internet por parte de las personas. Estas habilidades son relativamente nuevas con respecto al debate sobre la brecha digital, y se ha trabajado poco sobre las habilidades en línea del usuario promedio de Internet. Las investigaciones empíricas existentes apuntan hacia grandes diferencias en los niveles de habilidades entre los segmentos de la población. Recientemente, se han propuesto un grupo de habilidades de Internet que combinarían varias conceptualizaciones de habilidades digitales. Su definición da cuenta de aspectos técnicos o mediáticos (habilidades relacionadas con el medio) y aspectos sustanciales o de contenido (habilidades relacionadas con el contenido). Las habilidades de Internet relacionadas con el medio consisten en habilidades operativas, que incluyen un comando básico de un navegador de Internet, y habilidades formales, que incluyen la capacidad de navegar y orientarse dentro de los hipermedias de Internet.

Las diferencias generacionales se consideran la causa de grandes cambios en nuestra capacidad para interactuar con las tecnologías y el concepto de nativo digital ha ganado popularidad en ciertas áreas de políticas y prácticas. Este documento proporciona evidencia, a través del análisis de una encuesta representativa a nivel nacional en el Reino Unido, de que la generación es solo uno de los predictores de la interacción avanzada con Internet. La amplitud de uso, la experiencia, el género y los niveles educativos también son importantes, de hecho, en algunos casos más importantes que las diferencias generacionales, para explicar hasta qué punto las personas pueden definirse como nativas digitales. La evidencia proporcionada sugiere que es posible que los adultos se conviertan en nativos digitales, especialmente en el área del aprendizaje, adquiriendo habilidades y experiencia en la interacción con las tecnologías de la información y la comunicación. Este artículo sostiene que a menudo suponemos erróneamente una brecha entre educadores y estudiantes y que, si tal brecha existe, definitivamente es posible cerrarla.

Según Prensky (2001), una de las consecuencias más radicales de este entorno rico en tecnología es un cambio hipotético en la estructura del cerebro que significa que los jóvenes piensan y procesan la información de formas fundamentalmente diferentes en comparación con las generaciones mayores. Explica que los nativos digitales están acostumbrados a recibir información muy rápido. Les gusta el proceso paralelo y las tareas múltiples. Prefieren sus gráficos antes que su texto en lugar de lo contrario. Prefieren el acceso aleatorio (como hipertexto). Funcionan mejor cuando están en red. Prosperan con la gratificación instantánea y las recompensas frecuentes. Prefieren los juegos al "trabajo serio" y son hablantes nativos del lenguaje digital de los ordenadores, los videojuegos, e Internet.

Prensky (2009) se basa en la teoría ampliamente aceptada de la neuroplasticidad, que, en pocas palabras, sugiere que nuestros cerebros son plásticos, flexibles y sujetos a cambios a lo largo de la vida en respuesta a los cambios en el entorno. Este investigador concluyó que el vídeo es una herramienta vital para el aprendizaje y la instrucción porque utiliza ambos hemisferios del cerebro. El hemisferio izquierdo del cerebro procesa el lenguaje, lo que permite a los alumnos procesar diálogos, letras y tramas. El lado derecho del cerebro se utiliza para procesar información no verbal, como imágenes visuales, colores, efectos de sonido y melodías. El vídeo también aprovecha las inteligencias centrales del cerebro humano, que son verbales /

lingüísticas, visuales / espaciales y musicales / rítmicas. Estas inteligencias abarcan todas las formas en que aprende el cerebro humano. Los seres humanos aprenden verbal y lingüísticamente escuchando y leyendo, pero también aprenden visualmente viendo e imaginándonos. Finalmente, los humanos tienen la capacidad de aprender a través de la música o cantando junto con una melodía. El vídeo puede activar automáticamente todas estas inteligencias con los estudiantes. El uso de ambos hemisferios por parte del cerebro y la activación de todas las inteligencias centrales crean la situación de aprendizaje ideal. Las imágenes visuales, el texto escrito, los diálogos, los efectos de sonido y la música de fondo parecerían ser la herramienta de aprendizaje definitiva para estimular el cerebro.

Por lo tanto, los cerebros de los jóvenes se han desarrollado de manera diferente a los adultos a medida que crecieron en un mundo rodeado de nuevas tecnologías. Sin embargo, aún no se sabe qué diferencias (si las hay) existen en la estructura cerebral de adultos y jóvenes que utilizan Internet y otras nuevas tecnologías. Como admite el propio Prensky, los neurocientíficos aún están explorando exactamente cómo está cambiando el cerebro como resultado de crecer con y usar la tecnología, y las implicaciones que esto tiene para los procesos cognitivos asociados con el aprendizaje (Prensky, 2001), que ha cuestionado la validez de la interpretación generacional del concepto nativo digital. Los educadores se están dando cuenta del potencial instructivo de los vídeos a través de sitios como, por ejemplo, *YouTube.com*<sup>13</sup> y utilizan la tecnología de diversas formas innovadoras que van desde mejorar el aprendizaje de los niños de inglés como segundo idioma.

Aquellos investigadores que apoyan esta distinción digital nativo / inmigrante tienden a asignar características amplias (por ejemplo, un estilo de aprendizaje

---

<sup>13</sup> La bibliografía especializada explica los vídeos de YouTube se pueden usar directamente como parte de la instrucción, porque estos pueden presentar nuevos conceptos, difundir información durante la instrucción primaria o cerrar lecciones recapitulando puntos importantes. La mayoría de las lecciones que incorporan vídeos directamente en la lección usan el vídeo como un mecanismo para llamar la atención o como parte de la instrucción directa. Otro método en el que se puede utilizar el vídeo de YouTube es como recurso para el docente. En tales casos, el vídeo puede servir como modelo para las actividades de clase o la discusión. Los videoclips en estos casos no fueron diseñados necesariamente para la instrucción para adolescentes. Estos clips son documentales cortos que pueden usarse como base para una actividad alterada durante la instrucción. En tales casos, se puede hacer referencia al vídeo como parte de la lección sin mostrarlo directamente a los estudiantes. Los docentes tienen la oportunidad de ver dicho vídeo sin que los estudiantes estén presentes para verificar su propia comprensión.

específico, cantidad y tipo de uso de tecnología y / o un conjunto de preferencias de aprendizaje) a toda una generación (Bennet et al., 2008) y sugieren que todos los jóvenes la gente es experta en tecnología. Sin embargo, aunque la proporción de jóvenes que utilizan Internet y otras nuevas tecnologías es más alta que la población de mayor edad, existen diferencias significativas en cómo y por qué los jóvenes utilizan estas nuevas tecnologías y con qué eficacia las utilizan. De hecho, varios escritores han destacado la complejidad y diversidad del uso de las nuevas tecnologías por parte de los jóvenes, lo que tiende a ser ignorado o minimizado en muchos argumentos a favor del nativo digital. Un segundo aspecto igualmente importante de este debate es el grado en que las diferencias entre nativos digitales e inmigrantes digitales pueden explicarse por diferencias generacionales. Para Prensky, la edad parece ser el factor definitorio. Para Carrington (2008), quien se refiere a la "vuelta generacional" (es decir, la tecnología es el único lugar donde los jóvenes son mejores que las personas mayores), un nativo digital se define por la exposición o la experiencia con la tecnología. Para algunos escritores parece que no importa mucho si es la edad o la experiencia lo que define si alguien es un nativo digital o parte de la generación de la red (Angelova, 2019).

Lo verdaderamente significativo para el aprendizaje de idiomas es el desarrollo de las habilidades relacionadas con el contenido consiste en habilidades de información, que incluyen la capacidad de encontrar, seleccionar y evaluar fuentes de información en Internet. Además de las habilidades estratégicas se refieren a la capacidad de uno para utilizar Internet como un medio para alcanzar objetivos personales y profesionales particulares. Hasta ahora, esta y otras conceptualizaciones de las habilidades en Internet se han centrado principalmente en la función de información de Internet. El uso de Internet requiere un conjunto distinto de habilidades que le permitan a uno lidiar con eficacia con este medio que generalmente está privado de señales verbales ricas (por ejemplo, entonación del habla) y señales visuales (por ejemplo, sonrisas y asentir con la cabeza). Es necesario acostumbrarse a los patrones de comunicación asincrónica y a la avalancha de mensajes que en gran medida no están disponibles en los medios tradicionales. Más específicamente, las personas deben aprender a lidiar con la

complejidad de la mensajería instantánea, las redes sociales y otras aplicaciones de comunicación en línea disponibles<sup>14</sup>.

#### **4.2. Nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza/aprendizaje**

La presencia de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de nuestra sociedad hace inexorable su utilización en los entornos educativos, por lo que exige una profunda reflexión en busca de sus mejores capacidades educativas y su adaptación a la actividad educativa cotidiana. La reflexión sobre los circuitos de la comunicación cobra cada vez más relevancia por la irrupción de estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad y en el proceso didáctico. El acto educativo es ante todo un acto de comunicación en el que los canales de información desarrollan un importante papel en su configuración.

La introducción del ordenador como elemento de un proyecto de innovación en los centros educativos, conllevó modificaciones en las diferentes estructuras, en la organización de los medios, en la formación del profesorado, en su colaboración en proyectos comunes, etc. Estos cambios han supuesto una serie de repercusiones que afectan al igual, en el propio alumnado, pues se encuentra ante nuevos medios, nuevas metodologías, nuevas relaciones con el profesorado. Por tanto, la introducción de las nuevas tecnologías en el sistema educativo ha sido el objeto de multitud de planes, que en distintos países, en diferentes comunidades, y en otros ámbitos se pusieron en marcha en la década de los ochenta, al presentarse como una innovación. Desde este punto de vista, las nuevas tecnologías revolucionaron las grandes desdichas de la enseñanza escolar y solucionaron los problemas más ancestrales de la actuación del profesorado a lo largo de la historia, al ir arrojando un halo de luz al problema tan complejo de la mejora de la calidad de la enseñanza. (Fernández-Prieto, 2001).

Una vez se han implantado y consolidado las nuevas tecnologías como herramientas pedagógicas susceptibles de uso en la implementación de las distintas

---

<sup>14</sup> Cuando alguien tiene un nivel inadecuado de una de las habilidades de Internet mencionadas anteriormente, existen formas distintas de lidiar con esto. Una forma es intentar resolver esta falta de competencia mediante prueba y error, y otra es confiar en varios tipos de fuentes de apoyo. Por ejemplo, alguien que carece de la habilidad básica de operar un navegador puede pedir ayuda a un familiar o, eventualmente, puede depender de un apoyo más formal, como un curso de Internet, para obtener una formación sólida. Actualmente, hay muchos medios para lograr un fin cuando se usa Internet, lo que implica que una habilidad puede usarse para compensar otra habilidad.

actividades didácticas, son muchas las cosas que cambian en la manera de hacer del profesor y del centro educativo; sin embargo, no debemos olvidar que en cualquier sistema educativo de calidad, continúa siendo el profesor el actor que acerca el éxito del programa de estudios a sus discentes, que en este nuevo contexto, deja de impartir las clases magistrales tradicionales y se pasa a una enseñanza más participativa por parte del alumnado. A partir de aquí, la sesión de clase pasa de estar centrada en el profesor a focalizarse en el alumno. Es el docente quien aprende sobre cómo implementar actividades educativas basadas en una labor de guía u orientador pedagógico, mostrando al alumnado cómo debe aprender por sí mismo y a través del uso de las nuevas tecnologías. Esta enseñanza es más individualizada que la tradicional, al mismo tiempo que se produce una comunicación significativa entre los propios alumnos gracias a las herramientas de comunicación síncronas y asíncronas que se les ofrece a través del uso de las nuevas tecnologías (Fernández-Prieto, 2001).

Nuestra sociedad, hoy por hoy, se encuentra inmersa en una revolución industrial y tecnológica basada en el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y en el empleo de la información en sí misma, que proporcionan el conocimiento a la vez que conducen hacia el desarrollo económico, social y cultural de los pueblos. Ante esta situación, la escuela, organismo responsable de formar a las personas, y que motiva su desarrollo personal y profesional, no se debe quedar al margen, al introducirse las TIC como agentes impulsores de cambio e innovación educativa. De modo que el ámbito educativo no puede estar al margen de esta realidad social. Las TIC como materiales educativos facilitan la comunicación, la búsqueda de la información, favorecen el acceso a la educación de una manera más universal, así como también introducen nuevas destrezas en el alumnado, por lo que se presentan como materiales educativos con valor añadido (Pegalajar-Palomino, 2011). Es por este motivo que la formación en las TIC debe darse tanto en los discentes como en los propios docentes.

Es en estos últimos donde se contempla tanto sus necesidades de formación inicial como permanente, puesto que en sus funciones didácticas deben enseñar a sus alumnos a aprender con las herramientas proporcionadas por las TIC, así como también, conocer cómo utilizarlas para enseñar su materia de estudios, para comunicarse con los alumnos, y para su desarrollo personal y formación, como una herramienta propia en su labor profesional y personal.

Esta comunicación se ha vuelto multimodal, cuyo objetivo es hacer más natural la interacción hombre máquina. Se busca comprender las relaciones entre los distintos modos (escritos, visuales, sonoros y audiovisuales) que operan en la producción y en el uso de materiales educativos digitales.

Todo esto conlleva el desarrollo de unos cambios en toda la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias) que están presentes en los propios cambios tecnológicos al convertirse en testigos de los avances e innovaciones de la tecnología. Estos cambios afectan a las relaciones sociales, ya que pueden afectar a que se dificulte o se facilite el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes, en relación con otros medios más tradicionales. Pero también a los propios cambios que se dan en la educación, ya no solo en las distintas metodologías, contenidos, y estrategias docentes, sino a los propios recursos didácticos de estos a la hora de la implementación de su ejercicio profesional. El uso de las tecnologías informáticas, audiovisuales, telemáticas, etc. así como la aplicación didáctica de éstas, pueden generar un desarrollo curricular más eficaz que el propuesto por los métodos tradicionales de enseñanza que se basan en la figura del profesor, del uso del libro de texto, del lápiz y del papel. Por lo que algunas de las ventajas que estos nuevos medios presentan en el contexto escolar nos llevan a facilitar la expresión comunicativa, así como también favorecen la estimulación del aprendizaje a través de mensajes visuales y verbales; potencian y mejoran el tratamiento de la información a través de programas y *software* informáticos, generan Bases de Datos con los que se almacena una mayor cantidad de información a la que se accede mucho más rápidamente; además de facilitar el trabajo individual y grupal.

Como se observa, a través de este uso de las TIC, se potencia la calidad y la actividad investigadora de la educación (Pegalajar-Palomino, 2011).

Tiene también cabida en las TIC, el uso de ambientes virtuales de aprendizaje, que abre nuevas perspectivas educativas. Sin embargo, en muchas ocasiones carecen de una propuesta didáctica que propicie adecuadamente el aprendizaje constructivo. Herrera Batista (2004), analiza el papel de las TIC en los procesos de aprendizaje con la intención de orientar el diseño de ambientes virtuales educativos. La mediación cognitiva y la provisión de estímulos sensoriales son dos funciones básicas de aprendizaje que intervienen en el uso de las TIC. A partir de dichas funciones básicas de las nuevas tecnologías, propone cinco estrategias didácticas en las que se desarrolló un

modelo instruccional, y las puso a prueba en una muestra aleatoria de estudiantes, cuyos resultados mostraron que el uso de las estrategias mejoró significativamente las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en un pos-test.

El nuevo perfil del alumnado hace necesario un cambio en el enfoque y la metodología docente en las aulas de didáctica, también, en las de las lenguas extranjeras. La aparición de las TIC supone una revolución para la que los docentes deben estar preparados. Estos recursos se pueden adaptar para que cumplan un fin educativo. A este respecto, es fundamental la idea de que los docentes deben continuar su formación profesional y someterse a un profundo reciclaje conceptual y tecnológico, como hemos indicado anteriormente en la docencia en general, y en la didáctica de lenguas extranjeras, en particular. En los últimos años hemos asistido a la aparición de nuevas herramientas docentes, como pizarras digitales, *tablets*, actividades en la red, etc. A esto se suman los recursos de la Web 2.0 como los blogs, webquests, wikis, Twitter, Facebook, etc., que se han convertido en una parte complementaria imprescindible de los recursos tradicionales.

#### **4.3. Las TIC como herramientas en la enseñanza de idiomas**

En la época actual nos hemos acercado a un cambio social en el que nuestra forma de vivir y cómo nos relacionamos con los demás, así como también con los instrumentos culturales, nos lleva a una realidad en continuo cambio (Mascarell, 2002) de manera que se crea una nueva sociedad, que se denomina sociedad de la información, sociedad del conocimiento, o cultura digital. Esta se debe a la cada vez mayor presencia de las llamadas Nuevas Tecnologías en el ámbito cotidiano. De manera que la incorporación de Internet y de la Web 2.0 revolucionan nuestro contexto al ponernos infinitas posibilidades de información, de comunicación, y de interacción con nuestro propio entorno. En la Lingüística Aplicada se entiende que estamos ante una transición continua percibida de la *World Wide Web* desde una colección de sitios web estáticos a una plataforma informática completa que ofrece aplicaciones web a los usuarios finales. Aunque no existe una definición universalmente acordada, se acepta ampliamente que la Web 2.0 representa un cambio de enfoque desde el almacenamiento de información, donde los usuarios son consumidores pasivos, a los sitios que promueven y facilitan la participación de los usuarios. En la Web 1.0, los usuarios obtienen información navegando, navegando y consumiendo. En Web 2.0, el enfoque estará en conectarse,

colaborar, compartir y desarrollar. En este tipo de entorno, los consumidores se convierten en productores y los productores en consumidores. Los ejemplos actuales de esto incluyen las redes sociales (por ejemplo, MySpace, Facebook y YouTube), aplicaciones web (por ejemplo, Google y Xero) y herramientas de aprendizaje (por ejemplo, Wikipedia).

Este hecho propicia el desarrollo de ciertas capacidades o habilidades en el manejo de Internet, instrumento indispensable para el uso adecuado de esta Web 2.0. A modo de ejemplo se presenta la siguiente tabla:

Habilidades de Internet relacionadas con el medio	
Habilidades operativas de Internet	Operar un navegador de Internet, lo que significa:
	Abrir sitios web ingresando la URL en la barra de ubicación del navegador;
	Navegar hacia adelante y hacia atrás entre páginas usando los botones del navegador;
	Guardar archivos en un disco duro;
	Abrir varios formatos de archivo comunes (por ejemplo, PDF);
	Marcar sitios web;

	Cambiar las preferencias de un navegador;
	Operar motores de búsqueda basados en Internet, lo que significa;
	Ingresando palabras clave en el campo apropiado;
	Ejecución de una operación de búsqueda;
	Abrir resultados de búsqueda en las listas de resultados de búsqueda;
	Forma operativa basada en Internet, significados;
	Usando los diferentes tipos de campos y botones;
	Envío de un formulario.
Habilidades formales de Internet	Navegar por Internet, es decir:
	Usar hipervínculos (por ejemplo, enlaces de menú, enlaces de texto y enlaces de imágenes) en diferentes diseños de menús y sitios web.
	Mantener un sentido de ubicación cuando está en Internet, es decir:

	No desorientarse al navegar dentro de un sitio web;
	No desorientarse al navegar entre sitios web;
	No desorientarse al abrir y navegar por los resultados de búsqueda.
Habilidades de Internet relacionadas con el contenido	
Habilidades informativas de Internet	Localizar la información requerida por:
	Elegir un sitio web o un sistema de búsqueda para buscar información;
	Definición de opciones de búsqueda o consultas;
	Seleccionar información (en sitios web o en resultados de búsqueda);
	Evaluación de fuentes de información.
Habilidades de comunicación en	Comunicarse en Internet mediante:

Internet	
	Buscar, seleccionar, llegar y evaluar contactos en línea;
	Intercambiar mensajes en línea e intercambiar significado;
	Atraer la atención en línea;
	Construcción de perfiles e identidades en línea;
	Adoptar identidades alternativas en línea para el descubrimiento o la improvisación;
	Poner en común conocimientos e intercambiar significados con otros en redes de igual a igual.
Habilidades estratégicas de Internet	Aprovechando Internet al:
	Desarrollar una orientación hacia un objetivo en particular;
	Tomar las acciones correctas para alcanzar este objetivo;
	Tomar las decisiones correctas para alcanzar este objetivo;

	Obtener los beneficios que se derivan de este objetivo.

Tabla 4. 1. van Dijk, J. A. (2006). Traducida al español.

A lo largo de los últimos años, las instituciones educativas han integrado cada vez más plataformas Web 2.0 como herramientas de apoyo en el plan de estudios de aprendizaje de lenguas extranjeras para facilitar el compromiso de los alumnos con la lengua extranjera, aumentar la motivación y permitirles interactuar social y colaborativamente con otros alumnos en línea. Si bien los estudios descriptivos sobre el tema han dominado el campo durante mucho tiempo, a menudo carecen de un examen detallado de la naturaleza de la interacción entre pares, sus factores mediadores y el efecto que tiene en la curva de aprendizaje de los participantes. La Web 2.0 se refiere a una serie de aplicaciones de Internet que han transformado a los usuarios individuales de consumidores pasivos a creadores activos de contenido web. La creciente popularidad de las aplicaciones Web 2.0, como YouTube, Facebook, blogs y wikis, constituyen una Web más conectada socialmente en la que las personas pueden contribuir tanto como pueden consumir (Anderson, 2007).

También, el uso de Wikipedia presenta grandes beneficios para el aprendizaje de idioma de los estudiantes, esta enciclopedia en línea creada por un gran número de participantes de manera colaborativa, y en la actualidad es una de las bases de conocimiento más grandes que contiene más de 45 millones de páginas wiki en julio de 2018. Es un recurso educativo abierto que conecta a lectores, escritores y editores de comunidades de todo el mundo. Sin embargo, un volumen tan grande de conocimiento no está bien explorado en los sectores de la educación superior. Quizás esto se deba a que las entradas de Wikipedia no son creadas por expertos acreditados ni revisadas por otros expertos. Sin embargo, las revisiones de la calidad de las entradas de Wikipedia por parte de profesionales y expertos formales son realmente positivas en general, y muchos investigadores creen que Wikipedia se puede emplear como un enfoque innovador para la enseñanza y el aprendizaje efectivos. Dada su naturaleza como

conocimiento producido en colaboración, se espera que Wikipedia juegue un papel importante con una creciente necesidad de experiencias de aprendizaje colaborativo e interactivo en la educación.

Estas aplicaciones otorgan nuevos significados al uso de las tecnologías de Internet con fines educativos. A modo de ejemplo, si consideramos YouTube<sup>15</sup>, este investigador informa sobre el potencial de instrucción de la tecnología de video en el aula es prometedor, especialmente a la luz del marco de aprendizaje del siglo XXI. Los estudios muestran ganancias positivas en los resultados de los estudiantes como resultado de la integración de la tecnología de vídeo en la instrucción. YouTube se clasifica como un sitio de redes sociales en lugar de una biblioteca de vídeos virtual porque los usuarios pueden compartir vídeos y comentar el trabajo de otros. También se evidencia que los usuarios a menudo dejan comentarios basados en vídeos, y esos comentarios están sujetos habitualmente a los comentarios de otros. Tal escenario crea una comunidad virtual en línea comparable a la de Facebook.

En el aula, YouTube se está convirtiendo en una herramienta educativa para mejorar el aprendizaje de formas innovadoras. Ejemplos de innovación incluyen localizar y transmitir vídeos históricos en clases de determinadas temáticas, publicar vídeos de estudiantes realizando para compartir con otros estudiantes, etc. YouTube se puede utilizar como una herramienta para informar y mostrar y como un foro para análisis y comentarios críticos.

Lambton-Howard, Kiaer y Kharrufa (2020) explican que las redes sociales se consideran un poderoso motor de cambio para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Muchos estudios han analizado las tasas de uso y adopción de las redes sociales en la educación de idiomas, pero los estudios que toman una comprensión más detallada de las diferencias entre las características individuales de las redes sociales y cómo las perciben los estudiantes y los profesores son diferentes. En su trabajo presentan un análisis de los resultados de dos talleres en un centro del Reino Unido que ilustran las

---

<sup>15</sup> YouTube se fundó en febrero de 2005 y ha crecido exponencialmente en popularidad y uso.. Cada día se cargan y comparten más de 100,000 vídeos en YouTube. Estas cargas incluyen todo, desde vídeos caseros hasta vídeos musicales y funciones completas. YouTube ha ayudado a lanzar la cultura amateur” en la que el ciudadano medio puede publicar material para que lo vean millones. YouTube emergió rápidamente como un sitio web popular para compartir vídeos desde su creación. Los vídeos en YouTube están formateados como vídeos flash para que puedan almacenarse y recuperarse sin pérdida de calidad.

disparidades entre cómo se utilizan en general las características individuales de las redes sociales y cómo se utilizan con fines educativos entre estudiantes y profesores de idiomas.

Para comprender las percepciones subyacentes y las actitudes hacia las características de las redes sociales, realizaron un análisis temático inductivo de los datos de discusión generados en los talleres. De aquí surgen tres líneas de análisis: las redes sociales como un tipo de lenguaje distinto; navegación apropiada; y priorizar el flujo de comunicación auténtico. A partir de estas cuestiones, ofrecemos cuatro recomendaciones de diseño para profesionales e investigadores que deseen incorporar las redes sociales en la enseñanza de idiomas. Estas recomendaciones son: prestar atención a las características específicas de las redes sociales y modelar el uso auténtico; crear espacios dirigidos por el alumno y propiedad de éste; crear vías estructuradas para el uso auténtico de las redes sociales; e incorporar las redes sociales en la evaluación.

Los estudios han analizado las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia el uso de las redes sociales para el aprendizaje de idiomas. Por ejemplo, (Bennett, Bishop, Dalgarno, Waycott y Kennedy, 2012) examinan las actitudes de los estudiantes hacia las redes sociales para el aprendizaje en la educación superior, mientras que Alastuey (2011) analizó específicamente las actitudes de los estudiantes hacia la recepción de retroalimentación de vocabulario a través de WeChat, informando positividad hacia la puntualidad y calidad de la retroalimentación, así como el aumento en el compromiso general. En los estudios de las percepciones y actitudes de los profesores hacia las redes sociales, se identifica una positividad general como socavada por la incompatibilidad pedagógica e institucional. Por su parte, Bigum (2002) encuestó a profesores de inglés como lengua extranjera y encontró actitudes generalmente positivas hacia el potencial de las redes sociales para desarrollar el conocimiento del vocabulario, crear un entorno de aprendizaje de idiomas más relajado y libre de estrés y brindar a los alumnos acceso a un uso del idioma más auténtico.

En la era de la Web 2.0, las tecnologías de enseñanza y aprendizaje en línea no se emplean simplemente para entregar contenido a los estudiantes. También brindan a los maestros varias posibilidades para involucrar a los estudiantes en la construcción y el intercambio de conocimientos cooperativos y colaborativos. Desde la década de 1980, asociado al uso de la nueva tecnología aparece en lingüística aplicada las aportaciones

del constructivismo. Metodología que ha surgido como un marco conceptual influyente que guía las teorías y prácticas educativas modernas. Como teoría sobre el conocimiento y el aprendizaje, el constructivismo valora el papel activo de los estudiantes en la construcción del conocimiento y el aprendizaje. El constructivismo social enfatiza la primacía de la interacción social y el contexto en la construcción del conocimiento y el desarrollo cognitivo (Araiza, 2012). El aprendizaje, en la visión del constructivista social, es un proceso dinámico de construcción de conocimiento y transformación constante de la comprensión existente a través de interacciones sociales (Simina y Hamel, 2005).

Esta nueva sociedad se caracteriza por ir más allá de la información hacia transformaciones sociales, culturales, y económicas en apoyo al desarrollo sustentable. Se basa en el acceso de la información para todos, la libertad de expresión, y la diversidad lingüística (Unesco, 2005). Las herramientas tecnológicas en áreas relacionadas con la educación han influido mucho en la integración tecnológica, y la aparición de nuevos métodos, estrategias y herramientas tecnológicas en el campo del aprendizaje de lenguas es un resultado de tener acceso a la amplia gama de recursos, que se proporcionan mediante el uso de Internet y los ordenadores.

En los últimos años, ha habido presión sobre los educadores para reformar las escuelas mediante la integración de la tecnología. Según Bell (2010), el flujo de información e ideas a través de las mejoras en la tecnología puede ayudarnos a tener una mejor práctica y comprensión sobre la enseñanza del inglés a jóvenes aprendices. En la bibliografía se informa ampliamente que las redes sociales pueden tener un efecto positivo dentro de la educación. Estudios como (Bloom, 2009) sobre el uso de Twitter<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Twitter es un sitio de microblogs / redes sociales que desde 2006 permite a los usuarios crear su propio contenido en línea, etiquetarlo y compartirlo. Los usuarios publican mensajes de 140 caracteres, llamados tweets, que pueden contener información multimedia adicional, generalmente imágenes (por ejemplo, gifs o jpegs) o vídeos (es decir, grabaciones de Vine de seis segundos). A menudo, los usuarios de Twitter comparten contenido relacionado con un interés particular o un grupo social. Si bien Twitter es público y la práctica sociotécnica predeterminada es hacer pública la actividad de Twitter, la mayoría de los tweets llegan a una audiencia relativamente pequeña, de menos de 1000 usuarios. Twitter en 2015 todavía se centra en el perfil del usuario. Los usuarios de Twitter muestran mucha información en un perfil compacto: (a) sus intereses y afiliación, que normalmente se muestran en la biografía de 160 caracteres; (b) su avatar (por ejemplo, una imagen), que puede (o no) alinearse con otras identidades en línea o fuera de línea que se muestran; (c) historial de tweets (con una lista de tweets recientes, en orden cronológico inverso); (d) número de seguidores y las cuentas que sigue el usuario. Twitter se actualiza dinámicamente, con características espaciotemporales particulares (es decir, publicaciones recientes que aparecen "encima" o "encima" de los tweets más antiguos). Una característica notable de Twitter es la capacidad de leer cualquier cuenta pública; aproximadamente el 90-95% de los usuarios de Twitter han configurado su

apuntan a posibles mejoras en la participación, el compromiso, la reflexión y la colaboración en una variedad de contextos de aprendizaje a partir del uso de las redes sociales. Mientras que (Araiza, 2012) vinculan los compromisos sociales interactivos en las redes sociales con la disminución de las tasas de abandono en los MOOC. Además, el estudio de Manca y Ranieri (2016) sobre Facebook dentro de la educación destaca una serie de características de la plataforma de redes sociales que podrían usarse para ampliar contextos de aprendizaje y para la creación de recursos de aprendizaje enriquecidos, mientras que al mismo tiempo resalta los problemas que impiden la adopción.

En particular, Manca (Manca, 2020) realizó una revisión de estudios para determinar si Instagram, Pinterest, Snapchat y WhatsApp se han convertido en parte integral de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, prestando especial atención a las posibilidades pedagógicas de las plataformas. La mayoría de los estudios revisados detallan los intentos de incorporar tecnologías de redes sociales en formas que replican el aula o la sala de conferencias, y donde las posibilidades pedagógicas como la mezcla de información y recursos de aprendizaje, la hibridación de la experiencia y la ampliación del contexto de aprendizaje siguen siendo en gran medida infravaloradas y poco explotadas. Además de esto, Manca describe la falta general de preocupación por las posibilidades únicas de los sistemas de medios sociales individuales y, en consecuencia, la falta de comprensión de las percepciones de los estudiantes hacia ellos. Como resumen, se puede afirmar que cada plataforma debe considerarse como un sistema socio-técnico específico con una variedad de posibilidades y limitaciones para el usuario que exigen una consideración adecuada al diseñar experiencias de aprendizaje que emplean las redes sociales. Es precisamente esta preocupación la que busca abordar este estudio.

Así, las TIC, en esta nueva sociedad de la que hablamos, se convierten en motores de desarrollo y progreso de las actividades sociales, culturales, y económicas a través de las cualidades que definen la cultura actual: la inmediatez, la globalidad, y la comunicación. Se encuentra que el uso de la tecnología es beneficioso para el

---

cuenta como "pública", lo que sugiere un espacio sociotécnico con una cultura particular de publicidad. Así, es muy fácil ver enlaces a otros contenidos de la web: reportajes, imágenes y fotografías, preguntas y debates profesionales.

aprendizaje de los jóvenes aprendices si se utiliza de manera adecuada; por ejemplo, los jóvenes aprendices muestran niveles más altos de comunicación hablada y roles de liderazgo cuando usan tecnologías, especialmente programas de chat<sup>17</sup> y correo electrónico<sup>18</sup>. La investigación sobre el uso de las redes sociales en contextos de aprendizaje de idiomas también ha señalado su potencial transformador. En particular, relacionan el uso de las redes sociales con el aumento de la fluidez y competencia de los estudiantes en inglés como lengua extranjera (EFL). Angelova (2019) conectó Facebook con un aumento en la efectividad comunicativa intercultural en los estudiantes. De igual forma, Peeters (2018) identifica la importancia de las redes sociales para que los estudiantes desarrollen su funcionamiento cognitivo, metacognitivo, organizacional y social; Busse (2017) utilizó *Facebook* para mejorar la competencia sociopragmática de los estudiantes; y plantea actividades para la autonomía, competencia y afinidad de los estudiantes. Muchos estudios también han analizado el uso de sitios web y aplicaciones de aprendizaje de idiomas a medida, identificando cómo las características dirigidas a la sociabilidad crean un aprendizaje positivo dirigido por pares.

Aunque, comprensiblemente, muchos estudios se han centrado en el potencial de las redes sociales para mejorar el aprendizaje de idiomas en términos de competencia, fluidez y conciencia cultural / social, ha habido menos estudios que analicen cómo las redes sociales se han configurado realmente para su uso dentro de las pedagogías. Para resaltar la importancia de este tema, Manca y Grion (2017) atribuyen bajas tasas de participación en los espacios online a principios de diseño inadecuados o inadecuados, como las relaciones de poder desequilibradas y la falta de autenticidad. Algunos investigadores identifican las diferencias entre redes sociales asimétricas y simétricas para estudiantes de chino en términos de interacciones y usos pedagógicos; mientras

---

<sup>17</sup> La facilidad para utilizar WhatsApp ha motivado el uso de esta aplicación en la enseñanza de idiomas. El chat de texto sincrónico describe tipos de tecnologías que permiten a los usuarios transferir mensajes de texto entre teléfonos de forma casi instantánea. Con respecto al aprendizaje de L2, se sugiere que el chat de texto puede ayudar a aumentar la participación verbal de los estudiantes debido a que la interacción está menos centrada en el maestro que en los entornos cara a cara e involucra una mayor frecuencia de intercambios de estudiante a estudiante. El chat de texto también permite a los estudiantes superar la vacilación, aliviando a los estudiantes de sus inhibiciones y permitiendo la libre expresión y, por lo tanto, , mejorando la disposición de los estudiantes para comunicarse.

<sup>18</sup> La eficacia de utilizar el correo electrónico como herramienta para promover el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha mencionado en una amplia gama de estudios. Investigaciones anteriores sugieren que el correo electrónico puede facilitar la comunicación, reducir la ansiedad, aumentar la discusión oral, mejorar la motivación del estudiante, facilitar el aprendizaje social y mejorar las habilidades de escritura.

que Toetenel (2014) destaca las diferencias entre las características de las principales plataformas de redes sociales y cómo se pueden utilizar como recursos educativos abiertos dentro del aula de idiomas. Más recientemente, el análisis de Angelova (2019) sobre los usos de Facebook como un entorno de aprendizaje para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas identificó que, a pesar del uso cada vez mayor, muchas de sus características aún no se han explorado, y señaló que la investigación sobre los usos pedagógicos de Facebook aún estaba en su infancia. El uso de Facebook alienta a los profesores a revelar por sí mismos cierta información en sus perfiles para interactuar con otros usuarios. El comportamiento de autorrevelación juega un papel recíproco en la promoción de la confianza en la comunicación en línea, lo que conduce a la construcción de relaciones<sup>19</sup>.

En otro orden, en un análisis de tendencias en el diseño y aplicación del aprendizaje móvil de idiomas (Angelova, 2019), esta autora sugiere que, debido al alto porcentaje reportado de resultados mixtos en términos de resultados de aprendizaje, sería beneficioso explorar y aclarar más los factores de promoción, las condiciones de restricción y las estrategias aplicadas de las actividades de aprendizaje móvil. Estos estudios apuntan a la importancia de pensar en profundidad sobre las características individuales de las redes sociales y sus implicaciones para el diseño de pedagogías de aprendizaje de idiomas, uno de los objetivos clave de nuestro trabajo.

Bigum, (2002) afirma además que los correos electrónicos parecen ser apropiados ya que las respuestas se pueden formular y luego se envían; como resultado, esto puede reducir los gastos y ahorrar tiempo de la clase porque los jóvenes aprendices pueden escribir correos electrónicos como asignaciones de tarea. Este investigador también afirma que los programas de chat permiten a los jóvenes aprendices comunicarse en tiempo real a través de audio, texto o conexión visual; sin embargo, no hay muchos sitios web diseñados para aprender idiomas, que sean adecuados para

---

<sup>19</sup> En Facebook, es muy probable que las personas revelen información personal como su fecha de nacimiento, dirección de correo electrónico, ciudad natal, fotografías faciales, estado civil y educación. Sin embargo, al revelar contenido o información personal a otras personas en Facebook (es decir, amigos, conocidos y extraños), las personas se vuelven vulnerables a los ataques a la privacidad y la seguridad, que pueden provocar robos de identidad, avances no deseados, acecho, acoso, chismes o rumores perjudiciales. uso de datos personales por parte de un tercero, piratería y estigmatización. Teniendo en cuenta los riesgos potenciales de privacidad y seguridad asociados con la divulgación de información en Facebook, los maestros deben ajustar la configuración de privacidad para controlar la visibilidad de su perfil, la capacidad de otros para contactarlos y el acceso de terceros a su información personal.

jóvenes estudiantes de primaria de inglés como lengua extranjera, y algunos de los sitios web existentes pueden resultar difíciles para ellos, ya que las demandas de idiomas son grandes. Los estudiantes de segundo idioma de nivel intermedio a menudo encuentran dificultades al participar en conversaciones sociales introductorias, y por lo general han tenido pocas oportunidades de practicar tales interacciones.

Las aplicaciones educativas también pueden proporcionar a los jóvenes aprendices un entorno seguro para el aprendizaje de idiomas porque no habrá presión ni temor de ser escuchados por sus compañeros de clase; así, los docentes encuentran la tecnología como una herramienta motivadora, que puede enriquecer la experiencia de los jóvenes aprendices de aprender el lenguaje y las áreas de contenido (Bloom, 2018).

Los usuarios de estas no solamente las consumen, sino que, además, con la creación de Internet, también las producen. Con el uso de Internet vemos que la gente aprovecha sus propios conocimientos para el alcance de metas y objetivos que son comunes, es decir, compartidos, aportando una nueva cultura del conocimiento: la inteligencia colectiva (Jenkins, 2008).

Es por esto que en la educación y la formación, la competencia digital se ha convertido ya en parte imprescindible de la educación elemental del siglo XXI. Además, la tecnología ofrece vías indispensables de acceso al conocimiento, de colaboración y construcción del saber, así como también, amplía y potencia las habilidades pedagógicas para la mejora del aprendizaje y posibilita la oferta de recursos y herramientas personalizados.

De ahí, la *Recomendación del Consejo Europeo* de 22 de mayo de 2018 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, en las que introduce la competencia digital, además de la lectoescritura y el cálculo, entre las capacidades básicas a las que se debe atender en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando el buen uso de las tecnologías digitales en los contextos de la educación, la formación y el aprendizaje, en los que se facilite la adquisición y el desarrollo de estas competencias clave, y apoya la iniciativa de la Comisión Europea de promover la creación de marcos de competencias específicas. (BOE Resolución de 2 de julio de 2020, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente.)

De este modo, y para garantizar su adquisición y desarrollo, se establece la elaboración de un marco de referencia de la competencia digital docente para orientar la formación permanente del profesorado y facilitar el desarrollo de una cultura digital en el aula, en España. (BOE 13/7/2020: Marco de referencia de la competencia digital docente.)

La web evoluciona y con la llegada de la Web 2.0 los consumidores, a través de sencillos mecanismos y espacios, comparten contenidos de manera que se crean por y entre los mismos; realidad que se basa en la colaboración y participación, de manera que se ofrecen innumerables vías de comunicación y producción creativa. Hecho este que proporciona la web como una herramienta identificada como entorno ideal de aprendizaje al generar nuevas culturas de participación (Gee, 2004). Por tanto, en esta sociedad actual, las tecnologías están muy presentes, y de ahí su incorporación, a la enseñanza, en general, y más concretamente, a la enseñanza de lenguas extranjeras.

El uso de la lengua, presente, al igual, en la Web 2.0, y ambas, como fenómenos sociales, que se basan en el intercambio entre los individuos, nos llevan a que las identidades lingüística y digital no pueden construirse de forma aislada: con la Web 2.0 estamos ante un entorno social tecnológico formado por sujetos que interactúan entre sí para resolver tareas comunicativas digitales. Chen (2020) aportó conclusiones con un estudio en el que adoptó un enfoque de conocimiento del lenguaje para aumentar la conciencia de los estudiantes sobre las formas y funciones del lenguaje en línea. Se preparó un ejemplo de hilo de comentarios en línea para llevar a los participantes a comenzar a observar y analizar el lenguaje en línea antes de recopilar sus comentarios en línea para construir sus portafolios personales. Se encontró que los participantes recurrieron principalmente a Facebook (58.0%) y YouTube (35.8%) para buscar comentarios; el 69,1% de sus temas estaban relacionados con noticias, mientras que el resto se puede clasificar como entretenimiento e intereses personales. Los estudiantes informaron haber aprendido la importancia de asumir la responsabilidad de las propias palabras en línea. En términos de conocimiento, muchos estudiantes adquirieron nuevos conocimientos sobre la jerga y los problemas del mundo. También sintieron que aprender a leer y evaluar los comentarios en línea fue una experiencia agradable y enriquecedora. Este estudio concluye con algunas sugerencias para futuras investigaciones a fin de seguir investigando los posibles beneficios de incorporar comentarios en línea en la pedagogía del lenguaje.

El planteamiento integrador de las tecnologías digitales en el aula de lenguas extranjeras, pues, enfatiza, precisamente, estos presupuestos mediante la exposición de los estudiantes a medios en los que pueden comunicarse libremente con otros aprendizajes o con hablantes nativos de la lengua meta. Por ello, combina el procesamiento de la información, la comunicación auténtica, el uso de lenguaje real y la autonomía del aprendiz como constructor de su propio proceso de aprendizaje.

La introducción de las tecnologías de información y comunicación en el aula justifica su uso en la didáctica de las lenguas extranjeras tanto por los materiales para el aprendizaje, como por el proceso de aprendizaje en sí. El medio digital propone actividades vinculadas significativamente con el entorno real del aprendiz al contacto real, que hasta la aparición de la Web 2.0 era muy difícil de lograr, con la lengua y los usuarios, nativos o no, de esa lengua. Esta característica nos conduce a otra realidad que justifica la implementación de las TIC en el aula: la relación entre lengua, comunicación y cultura. Esta integración de la sociedad en la escuela propicia un cambio en la función tradicional otorgada al docente que deriva hacia la de facilitador, en la actualidad. Del mismo modo, el alumno se ve involucrado, con el uso de Internet, en un medio que le ofrece la posibilidad de un aprendizaje activo, colaborativo y constructivo.

Como vemos, el aprendizaje activo basado en el uso de medios de la Web 2.0 en el aula, puede resultar de gran interés para los participantes. Gee (2004) explica los principios de aprendizaje en relación al uso de las tecnologías de la siguiente manera:

1. Aprendizaje activo y crítico: todos los ambientes de aprendizaje se conjugan para estimular el aprendizaje activo y crítico, no pasivo.
2. Diseño: aprender y llegar a apreciar el diseño y los principios del mismo.
3. Semiótico: aprender y apreciar las interrelaciones que se dan al interior y por medio de signos múltiples (imágenes, palabras, acciones, símbolos, etc.).
4. Ámbitos semióticos: aprender implica dominar ámbitos semióticos a un cierto nivel y ser capaz de participar, a un cierto nivel, en el grupo o grupos de afinidad conectados a ellos.

5. Pensamiento de meta nivel sobre los ámbitos semióticos: aprender supone pensar activa y críticamente sobre las relaciones que mantiene el ámbito semiótico que se está aprendiendo con otros ámbitos semióticos.

Una de las opciones emergentes que proceden de estas tecnologías presentes en los centros educativos, es el uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) como apoyo a la labor docente. Estos, a su vez, sirven para que los docentes puedan formarse de manera continua, participando de experiencias de formación centradas en perspectivas educativas constructivistas, donde su interacción con otros docentes, hacen de la reflexión y la construcción de conocimiento, sus aspectos centrales.

Es por esto que la formación inicial del profesorado debería incorporar estos nuevos espacios de aprendizaje. La actividad docente ya no se concibe sólo en un aula situada en un espacio físico y concreto. De ahí que la visión que se tenía del profesorado va a ir cambiando notablemente, centrándose ahora más en el diseño de las situaciones y contextos de aprendizaje, así como también en la mediación y guía del proceso educativo, y en las estrategias comunicativas. Ahora sí que se pueden crear nuevos entornos de aprendizaje que conllevan una labor colaborativa y que potencia el conocimiento a través de una comunidad de aprendices que tiene presentes espacios para la reflexión, la disparidad en los ritmos de aprendizaje individual, atendándose, así, por tanto, a la diversidad del alumnado (Bloom 2008).

La integración de las TIC en el aula ha supuesto que el docente adquiera y desempeñe ahora múltiples funciones:

- 1.- Favorecer el aprendizaje del alumnado.
- 2.- Utilizar los recursos psicológicos del aprendizaje.
- 3.- Estar predispuestos a la innovación.
- 4.- Presentar una actitud positiva en la integración de los nuevos medios en la labor docente.
- 5.- Integrar las TIC como un elemento más del diseño curricular.
- 6.- Aplicar los medios didácticamente.

- 7.- Aprovechar el valor de la comunicación de las TIC para favorecer la transferencia de información.
- 8.- Conocer y utilizar los lenguajes y códigos semánticos.
- 9.- Adoptar una postura crítica de los medios.
- 10.- Valorar la tecnología por encima de la técnica.
- 11.- Diseñar y producir medios.
- 12.- Seleccionar y evaluar los recursos tecnológicos.
- 13.- Organizar los medios.
- 14.- Investigar con y sobre los medios.

En la Web 2.0 existen numerosas herramientas que posibilitan el carácter colaborativo que la caracteriza. Esta realidad es llevada a las aulas por las múltiples posibilidades que conlleva su implementación tanto para discentes como para los propios docentes, tal y como hemos observado. Algunas de estas herramientas difícilmente se les puede encontrar un uso educativo tan completo, pero, sin embargo, otras sí lo hacen, como es el caso de los blogs y los podcasts. Además otras aplicaciones se comportan como enormes almacenes de contenidos multimedia, como es el caso de la aplicación YouTube para el vídeo, o de Flickr para la fotografía, que se configuran como verdaderas comunidades 2.0. Al igual, hay que tener en cuenta el uso de los documentos colaborativos como los wikis, así como también los *viblogs* (con aplicación de imágenes a través de vídeos), y la aplicación Twitter, que conjuga la función del blog con la brevedad e inmediatez de los mensajes cortos, o SMS (Herrera, 2007), las redes sociales, y la sindicación de contenidos (Tello, Sosa, Lucio, y Flores 2010). En la actualidad, en YouTube uno de los géneros más populares en YouTube son los *vlogs*. Estos se describen como vídeos en línea grabados por una persona que habla con una cámara en entornos residenciales y se dirigen a una audiencia pública, de manera breve. Sin embargo, cada vez con más frecuencia han pasado de un entorno hogareño a un entorno móvil en el que los vloggers discuten una amplia variedad de temas con la presencia de más cámaras en una amplia gama de entornos y contextos. Además, los

vloggers comenzaron a aprovechar las áreas de interés de audiencias más amplias y documentar y compartir una vista contextualizada de su compromiso con pasatiempos, experiencias diarias y encuentros con otras personas. Aunque en su mayoría sin ensayar, sin editar y sin organizar, los vlogs se han convertido en una de las formas más magnéticas y queridas de Internet y muchos comentaristas de los medios han aclamado los *vlogs* como una forma revolucionaria de dirigirse. Aunque la mayor parte de los materiales de YouTube pueden ser lingüística y culturalmente inapropiados para los estudiantes de inglés como L2.

A pesar del valor potencial de los vlogs para el desarrollo de la habilidad de escuchar y el aprendizaje de vocabulario, así como otros aspectos del aprendizaje de L2 considerando la gran cantidad de información auditiva de L2 que brindan, la investigación al respecto está ausente. Por ejemplo, el tiempo promedio de duración de los vlogs es de 15 minutos, que es la característica principal de los vídeos en las redes sociales hoy en día. Además, los vlogs permiten crear información de fondo gracias a la función de recomendaciones de YouTube que sugiere un grupo de vlogs de temas relacionados del mismo vlogger o de otros canales. Además, aunque los vlogs probablemente disfruten de todas las demás ventajas de la televisión y, independientemente de que sean completamente gratuitos para ver, tienen ventajas técnicas especiales para los estudiantes de L2 que los hacen superiores a la televisión. Por ejemplo, los alumnos pueden interactuar con otros espectadores, publicar comentarios, plantear preguntas, pedir aclaraciones y definiciones de palabras, e incluso pueden comunicarse y ponerse en contacto con los autores o vloggers.

Por su parte, la aplicación de blogs al aprendizaje de segundas lenguas ha despertado un interés creciente en los últimos años. Varios estudios han explorado la idoneidad de los blogs para los estudiantes de idiomas, han identificado beneficios potenciales y / o han descrito implementaciones de los blogs en varios contextos de aprendizaje en tres dimensiones: en primer lugar, existe la expectativa de que los blogs puedan proporcionar una dimensión valiosa de autenticidad a las experiencias de lectura y escritura de los alumnos en el idioma de destino. Ciertamente, el potencial de la tecnología de blogs para apoyar la explotación de material auténtico es claro, ya que permite cargar y vincular archivos y permite un fácil acceso a contenido web escrito y audiovisual a través de enlaces de hipertexto. Al escribir en blogs, los alumnos pueden utilizar el idioma de destino con fines de comunicación auténtica o con implicaciones

para la motivación, las tareas tradicionales de escritura escolástica a menudo están destinadas únicamente a entregar un producto al maestro, lo que tiene poca importancia para cualquier otra persona. A veces, esto puede hacer que tales tareas parezcan difíciles y poco inspiradoras para los escritores en formación. Sin embargo, en un blog, el diálogo con una audiencia real, a través de la participación como escritor y lector, debe proporcionar un estímulo para la escritura y, al mismo tiempo, aumentar la conciencia del proceso recursivo de la escritura, ya que se anima a los participantes a revisar y editar su trabajo en respuesta a los comentarios de sus compañeros.

En segundo lugar, existe la posibilidad de que los blogs activen a los alumnos que están callados en clase debido a la timidez o la ansiedad. Los investigadores se han preguntado si esto se debía a la falta de confianza y / o la falta de confianza entre el grupo de estudiantes en cuestión, que relacionaron con una falta de sentido de comunidad.

Esto nos lleva al tercer beneficio esperado: el potencial del blog para proporcionar un foro para la comunicación auténtica entre todos los alumnos en una clase L2 implica el potencial para fomentar un sentimiento de pertenencia a una comunidad de clase. De hecho, la cohesión del grupo es uno de los componentes importantes de la motivación y está directamente relacionado con el desempeño en la L2. Una estrategia importante que identifiqué es crear un entorno en el que el foco esté en la colaboración entre pares más que en la competencia, para que los estudiantes aprendan unos de otros, fomentando una mayor aceptación y, por lo tanto, la toma de riesgos en la comunicación en el idioma de destino.

Si nos fijamos en lo referente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas, atendemos a las palabras de Herrera (2007) quien nos sugiere lo siguiente con respecto al uso de los blogs:

“(…) se puede decir que el blog educativo nos permite varios niveles de uso. Para empezar, tenemos la posibilidad de utilizarlo, como en sus orígenes, a modo de bloc de notas digital: así iremos marcando y clasificando aquellos recursos web que nos vayamos encontrando y que podrían ser de utilidad a la hora de preparar nuestra clase. Este sería un primer nivel de utilización, de carácter muy limitado, como se ve. Otro escalón más alto en la forma de explotación del formato blog sería el de plataforma de edición y debate web. En este caso conformamos el blog como un tablón de actividades en el que el profesor sube las instrucciones, los objetivos, los materiales y todo aquello que normalmente nos sirve de soporte a la hora de planificar una clase. Los alumnos tienen la oportunidad de descargar toda esa información cuando la necesitan, pero también empiezan a desarrollar sus capacidades como co-editores de contenidos. Conforme vamos subiendo en los niveles de uso, vamos aumentando también la autonomía del alumno con la idea de promover el aprendizaje de habilidades concretas como la

organización del discurso, el fomento del debate, la construcción de la identidad o el compromiso con la audiencia (cfr. en este sentido el trabajo de Lara, 2005).” (p 5).

Sin embargo el uso de estos no los exime de las malas intenciones que se pueden llevar a cabo a través de los mismos, sobre todo cuando se trata de alumnado con una minoría de edad, existiendo la posibilidad de un anonimato digital que facilita la aparición del *ciberbullying* entre estos. Si como docentes somos capaces de mantener un uso adecuado de los blogs en nuestros estudiantes adolescentes, estas plataformas se convertirán en una gran herramienta didáctica (Herrera, 2007).

Un podcast, esa publicación digital periódica en audio o vídeo y que es descargable desde Internet a cualquier dispositivo electrónico, realmente no es más que un programa de radio, al que se personaliza y que puede montarse en una web o blog, incluso en otro tipo de plataformas. Y al igual que con los blogs, se pueden utilizar con una explotación didáctica, y también en la enseñanza de español como lengua extranjera. Al respecto, nos dice Herrera (2007):

“En lo que respecta al aula de lenguas, se pueden delimitar tres usos educativos habituales. El primero y más natural es la utilización de estos programas como parte del *input* al que se ve sometido el estudiante de segundas lenguas. No es extraño encontrar comentarios en los podcasts más famosos en los que oyentes de cualquier parte del mundo explican cómo utilizan estos programas para comprender mejor el español, independientemente de la temática que traten. La ventaja del podcast es que permite un aprendizaje significativo al darle al aprendiz la posibilidad de elegir el tema que más le convenga dentro de sus intereses personales. En este mismo sentido empiezan a ser habituales los podcasts creados *ex profeso* para el aprendizaje de lenguas: en los directorios de podcasting, como Podcastellano.com o Podsonoro.com, es habitual encontrar programas para aprender no sólo las lenguas mayoritarias (el inglés, el francés o el alemán), sino también lenguas menos demandadas habitualmente como el ruso, el japonés o el danés. En el caso del español ya se va perfilando una cierta oferta, aunque lo que se encuentra hasta el momento más que podcasts para aprender una lengua parecen audiciones de un método clásico de enseñanza de ELE transformadas en mp3.” (p 7).

Herrera (2007) nos señala además otras aplicaciones de los podcasts, como es el caso de su utilización como tarea final a través de grabaciones de programas en los que se lleva al alumnado a la práctica de distintas habilidades en todo su proceso de elaboración hasta la realización final de grabación: lluvia de ideas; contenidos de la audición; búsqueda, selección y organización de información a través de la red; guion del podcast; puesta en común; redacción final del guion del programa; y grabación del mismo.

Para el uso didáctico de la conversación también existen trabajos al respecto que consolidan la eficacia del uso de las TIC en este tipo de destrezas lingüísticas a través de

proyectos cuyo objetivo es potenciar la práctica y la reflexión de la conversación en lengua extranjera, y en concreto en ELE, con nativos, por medio de conversaciones espontáneas y con libertad de acción entre los hablantes a través del uso de las TIC (Bloom, 2008).

En el mundo globalizado al que pertenecemos<sup>20</sup>, y a la vez que estamos inmersos en esta Web 2.0 de la que venimos hablando, es muy lógico pensar y actuar en y de esta. Es por ello que surgen las redes sociales para publicar y compartir todo tipo de información con el resto de personas, de manera que se facilita con las redes un trabajo colaborativo configurado de manera democrática en sus contenidos, lo que lleva a su propio desarrollo por parte de los mismos usuarios de las redes sociales. También en la educación tienen cabida las redes sociales, ya que:

“pueden jugar un papel clave en la integración social y en la cohesión a través de la transmisión del conocimiento, no sólo a nivel intergeneracional, sino a nivel internacional. La tecnología sobre la que se sustentan las redes sociales permite a sus usuarios compartir todo tipo de datos e información en múltiples formatos (audio, texto y vídeo). De esta manera los estudiantes pueden crear nuevos contenidos, mezclar los contenidos existentes, agregar comentarios, etiquetar diferentes contenidos, y finalmente compartir los contenidos, ya sea con sus compañeros de aula o bien con estudiantes de otras partes del mundo, entrando a un ciclo permanente de retroalimentación.” (Tello, Sosa, Lucio, y Flores, 2010, p. 3).

Otras de las herramientas que se utilizan en el campo educativo en general, y en el de las lenguas extranjeras en particular, son las wikis. Lugares en Internet que similares a los blogs, confieren una particularidad que nos acerca más al aprendizaje cooperativo en su uso, puesto que sus visitantes pueden introducir o eliminar, editar y/o transformar los contenidos sin que sea un requisito indispensable para ellos el hecho de inscribirse o registrarse. Se trata de una herramienta que favorece el intercambio de

---

<sup>20</sup> La globalización y el paso de la modernidad a la modernidad reflexiva forman parte del marco de conocimiento de la sociedad europea. La globalización abarca cómo una variedad de problemas que exigen soluciones internacionales. La globalización rompe el vínculo entre un idioma estatal y la economía del estado. Los mercados laborales se vuelven mucho más flexibles y abiertos, las cadenas de valor se amplían y las empresas multinacionales dominan cada vez más la economía mundial. La creación del mercado único europeo tiene como objetivo facilitar la movilidad laboral al tiempo que genera una economía coherente basada en el conocimiento capaz de competir en el mercado global. La referencia del lenguaje para este nuevo contexto es mucho más abierta. Si bien ha estimulado la aparición del inglés como lengua franca global, en general se reconoce que el empleo dentro de la economía del conocimiento debe implicar mucho más que el uso de un solo idioma. En consecuencia, el prestigio de la lengua, o el valor de una lengua para la movilidad social, se recontextualiza.

ideas en pequeños grupos de investigación. Sírvese como ejemplo la Wikipedia, enciclopedia colaborativa muy demandada en su uso por la mayoría de internautas.

Todas estas herramientas hacen uso del chat, que los jóvenes discentes utilizan como un género, en el que se escribe de forma breve, espontánea, informal, creativa, coloquial, e inmediata; y en el que se comparte un tiempo real en la comunicación, lo que le proporciona un carácter de inmediatez, hecho este que realza su éxito entre la juventud, en cuanto a su uso. Observamos entonces, que las características de esta manera de comunicación a través del uso del chat, lo sitúa como un género emergente de la dimensión virtual, que actúa como un registro auténtico y valioso que se da dentro de una situación comunicativa real y en un contexto significativo para los intervinientes, en este caso concreto, entre los estudiantes de idiomas. Además, se trata de una comunicación creativa que puede favorecer el desarrollo de competencias comunicativas, ya que la exposición a una escritura real y significativa fomenta la creatividad y otras habilidades de escritura en el alumnado de lenguas extranjeras (Garzón, 2017).

Según nos hablan Franganillo y Catalán (2005) la sindicación de contenidos<sup>21</sup> ofrece notables aplicaciones para la educación, ya que se pueden recuperar, reutilizar y actualizar sencillamente los contenidos ya sindicados en depósitos diseñados al efecto. De modo que las escuelas educativas potencian sus esfuerzos y los orientan a la elaboración de materiales de mayor calidad y más específicos, adecuándose a los distintos entornos de aprendizaje. Además, la sindicación de contenidos puede ser utilizada en el ámbito educativo para identificar sitios de investigación para los estudiantes. Los alumnos pueden utilizar RSS (sus siglas en inglés: *Really Simple Syndication*) para acceder a información actualizada de periódicos en línea, múltiples publicaciones, sitios web y otras fuentes, sin tener que visitar esos sitios diariamente. Como se observa, Internet ofrece al alumnado la oportunidad de descubrir una gran variedad de soportes en los que pueden basar su educación, puesto que los contenidos curriculares pueden llegarles en formatos muy diferentes.

---

<sup>21</sup> Si hacemos uso de Internet para definir la herramienta de la que vamos a hablar a continuación, buscamos en Google 2020 su definición y se nos muestra la siguiente: La sindicación de contenidos, de una manera resumida, la podemos definir como la forma que algunos sitios web tienen de distribuir sus propios contenidos hacia aquellos usuarios que normalmente acceden a ellos sin necesidad de entrar en el propio sitio web” Díaz. R. (2009). ¿Qué es la sindicación de contenidos? Zemos 98. Recuperado de <http://publicaciones.zemos98.org>

La mayor parte de lo que las personas aprenden en el trabajo pertenece a actividades de aprendizaje informal flexibles y autorreguladas, que implican una combinación de aprendizaje de otros y experiencia personal. Para hacer frente a la creciente competencia, los empleados en entornos cooperativos participan continuamente en actividades de aprendizaje informal. Este aprendizaje puede caracterizarse como autodirigido, es decir, se refiere a actividades de aprendizaje realizadas por individuos o grupos de estudiantes sin la ayuda de un instructor. También puede ser un aprendizaje incidental, que se define porque no es iniciado intencionalmente por el alumno, pero luego el estudiante se da cuenta de que el aprendizaje se ha producido durante la experiencia anterior. La socialización también se conoce como "aprendizaje tácito", lo que significa que el alumno ni tiene la intención de aprender nada ni es consciente de haber aprendido nada.

La tecnología ha creado un espectro de posibilidades para el aprendizaje informal. Hoy en día, los estudiantes utilizan constantemente Internet para localizar la información que necesitan a fin de resolver los problemas que encuentran en el lugar de trabajo. Las herramientas de la Web 2.0, como la sindicación realmente simple (RSS), los blogs, las wikis y las redes sociales, han proporcionado un acceso rápido a la información para que los empleados participen en el aprendizaje informal. Actualmente, los servicios Web 2.0 comúnmente adoptados en el campo de la educación de incluyen, entre otros, RSS, podcasting y microblogging. RSS proporciona un método eficaz para buscar y gestionar el gran volumen de información en Internet. "Podcasting" se refiere al contenido de audio en línea que se entrega a través de una fuente RSS.

El nacimiento del *podcasting* ha revolucionado la forma en que las personas interactúan con la multimedia y ha permitido a muchos convertirse en locutores aficionados desde la comodidad de sus hogares. Es importante comprender inicialmente qué se entiende por la noción de podcasting, ya que este implica la creación y suscripción de archivos de audio y / o vídeo en Internet para descargarlos en el ordenador personal del usuario. Además, el podcasting permite a los usuarios descargar rápida y fácilmente archivos multimedia, incluidos audio y vídeo, para reproducirlos en dispositivos móviles, incluidos iPods y otros reproductores MP3. Aunque los dispositivos MP3 se utilizan principalmente para fines de ocio, combinados con el uso de podcasting, generan grandes oportunidades para el aprendizaje flexible. De esta

forma, se combina la naturaleza de transmisión de la radio con la flexibilidad, el control del alumno y la personalización que ofrece el audio grabado.

El podcast se crea utilizando un programa de grabación de audio (por ejemplo, *Audacity*<sup>22</sup>, *Garageband*)<sup>23</sup> para grabar el diálogo que está siendo comunicado por el docente. Luego, esto se puede guardar como un archivo de sonido (por ejemplo, MP3) para su transmisión a través de lo que se conoce como una fuente RSS. Alternativamente, y dentro de un contexto educativo, el podcast podría cargarse en un entorno de aprendizaje virtual para que los estudiantes lo escuchen. La ventaja del podcasting a través de un canal RSS es la naturaleza instantánea de poder recuperar el podcast una vez que se ha establecido un canal de suscripción.

El microblogging es una combinación de blogs y mensajería instantánea que permite a los usuarios crear un mensaje corto y publicarlo en su perfil. Esta herramienta se ha convertido en una plataforma de difusión de información en los últimos años. La popularización de Internet ha hecho que el microblogging sea aceptado y utilizado por un número cada vez mayor de personas. El microblogging es similar a una combinación de Twitter y Facebook. Como plataforma de interacción entre usuarios en las redes sociales, el microblogging se basa en las relaciones con los usuarios y en el intercambio, la difusión y la adquisición de información. Los usuarios pueden establecer comunidades personales, de modo que el intercambio instantáneo de información, la comunicación y la interacción se puedan lograr en forma de textos, imágenes y vídeos.

Las tecnologías móviles emergentes añaden una nueva dimensión y aumentan considerablemente las posibilidades de uso de la tecnología Web 2.0 en el aprendizaje informal; sin embargo, el uso de tecnologías móviles en el contexto del lugar de trabajo no se ha investigado ampliamente y se carece de conocimientos pertinentes. Los sistemas de redes sociales en línea han creado nuevas formas para que las personas se comuniquen e interactúen con una amplia audiencia. Asimismo, para las organizaciones, las redes sociales brindan nuevas vías de comunicación y colaboración

---

<sup>22</sup>Audacity es un editor y grabador de audio gratuito y fácil de usar para Windows, Mac OS X y GNU / Linux. Puede usar Audacity para: 1. Grabar audio en vivo; 2. Cortar, copiar y pegar, eliminar, duplicar y dividir archivos de audio; 3. Cambiar la velocidad, el tono o el volumen de una grabación; 4. Aplicar efectos a cualquier parte del sonido; 5. Alinear segmentos de audio.

<sup>23</sup> Garage tiene otra función porque su biblioteca de sonidos permite la creación de otro tipo de actividades para ELE.

con sus grupos de interés. Sin embargo, cualquier valor creado para una organización a través de las redes sociales no proviene de ninguna plataforma en particular, sino de cómo se utilizan y las características de la organización y el entorno en el que opera pueden impactar en la efectividad de las redes sociales como herramienta de comunicación.

No es sorprendente que muchas organizaciones estén utilizando las redes sociales como parte de sus esfuerzos de *marketing*, ya que las investigaciones han demostrado que los consumidores se están alejando de los modos tradicionales de publicidad y dependen más de las redes sociales para obtener información en la que basar sus decisiones de compra, en parte, debido a la percepción de que proporciona información más fiable que las comunicaciones patrocinadas por empresas. Esto que sucede en la empresa se hace extensible a la educación.

Los alumnos se enfrentan, no solo a diferentes tipos de soportes y formatos, sino también a gran variedad de actividades en las que no son receptores de conocimientos, sino creadores de estos. Por tanto, de alguna manera el aprendizaje se vincula a la acción, promocionando, de este modo, un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. En esta línea la investigación de Shin (2014) con jóvenes aprendices de inglés como lengua extranjera explora el desarrollo de la alfabetización de un estudiante de segundo grado que aprende inglés y la capacidad de usar blogs y otras herramientas tecnológicas con fines sociales y académicos, en el contexto del aprendizaje de géneros de escritura académica en una escuela urbana. Su estudio está basado en teorías socioculturales, conceptualiza el aprendizaje como apropiación y el lenguaje como un sistema dinámico y funcional de recursos semióticos.

Los datos que tuvieron en cuenta textos escritos, publicaciones en blogs, interacciones en el aula grabadas en vídeo, conversaciones informales, entrevistas, materiales de instrucción y documentos escolares. El análisis de datos se realizó, utilizando procedimientos de codificación cualitativa y lingüística funcional sistémica, centrados en la apropiación de los blogs y el uso del lenguaje. Los hallazgos muestran que el joven aprendiz se apropió de los blogs para ganar reconocimiento por su estatus social y académico entre sus compañeros y para resolver problemas. Estas apropiaciones permitieron al alumno no solo construir nuevas relaciones sociales dentro y fuera de la clase, sino también tener una visión crítica de las elecciones lingüísticas,

demostrando un conocimiento emergente de la función interpersonal de los textos y la interrelación entre funciones interpersonales y experienciales. Las implicaciones del estudio se relacionan con el uso de herramientas Web 2.0 para el desarrollo de la alfabetización emergente y la conceptualización de las alfabetizaciones digitales. Decir, como tal, las prácticas del lenguaje a través de tecnologías relacionadas con Internet pueden estimular a los estudiantes a tener relaciones sociales cambiantes y a desarrollar una mayor conciencia de la función interpersonal del lenguaje (Gebhard, Shin y Seger, 2011).

Como afirma Bloom (2008) el valor de Internet y las nuevas tecnologías puede residir menos en su miríada de arreglos de información de búsqueda y más en su potencial para permitir (re) diseñar y (re) configurar las relaciones sociales para facilitar nuevas formas de producir y compartir conocimiento. Las configuraciones de las relaciones sociales de los alumnos pueden llevarlos a reflejar diversas posiciones sociales en sus vidas lingüísticas. Es decir, las audiencias expandidas y los modos semióticos disponibles en la comunicación mediada por ordenador podrían permitir a los estudiantes de idiomas tener una perspectiva crítica y reflexiva del uso del lenguaje y el cambio del yo simbólico en las interacciones sociales de L2 (Kramsch, 2009).

Por lo tanto, la presencia de la Web 2.0 en el proceso de enseñanza –aprendizaje en general, y de las lenguas extranjeras, en particular, conlleva un valor añadido dentro de las programaciones curriculares de los docentes, puesto que sustentan diferentes metodologías que conllevan un aprendizaje más exitoso en el aprendiz del siglo XXI, puesto que como nos indican Tello, Sosa, Lucio, y Flores 2010:

“Las redes sociales, con su trabajo colaborativo como estandarte; los blogs, con su valiosa retroalimentación en la comunicación; los wikis, favoreciendo la contribución constante; y la sindicación de contenidos, con la agilización en la recepción de información útil, son algunas de las aplicaciones Web 2.0 que pueden favorecer los procesos educativos. El protagonismo del usuario en la Web 2.0 la convierten en una importante herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde también juega un papel fundamental el profesor, cuya tarea será la de identificar aquellas herramientas tecnológicas que sean útiles y adaptables al entorno educativo vigente. Con la apropiada orientación educativa, la Web 2.0 representa la oportunidad de preparar a los alumnos para enfrentarse a un nuevo escenario de competitividad global.” (p.8).

Ahora bien, la educación tradicional, entendida como formal y presencial, junto con la presencia de estas nuevas herramientas, ha ido dando paso a nuevas formas de educación no presencial en las que valiéndose de las nuevas tecnologías han ido

conformando un espacio nuevo de educación a distancia a través del ciberespacio, es decir, utilizando otra forma de comunicación, cuyo soporte es el electrónico. De aquí nace el entorno virtual con nuevas modalidades de enseñanza. La docencia virtual exige un cambio metodológico, puesto que el alumnado debe formar parte activa de su propio proceso de aprendizaje, destacando así un aprendizaje colaborativo y mediado.

El uso de un sistema telemático para la educación a distancia permite nuevas formas de distribución masiva con capacidad de interacción, con formas más dinámicas y flexibles. Así se da un aprendizaje colaborativo en el que todos los actores del proceso formativo tienen la posibilidad de un trabajo en común, compartir experiencias y conocimientos, así como también, la capacidad de evaluarlas con el fin de adquirir un nuevo aprendizaje. Este también se da en la enseñanza de lenguas extranjeras, donde tras el curso, se mantienen relaciones de comunicación; nuevas posibilidades de acceso a la información disponible y nuevas competencias; se eliminan las barreras espacio-temporales, por lo que se da una mayor comunicación; se aprende a cooperar entre estudiantes y profesores; y hay una mayor flexibilidad de interacción entre las partes que intervienen en el proceso (en tiempo real o en diferido). Una de las peculiaridades de este tipo de aprendizaje es que es el propio alumno quien aprende cuándo y dónde quiere, y es el profesor el que guía a su estudiante en el proceso a través de distintas acciones formativas y resolviendo sus dudas (Onrubia, 2005).

En el caso concreto de ELE podemos mencionar como ejemplo el Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes, que desde sus inicios a finales de la década de los noventa del siglo pasado, hasta la actualidad, ha ido apostando por un proyecto tecnológico diferente y relevante en la difusión de la lengua española. Destaca su oferta de estudio del español desde cualquier lugar del mundo, con la posibilidad que le brinda a cada estudiante de aprender con su propio ritmo de trabajo, desarrollando la autonomía en el aprendizaje y con unos materiales bien estructurados de acuerdo con los niveles del MCRE (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). Además, destacamos, las herramientas de AVE Global que se consideran más útiles para la comunicación y colaboración, que son el chat, los foros, el correo electrónico y los blogs personales. Sin embargo, este ejemplo, carece de recursos que potencien y faciliten la implementación de actividades para el trabajo de la destreza oral.

#### **4.4. Actitudes hacia las TIC**

Los jóvenes adolescentes del siglo XXI, que se vienen a denominar “nativos digitales” están habituados al acceso de la información de una manera inmediata a través del uso de Internet –modo muy diferente a cómo se hizo en las generaciones anteriores a través de libros, televisión, radio... (Sykes, Oskoz y Thorne, 2008; Warschauer y Grimes, 2007)

Ahora los púberes socializan, cooperan y se implican de manera más instantánea gracias a este acceso informativo en el que son conscientes de que hay más información de la que pueden aprender y eligen aquella que es más relevante para ellos. Nos encontramos, además, en un entorno en el que la palabra ha perdido relevancia para otorgarle el papel central a la imagen.

Estos individuos siguen los postulados acordes a la etapa psicoevolutiva en la que se encuentran, por lo que la búsqueda de identidad y el sentimiento de permanencia a un grupo, y el contacto estrecho con las amistades, priman en su comportamiento social; lo que ahora utilizan para esto los recursos TIC que se le ofrecen, tales como los teléfonos inteligentes, en los que a través de estos acceden a todo tipo de aplicaciones de mensajería y redes sociales con las que establecer ese arraigo emocional de permanencia a un grupo. Han llegado a desarrollar formas de comunicación con un limitado número de caracteres, siendo lo más importante estar en contacto con el resto. Son muy prácticos y están acostumbrados a poder encontrar lo que buscan fácil y rápidamente, por lo que esperan lo mismo en todo lo demás: que sea útil, funcional y rápido (Carrington, 2008; Crafton, Brennan y Silvers, 2007).

Es por esto, que no es de extrañar que el uso que hacen de las TIC se centre en los mensajes electrónicos entre compañeros y amigos, a la vez que también las utilizan con sus profesores, y en su ámbito académico, con acceso a múltiples soportes webs en los que se convierten en creadores de contenidos y no meramente en consumidores. Frente a estos usos de la Web 2.0, además están los relacionados con el entretenimiento y las redes sociales, evidencias de su estadio evolutivo.

Como se observa, el interés de los jóvenes por el uso de las tecnologías se relaciona con cuestiones prácticas y en menor medida con la gestión de tareas, y con poca relevancia, en lo que se refiere a las oportunidades por la mejora de su aprendizaje.

Las TIC suponen un apoyo, un complemento a la docencia que tradicionalmente han ido recibiendo y que les es conocida desde sus etapas educativas anteriores, sin embargo, las experiencias tecnológicas que mantienen fuera de las aulas son mucho más atractivas que las que se le ofrece normalmente en los centros escolares (Hatlevik, 2017).

Ahora bien, no debemos dejar atrás que los adolescentes necesitan grandes dosis de motivación y que presentan una serie de características que les son propias del momento evolutivo en el que se encuentran: sensibilidad, vulnerabilidad, cambios de ánimo frecuentes, pero además son participativos y muy hábiles con las TIC, aprenden mejor en un contexto que les genera confianza, comprensión y cariño.

Es por esto que tiene cabida el que nos fijemos en la actitud, ya que es un factor bastante importante en los jóvenes. Y es que ante el uso de las TIC en el aprendizaje, los adolescentes adoptarán una actitud positiva influenciada por el disfrute y la utilidad percibida de su uso, así como también su facilidad en el manejo de su uso, y por lo tanto es visto como un factor motivacional intrínseco para usar el sistema. De hecho, existen estudios recientes que demuestran que percibir el disfrute tiene una influencia positiva en la actitud hacia la adopción de tecnología (Tao He, Qionghao Huang, Xiaofeng Yu, y Shihua Li, 2020).

La tecnología ha ampliado nuestra capacidad de comunicarnos y relacionarnos, de buscar y ser reconocidos globalmente, en general, y a los jóvenes, en particular. Estos navegan por Internet por placer y juego, para recopilar e intercambiar información y para participar y mantener muchas de sus relaciones diarias.

El uso de la tecnología por parte de los jóvenes para participar en la red se produce principalmente durante la adolescencia, que como hemos ido analizando, se trata de una etapa de transición y asociada a las tareas de desarrollo psicoevolutivo, que ahora, además, tienen lugar en el ciberespacio, a través de la red. Los jóvenes de antes, solían explorar y experimentar con su identidad saliendo físicamente al mundo. Ahora estas se alcanzan desde la comodidad y privacidad de sus casas. Comunicarse y relacionarse a través de Internet les aporta seguridad e integridad gracias al anonimato. Base sobre la que la seguridad, el control, la libertad y la confidencialidad se sustentan, hecho que los motiva a estar conectados a la red (Evans, 2014).

Atendemos, pues, que al fomentar la evolución de la competencia digital de los jóvenes estudiantes, los maestros deben considerar todas estas perspectivas. Necesitan adaptar su docencia a las necesidades de los estudiantes, por lo que la enseñanza y el aprendizaje de la competencia digital deben ser considerados como un continuo en el que los estudiantes aprenden paso a paso usando dispositivos versátiles digitales y software (Pöntinen y Rätty-Záborszki, 2020).

Tradicionalmente, el aprendizaje de una nueva lengua se entiende como la capacidad de decodificar y codificar el lenguaje escrito. La tecnología ha redefinido la noción de alfabetizaciones como prácticas sociales que son fluidas, socioculturales, multimodales y dinámicas. El término "alfabetización digital" se basa en las formas tradicionales de alfabetización y amplía las prácticas de alfabetización a las esferas digitales. Se superpone con otras alfabetizaciones, como la alfabetización informática, la capacidad de utilizar la tecnología de manera eficaz, la alfabetización informacional, la capacidad de localizar y evaluar información, y la alfabetización (multimedios), la capacidad de analizar, evaluar y crear mensajes en todos los modos de comunicación (Bigum, 2002). Además, dado que el texto, los sonidos y las imágenes suelen ser inseparables en un mundo multimedia, el concepto de multimodalidad, definido como el uso de diferentes modos de manera integrada para comunicar significado es especialmente relevante para las alfabetizaciones digitales. En conjunto, las alfabetizaciones digitales pueden entenderse como una abreviatura de las innumerables prácticas y concepciones sociales de participar en la creación de significado mediada por textos que se producen, reciben, distribuyen, intercambian, etc., a través de la codificación digital (Lankshear y Knobel, 2008). Tener alfabetización digital significa más que ser hábil con la tecnología; implica pensar en la realidad (Chik y Jones, 2015) y los problemas sociales que plantea el uso de herramientas digitales.

En la era de la Web 2.0, un ejemplo destacado de nuevas herramientas digitales es, por ejemplo, YouTube. Desde su lanzamiento en 2005, YouTube se ha convertido en más que un lugar para que los usuarios vean vídeos. Sus ricos comentarios generados por los usuarios han convertido a YouTube en un espacio virtual complejo, de varios autores, multicultural y multimodal. Las características de diseño de YouTube apoyan la creación de 'una cultura participativa' donde sus miembros 'creen que sus contribuciones son importantes y sienten cierto grado de conexión social entre ellos'. La participación en un espacio en línea tan globalizado o lo que Voogt y Pareja Roblin (2012) llaman 'un

entorno de práctica de alfabetización mundial' (p. 83) puede ser una experiencia positiva y empoderadora para sus participantes que van desde espectadores periféricos, no interactivos hasta creadores de contenido conocidos como YouTubers.

El discurso de YouTube ha sido estudiado de cerca por investigadores en los últimos años. Angelova (2019) sostiene que YouTube permite a sus usuarios intercambiar información y opiniones de manera activa sobre temas del idioma y la cultura, y estos intercambios conducen al aprendizaje intercultural y de idiomas informal. A pesar de que muchos estudios del discurso han demostrado la complejidad de los hilos de comentarios en línea de YouTube, cómo aprovechar su potencial para el aprendizaje de idiomas sigue siendo un problema en la pedagogía del lenguaje. Las actividades pedagógicas que involucran herramientas digitales deben "contextualizarse y planificarse con un propósito" (Kiili, 2012: p. 232) para que sean propicias para el aprendizaje. El estudio actual es uno de esos intentos de proporcionar un aprendizaje guiado y contextualizado para que los estudiantes aprendan sobre el discurso en línea.

Otra razón para involucrar a los estudiantes en el análisis de comentarios en línea es aumentar la conciencia de los estudiantes sobre el lenguaje informal, a menudo profano, común en el discurso en línea. Esta mayor conciencia de lo que Lundahl et al.(2010: 562) denominan convenciones del lenguaje digital vernáculo es crucial para ayudar a los estudiantes a navegar mejor a través del panorama digital dinámico y en constante cambio en su vida presente y futura como usuarios de Internet.

#### **4.5. Desarrollo de la competencia digital en Bulgaria**

Angelova (2019) explica que con frecuencia en los medios académicos de Bulgaria se ha criticado que los estudiantes de Secundaria Superior no tienen las competencias necesarias para emprender estudios superiores y afrontar el trabajo, como procesamiento de información, trabajo en equipo, comunicación, y presentación o competencias digitales (Hautamäki et al.2012; Kiili 2012; Lundahl et al.2010; OCDE 2015). Los términos utilizados para describir estas competencias generales varían: se denominan, por ejemplo, habilidades del siglo XXI (Hilton 2015), competencias o habilidades futuras, competencias genéricas, competencias clave (Comisión Europea 2012a; Westera 2001) o competencias laborales del conocimiento (Muukkonen et al. 2017). Estos términos muestran que el contenido del fenómeno aún está evolucionando y que aún no existe un término generalmente aceptado ni consenso sobre el contenido

(Hilton 2015). No obstante, los términos son cercanos entre sí en relación con las competencias individuales que incluyen. En este estudio, utilizamos el término "competencia en el trabajo del conocimiento", y nos referimos al conocimiento, las habilidades y la disposición para actuar, estudiar y trabajar de manera intencionada y eficaz, tanto individualmente como con otros en una variedad de contextos. La competencia permite resolver problemas complejos y participar en la creación de conocimiento y soluciones novedosas mediante el uso de los esfuerzos colectivos mediados por la tecnología de la comunidad.

Los estudios sobre el aprendizaje de diversas competencias individuales indican que las competencias complejas solo evolucionan a través de una práctica extensa, repetida, versátil y a largo plazo, que debe habilitarse en diversos contextos de instrucción a lo largo de los años de estudio (Lakkala, Ilomäki y Kantosalo 2011). Por ejemplo, en su estudio sobre el aprendizaje de habilidades de alfabetización en cómo buscar información en Internet mediante un proceso de investigación guiada, Heinström y Sormunen (2018) afirmaron que es importante reservar tiempo para crear el interés y la propiedad de los estudiantes, y desarrollar una pregunta de investigación genuina y abierta para explorar un tema. Además, es necesario estructurar y enfocar el proceso en lugar de enfocarse en los resultados. En un estudio anterior (Ilomäki et al.2014), basado en una revisión de la competencia digital, se sugirió que la competencia digital se desarrolla en entornos orientados a la resolución de problemas.

Además, se han puesto en marcha varias iniciativas e ideas para promover la adquisición de competencias generales relevantes en el nivel secundario, entre las que se encuentran las siguientes:

- 1.- Sugerencias para aumentar los contactos empresariales a través de estudiantes que trabajan en empresas o iniciativas para aumentar la educación empresarial para mejorar las conexiones entre la escuela y el trabajo entre los profesores y el mundo externo, así como una cooperación más profunda con las empresas (Voogt y Pareja Roblin 2012). En varios países, los estudiantes tienen períodos cortos en los que deben trabajar en un lugar de trabajo, pero estos períodos suelen ser demasiado cortos para aprender competencias y no hay conexiones con la pedagogía escolar ordinaria. Por lo tanto, las experiencias de los estudiantes con las empresas pueden descartarse en

la escuela, aunque podrían ofrecer una opción para aprender competencias relacionadas con el trabajo (Herring, 2011).

2.- Las conexiones con la Educación Superior para mejorar las competencias de los estudiantes de Secundaria Superior brindan oportunidades académicas para la fertilización cruzada. Por ejemplo, en un estudio de Hammond, Karlin y Thimonier (2010), estudiantes de Secundaria Superior participaron en un proyecto de biología en laboratorios universitarios. Se experimentaron buenos resultados de colaboración y aprendizaje, pero la implementación fue exigente tanto para la escuela como para la universidad.

3.- El aprendizaje basado en proyectos y de investigación como enfoques pedagógicos enfatizan las responsabilidades y el compromiso de los estudiantes (Bell 2010; Shuptrine 2013; Wang et al. 2011). Estos modelos a menudo están relacionados con el aumento de la autenticidad y las herramientas digitales en los procesos de trabajo de investigación o proyecto, como p. Ej. Heinström y Sormunen (2018) describieron un trabajo de proyecto de aprendizaje de inglés sobre el patrimonio cultural utilizando herramientas digitales. Otros ejemplos de estos son aprender ciencia a través de las propias indagaciones, como lo describen Huffling et al. (2014) o mediante micro blogs (Rasmussen y Hagen 2015).

4.- En línea con lo anterior, Hilton (2012) conectó el aprendizaje de competencias generales con las características del aprendizaje profundo, como representaciones múltiples y variadas de conceptos y tareas; fomentar la elaboración, la discusión y la explicación; involucrar a los alumnos en tareas desafiantes, al mismo tiempo que los apoya con orientación, retroalimentación y estímulo para reflexionar; enseñar con ejemplos y casos; y estimular la motivación de los estudiantes conectando temas con sus vidas e intereses personales, involucrándolos en la resolución colaborativa de problemas. Asimismo, se consideró si los mismos métodos también apoyan las habilidades inter e intrapersonales, como el trabajo en equipo o la autorregulación.

Sin embargo, las diversas prácticas pedagógicas no apoyan el desarrollo de las competencias per se, y se necesitan soluciones de implementación pedagógica detalladas, adaptadas al contexto y a los estudiantes, para obtener resultados exitosos (Shuptrine 2013; Wang et al. 2011). Además de los desafíos de las prácticas

pedagógicas, enseñar competencias generales es un desafío organizativo para los docentes y las escuelas, ya que tradicionalmente el currículo suele estar basado en la teoría y dividido en materias que son impartidas por docentes especializados en una materia específica. Las entidades integradas en varios dominios o proyectos han sido raras y ocasionales. Aún faltan soluciones de implementación pedagógica y existe una brecha entre los requisitos de competencias generales que se deben enseñar en la escuela superior y la evidencia de la investigación sobre cómo efectuar cambios en las prácticas pedagógicas.

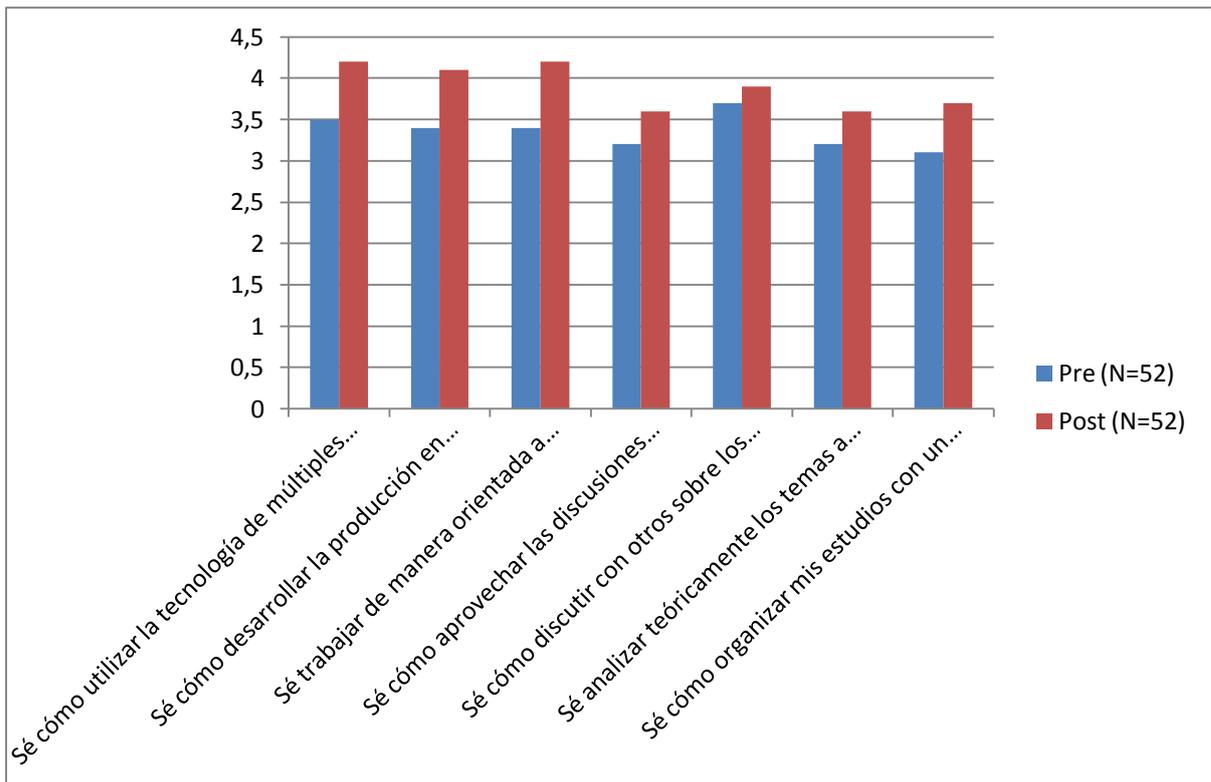
En Finlandia y en Bulgaria se realizó un estudio de caso en dos escuelas de Educación Secundaria, cuyo objetivo de estudio se basó en cómo aplicar los principios del diseño dialógico para conseguir una mejoría en la competencia laboral del conocimiento de los estudiantes, en la enseñanza reglada obligatoria, al seguir los principios de diseño pedagógico para las prácticas de creación de conocimiento, por parte de los profesores. Los cursos se organizaron de manera que se seguía una investigación colaborativa y se trabajaba por proyectos. Las preguntas de investigación se centraron en la implementación de los principios de diseño, el aprendizaje de autoevaluación de las competencias laborales del conocimiento por parte de los aprendices, y las experiencias tanto de los docentes como de los discentes. Los datos principales consistieron en las respuestas de autoevaluación de los estudiantes a un pre-cuestionario (N = 76) y un post-cuestionario (N = 52), y los planes y entrevistas de los profesores (N = 4). Los resultados mostraron que las experiencias de los estudiantes fueron positivas, pero también encontraron deficiencias en sus competencias laborales de conocimiento. Los docentes se quedaron satisfechos con las experiencias, pero encontraron problemas en la planificación colaborativa de los profesores al final del proceso (en Finlandia) y en la organización del trabajo en equipo de los estudiantes, y en el informe de las contribuciones (en Bulgaria). El conjunto de principios de diseño resultó útil como herramienta de orientación colaborativa para la planificación de los profesores, y en estos dos casos, la forma de un aprendizaje de investigación y un trabajo de proyecto. Sin embargo, los profesores necesitan pautas prácticas para implementar los principios del diseño dialógico. Este estudio muestra las oportunidades y desafíos de los principios de diseño, especialmente el segundo principio de diseño de combinar asignaciones individuales y colectivas, y las actividades colaborativas. Es por ello que este estudio necesita de una mayor evaluación, así como también, se deben identificar aplicaciones prácticas. En lugar de utilizar

tareas individuales o grupales, los docentes deben combinar desafíos significativos tanto para los individuos como para el grupo, y enfatizar que los estudiantes tengan más libertad para tomar sus propias decisiones, reflejando tanto el proceso individual como en equipo, o mediante prácticas de evaluación. Del mismo modo, el principio de diseño de la fertilización cruzada no se utiliza a menudo en las escuelas secundarias superiores, pero en el caso finlandés se utilizó, y a pesar de ser prácticas nuevas, tuvieron éxito. Estos dos casos de estudio son ejemplos prometedores para otras escuelas secundarias superiores.

El éxito de la implementación de los principios del diseño *trialógico* en estos casos se basó en las soluciones prácticas de los docentes que guiaron los principios del diseño. Sin embargo, es necesario continuar la investigación de las prácticas a nivel de aula basadas en principios de diseño *trialógico* en el contexto de la escuela Secundaria Superior.

En este estudio, el foco estuvo en las prácticas pedagógicas, que también fueron investigadas desde el punto de vista de los estudiantes. A partir de sus comentarios positivos, podemos asumir que los estudiantes favorecen las actividades que les supone un desafío.

La naturaleza y el nivel de las actividades desafiantes deben estar entre los objetivos de la investigación futura. Sin embargo, el desarrollo de la competencia laboral del conocimiento de los estudiantes necesita más práctica que solo uno o dos cursos, como un énfasis profundo en el plan de estudios y en las prácticas pedagógicas.



- Sé cómo utilizar la tecnología de múltiples formas durante el trabajo colaborativo.
- Sé cómo desarrollar la producción en colaboración con otros.
- Sé trabajar de manera orientada a objetivos en grupo.
- Sé cómo aprovechar las discusiones comunes para profundizar mi comprensión.
- Sé cómo discutir con otros sobre los temas a estudiar.
- Sé analizar teóricamente los temas a estudiar.
- Sé cómo organizar mis estudios con un propósito.

Gráfica 4. 1. Las respuestas de autoevaluación de los estudiantes a un pre-cuestionario y un post-cuestionario (N = 52).

Uno de los principales propósitos de la investigación en educación de idiomas es mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. En analogía con las ciencias naturales, la investigación educativa apunta a descubrir leyes o, al menos, tendencias y patrones generales algo estables; por ejemplo, cómo la enseñanza influye en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, existe la singularidad de cada alumno, es decir, sus estados, rasgos y experiencias individuales en el contexto del cual tiene lugar el aprendizaje, así como la singularidad de la situación de aprendizaje respectiva

integrada en un contexto educativo particular, además de abundantes interacciones entre los factores involucrados - todo lo cual influye potencialmente en los resultados del aprendizaje de los estudiantes y hace que la investigación educativa sea infinitamente compleja. El estudio de la educación bilingüe implica una investigación transversal y multidisciplinaria, que reúne la política y planificación del lenguaje, la práctica del lenguaje familiar, la política educativa, la adquisición de un segundo idioma y las dimensiones sociolingüísticas. De hecho, la educación bilingüe es una etiqueta simple para un fenómeno complejo.

La forma convencional de enseñar a escuchar L2 utilizando libros de texto y DVD ha perdido su poder para captar los intereses de los estudiantes de L2 en este siglo. Con la explosión de los medios de comunicación y los recursos tecnológicos en línea, los alumnos no se sienten motivados por esos materiales audiovisuales seleccionados al azar que se presentan en las aulas. Por el contrario, los estudiantes hoy en día tienen las herramientas para elegir independientemente fuera del aula materiales de escucha mucho más interesantes, atractivos, entretenidos y personalmente relevantes que se adapten a sus personalidades, culturas, estados de ánimo y ambiciones. Con Internet, la disponibilidad de vídeos gratuitos en línea y la asequibilidad de los teléfonos inteligentes, los oyentes de L2 tienen muchas opciones para practicar la escucha de L2. YouTube, por ejemplo, proporciona una fuente ilimitada de materiales atractivos, interesantes, actualizados y auténticos.

:



## **CAPÍTULO 5. RESULTADO DE LOS ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.**



## **5.1. Preámbulo.**

En este apartado se exponen los datos y los resultados que se han extraído del estudio de caso desarrollado en varios institutos de Educación Secundaria de Sofía, Bulgaria. Como se ha presentado a lo largo de esta tesis doctoral, estos presentan un contexto de enseñanza-aprendizaje para una lengua extranjera diferente al del sistema educativo español, ofreciendo clases dentro de una estructura escolar que se basa en una Educación Secundaria especializada, siendo una de sus especialidades la enseñanza de idiomas extranjeros, cuya finalidad pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real en la lengua extranjera. Los datos estadísticos, tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa, han sido tratados con el programa Excel. Se ha prestado atención a los estudios sobre estrategias de aprendizaje de idiomas debido al importante papel que desempeñan en la educación de una segunda lengua.

Tal como se ha expuesto en el marco teórico, la investigación en este campo comenzó a partir de las observaciones y análisis de los investigadores sobre los buenos usos de estrategias de los estudiantes de idiomas (Rubin 1975, 1981; Stern 1975), seguidos de investigaciones sobre variables relacionadas con el uso de estrategias (Green y Oxford 1995; Griffiths 2003; Oxford y Nyikos 1989; Oxford y Ehrman 1995), las categorizaciones de las estrategias de aprendizaje de idiomas (Cohen y Aphek 1981; Naiman et al. 1978; O'Malley y Chamot 1990; Oxford 1990), y el entrenamiento de las estrategias (Chamot et al. 1999; Cohen et al. 1998; Graham y Harris 2003; Macaro 2001). Ha habido varias críticas de los estudios de estrategia (Dornyei 2005; LoCastro, 1994; White et al. 2007), sin embargo, centrándose en cuestiones tales como: las definiciones de los términos utilizados, la interrelación de las categorías de estrategias y las metodologías en la realización de la investigación. Por lo tanto, necesitamos más investigación empírica (especialmente con diseños experimentales rigurosos) para identificar intervenciones efectivas (especialmente las de bajo costo y fáciles de implementar). Además, se necesita más trabajo para (a) determinar si los efectos de la autoevaluación difieren entre los estudiantes por capacidad y (b) identificar los posibles factores que median los efectos de la autoevaluación en los resultados del aprendizaje.

## **5.2. Perfiles de los estudiantes**

Los estudiantes a los que hemos encuestado para nuestro estudio de caso son alumnos adolescentes de Educación Secundaria General Especializada (bilingües y de

lenguas extranjeras) y de Educación Secundaria General, de Sofía, Bulgaria, que cursan los niveles de 9º, 10º, y 11º grados durante el curso académico 2018/2019 en las Secciones Bilingües de español: Instituto Bilingüe nº 22 " Gueorgui S. Raikovski ” e Instituto Bilingüe nº 157 "César Vallejo"; y el Instituto de Secundaria nº 127 “ Iván Nikoláevich Denkoglú”.

Se trata de distintos grupos de escolares cuyas edades están comprendidas entre los 14 y 19 años, que como hemos ido señalando anteriormente, se corresponde con la etapa psicoevolutiva de la adolescencia, que según las OMS se trata de: “el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años.” Estos suman un total de 202 alumnos encuestados.

Nuestros sujetos de investigación, por lo tanto, en el momento en que se realiza esta tesis, guardan las siguientes singularidades que los caracterizan con un perfil determinado, y que presentamos a continuación:

1.- Todos tienen como lengua materna (L1) el búlgaro, y al menos hablan una segunda lengua (L2) entre 2 y 4 idiomas tales como el inglés, el español, el ruso, el francés, el alemán, el italiano, el portugués, el griego, el árabe, y el rumano.

2.- Están cursando una secundaria plurilingüe (español e inglés) que se denomina Instituto Español.

3.- Las notas de acceso al Instituto Español reflejan una media alta (entre 4 y 6 sobre la nota máxima de 6 puntos) tal como se refleja en la siguiente tabla:

SUJETOS	GÉNERO	CALIFICACIÓN (nota de 2 a 6 puntos)	SUJETOS	GÉNERO	CALIFICACIÓN (nota de 2 a 6 puntos)
1	M	4	21	H	4
2	M	5.7	22	H	4
3	M	6	23	M	5
4	H	5	24	M	5
5	H	5	25	M	5
6	M	4	26	M	5
7	M	4	27	M	5
8	H	5	28	M	5
9	H	5	29	H	5
10	M	5	30	H	5.2

11	M	5	31	H	5
12	H	5	32	M	5
13	H	6	33	H	5
14	H	5	34	M	5.3
15	H	5	35	M	5
16	M	5	36	M	5
17	H	5	37	H	5
18	M	5	38	M	5.3
19	M	5	39	M	5
20	M	5	40	M	5
<b>SUJETOS</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>CALIFICACIÓN (nota de 2 a 6 puntos)</b>	<b>SUJETOS</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>CALIFICACIÓN (nota de 2 a 6 puntos)</b>
41	M	5	61	H	5
42	M	5	62	H	4
43	H	5	63	M	5
44	H	5	64	M	6
45	H	5	65	M	5
46	H	5	66	M	5
47	H	4	67	M	4
48	M	5	68	M	5
49	M	5	69	H	5
50	M	6	70	H	5
51	M	5	71	H	5
52	M	5	72	M	4
53	M	5	73	H	4
54	M	5	74	H	5
55	M	5	75	H	5
56	H	4	76	H	4
57	H	5	77	M	4.5
58	H	5	78	M	4
59	M	4	79	M	5
60	M	5	80	H	5
<b>SUJETOS</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>CALIFICACIÓN (nota de 2 a 6 puntos)</b>	<b>SUJETOS</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>CALIFICACIÓN (nota de 2 a 6 puntos)</b>
81	M	5	111	M	6
82	H	5	112	M	5
83	M	5	113	M	5
84	H	5	114	M	5.7
85	M	4	115	M	5
86	M	5	116	M	5
87	M	5	117	M	6
88	M	4	118	M	5
89	M	5	119	M	5
90	M	4	120	M	5.6
91	M	4	121	M	5

92	M	5.2	122	M	4
93	M	4	77	M	4.5
94	M	4	123	M	5
95	M	5.3	124	M	5
96	M	5	125	M	5
97	M	6	126	H	5
98	M	6	127	M	6
99	M	6	128	M	5
100	M	6	129	M	6
101	M	6	130	M	5
102	M	6	131	M	6
103	M	5.7	132	M	5
104	M	6	133	M	6
105	M	5	134	M	5
106	M	6	135	M	5
107	M	6	136	M	5
108	M	5	137	M	6
109	M	6	138	M	5
110	M	6	139	M	5
<b>SUJETOS</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>CALIFICACIÓN (nota de 2 a 6 puntos)</b>	<b>SUJETOS</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>CALIFICACIÓN (nota de 2 a 6 puntos)</b>
140	M	5	161	M	5
141	M	6	162	M	4
142	M	5.5	163	M	6
143	M	5	164	M	6
144	M	5	165	M	5
145	M	6	166	M	4
146	M	5	167	M	5.7
147	H	6	168	M	5.5
148	H	5	169	M	5
149	H	5	170	M	5
150	M	4	171	M	6
151	M	5	172	M	5.7
152	M	4	173	M	4
153	M	6	174	M	6
154	M	5	175	M	5
155	M	5	176	M	5
156	M	6	177	H	5.6
157	M	6	178	M	6
158	M	5	179	M	6
159	M	6	180	M	5
<b>SUJETOS</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>CALIFICACIÓN (nota de 2 a 6 puntos)</b>	<b>SUJETOS</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>CALIFICACIÓN (nota de 2 a 6 puntos)</b>
183	M	5	194	M	5
184	H	5	195	M	5
185	H	5	196	M	5

186	H	5	197	M	5
187	M	5	198	M	6
188	M	5	199	M	6
189	M	6	200	M	5
191	M	5	202	H	5
192	M	5			

Tabla 5. 1. Sexo del alumnado y nota de acceso al Instituto Español. Elaboración propia.

4.- La mayoría hace uso de Internet para estudiar como jóvenes aprendices.

5.- La mayoría del alumnado que escoge el estudio de ELE es mujer tal como observamos en la tabla anteriormente.

### 5.3. Factores de aprendizaje del estudio de caso

Con este estudio nos hemos propuesto averiguar cómo utilizan las EA los adolescentes búlgaros a través de una investigación basada en la acción y así poder aportar conclusiones teóricas a los docentes a través de la obtención de resultados sobre los factores que acompañan a las EA en contextos escolares.

Los resultados obtenidos muestran que las EA de los estudiantes por edades como la interacción de las opciones cognitivas de los estudiantes y la mediación de sus entornos situados tal como explicaban Chamot, (Chamot, 2004) y White (White et al. 2007), con el argumento de que este enfoque podría revelar conocimientos que los investigadores anteriores habían descuidado. Su enfoque incluyó la interrelación entre la experiencia de los estudiantes y los entornos de aprendizaje, la función de las estrategias en varios aspectos del aprendizaje (White et al. 2007), diferentes repertorios de uso de estrategias en diferentes situaciones (Hsiao y Oxford 2002), las descripciones de las estrategias de aprendizaje en términos de contexto de aprendizaje (Chamot 2004), y la naturaleza dinámica y evolutiva del uso de la estrategia (Gao 2003). Como White et al. (2007: 108) postuló, en un momento en que las críticas se han dirigido a toda la base de la investigación de EA, "... acceder y comprender las estrategias de los alumnos a través de los relatos que dan de sus experiencias y perspectivas se considera beneficioso".

En este apartado presentamos, pues, los resultados que darán respuesta a las preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, presentamos la media obtenida de los sujetos informantes estableciéndolos por diferentes grupos, según su edad cronológica, de menor a mayor edad y teniendo presentes las distintas estrategias, las directas: memorización, cognitivas, compensatorias; y las estrategias indirectas: metacognitivas, afectivas, sociales. En todas las EA la valoración máxima es de 5 puntos.

Estos resultados refuerzan la idea de que los estudiantes que se autoevalúan de manera efectiva pueden identificar sus fortalezas y debilidades académicas y luego asignar sus recursos y esfuerzos educativos (autorregulación) de manera eficiente para formar estrategias de aprendizaje adaptativo, que probablemente conduzcan a un mejor desempeño en el aprendizaje que otros. Por lo tanto, la autoevaluación es una estrategia de aprendizaje crucial para desarrollar la autorregulación y el aprendizaje a lo largo de la vida (Panadero y Alonso-Tapia, 2013). A pesar de cierto apoyo teórico y empírico para un vínculo positivo entre la autoevaluación y los resultados del aprendizaje (Ibabe y Jauregizar, 2010), sus efectos difieren entre los estudios, posiblemente debido a la variación en los diseños de intervención, implementaciones, métodos de enseñanza, entornos de aprendizaje, apoyos disponibles para los estudiantes, etc. (Bandura, 1991, Panadero y Jonsson, 2013).

Sujeto	Memorización	Cognitiva	Compensatoria	Metacognitiva	Afectivas	Sociales	Media
1	3,33	4,21	4,17	4,63	3,57	4,00	3,99
2	3,67	4,21	4,17	4,50	3,86	4,50	4,15
3	2,67	2,50	3,00	3,25	2,86	2,83	2,85
4	2,78	3,43	3,17	4,38	3,29	4,83	3,64
5	3,78	4,29	4,67	4,75	3,00	4,17	4,11
6	3,22	3,86	4,17	3,25	3,43	4,00	3,65
7	3,44	3,14	3,50	3,63	3,71	4,00	3,57
<b>Media</b>	3,27	3,66	3,83	4,05	3,39	4,05	3,71

Tabla 5.2. Sujetos de 14 años de edad. Elaboración propia.

Se atiende, pues, que en los individuos de 14 años de edad, dentro de las estrategias indirectas se utilizan por igual las metacognitivas y las sociales en detrimento del uso de las afectivas. El papel del conocimiento metalingüístico del lenguaje y el conocimiento de términos técnicos (es decir, conocimiento

metalingüístico) en el aprendizaje y uso de un segundo idioma (L2) es un tema de controversia en el campo de la adquisición de un segundo idioma que precisa de datos empíricos.

El conocimiento metalingüístico y metalingüístico se midió mediante una prueba de conocimiento metalingüístico que contenía 16 oraciones con un error subrayado sobre una estructura gramatical particular. El análisis cuantitativo y cualitativo de los datos muestra que, en general, los estudiantes demostraron un conocimiento metalingüístico y metalingüístico limitado. En cuanto al uso de las estrategias directas, las compensatorias están más presentes en estos adolescentes. En el gráfico que mostramos a continuación se pueden corroborar a simple vista estos datos.



Gráfico 5. 1. Sujetos de 14 años de edad. Elaboración propia.

En lo que se refiere a los adolescentes con 15 años de edad, se atiende claramente a un mayor uso de las estrategias sociales, en las EA indirectas, y un mayor uso de las estrategias compensatorias, en las directas. Vemos en este grupo de individuos cómo nuevamente la presencia de las EA compensatorias son las más utilizadas.

Sujeto	Memorización	Cognitiva	Compensatoria	Metacognitiva	Afectivas	Sociales	Media
8	2,22	3,00	3,83	4,13	3,43	4,50	3,52
9	3,78	3,79	4,33	4,00	3,57	4,50	3,99
10	5,00	4,86	5,00	5,00	5,00	5,00	4,98
11	3,44	3,00	3,00	3,63	2,57	4,00	3,27
12	2,56	2,71	3,17	2,75	3,57	3,50	3,04
13	3,11	2,64	4,17	3,38	3,71	3,00	3,33
14	3,56	2,86	3,00	3,38	3,00	3,83	3,27
15	2,78	3,29	4,00	3,63	3,71	4,00	3,57
16	2,78	2,93	4,33	3,63	3,43	4,00	3,52
17	3,11	3,29	3,83	3,75	3,71	4,33	3,67
18	3,89	3,14	4,50	3,88	3,71	5,00	4,02
19	3,11	3,21	3,33	3,38	3,14	3,17	3,22
20	2,78	2,64	2,17	2,63	2,71	3,00	2,65
21	4,11	3,93	4,00	4,00	4,00	3,83	3,98
22	3,11	3,14	3,67	3,75	3,00	3,00	3,28
23	3,44	3,21	3,83	3,38	2,71	3,00	3,26
24	4,33	4,29	4,83	5,00	4,00	5,00	4,58
25	3,78	4,07	4,33	3,88	3,86	4,50	4,07
26	2,56	3,00	3,83	3,38	2,71	3,50	3,16
27	3,44	2,86	4,17	3,63	3,29	3,67	3,51
28	3,22	2,79	3,17	3,38	3,43	3,67	3,27
29	3,11	2,21	3,67	2,38	2,43	3,00	2,80
30	3,22	3,29	4,17	4,00	4,00	4,50	3,86
31	2,56	3,29	4,67	3,63	3,14	3,17	3,41
32	3,33	2,64	4,00	2,25	2,43	4,33	3,16
33	3,11	2,14	4,33	3,88	3,57	3,50	3,42
34	3,00	3,00	3,83	3,38	3,14	3,67	3,34
35	2,89	1,86	3,17	2,00	1,86	2,83	2,43
36	2,89	2,14	3,33	2,88	3,14	3,17	2,92
37	3,44	4,07	3,67	3,00	3,86	3,17	3,53
38	2,89	3,07	3,67	3,75	2,57	2,33	3,05
39	3,56	3,21	4,17	4,75	3,14	4,00	3,80
40	3,89	3,29	3,17	3,63	3,14	3,33	3,41
41	3,78	3,50	4,83	3,75	3,43	4,67	3,99
42	3,33	3,57	4,33	3,88	4,14	3,33	3,76
43	3,00	4,07	3,17	3,50	3,86	4,33	3,65
44	3,78	3,29	3,83	2,75	2,71	2,67	3,17
45	2,89	3,79	3,50	3,88	3,86	4,67	3,76
46	3,11	4,07	3,67	3,38	3,43	4,67	3,72
<b>Media</b>	3,28	3,21	3,84	3,54	3,34	3,78	3,50

Tabla 5.3. Sujetos de 15 años de edad. Excel elaboración propia.

Se representan en el siguiente gráfico los datos del alumnado de 15 años, en los que claramente se observa el mayor índice de uso en las EA directas: compensatorias.

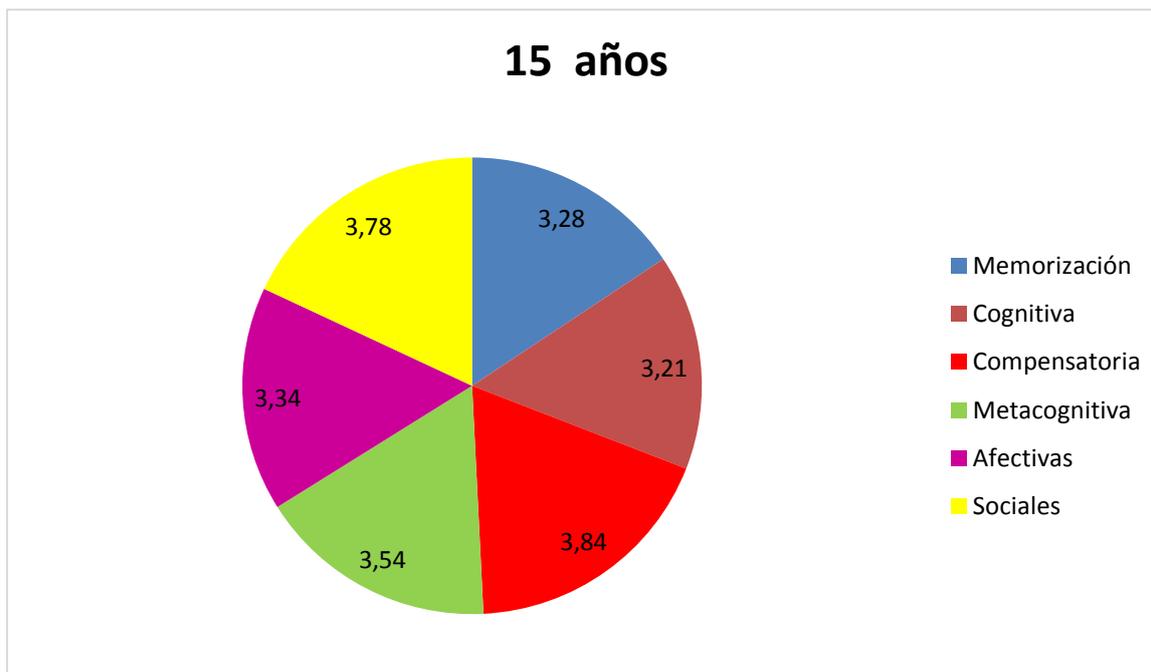


Gráfico 5. 2. Sujetos de 15 años de edad. Elaboración propia.

En los sujetos de 16 años de edad, nuevamente las EA compensatorias nos indican con una media de 3,83 que son las más utilizadas en lo que a EA directas se refiere. Por su parte, este tipo de estudiantes, nuevamente refleja en su media de uso, las estrategias sociales como las más usadas en cuanto a las EA indirectas se refiere, con un 3,57 de media.

Como se señaló anteriormente, no está claro cómo el conocimiento metalingüístico, especialmente cuando se opera como verbalización de reglas, contribuye a la adquisición de la L2. Nuestros datos confirman aquellos estudios que han explorado la relación entre el conocimiento metalingüístico y la competencia L2, pero los resultados aún no son concluyentes. Por ejemplo, Coyle y Bjorklund (1997) encontraron correlaciones débiles o nulas entre el conocimiento metalingüístico y la competencia L2. Por otro lado, Hasselhorn (1992) encontró correlaciones positivas entre el conocimiento metalingüístico y el desempeño en las tareas de producción oral para los estudiantes no principiantes en su estudio, pero no para los principiantes.

Sujeto	Memorización	Cognitiva	Compensatoria	Metacognitiva	Afectivas	Sociales	Media
47	3,56	3,79	4,83	3,50	3,86	4,50	4,01
48	5,00	5,00	5,00	4,50	3,57	3,50	4,43
49	2,44	2,50	4,00	3,75	2,71	4,50	3,32
50	3,22	2,43	2,50	2,63	2,43	1,67	2,48
51	3,00	2,21	2,67	2,00	2,43	3,00	2,55
52	3,00	3,07	4,17	3,25	3,00	3,17	3,28
53	3,33	2,93	4,00	3,50	3,71	4,33	3,63
54	3,11	3,36	4,67	4,88	3,86	4,50	4,06
55	2,78	2,36	2,83	3,13	3,57	3,83	3,08
56	2,78	1,86	3,17	1,88	1,86	2,00	2,26
57	3,44	2,57	3,17	3,13	2,14	3,17	2,94
58	2,44	3,14	2,83	3,75	3,57	3,50	3,21
59	2,67	3,07	5,00	4,88	4,43	4,50	4,09
60	3,44	3,43	3,67	3,38	2,43	3,50	3,31
61	4,00	4,43	4,67	4,13	3,86	4,00	4,18
62	4,22	3,79	5,00	3,38	3,29	3,67	3,89
63	2,89	3,64	4,17	3,88	2,86	3,50	3,49
64	3,89	4,00	4,83	4,88	4,43	4,17	4,37
65	4,00	4,14	4,33	4,50	3,71	4,33	4,17
66	3,22	2,93	4,17	3,00	2,57	3,00	3,15
67	2,11	3,14	3,33	2,63	2,71	2,83	2,79
68	2,11	2,07	2,33	1,88	2,14	2,00	2,09
69	3,44	3,57	3,67	4,63	4,14	4,83	4,05
70	1,78	2,57	3,67	1,75	2,71	2,67	2,52
71	3,33	3,50	2,83	3,25	2,86	3,17	3,16
72	3,78	3,36	4,00	3,88	3,29	4,67	3,83
73	3,44	3,50	3,83	3,75	3,29	3,33	3,52
74	3,00	3,86	3,83	3,00	3,57	4,17	3,57
<b>Media</b>	3,19	3,22	3,83	3,45	3,18	3,57	3,41

Tabla 5.4. Sujetos de 16 años de edad. Excel elaboración propia

Se representan en el siguiente gráfico los datos, en los que claramente se observa el mayor índice de uso en las EA directas: compensatorias, en los aprendices de 16 años.



Gráfico 5. 3. Sujetos de 16 años de edad. Elaboración propia.

A continuación, vemos que en el grueso de nuestros informantes, los alumnos adolescentes de 17 años de edad, presentan un mismo comportamiento en cuanto al uso de las EA en la adquisición del español como lengua extranjera. De manera que estamos ante una media en la que claramente el uso de las EA directas compensatorias prevalecen con respecto al resto, con 3,53 de media. Y por otro lado, en cuanto a las EA indirectas, las sociales se vuelven a imponer en su uso con un 3,38 de media.

Sujeto	Memorización	Cognitiva	Compensatoria	Metacognitiva	Afectivas	Sociales	Media
75	2,89	2,36	2,33	2,50	2,43	1,83	2,39
76	2,89	2,79	2,83	2,63	2,57	3,00	2,78
77	2,67	3,00	2,83	2,88	2,57	3,00	2,82
78	3,00	2,86	3,17	3,00	2,43	3,00	2,91
79	2,00	1,79	2,00	1,75	2,00	2,50	2,01
80	2,22	2,00	1,83	1,88	1,43	2,00	1,89
81	3,11	3,07	3,00	2,88	2,43	3,00	2,91
82	3,22	3,36	3,67	3,50	3,00	4,50	3,54
83	3,00	3,07	3,50	4,00	2,86	3,33	3,29
84	3,00	3,07	4,00	3,38	2,43	3,50	3,23
85	3,11	3,14	3,67	3,13	1,86	3,83	3,12
86	2,67	2,93	3,50	4,38	2,86	3,50	3,30
87	3,11	2,93	3,50	3,00	3,57	3,67	3,30
88	2,89	3,21	3,00	2,88	2,57	2,83	2,90
89	3,89	4,57	4,83	4,25	4,29	4,67	4,42
90	3,11	3,50	3,17	3,25	2,29	3,00	3,05
91	2,56	3,00	2,67	2,38	2,71	2,83	2,69
92	2,78	2,93	3,33	3,50	3,14	3,67	3,22
93	3,33	2,79	2,67	2,88	2,71	2,83	2,87
94	3,11	2,50	3,33	2,75	2,00	3,50	2,87
95	3,00	3,43	4,00	3,38	2,86	2,83	3,25
96	2,67	2,86	3,83	2,88	3,00	4,00	3,21
97	2,89	3,00	3,83	2,75	2,86	3,50	3,14
98	3,44	3,21	3,67	2,75	3,00	3,17	3,21
99	2,33	2,93	2,83	2,50	2,71	3,00	2,72
100	3,33	3,29	3,67	3,00	2,86	3,50	3,27
101	2,56	3,43	4,00	3,50	2,00	4,00	3,25
102	2,00	2,36	2,33	2,38	2,14	2,67	2,31
103	3,78	4,14	3,83	4,00	3,43	3,67	3,81
104	3,11	4,00	4,33	3,13	3,43	4,17	3,69
105	2,89	3,29	3,67	3,63	3,57	4,83	3,65
106	3,56	3,93	4,33	4,13	3,71	4,50	4,03
107	3,89	4,00	3,67	4,75	3,57	4,67	4,09
108	2,11	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,85
109	2,56	2,21	1,50	1,50	1,00	2,00	1,79
110	3,89	4,21	3,83	4,38	4,00	4,00	4,05
111	2,78	3,50	3,00	2,88	3,57	3,17	3,15
112	2,78	2,43	3,67	1,88	2,14	3,00	2,65
113	3,33	2,71	3,17	2,25	2,14	1,67	2,55
114	2,33	1,86	2,50	1,75	2,14	1,67	2,04
115	3,00	3,64	3,50	3,50	3,86	3,83	3,56
116	2,56	2,86	3,50	2,38	2,14	2,33	2,63
117	2,89	3,21	2,83	3,50	3,57	4,17	3,36
118	3,89	4,21	4,00	4,38	4,14	4,50	4,19
119	3,11	3,00	3,00	3,00	3,29	3,00	3,07
120	3,11	2,50	3,33	3,00	4,14	3,17	3,21
121	2,67	3,29	4,50	4,25	3,14	3,67	3,59
122	3,78	4,00	4,33	4,63	3,00	3,50	3,87
123	3,22	2,64	4,67	2,50	2,86	4,50	3,40

124	3,33	2,57	4,33	2,25	2,43	4,50	3,24
125	3,33	2,64	4,83	2,63	2,29	4,33	3,34
126	3,33	3,29	3,50	3,63	3,14	3,50	3,40
127	3,56	3,57	4,17	4,00	3,00	3,83	3,69
128	3,33	3,50	4,00	3,38	3,29	3,50	3,50
129	3,00	2,79	3,83	3,50	2,86	3,67	3,27
130	2,67	3,43	3,33	3,50	3,43	3,50	3,31
131	2,78	2,50	2,50	3,13	2,29	2,17	2,56
132	1,89	1,50	1,67	1,25	1,00	1,00	1,38
133	2,56	1,93	1,67	1,75	1,43	1,50	1,80
134	3,78	3,07	3,67	3,13	3,71	3,67	3,50
135	3,56	3,50	3,67	4,00	3,43	4,50	3,78
136	3,33	2,79	4,00	3,13	2,71	3,83	3,30
137	3,56	4,00	4,00	5,00	3,29	4,67	4,08
138	3,00	3,29	5,00	3,00	2,86	3,67	3,47
139	3,11	3,57	5,00	3,25	3,00	3,50	3,57
140	2,56	2,21	2,67	2,50	2,71	3,50	2,69
141	2,22	2,29	3,33	2,63	2,57	2,17	2,53
142	3,11	3,14	4,00	3,25	3,00	3,67	3,36
143	2,22	2,14	2,83	2,25	2,29	2,50	2,37
144	2,89	3,21	3,50	2,75	2,00	3,17	2,92
145	3,56	3,07	4,00	3,63	3,43	4,50	3,70
146	3,89	4,43	5,00	5,00	5,00	4,17	4,58
147	3,11	3,07	3,17	3,00	2,71	3,50	3,09
148	3,56	4,00	4,17	4,00	3,00	3,67	3,73
149	2,67	3,00	4,17	3,25	3,43	3,67	3,36
150	2,67	3,86	4,50	4,50	3,43	3,50	3,74
151	2,78	2,14	4,50	2,63	3,43	2,83	3,05
152	3,67	3,64	5,00	4,63	3,43	3,50	3,98
<b>Media</b>	3,01	3,08	3,53	3,16	2,87	3,38	3,17

Tabla 5.5. Sujetos de 17 años de edad. Excel elaboración propia.

En el siguiente gráfico se muestran los datos de manera que a simple vista se refleja que las EA más utilizadas en este grupo de adolescentes aprendices de español como lengua extranjera, de 17 años, son las compensatorias y las sociales, nuevamente. Coyle y Bjorklund (1997) encontraron que el conocimiento metalingüístico estaba asociado con un mejor desempeño en un curso de idioma chino para los grupos que habían recibido instrucción gramatical explícita, pero no para los demás. Coyle y Bjorklund (1997) y Roehr (2008) encontraron una fuerte correlación positiva entre el

conocimiento metalingüístico y la competencia L2 medida como conocimiento de gramática, estructuras y vocabulario.



Gráfico 5. 4. Sujetos de 17 años de edad. Elaboración propia.

Los aprendices búlgaros de español con 18 años, reflejan a su vez, un mayor uso de las EA directas, con una media de 3,57 en el uso de las compensatorias como aquellas más utilizadas. Y en las EA indirectas, las sociales, nuevamente se consolidan como las más utilizadas, con una media de uso de 3,75. Los resultados presentados proporcionan información detallada sobre la naturaleza del conocimiento metalingüístico de los participantes. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que han investigado el conocimiento metalingüístico medido como verbalizaciones de reglas. En la mayoría de esos estudios (Alderson et al., 1997; Ellis, 2005; Erlam et al., 2009; Roehr, 2008), con la excepción de Hu (2011), los estudiantes también demostraron niveles medios a bajos de conocimiento metalingüístico, con porcentajes en la sección de verbalización de reglas de las pruebas que oscilan entre ligeramente por debajo del 60% en Coyle y Bjorklund (1997) a algo más del 30% en Elder y Manwaring (2004).

Sujeto	Memorización	Cognitiva	Compensatoria	Metacognitiva	Afectivas	Sociales	Media
153	3,00	3,93	4,50	3,88	2,43	4,33	3,68
154	3,44	3,50	3,67	4,38	3,43	4,17	3,76
155	3,00	3,93	4,50	3,88	2,43	4,33	3,68
156	3,44	3,71	4,00	4,00	3,43	4,17	3,79
157	3,56	4,29	2,67	3,38	3,57	3,17	3,44
158	3,22	3,64	3,83	4,25	4,00	4,67	3,94
159	3,78	4,43	4,00	4,63	3,57	4,33	4,12
160	4,22	4,21	3,33	3,63	3,14	4,83	3,90
161	3,00	2,71	2,83	2,25	2,57	2,33	2,62
162	2,44	3,07	2,67	3,38	3,29	3,83	3,11
163	3,00	3,00	2,83	3,38	2,71	3,50	3,07
164	3,11	2,93	3,17	3,00	2,71	3,83	3,13
165	3,67	2,71	3,00	4,25	4,71	3,67	3,67
166	4,00	3,93	3,67	3,75	4,29	4,17	3,97
167	3,11	4,36	4,67	4,13	3,29	4,33	3,98
168	2,33	2,07	2,33	2,25	1,86	2,67	2,25
169	2,33	2,07	2,33	2,25	1,86	2,67	2,25
170	3,56	3,36	4,17	3,25	3,29	3,50	3,52
171	2,89	2,43	2,67	3,00	3,00	3,67	2,94
172	3,33	2,43	2,83	3,00	3,00	2,67	2,88
173	3,67	3,93	4,33	4,75	3,14	3,50	3,89
174	3,33	3,07	3,83	2,75	2,43	4,00	3,24
175	3,22	3,43	3,50	3,63	2,86	3,17	3,30
176	4,22	4,14	4,67	4,63	4,14	5,00	4,47
177	4,11	3,79	3,83	4,13	3,71	4,67	4,04
178	2,56	3,43	3,33	3,75	2,14	2,83	3,01
179	4,11	3,79	3,83	4,13	3,71	4,67	4,04
180	4,11	3,79	3,83	4,13	3,71	4,67	4,04
181	3,22	3,21	3,83	3,25	3,29	4,00	3,47
182	3,33	2,71	4,67	3,00	3,43	2,50	3,27
183	3,22	2,79	2,67	3,13	3,00	3,17	2,99
184	2,89	3,29	4,33	4,13	3,00	3,67	3,55
185	4,56	4,29	4,17	5,00	4,43	5,00	4,57
186	3,11	3,64	2,50	3,25	3,57	3,33	3,23
187	2,44	2,36	2,67	3,13	1,43	3,00	2,50
188	3,00	2,43	3,83	2,75	2,29	4,50	3,13
189	3,56	2,86	4,00	4,50	4,00	4,17	3,85
190	3,33	2,86	3,67	3,63	3,00	3,33	3,30
191	2,67	3,29	3,67	3,00	2,57	4,17	3,23
192	3,33	2,93	3,33	2,50	2,29	3,50	2,98
193	2,44	2,14	2,33	1,75	3,14	3,00	2,47
194	3,00	2,64	3,00	2,38	2,86	3,17	2,84
195	3,67	2,86	3,67	3,25	2,71	3,33	3,25
196	3,22	3,36	4,33	3,63	2,57	3,83	3,49
197	3,56	4,43	4,83	4,88	3,43	4,50	4,27
198	2,78	3,14	4,00	2,88	3,43	3,00	3,20
<b>Media</b>	3,29	3,29	3,57	3,52	3,11	3,75	3,42

Tabla 5. 6. Sujetos de 18 años de edad. Excel elaboración propia.

En el siguiente gráfico se muestran las EA, de manera que claramente observamos cuáles son las más utilizadas por este grupo de alumnado de 18 años.



Gráfico 5. 5. Sujetos de 18 años de edad. Elaboración propia.

Sujeto	Memorización	Cognitiva	Compensatoria	Metacognitiva	Afectivas	Sociales	Media
199	5,00	5,00	5,00	4,63	5,00	5,00	4,94
200	3,56	3,29	4,17	4,00	3,00	4,50	3,75
201	2,56	3,71	3,83	4,50	3,57	4,33	3,75
202	3,56	3,50	3,83	3,63	3,14	4,00	3,61
<b>Media</b>	3,67	3,88	4,21	4,19	3,68	4,46	4,01

Tabla 5. 7. Sujetos de 19 años de edad. Excel elaboración propia.

Por último, el grupo perteneciente al alumnado de 19 años de edad, a su vez, también nos muestra como en los anteriores, una mayor frecuencia de uso en las EA compensatorias y en las sociales, alcanzando una media de 4,21 en las primeras y de 4,46 en las segundas.

En el siguiente gráfico mostramos claramente este mayor uso en las estrategias compensatorias y sociales.



Gráfico 5. 6. Sujetos de 19 años de edad. Elaboración propia.

Este estudio ha demostrado cómo los estudiantes utilizan estrategias para resolver problemas con el fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje en diferentes situaciones contextuales.

En el siguiente gráfico se resume a simple vista la presencia de las EA en todos los sujetos encuestados, por edades.

## Resumen de todas las edades

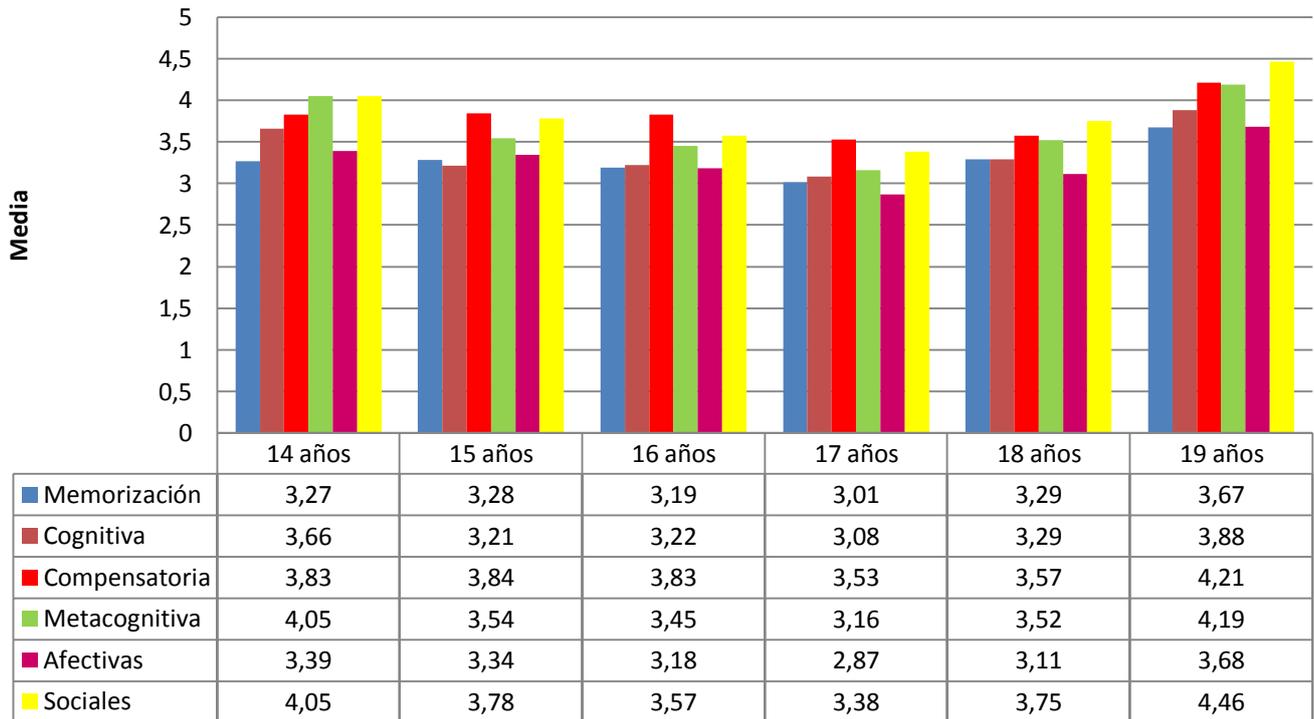


Gráfico 5. 7. Resumen de todas las edades. Elaboración propia.

De modo que vemos en una clara línea ascendente la utilización de la estrategia directa de Memorización, con una pequeña fluctuación descendente en los individuos con 16 años, que se ve algo más acusada en los de 17 años de edad. A pesar de esto, la memorización se nos presenta, pues, como la EA con un mayor uso en cuanto a mayor edad del alumnado encuestado, como se muestra en el gráfico 8.

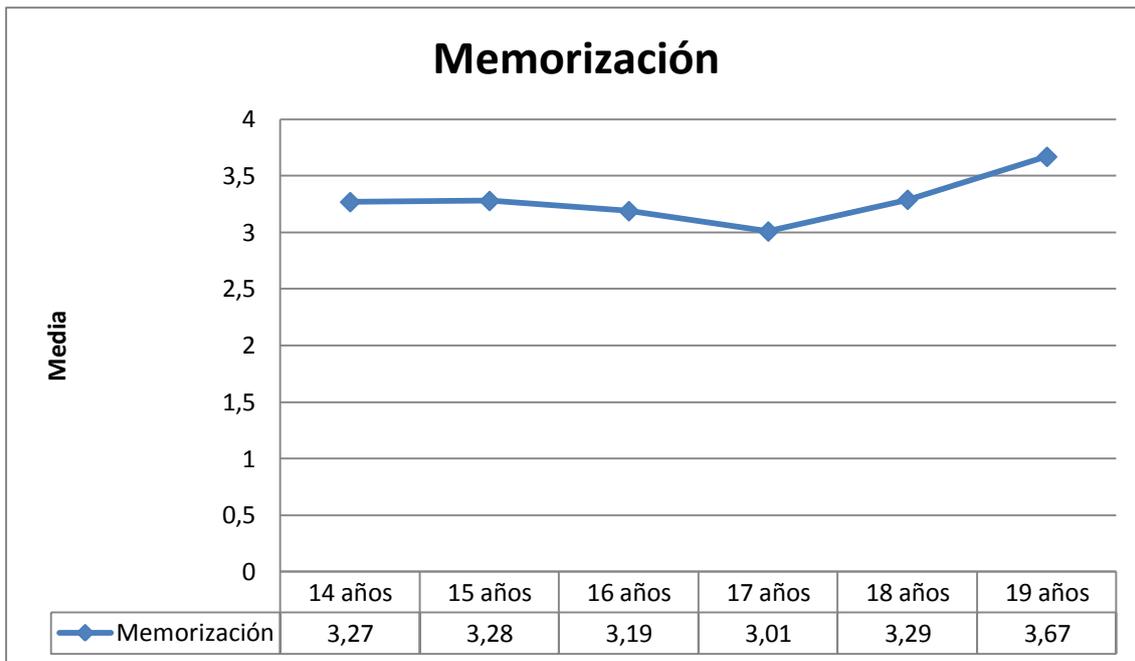


Gráfico 5. 8. Desarrollo de EA memorización por edades. Elaboración propia.

Si nos fijamos en el uso de la estrategia cognitiva en la franja de mayor edad, 19 años, está más presente, al igual que en la de menor edad, 14 años, pero sin embargo, entre las edades intermedias oscila su presencia más baja, siendo la que menor presencia acusa aquel alumnado de 17 años tal y como se observa en la gráfica 9.

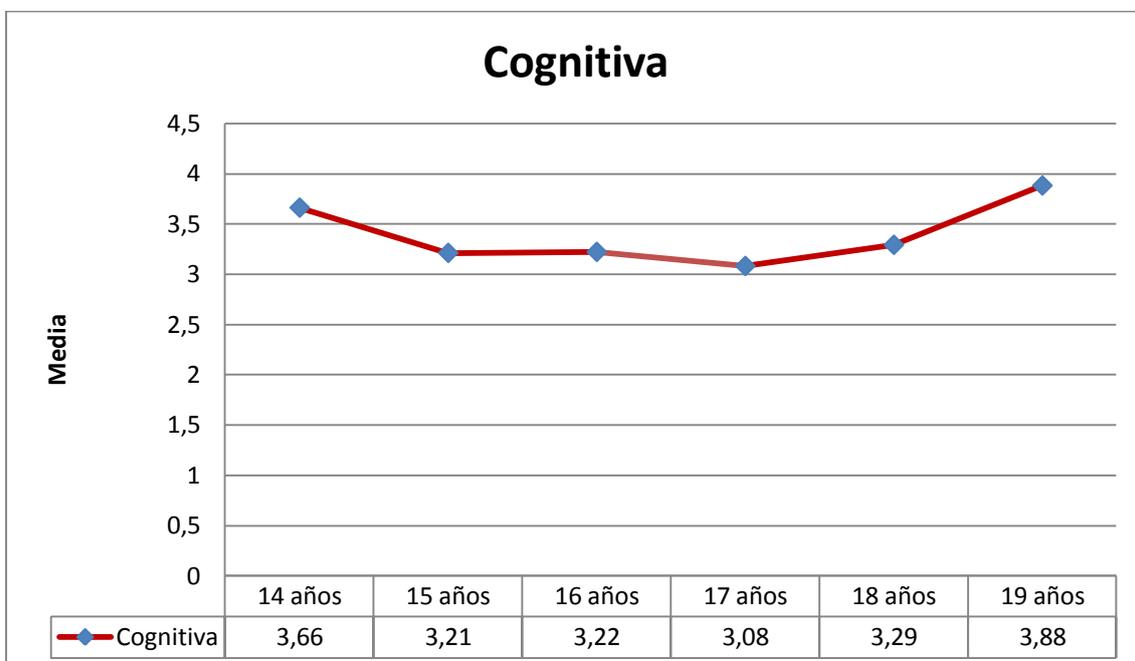


Gráfico 5. 9. Desarrollo de EA cognitiva por edades. Elaboración propia.

En lo que respecta a la EA compensatoria, claramente se atiende a un mayor uso en cuanto mayor edad posee el alumnado encuestado, cayendo este en las edades de 18 y 17 años, sin embargo, en lo aprendices más jóvenes, su presencia de uso es prácticamente la misma, en un claro ascenso con respecto a las otras.

Así se refleja en el siguiente gráfico:

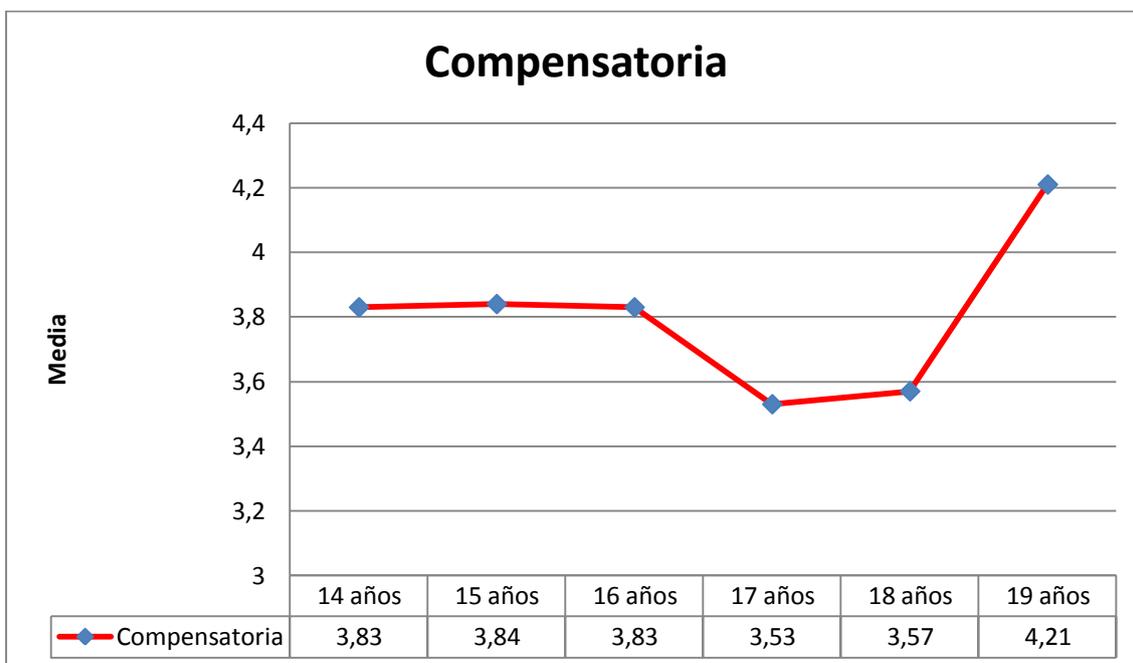


Gráfico 5. 10. Desarrollo de EA compensatoria por edades. Elaboración propia.

En cuanto al uso de la estrategia metacognitiva, en la franja de mayor edad, 19 años, está más presente, al igual que en la de menor edad, 14 años, pero sin embargo, entre las edades intermedias oscila su presencia más baja, siendo la que menor presencia acusa aquel alumnado de 17 años tal y como se observa en la gráfica 11.

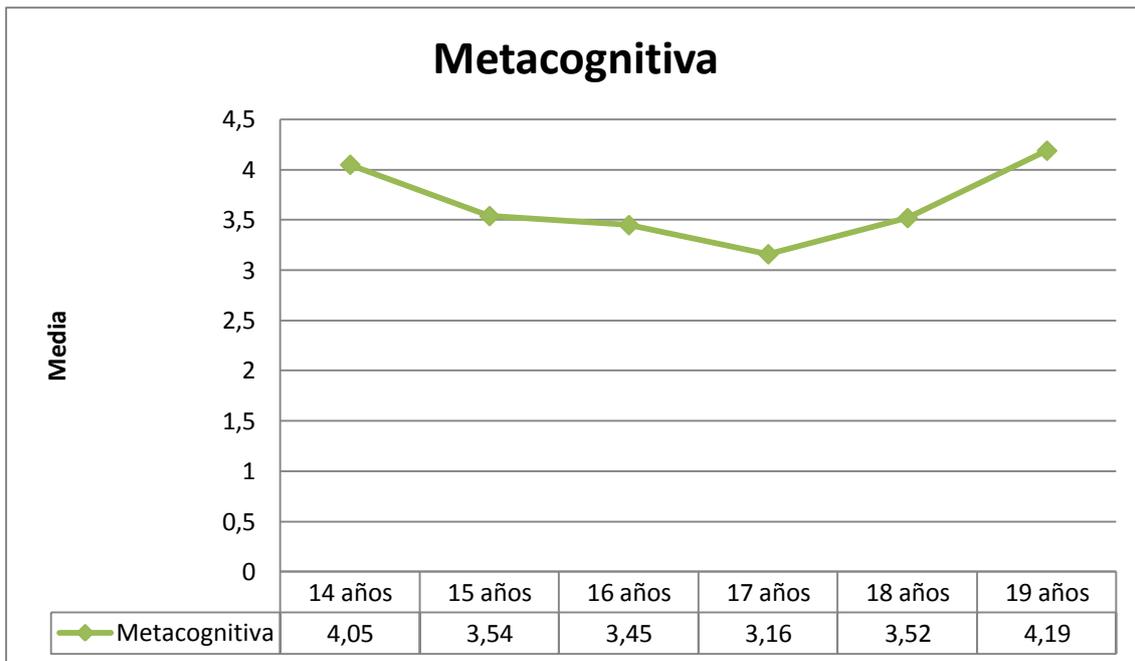


Gráfico 5. 11. Desarrollo de EA metacognitiva por edades. Elaboración propia.

Atendemos ahora al uso de la EA afectivas y observamos que en la franja de mayor edad, 19 años, está más presente, al igual que en la de menor edad, 14 años, pero sin embargo, entre las edades intermedias oscila su presencia más baja, siendo la que menor presencia acusa aquel alumnado de 17 años tal y como se observa en la gráfica 12.

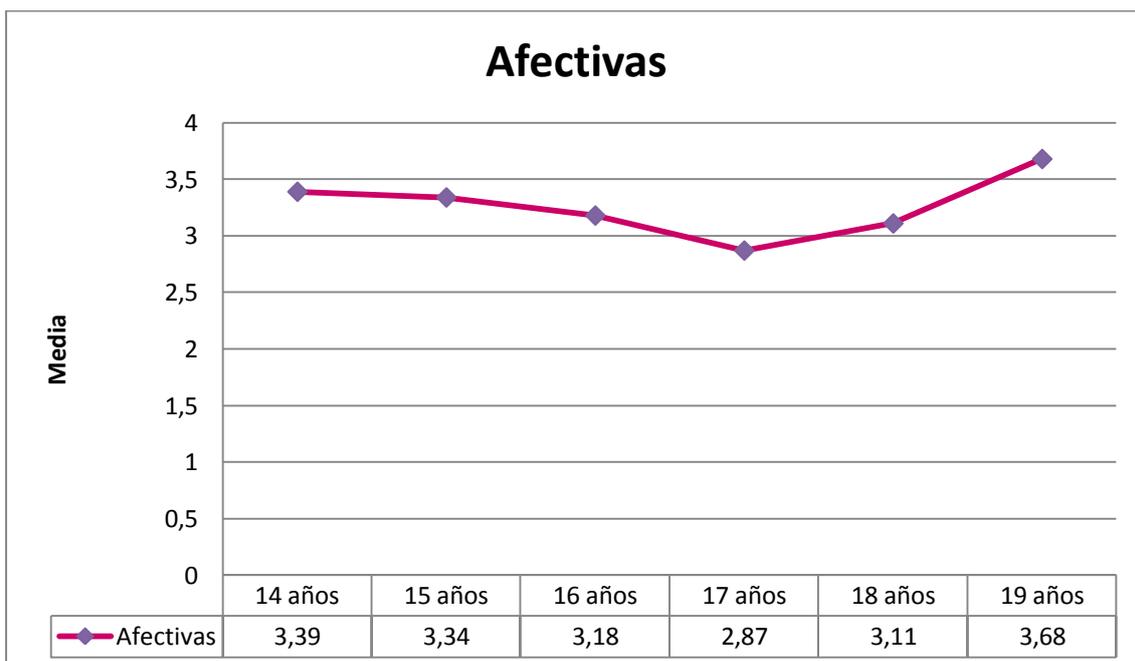


Gráfico 5. 12. Desarrollo de EA afectivas por edades. Elaboración propia.

Con respecto a las EA sociales, observamos que ocurre prácticamente lo mismo que las dos anteriores: en los individuos de 19 años está más presente, al igual que en los de menor edad, 14 años, pero sin embargo, entre las edades intermedias oscila su presencia más baja, aunque con una menor presencia en el alumnado de 17 años, aunque ya no tan acusada, tal y como se observa en la gráfica 13.

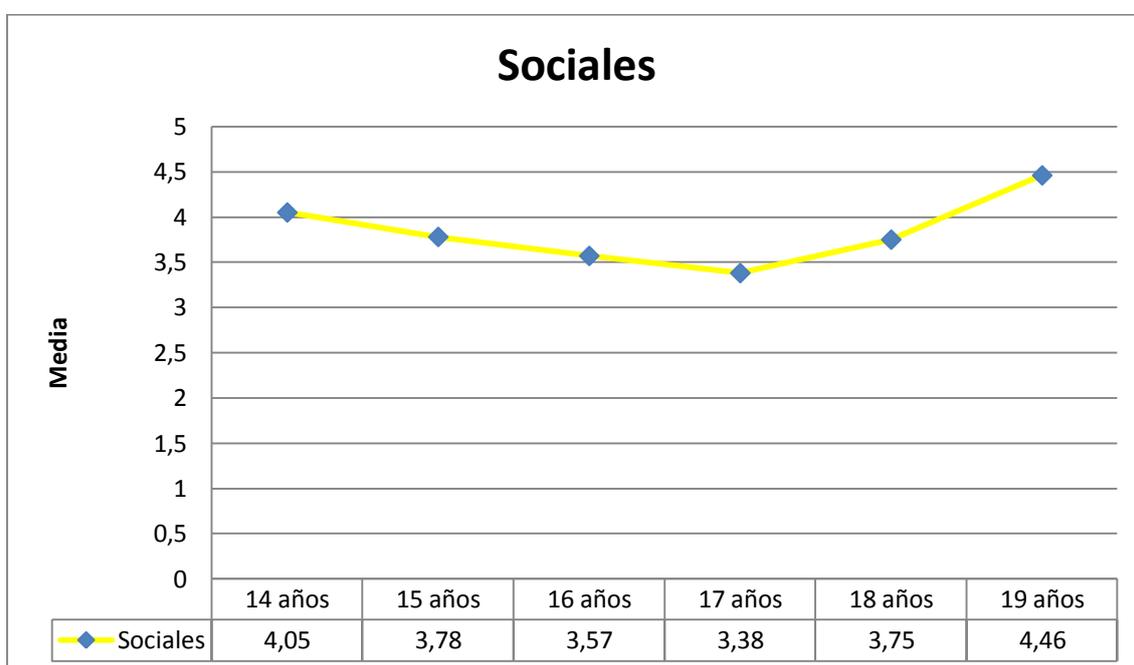


Gráfico 5. 13. Desarrollo de EA sociales por edades. Elaboración propia.

#### 5.4. Respuestas finales

Una vez mostrados los datos obtenidos, podemos dar respuesta a nuestras preguntas de investigación planteadas. Estas son las siguientes:

1. ¿Qué estrategia es la más utilizada por los estudiantes adolescentes en un estudio de caso en Bulgaria?

Los resultados que se pretenden obtener podrían utilizarse para enseñar al alumno a ser más eficaz en el aprendizaje. Es evidente que las estrategias de aprendizaje

de idiomas juegan un papel muy importante para facilitar la comprensión de L2 procesos de aprendizaje de idiomas, así como las habilidades que los alumnos desarrollan al aprender un idioma extranjero o un segundo idioma. Varios investigadores como Chamnot y Küpper [7] hace hincapié en que los alumnos que no aprenden L2 necesitan que se les enseñen determinadas EA de idiomas.

Estrategia	Memorización	Cognitiva	Compensatoria	Metacognitiva	Afectivas	Sociales
Media	3,17	3,21	3,67	3,41	3,10	3,62
Desviación	0,57	0,68	0,75	0,82	0,72	0,8

Tabla 5. 8. Medias obtenidas en el uso de las estrategias. Elaboración propia.

El análisis de la tabla 5. 8. indica que las EA más utilizadas son las compensatorias, a muy poca distancia de las estrategias sociales. Recordemos que las compensatorias ayudan a los estudiantes a eliminar los vacíos de conocimiento y poder dar continuidad a la comunicación (adivinar de forma inteligente; superar limitaciones en la expresión oral y escrita) como estrategias directas, y las estrategias sociales, como indirectas, que apoyan y controlan el aprendizaje de la lengua en cuestión, ayudan a que se llegue a la interacción creciente con la lengua extranjera, pues les facilita la interacción con otros estudiantes en una situación discursiva.

<b>Sexo</b>	<b>¿Cuántos años tienes?</b>	<b>¿Cuál es tu sexo?</b>	<b>¿Cuántos idiomas hablas?</b>	<b>¿Tienes diploma de alguno?</b>	<b>¿Tienes Internet en el lugar en el que estudias?</b>	<b>¿Lo usas normalmente para estudiar?</b>	<b>¿Tienes DELE: nivel?</b>
<b>Chicas</b>	16,80	1,00	2,09	0,49	0,45	0,62	0,23
<b>Chicos</b>	16,76	2,00	1,97	0,64	0,55	0,67	0,42

Sexo	¿Te gusta estudiar español?	Memorización	Cognitiva	Compensatoria
<b>Chicas</b>	0,95	3,20	3,24	3,71
<b>Chicos</b>	0,79	3,02	3,08	3,45
Sexo	Metacognitiva	Afectivas	Sociales	Media
<b>Chicas</b>	3,46	3,16	3,66	3,41
<b>Chicos</b>	3,13	2,81	3,36	3,14

Tabla 5.9. Variables personales. Elaboración propia.

Edad	¿Cuántos años tienes?	¿Cuál es tu sexo?	¿Cuántos idiomas hablas?	¿Tienes diploma de alguno?	¿Tienes Internet en el lugar en el que estudias?	¿Lo usas normalmente para estudiar?	¿Tienes DELE: nivel?
<b>14-16</b>	15,28	1,14	2,11	0,54	0,49	0,61	0,04
<b>17</b>	17,00	1,19	2,03	0,44	0,44	0,63	0,23
<b>18-19</b>	18,08	1,16	2,04	0,58	0,48	0,66	0,62

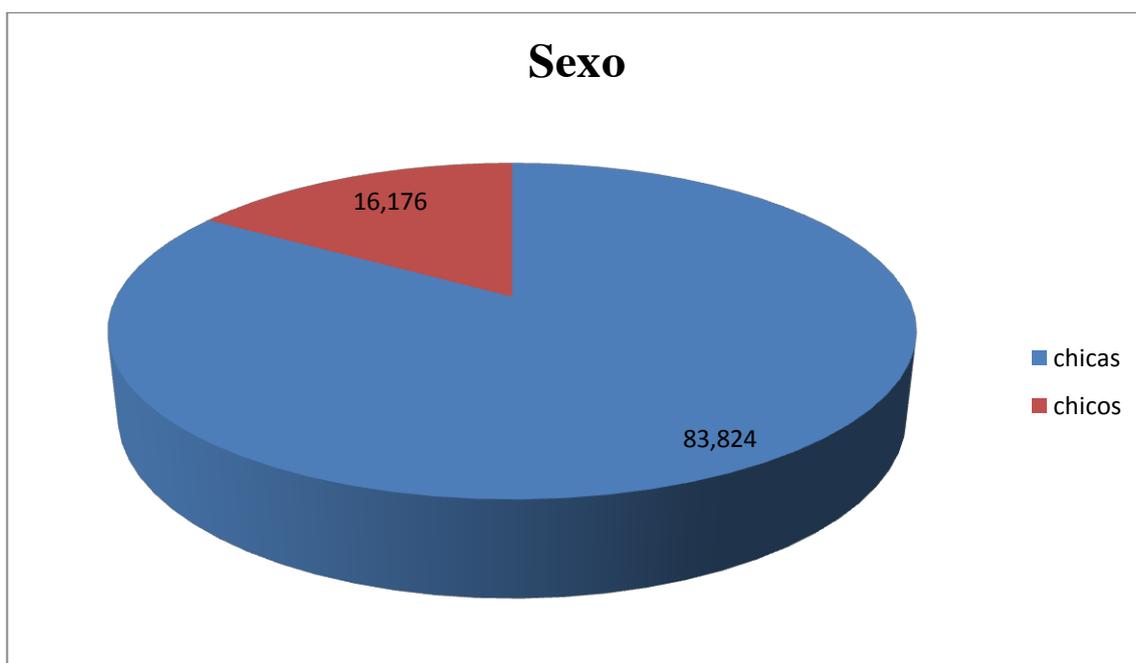
Edad	¿Te gusta estudiar español?	Memorización	Cognitiva	Compensatoria
<b>14-16</b>	0,93	3,25	3,26	3,83
<b>17</b>	0,92	3,01	3,08	3,53
<b>18-19</b>	0,92	3,32	3,34	3,62
Edad	Metacognitiva	Afectivas	Sociales	Media
<b>14-16</b>	3,56	3,28	3,73	3,48

<b>17</b>	3,16	2,87	3,38	3,17
<b>18-19</b>	3,57	3,15	3,81	3,47

Tabla 5.10. Variables de edad. Elaboración propia.

2. ¿Es posible identificar diferencias entre las estrategias empleadas según las variables personales?

Existe una correlación significativa, aunque baja, entre el sexo y las estrategias metacognitiva (-0,149) que ayudan a los alumnos a regular su cognición y a centrar, planificar y evaluar su progreso; afectiva (-0,181) estimulan la confianza en uno mismo y la perseverancia necesarias para implicarse en situaciones de aprendizaje de lenguas; y social (-0,142) que aumentan la interacción y la empatía en la comunicación.

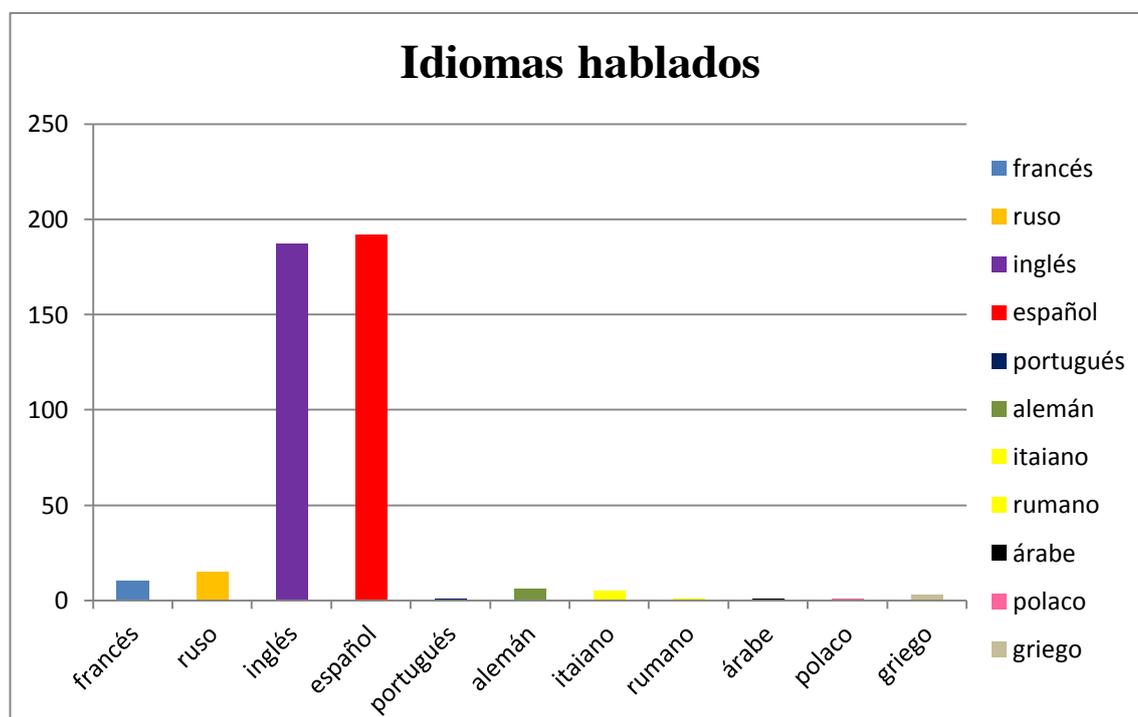


Gráfica 5.14. Distribución por sexos. Elaboración propia.

La correlación es negativa, es decir, que cuanto menor es el valor del sexo, mayor es la puntuación obtenida en estas estrategias. Dicho de otro modo, las chicas, con valor de sexo 1, tienen calificaciones más altas en estas tres estrategias. Observamos, pues que las EA están influidas por distintas variables. Hay muchos

factores que influyen en la elección de estas, como son el grado de conciencia, la etapa de aprendizaje, las expectativas del profesor, la edad, el género, el estilo general de aprendizaje, la personalidad, el grado de motivación, entre otros, tal y como se observa.

También existe correlación significativa y baja entre el número de idiomas que habla cada alumno y la puntuación de la estrategia social (0,148). En este caso, al ser una correlación positiva, nos indica que los alumnos que más idiomas hablan tienen una mejor calificación en este tipo de estrategias.



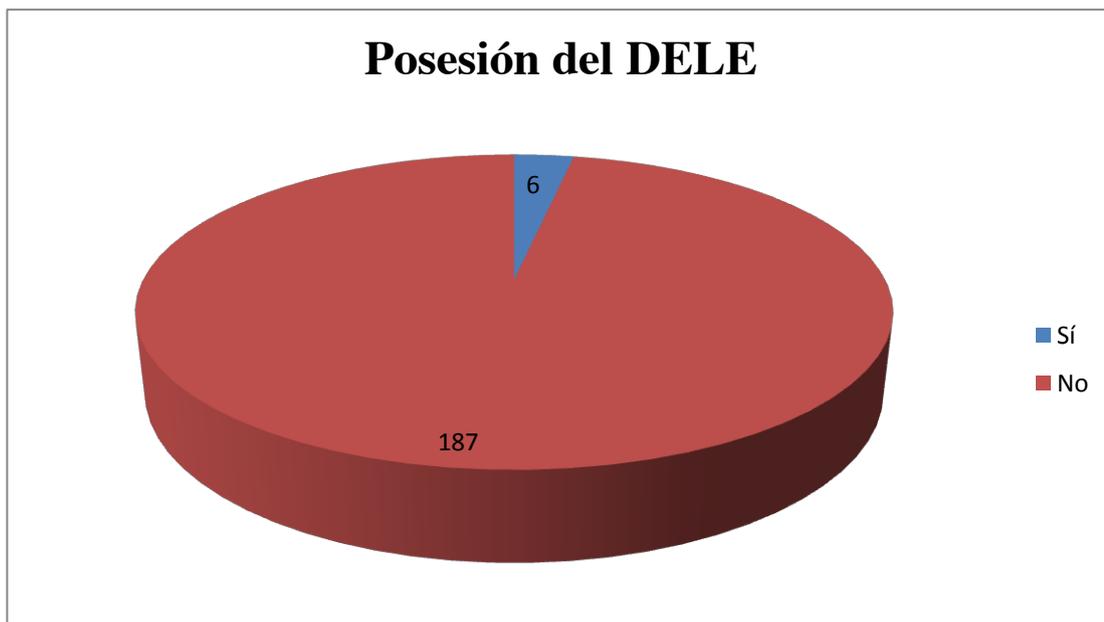
Gráfica 5. 15. Lenguas extranjeras habladas. Elaboración propia.

Estar en posesión de un DELE también se correlaciona significativa y positivamente con las puntuaciones obtenidas en algunas estrategias, concretamente en las estrategias cognitivas (0,238) usadas en la formación y revisión de modelos mentales internos y para producir y recibir mensajes en la lengua extranjera; compensatorias (0,141) que eliminan los vacíos de conocimiento y pueden dar continuidad a la comunicación, metacognitivas (0,279) regulan su cognición y ayudan a centrar, planificar y evaluar su progreso; y sociales (0,168) con ese aumento en la interacción y la empatía en la comunicación. Pero es sin duda, la motivación, el aspecto que de

manera más significativa se relaciona con las puntuaciones de todas las estrategias de aprendizaje.

Así, alumnos a los que les gusta aprender español obtienen también mejores puntuaciones en todas las estrategias: 0,270 en la memorización, 0,249 en la cognitivas, 0,211 en las compensatorias, 0,284 en las metacognitivas, 0,274 en las afectivas y 0,257 en las estrategias sociales. Las estrategias de memoria son actividades mentales deliberadas diseñadas para mejorar la codificación y la recuperación, y se refieren a cualquiera de un amplio conjunto de técnicas útiles para mejorar la memoria de lo aprendido. Tales estrategias van desde ayudas externas (por ejemplo, tomar notas, uso de una agenda diaria) hasta estrategias de memoria interna (por ejemplo, fragmentación, visualización) y se ha encontrado que ayudan a la formación de la memoria a largo plazo. Se sugiere que el desarrollo de estrategias de memoria sea más abrupto que gradual (Schneider et al. 2004), con la progresión desde el no uso de estrategias de memoria al uso de tales estrategias ocurriendo como una transición rápida para la mayoría de los niños (Schneider et al. 2009, 70–99). La efectividad de la estrategia de memoria es evidente a partir de los 7 años de edad, y el uso de estrategias de memoria efectivas y el rendimiento en tareas de recordar texto parece aumentar significativamente entre las edades de siete y diez (Schneider et al. 2009, 70-99).

Sin embargo, la dificultad de la tarea influye en el progreso; es decir, cuando las tareas son más exigentes cognitivamente, el progreso tiende a ser menos rápido. También se ha demostrado que la utilización de estrategias de memoria durante la codificación afectará a las actuaciones posteriores (Hasselhorn, 1992: 202-214). Además, el uso de estrategias múltiples aumenta en función de la edad, lo que mejora adicionalmente la capacidad de recordar (Coyle y Bjorklund, 1997: 372–380). responsable de seleccionar las estrategias de memoria que funcionan y luego modificarlas o implementar nuevas.



Gráfica 5.16. Posesión del DELE. Elaboración propia.

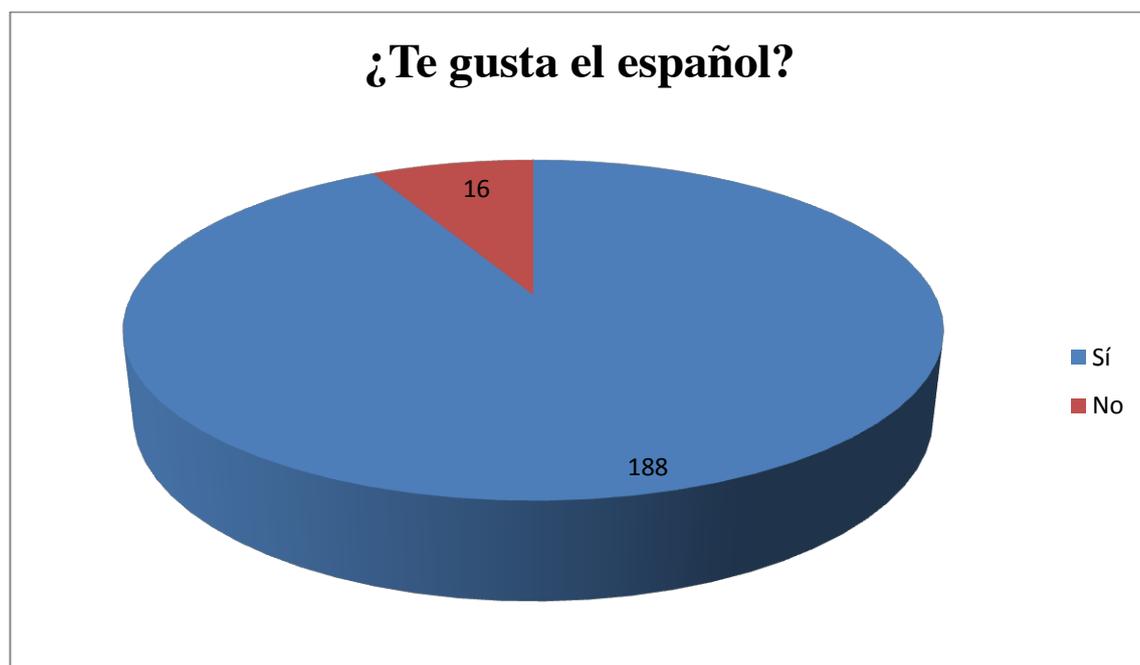


Gráfico 5. 17. Motivación hacia el idioma español. Elaboración propia.

3. ¿Existe alguna relación en el uso de Internet para estudiar como variable relacionada con el uso de las estrategias de aprendizaje?

Existe correlación significativa y baja entre los alumnos que tienen Internet y la calificación en las estrategias sociales (0,168). Sin embargo, no existe esta correlación entre el uso de Internet y la puntuación ni de esta ni de ninguna otra estrategia. Esta

aparente incongruencia puede deberse a que existe una variable oculta, seguramente ligada a la personalidad del alumno o a su nivel económico, que correlaciona ambos aspectos, es decir, tener Internet en casa y calificar más alto en las estrategias sociales, pero que no tiene que ver con el uso de Internet para estudiar. Distintos autores han demostrado repetidamente que para los estudiantes de L2 que no tienen fácil acceso a las redes sociales o comunidades de práctica del idioma de destino, la instrucción explícita sobre las convenciones sociolingüísticas parece ayudar a expandir el repertorio sociolingüístico de los estudiantes.

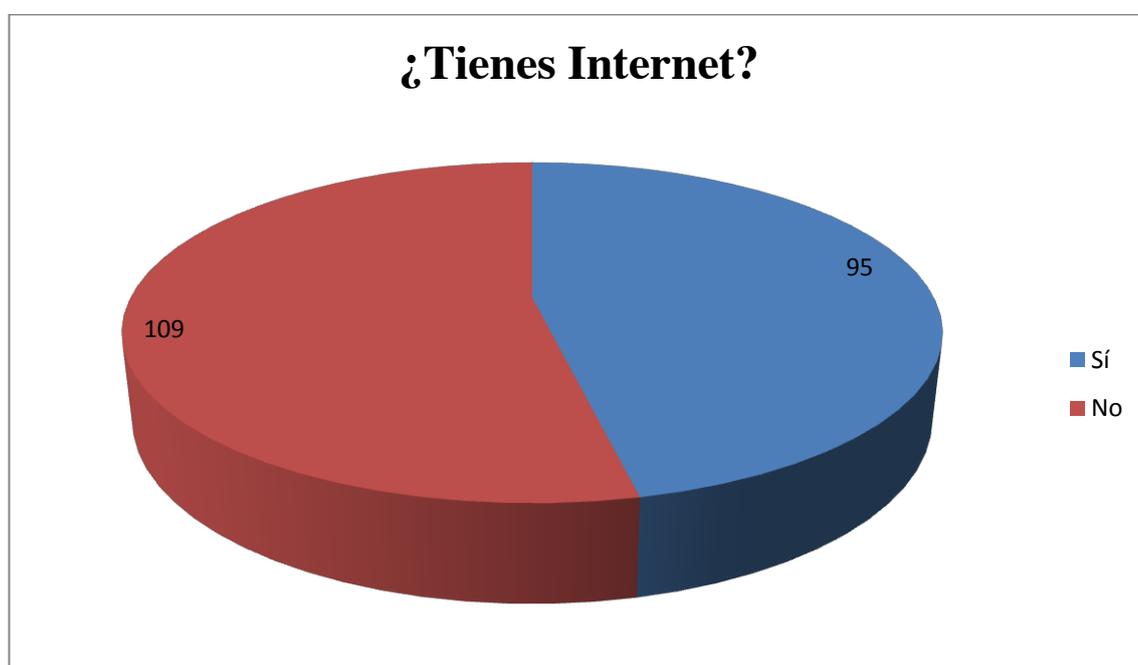


Gráfico 5.18. Uso de Internet. Elaboración propia.

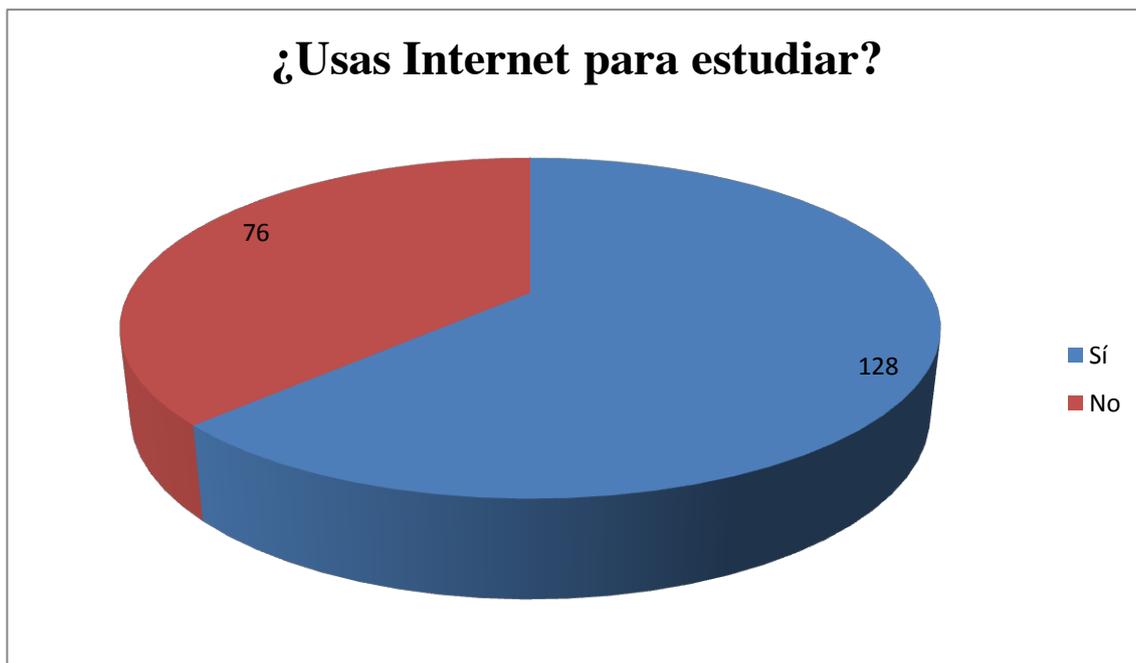


Gráfico 5. 19. Uso de Internet en el estudio. Elaboración propia.

Las tecnologías informáticas que van desde herramientas multimedia (por ejemplo, Word, PowerPoint, software de narración digital) hasta herramientas de redes sociales Web 2.0 (por ejemplo, blogs, wikis, Twitter, Facebook) se han utilizado ampliamente en la educación lingüística y alfabetizada. En las comunicaciones basadas en Internet, los estudiantes tienen acceso a mayores oportunidades de autoría, lectores y relaciones sociales basadas en recursos semióticos modificados en relación con el tiempo, el espacio, el género, la modalidad y la audiencia (Carrington 2008; Crafton, Brennan y Silvers 2007; Knobel y Lankshear 2007; Sykes, Oskoz y Thorne 2008). Estos resultados parecen demostrar que Web 2.0 no es un término que se refiera a ninguna forma nueva o específica de World Wide Web o Internet 2.0; en cambio, se refiere a un conglomerado de *software* social que utiliza Internet como una plataforma para la cual se pueden interconectar varios dispositivos para fomentar una mayor comunicación entre los individuos. Web 2.0 permite y proporciona una mayor interactividad entre los usuarios para cambiar y transformar sitios web estáticos en tecnologías totalmente interconectadas, que ofrecen plataformas informáticas interactivas donde los usuarios pueden crear y utilizar contenido creado por otros participantes. Hay otras características de la Web 2.0, incluido el uso de etiquetas para identificar un vídeo con su audio, los sistemas de clasificación y el intercambio de enlaces a sitios web. Se cree principalmente que estas características ayudan a los usuarios o estudiantes en sus

esfuerzos de autoaprendizaje. Nuestros sujetos de investigación parecen constatar que el principal impulsor de la Web 2.0 es el desarrollo reciente de la capacidad de una persona para crear y publicar contenido en línea sin el conocimiento de un lenguaje de programación de computadoras o la posesión de equipo especializado más allá de su ordenador personal. Por lo tanto, estos desarrollos han creado una oportunidad para que los profanos usen lo que comúnmente se conoce como la "web de lectura / escritura" de formas diferentes y únicas. Esta creencia representa la visión utópica de la tecnología y sigue arraigada en el supuesto de que las tecnologías de la información y la comunicación están distribuidas de manera uniforme en todo el mundo y, por lo tanto, el acceso y los resultados de estas tecnologías son predecibles. Este artículo desafía esta noción y examina el impacto de la cultura y los estilos de aprendizaje dentro del entorno de aprendizaje de la Web 2.0. Puede ser cierto que dentro de los entornos de aprendizaje de la Web 2.0 el contenido se adapte más fácilmente a las consultas de los estudiantes más relevantes, pero no puede afectar la negociación de aprendizaje que un estudiante puede o no hacer. Dentro de un ambiente constructivista, el instructor debe aceptar que el estudiante es únicamente un facilitador del conocimiento y que el estudiante tiene el control de su propio aprendizaje

Como tal, las prácticas del lenguaje a través de tecnologías relacionadas con Internet pueden estimular a los estudiantes a tener relaciones sociales cambiantes y a desarrollar una mayor conciencia de la función interpersonal del lenguaje (Warschauer y Grimes, 2007).

Y, por último, a través de la correlación de Pearson se evidencia la posible de las variables analizadas.

Matriz de correlaciones (Pearson):															
Variables	¿Cuántos años tienes?	¿Cuál es tu sexo?	¿Cuántos idiomas hablas?	¿Tienes diploma de inglés?	¿Tienes experiencia en el uso de tecnologías?	¿Tienes experiencia en el uso de herramientas de aprendizaje?	¿Tienes experiencia en el uso de recursos tecnológicos disponibles?	¿Tienes experiencia en el uso de plataformas de aprendizaje?	¿Tienes experiencia en el uso de aplicaciones de aprendizaje?	¿Tienes experiencia en el uso de dispositivos móviles?	¿Tienes experiencia en el uso de redes sociales?	¿Tienes experiencia en el uso de herramientas de colaboración?	¿Tienes experiencia en el uso de herramientas de gestión de proyectos?	¿Tienes experiencia en el uso de herramientas de análisis de datos?	¿Tienes experiencia en el uso de herramientas de comunicación?
¿Cuántos años tienes?	1	-0,007	0,096	0,067	-0,030	-0,011	<b>0,143</b>	<b>-0,164</b>	-0,007	0,031	-0,048	-0,037	-0,011	0,013	
¿Cuál es tu sexo?	-0,007	1	-0,072	0,107	0,070	0,036	0,074	<b>-0,218</b>	-0,120	-0,088	-0,127	<b>-0,149</b>	<b>-0,181</b>	<b>-0,142</b>	
¿Cuántos idiomas hablas?	0,096	-0,072	1	<b>0,191</b>	0,089	0,104	0,036	0,063	0,124	0,104	0,124	0,109	0,133	<b>0,148</b>	
¿Tienes diploma de inglés?	0,067	0,107	<b>0,191</b>	1	0,120	0,002	<b>0,168</b>	<b>-0,174</b>	0,037	0,082	0,122	0,069	-0,033	-0,014	
¿Tienes experiencia en el uso de tecnologías?	-0,030	0,070	0,089	0,120	1	<b>0,313</b>	0,094	0,053	-0,021	0,072	0,022	0,028	0,032	<b>0,168</b>	
¿Tienes experiencia en el uso de herramientas de aprendizaje?	-0,011	0,036	0,104	0,002	<b>0,313</b>	1	-0,003	0,115	0,082	0,099	-0,036	0,014	0,025	0,097	
¿Tienes experiencia en el uso de recursos tecnológicos disponibles?	<b>0,143</b>	0,074	0,036	<b>0,168</b>	0,094	-0,003	1	0,003	0,067	<b>0,238</b>	<b>0,141</b>	<b>0,279</b>	0,044	<b>0,168</b>	
¿Tienes experiencia en el uso de plataformas de aprendizaje?	<b>-0,164</b>	<b>-0,218</b>	0,063	<b>-0,174</b>	0,053	0,115	0,003	1	<b>0,270</b>	<b>0,249</b>	<b>0,211</b>	<b>0,284</b>	<b>0,274</b>	<b>0,257</b>	
¿Tienes experiencia en el uso de aplicaciones de aprendizaje?	-0,007	-0,120	0,124	0,037	-0,021	0,082	0,067	<b>0,270</b>	1	<b>0,685</b>	<b>0,547</b>	<b>0,610</b>	<b>0,576</b>	<b>0,548</b>	
¿Tienes experiencia en el uso de dispositivos móviles?	0,031	-0,088	0,104	0,082	0,072	0,099	<b>0,238</b>	<b>0,249</b>	<b>0,685</b>	1	<b>0,621</b>	<b>0,774</b>	<b>0,658</b>	<b>0,644</b>	
¿Tienes experiencia en el uso de redes sociales?	-0,048	-0,127	0,124	0,122	0,022	-0,036	<b>0,141</b>	<b>0,211</b>	<b>0,547</b>	<b>0,621</b>	1	<b>0,645</b>	<b>0,547</b>	<b>0,627</b>	
¿Tienes experiencia en el uso de herramientas de colaboración?	-0,037	<b>-0,149</b>	0,109	0,069	0,028	0,014	<b>0,279</b>	<b>0,284</b>	<b>0,610</b>	<b>0,774</b>	<b>0,645</b>	1	<b>0,715</b>	<b>0,706</b>	
¿Tienes experiencia en el uso de herramientas de gestión de proyectos?	-0,011	<b>-0,181</b>	0,133	-0,033	0,032	0,025	0,044	<b>0,274</b>	<b>0,576</b>	<b>0,658</b>	<b>0,547</b>	<b>0,715</b>	1	<b>0,652</b>	
¿Tienes experiencia en el uso de herramientas de análisis de datos?	0,013	<b>-0,142</b>	<b>0,148</b>	-0,014	<b>0,168</b>	0,097	<b>0,168</b>	<b>0,257</b>	<b>0,548</b>	<b>0,644</b>	<b>0,627</b>	<b>0,706</b>	<b>0,652</b>	1	

Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación  $\alpha=0,05$

Tabla 5.11. Matriz de correlaciones Pearson. Elaboración propia.

Las estrategias constituyen el conjunto de herramientas del alumno para un aprendizaje activo, consciente, resuelto y atento, y allanan el camino hacia una mayor competencia, autonomía y autorregulación del alumno (Hsiao y Oxford, 2002). Un número significativo de estudios apunta a una correlación positiva entre la frecuencia de uso de la estrategia y los niveles de competencia (Griffiths y Oxford, 2014). Otros enfatizan la importancia del uso apropiado de estrategias en contextos y para tareas particulares por parte de estudiantes con diferentes niveles de competencia (Bruen, 2001); Gardner, Tremblay y Masgoret (1997) sugieren que las estrategias afectivas parecen ser particularmente importantes para los estudiantes principiantes de idiomas, mientras que Oxford (1990) interpreta sus hallazgos como una indicación de que las estrategias sociales y de memoria son empleadas más ampliamente por los estudiantes principiantes de idiomas y que su impacto debería disminuir a medida que se desarrollan las habilidades de aprendizaje de idiomas. Griffiths (2003) en su estudio del comportamiento estratégico de los estudiantes de idiomas en diferentes niveles en una escuela de inglés como L2 en Nueva Zelanda, concluyó que los estudiantes principiantes de idiomas usan menos estrategias que los estudiantes más avanzados y que los estudiantes de nivel superior usan más estrategias relacionadas con la interacción, vocabulario, lectura, tolerancia a la ambigüedad, desarrollo de sistemas de lenguaje y estrategias más metacognitivas, incluida la gestión de los sentimientos, la gestión del aprendizaje y la utilización de los recursos tecnológicos disponibles (Bruen,

2020). Las EA son una palanca para el éxito de la mejora escolar y los esfuerzos del proceso de enseñanza/aprendizaje escolar. Es decir, los resultados de las EA implican la construcción que incorpora las formas en que los estudiantes tienen la oportunidad de participar activamente en el proceso de aprendizaje.



## **CONCLUSIONES**



El proceso de aprendizaje de un idioma extranjero en adolescentes se ha convertido en un foco de interés en los últimos 20 años, este interés es en parte el resultado del creciente número de niños que aprenden idiomas en todo el mundo a edades cada vez más jóvenes. El interés inicial en el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes existió a mediados de la década de 1970 y principios de la de 1980. Las investigaciones indicaron que los estudiantes individuales diferían considerablemente en el uso de estrategias para el aprendizaje de idiomas. Muchos de los estudios de investigación recientes han investigado enfoques de aprendizaje y enseñanza, con un énfasis particular en las pedagogías efectivas. Nuestro propósito inicial es investigar cómo los adolescentes búlgaros utilizan estrategias de aprendizaje con las siguientes variables de estudio: edad, género, origen, lengua materna, conocimiento de otros idiomas, su nivel, uso, marca de corte para acceder a su estudio en el Instituto y si les gusta estudiar español, además de por qué, como contribución al aprendizaje del español como lengua extranjera en contextos del sureste europeo. También nos cuestionamos sobre la presencia de Internet con sus respectivas herramientas a través de la investigación basada en la acción. Para lograrlo hemos realizado varias encuestas a 202 estudiantes adolescentes que siguen su formación dentro del sistema de estudios de la República de Bulgaria, en el que estudian una lengua secundaria específica, cuya primera lengua extranjera es el español, y a estudiantes búlgaros de una escuela secundaria general, con una segunda lengua extranjera que es el español durante el curso académico 2018/2019. Para este diseño se ha tenido en cuenta la bibliografía previamente publicada y cuyo propósito general es conocer cómo aprenden con éxito los jóvenes aprendices del siglo XXI.

En este capítulo de conclusiones, presentamos las ideas principales que se han generado en el diseño y realización de la tesis doctoral. La redacción de estas nos parecen útiles para otros docentes interesados en el contexto que se ha abordado. La primera cuestión que presentamos hace referencia a que si revisamos la investigación vemos cómo se ha demostrado que los adolescentes búlgaros se deciden cada vez más a estudiar español en sus estudios correspondientes a la etapa de Educación Secundaria, y que en la etapa educativa previa, al haber escaso personal docente cualificado en la materia, en la actualidad, no crece en cuanto a número de discentes reales, pero sí podemos decir que existen potencialmente alumnos que se decantan por el aprendizaje de ELE en la etapa de Educación Primaria. Tras hacer un recorrido histórico por la

enseñanza de ELE en la República de Bulgaria, hemos revisado que esta lengua tiene presencia relevante desde los órganos superiores de educación, como son las distintas universidades en las que se oferta su estudio, además de la presencia de un Instituto Cervantes en Sofía, al que bastantes adolescentes acuden, tanto a aprender el español, como a examinarse para la obtención de los certificados DELE. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Pero donde se concentra más su aprendizaje es en las Secciones Bilingües e Institutos Bilingües de Español. Su fortaleza radica fundamentalmente en la tradición por el estudio de lenguas extranjeras desde siglos atrás en esta comunidad, y en la popularidad que mantiene tanto el idioma como todo lo que proviene del mundo hispano y que atrae sustancialmente a los adolescentes búlgaros. Además hemos sintetizado como las claves para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE aquellas que tienen que ver con el sistema de estudios, al ofertar dos tipos de Enseñanza Secundaria, siendo una la enseñanza de lenguas extranjeras desde el propio Ministerio, y gratuitamente para las familias de los estudiantes; los acuerdos de cooperación entre los Ministerios de Educación de Bulgaria y de España en materia de política lingüística, al introducir personal docente cualificado en ELE y al donar materiales curriculares específicos y actuales para un mejor desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del español; la presencia del prestigio en los centros educativos de segundas lenguas que apuestan por la presencia de su alumnado en las Olimpiadas estudiantiles; los currículos de ELE que se relacionan estrechamente con los niveles de dominio de lenguas extranjeras según el MCER; y un recorrido por las metodologías empleadas en las aulas, pasando de una enseñanza estructuralista y conductivista a una más comunicativa, de enfoque por tareas, y más ecléctica que promueve un uso comunicativo del idioma.

La realidad sobre el estudio de las lenguas extranjeras en Bulgaria tiene una importante presencia en el sistema educativo de este país del este europeo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). Con un alto índice de alumnado que se decanta por el estudio reglado de lenguas al elegir la opción de la Enseñanza Secundaria General Especializada, inscribiéndose en los Institutos Bilingües, atendemos a una especialización desde la propia nación en este sentido, puesto que desde la Educación pública se accede a estos estudios, cosa que no ocurre en otros países como en España, por ejemplo. Se puede decir pues, que el objetivo que se propone desde la Unión

Europea en materia de multilingüismo se promueve fehacientemente y además proporciona muy buenos resultados en los jóvenes estudiantes búlgaros.

En el caso concreto del estudio de ELE en Bulgaria, independientemente de ser la quinta lengua estudiada, atendemos a su crecimiento en número de aprendices a pesar de que el índice de natalidad ha ido decayendo paulatinamente en estos últimos años y al escaso personal cualificado para poder desarrollar su docencia, tal y como hemos ido exponiendo a lo largo de nuestro estudio. Hemos conocido las claves desde las que se parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, en Bulgaria, desde sus inicios poco reglados, y cómo estos han ido evolucionando y cambiando conforme a las necesidades que han ido surgiendo, gracias a la cooperación de distintos organismos e instituciones académicas, de manera que en la actualidad se posee una gestión en materia de centros especializados en la adquisición de segundas lenguas, en general, y del español en particular, con un alto número de alumnado que adquiere, al terminar su educación secundaria, el manejo y dominio de una segunda lengua, como el español, que a su vez le permite la obtención del título de Bachillerato español, además de la superación de los distintos certificados de niveles DELE, lo que nos servirá de contexto para enmarcar nuestra posterior investigación sobre las estrategias de aprendizaje de ELE en estos jóvenes estudiantes. Observamos que el alumnado búlgaro consigue un alto éxito en la adquisición del español desde esta etapa evolutiva en su desarrollo personal, promovido en gran parte por la dedicación horaria en los planes de estudio y por la tradición arraigada en este pueblo por el conocimiento de otros idiomas distintos al propio (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Este es el contexto que nos muestra la República de Bulgaria en cuanto al aprendizaje de ELE, y es el punto de partida para poder elaborar nuestra posterior investigación sobre sus estrategias de aprendizaje y ahondar en este éxito de los adolescentes búlgaros en cuanto al español. Esperamos que nuestra investigación sea útil para los docentes de ELE que buscan la eficacia en los logros del aprendizaje en estas Secciones Bilingües por un lado, y por otro, que contribuya al aporte de conocimientos sobre la docencia de ELE avalado por una investigación en la acción dentro de la Lingüística Aplicada. Este contexto de enseñanza nos ha demostrado que los estudiantes más avanzados transportan un repertorio más amplio de estrategias de aprendiz, y son capaces de usar EA cognitivamente más exigentes, como las técnicas de mnemotécnica, la clasificación y el análisis, y para confiar menos en las estrategias de

memorización (Oxford y Crookall, 1989; Tragant y Victori, 2006; Victori y Tragant, 2003). El éxito parece estar relacionado con el constructivismo, en el que los alumnos crean sus construcciones personales a partir de la información que reciben desarrollando cierto grado de autonomía intelectual. Cada estudiante es constructor activo de su propio conocimiento y este se refleja en el uso de las EA. De esta forma, el constructivismo sustenta una enseñanza basada en la negociación: no se presentan los temas y conceptos sin más, sino que se transforman en tareas que analizar y resolver. Al mismo tiempo, los investigadores señalados anteriormente añaden la inclusión de las nuevas tecnologías siempre acompañadas del conocimiento, las habilidades y la pedagogía, lo que influye en la integración efectiva de la tecnología. Por su parte, los estudiantes que pertenecen a una generación digital son adolescentes conectados en red. Pero seguramente el concepto más penetrante en este sentido, y también el concepto que más controversia ha suscitado, es el de "nativo digital" acuñado por Prensky (2001). Para Prensky, los nativos digitales son aquellas personas menores de 30 años que nacieron y se criaron con tecnología digital y que se mueven de forma natural dentro del entorno tecnológico y digital.

Este concepto ha recibido numerosas críticas por ser considerado demasiado determinista y reduccionista, básicamente porque la generación de una persona no determina sus prácticas o comportamientos mediáticos. El acceso a los medios, el estatus socioeconómico, la clase social y el género, entre otros, también son predictores de los usos y prácticas de los medios de los jóvenes (Bennett, Maton y Kervin 2008). De hecho, estos autores sostienen que esta afirmación se ha realizado sin suficiente evidencia empírica sobre las diferencias relacionadas con la edad en los usos y prácticas de la tecnología. En esta línea, esta investigación ha examinado aquellas prácticas reales de los adolescentes para concluir que la generación es solo uno de los predictores de la interacción avanzada con Internet. La amplitud de uso, la experiencia, el género y los niveles educativos también son importantes, de hecho, en algunos casos, más importantes que las diferencias generacionales.

Los principales factores asociados con el rendimiento general del aprendizaje de ELE en este estudio muestran que aquellos estudiantes que tienen confianza en su capacidad para aprender el idioma y aceptan la responsabilidad de planificar su aprendizaje, obtienen buenos resultados en las pruebas de rendimiento. Esto sugiere que la instrucción ELE debe dirigir las creencias y estrategias metacognitivas de los

estudiantes para que se den cuenta de que tienen la capacidad de aprender bien el idioma y de implementar estrategias efectivas, como establecer metas, pensar en acciones apropiadas y perseverar en las tareas subsiguientes. También se ha intentado examinar las estrategias de los estudiantes de idiomas desde diferentes puntos de vista y ha habido muchos reclamos para que el contexto de aprendizaje se tenga en cuenta con más cuidado al realizar los estudios (LoCastro, 1994; McDonough, 1995). Tal como explicó Cáceres Lorenzo (2015) para adolescentes que aprenden chino como lengua extranjera, el único factor significativo relacionado con la calificación del examen en estudiantes monolingües (solo acreditan tener conocimiento en su lengua materna<sup>24</sup>) involucra las estrategias afectivas, lo que indica que, en este grupo, solo los estudiantes motivados obtienen una buena calificación del examen. Pero en nuestra investigación con un gran número de estudiantes bilingües, se evidencia que la relación mencionada sigue siendo significativa, pero otros factores son muy significativos. La necesidad de desarrollar la capacidad de trabajar de manera independiente y la motivación para aprender un nuevo idioma como el chino entre adolescentes se expresa en las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes a nivel personal. En nuestra investigación se demuestra que las EA más utilizadas son las compensatorias y las sociales.

El grupo de adolescentes que se evaluó como estudio de caso mostró muchos factores asociados con el aprendizaje que nos parecieron relevantes para identificar en los jóvenes estudiantes de ELE (género, monolingües y bilingües). La relación entre cada una de estas variables y LLS permite un discernimiento más claro del perfil del aprendiz eficiente, por lo que se plantea las siguientes preguntas de investigación. Las EA junto al uso de Internet como herramienta de estudio constituyen el conjunto de herramientas del alumno para un aprendizaje activo, consciente, resuelto y atento, y allanan el camino hacia una mayor competencia, autonomía y autorregulación del estudiante.

---

<sup>24</sup> Téngase en cuenta que el aprendizaje de una segunda lengua en la lengua materna tiene reglas de migración interna. El estudio de una segunda lengua se lleva a cabo mediante símbolos de información lingüística y tiene una función y un papel únicos como herramientas para la interacción en las interacciones e intercambios personales, pero en el ámbito de utilizar la lengua materna como base para la vida y la práctica, no puede dañar el sistema lingüístico. Si una lengua materna no está lo suficientemente desarrollada, o si uno pierde directamente el dominio del idioma étnico y elige directamente estudiar un segundo idioma, el desarrollo del lenguaje étnico y el sistema semántico necesariamente enfrentará una crisis. Por lo tanto, en el curso del logro de la lengua materna y la segunda lengua, no son opuestos binarios como el fuego y el agua, sino que son un aspecto de la adaptación cultural.

La investigación realizada con LLS se ha desarrollado desde la identificación de listas simples de estrategias basadas en la observación y la intuición, hasta investigaciones mucho más sofisticadas que utilizan diarios y encuestas, y estudios de intervención sobre la capacitación de LLS. El SILL de Oxford, que comprende 50 ítems de escala Likert, es el instrumento más utilizado en el campo de la investigación de LLS, pero sin lugar a duda, pueden corroborarse nuestros resultados con otras clasificaciones (O'Malley y Chamot (1990). El nuevo grupo de EA que se pueden proponer se fundamenta en el uso activo del lenguaje que reflejen las actividades iniciadas por el alumno para utilizar el lenguaje en situaciones cercanas a la vida real. Esta propuesta obtenida en nuestra investigación se relaciona con los grupos de estrategias cognitivas, sociales y metacognitivas del SILL. Los elementos que convergen allí se parecen a tres de los cuatro subconjuntos de las estrategias de uso del lenguaje de Cohen ("recuperación", "ensayo" y "comunicación"). En particular, el grupo de uso activo del lenguaje parece tener la mayor superposición con las estrategias de comunicación de Cohen, donde la atención se centra en transmitir un mensaje.

Según Cohen (1996), estas estrategias pueden tener o no un impacto en el aprendizaje, pero reflejan la intención deliberada de los alumnos de participar activamente en la comunicación. Un hallazgo común de varios estudios importantes sobre estrategias de aprendizaje de idiomas sugiere una diferencia de género en relación con las estrategias de aprendizaje de idiomas. Entre los estudios que encontraron diferencias de género significativas en las estrategias de aprendizaje de idiomas, muchos de ellos utilizaron la encuesta SILL de Oxford (1990) como instrumento, las mujeres fueron particularmente efectivas en el uso de la memoria y las estrategias metacognitivas de revisar materiales y practicar el idioma de destino. Los datos de la entrevista del estudio dieron explicaciones a tales resultados. Se concluyó que la mayor motivación de las mujeres para aprender el idioma de destino dio como resultado que el aprendizaje del idioma tuviera una prioridad más alta que los hombres.

Green y Oxford (1995) encontraron un mayor uso de las estrategias de aprendizaje entre las mujeres en las categorías global, afectiva y social en su estudio y afirmaron que tales hallazgos podrían explicarse por el hecho de que las mujeres a menudo se clasifican como aprendices globales con comportamientos sociales tipificados como la búsqueda de simpatía, la sociabilidad y la provocación de comentarios. En cuanto a la estrategia, los hombres se percibieron a sí mismos como

adoptando un enfoque más profundo que las mujeres y reportaron niveles más altos de autoconfianza académica, mientras que las mujeres reportaron un enfoque más superficial que los hombres.

También proponemos la creación de acciones que se correspondan con las estrategias de "conexión", que recopilen las actividades de los alumnos al relacionar la nueva información con lo que ya saben. Aunque los ítems que componen este grupo derivan inicialmente de la categoría de memoria en el SILL, tienen más en común con las estrategias cognitivas de 'elaboración' y 'transferencia' descritas por O'Malley y Chamot (1990) ya que relacionan nueva información con conocimientos previos, relacionar diferentes partes de nueva información entre sí o hacer asociaciones personales significativas con la nueva información, del mismo modo que se constata si el estudiante es capaz de usar lo que ya se sabe sobre el lenguaje para ayudar a la comprensión o producción. Según Oxford (1990: 136), las estrategias metacognitivas ayudan a los estudiantes a organizar y planificar su aprendizaje de idiomas de una manera eficiente y eficaz. Una de las estrategias metacognitivas de Oxford (trato de encontrar tantas formas como pueda para usar adecuadamente el nuevo idioma que aprendo) debe estar vinculado al uso activo del lenguaje.

Las estrategias metacognitivas y de compensación, que contribuyen positivamente al rendimiento del lenguaje (O'Malley y Chamot 2002: 47-9) deben ser activadas. Para tener una mejor comprensión de los resultados del aprendizaje y su relación con las estrategias de aprendizaje, sería interesante investigar los procesos de los alumnos mientras se preparan para los exámenes oficiales de DELE. También es necesario realizar más investigaciones para explorar las posibles relaciones entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento lingüístico en el contexto búlgaro, y si la enseñanza de estrategias metacognitivas podría mejorar el aprendizaje de idiomas de los estudiantes. Esto es de particular importancia, dado que teóricamente se considera que las estrategias metacognitivas son muy importantes para promover un aprendizaje eficaz de idiomas.

Los resultados de nuestra investigación brindan nuevos datos sobre el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas, pero quedaría por hacer un análisis de su efecto en los enfoques de aprendizaje. Estas futuras investigaciones se fundamentarían en la hipótesis de que el uso de estrategias influye significativamente en varios enfoques de

aprendizaje. Los estudiantes que aplican voluntariamente estrategias metacognitivas, cognitivas, de memoria, sociales, de compensación o afectivas pueden establecer sus objetivos de aprendizaje con más confianza, planificar su proceso de aprendizaje de manera más consciente a medida que aprenden y desarrollar más autoeficacia y motivación hacia el aprendizaje de idiomas. Para la práctica docente, es importante reconocer la importancia que la enseñanza de estas estrategias tiene para los estudiantes en particular. Sería muy recomendable integrar EA en los cursos de idiomas en general o centrarse en ellas en cursos específicos.

En lo que se refiere al empleo de la Web 2.0 como parte de la EA, nuestras conclusiones indican que los profesores, por ejemplo, tendrían que tomar la iniciativa para facilitar los cambios necesarios, o cambios apropiados en las modalidades de aprendizaje dentro de culturas colectivistas y distantes del poder. Una cosa que este artículo ha tratado de lograr es iluminar los desafíos que deben abordarse antes de que se puedan hacer generalizaciones radicales sobre el poder o los beneficios que ofrecen las tecnologías. Las tecnologías son herramientas, y los usuarios potenciales generalmente las aplican de manera que ayuden a mantener ciertas normas dentro de los entornos contextuales. Por lo tanto, se necesita más trabajo en el área de la influencia cultural y las aplicaciones del *software* social que caracteriza a la Web 2.0 y otras tecnologías de aprendizaje antes de que puedan implementarse adecuadamente en contextos interculturales. Reconociendo el papel del conocimiento del contenido pedagógico y la autoeficacia en la eficacia del profesor, la formación del docente tiene un papel que desempeñar en el desarrollo de la enseñanza en contexto europeo; en primer lugar, en el desarrollo del conocimiento de las asignaturas de los docentes y, en segundo lugar, en dotar a estos de las herramientas necesarias para facilitar la apropiación de las prácticas docentes y la autonomía profesional, permitiendo la perseverancia frente a las limitaciones. El reciente cambio sociocultural ha hecho que la formación de profesores de idiomas pase de una visión tradicional de la enseñanza de idiomas como un cuerpo de conocimientos que se transfiera de los formadores de futuros docentes hacia modelos constructivistas de aprendizaje de profesores, reconociendo la influencia del contexto y la experiencia e identificando a los profesores como constructores de conocimiento.

Dentro de estos modelos, el docente adopta el rol de docente-aprendiz, permitiendo también el aprendizaje dentro de un enfoque interrelacionado que incorpora

el contexto social y el proceso pedagógico. De esta perspectiva han surgido herramientas como la investigación-acción, cuyo objetivo es dotar a los profesores de un medio sistemático para desarrollar la práctica *in situ* incluso frente a obstáculos, mejorando así la autoeficacia.

Otra preocupación dentro del aprendizaje de la Web 2.0 es la de entornos híbridos interculturales en los que el aprendizaje involucra a estudiantes de múltiples entornos culturales. En este caso, la preferencia de aprendizaje de un individuo no siempre puede determinarse. Sin embargo, el esfuerzo debe centrarse en garantizar que todos los alumnos satisfagan sus necesidades y, lo que es más importante, que el aprendizaje se lleve a cabo.

En futuras investigaciones se debería abordar afirmaciones que indican que la Web 2.0 ya ha sido ampliamente adoptada por los estudiantes nativos digitales de hoy. Sin embargo, la investigación sistemática rigurosa en esta área es limitada. Las investigaciones futuras deben abordar preguntas como: ¿Qué porcentaje de estudiantes han mejorado su competencia comunicativa gracias a la Web 2.0? Sin embargo, la investigación sistemática rigurosa en esta área es limitada. Las investigaciones futuras deben abordar preguntas como la anterior. Internet ha planteado un nuevo desafío para los educadores preocupados por enseñar a los estudiantes los fundamentos de la alfabetización. La literatura consultada reconoce y comprende lo que hacen los adolescentes en edad escolar con las tecnologías fuera de la escuela y cómo esas experiencias varían según las características individuales, del hogar o de la escuela puede ayudar a los educadores a adoptar tecnologías digitales para la instrucción y el aprendizaje.

Tales opciones tecnológicas podrían reflejar (a) las experiencias de los niños en el hogar con las tecnologías, (b) las experiencias escolares de los niños con las tecnologías y (c) las expectativas de los jóvenes en el desarrollo de la alfabetización tecnológica digital. Por lo tanto, el aprendizaje apoyado digitalmente en la escuela puede conectarse con experiencias de la vida real, motivar a los estudiantes a participar en el aprendizaje y preparar a más estudiantes para la vida profesional. Como tal, la manipulación del aprendizaje infundido tecnológicamente en la escuela también puede afectar el uso independiente de la tecnología e Internet de los estudiantes individuales fuera de la escuela que contribuyen al uso de la Web 2.0 por parte de los niños fuera de

la escuela. Con los años, la naturaleza del uso de Internet se ha vuelto más compleja. Web 1.0 permitió a los usuarios leer contenido; La Web 2.0 permitió a los usuarios contribuir a la Web creando, almacenando y compartiendo contenido; y Web 3.0 introdujo la semántica que facilita las comunicaciones más fluidas entre humanos y máquinas y permite una mejor búsqueda de información e intercambio de datos. Ha llegado la Web 4.0, que implica conexiones entre la web y otros usuarios en cualquier momento y lugar, así como servicios personalizados basados en datos obtenidos continuamente.

Quedan por realizar otras investigaciones sobre las opiniones de los profesores en lo que se refiere a la utilidad de las EA y si estas pueden tener implicaciones para el desarrollo del currículo y los procedimientos de enseñanza. Los hallazgos anteriores sugieren que vale la pena investigar si las estrategias de enseñanza condicionan la forma en que los estudiantes abordan el aprendizaje de idiomas y las estrategias que utilizan. También se debe abordar si las características sociales de múltiples razas, grupos étnicos e idiomas determinan la diversidad cultural y también determinan la naturaleza compleja y ardua de la educación bilingüe.

A través del desarrollo histórico, todos los países del mundo se han visto continuamente preocupados por la contradicción y el conflicto entre la diversidad y la uniformidad en su elección de modelos bilingües, y esta elección se ha convertido en un foco y un punto de dificultad en varios países del mundo en desarrollo, su educación nacional. Es muy valioso aprender de los demás. Al observar la historia de la elección de modelos bilingües, países como Estados Unidos, Canadá, Singapur, Luxemburgo, Australia, Finlandia y Japón también se han enfrentado a problemas similares. Sin embargo, la elección de ningún modelo de educación bilingüe por parte de ningún país ha evitado las contradicciones y conflictos derivados del idioma. La preocupación de los grupos minoritarios es que los modelos de educación bilingüe débiles corren el peligro de la asimilación étnica, y la preocupación del estado es que los modelos de educación bilingüe sólidos pueden conducir a la separación de las minorías. Cada postura tiene un punto de vista diferente, pero cada una tiene una base teórica y una base fáctica determinadas. Sin embargo, tienen exactamente el mismo reconocimiento de la necesidad e importancia de la educación bilingüe, y sobre la base de este consenso debemos cambiar nuestra forma de pensar y alentar a todos los ciudadanos a elegir

diferentes modelos de educación bilingüe sobre la base de su identidad étnica y nacional, y en función de su situación local e individual real.

Esperamos que esta investigación realizada desde la Lingüística Aplicada sirva para la mejora de las escuelas, es decir son pautas para guiar los esfuerzos generales de otros docentes-investigadores para hacer que las escuelas sean mejores lugares en las que los estudiantes aprendan de manera efectiva. Podría decirse que, dado que el desarrollo y la mejora escolar significan un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a mejorar los resultados de los estudiantes, así como a reforzar la capacidad de la escuela para gestionar el cambio. También planteamos que se examine tanto las creencias de aprendizaje de idiomas como el uso de categorías de estrategias de acuerdo con el género, la edad, la especialización y el dominio del idioma. Hay estudios que exploran solo las creencias de aprendizaje de idiomas o el uso de estrategias, basándose en una o dos variables.

Y, por último, la consulta bibliográfica ha demostrado que los sistemas de redes sociales en línea han creado nuevas formas para que las personas y las organizaciones se comuniquen e interactúen con una amplia audiencia. El uso de las redes sociales por parte de las instituciones de educación es todavía relativamente nuevo. Se observa una variedad de usos de las redes sociales que incluyen: aprendizaje y enseñanza, comunicación, servicios para estudiantes, bibliotecas y otros. La evaluación de la efectividad de las actividades de las redes sociales puede tomar varias formas, incluido el análisis de la red que visualiza las conexiones e interacciones entre los participantes.



## **BIBLIOGRAFÍA**



- Abbott, A. y Lear, D. (2010). The connections goal area in Spanish community service-learning: Possibilities and limitations. *Foreign Language Annals*, 43, 231–245.
- AbuSeileek, A.F. (2007). Cooperative vs. individual learning of oral skills in a CALL environment. *Computer Assisted Language Learning*, 20( 5), 493–514.
- Acevedo-Whitney, D. (2015). Factores que intervienen en la evaluación de la escritura ELE en estudiantes de secundaria. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 19.
- Alastuey, M.C.B. (2011). Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice-based computer-mediated communication in the foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 24( 5), 419–432.
- Albisetti, J. C., Goodman, J., y Rogers, R., (2010). Girls' Secondary Education in the Western World: From the 18th to the 20th Century. *Secondary Education in a Changing World*. *Palgrave Macmillan*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries&pg=6&id=ED531408>
- Anderson, J. R. (2001). *Aprendizaje y memoria: un enfoque integral*. Madrid. México:McGraw-Hill
- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education, JISC Report. Retrieved from <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>
- Angelova, T. (2019). Attitudes of Bulgarian Language Teachers to Digital Competence. *Foreign Language Teaching*, 46(6), 580.
- Araiza, V. (2012). Pensar en la sociedad de la información / conocimiento. *Biblioteca universitaria*, 15(1), 35-47
- Ardasheva, J. y Tretter, T. (2013). Strategy inventory for language learning–ELL student form: Testing for factorial validity. *The Modern Language Journal*, 97, 474-489.
- Asoodar, M., Atai, M. R., y Baten, L. (2017). Successful Erasmus Experience: Analysing Perceptions before, during and after Erasmus. *Journal of Research in International Education*, 16(1), 80-97. DOI:10.1177/1475240917704331

- Atkinson, T., and E. Swaggerty. (2011). "Empowering Fourth-grade Researchers: Reaping the Rewards of Web 2.0 Student-Centered Learning." *Language Arts* 28 (1): 99–112.
- Bairaktarova, D., Cox, M. F., Evangelou, D. (2011). Leadership Training in Science, Technology, Engineering and Mathematics Education in Bulgaria. *European Journal of Engineering Education*, 36(6), 585-594. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ffl=locBulgaria&id=EJ952589>
- Bakhtin, M.M. (1981). "Excerpts From Discourse in the Novel." In *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*, edited by M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bancroft, W. J. (1978). «The Lozanov method and its American adaptations» *Modern Language Journal*, 62, 4, pp.167-75.
- Bancroft, W. J. (1994). - Suggestopedia and Memory Training in the Foreign Language Classroom. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ffl=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries&pg=13&id=ED376696>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* , 50(2), 248–287
- Barrios, E. (2015). Spanish pre-service teachers of English: Perceived use of language learning strategies and its relationship with proficiency. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28(1), 48-72. doi:10.1075/resla.28.1.03bar
- Barrios, E., y Montijano, M. P. (2017). Uso declarado de estrategias y su variación según el nivel de competencia en aprendientes universitarios de inglés como lengua extranjera. *Revista Signos*, 50(95), 312-336. DOI:10.4067/s0718-09342017000300312
- Baxter, S. J. (2009). Journals in the Language Classroom. *English Teaching Forum*, 47(4), 22-26. Recuperado de

<https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries&ff3=subTeaching+Methods&id=EJ923463>

- Beach, K. (1999). "Consequential Transitions: A Sociocultural Expedition Beyond Transfer in Education." In *Review of Research in Education*, edited by A. Iran-Nejad and P.D. Pearson, Vol. 24, 101–39. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Beach, R., G. Hull, and D. O’Brein. (2011). "Transforming English Language Arts in a Web 2.0 World." In *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, edited by D. Lapp and D. Fisher, 3rd ed. 161–7. New York: Routledge.
- Bednar, A.K., Cunningham, D., Duffy, T.M.,y Perry, J.D. (1992). *Theory into practice: How do we link?* In T.M. Duffy D.H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 17–34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bell, S. (2010). "Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future." *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 83 (2): 39–43. DOI:10.1080/00098650903505415.
- Belvis Pons, E., Pineda Herrero, P., y Moreno Andrés, M. V. (2007). Participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(5), 1-14. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2397>
- Benítez Díaz, L.M. (2019). *Efectos sobre el rendimiento académico en estudiantes de secundaria según el uso de las TIC.*(Tesis doctoral). UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
- Bennett, S., K. Maton y L. Kervin. 2008. "The 'Digital Natives' Debate: A Critical Review of the Evidence." *British Journal of Educational Technology* 39 (5): 775–786.
- Bigum, C. (2002). "Design Sensibilities, Schools and the New Computing and Communication Technologies." In *Silicon Literacies: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age*, edited by I. Snyder, 130–40. London: Routledge.

- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla
- Blanchard, M. (2008). Estrategias colaborativas. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/estrategias-colaborativas-son-imprescindibles-si-consideramos-diversidad-cultural-como-riqueza-12765.html>
- Blanco López, P. Competencias profesionales del profesor en la escuela 2.0 *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, 5(3), 147-156
- Bloom, M. (2008). From the classroom to the community: Building cultural awareness in first semester Spanish. *Language, Culture, and Curriculum*, 21( 2), 103–119.
- Bokova, I., Soulioti, E. V., y Pange, J. (2007). A Comparative Study of Distance Education in Greece and Bulgaria. *Journal of Adult and Continuing Education*, 13(2), 203-212. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ffl=locBulgaria&pg=3&id=EJ1126445>
- Brooks, J. y Brooks, M. (1993). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervisory Curriculum Development (ASCD).
- Brown, H. D. (2001). *Strategies for success: A practical guide to learning English*. Upper Saddle River, NJ, Estados Unidos: Pearson ESL
- Brown, S. and J. Larson-Hall. (2012). *Second Language Acquisition Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bruen, J. 2001. Strategies for success: profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals* 34, no. 3: 216–25. DOI:10.1111/j.1944-9720.2001.tb02403.x
- Bruen, J. 2013. Towards a national policy for languages in education: the case of Ireland. *European Journal of Language Policy* 5, no.1: 99–114. DOI:10.3828/ejlp.2013.5.
- Bruen, J., y Sheridan, V. (2016). The Impact of the Collapse of Communism and EU Accession on Language Education Policy and Practice in Central and Eastern Europe: Two Case-Studies Focussing on English and Russian as Foreign Lan-

- guages in Hungary and Eastern Germany. *Current Issues in Language Planning*, 17(2), 141-160. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&pg=2&id=EJ1096765>
- Bruen J. (2020). Language learning strategies for reading comprehension: assessing the strategy use of young adults at beginners' level taking Chinese, German, Japanese or Spanish as foreign languages at university, *The Language Learning Journal*, 48:2, 170-186.
- Bulgaria. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018). *Currículo de Español en Educación Secundaria*. Recuperado de <file:///E:/Bibliografia%20BG/currículo%20español%20de%20BG.pdf>
- Busse,V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring Attitudes toward English and Other European Languages among Adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *Modern Language Journal*, 101(3), 566-582. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&pg=2&id=EJ1152464>
- Cáceres-Lorenzo M. T. (2014). Variables en el desarrollo de la reflexión metalingüística (L1) de alumnos plurilingües en el primer año universitario. *Revista española de lingüística aplicada*, 27(2), 275-296, DOI:[10.1075/resla.27.2.02cac](https://doi.org/10.1075/resla.27.2.02cac)
- Cáceres-Lorenzo, M. T. (2015). Teenagers learning Chinese as a foreign language in a European Confucius Institute: the relationship between language learner strategies and successful learning factors. *Language Awareness*, 24(3), 255-272. DOI:10.1080/09658416.2015.1075544
- Caldwell, W. (2007). Taking Spanish outside the box: A model for integrating service learning into foreign language study. *Foreign Language Annals*, 40( 3), 463–471.
- Calvelhe Panizo, L. (2019). *Adolescentes gays en la era digital*: orientaciones para la educación. *Alteridad: revista de educación*, 14(1), 65-75
- Callén Patiño, J. I. (2002, junio 03). Materiales para estudiantes búlgaros [comentario en un foro en línea]. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/foros/leer\\_asunto1.asp?vCodigo=10634](https://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=10634)

- Callén Patiño, J. I. (2006/2007). El español en Bulgaria. *El español por países*. Anuario 2006/2007, 300-303. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_65.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_65.pdf)
- Campos Martínez, J. A. (2015). *El uso de las TIC, dispositivos móviles y redes sociales en un aula de la educación secundaria obligatoria*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada
- Canagarajah, A. S. (1993). Critical Ethnography of a Sri Lankan Classroom: Ambiguities in Student Opposition to Reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*, 27(4), 601-626. DOI:10.2307/3587398
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. doi:10.1093/applin/1.1.1
- Carr, W. (1993) Whatever Happened to Action Research? *Educational Action Research*, 2, pp. 427–436
- Carrier, Peter Ed. (2013). *School and Nation: Identity Politics and Educational Media in an Age of Diversity*. Peter Lang Publishing Group. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&pg=3&id=ED563008>
- Carrington, V. (2008). “The Uncanny, Digital Texts and Literacy.” *Language and Education* 19 (6): 467–82. [Taylory Francis Online]
- Carroll, L. J., y Rothe, J. P. (2010). Levels of Reconstruction as Complementarity in Mixed Methods Research: A Social Theory-Based Conceptual Framework for Integrating Qualitative and Quantitative Research. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 7(9), 3478-3488. DOI:10.3390/ijerph7093478
- Carter, R. (2003). Key Concepts in ELT: Language awareness. *ELT Journal* 57(1), 64-5.
- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106

- Castelló M.y Monereo C. (1996) An empirical study on teaching and learning strategies for written composition of argumentative texts, *Infancia y Aprendizaje*,19:74,39-55,DOI: 10.1174/021037096763000772
- Castelló, M. y Monereo, C. (1996) "Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos". *Infancia y aprendizaje*, 74, pp. 39-55.
- Castón Alonso, R., y Muntal Tarragó, J. (2016) *Gente hoy 3. Libro del profesor. Curso de español B2*. Barcelona, España: Difusión.
- Chamot, A. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. En M. Breen (ed.). *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 25-43). London: Longman.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chamot, A.U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1, no. 1: 12–25.
- Chamot, A. U. (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130. DOI:10.1017/s0267190505000061
- Chamot, A. U. (2007). Accelerating academic achievement of English language learners: a synthesis of five evaluations of the CALLA Model. En J. Cummins y C. Davison (eds.). *The International Handbook of English Language Learning, Part I* (pp. 317–331). Norwell, MA, Estados Unidos: Springer.
- Chamot, A.U. (2008). Strategy instruction and good language learners. In *Lessons from Good Language Learners*, ed. C. Griffiths, 266–81. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A.U. and P.B. El-Dinary. (1999). Children's learning strategies in language immersion classrooms. *Modern Language Journal* 83, no. 3: 319–38. DOI: 10.1111/0026-7902.00025

- Chamot, A.U., S. Barnhardt, P.B. El-Dinary and J. Robbins. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Longman.
- Chamot, A., O'Malley, M., Kupper, L., y Impink-Hernandez, M. (1988). *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: Findings of the Longitudinal Study* (Informe N° FL 020 850, ERIC number ED 352823). McLean, VA, Estados Unidos: Interstate Research Associates, Inc., Rosslyn, VA.
- Chamot, A. 2009. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York: Pearson Education/Longman.
- Chan, V. (2003) *Autonomous Language Learning: The teachers' perspectives, Teaching in Higher Education*, 8:1, 33-54, DOI: 10.1080/1356251032000052311
- Cheryl Wei-Yu Chen (2020) *Analyzing online comments: a language awareness approach to cultivating digital literacies, Computer Assisted Language Learning*, 33:4, 435-454, DOI: 10.1080/09588221.2019.1569068
- Chin, M.-K.Ed., Edginton, C. R. (2014). *Physical Education and Health: Global Perspectives and Best Practice*. *Sagamore Publishing LLC*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries&pg=8&id=ED574123>
- Cobb, P., J. Confrey, A. diSessa, R. Lehrer, and L. Schaube. (2003). "Design Experiments in Educational Research." *Educational Researcher* 32 (1): 9–13. DOI:10.3102/0013189X032001009.
- Cohen, A.D. and E. Apek. (1981). *Easifying second language learning. Studies in Second Language Acquisition* 3, no. 2: 221–35. DOI: 10.1017/S0272263100004198
- Cohen, A. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.

- Cohen, A.D., S. Weaver and T.-Y. Li. (1998). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. In *Strategies in Learning and Using a Second Language*, ed. A.D. Cohen, 107–56. London: Pearson Educational.
- Cohen, A.D. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Pearson Educational.
- Cohen, A. 2012. Strategies: The interface of styles, strategies and motivation on tasks. In *Psychology for Language Learning*, ed. S. Mercer et al, 136–50. London: Palgrave MacMillan. DOI:10.1057/9781137032829.
- Coldron, J. and R. Smith. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies* 31, no. 6: 711–26. DOI: 10.1080/002202799182954
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press. ,
- Colleman, J.C. y Hendry L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid, España. Morata.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- Courtney, L., Graham, S., Tonkyn, A. y Marinis, T. (2015). Individual Differences in Early Language Learning: A Study of English Learners of French. *Applied Linguistics*, 38(1), 824-847, DOI: [10.1093/applin/amv071](https://doi.org/10.1093/applin/amv071)
- Coyle, T. R., y Bjorklund, D. F. (1997). Age differences in, and consequences of, multiple- and variable-strategy use on a multitrial sort-recall task. *Developmental Psychology*, 33(2), 372–380. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.372>
- Crafton, L.K., M. Brennan, and P. Silvers. (2007). “Critical Inquiry and Multiliteracies in a First-Grade Classroom.” *Language Arts* 84 (6): 510–8.

- Cresswell, J.W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Crocetti, E., Hale, William W., III., Dimitrova, R., Abubakar, A., Gao, C-H., y AgaloosPesigan, I. J. (2015). Generalized Anxiety Symptoms and Identity Processes in Cross-Cultural Samples of Adolescents from the General Population. *Child & Youth Care Forum*, 44(2), 159-174. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&pg=3&id=EJ1053495>
- Cross, D. (1983). Sex differences in achievement. *System* 11, 159-162.
- Cross, S. E., y Markus, H. R. (1999). The cultural constitution of personality. En L. A. Pervin y O. P. John (eds.). *Handbook of personality* (pp. 378–396). New York, Estados Unidos: Guilford.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., y Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(1), 100. doi:10.1186/1471-2288-11-100
- D’Amato, J. (1988). “Acting: Hawaiian Children's Resistance to Teachers. *Elementary School Journal* 88: 529–44.
- Daniel Lambton-Howard, Jieun Kiaer y Ahmed Kharrufa (2020): ‘Social media is their space’: student and teacher use and perception of features of social media in language education, *Behaviour Information Technology*, DOI: 10.1080/0144929X.2020.1774653
- Davis, H., and L. Gueldenzoph Snyder. (2009). “Work-Based Learning: A Critical Link to Secondary Students Success.” *Business Education Digest Issue XVIII* 1–11.
- Denzin, N., and Y. Lincoln. (2003). *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Derewianka, B. (1990). *Exploring How Texts Work*. Rozelle, NSW: Primary English Teaching Association (PETA).
- Diao, Y. and J. Sweller. 2007. Redundancy in foreign language reading comprehension instruction: concurrent written and spoken presentations. *Learning and Instruction* 17, no. 1: 78–88. doi:10.1016/j.learninstruc.2006.11.007.

- Díaz Tamargo, A., Hernández García, M. T. (2008). Cómo enseñamos a los emigrantes adolescentes: Métodos de ELE y EL2. Un análisis comparativo. *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*, 3.
- Díaz Vicario, A., Mercader Juan, C., Gairín Sallán, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21.
- Di Carlo, S. (2016). The use of learning strategies among learners of Spanish: an empirical study. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 26, 81-92.
- van Dijk, J. A. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4), 221–235.
- Dimitrova, E. (2007). Challenges and Perspectives of the Adult Vocational Training System in Bulgaria. *European Journal of Vocational Training*, 41(2), 29-42.  
Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ffl=locBulgaria&pg=3&id=EJ777121>
- Dodge, A., N. Husain, and N. Duke. (2011). “Connected Kids? K-2 Children's Use and Understanding of the Internet.” *Language Arts* 89 (2): 86–98.
- Domínguez Cuesta, C. (2015). Adolescentes en clase de ELE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 33, 114-120
- Dong-shin Shin (2014) Web 2.0 tools and academic literacy development in a US urban school: a case study of a second-grade English language learner, *Language and Education*, 28:1, 68-85, DOI: 10.1080/09500782.2013.771653
- Dornyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications. *Language Learning* 53, no. S1: 3–32. DOI: 10.1111/1467-9922.53222
- Dornyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). Motivation, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective. Clevedon, UK: Multilingual Matters

- Domínguez -Pelegrín, J., Andión-Herrero M.A. (2011). Recursos virtuales que aplican los estilos de aprendizaje en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, 213-224. ISBN 978-84-616-0311-4
- Duffy, P. (2008). Engaging the YouTube Google-eyed generation: Strategies for using Web 2.0 in teaching and learning. *Electronic Journal of E-learning*, 6( 2), 119–130.
- Dyson, A.H. (1993). *Social Worlds of Children Learning to Write*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, A.H. (2003). *Brothers and Sisters Learn to Write*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, A.H., and C. Genishi. (2005). *On the Case: Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press.
- Egins, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- Ehrman, M. E. (2008). Personality and good language learners. En C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 61–72). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ehrman, M. E., y Oxford R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *Modern Language Journal* 74(3), 311-327. DOI:10.1111/j.1540-4781.1990.tb01069.x
- Elliot, J. (1991). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ellis, G., y Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Enos, S., y Troppe, M. (1996). Service-learning in the curriculum. In B. Jacoby (Ed.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (pp. 156–181). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Erdogan, M., Kostova, Z., y Marcinkowski, T. (2009). Components of Environmental Literacy in Elementary Science Education Curriculum in Bulgaria and Turkey. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5 (1), 15-26. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&pg=2&id=EJ905652>
- Espinosa, J. M. (2008). Enseñanza de español en países de Europa oriental. El caso de Bulgaria. *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008*. 2(2009), 633-644. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0633.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0633.pdf)
- European Commission. (2011). Multilingüismo. *Educación y formación. Política basada en datos*. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism\\_es](http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_es)
- European Commission. (2012a). “EACAEA, Eurydice.” Developing key competences at school in Europe: challenges and opportunities for policy. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [https://www.ddooss.org/informes/School\\_in\\_Europe.pdf](https://www.ddooss.org/informes/School_in_Europe.pdf)
- European Commission. (2012b). “Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.” Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=FR>
- Eurostats. (2016). Foreign language learning statistics. Accessed 23 January 2017 at [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign\\_language\\_learning\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics).
- Eurydice. (2012). Key data on teaching languages at school in Europe. [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategicframework/documents/key-data-2012\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategicframework/documents/key-data-2012_en.pdf).
- Evans, S. (2014). The Challenge and Potential of the Digital Age, *Transactional Analysis Journal*, 44(2), 153-166, DOI: 10.1177/0362153714545312

- Fernández-Castillo, A. (2015). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. *Reidocrea. Revista de investigación y Docencia Creativa*, 4, 391-404.
- Fernández- Prieto, M.S. (2001). La aplicación de las nuevas tecnologías en la educación. *Tendencias pedagógicas* (6), 139-148.
- Fetterman, D. (1998). *Ethnography: Step by Step*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Forbes, K. and L. Fisher. 2015. The impact of expanding advanced level secondary school students' awareness and use of metacognitive learning strategies on confidence and proficiency in foreign language speaking skills. *The Language Learning Journal*. DOI:10.1080/09571736.2015.1010448.
- Fosnot, C.T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Francis, T., G. Østergaard, and S. Morse. (2013). "Phenomenon-Based Learning in Agroecology: A Prerequisite for Transdisciplinarity and Responsible Action." *Agroecology and Sustainable Food Systems* 37 (1): 60–75. DOI:10.1080/10440046.2012.717905.
- Franganillo, J. y Catalán, M. (2005). Bitácoras y sindicación de contenidos: dos herramientas para difundir información. *Revista BID, textos universitarios de biblioteconomía*, (15). Recuperado de: <http://bid.ub.edu/pdf/15frang2.pdf>
- Frank, L.A. (1992). "Writing to Be Read: Young Writers' Ability to Demonstrate Audience Awareness When Evaluated by Their Readers." *Research in the Teaching of English* 26: 277–98.
- Fransson, A. (1984). Cramming or understanding? Effects of intrinsic and extrinsic motivation on approach to learning and test performance. In *Reading in a Foreign Language*, ed. J.C. Alderson and A.H. Urquhart, 86–121. London: Longman.
- Ganova, P. (2007). New Trends in Initial Vocational Education and Training in Bulgaria. *European Journal of Vocational Training*, 41(2), 20-28. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&pg=5&id=EJ777114>

- García Herrero, M. M. (2013). Análisis de la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 53-76. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.133451>
- Garzón, P. (2017). Adolescentes, escritura y TIC. *Infancias Imágenes*, 16(1), 131-143.
- Garzón-Díaz, E. (2018). From cultural awareness to scientific citizenship: implementing content and language integrated learning projects to connect environmental science and English in a state school in Colombia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: [10.1080/13670050.2018.1456512](https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1456512)
- Gao, X. (2003). Changes in Chinese students' learner strategy use after arrival in the UK: a qualitative inquiry. In *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*, ed. D. Palfreyman and R.C. Smith, 41–57. New York: Palgrave Macmillan.
- Gao, X. (2006). Understanding changes in Chinese students' uses of learning strategies in China and Britain: a socio-cultural re-interpretation. *System* 34, no. 1: 55–67. doi: 10.1016/j.system.2005.04.003
- Gardner, R., P. Tremblay and A.-M. Masgoret. 1997. Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The Modern Language Journal* 81: 344–62. DOI:10.1111/j.1540-4781.1997.tb05495.x.
- Gebhard, M., R. Harman, and W. Seger. (2007). “Reclaiming Recess in Urban Schools: The Potential of Systemic Functional Linguistics for ELLs and Their Teachers.” *Language Arts* 84 (5): 319–430.
- Gebhard, M., D. Shin, and W. Seger. (2011). “Blogging, Systemic Functional Linguistics, and L2 Academic Literacies in an Urban Elementary School.” *CALICO Journal* 28 (2): 278–307.
- Gebhard, M., and J. Willett. (2008). “Supporting Teacher Learning and the Academic Literacy Development of ELLs in Changing Times.” *The Journal of Staff Development* 29 (1): 41–5.
- Gee, J. (2004). *Situated Language and learning. A critique of traditional schooling.* New York . NY: Routledge

- Gee, J., and E. Hayes. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. New York: Routledge.
- Genova, T. (2015). Current Situation and Reforms Making Way for Future Positive Developments in the National Education System of Bulgaria: An Overview. *Bulgarian Comparative Education Society*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&id=ED568654>
- Georgieva Nikleva, D. (2005). Lengua y cultura, la enseñanza del español en Bulgaria: aplicación didáctica. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de [http://www.academia.edu/28119474/Lengua\\_y\\_cultura\\_la\\_ense%C3%B1anza\\_de\\_l\\_espa%C3%B1ol\\_en\\_Bulgaria.\\_Aplicaci%C3%B3n\\_did%C3%A1ctica](http://www.academia.edu/28119474/Lengua_y_cultura_la_ense%C3%B1anza_de_l_espa%C3%B1ol_en_Bulgaria._Aplicaci%C3%B3n_did%C3%A1ctica)
- Gerganov, E., Varbanova, S., y Kyuchukov, H. (2005). School Adaptation of Roma Children. *Intercultural Education*, 16(5), 495-511. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries&pg=8&id=EJ721799>
- Gergen, K.J. (1995). Social construction and the educational process. In L.P. Steffey J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 17–39). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giovannini, A. (1996). *Profesor en acción. Vol. 1*. Madrid, España. Edelsa.
- Gisladottir, B. (2013). Social Capital and Adolescents Mathematics Achievement: A Comparative Analysis of Eight European Cities. *ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Columbia University*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&pg=4&id=ED553520>
- Godwin-Jones, R. (2007). Digital video update: YouTube, flash, high-definition. *Language Learning and Technology*, 11(1), 16–21.
- Goldberg, L., McCormick Richburg, C., y Wood, L. (2006). Active learning through service-learning. *Communication Disorders Quarterly*, 27(3), 131–145.
- González, M.M. (1991). El aprendizaje de segundas lenguas en la adolescencia. *Signos teoría y práctica de la educación* (1), 14-25. ISSN 1131-8600

- Gorga, A. (2008). Where Are We with the Harmonization of European Higher Education? : The Case of Central and East European Countries. *European Education*, 39(4), 58-68. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries&pg=7&id=EJ790581>
- Gourova, E., Asenova, A., y Dulev, P. (2013). M-Learning Systems Design--Technology and Pedagogy Aspects. *International Association for Development of the Information Society*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&id=ED562421>
- Graham, S. and K.R. Harris. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: a meta-analysis of SRSD studies. In *Handbook of Research on Learning Disabilities*, ed. L. Swanson, K.R. Harris and S. Graham, 323–44. New York: Guilford.
- Granero Navarro, A. (2017). Enseñar español en Bulgaria. En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental* (pp. 1-16). Madrid: EnClaveELE. Recuperado de <http://www.todoele.es/atlas-ele>
- Green, J.M. and R.L. Oxford. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly* 29, no. 2: 261–97. DOI: 10.2307/3587625
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., y Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255. doi:10.2307/1163620
- Greenhow, C., Robelia, B., y Hughes, J. (2009). Learning, Teaching, and Scholarship in a digital age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should we take now? *Educational Researcher*, 38 (4), 246-259
- Grenfell, M. and V. Harris. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice*. London: Routledge.

- Grenfell, M. and E. Macaro. (2007). Claims and critiques. In *Language Learner Strategies*, ed. A.D. Cohen and E. Macaro, 9–28. Oxford: Oxford University Press.
- Griffiths, C. 2003. Patterns of language learning strategy use. *System* 31: 367–83. DOI:10.1016/S0346-251X(03)00048-4.
- Griffiths, C. (2004). *Language-learning Strategies: Theory and Research*. Auckland, Nueva Zelanda: Centre for Research in International Education.
- Griffiths, C. 2008. Strategies and good language learners. In *Lessons from Good Language Learners*, ed. C. Griffiths, 83–98. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Griffiths, C., y Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1-10. DOI:10.1016/j.system.2013.12.009
- Griffiths, C., y Parr, J. M. (2000). Language learning strategies, nationality, independence and proficiency, *Independence*, 28, 7-10.
- Grim, F. (2010). Giving authentic opportunities to second language learners: A look at a French service-learning project. *Foreign Language Annals*, 43( 4), 605–623.
- Gros, B. y Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales. *Revista iberoamericana de educación*, 36 (1).
- Grossman, P., P. Smagorinsky, and S. Valencia. (1999). “Appropriating Tools for Teaching English: A Theoretical Framework for Research on Learning to Teach.” *American Journal of Education* 108 (1): 1–29.

- Guariento, W., y Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55( 4), 347–353.
- Gulati, S. (2008). Compulsory participation in online discussion: Is this constructivism or normalisation of learning? *Innovations in Education and Teaching International*, 45( 2), 183–192.
- Halliday, M.A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A. K. (1993). “Towards a Language-Based Theory of Learning.” *Linguistics and Education* 5: 93–116.
- Hammett, R. (2009). “New Literacies and Teacher Education.” In *Assessing New Literacies: Perspectives From the Classroom*, edited by A. Burke and R.F. Hammett, 177–92. New York: Peter Lang.
- Hammond, C., D. Karlin, and J. Thimonier. (2010). “Creative Research Science Experiences for High School Students.” *PLoS Biology* 8 (9): e1000447. DOI:10.1371/journal.pbio.1000447
- Harish, S. (2014). Social strategy use and language learning contexts: a case study of Malayalee undergraduate students in India. *System*, 43, 64-73. DOI:10.1016/j.system.2014.01.002
- Harste, J.C. (2003). “What Do We Mean by Literacy Now?” *Voices from the Middle* 10 (3): 8–12.
- Hasselhorn, M. (1992). Task dependency and the role of category typicality and metamemory in the development of an organizational strategy. *Child Development*, 63(1), 202–214. <https://doi.org/10.2307/1130913>
- Hautamäki, J., T. Säkkinen, M.-L. Tenhunen, J. Ursin, J. Vuorinen, P. Kamppi, and G. Knubb-Manninen. (2012). *Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta*. [The Competencies Produced by Upper Secondary School for Further Education from the Higher Education Point of View]. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

- Heinström, J., and E. Sormunen. (2018). "Structure to the Unstructured - Guided Inquiry Design as a Pedagogical Practice for Teaching Inquiry and Information Literacy Skills." A paper presented in ISIC 2018, The Information Behaviour Conference. Kraków, Poland, October 9-11.
- Hernández Mercedes, M. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*,(1), 63–99. Recuperado de <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/8>
- Herrera, F. (2007). Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro. *Revista electrónica internacional Glosas didácticas*, (16) ISSN: 1576-7809
- Herring, J. E. (2011). "From School to Work and from Work to School: Information Environments and Transferring Information Literacy Practices." *Information Research* 16 (2): paper 473. <http://www.informationr.net/ir/16-2/paper473.html>
- Heuser, L. (1999). Service-learning as a pedagogy to promote the content, cross-cultural, and language-learning of ESL students. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 17( 1), 54–71
- Higdon, J. D. (2015). Measuring and Modeling Intercultural Attitudes among Adolescents across Europe: A Multi-Level, Multiple-Group Analysis Examining Student Attitudes, Intergroup Contact, and School Climate. *ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Harvard University*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ffl=locBulgaria&pg=3&id=ED576863>
- Hilton, M. (2015). "Preparing Students for Life and Work." In *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*, edited by J. Pellegrino and M. Hilton, Washington D.C.: National Academies Press. Accessed 10 September 2018. [https://www.researchgate.net/publication/265242593\\_Education\\_for\\_Life\\_and\\_Work\\_Developing\\_Transferable\\_Knowledge\\_and\\_Skills\\_in\\_the\\_21st\\_Century](https://www.researchgate.net/publication/265242593_Education_for_Life_and_Work_Developing_Transferable_Knowledge_and_Skills_in_the_21st_Century)
- Ho, Y.-K. (2003). Audiotaped dialogues journals: An alternative form of speaking practice. *ELT Journal*, 57( 3), 269–277

- Hsiao, T.-Y. and R.L. Oxford. (2002). Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal* 86, no. 3: 368–83. DOI: 10.1111/1540-4781.00155
- Hsu, H.-Y., Wang, S.-K., y Comac, L. (2008). Using audioblogs to assist English-language learning: An investigation into student perception, *Computer Assisted Language Learning*, 21( 2), 181–198
- Hu, G. (2011). Metalinguistic knowledge, metalanguage, and their relationship in L2 learners. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 39, 63–77, DOI: [10.1016/j.system.2011.01.011](https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.011)
- Huang, S.C. and S.F. Chang. (2011). Implementing language learning strategy training: on students' English performance. In *Studies in Second and Foreign Language Education* 4, ed. A.U. Chamot and W.M. Chang, 257–76. Boston, MA: Walter de Gruyter.
- Huffling, L., T. Tomasek, C. Matthews, A. Benavides, H. Carlone, and T. Hegedus. (2014). “Using Mobile Devices in FIELD SCIENCE.” *The Science Teacher* 81 (6): 35–40. DOI:10.2505/4/tst14\_081\_06\_35
- Hughs, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ibabe, I., & Jauregizar, J. (2010). Online self-assessment with feedback and metacognitive knowledge. *Higher Education* , 59(2), 243–258
- Ikeda, M. and O. Takeuchi. (2000). Tasks and strategy use: empirical implications for questionnaire studies. *JACET Bulletin* 31: 21–32.
- Ilomäki, L. “Muukkonen and Toom. Knowledge assignments in upper secondary schools”. forthcoming.
- Ilomäki, L., M. Lakkala, A. Toom, and H. Muukkonen. (2017). “Teacher Learning within a Multinational Project in an Upper Secondary School.” *Education Research International* Article ID 1614262: 1–13. DOI:10.1155/2017/1614262.
- Ilomäki, L., S. Paavola, M. Lakkala, and A. Kantosalo. (2014). “Digital Competence – An Emergent Boundary Concept for Policy and Educational Research.”

Education and Information Technologies 21 (3): 655–679. DOI:10.1007/s10639-014-9346-4

Inhelder, B y Piaget, J. (1955), *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: Presses Universitaires de France. Trad castellana: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós 1972.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid, España: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/.htm)

Jauregi, K., Graaff, R.D., Bergh, H.V.D., y Kriz, M. (2012). Native/non-native speaker interactions through video-web communication: A clue for enhancing motivations? *Computer Assisted Language Learning*, 25( 1), 1–19.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona. Paidós

Jonsson, B., y Flanagan, C. (2000). Young People's Views on Distributive Justice, Rights, and Obligations: A Cross-Cultural Study. *International Social Science Journal*, 164, 195-208. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&pg=9&id=EJ654724>

Kahne, J., y Westheimer, J. (1996). In the service of what? The politics of service learning. *Phi Delta Kappan*, 77, 593–598.

Karpati, A. (2009). Web 2.0 technologies for net native language learners: A “social CALL.” *ReCall*, 21( 2), 139–156.

Kay, K. (2009). “Middle Schools Preparing Young People for 21st Century Life and Work.” *Middle School Journal* 40 (5). Retrieved in ERIC. DOI:10.1080/00940771.2009.11461691.

Kaylani, C. (1996). The Influence of Gender and Motivation on EFL Learning Strategy Use in Jordan. R. Oxford (ed.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. University of Hawaii Press. Hawaii.

- Kessler, G. (2010). Fluency and anxiety in self-access speaking tasks: The influence of environment. *Computer Assisted Language Learning*, 23( 4), 361–375.
- Kiili, C. (2012). “Online Reading as an Individual and Social Practice.” *Jyväskylä Studies in education, psychology and social research* 441. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4795-8>
- Kimber, K., and C. Wyatt-Smith. (2009). “Valued Knowledges and Core Capacities for Digital Learners.” In *Assessing New Literacies: Perspectives From the Classroom*, edited by A. Burke and R.F. Hammett, 133–56. New York: Peter Lang.
- Kirsch, G., and D.H. Roen. (1990). “Introduction: Theories and Research on Audience in Written Communication.” In *A Sense of Audience in Written Communication*, edited by G. Kirsch and D.H. Roen, 280–92. Newbury Park, CA: Sage.
- Kist, W., K. Doyle, J. Hayes, J. Horwitz, and J.T. Kuzior. (2010). “Web 2.0 in the Elementary Classroom: Portraits of Possibilities.” *Language Arts* 88 (1): 62–8.
- Klasek, C. B., y Kuehl, R. D. (1993). United States Higher Education in the Republic of Bulgaria--A Case Study. *Higher Education Management*, 5(3), 299-308. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Country&ff3=subHigher+Education&pg=3&id=EJ477808>
- Knobel, M., and M. Lankshear, eds. (2007). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang.
- Kopečková, R. (2018) Exploring metalinguistic awareness in L3phonological acquisition: the case of young instructed learners of Spanish in Germany. *Language Awareness*, 27:1-2, 153-166, DOI: [10.1080/09658416.2018.1432629](https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1432629)
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. New York: Oxford University Press.
- Kramsch, K. (2006). “From Communicative Competence to Symbolic Competence.” *The Modern Language Journal* 9 (2): 249–52.

- Kramersch, C., and A. Whiteside. (2008). "Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence." *Applied Linguistics* 29 (4): 645–71.
- Krokfors, L. (2017). "Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. [The Pedagogical Possibilities of Curriculum]". In *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelun avauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*, edited by T. Autio, T. Autio, L. Hakala, and T. Kujala, 247–266. Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Kyuchukov, H. (2007). Good Practices in Roma Education in Bulgaria during the Years of Transition. *Intercultural Education*, 18(1), 29-39. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&pg=4&id=EJ763451>
- Kyuchukov, H. (2011). Roma Girls: Between Traditional Values and Educational Aspirations. *Intercultural Education*, 22(1), 97-104. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&pg=3&id=EJ920145>
- Lai, C.,y Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24( 4), 317–335.
- Lakkala, M., L. Ilomäki, S. Paavola, K. Kosonen, and H. Muukkonen. (2012). "Using Triological Design Principles to Assess Pedagogical Practices in Two Higher Education Courses." In *Collaborative Knowledge Creation: Practices, Tools, Concepts*, edited by A. Moen, A. Mørch, and S. Paavola, 141–161. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lakkala, M., A. Toom, L. Ilomäki, and H. Muukkonen. (2015). "Re-designing University Courses to Support Collaborative Knowledge Creation Practices." *Australasian Journal of Educational Technology* 31 (5): 521–536. DOI:10.14742/ajet.2526.
- Lakkala, M., L. Ilomäki, and A. Kantosalo. 2011. "Which Brown, J. (2009). Self-regulatory strategies and agency in self-instructed language learning: a situated view. *The Modern Language Journal* 93, no. 4: 534–49. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00929.x

- Lam, W.S. E. (2009a). "Multiliteracies on Instant Messaging in Negotiating Local, Translocal, and Transnational Affiliations: A Case Study of an Adolescent Immigrant." *Reading Research Quarterly* 44 (4): 377–97.
- Lam, W.S. E. (2009b). "Multilingual Literacies in Transnational Digitally Mediated Contexts: An Exploratory Study of Immigrant Teens in the United States." *Language and Education* 23 (2): 171–90.
- Lambrev, V. (2015). Cultural Mismatch in Roma Parents' Perceptions: The Role of Culture, Language, and Traditional Roma Values in Schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(4), 432-448. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ffl=locBulgaria&pg=3&id=EJ1102024>
- Lantolf, J.P. (2000). Introducing sociocultural theory. In *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, ed. J.P. Lantolf, 1–26. Oxford: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2016) CLIL students' perceptions of their language learning process: delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25(1-2), 110-126, DOI: [10.1080/09658416.2015.1122019](https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122019)
- Larsen-Freeman, D. y M. H. Long (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Larson, J., and J. Marsh. (2005). *Making Literacy Real*. London: Sage.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó: Barcelona.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. In *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, ed. S. Chaiklin and J. Lave, 3–32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Pichon, E., De Swart, H., Vorstman, J. y Van Den Bergh, J. (2013). Emergence of patterns of strategic competence in young plurilingual children involved in French international schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (1), 42-63, DOI: [10.1080/13670050.2012.679251](https://doi.org/10.1080/13670050.2012.679251)

- Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish–American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 2( 5), 425–443.
- Leutwyler, B., Popov, N., Wolhuter, C. (2017). The Internationalization of Teacher Education: Different Contexts, Similar Challenges. *Bulgarian Comparative Education Society*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ffl=locBulgaria&id=ED574195>
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Teaching* 1, no. 1: 46–65. DOI: 10.2167/illt42.0
- Limbird, CK, Maluch, JT, Rjosk, C., Stanat, P.y Merkens, H. (2014). Differential growth patterns in emerging reading skills of Turkish-German bilingual and German monolingual primary school students. *Reading and Writing*, 27:945–968, DOI: [10.1007/s11145-013-9477-9](https://doi.org/10.1007/s11145-013-9477-9)
- Little, D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*,6:2-3,93-104,DOI: [10.1080/09658416.1997.9959920](https://doi.org/10.1080/09658416.1997.9959920)
- Liisa Ilomäki, Tania Vasileva & Stela Stefanova (2020) Promoting knowledgepractices in upper secondary schools: case studies from Finland and Bulgaria, *Research Papers inEducation*, 35:1, 43-63, DOI: 10.1080/02671522.2019.1677753
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34( 3), 301–316.
- Llovet Barquero, B. (1994). «La sugestopedia en las clases de español». Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua. Madrid: Fundación Actilibre. Edición digital: [http://marcoele.com/descargas/expolingua1994\\_llovet.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_llovet.pdf)
- LoCastro, V. (1994). Learning strategies and learning environments. *TESOL Quarterly* 28, no. 2: 409–14. DOI: 10.2307/3587445

- López -León, M. E., Saladrigas- Medina, H. (2016). *Las TIC. Un nuevo escenario para el desarrollo local de las comunidades. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (10), 71-94.
- Loquet, M. (2011). Knowledge-in-Action between Rules and Experiences: Lessons from High Performance Sport for Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 145-162. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries&pg=6&id=EJ924712>
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. Nueva York: Gordon and Breach.
- Macaro, E. (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. London: Continuum.
- Macaskill, A. y Denovan A. (2013). Developing autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology, *Studies in Higher Education*, 38:1, 124-142, DOI: 10.1080/03075079.2011.566325
- Mace, F.C., P.J. Belfiore and J.M. Hutchinson. (2001). Operant theory and research on self-regulation. In *Self-regulated Learning and Academic Achievement*, ed. B.J. Zimmerman and D.H. Schunk, 39–65. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacIntyre, P.D., y Gardner, R.C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second language. *Language Learning*, 41( 4), 513–534.
- Macken-Horarik, M. (2002). “‘Something to Shoot For’: A Systemic Functional Approach to Teaching Genre in Secondary School Science.” In *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*, edited by A.M. Johns, 14–42. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mackey, A., y Gass, S.M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Manchón Ruiz, R. M. y A. Bruton (eds.) (1993): *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*. Sevilla, Alcalá de Guadaira: CEP.

- Marins de Andrade, P.R. (2010) Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de ELE brasileños. *Porta Linguarum* 14, 141-160.
- Martín Peris, E., Muntal Tarragó, J., Pastor Villalba, C., Sánchez Quintana, N., y Sans Baulenas, N. P. (2015). *Gente hoy 3: curso de español basado en el enfoque por tareas: B2. Libro del alumno*. Barcelona, España: Difusión.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Marton, F., Q.F. Wen and K.C. Wong. (2005). ‘Read a hundred times and the meaning will appear...’ changes in Chinese university students’ views of the temporal structure of learning. *Higher Education* 49, no. 3: 291–318. DOI: 10.1007/s10734-004-6667-z
- Martos Eliche, F., Teruel Sánchez, M. J. (2018). Plataformas virtuales en ELE: análisis y evolución del Aula Virtual de Español (AVE), según creencias de su profesorado. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 26.
- Mascarell, F. (2002). Los hábitos sociales en la nueva cultura. Mesa redonda presentada en los debates culturales: Cultura XXI: ¿nueva economía?, ¿nueva sociedad? Organizado por la UOC y el Ayuntamiento de Barcelona.
- Mateva, G. (1997). The On-Going Role-Play in Suggestopedia. *Language Learning Journal*, 15, 26-30. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries&pg=11&id=EJ544569>
- Mayora, C.A. (2009). Using YouTube to encourage authentic writing in EFL Classrooms. *TESL Reporter*, 42( 1), 1–12.
- McClay, J.M., and M. Mackey. (2009). “Distributed Assessment in Our Space: This Is Not a Rubric.” In *Assessing New Literacies: Perspectives From the Classroom*, edited by A. Burke and R.F. Hammett, 113–32. New York: Peter Lang.
- McDonough, S.H. (1995). *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. London: Arnold.

- McLoughlin, C., y Lee, M.J.W. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings Ascilite Singapore, 664–675. Retrieved from <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/mcloughlin.pdf>
- McTavish, M. (2009). “‘I Get My Facts From the Internet’: A Case Study of the Teaching and Learning of Information Literacy in In-school and Out-of-school Contexts.” *Journal of Early Childhood Literacy* 9 (1): 3–28.
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Merchant, G. 2006. “Identity, Social Networks and Online Communication.” *E-Learning* 3 (2): 235–44.
- Meskill, C., N. Anthony, S. Hilliker-Vanstrander, C.-H. Tseng, and J. You. (2005). “CALL: A Survey of K–12 ESOL Teacher Uses and Preferences.” *TESOL Quarterly* 40 (2): 139–51.
- Miceli, T., Murray, S.V., y Kennedy, C. (2010). Using an L2 blog to enhance learners’ participation and sense of community. *Computer Assisted Language Learning*, 23( 4), 321–341.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subsecretaría Subdirección General de Cooperación Internacional. (2016). *El mundo estudia español*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subsecretaría. Subdirección General de Cooperación Internacional. (2016). *Guía para docentes y asesores españoles en Bulgaria, Hungría, Rumanía y Turquía*. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/bulgaria/dms/consejeriasexteriores/bulgaria/publicacion/es/2017/Guia\\_bul\\_junio\\_2017.pdf](http://www.mecd.gob.es/bulgaria/dms/consejeriasexteriores/bulgaria/publicacion/es/2017/Guia_bul_junio_2017.pdf)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). Entrevista a Veselina Gáneva, Experta de Estado en la Dirección General de Currículo del Ministerio de Educación y Ciencia de Bulgaria. *redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera* ISSN: 1571-4667, 29. Recuperado de

<http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a15ea6ff-dd34-4ead-8b9f-40099c336206/entrevistaveselinaganeva-2-pdf.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. Consejería de Educación de Bulgaria. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Planificación y Gestión Educativa. Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa. (2018). Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2074331f-50e5-41a7-b3c4-593dc334edb2/guia-bul-2018.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. Resolución de 2 de julio de 2020, de la dirección general de evaluación y cooperación territorial, por la que se publica acuerdo de la conferencia sectorial de educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 191. Sec. III. Pág. 50638

Ministry of Education, Taiwan. (2000). *The English Curriculum*. Taipei: Author.

Mitits, L. y Gavrilido, Z. (2016). Exploring language learning strategy transfer between Greek L2 and English FL in case of early adolescent multilinguals, *International Journal of Multilingualism* 13, 292-314.

Modern Language Journal Volume: 101 Issue 3 (2017), 1-13

Moghaddam, A. (2006). Coding issues in grounded theory. *Issues in Educational Research* 16: 52–66.

Mohammadzadeh, B. (2017). A Text World Theory Approach to the Teaching of Short Stories in an EFL Context: A Pedagogical Stylistic Study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 285-295.

Monereo Font, C., Castelló M., Clariana, M., Palma M., y Pérez M. L. (1999) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Graó: Barcelona, España: Graó.

Montanero, M, Lucero, M. y Fernández, M.-J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education/Coevaluación iterativa con rúbrica de

textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 184-220, DOI: [10.1080/02103702.2014.881653](https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881653)

del Moral, E., y Villalustre, L. (2010) Formación del profesor 2.0. Desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Revista Miscelánea de investigación*, 23, 59-70

Morris, F. (2001). Serving the community and learning a foreign language: Evaluating a service-learning programme. *Language, Culture, and Curriculum*, 14( 3), 244–255.

Muñoz, C. (2014). Exploring young learners' foreign language learning awareness. *Language Awareness*, 23(1-2), 24-40, DOI: [10.1080/09658416.2013.863900](https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863900)

Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Lifante A. y Cruz-Moya O. (2017) Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos, *Journal of Spanish Language Teaching*, 4:1, 1-34, DOI: [10.1080/23247797.2017.1325115](https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115)

Naiman, N., M. Forhlich, H.H. Stern and A. Todesco. (1978). *The Good Language Learner*. Research in Education Series No. 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Nel, C. (2008). Learning style and good language learners. En E. Griffiths (ed.). *Lessons from good language learners* (pp. 49–60). Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.

New London Group. (1996). “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Features.” *Harvard Educational Review* 66 (1): 60–92.

Newman, J., (2007). What Do They Usually Do after School?: A Comparative Analysis of Fourth-Grade Children in Bulgaria, Taiwan, and the United States. *Journal of Early Adolescence*, 27(4), 431-456. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ffl=locBulgaria&pg=7&id=EJ777129>

Newton, D. P. (2015) There's more to thinking than the intellect. En R. Wegerif, L. Li y J.C. Kaufman (eds.). *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking* (pp. 58-68). London, Reino Unido: Routledge.

- Nisbet, J. y J. Shucksmith (1991): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, (1994).
- Nogueroles López, M. F. (2011). Ideas para integrar las estrategias de aprendizaje en el aula de E/LE. IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China. *Suplementos SinoELE* 5, 135-154.
- Nogueroles López, M., y Blanco Canales, A. (2017). Un modelo de instrucción en estrategias: efectos sobre la competencia en comprensión auditiva. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 75-89. DOI:10.1080/23247797.2017.1315268
- Norton, B., y Toohey, K. (2001). Changing Perspectives on Good Language Learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-321. DOI:10.2307/3587650
- Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology*. Hemel Hempstead. Prentice Hall International.
- Nyikos, M. (2008). Gender and good language learners. En C. Griffiths (ed.). *Lessons from good language learners* (pp. 73-82). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Olivares, R.A. (2002) Comunicación, constructivismo y transferencia de conocimiento en la educación de estudiantes bilingües, *Revista Internacional de Educación Bilingüe y Bilingüismo*, 5: 1, 4-19.
- Oliveira, A. L. y Ançã, M. H. (2009). ‘I speak five languages’: fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18 (3-4), 403-421, DOI:10.1080/09658410903197355
- OMS, *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente* [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- O'Malley, J. M. (1987). The effects of training in the use of learning strategies on learning English as a second language. En A. Wenden y J. Rubin (eds). *Learner strategies in language learning* (pp. 133-143). Reino Unido: Prentice Hall.
- O'Malley, J. M., y Chamot A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- On, L.W. (1996). The cultural context for Chinese learners: conceptions of learning in the Confucian tradition. In *The Chinese Learner: Cultural, Psychological, and Contextual Influences*, ed. D.A. Watkins and J.B. Biggs, 25–41. Hong Kong SAR: Comparative Education Research Center.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 2, 1-16. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M2>
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications and Strategies*, 65( 1), 17–37.
- Orrego, L. M., y Díaz Monsalve, A. E. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés. *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 15(24), 105-142.
- Ove Edvard Hatlevik (2017). Examining the Relationship between Teachers' SelfEfficacy, their Digital Competence, Strategies to Evaluate Information, and use of ICT at School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 555-567, DOI: 10.1080/00313831.2016.1172501
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, Estados Unidos: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (1991). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.
- Oxford, R.L. and M.E. Ehrman. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System* 23, no. 3: 359–86. DOI: 10.1016/0346-251X(95)00023-D
- Oxford, R.L. and M. Nyikos. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal* 73, no. 3: 291–300. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x

- Oxford, R y B. Leaver. (1996). "A Synthesis of Strategy Instruction for Language Learners" in R. Oxford (ed.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural Perspectives*. Honolulu: University of Hawaii.
- Oxford, R. (1996) *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii.
- Oxford, R. L. (1996). *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Manoa, Hawaii: Natl Foreign Lg Resource Ctr
- Oxford, R. L. (2001). Language learning strategies. En R. Carter y D. Nunan (eds.). *Teaching English to speakers of other languages* (pp. 166-172). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2003). *Language learning styles and strategies*. Berlín, Alemania: Walter de Gruyter.
- Oxford, R.L., Y. Cho, S. Leung and H.-J. Kim. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: an exploratory study. *International Review of Applied Linguistics* 42, no. 1: 1–47. DOI: 10.1515/iral.2004.001
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, Reino Unido: Pearson Longman.
- Oxford, R. L., y Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23. DOI:10.1016/0346-251x(94)00047-a
- Oxford, R. L., Rubin, J., Chamot, A. U., Schramm, K., Lavine, R., Gunning, P., y Nel, C. (2014). The learning strategy prism: Perspectives of learning strategy experts. *System*, 43, 30-49. DOI:10.1016/j.system.2014.02.004
- Paige, R. M., Cohen, A. D., Kappler, B., Chi, J. C., y Lassegard, J. (2006). *Maximizing study abroad: A student's guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis, MN, Estados Unidos: Center for the Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota

- Painter, C. (2004). "The 'Interpersonal First' Principle in Child Language Development." In *The Development of Language: Functional Perspectives on Evolution and Ontogenesis*, edited by G. Williams and A. Lukin, 133–53. London: Continuum.
- Palacios Martínez, I. M. (2006). Aprendiendo a aprender en el aula de las lenguas extranjeras. Las estrategias de aprendizaje y su tratamiento en el aula. En D. Cassany (ed.). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula* (pp. 129-170). Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576.
- Parks, S., y Raymond, P. M. (2004). Strategy Use by Nonnative English-Speaking Students in an MBA Program: Not Business as Usual! *The Modern Language Journal*, 88(3), 374-389. DOI:10.1111/j.0026-7902.2004.00235.x
- Parola, A., y Ranieri, M. (2011). The Practice of Media Education: International Research on Six European Countries. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2), 90-100. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ffl=locBulgaria&pg=3&id=EJ985671>
- Pegalajar Palomino, M. C. (2011). Nuevas tecnologías e interculturalidad: uso de la webquest como herramienta didáctica. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones. ISBN: 978-84-921390-3-3
- Peterson, R., Herrington, J., Konza, D., Tzvetkova-Arsova, M., Stefanov, K. (2008). Assisting Bulgarian Special Educators with Competency Development Online. *Campus-Wide Information Systems*, 25(4), 197-208. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ffl=locBulgaria&pg=4&id=EJ813128>
- Peyton, J. K., Jones, C., Vincent, A. y Greenblatt, L. (1994). Implementing writing workshop with ESOL students: Visions and realities. *TESOL Quarterly*, 28(3), 469-487, DOI:[10.2307/3587304](https://doi.org/10.2307/3587304)

- Pintrich, P.R. and E.V. de Groot. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82, no. 1: 33–40. DOI: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pizarro, M. (2012). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum*, 19, 165-178
- Politzer, R. L., y McGroarty, M. (1985). An Exploratory Study of Learning Behaviors and Their Relationship to Gains in Linguistic and Communicative Competence. *TESOL Quarterly*, 19(1), 103-123. DOI:10.2307/3586774
- Polman, J. (2006). “Mastery and Appropriation as Means to Understand the Interplay of History Learning and Identity Trajectories.” *The Journal of the Learning Sciences* 15 (2): 221–59.
- Pong, K.-H. (2010). Learners’ anxieties on posting their own speeches on YouTube.com: Facilitative or debilitating? *College English: Issues and Trends*, 3, 73–100.
- Pöntinen, S., y Rätty-Záborszky, S. (2020). Pedagogical aspects to support students’ evolving digital competence at school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 182-196, DOI: 10.1080/1350293X.2020.1735736
- Popov, N., Sabic-El-Rayess, A., (2013). William Russell on Schools in *Bulgaria*. *Bulgarian Comparative Education Society*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&id=ED567153>
- Popov, N. Ed., Wolhuter, C. Ed., Almeida, P. A. Ed., Hilton, G. Ed., Ogunleye, J. Ed., Chigisheva, O. Ed., (2013). Education in One World: Perspectives from Different Nations. BCES Conference Books, Volume 11. *Bulgarian Comparative Education Society*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries&pg=9&id=ED567118>
- Popov, N. Ed., Wolhuter, C. Ed., Ermenc, K. S. Ed., Hilton, G. Ed. Ogunleye, J. Ed., Niemczyk, E. Ed. (2015). Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide. BCES Conference Books, Volume 13. Number 1. *Bulgarian Comparative Education Society*. Recuperado de

[https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries  
&pg=7&id=ED568595](https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries&pg=7&id=ED568595)

Popov, N. Ed., Wolhuter, C. Ed., Kalin, J. Ed., Hilton, G. Ed., Ogunleye, J. Ed., Niemczyk, E. Ed., Chigisheva, O. Ed., (2017). Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspectives from around the World. BCES Conference Books, Volume 15. *Bulgarian Comparative Education Society*. Recuperado de

[https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subHigher+Education  
&id=ED574185](https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subHigher+Education&id=ED574185)

Potash, B., y Potash, B. (2011). Why Teach Abroad: Two American Teachers Explain Their Motivations and Experiences Teaching in Bulgaria. *Independent School*, 70(2). Recuperado de

<https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&id=EJ934716>

Prensky, M. (2009). Digital natives, digital immigrants part 1. On The Horizon -The Strategic Planning Resource for Education Professionals, 1-6.

Radashaw, S. L. (1997). Music/Drama Project. Fulbright-Hays Summer Seminars Abroad, 1997. (Romania and Bulgaria). Recuperado de [https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries  
&pg=10&id=ED420617](https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries&pg=10&id=ED420617)

Reiss, M.A. (1981). Helping the unsuccessful language learner. *Modern Language Journal* 65, no. 2: 121–8. doi: 10.1111/j.1540-4781.1981.tb00960.x

Richards, J. C. y Lockhart, C. (1994). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*.

Richardson, W. (2006). Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Rigney, J. 1978. Learning strategies: a theoretical perspective. In *Learning Strategies*, ed. H.F. O'Neill, 165–205. New York: Academic Press.

- Rogers, W.T. and D.J. Bateson. (1991). The influence of test-wiseness on performance of high school seniors on school leaving examination. *Applied Measurement in Education* 4, no. 2: 159–83. DOI: 10.1207/s15324818ame0402\_5
- Rogoff, B. (1995). “Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship.” In *Sociocultural Studies of the Mind*, edited by J.V. Wertsch, P. Del Rioand, and A. Alvarez, 139–64. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosberg, M. A. (1994). Integrated Curriculum in the Bulgarian Kindergarten. *International Journal of Early Childhood*, 26(1), 64-66. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries&pg=12&id=EJ483991>
- Ross, A. S. (2015). From motivation to emotion: A new chapter in applied linguistics research. *University of Sydney Papers in TESOL*, 10, 1-27.
- Rozemeijer, S. Ed. (2003). Drafting New Curricula in South-East Europe. Final Report of the Regional Seminar (Bohinj, Slovenia, April 26-28, 2002). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries&pg=10&id=ED480172>
- Rubin, D.L., and J. O’Looney. (1990). “Facilitation of Audience Awareness: Revision Processes of Basic Writers.” In *A Sense of Audience in Written Communication*, edited by G. Kirsch and D.H. Roen, 280–92. Newbury Park, CA: Sage.
- Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41. DOI:10.2307/3586011
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 2(2), 117-131. DOI:10.1093/applin/2.2.117
- Rubin, J., y Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner*. Boston, Estados Unidos: Heinle & Heinle.
- Rúbricas de Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE). (<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/rubricas/rubricas-eso.html>)

- Ruiz de Querol, R. (2007). *La sociedad de la información*. Barcelona: Editorial UOC
- Ruiz de Zarobe, Y. y Zenotz, V. (2018). Learning Strategies in CLIL Classrooms: How Does Strategy Instruction Affect Reading Competence over Time? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 319-331, DOI: [10.1080/13670050.2017.1391745](https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1391745)
- Ryder, A. R., (2015). Raising Roma Educational Participation and Achievement: Collaborative Relationships, Transformative Change, and a Social Europe. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(4), 417-431. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&id=EJ1102020>
- Ryder, P.M., E.U. Vander Lei, and D.H. Roen. (1999). "Audience Considerations for Evaluating Writing." In *Evaluating Writing*, edited by C.R. Cooper and L. Odell, 99–113. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Saks, K., y Leijen, Ä. (2014). Model for supporting cognitive and metacognitive strategies in technology enhanced language learning. In C.-C. Liu et al. (Eds.), *Proceedings of the 22nd International Conference on Computers in Education* (pp. 630–639). Japan: Asia-Pacific Society for Computers in Education
- Salinas, J. (2005). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Recuperado de <http://mc142.uib.es:8080/rid=1K1RX87X3-25S6H65-4GJ/SALINAS,%20J.%20Cambios%20metodol%C3%B3gicos%20con%20las%20TIC.pdf>
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Sánchez González, E. y Cáceres Lorenzo, MT. (2017) Strategies in young learners: A study case. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 23, 124-146.
- Sánchez- Lobato, J. y Santos-Gargallo, I. (2016) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua (l2)/ Lengua Extranjera (LE)*.Madrid, España. SGEL

- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistic Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmidt, W. H., Blomeke, S., Tatto, M. T. (2011). *Teacher Education Matters: A Study of Middle School Mathematics Teacher Preparation in Six Countries*. Teachers College Press. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&pg=5&id=ED523299>
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.
- Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. (2009, junio) *ACTAS de II Jornadas de formación del profesorado de español 09*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/bd174a42-d950-46df-9f11-aa3ce5a9e982/consejeriasexteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/publicacionescompletas/iijornadasdeformacion09.pdf>
- Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”.(2008, abril 10-12) *ACTAS de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/04f901d2-65a0-4abf-8c23-9dabd12f492a/consejeriasexteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/jornadasformacionprofesorado.pdf>
- Sendov, B. (1988). Children in an Information Age. *Education and Computing*, 4 (1), 21-26. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&pg=12&id=EJ390909>
- Senent Sánchez J.M. (2015). Movilidad de estudiantes: microanálisis del programa Erasmus (2009-2014). Estudio de caso. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 117-134. DOI:10.13042/bordon.2015.67108
- Sercu, L. (2006). The Foreign Language and Intercultural Competence Teacher: The Acquisition of a New Professional Identity. *Intercultural Education*, 17(1), 55-72. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries&pg=6&id=EJ734492>

- Shih, R.-C. (2010). Blended learning using video-based blogs: Public speaking for English as a second language students. *Australian Journal of Educational Technology*, 26(6), 883–897.
- Shih, Y. y Reynolds, B. (2018). The effects of integrating goal setting and reading strategy instruction on English reading proficiency and learning motivation: A quasi-experimental study. *Applied Linguistics Review*, 9(1), pp. 35-62, DOI:[10.1177/0033688215589886](https://doi.org/10.1177/0033688215589886)
- Shin, D., M. Gebhard, and W. Seger. (2010). “Weblogs and English Language Learners’ Academic Literacy Development: Expanding Audiences, Expanding Linguistic Repertoires.” In *Authenticity in the Classroom and Beyond*, edited by S. Rilling and M. Dantas-Whitney, 99–111. Alexandria, VA: TESOL.
- Shohreh Raftari, S. A. (2012). A Review of the most popular Language learning strategies’ evaluation instruments. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 4(4), 1–5. DOI:10.9790/0837-0440105
- Siegel, M., S. Kontovourki, S. Schmier, and G. Enriquez. (2008). “Literacy in Motion: A Case Study of a Shape-shifting Kindergartener.” *Language Arts* 86 (2): 89–98.
- Simina, V.,y Hamel, M.J. (2005). CASLA through a social constructivist perspective: Web-Quest in project-driven language learning. *ReCALL*, 17( 2), 217–228.
- Snyder, I., and M. Prinsloo. (2008). “Young People's Engagement with Digital Literacies in Marginal Contexts in a Globalised World.” *Language and Education* 21 (3): 171–9.
- Stanchev, I. (1993). The Impact of Computing on Education in Bulgaria. *Educational Technology*, 33(9), 21-24. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&ff2=subForeign+Countries&pg=10&id=EJ471104>
- Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stern, H. H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner?.*Canadian Modern language review*, 31(4), 304-318. DOI: 10.3138/cmlr.31.4.304

- Strauss, A. and J. Corbin. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suárez, J. M., Fernández, A. y Zamora, Á. (2016). Immigration and Gender as Differentiating Elements in the Motivation and Strategies of Spanish Secondary Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 495-514, DOI:[10.25115/ejrep.40.15162](https://doi.org/10.25115/ejrep.40.15162)
- Sun, Y.C. (2008). The Toastmasters approach: An innovative way to teach public speaking to EFL learners in Taiwan. *RELC Journal*, 39( 1), 113–130. ,
- Sun, Y.C. (2009). Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language Learning and Technology*, 13( 2), 88–103.
- Sun, Y.C.,y Chang, Y.J. (2012). Blogging to learn: Becoming EFL academic writers through collaborative dialogues. *Language Learning and Technology*, 16( 1), 43–61.
- Surat, S.; Rahman, S.; Mahamod, Z. y Kummin, S. (2014). The Use of Metacognitive Knowledge in Essay Writing among High School Students. *International Education Studies*, 7(13), 212-218, DOI:[10.15446/profile.v19n2.60231](https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.60231)
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- Sykes, J., A. Oskoz, and S.L. Thorne. (2008). “Web 2.0, Synthetic Immersive Environments, and the Future of Language Education.” *CALICO Journal* 25 (3): 528–46.
- Takeuchi, O., C. Griffiths and D. Coyle. (2007). Applying strategies to contexts: the role of individual, situational, and group differences. In *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*, ed. A.D. Cohen and E. Macaro, 69–92. Oxford: Oxford University Press.
- Tang, H. N., y Moore, D. W. (1992). Effects of Cognitive and Metacognitive Pre-reading Activities on the Reading Comprehension of ESL Learners. *Educational Psychology*, 12(3-4), 315-331. DOI:10.1080/0144341920120313

- Tasgin, A. y Tunc, Y. (2018). Effective Participation and Motivation: An Investigation on Secondary School Students. *World Journal of Education*, 8(1), 58-74, DOI:[10.1111/josh.12228](https://doi.org/10.1111/josh.12228)
- Tao He, Qionghao Huang, Xiaofeng Yu & Shihua Li (2020). Exploring students' digital informal learning: the roles of digital competence and DTPB factors. *Behaviour & Information Technology*, DOI: 10.1080/0144929X.2020.1752800
- Tello, E., Sosa, C., Lucio, M., Flores, M. (2010). Análisis de los servicios de la tecnología Web 2.0 aplicados a la educación. *Revista sobre personas, diseño y tecnología*.
- Thompson, I., y Rubin, J. (1996). Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? *Foreign Language Annals*, 29(3), 331-342. DOI:10.1111/j.1944-9720.1996.tb01246.x
- Tian, J., y Wang, Y. (2010). Taking language learning outside the classroom: Learners' perspectives of eTandem learning via Skype. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4( 3), 181–197.
- Tocaimaza-Hatch, C. (2018) Speakingisdoing and doingislearning: vocabularylearning in service-learning, *Journal of SpanishLanguage Teaching*, 5:1, 66-80, DOI: 10.1080/23247797.2018.1458552
- Tragant, E. y Victori, M. (2012). Language learning strategies, course grades, and age in EFL secondary school learners. *Language Awareness*, 21:3, 293-308, DOI: [10.1080/09658416.2011.609622](https://doi.org/10.1080/09658416.2011.609622)
- Trigwell, K. and M. Prosser. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education* 22, no. 3: 251–66. DOI: 10.1007/BF00132290
- Tsai, C.C. (2001). The interpretation construction design model for teaching science and its applications to Internet-based instruction in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 21( 5), 401–415.
- Tsokova, D., Becirevic, M., (2009). Inclusive Education in Bulgaria and Bosnia and Herzegovina: Policy and Practice. *European Journal of Special Needs*

*Education*, 24(4), 393-406. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&pg=4&id=EJ858331>

Tsui, A.B.M. and M.M.Y. Ng. (2010). Cultural contexts and situated possibilities in the teaching of second language writing. *Journal of Teacher Education* 61, no. 4: 364–75. DOI: 10.1177/0022487110364855

Turner, J. (1993). Using Likert Scales in L2 Research. Another Researcher Comments. *TESOL Quarterly*, 27(4), 736-739. DOI:10.2307/3587409

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. INFORME MUNDIAL DE LA UNESCO. <http://www.unesco.org/publications>.

Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. En C. Griffiths (ed.). *Lessons from Good Language Learners* (pp. 19-34). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Usuki, M. (2000). A new understanding of Japanese students views on classroom learning. *Independence*, 27, 2-6.

Valcárcel, M., Coyle, Y. y Verdú, M. (1996). *Learning Foreign Languages: Learner Strategies*. En N. McLaren y D. Madrid, A Handbook for TEFL. Alicante, España. Marfil.

Valdés, S. (2014). 10 recursos para implementar las TIC en la clase de ELE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, I (32), 43-46.

Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness, and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics* 26, no. 1: 70–89. DOI: 10.1093/applin/amh039

Varas, P. (1999). Raising cultural awareness through service-learning in Spanish culture and conversation: Tutoring in the Migrant Education Program in Salem. In J. Hellebrandty L.T. Varona (Eds.), *Construyendo puentes (building bridges): Concepts and models for service-learning in Spanish* (pp. 123–135). Washington, DC: American Association for Higher Education.

Vasudevan, L. (2010). “Literacies in a Participatory, Multimodal World: The Arts and Aesthetics of Web 2.0.” *Language Arts* 88 (1): 43–50.

- Villanueva, M. L. y Navarro, I. (Ed.) (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Col.lecció Summa Fillogia/6. Castelló de la Plana, España. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Volosinov, V.N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. Translated and edited by Ladislav Matejka and I.R. Titunik. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warschauer, M., and D. Grimes. (2007). "Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27: 1–23.
- Wenden, A. y J. Rubin (eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- White, C. (1995). Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings. *System* 23, no. 2: 207–21. DOI: 10.1016/0346-251X(95)00009-9
- White, C., K. Schramm and A.U. Chamot. (2007). Research methods in strategy research: re-examining the toolbox. In *Language Learner Strategies*, ed. A.D. Cohen and E. Macaro, 93–116. Oxford: Oxford University Press.
- Willet, J., and C. Rosenberger. (2005). "Critical Dialogue: Transforming the Discourses of Educational Reform." In *Learning, Teaching and Community: Contributions of Situated and Participatory Approaches to Educational Innovation*, edited by L. Pease-Alvarez and S. Schecter, 191–213. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Willett, J., R. Harman, M.E. Lozano, A. Hogan, and J. Rubeck. (2007). "Transforming Standard Practices to Serve the Social and Academic Learning of English

- Language Learners.” In *Inclusive Pedagogy for English Language Learners: A Handbook of Research-informed Practices*, edited by L. Verplaetse and N. Migliacci. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Williams, G. (2008). “Language Socialization: A Systemic Functional Perspective.” In *Encyclopedia of Language and Education: Vol. 8, Language Socialization*, edited by P. Duff and N. Hornberger, 2nd ed. 57–70. New York, NY: Springer.
- Williams, J.B., y Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(2), 232–247.
- Williams, R. y R. L. Burden (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Wilson, B.G. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Wollman-Bonilla, J.E. (2001). “Can First-grade Writers Demonstrate Audience Awareness? *Reading Research Quarterly* 36 (2): 184–201.
- Wolters, C.A. (1998). Self-regulated learning and college students’ regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology* 90, no. 2: 224–35. DOI: 10.1037/0022-0663.90.2.224
- Wray, D., y Hajar A. (2015). A Critical Review of Language Learning Strategy Research. *The Asian Journal of English Language & Pedagogy*, 3, 1-19.
- Xuelian Zhu y Vahid Aryadoust (2020): An investigation of mother tonguedifferential item functioning in a high-stakes computerized academic reading test, *ComputerAssisted Language Learning*, DOI: 10.1080/09588221.2019.1704788
- Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2017). A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247–1262.
- Yang, N. (1999). The relationship between EFL learners beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535. DOI: 10.1016/S0346-251X(99)00048-2

- Yanguas, I. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time! *Language Learning and Technology*, 14( 3), 72–93.
- Yi, Y. 2009. “Adolescent Literacy and Identity Construction Among 1.5 Generation Students: From a Transnational Perspective.” *Journal of Asian Pacific Communication* 19 (1): 100–29.
- Young, D.J. (1990). An investigation of students’ perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(69), 539–553.
- Zarifis, G. K. (2012). Adult Participation in Education in South-Eastern Europe: An Elaboration on the Study Report for the Assessment of the Impact of Ongoing Reforms in Education and Training on the Adult Learning Sector. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18(1), 27-42. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&pg=3&id=EJ980158>
- Zamfirov, M., y Saeva, S. (2012). School Activities in Natural Sciences for Students with Special Needs in Bulgaria. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 16(1), 23-33. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=BULGARIA&ff1=locBulgaria&pg=2&id=EJ1169470>
- Zembylas, M. (2018) Counter conducts as affective practices in the classroom: the task of pedagogies of affirmative estrangement, *Teaching Education*, 29:1, 98-110.

## ÍNDICE DE TABLAS, MAPAS, Y GRÁFICOS

Tabla 1.1. Fases de investigación.....	31
Tabla 2.1. Niveles de español en el MCER y en las SSBB.....	63
Tabla 2.2. Diferencias de métodos.....	73
Tabla 3.1. Principales aportaciones de EA.....	94
Tabla 3.2. Cuestionario Escala Lickert.....	107
Tabla 3.3. Taxonomía de la estrategias, Valverde.....	112
Tabla 3.4. Grandes dimensiones, Villanueva.....	114
Tabla 4.1. van Dijk.....	139
Tabla 5.1. Sexo del alumnado y nota de acceso al Instituto Español.....	179
Tabla 5.2. Sujetos de 14 años.....	180
Tabla 5.3. Sujetos de 15 años.....	182
Tabla 5.4. Sujetos de 16 años.....	184
Tabla 5.5. Sujetos de 17 años.....	187
Tabla 5.6. Sujetos de 18 años.....	189
Tabla 5.7. Sujetos de 19 años.....	190
Tabla 5.8. Medias del uso de estrategias.....	197
Tabla 5.9. Variables personales.....	197
Tabla 5.10. Variables de edad.....	198
Tabla 5.11. Matriz de correlaciones Pearson.....	206
Mapa 1.1. Bulgaria.....	17
Mapa 1.2. Ciudades con Secciones Bilingües en Bulgaria.....	19

Gráfico 1.1. Edad de alumnado de ELE.....	33
Gráfico 1.2. Lenguas extranjeras habladas.....	34
Gráfico 1.3. Notas de acceso al Instituto Español.....	35
Gráfico 1.4. Uso de Internet.....	35
Gráfico 1.5. Sexo del alumnado de ELE.....	36
Gráfico 1.6. Fases de investigación.....	37
Gráfico 3.1. <i>Communicative competence</i> .....	97
Gráfico 5.1. Sujetos de 14 años.....	181
Gráfico 5.2. Sujetos de 15 años.....	183
Gráfico 5.3. Sujetos de 16 años.....	185
Gráfico 5.4. Sujetos de 17 años.....	188
Gráfico 5.5. Sujetos de 18 años.....	190
Gráfico 5.6. Sujetos de 19 años.....	191
Gráfico 5.7. Resumen de edades.....	192
Gráfico 5.8. Memoria.....	193
Gráfico 5.9. Cognitiva.....	193
Gráfico 5.10. Compensatoria.....	194
Gráfico 5.11. Metacognitiva.....	195
Gráfico 5.12. Afectiva.....	195
Gráfico 5.13. Sociales.....	196
Gráfico 5.14. Distribución por sexos.....	199
Gráfico 5.15. Lenguas extranjeras habladas.....	200
Gráfico 5.16. DELE.....	202

Gráfico 5.17 Motivación al estudio del español.....	202
Gráfico 5.18. Uso de Internet.....	203
Gráfico 5.19. Internet en el estudio.....	204

## **ANEXO**



## ANEXO I. ENCUESTA: ¿CÓMO APRENDO EL ESPAÑOL?

### Encuesta: ¿Cómo aprendo el español?

Querido estudiante, con esta encuesta queremos saber cómo aprendes una lengua extranjera como el español, y qué estrategias utilizas. En solo 5 minutos la realizarás. Muchas gracias.

Valora con 1,2,3,4,5 cada uno de los enunciados siguientes: 1=nunca, 2=ocasionalmente, 3 = de vez en cuando, 4 = a menudo, 5 = siempre.

**\*Obligatorio**

1. ¿Cuántos años tienes?\*

---

2. ¿Cuál es tu lengua materna? \*

---

---

---

---

---

---

3. ¿Dónde naciste?\*

---

---

---

---

---

---

4. ¿Dónde nacieron tus padres? \*

---

---

---

---

---

---

5. ¿Qué nota obtuviste para acceder al Instituto de Español? \*

---

6. ¿Cuántos idiomas hablas?\*

---

7. ¿Cuáles son?\*

---

---

---

---

8. ¿Tienes diploma de alguno? \*

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

9. Lo usas normalmente para estudiar? \*

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

10. ¿Tienes Internet en el lugar en el que estudias? \*

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

11. ¿Lo usas normalmente para estudiar? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Sí  
 No

12. ¿Tienes DELE: nivel?\*

*Marca solo un óvalo.*

- Sí  
 No

13. ¿Te gusta estudiar español? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Sí  
 No

14. ¿Por qué?\*

---

15. Relaciono los contenidos nuevos del español con lo que ya sé \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1  
 Opción 2  
 Opción 3  
 Opción 4  
 Opción 5

16. Utilizo vocabulario nuevo en las frases que soy capaz de construir \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

17. Relaciono la pronunciación de una nueva palabra con una imagen mental\*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

18. Recuerdo una palabra al asociarla a un lugar o a una imagen\*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

19. Uso rimas para recordar palabras nuevas\*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

20. Empleo fichas o un cuadernillo para recordar el vocabulario español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

21. Aprendo vocabulario con un baile o gesto físico

*Marca solo un óvalo*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

22. Repaso varias veces lo que he aprendido \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

23. Recuerdo nuevas palabras o frases en español recordando su ubicación en la pizarra o libro\*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

24. Escribo y pronuncio varias veces el vocabulario que aprendo\*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

25. Intento hablar como un español\*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

26. Practico los sonidos del español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

27. Me esfuerzo en usar palabras en español en distintos contextos \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

28. Converso en español con otras personas \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

29. Veo vídeos en español (canciones, dibujos animados, etc.) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

30. Leo textos escritos en español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

31. Escribo mensajes en notas, email, entradas de blog, etc. \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

32. Leo varias veces una frase en español hasta entenderla \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

33. Busco coincidencias en la pronunciación de las palabras españolas con respecto a otras que conozco en otras lenguas \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

34. Intento encontrar reglas que me ayuden a aprender español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

35. Encuentro el significado de una palabra al dividirla en partes \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

36. No traduzco palabra por palabra una frase en español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

37. Elaboro resúmenes o nuevos apuntes de lo que aprendo \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

38. Intento adivinar el significado de las nuevas palabras \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

39. Usos gestos para explicar una palabra que no sé decir en español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

40. Soy capaz de inventarme una palabra que desconozco para seguir hablando en español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

41. Leo en español aunque no sepa todo el vocabulario \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

42. Intento adivinar lo que la otra persona dirá en español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

43. Si no puedo pensar en una palabra en español, utilizo una palabra o frase que significa lo mismo \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

44. Trato de encontrar ocasiones para usar el español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

45. Anoto mis errores y uso esa información para ayudarme a mejorar \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

46. Presto atención cuando alguien habla español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

47. Trato de averiguar cómo ser un mejor alumno de español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

48. Reservoen mi horario tiempo suficiente para estudiar español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

49. Busco personas con las que pueda hablar en español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

50. Leo textos escritos en español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

51. Tengo metas claras para mejorar mis habilidades en español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

52. Pienso en mis progresos en el aprendizaje del español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

53. Trato de relajarme cuando siento miedo de usar el español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

54. Me animo a hablar español incluso cuando tengo miedo de cometer un error \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

55. Me doy una recompensa cuando hago bien \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

56. Me doy cuenta si estoy tenso o nervioso cuando estoy estudiando o usando el español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

57. Anoto mis sentimientos en un diario de aprendizaje de idiomas \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

58. Hablo con alguien sobre cómo me siento cuando estoy aprendiendo español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

59. Si no entiendo algo en una conversación en español, le pido a la otra persona que reduzca la velocidad o que lo repita \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

60. Pido a los hablantes de español que me corrijan cuando hablo \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

61. Practico con otros estudiantes \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

62. Pido ayuda a los profesores o a una persona que sepa español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

63. Hago preguntas en español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

64. Trato de aprender sobre la cultura \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

65. ¿Cuántos años tienes?\*

---

66. ¿Cuál es tu lengua materna? \*

---

---

---

---

---

67. ¿Dónde naciste?\*

---

---

---

---

---

68. ¿Dónde nacieron tus padres? \*

---

---

---

---

---

69. ¿Qué nota obtuviste para acceder al Instituto de Español? \*

---

70. ¿Cuántos idiomas hablas?\*

---

71. ¿Cuáles son?\*

---

---

---

---

---

72. ¿Tienes diploma de alguno? \*

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

73. ¿Lo usas normalmente para estudiar? \*

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

74. ¿Tienes Internet en el lugar en el que estudias? \*

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

75. ¿Lo usas normalmente para estudiar? \*

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

76. ¿Tienes DELE: nivel? \*

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

77. ¿Te gusta estudiar español? \*

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

78. ¿Por qué? \*

---

79. Relaciono los contenidos nuevos del español con lo que ya sé \*

*Marca solo un óvalo.*

Opción 1

Opción 2

Opción 3

Opción 4

Opción 5

80. Utilizo vocabulario nuevo en las frases que soy capaz de construir \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

81. Relaciono la pronunciación de una nueva palabra con una imagen mental \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

82. Recuerdo una palabra al asociarla a un lugar o a una imagen \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

83. Uso rimas para recordar palabras nuevas \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

84. Empleo fichas o un cuadernillo para recordar el vocabulario español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

85. Aprendo vocabulario con un baile o gesto físico \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

86. Repaso varias veces lo que he aprendido \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

87. Recuerdo nuevas palabras o frases en español recordando su ubicación en el en la pizarra o libro \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

88. Escribo y pronuncio varias veces el vocabulario que aprendo \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4

Opción5

89. Intento hablar como un español \*

*Marca solo un óvalo.*

Opción 1

Opción2

Opción3

Opción4

Opción5

90. Practico los sonidos del español \*

*Marca solo un óvalo.*

Opción 1

Opción2

Opción3

Opción4

Opción5

91. Me esfuerzo en usar palabras en español en distintos contextos \*

*Marca solo un óvalo.*

Opción 1

Opción2

Opción3

Opción4

Opción5

92. Converso en español con otras personas \*

*Marca solo un óvalo.*

Opción 1

Opción2

Opción3

Opción4

Opción5

93. Veo vídeos en español (canciones, dibujos animados, etc.) \*

*Marca solo un óvalo.*

Opción 1

Opción2

Opción3

Opción4

Opción5

94. Leo textos escritos en español \*

*Marca solo un óvalo.*

Opción 1

Opción2

Opción3

Opción4

Opción5

95. Escribo mensajes en notas, email, entradas de blog, etc. \*

*Marca solo un óvalo.*

Opción1

Opción2

Opción3

Opción4

Opción5

96. Leo varias veces una frase en español hasta entenderla \*

*Marca solo un óvalo.*

Opción1

Opción2

Opción3

Opción4

Opción5

97. Busco coincidencias en la pronunciación de las palabras españolas con respecto a otras que conozco en otras lenguas \*

*Marca solo un óvalo.*

Opción1

Opción2

Opción3

Opción4

Opción5

98. Intento encontrar reglas que me ayuden a aprender español \*

*Marca solo un óvalo.*

Opción 1

Opción2

Opción3

Opción4

Opción5

99. Encuentro el significado de una palabra al dividirla en partes \*

*Marca solo un óvalo.*

Opción 1

Opción2

Opción3

Opción4

Opción5

100. No traduzco palabra por palabra una frase en español \*

*Marca solo un óvalo.*

Opción 1

Opción2

Opción3

Opción4

Opción5

101. Elaboro resúmenes o nuevos apuntes de lo que aprendo \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

102. Intento adivinar el significado de las nuevas palabras \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

103. Usos gestos para explicar una palabra que no sé decir en español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

104. Soy capaz de inventarme una palabra que desconozco para seguir hablando en español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

105. Leo en español aunque no sepa todo el vocabulario \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

106. Intento adivinar lo que lo que la otra persona dirá en español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

107. Si no puedo pensar en una palabra en español , utilizo una palabra o frase que significa lo mismo \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

108. Trato de encontrar ocasiones para usar el español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

109. Anoto mis errores y uso esa información para ayudarme a mejorar \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

110. Presto atención cuando alguien habla español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

111. Trato de averiguar cómo ser un mejor alumno de español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

112. Reservo en mi horario tiempo suficiente para estudiar español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

113. Busco personas con las que pueda hablar en español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

114. Leo textos escritos en español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

115. Tengo metas claras para mejorar mis habilidades en español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

116. Pienso en mis progresos en el aprendizaje del español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

117. Trato de relajarme cuando siento miedo de usar el español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

118. Me animo a hablar español incluso cuando tengo miedo de cometer un error

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

119. Me doy una recompensa cuando hago bien \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

120. Me doy cuenta si estoy tenso o nervioso cuando estoy estudiando o usando el español\*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

121. Anoto mis sentimientos en un diario de aprendizaje de idiomas \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

122. Hablo con alguien sobre cómo me siento cuando estoy aprendiendo español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

123. Si no entiendo algo en una conversación en español, le pido a la otra persona que reduzca la velocidad o que lo repita \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

124. Pido a los hablantes de español que me corrijan cuando hablo \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

125. Practico con otros estudiantes \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

126. Pido ayuda a los profesores o a una persona que sepa español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

127. Hago preguntas en español \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

128. Trato de aprender sobre la cultura \*

*Marca solo un óvalo.*

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

