

Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Syndi Carolina Valbuena Gutiérrez

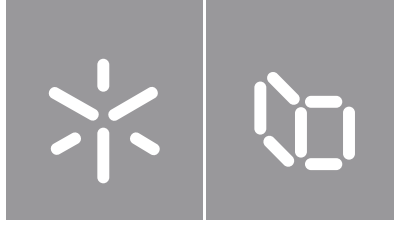
**Enseñanza de estrategias de aprendizaje
del léxico en un entorno virtual de
aprendizaje**

Enseñanza de estrategias de aprendizaje
del léxico en un entorno virtual de aprendizaje

Syndi Carolina Valbuena Gutiérrez

UMinho | 2020

julho de 2020



Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Syndi Carolina Valbuena Gutiérrez

**Enseñanza de estrategias de aprendizaje
del léxico en un entorno virtual de
aprendizaje**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Espanhol Língua Segunda/ Língua Estrangeira

Trabalho efetuado sob a orientação dos Professores:

Professor Doutor Pedro Dono López

Professora Doutora Ana María Cea Álvarez

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho

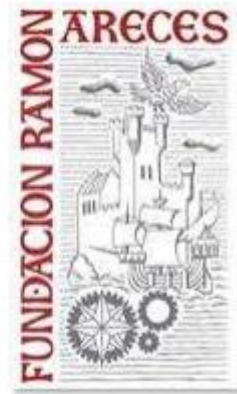


**Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal
CC BY-NC-SA**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas



Este Trabajo Final de Máster se realizó con el apoyo del programa de becas del Máster Universitario en Español como Lengua Segunda y Lengua Extranjera (MELSLE) – Fundación Ramón Areces (2018-2020), financiado por la Fundación Ramón Areces, gestionado por la Dirección del Máster en Español Segunda Lengua/ Lengua Extranjera de la Universidade do Minho con la participación de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal.

Agradecimientos

A mis orientadores, la Profesora Doctora Ana María Cea Álvarez y el Profesor Doctor Pedro Dono López por su colaboración y disponibilidad, pero sobre todo por apoyarme y motivarme a lo largo de la redacción de este trabajo.

A la Fundación Ramón Areces y a la Universidade do Minho por brindarme la oportunidad de seguirme desarrollando profesionalmente y realizar mi aporte al área de investigación de la enseñanza del español como Segunda Lengua/ Lengua Extranjera.

A Marka y Taylor & Francis Group por facilitar temporalmente el acceso gratuito a una biblioteca virtual, cuya consulta fue esencial para la elaboración de este trabajo.

A mis colegas del máster por el compañerismo, por acompañarme durante la realización de este proyecto y hacer de él una experiencia enriquecedora tanto en lo profesional como lo personal.

A mis padres, por brindarme su apoyo incondicional a pesar de la distancia.

Y finalmente a mi esposo por apoyarme en todas las maneras posibles para ayudarme a cumplir mis sueños.

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Resumen

El léxico es un contenido extenso y complejo cuyo aprendizaje requiere de la participación activa del aprendiente y de la enseñanza de estrategias para fomentar el estudio autónomo. Las tecnologías aplicadas a la educación desde un enfoque constructivista y de la pedagogía crítica tienen el potencial para otorgar el control al aprendiente para que construya su propio conocimiento. En este trabajo se realizó una revisión de la literatura actualizada en el área de la enseñanza de estrategias de aprendizaje de lenguas y la enseñanza en modalidad *e-learning* para proponer una serie de recursos para la planificación y desarrollo de un entrenamiento estratégico para el aprendizaje del léxico en un entorno virtual de aprendizaje. La investigación y análisis de la literatura tuvo como resultado una clasificación de estrategias de aprendizaje del léxico, un instrumento de recogida de datos, una adaptación de un modelo de instrucción estratégica a un entorno de enseñanza virtual y una selección de actividades para la práctica de estrategias de aprendizaje del léxico con recurso a herramientas tecnológicas. Estos recursos para el diseño instruccional tienen como objetivo concienciar a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje con la finalidad de que desarrollen la dimensión estratégica de la competencia comunicativa. Los resultados de este trabajo buscan introducir un primer abordaje teórico previo a una futura investigación de tipo experimental en la que se implementen las orientaciones y recursos aquí planteados.

Palabras clave: competencia estratégica, estrategias de aprendizaje, aprendizaje del léxico, entrenamiento estratégico, entorno virtual de aprendizaje, *e-learning*.

Resumo

O léxico é um conteúdo extenso e complexo cuja aprendizagem requer a participação ativa do aprendente e o ensino de estratégias para promover o estudo autónomo. As tecnologias aplicadas à educação a partir de uma abordagem construtivista e pedagogia crítica têm o potencial de dar controlo ao aprendente para construir os seus próprios conhecimentos. Neste trabalho, foi efetuada uma revisão da literatura atualizada na área do ensino de estratégias de aprendizagem de línguas e do ensino em modo e-learning, a fim de propor uma série de recursos para o planeamento e desenvolvimento duma formação estratégica para a aprendizagem lexical num ambiente de aprendizagem virtual. A investigação e análise da literatura resultou numa classificação das estratégias de aprendizagem lexical, num instrumento de recolha de dados, numa adaptação de um modelo de instrução estratégica a um ambiente de aprendizagem virtual, e numa seleção de atividades para a prática de estratégias de aprendizagem do léxico utilizando ferramentas tecnológicas. Estes recursos para o design instrucional visam sensibilizar os estudantes para o seu processo de aprendizagem, a fim de desenvolver a dimensão estratégica da competência comunicativa. Os resultados deste trabalho procuram introduzir uma primeira abordagem teórica antes de uma futura investigação de tipo experimental na qual as orientações e recursos aqui propostos são implementados.

Palavras-chave: competência estratégica, estratégias de aprendizagem, aprendizagem lexical, formação estratégica, ambiente de aprendizagem virtual, e-learning.

Índice

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros.....	i
Agradecimientos.....	iii
Declaração de integridade.....	iv
Resumen.....	v
Resumo.....	vi
Introducción	1
Capítulo I. Marco teórico.....	4
1.1. Competencia Comunicativa.....	4
1.2. Competencia Estratégica	6
1.3. Aportes Teóricos a la Investigación en Estrategias	9
1.4. Concepto de Estrategia	11
1.4.1. Tipologías de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas	17
1.4.1.1. Clasificación de O'Malley y Chamot (1990).....	19
1.4.1.2. Clasificación de Oxford (1990).....	22
1.4.1.3. Modelo de Autorregulación Estratégica de Oxford (2011)	25
1.4.2. Estrategias de Aprendizaje del Léxico.....	31
1.4.2.1. Taxonomía de Gu y Johnson (1996)	32
1.4.2.2. Taxonomía de Schmitt (2000)	33
1.4.2.3. Taxonomía de Nation (2001)	34
1.4.3. Entrenamiento Estratégico.....	35
1.4.3.1. Tipos de Entrenamiento Estratégico.....	39
1.4.3.2. Organización del Entrenamiento Estratégico	40
1.4.3.3. Modelos de Instrucción Estratégica.....	43
1.5. Aspectos del Léxico y su Adquisición	46
1.5.1. Léxico / Vocabulario. Precisiones Terminológicas.....	46
1.5.2. Unidad Léxica	49

1.5.3.	Competencia Léxica	53
1.5.4.	Lexicón Mental	56
1.6.	Principios Metodológicos para la Enseñanza del Léxico.....	59
1.7.	Educación a Distancia.....	65
1.8.	E-learning.....	69
1.8.1.	Características del E-learning en la Educación a Distancia.....	72
1.8.2.	Beneficios del E-learning.....	73
1.8.3.	Desventajas del E-learning.....	74
1.8.4.	Enfoque Constructivista Aplicado al E-learning.....	76
1.8.5.	Nuevas Posibilidades del E-learning.....	79
1.9.	Modelo de Diseño Instruccional ADDIE.....	88
Capítulo II. Propuesta práctica de entrenamiento estratégico para el aprendizaje del léxico en entornos virtuales.....		95
2.1.	Metodología de la investigación.....	97
2.1.1.	Objetivos generales	98
2.1.1.1.	Objetivos específicos	98
2.2.	Metodología de enseñanza y de diseño instruccional adoptadas	100
2.2.1.	Análisis del aprendiente.....	102
2.2.1.1.	Organización de la Propuesta de Clasificación de Estrategias de Aprendizaje del Léxico.....	103
2.2.1.1.1.	Selección de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas de Aprendizaje del Léxico en la propuesta práctica de entrenamiento estratégico para el aprendizaje de léxico en entornos virtuales	104
2.2.1.1.2.	Selección de Estrategias y Metaestrategias Afectivas de Aprendizaje del Léxico en la propuesta práctica de entrenamiento estratégico para el aprendizaje de léxico en entornos virtuales	112
2.2.1.1.3.	Selección de Estrategias y Metaestrategias Socioculturales-interactivas de Aprendizaje del Léxico en la propuesta práctica de entrenamiento estratégico para el aprendizaje de léxico en entornos virtuales	116

2.2.1.2. Cuestionario de análisis de necesidades: diseño, pilotaje y análisis de resultados preliminares.....	120
2.2.2. Estructuración del contenido.....	128
2.2.2.1. Adaptación de un modelo de instrucción estratégica a un entorno virtual para la enseñanza de estrategias de aprendizaje del léxico.....	128
2.2.3. Diseño de las actividades y selección de las herramientas tecnológicas	136
Conclusiones.....	162
Referencias Bibliográficas	167
Índice de Anexos	178
Anexo 1.....	178
Anexo 2.....	185

Índice de tablas

Tabla 1. Clasificación de estrategias de aprendizaje según O´Malley y Chamot (1990)	20
Tabla 2. Estructura de la clasificación de estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990).....	22
Tabla 3. Subtipos de estrategias de aprendizaje según Oxford (1990).....	23
Tabla 4. Características de la autorregulación estratégica.....	26
Tabla 5. Metaestrategias y estrategias en el modelo S ² R.....	28
Tabla 6. Pasos para desarrollar el modelo de entrenamiento estratégico de Oxford (1990)	41
Tabla 7. Comparación de modelos de instrucción estratégica propuestos por diferentes teóricos	43
Tabla 8. Tecnologías empleadas en el e-learning.....	69
Tabla 9. Fases y procedimientos del modelo ADDIE	93
Tabla 10. Propuesta de clasificación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje de léxico a partir del Modelo de Autorregulación Estratégica Oxford (2011) y Schmitt (2000) para la organización y selección de los contenidos del entrenamiento estratégico.....	109

Tabla 11. Propuesta de clasificación de las estrategias y metaestrategias afectivas de aprendizaje del léxico basado en el Modelo de Autorregulación Estratégica Oxford (2011) y Schmitt (2000) para la organización y selección de los contenidos del entrenamiento estratégico.....	115
Tabla 12. Propuesta de clasificación de las estrategias y metaestrategias socioculturales-interactivas de aprendizaje del léxico basada en el Modelo de Autorregulación Estratégica de Oxford (2011) y Schmitt (2000) para la organización y selección de los contenidos del entrenamiento estratégico.....	118
Tabla 13. Propuesta de adaptación de un modelo de instrucción estratégica a un entorno virtual para la enseñanza de estrategias de aprendizaje del léxico.....	131
Tabla 14. Propuesta de actividades de práctica de estrategias metacognitivas de aprendizaje del léxico	139
Tabla 15. Propuesta de actividades de práctica de estrategias cognitivas de aprendizaje del léxico	147
Tabla 16. Propuesta de actividades de práctica de estrategias meta-afectivas y afectivas de aprendizaje del léxico.....	154
Tabla 17. Propuesta de actividades de práctica de estrategias meta-SI y estrategias sociocultural-interactivas de aprendizaje del léxico.....	158

Índice de figuras

Figura 1. Ámbitos de uso de las TIC en la educación.....	70
Figura 2. El modelo ADDIE.....	90
Figura 3. Nivel de español indicado por los participantes del cuestionario	122
Figura 4. Dominio de otros idiomas indicado por los participantes del cuestionario	123
Figura 5. Nivel de dominio de otros idiomas indicado por los participantes del cuestionario	123
Figura 6. Uso de las estrategias de aprendizaje del léxico según cada grupo de estrategias.....	124

Figura 7. Uso de las estrategias meta-SI de aprendizaje del léxico	125
Figura 8. Uso general de las estrategias de aprendizaje del léxico.....	126
Figura 9. Necesidades de aprendizaje del léxico en español identificadas por los participantes	126

Índice de siglas

ELE – Español como lengua extranjera

EVA – Entorno Virtual de Aprendizaje

L1 – Lengua materna

L2 – Segunda lengua

LE – Lengua extranjera

LMS – *Learning Management System*

MCER – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

TAC – Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento

TIC – Tecnologías de la Información y Comunicación

Introducción

La presente investigación se realiza en el ámbito del Prácticum II del Máster de Español como Segunda Lengua/ Lengua Extranjera de la Universidade do Minho y explorará procedimientos y recursos para la enseñanza de estrategias de aprendizaje del léxico en un entorno virtual de aprendizaje en modalidad *e-learning*. El papel fundamental de la competencia léxica en el desarrollo de la competencia comunicativa ha sido reconocido por diferentes autores que abogan por la enseñanza explícita del léxico en el aula de L2/LE (Cervero y Pichardo, 2000; Gairns y Redman, 1986; Higuera, 2000, 2004, 2006, 2009; McCarthy, 1990; Nation, 2001; Schmitt, 2000; Webb y Nation, 2017). Sin embargo, la enseñanza directa podría resultar insuficiente debido a que el volumen de unidades léxicas que un aprendiente debe conocer para lograr cierto nivel de competencia es muy grande como para cubrirlo exclusivamente en el aula (Schmitt, 2000: 138). Además, asumiendo que se puedan enseñar todas las unidades léxicas de manera explícita, sería imposible abordar todos los aspectos del conocimiento léxico de todas las unidades introducidas en clase (Schmitt, 2000: 137). De ahí la importancia de la enseñanza de estrategias de aprendizaje del léxico que conciencien al aprendiente sobre los beneficios de una participación activa que le permita tener control sobre su proceso de aprendizaje del léxico.

En este sentido, las tecnologías aplicadas a la educación pueden emplearse para proveer oportunidades de exposición a la lengua fuera del aula (Román-Mendoza, 2018: 11) y fomentar el aprendizaje autónomo (Román-Mendoza, 2018: 11). También tienen el potencial de transformar la enseñanza-aprendizaje centrada en el profesor a un proceso centrado en el aprendiente como constructor de su propio conocimiento cuando se aplican desde el enfoque constructivista, del enfoque de la pedagogía crítica (Cope y Kalantzis, 2017) y aprovechando las oportunidades que ofrece el *e-learning*. Por consiguiente, consideramos que las nuevas tecnologías, utilizadas con un enfoque pedagógico que explote su potencial, pueden constituir herramientas idóneas para la enseñanza de estrategias de aprendizaje del léxico.

El estudio de esta hipótesis estuvo motivado, por una parte, por el interés de contribuir en el área de investigación de las estrategias de aprendizaje del léxico en el contexto de la educación a distancia en modalidad *e-learning*, el cual no ha recibido tanta atención como su estudio en el contexto del aula presencial (Klapper, 2008: 292). Por otra parte, este tema es relevante para el desarrollo profesional y académico del maestrando, debido a la importancia de la enseñanza de estrategias de aprendizaje y de la integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, este trabajo tiene como objetivo establecer un marco teórico y metodológico en el ámbito de la enseñanza de estrategias de aprendizaje del léxico en

un entorno virtual de aprendizaje. Para cumplir con este objetivo se llevará a cabo una revisión y un análisis de la literatura actualizada que nos permita diseñar diferentes recursos que puedan servir como base para la concepción y planificación de un evento de formación estratégica. A su vez, esta formación estratégica pretende aumentar la percepción y conciencia de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje para que desarrollen la dimensión estratégica de su competencia comunicativa. Es importante acotar que por limitaciones temporales no hemos podido implementar dicho entrenamiento estratégico, sin embargo, consideramos que se han conseguido sentar las bases teóricas para dar continuidad a esta investigación en un futuro.

En el capítulo I se desarrolla un marco teórico en el que se exponen conceptos clave que fundamentarán las decisiones tomadas para diseñar los recursos para la enseñanza del léxico que propondremos. Iniciamos la exposición de las bases teóricas con los conceptos de competencia comunicativa y competencia estratégica. Seguidamente, debido a la influencia de los estudios del lenguaje como una capacidad cognitiva sobre el estudio de las estrategias de aprendizaje, se presenta una síntesis de los aportes teóricos a la investigación sobre estrategias. Dicha síntesis sienta las bases para la descripción del estado de la cuestión en el área de las estrategias generales de aprendizaje de lenguas para dar paso a la introducción de las estrategias de aprendizaje del léxico.

A continuación, se abordan nociones fundamentales para definir el entrenamiento estratégico como los tipos, organización y modelos de instrucción estratégica. La siguiente parte del marco teórico se enfoca en la didáctica de la enseñanza del léxico, por lo que se delimitan conceptos relevantes para comprender la configuración de la competencia estratégica y algunos principios metodológicos para la enseñanza del léxico. Este primer capítulo finaliza con una serie de apartados enfocados en la educación a distancia, el *e-learning* y en enfoques pedagógicos aplicados a dicha modalidad de enseñanza que son esenciales para la concepción de una formación en entornos virtuales de aprendizaje. También incluye una breve exposición del Modelo de Diseño Instruccional ADDIE, el cual proporciona un marco para el diseño y la planificación de eventos de instrucción en dichos ambientes de aprendizaje.

En el capítulo II, por su parte, presentamos los resultados de la revisión de la literatura, representados por los recursos diseñados como apoyo para la planificación de un entrenamiento estratégico para el aprendizaje del léxico en un entorno virtual de aprendizaje. En este capítulo presentamos la metodología de la investigación, la cual se basa en un modelo de investigación de diseño; así como los objetivos de la investigación. También se presenta la metodología de la enseñanza adoptada, los objetivos de la propuesta y diferentes apartados en los que se describe con detalle el proceso de diseño y desarrollo de cada uno de los recursos. Comenzamos con la presentación de una propuesta de

clasificación de estrategias de aprendizaje del léxico basada en el Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) y Schmitt (2000), seguida por un instrumento de recogida de datos cuya función es servir como un primer análisis de necesidades del grupo meta. Luego planteamos una adaptación de un modelo de instrucción estratégica a un entorno de enseñanza virtual y, por último, proponemos una selección actividades de reflexión o práctica de estrategias de aprendizaje del léxico con recurso a herramientas tecnológicas.

Para finalizar, presentamos las conclusiones obtenidas a partir del desarrollo de los recursos que constituyen el resultado de la presente investigación, así como la correspondiente verificación del cumplimiento de los objetivos propuestos.

Capítulo I. Marco teórico

1.1. Competencia Comunicativa

Cenoz (2004) refiere la importancia que ha tenido el modelo de Canale y Swain (1980) y la posterior revisión de Canale (1995) en el campo de la enseñanza de las lenguas. Canale y Swain (1980: 28) señalan que el marco teórico para la competencia comunicativa que proponen es un modelo integrador que tiene en consideración diferentes variables que intervienen en el acto comunicativo. A parte de la competencia lingüística se toma en consideración el contexto sociocultural, la intención comunicativa y las limitaciones en la realización del acto comunicativo. A partir de esta concepción Canale (1995) identifica diferentes elementos (o áreas de competencia) que interactúan entre sí y componen la competencia comunicativa y son: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. En 1983 Canale actualiza esta distribución e incorpora la competencia discursiva luego de separarla de la competencia sociolingüística.

Como se mencionó anteriormente, el modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y Canale (1995) ha tenido una gran influencia en la enseñanza de lenguas, específicamente en otros modelos desarrollados en documentos de referencia como el *Marco común de referencia europeo para las lenguas* (MCER, 2002), donde se afirma que la naturaleza taxonómica del documento conllevó a la segmentación de la competencia comunicativa en diferentes elementos, de manera que “comprende varios componentes: *el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático*” (p.13) que expondremos brevemente a continuación:

La competencia lingüística. Se centra en el conocimiento y uso de los “recursos formales” de la lengua (MCER, 2002:107) que permiten la estructuración, enunciación y comprensión de mensajes en el marco de un acto comunicativo. Está conformada por la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica;

La competencia sociolingüística. Posibilita la comprensión y el uso de la lengua en función del contexto comunicativo. El MCER (2002) selecciona y describe varios elementos que representan variaciones lingüísticas o que influyen en su manifestación, tales como: marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de la sabiduría popular, diferencias de registro, el dialecto y el acento;

La competencia pragmática. Permite adaptar el discurso según el contexto, los interlocutores y la función comunicativa. Incluye la competencia discursiva, la competencia funcional y la competencia organizativa.

Según el MCER (2002) “cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades” (p. 13), es decir, el conocimiento y el uso de las diferentes competencias. A partir de los conceptos e ideas anteriores, se desprende que la *competencia comunicativa* implica el conocimiento de las reglas y convenciones lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas de una lengua y, a su vez, las destrezas, habilidades y estrategias necesarias para acceder a dichos conocimientos y hacer uso de ellos con el objetivo de producir y comprender mensajes por medio del uso de la lengua en contextos comunicativos determinados.

Consideramos relevante incluir en este apartado el modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990: 84) debido a su análisis pormenorizado de la competencia estratégica, un concepto esencial para la fundamentación teórica del presente trabajo que se abordará con más detalle en el siguiente apartado.

El concepto de competencia comunicativa de Bachman (1990: 81-84) coincide con las propuestas de autores como Canale y Swain (1980) y Canale (1995) puesto que considera que la misma se compone del conocimiento y la capacidad de usar la lengua: “communicative language ability (CLA) can be described as consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing, or executing that competence in appropriate, contextualized communicative language use”. No obstante, la propuesta de Bachman (1990) se diferencia de otros modelos de competencia comunicativa debido a los componentes en los que se divide: competencia de la lengua (competencia lingüística), competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos (Bachman, 1990: 84).

La competencia de la lengua engloba diferentes conocimientos que se utilizan con propósitos comunicativos (Bachman, 1990: 84) e incluye no solo el conocimiento lingüístico sobre la lengua (competencia organizacional), sino también la competencia pragmática que abarca la competencia ilocutiva (relacionada con las funciones del lenguaje) y la competencia sociolingüística. Como se puede observar, los componentes que integran la competencia comunicativa en el modelo de Bachman (1990) reúnen en una sola categoría la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática, en lugar de separarlos como en el modelo del MCER (2002).

La competencia estratégica se define en este modelo como “the mental capacity for implementing the components of language competence in contextualized communicative language use” (Bachman, 1990: 84), es decir, es la capacidad que permite acceder al conocimiento lingüístico para

utilizarlo con propósitos comunicativos en un contexto comunicativo determinado. Es importante resaltar que en el modelo de Bachman (1990), la competencia estratégica no se concibe como un elemento inherente a la competencia comunicativa, sino como una capacidad cognitiva general del ser humano que se puede utilizar para llevar a cabo diferentes tareas utilizando las habilidades y los conocimientos disponibles de la manera más efectiva (Bachman, 1990: 106).

Para finalizar, los mecanismos psicofisiológicos constituyen el último componente del modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990) y comprenden los procesos neurológicos y psicológicos que posibilitan la realización del lenguaje. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2020) el modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990) es “el último que ha sido propuesto en el campo de la enseñanza de segundas lenguas” y se distingue de otros modelos de competencias debido a su enfoque de la competencia estratégica que, como veremos en el siguiente apartado, permite considerarla como una habilidad general que se puede emplear para facilitar el estudio de una L2/LE y no solo como la capacidad de compensar la falta de competencia comunicativa.

1.2. Competencia Estratégica

Como se ha visto, el concepto de competencia comunicativa comprende, por un lado, una dimensión relacionada con el conocimiento declarativo de lengua, conocimiento que se interrelaciona con otros componentes de la competencia comunicativa (Gómez Molina, 1997); y, por otro lado, la capacidad de usar el conocimiento almacenado. Para ello es necesario poner en marcha una serie de destrezas, habilidades y estrategias. Las estrategias se aplican en función de la competencia estratégica del individuo y esta última, a su vez, desempeña un papel importante en la conformación de la competencia comunicativa, tal y como explica Bachman (1990):

Strategic competence is seen as the capacity that relates language competence, or knowledge of language, to the language user's knowledge structures and the features of the context in which communication takes place. Strategic competence performs assessment, planning, and execution functions in determining the most effective means of achieving a communicative goal (pp. 107-108).

En otras palabras, la competencia estratégica posibilita la movilización del conocimiento de la lengua para su uso con propósitos comunicativos a través de la aplicación de estrategias que se ponen en práctica antes, durante y después del acto comunicativo, y no únicamente durante el mismo, para compensar deficiencias en la competencia comunicativa. Desde esta perspectiva, Bachman (1990)

incluye tres componentes que conforman la competencia estratégica: la evaluación, la planificación y la ejecución.

El proceso de evaluación consiste en una serie de acciones que buscan la identificación de las competencias que son indispensables para lograr un objetivo comunicativo determinado en función de las características de nuestro interlocutor y del contexto comunicativo, dicho de otra manera, en esta fase se realiza una especie de inventario de los conocimientos y habilidades que se poseen. La evaluación también se realiza durante el acto comunicativo para valorar la medida en la que se está alcanzado el objetivo comunicativo propuesto (Bachman, 1990: 100).

Una vez evaluadas las competencias necesarias, se inicia el proceso de planificación. Durante esta etapa se accede a la competencia comunicativa para recuperar los conocimientos que se han considerado relevantes en la fase anterior y se reflexiona sobre la manera más adecuada para utilizarlos y cumplir el objetivo comunicativo de manera satisfactoria. Es importante acotar que ambos procesos, evaluación y planificación, se llevan a cabo antes y durante del acto comunicativo, esto se debe a que el aprendiente de la LE/L2 recibe nuevas informaciones y debe adaptarse en función de la interpretación de las mismas para gestionar los recursos disponibles en su competencia comunicativa, por lo que son procesos constantes, según Bachman (1990: 102): “It is the function of strategic competence to match the new information to be processed with relevant information that is available (including presuppositional and real-world knowledge) and map this onto the maximally efficient use of existing language abilities”.

Finalmente, el proceso de ejecución activa los procesos cognitivos y fisiológicos adecuados para la comprensión o producción, sobre la base de la evaluación y el plan elaborado previamente, así como del contexto y del canal de comunicación. De acuerdo con Bachman (1990: 104), no hay que olvidar que los componentes de la competencia estratégica no son exclusivos de la producción, ya que también se aplican en actividades de comprensión y propone el ejemplo de un aprendiente de idiomas que prepara los contenidos de una clase con antelación para optimizar su objetivo comunicativo.

Fernández (2004a, 2004b) amplía el concepto de competencia estratégica con el reconocimiento de la capacidad de aprender o el “*saber aprender*” (2004a: 415) como elemento fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa puesto que define la competencia estratégica como “la capacidad de movilizar los recursos necesarios para un aprendizaje y una comunicación eficaces” (Fernández, 2004a, p. 415). La capacidad de aprender o el “saber aprender” forma parte de las competencias generales del individuo (MCER, 2002: 11). Estas “son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las

actividades lingüísticas” (MCER, 2002: 9). El documento de referencia indica que el desarrollo de estas competencias generales puede constituir un objetivo de la enseñanza de lenguas (MCER, 2002: 12).

Estas ideas ofrecen una perspectiva más amplia del concepto de competencia estratégica respecto a la definición precursora de Canale y Swain (1980: 30): “this component will be made up of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence”. Esta definición considera la competencia estratégica como la implementación de estrategias de uso de la lengua o estrategias comunicativas con un propósito principalmente compensatorio tal y como refieren O’Malley y Chamot (1990: 9-10): “in this model, the strategic component refers to communication strategies by the intent of strategy use”. Según Little (1996), el concepto de competencia estratégica propuesta por Canale y Swain (1980) y luego desarrollada por Canale (1995) implica que la misma solo se pone en marcha durante un acto comunicativo, por lo que su aplicación es limitada para fines de la planificación de la enseñanza. El concepto de Bachman (1990), en cambio, aumenta su alcance, debido a que abarca la evaluación, la planificación y la ejecución de las tareas comunicativas, es por ello que Little (1996) se basa en el concepto de Bachman para concluir que la competencia estratégica “should be seen not simply as a component of communicative competence but as a more general cognitive capacity that we draw on in all kinds of problem-solving behavior” (1996: 15).

En el ensayo de Little (1996), publicado en el marco de las investigaciones que contribuyeron en la redacción del MCER (2002), el autor presenta algunas ideas sobre el papel que desempeña la competencia estratégica en el aprendizaje de una L2/LE. Considera que existe una relación inherente entre el uso de una lengua y su aprendizaje y que, a diferencia de los hablantes nativos, los aprendientes o hablantes de una L2/LE poseen una mayor conciencia sobre dicha relación. También propone que la conciencia sobre el proceso de aprendizaje conlleva al uso de la competencia estratégica en el procesamiento de la L2, que a su vez resulta en el desarrollo de la autonomía en el uso y aprendizaje de la lengua. Según palabras de Little (1996: 20):

The relation between language learning and language use, we have claimed, implies the possibility of a close association between the development of strategic competence and the development of the learner’s strategic control of the learning process -implies, in other words, a close association between autonomy in language use and autonomy in language learning.

Como se ha podido observar, el concepto de competencia estratégica ha ido evolucionando en la literatura especializada, de la aplicación de estrategias comunicativas y/ o de aprendizaje con una función compensatoria a un concepto más amplio que también abarca comportamientos no

compensatorios (Cohen, 1998; Martín Leralta, 2006) y que buscan gestionar los recursos que posee el aprendiente para planificar no sólo una comunicación efectiva, sino también el aprendizaje de la L2/LE.

El uso de estrategias contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa (Cea, 2015; Fernández, 2004b, Oxford, 1990) y favorece la autonomía en el aprendizaje de la lengua (Martín Leralta, 2006, Román-Mendoza, 2018), por lo que debería ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cea, 2017; Macaro 2001; O'Malley y Chamot 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1991). Sobre la integración de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas el MCER (2002: 103) señala:

Resulta útil asegurarse de que las estrategias de comunicación y de aprendizaje se conciban como un objetivo, aunque no sean un fin en sí mismas, si consideramos que pueden ayudar a agilizar las competencias individuales con el fin de ponerlas en práctica, e incluso mejorarlas y ampliarlas.

Como podemos observar, las estrategias de aprendizaje pueden formar parte de una formación de L2/LE y ayudar a desarrollar otras competencias del aprendiente. Tal y como se ha visto, los beneficios del uso de estrategias que refieren los autores citados anteriormente son significativos y muestran que este aspecto de la enseñanza de lenguas debería ser objeto de interés y reflexión. En el siguiente apartado presentamos una síntesis de la evolución del área de investigación de estrategias de aprendizaje, así como los aportes realizados por diferentes disciplinas para su desarrollo.

1.3. Aportes Teóricos a la Investigación en Estrategias

Con el surgimiento de la teoría de la gramática generativo-transformacional propuesta por Chomsky en los años sesenta tuvo lugar un cambio de paradigma en el campo de estudio de la adquisición de las lenguas. Las ideas del conductismo resultaron ineficaces para explicar mecanismos de la lengua, como la creatividad, luego de que diferentes estudios descriptivos observaran que los individuos son capaces de producir *output* que no necesariamente es una reproducción del *input* que han recibido (Ellis, 1997). Este tipo de lagunas en la teoría conductista eran una evidencia para los investigadores de que la adquisición de la lengua no podía ser solo el resultado de la suma de hábitos y de factores externos, y que los individuos deben poseer mecanismos innatos de adquisición que consisten en un conocimiento lingüístico abstracto de la lengua o una Gramática Universal. Estas ideas cambiaron el foco de atención de los factores externos que propician la adquisición de la lengua a los procesos cognitivos, internos, que permiten el reconocimiento y uso de las reglas de la lengua, en otras palabras, la teoría de Chomsky “aims to describe the mental representations of language that are stored in the human mind” (Mitchell y Myles, 2004: 53).

Larsen-Freeman (2000) señala que dicha atención a la cognición humana condujo al establecimiento de la teoría cognitiva. A diferencia de los innatistas, los cognitivistas consideran que en la mente humana no existe un mecanismo especial de adquisición de las lenguas, en cambio, el aprendizaje de una L1 o L2 se lleva a cabo a través de los mismos mecanismos que permiten aprender cualquier otro tipo de habilidad o conocimiento, como aprender sobre historia o a jugar al ajedrez (VanPatten y Benati, 2015), de ahí que centren su atención en el proceso de aprendizaje en lugar de la descripción de la lengua (Mitchell y Myles, 2004).

Algunos aportes de la teoría cognitiva en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas estuvieron representados por la distinción entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental (Fernández, 2004b; O'Malley y Chamot, 1990) y la atención al proceso (Fernández, 2004b; Oxford, 1990). La distinción entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental, por un lado, implica que el aprendizaje de una lengua requiere, no solo de la adquisición de saberes relacionados con las reglas de la lengua como sistema, sino también de la adquisición de una serie de destrezas y habilidades que permiten hacer uso del conocimiento lingüístico para propósitos comunicativos, una idea que fundamenta la definición de competencia comunicativa. La teoría cognitiva se enfoca en el estudio de los procesos mentales que tienen lugar durante el aprendizaje de lenguas, por lo que la atención no se centra tanto en el contenido o en los resultados, sino en cómo los aprendientes adquieren el conocimiento (Oxford, 1990) y la conciencia que tienen sobre su proceso de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990).

Esta perspectiva considera que el aprendiente está involucrado de manera más activa en su aprendizaje, en lugar de limitarse a responder a estímulos externos (Larsen-Freeman, 2000; Wenden 1991), lo que resultó en la realización de estudios a principios de los años setenta que buscaban identificar los factores que hacían que algunos aprendices de L2/LE logran aprender de manera más efectiva que otros. Estas investigaciones centradas en las características de los buenos aprendices de lenguas revelaron que los estudiantes utilizan estrategias que contribuyen a su aprendizaje de la L2/LE y demostraron que las mismas se pueden describir y clasificar (O'Malley y Chamot, 1990).

A partir de ese momento tuvo lugar el nacimiento de las estrategias de aprendizaje de lenguas como área de estudio, la cual se nutrió de aportes provenientes de otras disciplinas además de la psicología cognitiva, como la psicología humanista (Fernández, 2004a: 413; Wenden, 1991: 1) y la sociolingüística (Wenden, 1991: 1). De la psicología humanista toma la influencia de las diferencias individuales como las creencias sobre el aprendizaje, los factores afectivos y la motivación, así como las necesidades, capacidades y aportaciones del aprendiente al proceso de aprendizaje. Desde la perspectiva

de la psicología humanista, las estrategias pueden variar de una persona a otra y son más efectivas cuando se aplican las estrategias adecuadas según las diferencias individuales (Fernández, 2004a: 413). El estudio de las estrategias de aprendizaje recibe de la sociolingüística la concienciación sobre la función pragmática de la lengua, un factor importante para la selección de contenidos que se ajusten a las situaciones comunicativas en las que el aprendiente está interesado en desenvolverse (Wenden, 1991: 1). También proporcionaron valiosas contribuciones en el área de investigación de las estrategias de aprendizaje diferentes estudios sobre la adquisición de lenguas¹ (Fernández, 2004a: 414) y didáctica, especialmente aquellos que abogan por el desarrollo del aprendizaje autónomo y la inclusión de la formación en estrategias de aprendizaje en la enseñanza de la L2/LE para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes (Wenden, 1991: 2).

1.4. Concepto de Estrategia

El MCER (2002: 10) define una estrategia como “cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse”. Este es un concepto general que se puede aplicar a cualquier ámbito de la vida, sin embargo, el mismo documento especifica que las estrategias pueden ser comunicativas o generales (2002: 157) y “proporcionan un enlace fundamental entre las distintas competencias (innatas o adquiridas) que posee el alumno y el éxito en la realización de la tarea” (2002: 157-158). De acuerdo con el MCER (2002: 155), las tareas pueden ser de tipo pedagógico y tener como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa y permitir la participación activa del aprendiente, la toma de decisiones, el control del proceso y la evaluación de su desempeño. Como se puede observar en las definiciones anteriores, se realiza una distinción entre estrategias comunicativas y generales, relacionadas con las competencias generales del individuo, como la capacidad de aprender (Fernández, 2004a: 415). Más adelante expondremos las reflexiones que han surgido en la literatura sobre esta división entre estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje y si las primeras tienen cabida o no dentro de las segundas, pero por ahora queremos especificar que el presente trabajo concordamos con la postura de Oxford (2011: 90) y consideramos que no se deberían distinguir.

¹ Según Fernández (2004a: 414) algunos de los aportes de la investigación en el área de la adquisición de L2/LE relevantes para el desarrollo del estudio de las estrategias de aprendizaje están representados por el debate teórico que se originó por la introducción de la teoría generativista de Chomsky, el modelo de Krashen y sus ideas sobre el proceso de automatización de los mecanismos de aprendizaje de la lengua, el modelo de Bialystok y la descripción de los procesos de aprendizaje y adquisición, el análisis de errores, los estudios de la interlengua y la teoría del aprendizaje a través de la interacción social propuesta por Vigotsky.

En la literatura sobre estrategias es común encontrar una dicotomía entre las estrategias comunicativas y las estrategias de aprendizaje (Fernández, 2004a: 417), así como autores que aportan diferentes argumentos a favor o en contra de establecer o no una relación excluyente entre ambas, para comprender el origen de esta separación, comenzaremos por definir las estrategias comunicativas. Estas estrategias tienen como objetivo facilitar la comunicación para lograr la correcta transmisión del mensaje, por lo se utilizan para compensar o superar las dificultades que surgen durante el acto comunicativo debido a la falta de competencia (Cohen, 1998; Macaro, 2001; VanPatten y Benati, 2015). El término 'estrategias comunicativas' fue acuñado por Selinker (1972 citado en Ellis, 1985: 180) y aunque hasta el momento no existe un consenso sobre su clasificación (Ellis, 1985: 182; VanPatten y Benati, 2015: 103), Ellis (1985) se basa en la tipología propuesta por Faerch y Kasper (1984 citado en Ellis, 1985) para realizar una síntesis que organiza las estrategias comunicativas de la siguiente manera (pp. 184-185):

Estrategias de Reducción. El aprendiente las aplica cuando no tiene la competencia comunicativa necesaria para expresar un mensaje determinado y decide evitar el uso de los elementos lingüísticos que desconoce o que no domina suficientemente bien, lo que conlleva al abandono del objetivo comunicativo original.

Estrategias de Realización. Se usan para compensar la falta de competencia comunicativa sin abandonar el objetivo comunicativo original. Para lograrlo el aprendiente utiliza estrategias que le permiten buscar alternativas a los elementos lingüísticos que desconoce o no domina o estrategias que le ayudan a encontrar el elemento que necesita para transmitir el mensaje con éxito.

Estrategias de Compensación. Pueden ser cooperativas (requieren de la ayuda del interlocutor) o no cooperativas. Las estrategias no cooperativas incluyen estrategias que se apoyan en el uso de la L1 o una L3, en formas alternativas de la L2 o en estrategias extralingüísticas, como utilizar gestos. Las estrategias cooperativas consisten en pedidos de ayuda directos o indirectos al interlocutor.

Estrategias de Recuperación. El aprendiente aplica estas estrategias cuando está determinado a mantener su mensaje original inalterado mediante alternativas ya sea en su L1, una L3 o la L2. Estas estrategias comprenden: esperar a que pueda recordar el elemento que necesita, explorar el campo semántico al que pertenece el elemento hasta dar con el mismo o traducir el elemento a la L2 a partir de su equivalente en otra lengua.

Mediante el uso las estrategias anteriores se puede facilitar la transmisión de un mensaje cuando el individuo tiene la necesidad de comunicarse y según Fernández (2004b: 581) también pueden facilitar el aprendizaje porque este se puede producir incluso cuando la intención del aprendiente es solo comunicarse. Esta afirmación coincide con los planteamientos de Richterich (1996), quien considera que las estrategias que se aplican en el aprendizaje de una L2/LE se componen de “a series of co-ordinated actions for the purpose of achieving an objective reflected by the acquisition of knowledge, know-how, attitude and learning skills” (p. 45) y afirma que los aprendientes deben interactuar y comunicarse para lograr aprender una L2/LE y, al mismo tiempo, deben aprender la lengua para ser capaces de interactuar y comunicarse. Esto se debe a que uno de los tipos de conocimiento que capacita al uso de la lengua, además del conocimiento declarativo, es el procedimental (Faerch y Kasper, 1983 citado en Ellis, 1985) y su aprendizaje se logra mediante la práctica (Fernández, 2004b: 582), la cual puede tener lugar durante situaciones comunicativas reales o simuladas en un contexto pedagógico.

Autores como Dörnyei (2005) y Macaro (2001) afirman que la relación entre el uso de la lengua y su aprendizaje es evidente, sin embargo, Dörnyei (2005) señala que diferentes autores consideran que las estrategias comunicativas y las estrategias de aprendizaje no deberían englobarse en una misma categoría porque tienen funciones y representaciones psicolingüísticas diferentes. A este respecto, Fernández (2004b) argumenta que, si bien algunas estrategias son claramente comunicativas o de aprendizaje, “la mayoría de ellas (inferir, planificar, inventar palabras, etc.) son estrategias que se activan en la comunicación y que al mismo tiempo sirven para aprender, y más allá, son la forma de aprender” (p. 581). Además, Fernández (2004b: 581) resalta que los límites entre las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje pueden ser borrosos, visto que algunas taxonomías propuestas hasta el momento contienen estrategias cooperativas que facilitan la interacción. En la clasificación de estrategias comunicativas de Ellis (1985) expuesta anteriormente, por ejemplo, podemos observar estrategias de compensación cooperativas, las cuales también se incluyen entre las estrategias socioafectivas de la taxonomía O’Malley y Chamot (1990), y entre las estrategias sociales de la taxonomía de Oxford (1990). Fernández (2004b: 582) concluye que la realización de tareas comunicativas a través de la puesta en marcha de estrategias de comunicación facilita el aprendizaje de una L2/LE, de una forma similar a lo que ocurre con los niños durante la adquisición de la L1.

En este sentido, Oxford (2011) rechaza la dicotomía que existe entre las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación afirmando que “a strong distinction between language use and language learning contradicts long-established, research-based learning principles” (p. 91). Al mismo tiempo, sobre la base de una sólida base teórica, argumenta que “any strategies or tactics promoting the

use of and practice with the L2 should be viewed not merely aiding language use but also fostering language learning” (p. 91).

Diferentes autores coinciden en que no existe un consenso sobre la definición de ‘estrategia’ (Cohen, 1998; Fernández 2004a; Macaro, 2001; Martín Leralta, 2007; Wenden, 1991). Macaro (2001: 18) atribuye la falta de un concepto único a que los investigadores adoptan perspectivas diferentes dependiendo de su área de interés, como la psicolingüística, la relación entre el funcionamiento del cerebro y el procesamiento de la lengua; y la pedagógica, el estudio del aprendizaje en general y del aprendizaje de lenguas en específico. En este sentido, Martín Leralta (2007) expone la coexistencia de tres dimensiones propuestas por Wolff (1998 citado en Martín Leralta, 2007) que influyen en la definición de estrategia y en la falta de unificación terminológica: la dimensión psicológica, la dimensión didáctica y la dimensión técnico-cultural.

En la dimensión psicológica, las estrategias son “planes de acción” (Martín Leralta, 2007: 25) para la resolución de problemas que pueden encontrarse al momento de enfrentarse con una tarea de cierta complejidad. Por su parte, en la dimensión didáctica, las estrategias son “modos de actuación” (Martín Leralta, 2007:9) que el aprendiente planifica y aplica, en mayor o menor medida, de manera consciente. Mientras que en la dimensión técnico-cultural “las estrategias serían técnicas generales adquiridas durante la socialización para el manejo de la información” (Martín Leralta, 2007:9). Como se mencionó anteriormente, Martín Leralta (2007) atribuye la ambigüedad terminológica y la consecuente sustitución del término ‘estrategia’ por otros como ‘proceso’ o ‘técnica’ a la convivencia de estas dimensiones. Para resolver la diversidad terminológica Cohen (1998: 10) propone la unificación de diferentes términos (técnica, táctica, paso, entre otros), bajo el de ‘estrategia’, pero para ello se debe tener en cuenta el continuo de especificidad que existe entre los términos, es decir, que algunos hacen referencia a estrategias generales, mientras que otros se refieren a estrategias más específicas. La siguiente definición de Fernández (2004a) es una muestra de esta diversidad terminológica, puesto que incluye diferentes términos que refieren al concepto de estrategia, pero añade algunas características que se atribuyen de manera específica al mismo, como la conciencia sobre su uso y su función facilitadora del aprendizaje y la comunicación: “operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación” (p. 412).

De los planteamientos anteriores se deduce que las estrategias se definen también a partir de ciertas características que permiten distinguirlas de otros conceptos semejantes. Martín Leralta (2006;

2007) revisa la literatura de diferentes autores² y recoge las siguientes características de las estrategias de aprendizaje con respecto a su uso:

- Son acciones concretas y específicas;
- De naturaleza activa y cognitiva. Se concretizan mediante una acción que a su vez conlleva a una reflexión o a la posibilidad de reflexionar, por lo que la conciencia del aprendiente es un factor fundamental para la aplicación de las estrategias;
- Su uso es intencional y consciente. Sin embargo, diferentes autores (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1991) plantean que las estrategias también se pueden aplicar de manera inconsciente una vez que su uso se ha automatizado debido a la repetición. Por su parte, Cohen (1998) considera que existen diferentes grados de conciencia, mientras que Fernández (2004: 582) se refiere a una conciencia potencial. Tal como indica Martín Leralta (2007: 18), la conciencia y la intencionalidad en su uso es uno de los rasgos distintivos de las estrategias que justifica su enseñanza y, como se observa en el siguiente ejemplo, la diferenciación con otros conceptos. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006) diferencia los procedimientos de las estrategias de aprendizaje teniendo en cuenta el criterio de la conciencia sobre su uso: “mientras que los procedimientos pueden utilizarse de manera mecánica, sin que exista una intención de aprender por parte de quien los utiliza, las estrategias son siempre conscientes e intencionales y dirigidas a un objetivo de aprendizaje” (Procedimientos de aprendizaje. Introducción);
- No necesariamente están orientadas a la resolución de problemas. También se pueden emplear con el propósito de mejorar el desempeño o facilitar procesos (Bialystok, 1990 citado en Martín Leralta, 2007: 19);
- Oxford (1990) y Wenden (1991) consideran que son observables, pero según Martín Leralta (2007) “existe el común acuerdo sobre que muchas no lo son” (pp. 19-20);
- Son flexibles, es decir, se pueden modificar según las necesidades o la tarea;
- No son buenas o malas en sí mismas, su eficacia depende del individuo, de su estilo de aprendizaje y de la tarea;

Siguiendo la clasificación propuesta por Martín Leralta (2007), completamos el elenco anterior con otras características propuestas por Oxford (1990) entre las que se incluyen algunas que se relacionan con el papel de las estrategias en la enseñanza:

² Bialystok, 1990; Cohen, 1998 y 2003; Oxford, 1990; O'Malley y Chamot, 1990; Villanueva; 1997; Wenden, 1991, entre otros.

- Contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa, objetivo principal de la enseñanza de lenguas. Según Oxford (1990), desarrollar la competencia comunicativa requiere de “realistic interaction among learners using meaningful, contextualized language” (p. 8) y las estrategias de aprendizaje favorecen la participación en este tipo de comunicación;
- Incentivan la autonomía de los aprendientes. Sin embargo, como indica Oxford (1990: 10), la enseñanza de estrategias por sí misma no es capaz de desarrollar la autonomía, para ello es necesaria la participación activa de los aprendientes y la voluntad de tomar decisiones relacionadas con su proceso de aprendizaje;
- Amplian la labor de los profesores al cambiar el papel que desempeñan en la clase. La figura del profesor no consiste en mostrarse autoritario e interactuar con los estudiantes únicamente para dar instrucciones y decirles exactamente lo que deben hacer, sino en comunicarse con los mismos, escucharlos, darles la oportunidad de tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje e incentivarlos a ser más independientes. En este sentido, otra de las nuevas funciones del profesor implica la identificación de las estrategias de aprendizaje de los aprendientes y la instrucción en su uso para su desarrollo (Oxford, 1990: 10);
- No se limitan a la función cognitiva de los aprendientes. Oxford (1990: 11) afirma que el foco de atención ha estado sobre las estrategias cognitivas en detrimento de las estrategias metacognitivas y de las estrategias socioafectivas, pero lo ideal es que exista un balance entre la atención que se brinda a cada tipo de estrategia debido a que el aprendizaje de una lengua no se puede separar de los factores afectivos y sociales ni de los procesos cognitivos y metacognitivos;
- Ayudan en el aprendizaje de las lenguas mediante el uso de estrategias que permiten un acercamiento directo al contenido lingüístico y su consecuente asimilación (estrategias directas) y mediante otros tipos de estrategias como las metacognitivas y las socioafectivas que contribuyen de manera indirecta al aprendizaje;
- La elección de las estrategias por parte de los aprendientes está influenciada por una variedad de factores tales como el grado de conciencia sobre el proceso de aprendizaje, el nivel de dominio, los requerimientos de la tarea, las expectativas del profesor, la edad, el sexo, la nacionalidad/origen étnico, el estilo de aprendizaje general, los rasgos de la personalidad, el nivel de motivación y el propósito del aprendizaje de la lengua (Oxford, 1990: 13). Según Oxford (1990: 13), los aprendientes que tienen un mayor grado de conciencia sobre el proceso de aprendizaje y tienen un nivel avanzado hacen un mejor uso de las estrategias. La motivación

también desempeña un papel importante, ya que, de acuerdo con la misma autora, los estudiantes motivados utilizan una mayor variedad de estrategias.

Se presenta a continuación la definición de estrategias de aprendizaje propuesta por Oxford dentro de su Modelo de Autorregulación Estratégica (2017), debido a que esta engloba los planteamientos anteriormente expuestos y que muestra una imagen bastante completa sobre las características de las estrategias de aprendizaje y su papel en la enseñanza:

L2 learning strategies are complex, dynamic thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness in specific contexts in order to regulate multiple aspects of themselves (such as cognitive, emotional, and social) for the purpose of (a) accomplishing language tasks; (b) improving language performance or use; and/or (c) enhancing long-term proficiency. Strategies are mentally guided but may also have physical and therefore observable manifestations. Learners often use strategies flexibly and creatively; combine them in various ways, such as strategy clusters or strategy chains; and orchestrate them to meet learning needs. Strategies are teachable. Learners in their contexts decide which strategies to use. Appropriateness of strategies depends on multiple personal and contextual factors (Oxford, 2017: 48).

De esta definición resaltamos el papel de las estrategias en la autorregulación de la cognición, de las emociones y del comportamiento social, debido a que estas tres dimensiones del aprendiente deberían ser tomadas en cuenta al momento de planificar la enseñanza aprendizaje. De igual manera, consideramos relevante que la autora destaque la posibilidad de enseñar las estrategias y la influencia que tienen las características del estudiante en el aprendizaje de las mismas.

1.4.1. Tipologías de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas

La situación de la clasificación de las estrategias de aprendizaje no es muy diferente al estado de la cuestión en lo que respecta a la definición del concepto de estrategia, puesto que aún no existe una taxonomía de común aceptación (Ellis, 2015). Como se mencionó en el apartado relativo a los aportes teóricos al estudio de las estrategias de aprendizaje, uno de los primeros esfuerzos por categorizar las estrategias tuvo lugar cuando se intentó identificar las estrategias que empleaban los aprendientes de lenguas exitosos. Uno de los trabajos que resultó en una propuesta para una taxonomía de estrategias fue el de Rubin (1981 citado en O'Malley y Chamot, 1990), la cual consistía en dos categorías principales según su influencia en el proceso de aprendizaje (estrategias directas o indirectas).

A pesar de las numerosas propuestas de clasificación³ que han surgido a partir de ese momento, autores como Dörnyei (2005) cuestionan la relevancia de una taxonomía de estrategias debido a su supuesto carácter prescriptivo sobre un proceso individual del aprendiente. Según Dörnyei (2005), si la eficacia de una estrategia es relativa y depende de la medida en la que la misma sea apropiada para el aprendiente según sus características individuales (Dörnyei, 2005: 165), la generalización de estrategias comunes a todos los aprendientes no sería válida, ya que “learning strategies conceptualized in this vein can only be defined relative to a particular agent, because a specific learning technique may be strategic for one and non-strategic for another” (p. 166).

Macaro (2001: 24), por su parte, considera que una taxonomía puede ayudar a orientar la planificación del aprendizaje. Según el autor, una lista de estrategias permite sistematizar su enseñanza puesto que muestra una selección de estrategias que podrían estar usando los estudiantes y así optimizar su uso, así como una idea de las estrategias que pueden ser de utilidad para ellos pero que aún no conocen. De igual manera, la investigación en el campo de las estrategias de aprendizaje sería difícil de llevar a cabo sin un inventario o clasificación sobre el cual basarse (Macaro, 2001: 23).

Martín Leralta (2007) identifica una serie de criterios que se deben considerar al momento de realizar una clasificación de estrategias (pp. 28-29):

- El proceso mental que subyace al uso de la estrategia, el nivel cognitivo o el nivel de procesamiento que se pone en marcha, es decir una clasificación entre estrategias cognitivas, metacognitivas y socio afectivas, por ejemplo;
- El nivel de gestión del aprendizaje (planificación, monitorización, resolución de problemas y evaluación; Chamot et al. 1999 citado en Martín Leralta, 2007: 28);
- El grado de influencia sobre el proceso de aprendizaje, es decir, si la clasificación contiene estrategias directas o indirectas;
- Delimitar el objetivo de la tarea dependiendo si es comunicativa o pedagógica (“aprendizaje lingüístico en una situación no comunicativa”, p. 29);

En los siguientes apartados expondremos las taxonomías propuestas por O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990), las cuales han alcanzado renombre en el campo de estudio de las estrategias de aprendizaje (Dörnyei, 2015; Ellis, 2015) y que debido a sus similitudes se complementan entre sí (Dörnyei, 2015: 169). Además de este tipo de taxonomías enfocadas al aprendizaje general del idioma, también han surgido otras más específicas orientadas a estrategias involucradas en las diferentes

³ Martín Leralta (2007) cita algunas críticas planteadas por Ellis (1997) sobre la creación de inventarios de estrategias entre las que se encuentra el gran número en que se presentan: “según el autor, las taxonomías han tendido a proliferar como las ramas de un árbol –las investigaciones han reseñado más de cien estrategias diferentes subdivididas de diversas formas” (p. 26).

actividades de la lengua como la expresión y la comprensión oral y escrita (Ellis, 2015; Martín Leralta, 2007) y otras como las de Gu y Johnson (1996), Schmitt (2000) y Nation (2001) que delimitan estrategias relacionadas con el aprendizaje del léxico, las cuales son el objeto de este trabajo y se abordarán más adelante.

1.4.1.1. Clasificación de O'Malley y Chamot (1990)

Esta clasificación se fundamenta en los aportes de la psicología cognitiva, sobre todo en la teoría del procesamiento de la información de Anderson desarrollada en los años ochenta, y concibe el proceso de adquisición de una segunda lengua como una capacidad cognitiva compleja (O'Malley y Chamot, 1990: 19); un enfoque que, según O'Malley y Chamot (1990) “provides a mechanism for describing how language learning ability can be improved” (p. 19). De acuerdo con los fundamentos de la psicología cognitiva expuestos por O'Malley y Chamot (1990), el aprendizaje de una lengua se realiza en tres fases en función de los procesos cognitivos que se llevan a cabo: una **fase cognitiva** en la que el aprendizaje de la lengua es una actividad consciente y el conocimiento sobre cómo comunicarse en la L2/LE es principalmente declarativo (p. 25), luego una **fase asociativa** que consiste básicamente en la transformación del conocimiento declarativo de la lengua a conocimiento procedimental (p. 26), es decir, la adquisición de competencias y, finalmente, una **fase autónoma** que se caracteriza por la automatización de los procesos cognitivos que facultan al aprendiente para la comunicación y por una considerable disminución de la conciencia sobre dichos procesos durante el acto comunicativo (p. 26).

Partiendo de la teoría cognitiva de Anderson (1980, 1983 y 1985 citado en O'Malley y Chamot, 1990), O'Malley y Chamot (1990) clasifican las estrategias de aprendizaje en tres categorías según el tipo de procesamiento de la información:

Estrategias Metacognitivas. Consisten en habilidades cognitivas cuya función es poner en funcionamiento procesos que comprenden la planificación, la monitorización y la evaluación de una actividad comunicativa, es decir, implican una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (Fernández, 2004a: 426). Se pueden aplicar a diferentes tareas de aprendizaje, como actividades de lengua productivas o receptoras (O'Malley y Chamot, 1990: 44).

Estrategias Cognitivas. Su función es procesar directamente el *input* o la información recibida de manera que facilite el aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990: 44). A diferencia de las estrategias metacognitivas y sociales/afectivas, cuya aplicación puede abarcar tareas de producción o comprensión, las estrategias cognitivas pueden verse limitadas a tareas de tipo

receptivo. Este tipo de estrategias desencadena procesos que ayudan a interiorizar la información (Fernández, 2004a: 426).

Estrategias Sociales/Afectivas. Están conformadas por un amplio grupo de técnicas y acciones concretas que comprenden, por un lado, la interacción con otros (O'Malley y Chamot, 1990), ya sea para cooperar u obtener más información para el correcto desenvolvimiento de la tarea, y por otro, "el control de la dimensión afectiva" (Fernández, 2004a: 426).

Las estrategias que figuran en las categorías anteriores fueron identificadas en investigaciones en el área de la psicología cognitiva cuyo método de recogida de datos se basó en entrevistas a partir de tareas cognitivas y en el análisis teórico de ejercicios de comprensión lectora (O'Malley y Chamot, 1990: 45), y se pueden observar en la Tabla 1. O'Malley y Chamot (1990: 46-47) indican que a diferencia de otras taxonomías (como las de Rubin, 1981 y Naiman, 1978; citados en O'Malley y Chamot, 1990), cuyas estrategias consistían en técnicas generales para desenvolverse de manera efectiva en el uso de la lengua, las estrategias desde el enfoque cognitivo tienen que ver con los procesos mentales que subyacen al aprendizaje de las lenguas.

Tabla 1

Clasificación de estrategias de aprendizaje según O´Malley y Chamot (1990)

CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN O´MALLEY Y CHAMOT (1990)		
Clasificación genérica de estrategias	Estrategias representativas	Definiciones
Metacognitivas	Atención selectiva	Prestar atención a los aspectos esenciales de las tareas de aprendizaje, como, por ejemplo, planificar el proceso de audición para descubrir palabras o frases claves.
	Planificación Monitorización	Planificar la organización del discurso oral o escrito. Mantener la atención sobre una tarea, etc.
	Evaluación	Comprobar la comprensión (...) o evaluar la producción lingüística (...).
Cognitivas	Ensayo Organización	Repetir los nombres de determinados objetos para ser recordados. Agrupar y clasificar las palabras, la terminología (...).
	Inferir	Usar información del texto para adivinar los significados de nuevos términos lingüísticos, predecir

		resultados o completar partes que faltan.
	Resumir	Sintetizar lo que se ha oído (...).
	Deducción Uso de imágenes	Aplicar reglas para la comprensión de la lengua. Usar imágenes visuales para comprender y recordar información verbal nueva.
	Transferencia Elaboración	Usar información lingüística conocida para facilitar una nueva tarea de aprendizaje. (...). Conectar ideas contenidas en información nueva
Sociales/afectivas	Cooperación	Trabajar con los compañeros para solucionar un problema, comprobar anotaciones, pedir opinión (...).
	Petición de aclaraciones	Pedir que el profesor/a o compañero/a proporcione una explicación adicional, reformulando la idea o poniendo ejemplos.
	Diálogo interior	Usar redirección mental del pensamiento para asegurarse de que una actividad será realizada con éxito o reducir la preocupación sobre la tarea.

Nota. Recuperado de Cea (2015: 38-39), adaptado de O'Malley y Chamot (1990).

La clasificación de O'Malley y Chamot es una de las más divulgadas (Ellis, 2015), pero no está exenta de críticas. Una de las principales observaciones es la falta de atención dedicada a las estrategias socioafectivas (Cohen, 1998, Dörnyei, 2005; Martín Leralta, 2007). O'Malley y Chamot (1990) se concentran en las estrategias cognitivas y metacognitivas, pero no profundizan en las estrategias sociales y afectivas (Cohen, 1998: 17). De acuerdo con Dörnyei (2005: 169), el grupo de las estrategias socioafectivas en el modelo de O'Malley y Chamot es una especie de "intruso", puesto que, por un lado, no guarda relación con los fundamentos de la teoría cognitiva en la que se basan; y por otro, parece una categoría creada para incluir las estrategias que no se enmarcaban en los otros tipos, pero que tampoco se podían excluir; de ahí que Dörnyei (2005) recomiende una separación de estos dos tipos de estrategias. Las estrategias sociales y afectivas, potenciadoras del desarrollo de la autonomía del aprendiente (Martín Leralta, 2007: 56), reciben una mayor atención y un tratamiento individual en la propuesta clasificatoria de Oxford (1990), la cual se presenta en el siguiente apartado.

1.4.1.2. Clasificación de Oxford (1990)

Junto con la clasificación de O'Malley y Chamot (1990), la propuesta de Oxford (1990) es una de las más conocidas (Dörnyei, 2005: 168) y más amplias (Madej, 2012: 119) puesto que además de presentar los grupos de estrategias, que incluyen las cuatro actividades de la lengua (escuchar, leer, hablar y escribir), también propone estrategias específicas dentro de cada subtipo. Esta clasificación presenta una mayor variedad de estrategias sociales y afectivas, en comparación con la clasificación de O'Malley y Chamot (1990), la cual aborda este tipo de estrategias de una manera superficial (Cohen, 1998: 17). El trabajo de Oxford representa un aporte valioso puesto que además de la fundamentación teórica presenta una propuesta exhaustiva de actividades, ideas y ejemplos para aplicar las estrategias a la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Fernández, 2004a: 423). Oxford (1990) adopta un enfoque comunicativo de la lengua y afirma que las estrategias de aprendizaje contribuyen al desarrollo general de la competencia comunicativa (p. 8), idea que respalda estableciendo una relación entre cada tipo de estrategia y la manera en la que mejoran la competencia comunicativa (pp. 8-9).

Esta tipología divide las estrategias en dos grandes categorías: directas e indirectas. Las estrategias directas actúan sobre la lengua e involucran procesos mentales (Fernández, 2004a: 423) como la memorización y la compensación, por lo que se corresponden con las estrategias cognitivas de la clasificación de O'Malley y Chamot (1990) (Dörnyei, 2005; Martín Leralta, 2007). Las estrategias directas se dividen en tres subgrupos: memorísticas, cognitivas y compensatorias (Tabla 2).

Las estrategias indirectas, por su parte, se encargan de gestionar el aprendizaje de manera general (Oxford, 1990: 135), de ahí que incluyan estrategias de tipo metacognitivo, afectivo y social (Tabla 2). Según Oxford (1990) las estrategias indirectas “provide indirect support for language learning through focusing, planning, evaluating, seeking opportunities, controlling anxiety, increasing cooperation and empathy, and other means” (p. 151). Si bien las estrategias se clasifican en estos grupos principales, la autora resalta que las estrategias directas e indirectas se deben utilizar en conjunto y señala que las estrategias directas “work best when supported by indirect strategies” (p. 57).

Tabla 2

Estructura de la clasificación de estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990)

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (OXFORD, 1990)	
ESTRATEGIAS DIRECTAS	E. Memorísticas
	E. Cognitivas

	E. Compensatorias
ESTRATEGIAS INDIRECTAS	E. Metacognitivas E. Afectivas E. Sociales

Nota. Recuperado de Cea, (2015: 43). Adaptado de Oxford (1990)

En la Tabla 3 se puede observar el resto de los subgrupos de la clasificación de Oxford (1990) junto a las estrategias específicas que se pueden aplicar según cada criterio clasificatorio. Por cuestiones de espacio y de relevancia con respecto al tema principal de este trabajo, no se han incluido las diferentes actividades de la lengua que se relacionan con cada tipo de estrategia, no obstante, se recomienda su consulta en la obra original porque resulta en una guía útil para la planificación de actividades orientadas al desarrollo de la competencia estratégica.

Tabla 3

Subtipos de estrategias de aprendizaje según Oxford (1990)

SUBTIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (OXFORD, 1990)		
I. Estrategias memorísticas	A. Crear conexiones mentales	Agrupar, relacionar con lo conocido, contextualizar.
	B. Vincular imágenes y sonidos	Dibujos, mapas semánticos, palabras claves, palabras fonéticamente próximas.
	C. Revisar adecuadamente	Repaso espaciado.
	D. Recurrir a la acción	Respuesta física, técnicas tangibles de fijación o ubicación espacial.
II. Estrategias cognitivas	A. Practicar	Repetir, práctica formal, reconocer y usar estructuras y modelos, componer, práctica natural.
	B. Recibir y enviar mensajes	Sacar la idea principal, utilizar recursos variados para comunicar.
	C. Analizar y razonar	Aplicar reglas y conocimientos a nuevas situaciones, analizar expresiones y sus elementos, contrastar lenguas, traducir, transferir.

	D. Procesar adecuadamente el aducto y el educto	Tomar notas, resumir, subrayar, evidenciar.
III. Estrategias compensatorias	A. Formular hipótesis de forma inteligente	A partir de claves lingüísticas o extralingüísticas.
	B. Superar limitaciones en la expresión oral y escrita	Cambiar de lengua, pedir ayuda, utilizar gestos, evitar o abandonar la comunicación, seleccionar el tema, alterar el mensaje y ajustarlo a lo que se conoce, inventar palabras, utilizar sinónimos o perífrasis
I. Estrategias metacognitivas	A. Centrar el aprendizaje	Tener una visión general de la tarea, relacionar con conocimientos previos, centrar la atención, dar prioridad a la comprensión.
	B. Organizar y planificar el aprendizaje	Conocer cómo se aprende, organizar el estudio, formular objetivos, identificar el propósito de cada tarea, planear lo necesario para ejecutar una tarea, buscar oportunidades para practicar.
	C. Evaluar el aprendizaje	Monitorear los propios problemas y autoevaluar el progreso.
II. Estrategias afectivas	A. Rebajar la ansiedad y preocupación	Técnicas de relajación corporal, escuchar música relajante, usar el humor para relajarse.
	B. Darse ánimos a uno mismo	Pensar en los propios aspectos positivos, arriesgarse con prudencia, recompensarse.
	C. Tomarse la temperatura emocional	Escuchar al propio cuerpo, hacer test para identificar las emociones, escribir un diario sobre la propia motivación en el aprendizaje, hablar con otros sobre los sentimientos y actitudes hacia el aprendizaje
III. Estrategias sociales	A. Formular preguntas	Pedir aclaraciones, verificaciones o correcciones.
	B. Cooperar con los demás	Cooperar con otros aprendientes, cooperar con hablantes nativos o con un nivel avanzado de dominio.
	C. Empatizar con los demás	Intentar comprender la cultura del otro, adquirir conciencia de los pensamientos y sentimientos del otro.

Nota. Adaptado de Cea (2015: 44) y Fernández (2004a: 423-424).

Dörnyei (2005) señala dos debilidades en la clasificación de Oxford. En primer lugar, la autora incluye las estrategias compensatorias, relacionadas con el uso de la lengua y no con su aprendizaje. En el apartado correspondiente a las estrategias comunicativas nos referimos al papel fundamental que desempeña el uso de la lengua con fines comunicativos en su aprendizaje, sin embargo, Dörnyei (2005) señala “the two processes are so different both in terms of their function and their psycholinguistic representation that they are best kept separate” (p. 169). En segundo lugar, Oxford separa las estrategias cognitivas y memorísticas en dos categorías independientes a pesar de que las últimas constituyen una subcategoría de las estrategias cognitivas (Dörnyei, 2005: 169). A estas críticas se pueden incorporar las propias observaciones de la autora, quien reconoce que algunas estrategias podrían considerarse muy generales o demasiado específicas, pero argumenta que el grado de especificidad de las estrategias no puede ser por sí mismo un criterio de clasificación y de estructuración (Oxford, 1990: 17). También comenta que la falta de consenso sobre algunos aspectos claves, como la distinción entre estrategias comunicativas y de aprendizaje o entre estrategias directas e indirectas; y la variedad de perspectivas asumidas por los expertos, pueden conllevar a que, por ejemplo, una misma estrategia pueda ser considerada tanto comunicativa como de aprendizaje (Oxford, 1990: 18).

1.4.1.3. Modelo de Autorregulación Estratégica de Oxford (2011)

A lo largo de los apartados anteriores hemos expuesto de manera concisa el estado de la cuestión en el área de investigación de las estrategias de aprendizaje y hemos descrito los aspectos más relevantes de las propuestas realizadas por los principales exponentes de esa línea de investigación a principios de los noventa. En el apartado dedicado a la definición del concepto de las estrategias de aprendizaje evidenciamos la falta de consenso entre los especialistas sobre algunos aspectos clave para definir el aprendizaje estratégico, como el carácter observable de las estrategias o el grado de conciencia e intención en su uso por parte del individuo, en palabras de Tseng, Dörnyei, y Schmitt (2006): “the real problem facing researchers is how to distinguish strategic learning from ‘ordinary’ learning” (p. 80). Estos y otros debates dentro de este campo de investigación se mantienen hasta el día de hoy (Tseng, Dörnyei, and Schmitt, 2006: 80) por lo que algunos autores (Dörnyei, 2005; Oxford, 2011; Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006) proponen que el estudio de las estrategias de aprendizaje de lenguas debería replantearse desde la perspectiva de la autorregulación del aprendizaje, un concepto tomado de la psicología educativa.

Desde esta perspectiva, el foco se dirige hacia la intención y el esfuerzo consciente del estudiante por mejorar su propio aprendizaje, en lugar de concentrarse únicamente en la aplicación de estrategias, especialmente las de tipo cognitivo, involucradas en el aprendizaje de la lengua (Dörnyei, 2005: 190). Según Tseng, Dörnyei, y Schmitt (2006): “this is an important shift from focusing on the product—the actual techniques employed—to the self-regulatory process itself and the specific learner capacity underlying it” (p. 81). Cabe resaltar que esto no quiere decir que la investigación de las estrategias de aprendizaje en sí misma haya perdido relevancia, sino que el enfoque desde el que se investiga ha evolucionado dirigiéndose hacia la capacidad de autorregulación del aprendiente (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006). A este respecto McDonough (2001) concluye que:

Comparing self-regulation models from areas of psychology with the learning strategy models in foreign languages demonstrates that the two fields can benefit greatly from the other's knowledge. Attempts in foreign languages to conceptualize the learner as a whole person rather than as a cognitive entity can be enhanced and enriched by considering the psychologist' notion of the self-regulated learner. (pp. 325-326)

En este contexto, Oxford (2011) presenta su Modelo de Autorregulación Estratégica o *Strategic Self-Regulation (S²R) Model*, según el cual los aprendientes usan estrategias de manera activa y constructiva para gestionar su propio aprendizaje (p. 7). Las estrategias en el modelo S²R se caracterizan por involucrar distintos tipos de conciencia, facilitar el aprendizaje, tomar en cuenta todos los aspectos del estudiante, no solo el cognitivo; y por la flexibilidad de su uso. En la Tabla 4 se pueden apreciar con más detalle las características de las estrategias de autorregulación propuestas por Oxford (2011:14)⁴:

Tabla 4

Características de la autorregulación estratégica

CARACTERÍSTICAS DE LA AUTORREGULACIÓN ESTRATÉGICA (OXFORD, 2011)
1) Se utilizan de forma consciente e implican los cuatro elementos de la consciencia (conocimiento, atención, intención y esfuerzo);
2) Hacen que el aprendizaje sea más fácil, rápido, agradable y eficaz;
3) Se manifiestan a través de <i>tácticas</i> específicas en diferentes contextos y según propósitos diferentes;
4) Reflejan el aprendiz en su totalidad, no solo la parte cognitiva o metacognitiva;
5) Frecuentemente se combinan en cadenas de estrategias;
6) Se aplican en una situación dada pero también pueden ser transferidas a otras situaciones cuando sea relevante;

⁴ Traducción de Cea (2015).

- 7) Algunas estrategias, como planificar y monitorizar, son extrapolables a otros aspectos de la vida, se usan para aprender muchas asignaturas y para solucionar problemas en general;
- 8) Otras estrategias, como superar lapsos en la comunicación, con frecuencia están relacionadas con el aprendizaje de lenguas.

Nota. Recuperado de Cea (2015: 50), adaptado de Oxford (2011).

De una manera similar a la clasificación de estrategias de aprendizaje de Oxford (1990), el modelo de autorregulación incluye estrategias relacionadas con las tres principales dimensiones del aprendizaje de lenguas, esto es, cognitiva, afectiva y social, esta última ahora replanteada como “sociocultural-interactiva” (Oxford, 2011: 14):

Estrategias Cognitivas. Involucran diferentes procesos mentales como la conciencia, la percepción, el razonamiento y ciertos tipos de juicios que permiten recordar y procesar la L2, así como conectar, consolidar, desarrollar, transformar y utilizar el conocimiento sobre la misma (Oxford, 2011). Estas estrategias también están involucradas en la formación y desarrollo de esquemas de conocimiento y en su automatización (Oxford, 2011: 60).

Estrategias Afectivas. Permiten mejorar el control de las emociones, creencias, actitudes y la motivación necesaria para el aprendizaje de la L2, de esta manera el estudiante puede concentrarse en lo positivo y mantenerse motivado. Estas estrategias son fundamentales en el aprendizaje a distancia y en los niveles más bajos de competencia (Oxford, 2011: 61).

Estrategias Socioculturales-interactivas. El modelo S²R considera el contexto sociocultural como la interacción entre el aspecto social (sincrónico), histórico (diacrónico) e imaginativo (imaginario colectivo) de la cultura (Oxford, 2011: 85). Las estrategias que pertenecen a esta dimensión ayudan a manejarse en un contexto sociocultural, facilitando su comprensión y la identificación del papel del individuo en el mismo (Oxford, 2011: 88). También ayudan en la interacción, la colaboración y la comunicación, por lo que las estrategias para el uso de la lengua no se distinguen de las estrategias para su aprendizaje (Oxford, 2011: 90-91). Un aporte importante del Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) es la mayor atención otorgada a esta dimensión y la profundización en las estrategias que la regulan.

Estas estrategias son monitoreadas y gestionadas por las *metaestrategias*, procesos mentales esenciales que tienen una gran influencia sobre las tres dimensiones referidas anteriormente, por lo que también forman parte de cada una de ellas (Oxford, 2011: 15). Su función es “managing and controlling L2 learning in a general sense, with a focus on understanding one’s own needs and using and adjusting the other strategies to meet those needs” (p. 16) y constituyen las siguientes estrategias: prestar

atención, planificar, usar y obtener recursos, organizar, poner en práctica planes, dirigir el uso estratégico, monitorizar y evaluar (Cea, 2015: 51; Oxford, 2011: 16). El modelo de Oxford intenta compensar la falta de una clasificación de estrategias de tipo metacognitivo apropiadas para emplearse en las dimensiones afectiva y social. Tal como se ha visto hasta ahora, las taxonomías que anteceden a esta propuesta solo incluían las estrategias metacognitivas que, según Oxford (2011: 40), solo son adecuadas para abordar las estrategias de tipo cognitivo. De ahí que el modelo S·R incluya, además de las *estrategias metacognitivas*, las *estrategias meta-SI* (meta-sociocultural-interactivas) y las *estrategias meta-afectivas*, las cuales definiremos brevemente:

Estrategias Metacognitivas. Al igual que en Oxford (1990), estas estrategias permiten controlar y reflexionar sobre los procesos cognitivos involucrados en el propio aprendizaje o gestión del conocimiento, tales como “focus, plan, obtain resources, organize, coordinate, monitor, and evaluate the construction of L2 knowledge” (Oxford, 2011: 44).

Estrategias Meta-afectivas. Estas estrategias permiten controlar el uso de las estrategias afectivas que regulan las emociones, sentimientos, actitudes, creencias y la motivación que facilitan el aprendizaje de la L2 (Oxford, 2011: 61).

Estrategias Meta-SI. Permiten el control del uso de las estrategias socioculturales-interactivas que se aplican en el manejo de diferentes contextos, situaciones comunicativas y de la cultura en el aprendizaje de la L2 (Oxford, 2011: 88).

El uso de las metaestrategias implica el *metaconocimiento*, o el conocimiento de aspectos necesarios para el control de las estrategias, tales como el conocimiento de la persona (individual), del grupo o de la cultura (de la comunidad), sobre la tarea (a corto plazo, inmediato), sobre el proceso completo del aprendizaje (a largo plazo) y sobre la estrategia (conocimiento de las estrategias y metaestrategias); que en conjunto contribuyen al conocimiento condicional (del cuándo, por qué y dónde utilizar una estrategia determinada (Cea, 2015: 52-53; Oxford, 2011: 19-20). A manera de resumen, se ilustran los componentes del Modelo de Autorregulación Estratégica de Oxford mencionados hasta ahora en la Tabla 5 (Cea, 2015: 81; Oxford, 2011: 24).

Tabla 5

Metaestrategias y estrategias en el modelo S·R

METAESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN Y EL CONTROL GENERAL		
<i>Prestar Atención, Planificar, Usar y Obtener Recursos, Organizar, Poner en Práctica Planes, Dirigir el Uso Estratégico, Monitorizar, Evaluar.</i>		
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	ESTRATEGIAS META-AFECTIVAS	ESTRATEGIAS META-SI
Ayudan al estudiante a gestionar la dimensión cognitiva	Ayudan al estudiante a gestionar la dimensión afectiva	Ayudan al estudiante a gestionar la dimensión sociocultural-interactiva
Estas metaestrategias ayudan al estudiante a controlar las siguientes estrategias:		
↓	↓	↓
ESTRATEG. COGNITIVAS	ESTRATEG. AFECTIVAS	ESTRATEGIAS SOCIOCULTURALINTERACTIVAS
Ayudan al aprendiz a construir, transformar y aplicar el conocimiento de la L2.	Ayudan al aprendiz a crear emociones y actitudes positivas y a permanecer motivado.	Ayudan al aprendiz a interactuar para aprender y comunicarse (a pesar de posibles fallos en el conocimiento) y a familiarizarse con la cultura meta.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Usar los sentidos para comprender y recordar. 2. Activación del conocimiento. 3. Razonar. 4. Conceptualizar a través de detalles (incluyendo el análisis, la comparación, etc.). 5. Conceptualizar en sentido amplio (realizar síntesis, resúmenes, etc.). 6. Ir más allá de los datos inmediatos (adivinar, predecir, etc.). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activar emociones, creencias y actitudes de ayuda. 2. Generar y mantener la motivación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interaccionar para aprender y comunicarse. 2. Superar fallos de conocimiento en la comunicación. 3. Desenvolverse en contextos e identidades socioculturales.

Nota. Recuperado de Cea, 2015: 81, adaptado de Oxford, 2011).

Para concluir, consideramos relevante mencionar algunas de las diferencias del Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) con respecto a otras tipologías de estrategias de aprendizaje, así como

los aportes que esta propuesta realiza en esta línea de investigación. En concreto, Oxford (2011: 40-41) indica nueve aspectos del modelo S²R que vale la pena destacar:

1. Integra tres áreas principales de la teoría y la investigación del aprendizaje: la psicológica, que abarca estudios variados que comprenden desde el aspecto cognitivo del aprendizaje hasta el papel de las emociones y la motivación; la sociocognitiva, que se ocupa, entre otras cosas, de las estrategias relacionadas con las diferentes fases de realización de una tarea (preparación, implementación y reflexión y evaluación); y la sociocultural que se centra en las estrategias de aprendizaje como una actividad social;
2. Este modelo presenta un equilibrio entre todos los tipos de estrategias, a diferencia de otras tipologías que hacen énfasis en las estrategias cognitivas y metacognitivas y tratan de manera superficial las estrategias sociales y afectivas, las cuales también influyen en el proceso de aprendizaje;
3. En relación con el punto anterior, este modelo incluye metaestrategias de tipo afectivo (meta-afectivas) y de tipo sociocultural-interactivo (meta-SI), lo que permite describir los procesos de control y regulación de esas dimensiones de una manera más apropiada y coherente que con el concepto de metacognición que solo aborda la dimensión cognitiva;
4. A diferencia de otras propuestas que consideran que las metaestrategias de Planificación, Organización, Monitoreo y Evaluación (mayúsculas de la autora) solo se aplican de manera inmediata en una tarea concreta, el modelo S²R plantea que estas se pueden utilizar tanto en el nivel específico de una tarea, como en un nivel más amplio relacionado con el proceso de aprendizaje en general;
5. Hace hincapié en las estrategias de procesamiento profundo (*deep processing*), aquellas que permiten construir el conocimiento sobre la base de la experiencia previa e interiorizar la información; en contraste con las estrategias de procesamiento superficial, relacionadas con la memorización y la repetición;
6. Aborda la “doble utilidad” (Oxford, 2011: 41) de las estrategias y las metaestrategias, es decir, la utilidad que estas tienen en el continuo de problemas de aprendizaje que pueden ir desde problemas comunes hasta problemas graves;
7. El modelo comprende 19 estrategias y metaestrategias de autorregulación, el mínimo necesario para el aprendizaje de la L2, por lo que se puede considerar un modelo simple desde un punto de vista científico (Oxford, 2011). Otro aspecto importante de este modelo es que incluye el concepto de **táctica** para describir la aplicación concreta de las estrategias o las

metaestrategias con finalidades y necesidades específicas en situaciones de la vida cotidiana (Oxford, 2011: 41), por ejemplo, la estrategia Prestar Atención puede involucrar una táctica como “I closely follow the steps in the Japanese assignment and the specific grading criteria the teacher provides” (p. 39).

8. A diferencia de otros modelos, los elementos neurológicos del aprendizaje de lenguas y la carga cognitiva reciben especial atención en esta propuesta;

9. Por último, el Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) constituye una valiosa fuente de técnicas, algunas de ellas inéditas, para evaluar las estrategias de aprendizaje de L2 y para contribuir con el desarrollo de las mismas.

Un aporte importante del Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) para la propuesta del presente trabajo es el equilibrio que esta clasificación logra entre los diferentes grupos de estrategias. Como veremos en el siguiente apartado, las taxonomías de estrategias de aprendizaje del léxico que son objeto de análisis en este capítulo no abordan las estrategias afectivas y socioculturales o, si lo hacen, solo las tratan de manera superficial. En el capítulo II se explicará con detalle cómo el Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) puede ser beneficioso para una organizar una propuesta de clasificación de estrategias de aprendizaje del léxico más equilibrada en su dimensión cognitiva, afectiva y social de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

1.4.2. Estrategias de Aprendizaje del Léxico

Las estrategias para el aprendizaje del léxico representan una parte de las estrategias para el aprendizaje de lenguas, las cuales, a su vez, se enmarcan dentro de las estrategias generales de aprendizaje (Nation, 2001: 352). Según Gu (2019), el aprendizaje del léxico facilitado por estrategias es “an intentional, dynamic and iterative process for the effective, efficient, and even enjoyable learning of vocabulary” (p. 271) y se pone en marcha en el momento en el que el aprendiente se encuentra ante una nueva tarea de aprendizaje de vocabulario o cuando se detectan dificultades para el aprendizaje de una unidad léxica (Gu, 2019: 271), de ahí que diferentes autores insistan en la importancia del entrenamiento en estrategias de aprendizaje del léxico como una forma de fomentar la autonomía del estudiante (Nation, 2001; Schmitt, 2000; Webb y Nation, 2017).

De acuerdo con Schmitt (1997), la investigación en el área de las estrategias generales para el aprendizaje de lenguas conllevó, de manera indirecta, la identificación de estrategias relacionadas con el aprendizaje del léxico. Al inicio, los investigadores que se enfocaron en el estudio de las estrategias de aprendizaje del léxico se dedicaron a individualizar y describir las estrategias involucradas en la

memorización (Gu y Johnson, 1996: 644). Con el desarrollo de la investigación sobre la organización del lexicón mental, el estudio en el área de las estrategias también se preocupó por el análisis de las estrategias de carácter semántico, encargadas de la organización y revisión del vocabulario según las relaciones de significado que se establecen entre las unidades léxicas (Gu y Johnson, 1996: 645). Si bien los inicios de la investigación sobre las estrategias del aprendizaje del léxico se caracterizaron por una marcada atención hacia las estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo, existen trabajos que han mostrado interés por observar estrategias relacionadas con otros aspectos del aprendizaje más allá de lo cognitivo, como los factores individuales que condicionan la selección y uso de las estrategias, tales como las creencias sobre el aprendizaje de idiomas en general y del léxico (Gu y Johnson, 1996), las estrategias de tipo social (Nation, 2001; Schmitt, 2000) y la autorregulación y su papel en el aprendizaje del léxico (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006).

En la literatura especializada sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico algunos autores (Gairns y Redman, 1986; Gu, 2003; McCarthy, 1990; Thornbury, 2002; Webb y Nation, 2017) han presentado estrategias de aprendizaje del léxico sin una clasificación sistemática, mientras que otros como Gu y Johnson (1996), Schmitt (2000) y Nation (2001) han intentado contribuir con la delimitación y clasificación de las estrategias de aprendizaje del léxico utilizadas por los aprendientes. Las taxonomías de Gu y Johnson (1996) y Schmitt (2000) ofrecen una muestra exhaustiva de estrategias debido a que las estrategias se identificaron a partir del análisis de los datos recogidos en investigaciones cuya muestra estuvo representada por aprendientes de inglés como lengua extranjera. La taxonomía de Nation (2001) constituye una propuesta de tipo teórico a partir de la revisión de taxonomías introducidas precedentemente, incluyendo las de Gu y Johnson (1996) y Schmitt (1997). Debido a la relevancia de estos trabajos en el campo de la investigación de las estrategias de aprendizaje del léxico (Gu, 2003), consideramos conveniente describir las características de estas taxonomías y sus criterios de clasificación.

1.4.2.1. Taxonomía de Gu y Johnson (1996)

En su estudio, Gu y Johnson (1996) agruparon 91 “comportamientos” (p. 648) en dos grandes grupos representados por las *estrategias cognitivas* y las *estrategias metacognitivas* (pp. 650-651). Las estrategias cognitivas en esta taxonomía comprenden:

- Estrategias de deducción a partir del contexto;
- Estrategias de uso del diccionario;
- Estrategias de toma de notas;

- Estrategias de práctica;
- Estrategias de codificación, es decir, aquellas relacionadas con el uso de imágenes, sonidos, relaciones semánticas o el contexto para facilitar la memorización de una unidad léxica.

El grupo de las estrategias metacognitivas, por su parte, consiste en estrategias de regulación metacognitiva, como la atención selectiva y la proactividad, así como la activación de las estrategias para la práctica automatizada y autodirigida de las unidades léxicas. En otra publicación, Gu (2003) describe las estrategias planteadas en el artículo publicado en 1996 bajo otros criterios de clasificación. Esta vez considera que las estrategias catalogadas como “cognitivas” son “estrategias que dependen de la tarea”, mientras que las “metacognitivas” pasan a considerarse “estrategias que dependen del individuo” y señala que las investigaciones hasta el momento se habían enfocado principalmente en el estudio de las estrategias relacionadas con las tareas de aprendizaje como recordar, comprender o usar la lengua (Gu, 2003: Person, task, context, and learning strategies).

1.4.2.2. Taxonomía de Schmitt (2000)

Esta clasificación presenta 58 estrategias organizadas sobre la base de la taxonomía de Oxford (1990) por lo que el mayor grupo de estrategias se divide en tres grupos: estrategias sociales (SOC) que implican la interacción con otros para mejorar el aprendizaje (Schmitt, 2000: 135); estrategias de memorización (MEM) que requieren de la formación de asociaciones con el conocimiento previo para recordar la unidad léxica (Schmitt, 2000: 135); estrategias cognitivas (COG) que se asemejan a las estrategias de memorización porque su uso también conlleva a la fijación de una unidad léxica en la memoria, pero se diferencian de ellas debido a su carácter más superficial en relación al procesamiento y manipulación de la información (Schmitt, 2000: 136); y estrategias metacognitivas (MET) que consisten en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje del léxico y la toma de decisiones relacionadas con la planificación, monitorización y evaluación del mismo (Schmitt, 2000: 136).

Un aporte de la clasificación de Schmitt (2000) es la división de las estrategias en dos categorías que organizan los procesos según el nivel de conocimiento de la unidad léxica. Por un lado, se encuentran las *estrategias de descubrimiento* que se aplican a unidades léxicas desconocidas y tienen el propósito de determinar su significado, de ahí que las estrategias de descubrimiento se dividan a su vez en *estrategias de determinación* (del significado a partir del contexto, semejanza con la L1 o el uso del diccionario) y *estrategias sociales*, como preguntar al profesor o a los compañeros. Y, por otro lado, las *estrategias de consolidación* que reúnen procesos dirigidos a la fijación de la unidad léxica en la memoria

a largo plazo y que incluyen estrategias sociales, de memorización, cognitivas y metacognitivas (Schmitt, 2000).

1.4.2.3. Taxonomía de Nation (2001)

A diferencia de las taxonomías descritas anteriormente, la propuesta de Nation (2001) no presenta una lista exhaustiva de estrategias puesto que, como indica el autor, su clasificación funciona como una matriz (Nation, 2001: 353). En esta taxonomía se observan 11 estrategias organizadas en tres categorías: *planeamiento*, *fuentes de información* y *procesos* (Nation, 2001: 353-354). De acuerdo con Nation (2001), estos criterios se deben a que su propuesta “tries to separate aspects of vocabulary knowledge (what is involved in knowing a word) from sources of vocabulary knowledge, and learning processes” (p. 353), es por ello que la categoría de planeamiento contiene estrategias que consisten en la reflexión sobre los aspectos del conocimiento léxico y las acciones que se tomarán para alcanzarlo. En la categoría de fuentes de información, en cambio, se incluyen estrategias que implican procesos cognitivos o metacognitivos relacionados con el esclarecimiento del significado de las unidades léxicas a partir del manejo de distintos recursos tanto internos, como la morfología de las unidades o el contexto textual; como externos, como consultar un diccionario o pedir ayuda.

Las categorías de planeamiento y fuentes de información comprenden estrategias que se han identificado en otras taxonomías, mientras que la categoría de procesos propuesta por Nation (2001) constituye, a nuestro parecer, el mayor aporte de esta taxonomía. Esto se debe a que esta categoría comprende subtipos de estrategias involucradas en las diferentes fases del aprendizaje de la unidad léxica, lo que permite tener una idea clara de los procesos involucrados en la memorización a largo plazo. Estas subcategorías de estrategias son:

Identificación (noticing). Consiste en reconocer una unidad léxica como un elemento que requiere ser aprendido. Ya sea por concienciación por parte del profesor o por el autoconocimiento de los propios objetivos de aprendizaje, el aprendiente sabe reconocer cuáles son las unidades léxicas que requieren de su atención. Es por ello que esta fase del aprendizaje puede incluir diferentes estrategias cuyo objetivo es conservar la unidad léxica identificada, ya sea de manera escrita o en la memoria, para su posterior revisión y práctica (Nation, 2001);

Recuperación (retrieving). Una vez que se conocen las unidades léxicas que se desea aprender, es necesario recordar su significado o su forma a partir de un *input*. La recuperación de las unidades léxicas almacenadas en la memoria se puede llevar a cabo de manera productiva o receptiva de la siguiente manera: cuando se realiza de manera productiva se parte

del significado de la unidad léxica hacia la forma escrita u oral, en cambio, cuando se realiza de manera receptiva se parte de un *input*, ya sea oral o escrito, y se intenta recordar el significado de la unidad. Para que la estrategia funcione es importante contar solo con una parte de la unidad léxica (su significado o su forma) e intentar recordar la otra parte. Según Nation (2001) estudiar listas de vocabulario con la forma y el significado a la vista, no es tan efectivo como ocultar uno de los elementos;

Generación (generating). Están orientadas hacia la interiorización de las unidades léxicas y su fijación en la memoria a largo plazo. Las estrategias de esta categoría consisten en procesos que involucran la ampliación del conocimiento sobre la unidad léxica a través de tareas que resultan en la creación de diferentes ejemplos o representaciones del conocimiento léxico como el diseño de mapas semánticos, escalas y cuadrículas (Nation, 2001: 357). También incluye estrategias que requieren la creación de contextos, colocaciones y oraciones que contienen la palabra (Nation, 2001: 358), así como estrategias mnemónicas y el uso de la unidad léxica en nuevos contextos y en las cuatro actividades de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir) (Nation, 2001: 358).

Aunque estas tres propuestas de clasificación de las estrategias de aprendizaje del vocabulario han asumido enfoques diferentes, se complementan entre sí, no solo porque algunas de las estrategias son comunes a todas las taxonomías (deducir a partir del contexto, analizar la estructura de la palabra, consultar un diccionario, tomar notas, entre otras), sino también porque los principios metalingüísticos de planificación, ejecución, monitorización y corrección de la teoría cognitiva (Vázquez y Lacorte, 2019: 16) están implícitos en las estrategias que contienen. No obstante, a nuestro parecer, ninguna de estas propuestas aborda las estrategias desde un punto de vista holístico que tenga en cuenta no solo los procesos cognitivos sino también el factor social y afectivo del aprendizaje del vocabulario, que consideramos pasan casi desapercibidos en dichas taxonomías, sobre todo el segundo.

1.4.3. Entrenamiento Estratégico

La observación de una relación entre el uso de estrategias y un mayor dominio de la lengua por parte de los estudiantes exitosos ha planteado la cuestión de la viabilidad de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje para beneficiar a aquellos estudiantes con menor competencia estratégica. Varios autores (Chamot, 1998; Cohen, 1998; Fernández, 2004a; Macaro, 2001; Martín Leralta, 2007; Nation, 2001; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990, 2011; Schmitt, 2000; Wenden, 1991) consideran que la instrucción y el aprendizaje de estrategias es posible y que además puede resultar en diferentes

beneficios para la enseñanza-aprendizaje, aunque no existe un consenso sobre la manera en que esa instrucción deba llevarse a cabo, por lo que se pueden encontrar diferentes propuestas de entrenamiento estratégico en la literatura especializada.

Martín Leralta (2007: 20) afirma que el entrenamiento estratégico es posible debido al carácter consciente y modificable de las estrategias y que el mismo se justifica en la enseñanza de lenguas sobre la base de tres supuestos: el primero, como ya se mencionó, la posibilidad de transmitir el conocimiento y el uso adecuado de las estrategias y que este pueda ser interiorizado por los estudiantes; segundo, la posibilidad de recrear en el aula un “contexto de aplicación real de las estrategias” (p. 31); y por último, que estas pueden contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa (p. 36).

Autores como Oxford (1990) y Schmitt (2000) enfatizan la importancia del entrenamiento estratégico debido a la naturaleza del aprendizaje de lenguas. Aprender una lengua es un proceso que implica el manejo de una gran cantidad de información y de una práctica independiente fuera de las horas de clase, lo que requiere que el alumno sea constante, disciplinado, organizado y se mantenga motivado, en otras palabras, que asuma la responsabilidad de su aprendizaje y conozca como aprender por su cuenta. A este respecto Oxford (1990) resalta que “language learning requires active self-direction on the part of learners; they cannot be spoon-fed if they desire and expect to reach an acceptable level of communicative competence” (p. 201). Schmitt (2000), por su parte sugiere la inclusión del entrenamiento estratégico en la enseñanza del léxico debido a la inviabilidad de presentar y practicar en la clase todo el vocabulario que los estudiantes deben manejar. Según el autor, los estudiantes eventualmente necesitarán controlar el aprendizaje de su propio vocabulario (p. 138), de ahí la importancia de que los estudiantes conozcan cómo aprender de manera autónoma.

Otro aspecto que justifica la inclusión del entrenamiento estratégico en un programa de formación en lenguas es el cambio del paradigma educativo de uno centrado en el profesor a uno centrado en el estudiante (Weaver y Cohen, 1998: 66). Este cambio de paradigma replantea los papeles de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que el estudiante pasa a ser protagonista y responsable de su aprendizaje. Según Weaver y Cohen (1998: 66), el fomento del aprendizaje autónomo no implica que los estudiantes sean abandonados a su suerte, al contrario, para que este se lleve a cabo de manera exitosa es necesario ofrecerles una serie de herramientas que les ayuden a tener un mayor control sobre el proceso de aprendizaje. Los autores consideran que un entrenamiento estratégico explícito que conciencie sobre el uso de una amplia gama de estrategias y que además desarrolle la competencia estratégica puede favorecer el aprendizaje (p. 66).

Weaver y Cohen (1998) definen el entrenamiento estratégico como la enseñanza explícita sobre el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas y de estrategias comunicativas (p. 70) cuyo propósito es facilitar el aprendizaje y el uso de una lengua extranjera (p. 69) además de empoderar a los estudiantes para que tomen el control de su aprendizaje (p. 69). Oxford (1990) amplía esta definición puesto que incorpora el componente afectivo y el aprendizaje autónomo: “the best strategy training not only teaches language learning strategies but also deals with feelings and beliefs about taking on more responsibility” (p. 201). Las definiciones de entrenamiento estratégico encontradas en la literatura parecen hacer principal referencia al entrenamiento estratégico que se lleva a cabo en un aula de clase tradicional, es decir, de manera presencial e impartida por un profesor, es por ello que Oxford (2011) plantea el concepto de “asistencia estratégica” (p. 176), un concepto más amplio que abarca otros tipos de entrenamiento estratégico ofrecidos en diferentes formatos como materiales pedagógicos, libros de texto, guías generales, servicios de consultoría, entre otros. Teniendo en cuenta esta perspectiva, Oxford (2011) define la asistencia estratégica como “any type of help (a) that is appropriate to the learner’s culture and relevant to his or her needs and (b) that the learner receives to improve the use of self-regulated L2 learning strategies” (p. 176).

Para guiar el proceso de planificación y diseño de un entrenamiento estratégico, Wenden (1991) propone una serie de directrices provenientes de otras áreas de investigación de la instrucción de estrategias ajenas a la enseñanza de lenguas. De acuerdo con estas directrices el entrenamiento debe (pp. 105-107):

a) *Ser explícito*. Debe comunicar de manera explícita los objetivos y la importancia de los resultados de la formación. Según investigaciones citadas por Wenden (1991: 105), se ha demostrado que el entrenamiento explícito sobre cuándo y cómo usar una estrategia específica facilita la transferencia del conocimiento y el uso de la estrategia a diferentes contextos. No debe confundirse con decirle directamente qué hacer a los estudiantes, lo que se consideraría un “entrenamiento a ciegas” (p. 106). Este tipo de formación solo proporciona instrucciones para realizar una tarea en específico, pero no fomenta el uso de la estrategia de manera independiente y espontánea en otros contextos (Wenden, 1991: 106).

b) *Incluir entrenamiento para la autorregulación*. Sobre cómo monitorear y evaluar el uso de las estrategias, cuándo es más conveniente aplicarlas, las dificultades que tiene su aplicación y cuál es su efectividad (Wenden, 1991: 106). Según Wenden (1991:106) el entrenamiento debe presentar estrategias para planificar, monitorear y evaluar los resultados del aprendizaje, ya que

fomenta el uso de las estrategias y la transferencia de la competencia estratégica a diferentes contextos.

c) *Estar contextualizado*. Para aumentar la relevancia del entrenamiento estratégico, las estrategias se deben presentar en el contexto de una tarea o actividad de la lengua a la que el estudiante deba enfrentarse. En este sentido, la estrategia se debe plantear como una herramienta para lograr enfrentar los problemas que puedan surgir durante la realización de la tarea (p. 107).

d) *Ser interactivo*. No deben darse instrucciones y esperar que los estudiantes practiquen por sí solos, en cambio, debe existir un intercambio constante entre el profesor y los estudiantes, así como entre los participantes de la formación; para intercambiar ideas sobre el uso de las estrategias y recibir comentarios y retroalimentación sobre el desempeño (pp. 107-108).

e) *Debe basarse en un diagnóstico previo de la competencia estratégica de los estudiantes*. El propósito del diagnóstico es delimitar las estrategias que los estudiantes necesitan aprender o perfeccionar, ya que existen muchas estrategias y tomaría mucho tiempo y esfuerzo enseñarlas todas. Además, conocer las estrategias que los estudiantes ya dominan permite que el contenido de la formación se base en las necesidades del estudiante, es decir en las estrategias que desconoce o que no domina, por lo que es más relevante (p. 108).

Un entrenamiento estratégico exitoso puede influenciar diferentes aspectos del aprendizaje de la lengua de manera positiva (Cervero y Pichardo, 2000; Chamot, 1998; Cohen, 1998; Fernández, 2004; Oxford, 1990; Pinilla-Herrera y Cohen, 2019) entre los cuales destacan:

- Fomentar el aprendizaje autónomo y una mayor implicación en el proceso de aprendizaje;
- El autoconocimiento del estilo, las creencias y las preferencias en el aprendizaje, así como de los objetivos y las necesidades relacionadas con el aprendizaje de la lengua;
- Facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua;
- El monitoreo y la autoevaluación del progreso realizado aumenta la confianza en el uso de la L2 y la motivación;
- Ayuda a que el aprendizaje sea más significativo ya que el estudiante tiene más control sobre lo que aprende y la manera en la que lo aprende;
- Fomenta el aprendizaje de estrategias de gestión del tiempo y de productividad académica.
- Favorece el desarrollo de la competencia comunicativa;
- La competencia estratégica en una lengua se puede transferir al aprendizaje de otra L2/LE.

A partir de las consideraciones anteriores se desprende que el entrenamiento estratégico puede proporcionar una serie de herramientas para el aprendizaje autónomo y significativo. Es por esta razón que autores como Oxford (1990) contemplan la inclusión de la instrucción estratégica ya sea como un componente de la formación en L2/LE o como un tipo de entrenamiento puntual, como veremos de manera más detallada en el siguiente apartado.

1.4.3.1. Tipos de Entrenamiento Estratégico

De acuerdo con Oxford (1990: 202-203) existen tres tipos principales de entrenamiento estratégico: entrenamiento de concienciación, entrenamiento único y el entrenamiento a largo plazo. A continuación, explicamos brevemente en qué consiste cada tipo de entrenamiento:

Entrenamiento de Concienciación. En este tipo de formación los estudiantes toman conciencia o se familiarizan de manera general con las estrategias de aprendizaje de la L2 y cómo estas pueden resultar útiles para la realización de diferentes actividades de la lengua. El objetivo de este tipo de entrenamiento es introducir a los participantes al concepto de estrategia de aprendizaje de una forma motivadora que fomente el interés por su conocimiento y no implica la práctica o aplicación de estrategias en una tarea (p. 202).

Entrenamiento Único. Es una formación puntual cuyo objetivo es la enseñanza y la práctica de determinadas estrategias de aprendizaje. Este tipo de entrenamiento es idóneo cuando se detectan dificultades para utilizar una estrategia o un grupo de estrategias que se pueden explicar en una o varias sesiones y consiste, a grandes rasgos, en la enseñanza de la importancia de la estrategia, cuándo y cómo se puede utilizar y de qué manera evaluar el uso de la estrategia, todo esto aplicando las estrategias a tareas de lengua reales (p. 203).

Entrenamiento a largo plazo. Comparte las características del entrenamiento único en lo que concierne al contenido sobre el conocimiento y la práctica de las estrategias, pero se diferencia de este en la duración y el número de estrategias que se abordan (p. 203).

Weaver y Cohen (1998: 74-83), por su parte proponen diferentes tipos de entrenamiento estratégicos según el contexto educativo en el que se desenvuelven: cursos generales de habilidades de estudio, entrenamiento de concienciación como clases, conferencias y debates; entrenamiento de concienciación como los talleres sobre estrategias; la tutoría entre iguales, estrategias integradas en los manuales de idiomas, minicursos en video y la instrucción basada en estrategias que se desarrolla a lo largo de un programa de formación en una LE/L2. Según Weaver y Cohen (1998: 74) estos tipos de entrenamiento estratégico constituyen un continuo con diferentes niveles de explicitud, de concienciación

por parte del estudiante con respecto al uso de las estrategias y del grado en el que el componente estratégico se ha integrado al currículo de lengua extranjera.

Consideramos relevante incluir la distinción que realiza Oxford (2011: 177-179) entre los tipos de entrenamiento formal, los cuales divide en dos categorías: la instrucción estratégica en cursos o programas independientes para aprender a aprender y la instrucción estratégica directa integrada en cursos regulares de L2. Según Chamot (2004 citado en Oxford, 2011: 179) las ventajas que tiene la instrucción estratégica en cursos o programas independientes son: a) algunas de las estrategias que se aprenden en el contexto de una clase de lengua tienen menor posibilidad de transferirse a otras tareas (Gu, 1996 citado en Oxford, 2011: 179) y b) la formación estratégica independiente de una formación en lenguas puede interesar particularmente a adultos motivados que tienen un tiempo limitado para el estudio (Wenden, 1986 citado en Oxford, 2011: 179). Oxford (2011: 179) añade que este tipo de formación debe coordinarse entre el profesor responsable del taller y el profesor de lengua en caso de que los estudiantes estén cursando ambas formaciones de manera simultánea.

La instrucción estratégica directa integrada en cursos regulares de L2, por su parte, también puede resultar beneficiosa puesto que permite la práctica de las estrategias aprendidas durante entrenamiento estratégico a lo largo de la formación general en la L2 (Oxford, 2011: 179). Según Oxford (2011: 180), este tipo de entrenamiento es el más idóneo cuando los aprendientes no han desarrollado una conciencia clara sobre su proceso de aprendizaje de la L2.

1.4.3.2. Organización del Entrenamiento Estratégico

Oxford (1990: 203-208) propone un modelo para planificar, organizar y llevar a cabo un entrenamiento estratégico. El modelo consta de ocho fases, en las que las primeras cinco corresponden a la etapa de planificación y los siguientes a la instrucción de las estrategias, la evaluación y la revisión del entrenamiento (Tabla 6). Según Oxford (1990), el modelo se puede adaptar tanto a un entrenamiento único como a uno a largo plazo y es flexible, debido a que las fases se pueden realizar en un orden diferente al que se propone a conveniencia del profesor que diseña la formación. A continuación, describiremos las etapas que forman parte del modelo de entrenamiento de Oxford (1990).

La primera es la **planificación**. Este proceso incluye las fases del análisis de necesidades, la selección de las estrategias, la integración del componente estratégico a la formación, la reflexión sobre la motivación que tendrán los estudiantes para realizar el entrenamiento y, por último, la preparación de los materiales y las actividades (Oxford, 1990: 203).

La primera fase del proceso de planificación (Tabla 6) requiere de la realización de un análisis de las necesidades de los estudiantes en relación al aprendizaje de las estrategias (qué estrategias conocen/utilizan, qué estrategias deberían aprender), así como una revisión de las características del grupo de estudiantes entre las cuales se encuentran la edad, el nivel académico que cursan, nivel de lengua, dificultades y fortalezas relacionadas con la competencia comunicativa y las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, como su opinión sobre el papel que desempeñan los estudiantes y el grado de responsabilidad que deben asumir en su formación (Oxford, 1990: 204). En esta fase también se debe tener en cuenta el tiempo del que se dispone para desarrollar el entramiento y cómo se organizaría la formación en función de ello.

Tabla 6

Pasos para desarrollar el modelo de entrenamiento estratégico de Oxford (1990)

Pasos del modelo de entrenamiento estratégico de Oxford (1990)	
1. Determinar las necesidades de los estudiantes y el tiempo disponible.	Planificación
2. Seleccionar las estrategias más adecuadas.	
3. Tener en cuenta la integración del entrenamiento estratégico	
4. Tener en cuenta la motivación.	
5. Preparar los materiales y las actividades	
6. Llevar a cabo un “entrenamiento completamente informado”.	Instrucción
7. Evaluar el entrenamiento estratégico.	Evaluación
8. Revisar el entrenamiento estratégico.	Revisión

Nota. Adaptado de Oxford (1990: 204). Traducción propia.

En la siguiente fase se seleccionan las estrategias más adecuadas para cubrir las necesidades detectadas en la fase previa teniendo cuidado de encontrar un balance entre las preferencias manifestadas por los estudiantes y las necesidades relacionadas con su competencia estratégica (Oxford, 1990: 205). Según Oxford (1990: 205) se debe escoger más de un tipo de estrategia teniendo en cuenta su compatibilidad, los objetivos propuestos, la utilidad para los estudiantes y la medida en la que dichas estrategias se pueden transferir a otros contextos. También es conveniente escoger una variedad de estrategias de diferente dificultad y evitar seleccionar solo estrategias sencillas o complejas (Oxford, 1990: 205).

En el caso de entrenamientos estratégicos que se desarrollan dentro de un programa de formación en lenguas, es necesario considerar de qué manera se realizará la integración para que se relacionen con las tareas, objetivos y materiales del curso (Oxford, 1990: 206), ya que cuando el entrenamiento estratégico se incorpora al aprendizaje de la lengua “learners better understand how the strategies can be used in a significant, meaningful context” (Oxford, 1990: 206). Otro aspecto a tener en cuenta es el tipo de motivación que tienen o que se proporcionará a los estudiantes para realizar la formación estratégica. La motivación podría ser extrínseca, como puntos o créditos extras (Oxford, 1990: 206) o intrínseca, por un interés genuino de mejorar sus habilidades para aprender, el cual se puede despertar mediante la concienciación sobre la utilidad e importancia de las estrategias en el aprendizaje de lenguas (Oxford, 1990: 206-207). Según la autora, una forma de aumentar la motivación de los estudiantes es permitirles tomar decisiones en relación a las actividades o tareas que quieran realizar o las estrategias que deseen aprender (Oxford, 1990: 207). La última fase de la etapa de planificación consiste en la preparación de los materiales y las actividades, para ello es importante que estos sean interesantes y significativos para los estudiantes (Oxford, 1990: 207).

La siguiente fase es la **instrucción**. Esta etapa consiste en la impartición de la formación estratégica, para lo cual se debe: a) informar lo mejor posible a los estudiantes sobre la importancia y el uso de las estrategias; b) realizar prácticas de las estrategias aplicándolas a distintas tareas y demostrar cómo las estrategias se puede aplicar a otras tareas; c) alentar a los estudiantes para que evalúen el resultado de la aplicación de las estrategias y para que identifiquen las motivos del éxito o de la dificultad de su uso (Oxford, 1990: 207). Para una explicación más detallada de la planificación de una secuencia de entrenamiento estratégico, se presenta un cuadro comparativo de distintos modelos de instrucción estratégica tomado de Oxford (2011: 185-186) (Tabla 7).

Luego se lleva a cabo la fase de **evaluación**. Esta etapa incluye la autoevaluación que los estudiantes realizan de su capacidad para utilizar las estrategias introducidas en la formación, así como las observaciones del profesor sobre el éxito de la formación según diferentes criterios tales como: el mejoramiento en la realización de las tareas, mejoramiento general de las habilidades, conservación de la nueva estrategia a lo largo del tiempo, transferencia de las estrategias a otras tareas relevantes y mejoramiento de las actitudes de los alumnos (Oxford, 1990: 208)

Por último, tenemos la **revisión**. Esta última etapa implica la examinación y el replanteamiento de las etapas y fases del entrenamiento que presenten aspectos a mejorar detectados en la etapa de evaluación (Oxford, 1990: 208).

1.4.3.3. Modelos de Instrucción Estratégica

Como se mencionó anteriormente, no existe un consenso sobre la manera en la que se debe llevar a cabo un entrenamiento estratégico, ni evidencia empírica que indique cuál es el modelo idóneo (Weaver y Cohen, 1998: 71). No obstante, algunos modelos de instrucción estratégica explícita tienen fases o características similares, ya que, en general, contienen una fase de concienciación sobre la importancia de las estrategias de aprendizaje de lenguas, fomentan el uso consciente e intencional de las mismas, así como la transferencia de la competencia estratégica adquirida a otros contextos y tareas e incluyen momentos u oportunidades para que los estudiantes monitoreen y evalúen el uso y la efectividad de las estrategias aplicadas (Weaver y Cohen, 1998: 71). También se puede observar que los modelos tienen una tendencia a incrementar progresivamente el control del estudiante sobre la aplicación de la estrategia (Oxford, 2011: 189), como se puede observar en la Tabla 7, en que la Oxford (2011: 185-187) presenta algunos modelos de instrucción estratégica según sus fases de secuenciación.

Tabla 7

Comparación de modelos de instrucción estratégica propuestos por diferentes teóricos

Comparación de modelos de instrucción estratégica propuestos por diferentes teóricos					
Fase	Oxford (1990, actualizado en 2006)	O'Malley y Chamot (1990)	Chamot (2004, 2005); Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins (1999)	Grenfell y Harris (1999)	Macaro (2001)
1	<p><i>Prepararse:</i> <i>Identificar las estrategias actuales, Realizar la primera concienciación:</i> Los estudiantes identifican sus estrategias actuales. Opcional: juegos de concienciación estratégica. El profesor tiene en cuenta cuestiones motivacionales y culturales</p>	<p>Los estudiantes identifican sus estrategias de aprendizaje actuales.</p>	<p><i>Preparación:</i> el profesor identifica las estrategias de aprendizaje actuales de los estudiantes para tareas con las que está familiarizado.</p>		

	relacionadas con el entrenamiento estratégico.				
2	<p><i>Continuar con la concienciación:</i> los alumnos hacen una tarea “en frío”, es decir, sin ninguna instrucción estratégica. Discuten cómo lo hicieron (estrategias). Lluvia de ideas sobre estrategias que funcionan para los alumnos en tareas comunes.</p>			<p><i>Concienciación:</i> los estudiantes hacen una tarea “en frío”. Hacen una lluvia de ideas sobre las estrategias utilizadas. La clase comparte estrategias que funcionan para ellos.</p>	<p>A. Concienciar a los estudiantes. B. Explorar las estrategias disponibles.</p>
3	<p><i>Modelar y nombrar las estrategias:</i> el profesor (o un alumno estratégico) nombra y modela (demuestra) y explica las nuevas estrategias haciendo hincapié en los beneficios potenciales.</p>	El profesor explica estrategias adicionales.	<p><i>Presentación:</i> el profesor modela, nombra, explica la nueva estrategia; pregunta a los estudiantes si la han utilizado y cómo lo han hecho.</p>	<p><i>Modelado:</i> el profesor explica nuevas estrategias, enfatiza su valor y elabora una lista de estrategias para su uso posterior.</p>	C. El modelado es realizado por el profesor y/o el estudiante.
4	<p><i>Practicar, utilizar, combinar y supervisar las estrategias:</i> los estudiantes practican las nuevas estrategias y hacen combinaciones de estrategias (cadenas de estrategias) según sea necesario para las tareas;</p>	El profesor ofrece oportunidades para practicar.	<p><i>Práctica:</i> los estudiantes practican una nueva estrategia; en las prácticas posteriores de la estrategia, el profesor disminuye los recordatorios para fomentar el uso</p>	<p><i>Práctica general:</i> los estudiantes reciben una serie de tareas para implementar las nuevas estrategias.</p>	<p>D. Combinar estrategias para un propósito o tarea específicos. E. Aplicar estrategias con andamiaje.</p>

	monitorean simultáneamente el uso.		independiente de la estrategia.		
5a	<i>Evaluar y transferir.</i> los estudiantes evalúan la eficacia de las estrategias. El profesor o el estudiante muestra cómo la estrategia puede aplicarse a otras tareas.		<i>Autoevaluación.</i> los estudiantes evalúan el uso de su propia estrategia inmediatamente después de la práctica.		F. Evaluación inicial por parte de los estudiantes.
5b	<i>Expandir y adaptar.</i> los estudiantes aplican las estrategias a otras tareas tomando decisiones sobre cuáles usar, cómo conectarlas con cadenas de estrategias. El profesor libera el control y disminuye los recordatorios de estrategia.		<i>Expansión.</i> los estudiantes transfieren las estrategias a nuevas tareas, combinan grupos de estrategias, desarrollan un repertorio de estrategias preferidas.	<i>Plan de acción:</i> se guía a los aprendientes para que seleccionen estrategias que los ayuden a enfrentar sus dificultades específicas. <i>Continúa la práctica con menos recordatorios</i> para usar las estrategias.	G. Disminución gradual del andamiaje.
6 (vuelve a la fase 1)	<i>Los alumnos continúan aumentando su control.</i> los alumnos siguen supervisando el uso de las estrategias y su efectividad. Esta fase también puede incluir la evaluación formal y del impacto en el rendimiento. Aumentar la participación de los alumnos mediante	Los profesores ayudan a los alumnos a evaluar su éxito con las nuevas estrategias.	Evaluación: el profesor evalúa el uso de las estrategias por parte de los estudiantes y su impacto en el rendimiento.	<i>Evaluación.</i> el profesor guía a los alumnos para evalúen el progreso y el uso de estrategias y para que se fijen nuevos objetivos.	H. Evaluación por parte de los estudiantes (y del profesor). I. Monitorear el uso de las estrategias y recompensar el esfuerzo. (Continuar con el ciclo)

	debates, tableros de anuncios y el intercambio de ideas. (Continuar con el ciclo)				
Fuentes: Adaptado de Chamot (2005) y Harris (2003) (citados en Oxford, 2011) con incorporaciones de R. Oxford.					

Nota. Recuperado de Oxford (2011: 185-187). Traducción propia.

1.5. Aspectos del Léxico y su Adquisición

Antes de abordar aspectos relacionados con la enseñanza del léxico, consideramos pertinente definir algunos conceptos relevantes para delimitar en qué consiste el conocimiento del léxico y cómo se adquiere. De esta manera estableceremos un marco teórico que permita fundamentar las decisiones y prácticas relacionadas con la enseñanza del léxico de una L2/LE que se expondrán en el apartado correspondiente a la didáctica del léxico.

Iniciamos con una breve exposición de distintas definiciones de los términos ‘léxico’ y ‘vocabulario’ presentes en la literatura para delimitar ambos conceptos en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Luego, presentamos el concepto de unidad léxica y especificamos sus diferentes tipos según la propuesta clasificatoria de unidades léxicas de Higuera (2006). A continuación, abordamos el concepto de competencia léxica y delimitamos los aspectos del conocimiento léxico, seguidos por la definición de lexicón mental; un concepto importante para explicar el proceso de adquisición y organización del léxico.

Finalmente, incluimos un apartado sobre la didáctica del léxico que inicia con un breve recorrido por diferentes etapas de la metodología de la enseñanza del léxico, marcadas por la metodología de la enseñanza de lenguas en boga en el momento. Continuamos con la exposición de los principios para la enseñanza del vocabulario propuestos por Rufat y Jiménez (2019) y finalizamos con nuestro propio aporte de pautas prácticas para abordar diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico, producto de una revisión y síntesis de diferentes propuestas en la bibliografía consultada.

1.5.1. Léxico / Vocabulario. Precisiones Terminológicas

Alvar Ezquerro (2003) señala que el fundamento de la enseñanza del vocabulario puede resultar evidente en cuanto que consiste “en adiestrar a los alumnos en el conocimiento, aprendizaje y uso adecuados de las palabras de la lengua” (p. 11). Sin embargo, el mismo autor reconoce que a pesar de parecer una cuestión simple, aún existen aspectos elementales sobre los que no se ha llegado a un

consenso, entre ellos: “¿en qué consiste enseñar una palabra?” (p. 11). Para acercarnos a la respuesta a esta interrogante consideramos oportuno comenzar por definir y distinguir los conceptos de *vocabulario* y *léxico*. También revisaremos los argumentos propuestos por algunos autores para justificar la especificidad terminológica en el área de la enseñanza del léxico.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, s.f.) “en la didáctica de la lengua, los términos *vocabulario* y *léxico* son equivalentes, aunque en algunas disciplinas lingüísticas se establece distinción entre ambos términos”. Martín Martín (2009) no considera que la distinción sea importante para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario y otorga mayor relevancia al análisis de los aspectos que dificultan el aprendizaje del vocabulario.

No obstante, la revisión de la literatura demuestra que la distinción entre ambos términos ha sido objeto de debate y de preocupación entre diferentes autores e investigadores que argumentan la existencia de una diferencia terminológica entre los dos conceptos.

Gómez Molina (2004a) indica que existe “cierta confusión terminológica” (p. 496) que atribuye al aumento del interés por la investigación y el estudio de la enseñanza-aprendizaje del léxico en los últimos 20 años. El autor sostiene que el léxico y vocabulario “son dos términos estrechamente relacionados entre sí, pero diferentes” (p. 497) y propone una definición de léxico basada en los trabajos de Pinker (1984 citado en Gómez Molina, 2004a): “entendemos por léxico del español el conjunto de unidades léxicas simples y complejas, idiosincrásicas, que suponen la entrada (*input*) de toda ampliación de la competencia comunicativa” (p. 497). El vocabulario, en cambio, lo define como “el conjunto de unidades léxicas que el hablante actualiza en el discurso -producción y comprensión-” (p. 497).

Cervero y Pichardo (2000) también realizan una distinción entre los dos términos. Definen el léxico como el “conjunto de palabras de una lengua” (p. 191), mientras que el vocabulario “está constituido por el conjunto de unidades léxicas que actualizamos en la lengua oral y escrita” (p. 192). Los autores agregan que el léxico es un término “muy amplio que engloba el significado del término ‘vocabulario’”, por lo que este último “es una parte del léxico”.

Las definiciones propuestas por Gómez Molina (2004a) y Cervero y Pichardo (2000) coinciden, ya que para los autores el término *léxico* hace referencia al conjunto de unidades léxicas que conforman el sistema de una lengua, el cual está gobernado por reglas y convenciones inherentes a una comunidad de hablantes, mientras que el *vocabulario* se refiere a la realización o el uso que un individuo hace de las unidades léxicas en un acto de comunicación, dando como resultado una dicotomía similar a la saussureana (lengua-habla) en la que el léxico se sitúa en el nivel del sistema lingüístico de una comunidad y el vocabulario es el producto que resulta del uso individual de cada hablante.

Mientras que el léxico de una lengua es un “corpus abierto” (Cervero y Pichardo, 2000: 8), ya que no es estático y sufre cambios constantes (Calsamiglia y Tusón, 1999: 94), el vocabulario es más limitado, estable y se puede contabilizar y organizar. El vocabulario puede referirse al uso específico que se hace del léxico en la obra de un autor, en una materia o en un campo de especialidad (Izquierdo Gil, 2005: 9). Cervero y Pichardo (2000: 9) refieren que los hablantes nativos no conocen todo el léxico de su idioma y que estos logran comunicarse utilizando un número de “vocablos” que varía dependiendo de factores como la edad, el nivel socioeconómico y académico, por consiguiente “nuestra tarea como profesores/as consistirá en ofrecerles [a los aprendientes] una selección o parcelación del léxico que les permita alcanzar dichos objetivos comunicativos (p. 9). En otras palabras, la enseñanza del léxico consiste en instruir a los aprendientes para que conozcan y utilicen las unidades léxicas de una lengua adecuadamente de acuerdo con sus necesidades comunicativas y las incorporen a su vocabulario individual.

Según lo expuesto hasta el momento, la distinción entre los términos léxico y vocabulario obedece a la necesidad de precisión terminológica. Autores como Lewis (1993) y Schmitt (2000) argumentan que la especificidad terminológica en el área de la didáctica es importante para producir un cambio en la concepción de la enseñanza del vocabulario y superar la selección de las palabras como la unidad léxica estándar para comenzar a considerar unidades más complejas, como las colocaciones. Schmitt (2000) indica que, en general, se suele asociar el término vocabulario con palabras, pero a través de una serie de ejemplos demuestra que un mismo significado se puede expresar mediante diferentes tipos de unidades léxicas que no necesariamente están formadas por una palabra, por lo que enseñar vocabulario no debería implicar exclusivamente la enseñanza de las mismas. A este respecto, el autor señala: “the term *word* is too general to encapsulate the various forms vocabulary takes” (p. 1).

A modo de síntesis, consideramos que los términos ‘léxico’ y ‘vocabulario’ pueden usarse como sinónimos en la argumentación teórica de la didáctica de las lenguas para referirse al contenido lingüístico que es objeto de estudio y de enseñanza-aprendizaje y que comprende las unidades léxicas de una lengua, a excepción de aquellos casos en los que se desee hacer énfasis en las unidades léxicas que conforman la competencia léxica de un individuo o al contenido de una obra en particular (Izquierdo Gil, 2016: 9), en cuyo caso se preferirá en uso del término ‘vocabulario’, debido a que en ambas situaciones se refiere a una muestra del léxico de una lengua.

En conclusión, el término ‘léxico’ se preferirá en aquellos casos en los que se haga referencia al *input* constituido por las unidades léxicas del español y se optará por el término ‘vocabulario’ cuando el objeto sea el *output* (Gómez Molina, 2004a: 497) y las unidades léxicas que conforman el lexicón mental

de un individuo. Es importante destacar del análisis de la bibliografía citada anteriormente, la insistencia por la disociación del término ‘vocabulario’ del concepto de ‘palabra’, ya que esto podría ampliar los objetivos de la enseñanza del léxico y dar preferencia a un enfoque que integre las unidades léxicas pluriverbales en lugar de limitarse a la instrucción de unidades léxicas simples.

1.5.2. Unidad Léxica

Schmitt (2000) enfatiza la importancia de acuñar un término para nombrar las diferentes formas en las que se pueden presentar los significados. Varios autores (Cervero y Pichardo, 2000; Gómez Molina, 2004b; Higuera, 2004; Schmitt, 2000) han propuesto conceptos de *unidad léxica* que podrían resumirse definiéndola como una unidad de sentido que puede estar compuesta por una o más palabras.

McCarthy (1990) afirma que algunas unidades multipalabras como las expresiones idiomáticas y las frases hechas se procesan como un todo y que sus partes no se analizan por separado en nuestro léxico. En este sentido, Lewis (1993) considera que los hablantes nativos son capaces de generar frases originales a partir de su competencia léxica o de reproducir frases completas previamente almacenadas. Esta capacidad demuestra ser tan beneficiosa para el procesamiento del lenguaje que los hablantes conservan un inventario de frases a pesar de ser completamente capaces de crearlas desde cero.

Las ideas anteriores han tenido repercusión en el campo de la enseñanza de lenguas y se incluyen en uno de los principios del Enfoque Léxico propuesto por Lewis (1993). Para el autor, la enseñanza de unidades pluriverbales “can be presented to L2 learners in identifiable contexts, mastered as learned wholes, and thus become an important resource to mastering the syntax” (p. 96). Añade que uno de los objetivos principales de la enseñanza de una lengua es entrenar a los aprendientes para que adquieran conciencia sobre las unidades léxicas pluriverbales y que sean capaces de identificarlas y reproducirlas.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, Cervero y Pichardo (2000) consideran que la selección de las unidades léxicas es un paso importante para “facultar a los estudiantes para que se expresen adecuadamente y adquieran o amplíen por sí mismos/as su caudal léxico” (p. 43). Gómez Molina (2004b) comparte la opinión de que “el conocimiento y la práctica de distintos tipos de unidades léxicas supone una ayuda importante para la fluidez de cualquier aprendiz de lenguas” (p. 30).

Existen diferentes clasificaciones de las unidades léxicas que varían de un autor a otro (Gómez, 2004b), entre ellas la clasificación de Higuera (2006) que hemos escogido debido a que tiene en cuenta la falta de límites definidos entre algunas unidades léxicas pluriverbales y explica su relevancia, en función del tipo, en la enseñanza de ELE. Es importante acotar que no es parte de los objetivos del presente

trabajo ahondar en la clasificación de las unidades pluriverbales, pero consideramos relevante incluir una breve descripción debido a la importancia que tiene la inclusión de estas unidades en la enseñanza del léxico.

La propuesta clasificatoria de unidades léxicas de Higuera (2006) distingue las palabras de las unidades pluriverbales y divide estas últimas en cinco tipos: combinaciones sintagmáticas o colocaciones no prototípicas, colocaciones, compuestos sintagmáticos, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas. A continuación, presentaremos algunas de las características principales de cada tipo de unidad pluriverbal según la propuesta de Higuera (2006: 52-65):

Combinaciones Sintagmáticas o Colocaciones No Prototípicas. Estas unidades se encuentran en un punto medio entre las combinaciones libres y las colocaciones. Esto debido a que, a diferencia de las colocaciones, muestran menor fijación sintáctica (posibilidad de eliminar, añadir reemplazar o modificar los elementos que las componen) y tienen una frecuencia de aparición menos estable. También son transparentes semánticamente, es decir, se pueden comprender a partir de la suma de los significados de las unidades que las componen y sus elementos no mantienen una relación típica. A este respecto, Wei (2015) añade: “las colocaciones no prototípicas son un fenómeno extralingüístico y están determinadas por el conocimiento del mundo” (p. 28). Según Higuera (2006: 53), estas unidades existen en gran número y son importantes en la enseñanza del léxico debido a las diferencias en la combinación de palabras que existen entre las lenguas para expresar los mismos significados, como las expresiones relacionadas con el estado físico y anímico: *estar triste, estar contento, estar cansado, sentirse bien...*

Colocaciones (prototípicas). A pesar de que estas unidades han sido el foco de atención de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas en las últimas décadas (Pérez Serrano, 2015: 43) y de que existen numerosas publicaciones que tratan del tema, aún no existe un consenso sobre la definición de la colocación (Alonso Ramos, 2010: 55). En su propuesta, Higuera (2006: 55) describe las características de una colocación: presentan restricción léxica que, según Wei (2015: 29) constituye un fenómeno intralingüístico que está determinado por la lengua, por lo que no se pueden producir de manera correcta sin el conocimiento del idioma. Otra característica es la direccionalidad o “la relación de dependencia que se establece entre la base, que aporta un significado léxico pleno, y el colocativo, con un significado modificado o reducido” (Fernández Lázaro, 2014: 3), en la que la base [núcleo] determina al colocativo [modificador]. También son características de las colocaciones la relación de tipicidad entre sus elementos, puesto que suelen aparecer de manera más frecuente en una determinada combinación; la regularidad o composicionalidad sintáctica, ya que se pueden flexionar o derivar según

las normas de la lengua y aceptar modificaciones como la adición o sustitución de elementos; y, por último, la transparencia o composicionalidad semántica, debido a que normalmente su significado se puede deducir a partir de los significados de las unidades que conforman la colocación (Higueras, 2006). Al igual que con las colocaciones no prototípicas, Higueras resalta la importancia de integrarlas en la enseñanza de ELE por numerosos motivos: permite que los aprendientes realicen asociaciones entre palabras que aparecen juntas frecuentemente, que conozcan las restricciones combinatorias fijadas en la norma, que observen el cambio en el significado de una palabra cuando se combina con otras, que sean conscientes de las diferencias entre su lengua nativa y el español para expresar los mismos significados, que mejoren su fluidez, entre otros (Higueras, 2006: 56).

Compuestos Sintagmáticos. Según Higueras, una de los rasgos distintivos de los compuestos sintagmáticos es su función denotativa. A diferencia de las colocaciones, los compuestos sintagmáticos son unidades léxicas que funcionan como una unidad de sentido que refieren a un concepto o entidad, como en el caso de *oso hormiguero* (Fernando, 2002 citado en Higueras, 2006: 59). A grandes rasgos, se diferencian de las colocaciones debido a su mayor grado de fijación, ya que no aceptan la adición de modificadores y a su mayor idiomatidad (Higueras, 2006). Algunos compuestos sintagmáticos son transparentes como en el caso de *barco pesquero*, *ciudad dormitorio* y *gafas de sol*, mientras que el significado de otros es más opaco como en *hombre rana* y *tren bala* (RAE, 2009: 743). Otra característica relevante para distinguirlos de las colocaciones es que equivalen a una categoría gramatical (nominales, adjetivales, verbales) y se comportan de manera diferente al ser flexionados en género y número, puesto que la flexión de uno o ambos componentes del compuesto depende del grado de cohesión entre los mismos, de ahí que existan los plurales *guardias civiles* y *guardiaciviles* (Higueras, 2006: 57). También, a diferencia de las colocaciones, los compuestos sintagmáticos no necesariamente concuerdan internamente en género, uno de los elementos puede ser masculino y el otro femenino, como en *el coche cama* (Higueras, 2006: 57).

Expresiones Idiomáticas. Esta clasificación comprende varias unidades pluriverbales como las locuciones, los clichés, las comparaciones fijadas, los timos o muletillas, las frases hechas y los complejos fraseológicos con casillas vacías que se caracterizan por su idiomatidad o la imposibilidad de determinar su sentido a partir de la suma de los significados de los elementos que las componen (Higueras, 2006: 60). En el caso de la locución nominal *pata de gallo*, por ejemplo, ninguno de sus componentes refiere al concepto de *arruga* (RAE, 2009: 53). La idiomatidad de estas unidades representa una dificultad para la producción y la comprensión de los aprendientes de ELE, debido a que su significado no se puede deducir. Higueras (1997 citado en Higueras, 2006: 63) añade que la dificultad

en la enseñanza-aprendizaje de las expresiones idiomáticas aumenta en los casos en los que no existe un equivalente en la lengua materna del aprendiente. Es importante resaltar que Higuera (2006) excluye de su propuesta las paremias o enunciados fraseológicos como los refranes y proverbios que, según Baralo (2005a: 33), constituyen una manera de conocer la cultura y las tradiciones de la lengua de estudio, ya que estos reflejan las creencias, actitudes y valores de una comunidad de hablantes.

Expresiones Institucionalizadas. También llamadas expresiones lexicalizadas (Cervero y Pichardo, 2000: 46) o fórmulas rutinarias (Corpas, 1996 citado en Higuera, 2006) constituyen un repertorio de patrones discursivos preestablecidos que son característicos de una función lingüística y de una situación comunicativa, tales como las expresiones que se utilizan para presentarse en un contexto formal o informal, las fórmulas de apertura y cierre en las comunicaciones escritas, las expresiones de felicitación en situaciones como viajes, cumpleaños, superación de exámenes y similares (Cervero y Pichardo, 2000: 46). Cervero y Pichardo (2000) e Higuera (2006) reconocen la rentabilidad pedagógica de las expresiones institucionalizadas y en ambas publicaciones los autores coinciden en que los aprendientes pueden identificarlas como “bloques” (Cervero y Pichardo, 2000: 46) o unidades. Higuera (2006: 64), por su parte, añade que los aprendientes pueden identificar fácilmente la función pragmática de dichas expresiones ya que logran reconocer los patrones discursivos de las situaciones comunicativas en su propia lengua, lo que aporta beneficios como la fluidez y la disminución del esfuerzo cognitivo. En lo relativo a la competencia comunicativa, Baralo (2005a: 33) indica que las fórmulas rutinarias están relacionadas con la competencia sociolingüística ya que su uso está determinado por factores sociales como la relación entre los interlocutores, el registro, el contexto y la situación comunicativa.

De lo expuesto hasta ahora se desprende que la delimitación de los elementos léxicos que deben conformar el aprendizaje del vocabulario del español no es una tarea sencilla. En primer lugar, aunque existe cierto consenso sobre los beneficios de la enseñanza de unidades pluriverbales, no existe una clasificación común y las propuestas que han surgido hasta ahora varían de un autor a otro. En segundo lugar, tal como indica Baralo (2005a: 35), no es fácil determinar el dominio que deben alcanzar los aprendientes de dichas unidades y cuál es el método más adecuado para hacerlo. Según la autora, la selección de las unidades léxicas que se incluirán en el currículo guarda una estrecha relación con criterios como las habilidades comunicativas que se quieren desarrollar en la formación, así como las funciones, los temas y las situaciones comunicativas (Baralo, 2005a: 35). Baralo (2005a: 35) afirma que las escalas de gradación del conocimiento del vocabulario pueden ser de gran ayuda para programar la enseñanza y evaluar la competencia léxica de los aprendientes, aspecto clave de la enseñanza del léxico que abordaremos en el siguiente apartado.

1.5.3. Competencia Léxica

Según se ha visto, la enseñanza del léxico consiste, en términos generales, en instruir a los aprendientes en el conocimiento y uso adecuado de las unidades léxicas de una lengua. Sin embargo, esta proposición es limitada puesto que no explica en qué consiste el conocimiento de una unidad léxica o cómo se organiza dicho conocimiento léxico una vez que se adquiere, es por ello que la delimitación de los aspectos relevantes para definir la competencia léxica es necesaria para “satisfacer todas las exigencias de aprendizaje al aprender una unidad léxica” (Cervero y Pichardo, 2000: 53). También es útil en la labor docente porque “aporta criterios de referencia para evaluar el aprendizaje” y permite “planificar adecuadamente la enseñanza en un determinado nivel” (Jiménez Catalán, 2002: 150). Richards (1976: 77) plantea que conocer los elementos que conforman la competencia léxica ofrece un marco de referencia para determinar los objetivos en la enseñanza del léxico, así como para la selección de las técnicas de enseñanza más adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos.

Según el MCER (2002) la competencia léxica se enmarca dentro de la competencia comunicativa como una subcompetencia del componente lingüístico y se define como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (p. 108). Lahuerta y Pujol (1996, citado en Gómez Molina, 2004a: 494), por su parte, la definen como “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente”.

Varios autores (Baralo, 2005a; Cassany, Luna y Sanz, 1994; Higuera, 2004 y Gómez Molina, 2004a) sostienen que la competencia léxica no debe considerarse independiente del resto de las competencias por ser un componente de la competencia lingüística, sino que debe integrarse en las diferentes tareas y actividades de la lengua destinadas al conocimiento y práctica de las competencias generales, la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. Baralo (2005a) describe el conocimiento léxico como “una compleja interfaz entre todos los otros subdominios de la competencia comunicativa” (p. 27). Cassany, Luna, y Sanz (1994) complementan la idea de Baralo y a su vez afirman que la competencia léxica “no puede describirse exclusivamente como competencia lingüística, sino como manifestación y condición de la competencia comunicativa, con componentes ideológicos, sociales y culturales” (p. 380). A este respecto, Gómez Molina (2004a) explica los objetivos de la enseñanza del vocabulario en el aula de ELE y subraya que “la actividad que realiza el alumno en la clase de ELE no debe limitarse a acumular unidades léxicas, sino [...] a comprender y generar mensajes en todas las situaciones comunicativas en las que, como usuarios, se ven envueltos” (p. 491).

En consonancia con las consideraciones anteriores, Holec (1994) plantea que el aprendizaje del léxico se concibe generalmente como la acumulación de unidades léxicas, por lo que el aprendizaje gira entorno a objetivos de tipo cuantitativo, como la cantidad de unidades conocidas por el aprendiente y su memorización (*Compétence lexicale en langue étrangère*, párr. 1). Para Holec (1994) el fin último de la enseñanza-aprendizaje debería ser la adquisición de una variedad de competencias además de la adquisición de conocimientos y habilidades y no sólo de conocimientos, puesto que las habilidades que el aprendiente debe utilizar varían en función de la actividad de lengua que se realiza o la situación comunicativa.

En este orden de ideas, Gómez Molina (1997) define la competencia léxica a partir del modelo de Canale (1995) y explica cómo la misma se manifiesta en las diferentes competencias que integran la competencia comunicativa:

El dominio léxico de una lengua puede observarse en los cuatro componentes: corresponde en mayor medida a la competencia gramatical (Lexicología, Morfología y Semántica, relaciones entre los signos y sus referentes, formación de palabras, elección de palabras para expresar significados específicos...) [...] pero también se refleja en la competencia sociolingüística (conocimiento de las reglas socioculturales de uso, adecuación de la forma al contexto sociolingüístico, interpretar los enunciados por su significado social, interpretar el lenguaje figurado...) [...] en la competencia discursiva (combinación de significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros) [...] y en la competencia estratégica (estrategias verbales y no verbales para compensar las deficiencias en la comunicación real debidas a limitaciones o a incapacidades momentáneas —gramaticales, sociolingüísticas, discursivas—, y también para aumentar o realzar el efecto retórico de los enunciados) (p. 70).

Como puede observarse, el dominio de cada competencia requiere del manejo de diferentes saberes y destrezas, por lo que se infiere que existen diferentes niveles o aspectos de conocimiento del vocabulario que van más allá de lo lingüístico, en palabras de Baralo (2005b): “cuando conocemos una palabra sabemos distintos aspectos asociados a ella, además de su forma y de su significado” (p. 148). A este respecto Nation (2001) señala que, de manera general, el conocimiento de una unidad léxica comprende el conocimiento sobre su forma, significado y uso.

Si bien no existe una clasificación unívoca de los aspectos que determinan el conocimiento de una unidad léxica (Alvar Ezquerro, 2003: 11), diferentes autores (Baralo, 2005a; Cassany, Luna y Sanz, 1994; Cervero y Pichardo, 2000; Gómez Molina, 2004a; Higuera, 2009; Nation, 2001 y Richards, 1976)

han identificado una serie de informaciones que delimitan las distintas dimensiones del dominio léxico.

Los autores referidos coinciden en que el conocimiento de una unidad léxica supone:

- Conocer su pronunciación desde el punto de vista de la producción y la comprensión;
- Conocer su forma (aspectos gráficos como la acentuación), su composición morfológica (flexiones, mecanismos de formación de palabras, etc.);
- Conocer las asociaciones o relaciones que una unidad léxica puede mantener con otras unidades;
- Conocer la adecuación o el registro según el contexto o la función comunicativa;
- Conocer las estructuras sintácticas en las que puede aparecer y las reglas que gobiernan dichas estructuras;
- Conocer el valor semántico, así como el significado denotativo o connotativo según el contexto comunicativo o cultural;
- Conocer la frecuencia de uso, en qué contexto es más probable la aparición o uso de determinadas unidades o que se relacionen con otras.

A partir de las ideas anteriores, Cervero y Pichardo (2000: 49-55) proponen una clasificación que se basa en los distintos planos de la lengua, engloba las propuestas de diferentes autores e ilustra de manera clara los niveles que consideran relevantes para la definición del conocimiento léxico:

1. Fonético-fonológico y gráfico;
2. Morfológico;
3. Sintáctico;
4. Semántico;
5. Adecuación a la situación o contexto comunicativo.

La delimitación de niveles de conocimiento léxico como el anterior tiene varias implicaciones didácticas. Por una parte, si existen diferentes aspectos del léxico que se pueden llegar a conocer, existen también dificultades inherentes a dichos aspectos y, por consiguiente, diversas soluciones didácticas a examinar (Holec, 1994). Alvar Ezquerro (2003), por su parte, destaca que el conocimiento de las unidades léxicas debe adaptarse a las necesidades del aprendiente de español “por estar en un ámbito geográfico determinado, por hacer uso de la lengua con un fin específico, etc.” (p. 12) y que no debe conllevar al aprendizaje de “todas las acepciones de la voz, o todas las variaciones que pueda presentar en el ámbito de la lengua” (p. 12).

1.5.4. *Lexicón Mental*

Hasta ahora se han expuesto algunos conceptos e ideas relevantes para explicar en qué consiste la enseñanza-aprendizaje del léxico, tales como la competencia léxica y los niveles de conocimiento de las unidades léxicas. Todo el conocimiento léxico que integra la competencia léxica está organizado y depositado en el cerebro humano y conforma una especie de archivo dinámico que se denomina *lexicón mental*⁵. Diferentes autores (Baralo, 2001; Gómez Molina, 2004a; Higuera, 2004; McCarthy, 1990; Meara, 1996; Nation, 2001) consideran que los procesos cognitivos relacionados con la activación, el almacenamiento, el procesamiento y la recuperación de las unidades léxicas en el lexicón mental también son parte de la competencia léxica. Higuera (2004) define el lexicón mental como “una especie de almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica” (p. 13). Gómez Molina (2004a), por su parte, señala que la competencia léxica “no sólo se refiere a los conocimientos y destrezas [...] sino también a la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicón (redes asociativas) y su accesibilidad” (p.491). En este orden de ideas, existen tres procesos principales relacionados con el funcionamiento, desarrollo y la organización del lexicón mental: el procesamiento del *input*, el almacenamiento y la recuperación de las unidades léxicas (McCarthy, 1990).

Según McCarthy (1990), tanto los hablantes nativos como los aprendientes de una L2 reconocen patrones en el *input* que reciben. Identifican combinaciones de sonidos o formas, ya sea que se trate de *input* oral o escrito, como el número de sílabas de la palabra, el ritmo o el acento prosódico. La capacidad de reconocer algunas características comunes a diferentes unidades léxicas ayuda a crear una idea general de la forma (p. 36) y constituye un aspecto importante del lexicón, ya que permite asociar el *input* nuevo a patrones previamente almacenados y recuperar unidades asociadas a dichos patrones.

De acuerdo con las ideas anteriores, los hablantes identifican información a partir del *input* al que se exponen. Esta información se organiza y se almacena en el lexicón creando una red de asociaciones entre las unidades léxicas (Baralo, 2001; Gómez Molina, 2004a; Higuera, 2004; McCarthy, 1990; Schmitt, 2000). Debido a la complejidad de los procesos cognitivos y a la imposibilidad de observarlos directamente, no existen aún datos concluyentes acerca del tipo de información que contiene el lexicón mental y cómo se encuentra organizada (Aitchison, 2003). Sin embargo, a través del estudio de fenómenos observables (tales como como la búsqueda de palabras, los errores de habla o *lapsus linguae*), los trastornos del habla como la afasia y experimentos psicolingüísticos (Aitchison, 2003: 26),

⁵ Baralo (2001: 12) señala que debido al carácter cognitivo del lexicón el adjetivo “mental” puede ser redundante, pero al igual que la autora decidimos conservarlo para enfatizar su naturaleza.

(como las asociaciones de palabras; Meara, 1996; Schmitt, 2000), algunos investigadores han desarrollado modelos y teorías para explicar los elementos que componen el lexicón mental y su posible organización.

Aitchison (2003: 191) plantea que el lexicón está compuesto principalmente por dos elementos: uno semántico-sintáctico y otro fonológico. Este planteamiento coincide con las ideas de McCarthy (1990: 38) quien considera que la información sobre las unidades léxicas almacenadas en el lexicón consiste en su significado, categoría sintáctica y su patrón escrito y sonoro. En relación con la organización del lexicón, Aitchison (2003: 194) propone un modelo que se basa en una metáfora de un mapa que ilustra un grupo de ciudades interconectadas. El mapa contiene tres ciudades principales que evocan los componentes principales del lexicón mental: la Ciudad Semántica (que contiene información sobre el significado y las categorías sintácticas de las palabras), la Ciudad Fonológica (que alberga los sonidos relacionados con el habla) y la Ciudad de la Novedad (que se encarga de los mecanismos de creación de palabras) (Aitchison, 2003: 194). Estas tres ciudades principales se encuentran en la superficie y solo es visible una pequeña parte de las mismas, ya que el resto se encuentra bajo tierra e integran un complejo sistema de conexiones.

Según Aitchison (2003: 195), el componente semántico-sintáctico se conecta con las capacidades cognitivas generales del individuo, de ahí que el significado esté relacionado con el conocimiento del mundo y la memoria. Un aspecto importante del modelo de Aitchison (2003) es que hace referencia al componente del lexicón encargado de la creación de palabras que de acuerdo con Baralo (2001) “permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita” (p. 12).

Como se ha visto, las unidades léxicas almacenadas en el lexicón mental están relacionadas entre sí a través de los diferentes elementos que componen la compleja red. Aitchison (2003), enumera, por orden de frecuencia, algunos de los tipos de relaciones que se establecen entre las unidades léxicas que fueron identificados a partir del análisis de los resultados de experimentos de asociaciones de palabras (pp. 74-75):

1. *Coordinación*. Es el tipo de relación que se establece entre palabras que comparten un rasgo en común o que pueden considerarse parte de un conjunto, como *círculo-cuadrado-triángulo* o *lápiz-papel-tijera*. También palabras consideradas opuestos como *perro-gato*.
2. *Colocación*. Esta asociación se crea entre palabras que aparecen juntas frecuentemente por convención de uso de un grupo de hablantes: *fumador habitual/ocasional/empedernido/pasivo/compulsivo*.

3. *Hiperonimia*. Es la asociación que se produce entre una palabra cuyo significado incluye el de otras, produciendo una relación de jerarquía. Por ejemplo, la palabra *fruta* refiere a la categoría de otras palabras como *manzana*, *banana* y *naranja*.

4. *Sinonimia*. Relación entre palabras que tienen significados similares, como *terco*, *testarudo*, *cabezota*.

Meara (1996) señala que a pesar de que no todos los hablantes nativos de una lengua sean capaces de realizar asociaciones con todas las palabras de su vocabulario, “the pattern of connections is rich enough to make it easy to construct links between different parts of the lexicon with ease” (pp. 48-49). En cambio, sugiere que los aprendientes de una L2 tienen mayor dificultad para realizar asociaciones entre unidades léxicas debido a que, a diferencia de un hablante nativo, su lexicón es reducido (p. 49).

Para finalizar la descripción de los procesos relacionados con el funcionamiento del lexicón, McCarthy (1990) describe la recuperación de las unidades léxicas. Como se vio en el apartado relativo a la competencia léxica, el conocimiento de una unidad léxica implica el manejo de una serie de informaciones acerca del ítem, así como la capacidad de utilizar la unidad de manera adecuada en un acto comunicativo. Sin embargo, debido a la naturaleza fluctuante de las conexiones en el lexicón mental (Aitchison, 2003), la conexión entre el conocimiento sobre el significado de una unidad y su forma o patrón sonoro se debilita, lo que explica la sensación de tener una palabra “en la punta de la lengua” (p. 191). En el caso de los aprendientes de una L2, estos pueden conocer el significado de una unidad léxica, pero tener dificultad o ser incapaces de utilizarla para comunicarse. Debido a la diferencia que existe entre el conocimiento léxico que podemos movilizar para la producción y el conocimiento sobre el significado y el uso que podemos utilizar para la comprensión, algunos autores (McCarthy, 1990; Nation, 2000) plantean los conceptos de *conocimiento receptivo* y *conocimiento productivo*. Nation (2000) sostiene que los términos “receptivo” y “productivo” se aplican a diferentes tipos de conocimiento de la lengua, pero en el caso del vocabulario dichos términos “cover all the aspects of what is involved in knowing a word” (p. 39).

Los aspectos teóricos revisados hasta ahora, en especial los relacionados con la organización del lexicón y los tipos de asociaciones entre las unidades léxicas, tienen implicaciones didácticas que se pueden tomar en consideración para el mejoramiento de las técnicas y materiales de enseñanza del léxico. Según Baralo (2001) las actividades de enseñanza-aprendizaje del léxico “deberían favorecer las estrategias de asociación de las piezas léxicas” (p.35), por lo que el profesor podría proponer ejercicios que permitan identificar y realizar “asociaciones morfológicas (derivación y composición); semánticas (hiponimia e hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos y asociativos); léxicas

(cognados, expresiones idiomáticas); discursivas (conectores textuales, según los géneros) y pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación)” (pp. 35-36).

1.6. Principios Metodológicos para la Enseñanza del Léxico

La investigación en el área de la enseñanza del léxico se desarrolló a lo largo del siglo XX (Gómez, 2004a: 497), momento a partir del cual se comienza a observar un interés por el tratamiento sistemático del léxico en el aula de clases (Schmitt, 2000: 15). De acuerdo con Schmitt (2000), antes de esa fecha los diferentes enfoques y métodos de enseñanza de lenguas no contemplaban una metodología específica para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario “with most relying on bilingual word lists or hoping it would just be absorbed naturally” (p. 15). A partir del trabajo de Zimmerman (1997) sobre el tratamiento del léxico en los diferentes enfoques y métodos de la enseñanza, se puede observar que estos abordan la enseñanza-aprendizaje del léxico de una manera consonante a los planteamientos que subyacen a cada metodología. Una muestra de los principios sobre la organización, selección y secuenciación de los contenidos léxicos relativos a una metodología, por ejemplo, es fácilmente observable en los manuales de ELE (Cervero y Pichardo, 2000). Según Cervero y Pichardo (2000) el abordaje del léxico varía de manera considerable de un manual a otro, puesto que se pueden identificar tendencias que van desde:

Su supeditación a reglas gramaticales, su estudio de forma aislada y no como componente esencial de las diversas habilidades lingüísticas, pasando por estar al servicio de objetivos quasi comunicativos, hasta llegar a ser desarrollado de forma integrada y en coordinación con las cuatro destrezas, rehabilitándose de esta manera como constituyente esencial de la competencia comunicativa (p.13).

Según Cervero y Pichardo (2000: 21) el diseño de actividades específicas para la enseñanza del léxico solo tuvo lugar dentro del enfoque comunicativo, el cual le devolvió el protagonismo a la enseñanza del léxico luego de un período de desatención durante los años cincuenta y sesenta, décadas de predominio del método audio-oral (Nunan, 1991: 116). De acuerdo con Nunan (1991:117) este método se enfocaba en la adquisición de los patrones gramaticales básicos de la lengua por lo que la enseñanza del léxico ocupaba un lugar secundario. Si bien Cervero y Pichardo (2000: 21) afirman que el enfoque comunicativo fue el primero en hacer hincapié en actividades cuyo objetivo fuese el aprendizaje del léxico, Schmitt (2000) declara que la enseñanza comunicativa de la lengua no ofrece lineamientos claros sobre el tratamiento del léxico, sino que lo utiliza como base para la enseñanza de funciones comunicativas y refiere a las ideas de Coady (1993 citado en Schmitt, 2000) para añadir que “as in previous approaches,

it was assumed that L2 vocabulary, like L1 vocabulary, would take care of itself” (p. 14). Creemos que esta discrepancia puede deberse a que Schmitt (2000) se refiere a un primer momento en la conformación del enfoque comunicativo, puesto que este se ha nutrido de los aportes del enfoque léxico (Higueras, 2004: 7) y su desarrollo ha contribuido de manera significativa para destacar la importancia del papel del léxico en la enseñanza-aprendizaje (Nunan, 1991: 142).

A pesar de que existe un consenso acerca de la importancia del desarrollo de la competencia léxica para el aprendizaje de una L2/LE (Gómez, 2004a; Nunan, 1991) y de que la investigación en el área de la enseñanza-aprendizaje del léxico se ha desarrollado de manera considerable (Webb y Nation, 2017), no existe un común acuerdo sobre la manera en la que se debería enseñar el léxico (Webb y Nation, 2017). A este respecto Higueras (2000: 18) señala que varios aspectos de la enseñanza del léxico, como las actividades más idóneas según el tipo de unidad léxica y la secuenciación de los contenidos según el nivel, no están claramente definidos. La gran variedad de enfoques sobre la enseñanza de unidades léxicas y de propuestas de presentación del léxico en los materiales son también una muestra de la falta de consenso sobre una metodología de la enseñanza (Webb y Nation, 2017).

A partir de estas observaciones parece que una metodología establecida y de común acuerdo para la enseñanza del léxico podría facilitar la labor docente. No obstante, Lewis (1993: 189) considera que una metodología única no garantizaría el éxito en todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje debido a la complejidad inherente al proceso. Es por ello que propone que los profesores se apoyen en principios metodológicos basados en los resultados de investigaciones en el área: “language teachers need to have a theoretical over-view so that they may select from a range of strategies and techniques but in a principled way” (p. 189).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, hemos llevado a cabo una revisión de la literatura especializada para identificar principios teóricos que pueden servir como guía para tomar decisiones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del léxico. Consideramos de gran relevancia y utilidad los principios para la enseñanza del vocabulario propuestos recientemente por Rufat y Jiménez (2019). Esto debido a que además de sintetizar e integrar fundamentos teóricos presentes en la literatura consultada, también se basan en estudios recientes sobre diferentes dimensiones del conocimiento, la adquisición y enseñanza del léxico como “la dimensión lingüística, o vocabulario y discurso; la dimensión psicolingüística, o vocabulario y cognición; y la dimensión pedagógica, o vocabulario y diseño curricular” (p. 231). Rufat y Jiménez (2019: 231-236) proponen ocho principios que resumiremos a continuación:

1. *Asumir la centralidad del vocabulario para el éxito comunicativo.* La competencia léxica es un elemento esencial para el desarrollo la competencia comunicativa y, por consiguiente, para lograr

comunicarse en diferentes situaciones. Es por ello que los contenidos léxicos deben incluirse en el programa de formación y se debe dedicar una cantidad importante de tiempo a las actividades para el aprendizaje del vocabulario;

2. *Considerar la profundidad del conocimiento de la unidad léxica.* Se debe abordar el conocimiento receptivo y productivo en los diferentes niveles de conocimiento del léxico (fonético, morfológico, ortoépica, semántico, discursivo, intercultural) de las unidades léxicas;

3. *Atender a la variedad de elementos léxicos que conforman el lexión.* Es necesario enseñar diferentes tipos de unidades léxicas además de las monoverbales, tales como combinaciones sintagmáticas o colocaciones no prototípicas, colocaciones, compuestos sintagmáticos, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas (Higueras, 2006);

4. *Atender al tamaño del léxico y aplicar criterios para su selección.* Debido a la imposibilidad de enseñar todo el léxico del español es necesario tener criterios para seleccionar el vocabulario más adecuado según el nivel de competencia y las necesidades comunicativas del estudiante. Para ello se debe incorporar léxico de alta frecuencia, fundamental para lograr comunicarse en la mayoría de ámbitos de la vida cotidiana, así como el vocabulario menos frecuente pero útil o relevante en los ámbitos específicos en los que se desenvuelve el aprendiente;

5. *Considerar la influencia de la L1 en la adquisición del vocabulario de la L2.* Además de señalar diferencias importantes entre la L1 y la L2 que puedan ocasionar transferencias negativas de un idioma al otro, es importante concienciar al estudiante para que reconozca que cada lengua tiene formas diferentes de plasmar los significados y que, a pesar de que se pueda sacar partido de las transferencias positivas entre la L1 y la L2 en determinadas unidades léxicas, no debe tomarse como regla general la búsqueda o la asunción de equivalentes directos entre las dos lenguas;

6. *Atender a cada una de las fases de la adquisición del vocabulario y a su organización en redes.* Tomar conciencia de estas fases permite desarrollar actividades adecuadas para favorecer o reforzar los procesos cognitivos involucrados en la memorización del vocabulario. Las fases de adquisición de una unidad léxica comprenden: 1) identificar una unidad léxica en el *input* (*noticing*, Nation, 2001); 2) la unidad léxica se almacena en la memoria a corto plazo, si esta información no se refuerza, se olvida; 3) si, en cambio, la información sobre la unidad léxica se procesa, esta se interioriza y se almacena en la memoria a largo plazo; 4) ahora la unidad léxica pasa a ser parte del vocabulario disponible del aprendiente y puede acceder a ella cuando lo necesite. Esta última fase se complementa con la retroalimentación que el aprendiente recibe cuando usa la unidad léxica, ya que de ser satisfactoria refuerza el uso de la misma. De la misma manera que con las fases de adquisición, es importante

considerar la organización del lexicón mental, que hemos descrito en el apartado correspondiente, para realizar actividades que refuercen las diferentes relaciones que se crean entre las unidades léxicas (coordinación, colocación, hiperonimia y sinonimia; Aitchison, 2003);

7. *Fomentar el aprendizaje incidental y el intencional.* Debido a que el profesor no puede asumir la tarea de enseñar todo el léxico que el aprendiente pueda necesitar, debe enfocarse en abordar de manera explícita el léxico más importante que satisfaga las necesidades inmediatas del estudiante. Al mismo tiempo, se debe proponer actividades que permitan que el estudiante adquiera vocabulario de manera más pasiva o indirecta con tareas que no tengan como objetivo principal el estudio del vocabulario, tales como la lectura y la interacción;

8. *Aplicar los factores y condiciones que hacen el léxico recordable.* Se trata de aplicar diferentes técnicas para favorecer la retención de las unidades léxicas estudiadas teniendo en cuenta tres principios: a) la *recurrencia*, es necesario advertir una unidad léxica por lo menos 10 veces para aprenderla a partir del contexto; b) la *revisión espaciada y generativa*, es más rentable distribuir el repaso de las unidades léxicas en períodos de tiempo espaciados que estudiarlas de manera intensiva en una sola sesión. Además, es beneficioso que la unidad léxica se recupere en contextos diferentes al primero en el que se reconoció para reforzar su permanencia en la memoria a largo plazo; y por último c) la *implicación*, ya que la memorización se optimiza con actividades de procesamiento profundo en las que el estudiante tenga que participar de manera activa aportando sus conocimientos para resolver una tarea o conectando la información con sus conocimientos previos. La implicación también tiene que ver con el refuerzo de las unidades léxicas estudiadas previamente mediante actividades que permitan su recuperación y consolidación.

Además de estos principios generales sobre la enseñanza del léxico propuestos por Rufat y Jiménez (2019), hemos recopilado pautas más específicas relacionadas con los diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico que, en conjunto con los principios anteriormente expuestos, pueden servir como guía para la planificación e instrucción del léxico. Para ello hemos consultado las propuestas de diferentes autores (Barcroft, 2016; Cervero y Pichardo, 2000; Gardner, 2013; Higuera, 2004, 2009; Nation, 2001; Nattinger, 1988; Rufat y Jiménez, 2019; Schmitt, 2000; Webb y Nation, 2017) que, para una mayor claridad y facilidad de consulta, hemos organizado según los criterios de Nation (2001: 624-625) para la programación de la enseñanza del léxico, es decir, su clasificación de las pautas para la selección de los contenidos y la secuenciación, el formato y la presentación de los contenidos y, por último, el monitoreo y la evaluación del aprendizaje.

1. Selección de los contenidos léxicos y secuenciación

- Planificar la instrucción y la enseñanza del léxico en el programa de enseñanza-aprendizaje (Barcroft, 2016; Rufat y Jiménez, 2019);
- Determinar los productos discursivos y las tareas comunicativas para delimitar el léxico necesario para llevarlos a cabo (Rufat y Jiménez, 2019);
- Iniciar con actividades menos complejas e ir aumentando su complejidad progresivamente (Barcroft, 2016);
- Evitar presentar unidades léxicas similares o estrechamente relacionadas (forma o significado), para prevenir la interferencia o confusión (Higueras, 2009; Nation, 2001; Schmitt, 2000);
- Enseñar el significado subyacente o general de las unidades léxicas para que los aprendientes puedan comprender con mayor facilidad usos figurados o su significado cuando se encuentra en una colocación (Schmitt, 2000);
- Considerar el esfuerzo que requiere aprender la unidad léxica teniendo en cuenta aspectos como las diferencias con la L1 y los conocimientos previos del aprendiente (Nation, 2001; Schmitt, 2000);
- Aumentar y fomentar la exposición a la L2 (Schmitt, 2000);
- Ampliar y profundizar el conocimiento de las unidades léxicas que ya se han aprendido. Es conveniente conocer diferentes significados, colocaciones, expresiones idiomáticas, entre otros, que contengan las unidades léxicas conocidas por los aprendientes (Barcroft, 2016; Higueras, 2004; 2009; Sökmen, 1997 citado en Schmitt, 2000);
- Asegurarse de que el vocabulario sea significativo y relevante para el estudiante según sus necesidades comunicativas (Sökmen, 1997 citado en Schmitt, 2000);
- Fomentar el aprendizaje y el uso de estrategias de aprendizaje del léxico (Nation, 2001; Sökmen, 1997 citado en Schmitt, 2000). Enseñar de manera directa el léxico de alta frecuencia y enfocarse en la enseñanza de estrategias de aprendizaje, como la deducción a partir del contexto, para que el estudiante maneje por su propia cuenta el aprendizaje del léxico de baja frecuencia (Nation, 2001).

Como se puede observar, en esta sección se destacan diferentes principios que pueden ayudar a planificar la enseñanza de las unidades léxicas. Además de conocer las necesidades del aprendiente para realizar una selección de vocabulario significativo, es importante que la secuenciación del mismo promueva la creación de asociaciones mentales que faciliten la retención y que no conlleven a errores de significado o de forma, un aspecto de la enseñanza del léxico que se aborda con más detalle en la siguiente sección.

2. Formato y presentación de los contenidos léxicos

- Promover la representación mental de los significados de las unidades léxicas (*imaging*) (Sökmen, 1997 citado en Schmitt, 2000);
- Variar las técnicas de enseñanza explícita del léxico (Sökmen, 1997 citado en Schmitt, 2000);
- Asegurarse de que el léxico de alta frecuencia se presente en actividades significativas de comprensión y producción enmarcadas en una situación comunicativa, así como en actividades dirigidas al desarrollo de la fluidez y a la enseñanza o estudio directo de las unidades léxicas (Gardner, 2013; Nation, 2001; Webb y Nation, 2017);
- Realzar las unidades léxicas en el *input* de diferentes maneras. En el *input* oral se puede lograr a través de la presentación del discurso de hablantes diferentes o de diferentes registros. En el *input* escrito, en cambio, se pueden resaltar con colores o cambiando el tamaño o el tipo de la fuente (Barcroft, 2016);
- Evitar actividades que impliquen una producción forzada sin acceso al significado del vocabulario durante las etapas iniciales del aprendizaje de nuevas unidades léxicas (Barcroft, 2016);
- Evitar actividades que impliquen la elaboración semántica forzada (redacción de oraciones, responder preguntas sobre el significado de las palabras y valoración de la simpatía por una unidad léxica) durante las etapas iniciales del aprendizaje de nuevas palabras (Barcroft, 2016);
- Concienciar sobre la importancia de la comprensión del significado y desarrollarla a través de diferentes técnicas (deducir a partir del contexto) (Nattinger, 1988; Gardner, 2013);
- Enseñar estrategias cognitivas para la memorización de unidades léxicas (método de loci⁶, asociaciones, palabras clave, entre otros) (Nattinger, 1988);
- Establecer asociaciones interactivas entre las palabras puede facilitar su adquisición (respuesta física total, procesamiento profundo, atención a la forma [prefijos, sufijos, etimología, ortografía], estudio de familias de palabras), así como conocer las posibilidades de combinación y aparición (colocaciones), por lo que se debería fomentar su aprendizaje (Gardner, 2013; Higuera, 2009; Nattinger, 1988);
- Promover el uso del vocabulario adquirido y crear oportunidades para la práctica de la producción (Nattinger, 1988);

⁶ Es un método mnemotécnico que consiste en tener presente un espacio, objeto o incluso un evento familiar y ubicar en él una imagen mental de la unidad léxica que se desea recordar (Nattinger, 1988: 65). Una forma de aplicar este método es imaginar un espacio físico conocido, como una casa, y ubicar los elementos a memorizar en diferentes habitaciones.

- La enseñanza de unidades léxicas de manera descontextualizada es rentable pedagógicamente (Higueras, 2009);
- Entrenar a los estudiantes en el uso adecuado del diccionario (Gardner, 2013).

A partir de las orientaciones anteriores no cabe duda de que el aprendizaje del léxico requiere de técnicas de memorización. Sin embargo, como podemos observar, la memorización no implica únicamente técnicas de repetición, existen diferentes tipos de actividades y de formas de presentar el léxico que promueven la creación de asociaciones y el procesamiento profundo para el aprendizaje de unidades léxicas.

3. Monitoreo y evaluación del aprendizaje del léxico

- Evaluar las necesidades de los estudiantes para determinar el léxico que deben aprender (Nation, 2001; Rufat y Jiménez, 2019).
- Mantener a los aprendientes motivados mediante la evaluación y monitoreo de su progreso (Nation, 2001);
- Motivar a los estudiantes para que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje del léxico (Nation, 2001).

Para concluir este apartado presentamos las pautas de monitoreo y evaluación. Estas nos demuestran la importancia de la evaluación tanto de las necesidades como del proceso de aprendizaje. A estas pautas se podría agregar la promoción y el entrenamiento de la autoevaluación del aprendizaje del léxico como estrategia de motivación del aprendiente.

1.7. Educación a Distancia

Según Mir, Reparaz y Sobrino (2003: 13) es necesario abordar el concepto de educación a distancia antes de referirse a temas como la enseñanza en línea o, como en el caso del presente trabajo, el *e-learning* y los entornos virtuales de aprendizaje, ya que estos son medios que se utilizan en la educación a distancia y, por lo tanto, deben adecuarse a las características inherentes a dicha modalidad.

El contexto de la educación a distancia, independientemente del medio de difusión que utilice, tiene características pedagógicas que lo diferencian del contexto de la educación presencial (Keegan, 1996: 50). Los aprendientes que se forman a distancia tienen necesidades diferentes de aquellos que asisten a formaciones presenciales, incluso si estas tienen un componente en modalidad *e-learning* (Bates, 2005). Según Bates (2005) “distance students require different approaches to course design, development and learner support” (p. 15), por lo que es importante conocer las particularidades de dicho

contexto para desarrollar una experiencia de enseñanza-aprendizaje adecuada y que logre sacar partido de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

No existe un concepto unívoco de educación a distancia (White, 2003: 11) y en la literatura especializada se puede observar una diversidad terminológica alrededor del término dependiendo del enfoque de enseñanza adoptado. Según Keegan (1996: 37) muchos autores prefieren el término 'aprendizaje a distancia' (*distance learning*) por considerar que hace énfasis en el alumno como protagonista del proceso de aprendizaje, mientras que el término 'enseñanza a distancia' (*distance teaching*), aunque también popular y aceptado, es considerado inadecuado por el autor debido a que hace énfasis en el papel del profesor. Para Keegan (1996: 38), los términos 'aprendizaje a distancia' y 'enseñanza a distancia' representan solo una parte de la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el término 'educación a distancia' engloba los elementos que componen esta modalidad y según el autor:

It indicates well the basic characteristic of this form of education: the separation of teacher and learner which distinguishes it from conventional, oral, group-based education. It also encompasses well the two characteristic operating systems which [...] shown to be characteristic of distance education: the course development subsystem (distance teaching) and a student support subsystem (distance learning) (p.38).

Al igual que Keegan (1996), White (2003: 12) resalta la separación temporal y geográfica entre el profesor y el estudiante como la característica principal de la educación a distancia, ya que es común a varias definiciones del concepto revisadas por la autora. Bates (2005), por su parte, define la educación a distancia como un "método de educación" y considera que la tecnología tiene un papel fundamental en este campo (p. 4), de hecho, la educación a distancia ha venido evolucionado a la par de los avances tecnológicos de cada época. Cada etapa de esta evolución presenta características distintivas que permiten identificar diferentes generaciones en la educación a distancia.

Autores como Bates (2005) identifican tres generaciones o etapas en la educación a distancia, mientras que otros añaden una cuarta generación (Mir, Reparaz y Sobrino, 2003; White, 2003; 2006). La primera generación, la etapa de la *enseñanza por correspondencia* (Mir, Reparaz y Sobrino, 2003: 14), se caracterizó por el uso de la imprenta como medio de transmisión de los contenidos de la formación, por lo que la comunicación entre el estudiante y el profesor se realizaba en un solo sentido y carecía de interacción (Bates, 2005). Según White (2003: 14) la enseñanza por correspondencia fue el medio predominante hasta los años setenta y en el campo de la enseñanza de lenguas no prosperaron muchos cursos en esta modalidad debido a la falta de oportunidades que este medio proveía para el desarrollo de la comprensión y la producción oral.

La segunda generación o etapa de la *enseñanza multimedia* (Mir, Reparaz y Sobrino, 2003: 14) se benefició del alcance de la radio y de la aparición de artefactos como la televisión y los reproductores de casetes y vídeos, y se caracterizó por el uso de dichos medios como complemento de los materiales impresos. White (2003: 14-15) señala que esta etapa fue más favorable para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas a distancia, puesto que los casetes y los vídeos pasaron a ser fundamentales en los cursos en esta modalidad. También abrió la puerta a una nueva área de investigación basada en la enseñanza multimodal de idiomas (White, 2006: 249).

La tercera generación o la etapa de la *enseñanza telemática* (Mir, Reparaz y Sobrino, 2003: 14) se sirve de las TIC en formatos como el CD-ROM, la web para la presentación de los materiales del curso y la comunicación mediada por ordenador (CMO) en modalidad asincrónica (White, 2003; 2006), así como del uso de la instrucción asistida por computadora (*computer-assisted instruction*, CAI por sus siglas en inglés) para transmitir los contenidos con una mayor interactividad, aunque el alumno continúa desarrollando un papel pasivo en su proceso de aprendizaje (Mir, Reparaz y Sobrino, 2003).

Los avances en la tecnología permitieron el desarrollo de la comunicación en tiempo real a través de Internet, en canales como el chat o la videoconferencia, y la creación de cursos en línea que permiten la comunicación con los compañeros del curso a través de foros de discusión (Mir, Reparaz y Sobrino, 2003). Bates (2005: 7) incluye esta etapa en la tercera generación y resalta el cambio en el papel que desempeña el aprendiente en los nuevos entornos de aprendizaje debido a la aplicación de la metodología constructivista de la enseñanza que propicia el desarrollo del conocimiento a partir del diálogo y la discusión entre los estudiantes. Sin embargo, otros autores (Gomes, 2005; Mir, Reparaz y Sobrino, 2003; Rumble, 2001 citado en White, 2003; White, 2006) indican que la posibilidad de comunicación simultánea bidireccional es una característica de una cuarta generación en la educación a distancia, la generación de la *comunicación a través de internet* (Mir, Reparaz y Sobrino, 2003: 15), la cual ha dado un gran impulso a la difusión de la educación a distancia, precisamente debido a la reducción de las limitaciones en la comunicación (Mir, Reparaz y Sobrino, 2003: 15).

Es importante resaltar que la enseñanza-aprendizaje mediante el uso de las TIC no es exclusivo de la educación a distancia, ya que existen distintas modalidades que hacen uso de las mismas, incluyendo la modalidad presencial. No obstante, en el caso de las formaciones no presenciales que utilizan las TIC, como es el caso que se analiza en el presente trabajo, es importante tener en cuenta aspectos metodológicos característicos de esta modalidad, porque a pesar de que el uso de la tecnología en la formación presencial y la formación a distancia presenta similitudes, según Bates (2005:9) “distance education remains a dynamic and distinct form of education”.

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, se presenta a continuación un elenco de las características de la educación a distancia propuesto por Keegan (1996: 50):

- La separación geográfica casi permanente del profesor y el alumno a lo largo del proceso de aprendizaje (diferencia principal con la educación convencional presencial);
- La influencia de una organización educativa tanto en la planificación y preparación de los materiales de aprendizaje como en la prestación de los servicios de apoyo al estudiante (a diferencia del estudio individual y de los programas de aprendizaje autodirigido);
- El uso de medios tecnológicos como la imprenta, el audio, el vídeo o la computadora para acercar al profesor y al aprendiente y transmitir el contenido del curso;
- La existencia de una comunicación bidireccional de la que el estudiante pueda beneficiarse o que incluso le permita iniciar el diálogo (esta característica la distingue de otros usos de la tecnología en la educación);
- La ausencia casi permanente de los compañeros de formación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, de modo que la enseñanza se recibe de manera individual y no en grupo, con la posibilidad de reuniones ocasionales, ya sea cara a cara o por medios electrónicos, tanto con fines didácticos como de socialización.

Este último punto fue objeto de debate, ya que autores como Garrison y Shale (1987: 9) argumentan que el distanciamiento entre los integrantes de la formación no es necesariamente una característica de la educación a distancia debido a que existe la posibilidad de comunicación a través de canales como la videoconferencia. Sin embargo, Keegan (1996) responde a esta crítica señalando que la presencia del grupo de aprendizaje es una característica de la educación presencial, ya que la misma se organiza y se concibe alrededor de un grupo como receptor de la formación. En la educación a distancia, en cambio, en muchos casos no es necesario integrarse en un grupo para poder iniciar la formación y las tareas en grupo pueden ser parte o no de los objetivos del curso (p.47). Consideramos que los argumentos de Keegan son válidos porque a pesar del uso de las tecnologías y de la posibilidad de mantenerse en contacto con los compañeros de la formación, el proceso de aprendizaje continúa siendo bastante individual y la falta de contacto social e interacción es una de las causas de estrés en los estudiantes de formaciones en línea (Kim, 2013:60).

Para concluir, es importante acotar que, si bien la educación a distancia ha evolucionado y ha atravesado por diferentes etapas de la mano de los avances tecnológicos de la época, eso no significa que los medios de difusión de épocas anteriores hayan quedado en el pasado o que su uso se haya discontinuado con la llegada de la siguiente generación. La delimitación de generaciones tiene el

propósito de mostrar el progreso tecnológico y la influencia de los mismos en los enfoques pedagógicos adoptados, pero los medios impresos y audiovisuales se continúan utilizando en la educación a distancia y en algunos casos coexisten con las TIC (White, 2003: 16).

1.8. E-learning

Los avances tecnológicos como la creación del Internet y el desarrollo de la red informática mundial o *World Wide Web* tuvieron un gran impacto en diferentes sectores incluyendo el educativo. La posibilidad de crear, almacenar, acceder e interactuar con materiales digitales tuvo una gran influencia no solo en la educación a distancia, sino también en la educación presencial (Bates, 2005: 8). La tecnología dio lugar a nuevos enfoques en el campo de la educación a distancia y a un nuevo escenario educativo que se suele denominar *e-learning* (Silva, 2004: 113).

Antes de aproximarnos a una definición del *e-learning*, es preciso diferenciarlo del aprendizaje *online*, un término que suele utilizarse como sinónimo. Considerando las tecnologías de las que se sirve cada modalidad, Bates (2005) señala que el “e-learning can encompass any form of telecommunications and computer-based learning, while online learning means using specifically the Internet and the Web” (p.8). A diferencia del aprendizaje *online* el *e-learning* puede hacer uso de las siguientes tecnologías en mayor o menor medida (Tabla 8):

Tabla 8

Tecnologías empleadas en el e-learning

Tecnologías empleadas en el <i>e-learning</i> (Pachler y Daly, 2011)
<ul style="list-style-type: none">• Computadoras de escritorio y portátiles.• Software, incluyendo software de asistencia.• Pizarras interactivas.• Cámaras digitales.• Herramientas móviles e inalámbricas, incluyendo teléfonos móviles.• Herramientas de comunicación electrónica: correo electrónico, foros de discusión, aplicaciones de chat y videoconferencia.• Entornos virtuales de aprendizaje (VLE).

Nota. Recuperado de Pachler y Daly (2011: 15). Traducción propia.

Como se puede observar, el término *e-learning* es más adecuado cuando la enseñanza-aprendizaje pretende hacer un uso más amplio de tecnologías y no limitarse a los recursos que ofrece la red, aunque esta sea el medio principal. De acuerdo con Weller (2007):

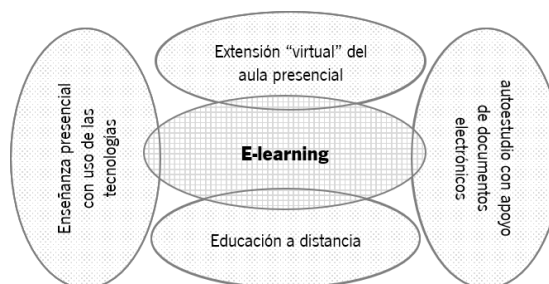
I will define e-learning as any learning experience that utilizes Internet-related technologies to some extent. This definition emphasizes the Internet as the primary medium with regards to e-learning but does not exclude blending with other media and approaches (for example DVD, face-to-face, print, etc.), but by focusing on the Internet, some key features of the medium, and how these relate to learning and teaching can be examined (p.5).

Hasta ahora hemos visto las opciones que ofrece el *e-learning* en lo que respecta a herramientas tecnológicas que se pueden utilizar para el aprendizaje. A pesar de que el término es bastante explícito y permite identificar dos componentes fundamentales para su definición (el aprendizaje a través de medios electrónicos o virtuales), una definición de *e-learning* debe considerar otros aspectos del contexto de enseñanza-aprendizaje además del uso de la tecnología. Su definición es objeto de debate y existen variaciones según las áreas de especialización e interés de los investigadores (Arkorful y Abaidoo, 2015: 397). Otra causa de la disparidad entre los conceptos es producto de los diferentes ámbitos de uso de la tecnología en la educación (Gomes, 2005: 231).

Gomes (2005) reúne algunos de los ámbitos de uso de las tecnologías que se superponen al concepto de *e-learning* (Figura 1) y explica si efectivamente dichos contextos pueden considerarse parte de dicha modalidad, puesto que excluye aquellas definiciones que “defendem que qualquer utilização de tecnologias para apoiar a aprendizagem é ‘e-learning’” (Gomes, 2005: 231).

Figura 1

Ámbitos de uso de las TIC en la educación



Nota. Recuperada de Gomes (2005: 231).

El autoestudio con apoyo de documentos electrónicos, por ejemplo, no es considerado por la autora un escenario de *e-learning* y excluye también el uso de las TIC para el acceso a la información, incluso si este se enmarca dentro una formación; sin embargo, reconoce que dicho tipo de actividad puede ser un componente de una actividad pedagógica en la modalidad *e-learning* (Gomes, 2005: 232).

El acceso a información relacionada con la organización de una formación a través de Internet, tales como programas, horarios, baremos de evaluación y otra documentación que sea de utilidad para el desarrollo de un curso; es decir, la extensión virtual del aula con fines meramente organizativos, tampoco constituye una forma de *e-learning* (Gomes, 2005: 233). Gomes (2005) indica que se puede considerar el *e-learning* como una modalidad de la educación a distancia, pero que no deberían usarse como sinónimos. En primer lugar, a pesar de que la autora reconoce que el *e-learning* alcanza su potencial máximo a través de la educación a distancia (p.235), esta puede utilizar otras tecnologías a parte de las TIC. En segundo lugar, Gomes (2005) agrega que algunos escenarios de educación a distancia no podrían enmarcarse dentro del *e-learning* por el tipo de interacción y comunicación que utilizan (p. 233). Finalmente, debido al potencial de la aplicación del *e-learning* como complemento de la formación presencial, tampoco sería beneficioso considerarlo como una modalidad exclusiva de la educación a distancia (Gomes, 2005:234). De hecho, hoy en día existen modalidades de *e-learning* con distintos grados de distanciamiento temporal y geográfico entre el profesor y el estudiante⁷, en palabras de Pachler y Daly (2011): “e-Learning is no longer simply associated with distance or remote learning, but forms part of a conscious choice of the best and most appropriate ways of promoting effective learning” (p. 15).

A partir de los planteamientos anteriores, presentamos una definición de *e-learning* propuesta por Gomes (2005):

O e-learning, do ponto de vista tecnológico está associado, e tem como suporte, a Internet e os serviços de publicação de informação e de comunicação que esta disponibiliza, e do ponto de vista pedagógico implica existência de um modelo de interação entre professor-aluno (formador-formando), a que, em certas abordagens, acresce um modelo de interação aluno-aluno (formando-formando), numa perspectiva colaborativa. (p. 234).

En resumen, de los planteamientos anteriores se desprende que una definición adecuada de *e-learning* no debería enfocarse en las tecnologías por sí mismas, ya que como se ha podido observar en los ámbitos de uso de las TIC planteados por Gomes (2005), el acceso a la tecnología no implica que exista una interacción con la misma y con otros agentes del proceso de aprendizaje que permita construir nuevos conocimientos. En este sentido, concordamos con el enfoque de Pachler y Daly (2010) según el cual el *e-learning* se basa “around an understanding of learning as a process of meaning-making through communication around digital artefacts” (p. 25).

⁷ *Blended learning, distributed learning*, completamente *online*. Para mayor información Bates (2005: 9) presenta un *continuum* de las tecnologías usadas con fines educativos.

1.8.1. Características del E-learning en la Educación a Distancia

A pesar de que el *e-learning* abarca otras modalidades además de la modalidad completamente no presencial, el avance tecnológico y la mayor facilidad de acceso a Internet hacen que su aplicación en la educación a distancia pueda beneficiarse de todas las posibilidades que las TIC ofrecen para agregar valor al aprendizaje y que Pachler y Daly (2010: 16) presentan en el siguiente elenco:

- Conexión a la información y a otros;
- Acceso a los recursos de aprendizaje 24 horas al día, 7 días a la semana;
- Mayor control sobre el tiempo, el lugar y el ritmo de estudio;
- El intercambio de conocimientos y la coautoría en múltiples lugares;
- Oportunidades para la reflexión y la planificación en espacios personales de aprendizaje;
- Retroalimentación rápida sobre las evaluaciones formativas;
- Aprendizaje más activo gracias a las tecnologías interactivas y recursos multimedia;
- Participación en comunidades de conocimiento, investigación y aprendizaje;
- Aprendizaje a través del descubrimiento en mundos virtuales;
- Desarrollo de habilidades para vivir y trabajar en la era digital.

Además de las características propias del *e-learning* como potenciador del aprendizaje a través del uso de la tecnología, también se pueden incorporar a su concepto las características de la formación a distancia, dado que “seus princípios gerais obedece aos parâmetros da educação a distancia” (Silva, 2004: 114), los cuales ya hemos expuesto en el apartado correspondiente, pero a los que podríamos agregar dos factores que Silva (2004: 115) considera fundamentales en las situaciones de *e-learning*, como los materiales utilizados y la participación activa del formador:

1. Los materiales del aprendiente deben contener elementos multimedia y deben estar diseñados de tal manera que sean motivadores y produzcan a un aprendizaje más eficaz.
2. El profesor debe desenvolver un papel activo y ser responsable de moderar las interacciones y orientar la adquisición de conocimientos. También debe fomentar el aprendizaje colaborativo y marcar el ritmo del curso.

Otras características a tener en cuenta son las relacionadas con la modalidad específica de la educación a distancia. Según Bates (2005: 128) las formaciones asíncronas a distancia son las más usadas en el ámbito de la enseñanza a través de Internet y los aspectos principales que las diferencian de otras tecnologías podrían resumirse de la siguiente manera (p.132):

1. El alumno puede estar en contacto regular, pero no necesariamente continuo, con los profesores y otros alumnos, aunque el profesor y los otros alumnos no estén físicamente presentes;
2. La comunicación no es síncrona, sino que se envía, se almacena y se accede a conveniencia del alumno y del profesor;
3. Se puede acceder a una amplia gama de recursos digitales que se pueden descargar en la computadora del alumno o del profesor y almacenarlos para su uso posterior. La interacción no es tanto con la computadora, sino a través de ella, con otras personas o fuentes de información.

Como puede observarse, el *e-learning* se enmarca dentro de las características de la modalidad a distancia debido a la separación geográfica entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y al uso de la tecnología como medio de comunicación y transmisión de los contenidos de enseñanza, entre otros factores. El acceso a Internet y a otros recursos tecnológicos amplían y mejoran la comunicación y la interacción entre los participantes, además de ofrecer posibilidades de aplicación de las TIC, lo que la posiciona como una “potencial estrategia pedagógica particularmente adecuada ao domínio da formação de adultos” (Silva, 2004: 114).

1.8.2. Beneficios del E-learning

Diferentes autores (Bates, 2005; Cabero y Román, 2006; Jolliffe, Ritter y Stevens, 2001; Kanuka, 2008; Mir, Reparaz y Sobrino, 2003; White, 2003) describen los beneficios de la aplicación de las tecnologías en el ámbito educativo, especialmente en el *e-learning*. Tal y como señala Kanuka (2008), el desarrollo y el aumento de la aplicación de las tecnologías del *e-learning* ha tenido como consecuencia que se le atribuyan diferentes beneficios, los cuales han sido investigados para comprobar su veracidad. Según dichas investigaciones (Kanuka, 2008: 92), entre los beneficios más citados desde el punto de vista de los aprendientes se encuentran: el *e-learning* proporciona formaciones adaptadas a las necesidades inmediatas del estudiante (*just-in-time learning*), aumenta el acceso a la educación, elimina las barreras temporales y geográficas, aumenta la interacción, proporciona competencias aplicables al campo laboral y promueve el aprendizaje permanente (*lifelong learning*) (p. 92). A estas ventajas añadimos otras presentes en la literatura relacionadas con las mejoras pedagógicas y las posibilidades tecnológicas del *e-learning* con las que coinciden diferentes autores (Cabero y Román, 2006; Jolliffe, Ritter y Stevens, 2001; Belanger y Jordán, 2000 citado en Mir, Reparaz y Sobrino, 2003):

- Ofrece diferentes herramientas de comunicación síncrona y asíncrona para los estudiantes y profesores;
- Los materiales de aprendizaje se pueden actualizar con relativa facilidad;
- Puede incluir contenido multimedia tal como texto, imágenes, audio, video y animación al aprendizaje;
- Promueve la autonomía en el aprendizaje puesto que la instrucción se centra más en el alumno y este tiene un mayor control sobre la misma.

Por su parte, Cabero y Román (2006) resaltan los siguientes beneficios (pp. 14-15):

- Permite que la actividad realizada por los estudiantes se pueda almacenar en los servidores;
- Posibilita el aprendizaje colaborativo;
- Pone un amplio volumen de información a disposición de los alumnos para su consulta.

A las ventajas anteriores podríamos agregar la posibilidad que ofrece el *e-learning* para aprender de una manera diferente a la del aula tradicional. Según Bates (2005) el contexto de la formación *e-learning* asíncrona es ideal para promover habilidades necesarias en la sociedad del conocimiento tales como “seeking, analyzing and applying information, independent and lifelong learning, problem-solving, creative thinking, and teamwork” (p. 139), debido al mayor control que los estudiantes tienen sobre el ritmo y el tiempo de su aprendizaje y a la posibilidad de discutir e intercambiar ideas con sus compañeros en los foros *online* y así construir el conocimiento de manera colaborativa (p. 140). De acuerdo con Bates (2005), gracias a las posibilidades mencionadas “online learning became seen as a valuable tool for furthering constructivist approaches to teaching and learning” (p. 140), una idea que abordaremos con mayor profundidad en el apartado dedicado a la teoría cognitiva aplicada al *e-learning*.

Es importante tener en cuenta que los beneficios anteriormente mencionados dependen de diferentes elementos de la formación, tales como el tipo de actividades, las competencias del profesor y la calidad de la asistencia que se proporciona a los estudiantes en el ambiente de aprendizaje (White, 2003: 217) ya que los recursos tecnológicos por sí solos no pueden mejorar la calidad de la formación (Cope y Kalantzis, 2017).

1.8.3. Desventajas del E-learning

Aunque en menor medida (Mir, Reparaz y Sobrino, 2003), la literatura también aborda las desventajas del uso de las tecnologías en la educación. A pesar de que uno de los progresos en la educación a distancia estuvo representado por el avance de la tecnología en lo que respecta a los canales de comunicación, con la posibilidad de intercambios a través de foros, chats, correo electrónico e incluso

la transmisión de videos en directo y videoconferencias, la mayor debilidad del *e-learning* con respecto a la formación presencial continúa siendo la falta de interacción personal entre estudiantes y profesores y entre el grupo de aprendizaje (Arkorful y Abaidoo, 2014: 35).

Autores como Belanger y Jordán (2000, citado en Mir, Reparaz y Sobrino, 2003) señalan algunas de las desventajas relativas a las posibilidades del medio electrónico para los estudiantes (p.33):

- Es necesario contar con los medios tecnológicos necesarios como una conexión a Internet suficientemente rápida y una computadora. Si se presentan fallas ya sea con la conexión a Internet o con el *software*, el estudiante no podrá acceder al curso;
- La calidad de la información en Internet no está garantizada, lo que puede prolongar el tiempo de búsqueda hasta encontrar fuentes confiables;
- La filtración de datos personales es un riesgo y es necesario adoptar medidas para garantizar la privacidad de la información y la seguridad;
- Los estudiantes pueden acceder al curso desde cualquier lugar, pero puede que este no cuente con las condiciones adecuadas para el estudio;
- El estudiante puede perderse entre tanta información, de ahí la importancia de que el curso esté bien estructurado para que pueda identificar fácilmente las diferentes fases de la formación;
- La comunicación electrónica tiene sus limitaciones. La comunicación por escrito es menos precisa que la oral por lo que es necesario expresarse con claridad y organizar las comunicaciones enviadas y recibidas;

Por su parte, Arkorful y Abaidoo (2014) presentan un elenco de las desventajas del *e-learning* en relación a la experiencia de aprendizaje (pp. 35-36):

- El aprendizaje individual y la ausencia del grupo de aprendizaje pueden resultar en inacción por parte del estudiante, de ahí que se requiera de una fuerte motivación y competencias para el aprendizaje autónomo, como una gestión eficaz del tiempo;
- El *e-learning* podría ser menos eficaz que el aula tradicional para proporcionar aclaraciones a las dudas de los estudiantes;
- El *e-learning* podría no ser adecuado para mejorar la capacidad de comunicación de los alumnos.
- Es difícil, si no imposible, controlar o regular actividades como la copia de respuestas entre compañeros;
- El *e-learning* podría propiciar conductas como la piratería y el plagio debido a la facilidad que el medio ofrece para copiar y pegar.

Las desventajas mencionadas anteriormente, que derivan de un uso incorrecto del medio electrónico, podrían deberse no solo a las facilidades que este proporciona para ese tipo de conducta, sino también a la falta de competencias, motivación y probablemente a fallos en el diseño de las actividades o tareas propuestas. Similarmente a lo que sucede con los beneficios del *e-learning*, el éxito o el fracaso de la situación de enseñanza-aprendizaje no dependen tanto de las tecnologías aplicadas sino de los objetivos pedagógicos propuestos, los cuales deberían tener mayor peso en el diseño del curso que la selección de las TIC a utilizar (Gray, 2008 citado en Golonka et al. 2014: 93), en palabras de Golonka et al. (2014): “using technology in delivering a lesson or instructional unit will not make bad pedagogy good. Nor does a lack of technological tools or applications prevent effective teaching” (p. 23).

1.8.4. Enfoque Constructivista Aplicado al E-learning

Las decisiones relacionadas con la selección de las tecnologías y su aplicación en el ámbito educativo no deberían ser arbitrarias, sino que deberían estar basadas en teorías sobre la enseñanza (Bates, 2005: 56; Pachler y Daly, 2010: 35) y en una perspectiva clara sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bates, 2005: 54). De acuerdo con Pachler y Daly (2010) los fundamentos teóricos deberían tener un mayor peso en el proceso de concepción y diseño de la situación de enseñanza-aprendizaje que las consideraciones sobre el uso de las tecnologías.

A pesar de que existen diferentes enfoques y teorías de la enseñanza, no existe una teoría dedicada al diseño de situaciones de *e-learning* (Ally, 2008: 18). Es común encontrar intervenciones de *e-learning* que presentan estrategias tomadas de más de un enfoque de enseñanza, puesto que el formador, familiarizado con diferentes modelos instructivos, puede seleccionar los presupuestos de diferentes teorías según los objetivos de la formación (Mir, Reparaz y Sobrino, 2003: 51). De acuerdo con Ally (2008: 19), tres enfoques principales han sido utilizados a lo largo de diferentes etapas de la formación *e-learning*: el conductismo, el cognitvismo y el constructivismo.

Según Bates (2005), la característica principal del conductismo es que concibe el aprendizaje como una consecuencia de la influencia de factores externos al individuo en su comportamiento, el cual se va alterando a partir del ensayo y error, y de la retroalimentación basada en recompensas o correcciones. Esta concepción de la enseñanza no era compatible con las ideas de la psicología cognitiva, la cual consideraba que el conductismo no era adecuado para explicar muchos aspectos del comportamiento humano. Para los cognitivistas el aprendizaje es un proceso activo en el que los aprendientes infieren principios y reglas que ponen a prueba de manera consciente (Bruner, 1996 citado en Bates, 2005: 54). Esta nueva manera de entender el aprendizaje como un proceso interno y de origen

cognitivo se une a las ideas del constructivismo, que completa dicha concepción con la idea de que el aprendizaje se construye a partir del conocimiento y experiencias previas de los aprendientes, de manera individual y colaborativa, a través de la interacción con el profesor y los compañeros (Bates, 2005: 55-56). Este es el enfoque de enseñanza que adoptaremos en el desarrollo de este trabajo, por lo que a continuación presentamos una definición más detallada de la concepción constructivista del aprendizaje:

El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad (Solé y Coll, 2007: 16).

Si bien los fundamentos del enfoque constructivista se pueden resumir a partir de una serie de principios generales, existen diferentes interpretaciones sobre las maneras en la que se puede aplicar este enfoque en la enseñanza-aprendizaje⁸, lo que tiene como resultado que existan variantes del constructivismo (Murphy, 1997: 9). Con el objetivo de delimitar los fundamentos comunes a los diferentes modelos constructivistas, Murphy (1997: 11-13) propone un elenco de características del enfoque constructivista:

- Se presentan y fomentan múltiples perspectivas y representaciones de conceptos y contenidos;
- Las metas y los objetivos los propone el estudiante o se negocian con el profesor o el sistema;
- Los profesores desempeñan el papel de guías, monitores, tutores y facilitadores;
- Se proporcionan actividades, oportunidades, herramientas y entornos que fomenten la metacognición, el autoanálisis, la autorregulación, la autorreflexión y el autoconocimiento. En relación con la autorregulación es importante acotar que para que el estudiante sea capaz de construir su propio conocimiento, es necesario que conozca y aplique estrategias de autorregulación (Slavin, 2018);
- Las situaciones, entornos, habilidades, contenidos y tareas de aprendizaje son relevantes, realistas, auténticas y representan las complejidades naturales del “mundo real”;
- Se hace hincapié en la construcción de conocimientos y no en la reproducción. Esta construcción tiene lugar en contextos individuales y también mediante la negociación social, la colaboración y

⁸ Aprendizaje situado, instrucción anclada, aprendizaje por demostración (*apprenticeship learning*), aprendizaje basado en problemas, aprendizaje generativo, construccionismo, aprendizaje por descubrimiento. Murphy, 1997, p. 9.

la experiencia. Se tienen en cuenta los conocimientos, creencias y actitudes previas del aprendiente;

- Se hace hincapié en la solución de problemas, en las habilidades cognitivas de orden superior y la comprensión profunda;
- Los errores brindan la oportunidad de comprender las construcciones de conocimiento previas del alumno;
- Se prioriza la exploración para fomentar la búsqueda de conocimiento de manera independiente;
- La evaluación es auténtica y va de la mano con la enseñanza.

Estos fundamentos se pueden transferir al medio digital, de hecho, Bates (2005) afirma que “online learning became seen as a valuable tool for furthering constructivist approaches to teaching and learning” (p. 140), ya que permite que los estudiantes puedan producir sus propias ideas a partir de los contenidos que se presentan en el curso digital o las ideas que proponen los compañeros. De acuerdo con Bates (2005), los foros de discusión “can enable learners to construct their own meanings, increase their depth of understanding of key concepts and principles in a subject, and apply concepts and ideas to new contexts” (p.144). Además de las posibilidades que ofrece el medio digital en sí mismo para ofrecer una formación desde el enfoque constructivista, también es necesario emplear estrategias para asegurarse de sacar el mejor partido de los entornos virtuales. Ally (2008) describe algunas de las implicaciones de la aplicación del enfoque constructivista en el *e-learning* y las estrategias que se pueden aplicar para utilizar de manera más eficaz los recursos del medio digital (pp. 30-32):

- Fomentar el aprendizaje activo y significativo a través de actividades en las que el aprendiente tenga que aplicar la información recibida de manera práctica;
- Para facilitar la construcción del conocimiento el formador puede presentar la información directamente de la fuente y permitir que sean los estudiantes los que la contextualicen y la personalicen de acuerdo a sus conocimientos previos;
- En este sentido, se prioriza el descubrimiento guiado que permite que los estudiantes tomen sus propias decisiones acerca de sus objetivos de aprendizaje;
- Es importante ofrecer oportunidades para la reflexión para que los aprendientes puedan interiorizar la información. Durante una lección se pueden realizar preguntas sobre el contenido para motivar a los estudiantes a que reflexionen y procesen la información en una manera relevante y significativa. Otra estrategia para fomentar la reflexión es que los estudiantes escriban un diario de aprendizaje durante el curso;

- Para que el aprendizaje sea significativo los materiales de aprendizaje deberían estar diseñados de manera que los estudiantes se vean reflejados en ellos para que puedan encontrarles sentido. Asimismo, los proyectos y tareas deberían permitir la selección de las actividades por parte de los estudiantes, ya que de esta forma es más fácil que apliquen y personalicen la información;
- El aprendizaje debe ser interactivo para facilitar la interiorización de la información y que esta sea significativa. Luego de recibir la información, los estudiantes la procesan y a continuación la personalizan y la contextualizan. Durante el proceso de transformación de la información, los aprendientes interactúan con el contenido, los compañeros y con el profesor para confirmar ideas y aplicar lo aprendido.

En resumen, el enfoque constructivista implica una reevaluación de los roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como hemos visto, desde este enfoque es el aprendiente quien ejerce el control de su proceso de aprendizaje con la guía del profesor, por lo que asume un rol activo en la construcción de su conocimiento. Las características de este enfoque son compatibles con las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para la creación de representaciones del conocimiento, un aspecto que abordaremos con mayor detalle en el siguiente apartado.

1.8.5. Nuevas Posibilidades del E-learning

Aplicar las TIC en la educación, sin un cambio en el enfoque de enseñanza, no puede asegurar innovación ni resultados diferentes a los que se pueden observar en un aula tradicional en la que se adopta una pedagogía didáctica. Según Cope y Kalantzis (2017), esta pedagogía se caracteriza por la transmisión de información previamente procesada por el profesor directamente al estudiante, el énfasis en el uso de la memoria a largo plazo y la evaluación del aprendizaje en función de la capacidad del estudiante de recordar y reproducir la información que ha recibido. En este sentido, Bates (2005) hace referencia a los planteamientos de Peters quien sostiene que los entornos virtuales pueden “crear” aprendientes autónomos (2002 citando en Bates, 2005: 145). Ante la postura de Peters, Bates (2005) argumenta que es poco probable que los aprendientes se vuelvan autónomos simplemente por el hecho de aprender en un entorno virtual y que “it is more likely that students need to develop the skills of self-autonomy gradually, with considerable guidance from a teacher, and this is no different in virtual space than in a classroom” (p.146).

Ante la situación planteada, Cope y Kalantzis (2017) proponen un cambio hacia un paradigma pedagógico liderado por los principios de la “pedagogía reflexiva” (p. 10), cuya característica principal, a diferencia del modelo de la pedagogía didáctica, es que el aprendiente es más activo en su proceso de

aprendizaje y que el conocimiento no se transmite directamente del profesor a los estudiantes, sino que es producto de una reflexión y de un intercambio de ideas entre todos los involucrados. En este paradigma, el desarrollo de la memoria a largo plazo no es el objetivo final y los conocimientos no se evalúan en función de lo que el estudiante puede recordar, sino en función de las representaciones individuales del conocimiento que el estudiante es capaz de producir. Según Cope y Kalantzis (2017) la asunción de este paradigma en el *e-learning* “can create e-learning ecologies that will be more engaging for learners, more effective, more resource efficient, and more equitable in the face of learner diversity” (p. 13). Según los autores este nuevo paradigma planteado en conjunto con siete nuevas *affordances*⁹ o posibilidades de uso de las tecnologías, podrían generar un cambio significativo en la educación. A continuación, describiremos de manera general los principios de estas nuevas posibilidades del *e-learning* y el potencial de su uso en los entornos virtuales de aprendizaje.

Aprendizaje Ubicuo. La clase presencial tradicional está limitada al espacio del aula y a un horario preestablecido mientras que las nuevas tecnologías nos permiten acceder al contenido educativo desde cualquier lugar y en cualquier momento. El aprendizaje ubicuo tiene una serie de implicaciones en la enseñanza-aprendizaje, como la aparición de nuevos entornos de aprendizaje con dinámicas similares a la del aula tradicional como la transmisión de información de un emisor a muchos receptores, pero con oportunidades que no serían posibles en un aula presencial, tales como las discusiones en foros que permiten la participación de todos los estudiantes, el intercambio de ideas con uno o más compañeros y la posibilidad de tener un respaldo de las discusiones (Cope y Kalantzis, 2017).

Además de permitir una mayor participación e implicación, el aprendizaje ubicuo tiene cuatro implicaciones capaces de generar cambios significativos en la estructura de la educación formal (Haniya y Rusch, 2017: 49). La primera, la más fácil de relacionar con el concepto de aprendizaje ubicuo, es la transformación del lugar y del momento en el que se puede aprender (p. 49). De acuerdo con Haniya y Rusch (2017), el aprendizaje no debería limitarse a los contenidos que el profesor es capaz de facilitar, dado que las tecnologías del *e-learning* permiten que el estudiante consulte otras fuentes de información y saque partido de oportunidades de aprendizaje que se presentan fuera del aula. En este contexto el profesor representa un papel de facilitador de recursos y de estrategias para acceder a la información y para realizar el análisis de la misma, en lugar de ser la fuente de información principal de los estudiantes. De lo anterior resulta la segunda implicación del aprendizaje ubicuo: la reestructuración de la relación de poder entre el profesor y el estudiante (Haniya y Rusch, 2017: 52).

⁹ No se encontró una traducción reconocida del término en la literatura en español consultada. Hemos traducido *affordance* como “posibilidad” debido a que su definición se acerca a “posibilidad de uso”.

La tercera implicación para la enseñanza aprendizaje tiene que ver con la reconsideración de la forma en la que se desarrolla y se evalúa el conocimiento, puesto que, como se mencionó anteriormente, la evaluación desde una pedagogía reflexiva no recae sobre la valoración de la reproducción de conocimientos previamente memorizados y en el contexto de un aprendizaje ubicuo, en el que los estudiantes pueden acceder a la información en cualquier momento, el desarrollo de la memoria a largo plazo no es una prioridad (Haniya y Rusch, 2017: 55). Es por ello que la evaluación debería basarse en la revisión de las representaciones del conocimiento elaboradas por los estudiantes (Haniya y Rusch, 2017: 55) y en la interacción de los mismos con el entorno virtual, el cual permite registrar todas las actividades que el estudiante realiza en la plataforma, proveyendo un instrumento para medir el nivel de participación y diagnosticar áreas en las que el estudiante necesita mejorar (Haniya y Rusch, 2017: 56).

La cuarta y última implicación del aprendizaje ubicuo es el reconocimiento de la forma en la que se construye una cultura de conocimiento orgánica y colaborativa (Haniya y Rusch, 2017: 57). Tal y como señalan Haniya y Rusch (2017), la tecnología permite concebir la educación de maneras diferentes a la tradicional, lo que implica que esta no deba circunscribirse a un contexto educativo formal (escolar, universitario, formación profesional), sino que se puede aprender en cualquier momento a lo largo de la vida según las necesidades o intereses personales (p. 57). Hoy en día esto es posible gracias a diferentes plataformas, entre ellas los CEMA (Curso En-línea Masivo y Abierto o MOOC por sus siglas en inglés), los cuales se presentan en una oferta muy variada con cursos desarrollados por universidades prestigiosas que permiten el encuentro e intercambio de ideas entre los participantes Haniya y Rusch (2017: 57).

Aprendizaje Activo. El aprendizaje activo se fundamenta en los principios del enfoque constructivista, del aprendizaje colaborativo y del conectivismo, un modelo de aprendizaje para la era digital desarrollado por George Siemens y por Stephen Downes según el cual el aprendizaje se desarrolla a partir de la creación de conexiones con redes de conocimiento que contienen información de diversas fuentes. Amina (2017) define el aprendizaje activo como “any instructional method that engages students in the learning process, requiring them to do meaningful learning activities and think reflexively about what their knowledge processes” (p. 66), como resultado, se diferencia de la pedagogía didáctica debido al papel protagónico del estudiante en el proceso de aprendizaje.

El *e-learning* posibilita la aplicación de los principios del aprendizaje activo, lo que resulta en una serie oportunidades e implicaciones para la enseñanza-aprendizaje (Amina, 2017: 67). Las plataformas de *e-learning* posibilitan el intercambio de ideas, la edición de los contenidos del curso, así como la contribución a través de la presentación de experiencias y el resultado de proyectos (Amina, 2017). Además, los entornos virtuales facilitan la consulta de diferentes recursos disponibles en línea por lo que

el profesor puede presentar un tema y en lugar de explicarlo directamente a los estudiantes, les facilita la estructura de los contenidos del mismo y son ellos los que deben investigar para formar su conocimiento, ya sea a partir de fuentes de información sugeridas por el profesor o de una búsqueda independiente (Amina, 2017). Esta posibilidad requiere que los estudiantes sean capaces de reconocer diferentes fuentes de información y de identificar su utilidad basándose en la fiabilidad de la misma. Para concluir, los recursos del medio electrónico permiten que los estudiantes realicen representaciones de los conocimientos adquiridos en diferentes formatos (texto, audio, imagen, vídeo) que sirven como punto de partida para evaluar el entendimiento sobre el tema (Amina, 2017).

Significado Multimodal. Otra de las posibilidades que brinda el medio digital es la posibilidad de representar el conocimiento o los significados a través de diferentes medios además del texto, como el audio, la imagen y el vídeo, e incluso el uso de diferentes medios al mismo tiempo (Smith y Kennett, 2017). La multimodalidad ya es un componente inherente al *e-learning* puesto que su aplicación tiene un papel importante en la transmisión de conocimiento y su uso no obedece únicamente a razones estéticas o de complementación del contenido de un texto (Bezemer y Kress, 2008 citado en Smith y Kennett, 2017: 89). Según Smith y Kennett (2017) la multimodalidad se refiere a “the multiple modes of communication, such as visual, linguistic, spatial, gestural, and aural (Silverstone, 2007), that work in concert with one another to express, create, and represent meaning” (p. 88). Las autoras afirman que cuando la creación de significados multimodales tiene prioridad en las prácticas educativas se puede alcanzar el potencial para replantearse muchos de los supuestos componentes básicos del diseño educativo y de la experiencia en entornos virtuales (Smith y Kennett, 2017: 88).

Las modalidades de representación ofrecen diferentes posibilidades para interactuar con los significados, lo que a su vez se traduce en diferentes posibilidades de interpretación de mismos. En otras palabras, representar el conocimiento de manera escrita y luego complementar esa primera producción a través de una reinterpretación en otro medio como el vídeo permite que los estudiantes revisen lo que ya conocen y generen nuevos significados (Cope y Kalantzis, 2012 citado en Smith y Kennett, 2017: 92). Smith y Kennett (2017) resaltan la importancia de involucrar a los estudiantes en el proceso de creación de significados a través de la multimodalidad dándoles la oportunidad de tomar decisiones sobre el proceso de elaboración y los resultados de la tarea para que la misma sea significativa y motivar el aprendizaje autónomo.

Consideramos relevante presentar los tres pilares del aprendizaje multimodal en entornos de *e-learning* que según Smith y Kennett (2017) pueden orientar el proceso de diseño y desarrollo del entorno virtual a partir de una reflexión sobre el contexto de aprendizaje (p. 104):

La composición y la reflexión. Es necesario delimitar el papel que tendrá la multimodalidad y el aprendizaje activo en las tareas asignadas de manera individual o grupal. Algunas cuestiones a tener en cuenta pueden ser las oportunidades que se ofrecen para la multimodalidad y la metacognición, los tipos de textos que los estudiantes van a producir, los recursos que los estudiantes tienen a su disposición, entre otros.

La secuencia de experiencias. Es útil planear la secuenciación de las actividades e identificar cuáles se construyen sobre la base de las tareas anteriores (como en el enfoque por tareas). Asimismo, es importante reflexionar sobre la manera en la que la secuenciación de las tareas promueve el aprendizaje autónomo y qué tareas posibilitadoras pueden dirigir a los estudiantes hacia la realización de tareas más complejas que pueda llevar a cabo de manera autónoma.

El entorno de aprendizaje virtual. No menos importante es conocer las características del entorno de aprendizaje, las herramientas que ofrece y las modalidades que posibilita, así como el valor pedagógico de las mismas.

Retroalimentación Recurrente. La retroalimentación recurrente es una de las características de la Web 2.0, o web social, en la que, a través de diferentes recursos como las notificaciones y los comentarios, los usuarios reciben información de manera constante sobre las impresiones u opiniones de otros con respecto a los contenidos que publican (Cope y Kalantzis, 2017). Las tecnologías permiten trasladar la retroalimentación recurrente que se verifica en los medios de comunicación digital al ámbito educativo y explotarla para mostrarle al estudiante su evolución y las áreas en las que puede mejorar durante el transcurso de la formación (evaluación formativa), en lugar de realizar una única evaluación sumativa que no le ofrece la oportunidad de reflexionar y ajustar sus estrategias de aprendizaje para mejorar su rendimiento (Cope y Kalantzis, 2017).

De acuerdo con Smith, McCarthey y Magnifico (2017) algunas de las herramientas clave que ofrecen las tecnologías del *e-learning* para proveer retroalimentación son las ventanas de sugerencias con informaciones como criterios de análisis o anotaciones que ayudan al estudiante a enfocarse en ciertos aspectos que pueden generar dificultades; la posibilidad de almacenar diferentes versiones de una tarea permite el acompañamiento de las actividades con retroalimentación en cada etapa del proceso; y por último, la existencia de espacios de interacción no estructurados que permiten el intercambio y el recibimiento de comentarios por parte del profesor y de los compañeros del curso (p. 121). Según las autoras, las valoraciones de los compañeros son beneficiosas porque permiten la distribución de las tareas de evaluación entre los participantes de la formación, en lugar de recaer

únicamente en el profesor, lo que resulta en una mayor transparencia del proceso y la oportunidad de recibir distintas perspectivas sobre su desempeño (Smith, McCarthey y Magnifico, 2017: 124).

Inteligencia Colaborativa. El concepto de aprendizaje colaborativo se enmarca dentro de una concepción de la adquisición de conocimiento como un proceso social que involucra el intercambio de ideas con otros miembros de la comunidad (Blanken-Webb, 2017a). De acuerdo con Kalantzis y Cope (2017), la existencia de redes de conocimiento disponibles en Internet, accesibles en cualquier momento, y la posibilidad que esta tecnología ofrece para crear y mantener conexiones con otras comunidades tiene dos implicaciones importantes para la educación “a shift away from knowledge memorization toward a culture of knowledge sourcing and developing skills and strategies for knowledge collaboration and social learning” (p. 33). En una sociedad en la que se puede tener acceso a la información prácticamente en cualquier momento y lugar, la capacidad de memorizar pierde importancia frente al desarrollo de un interés colectivo por adquirir conocimiento, el cual, como ya hemos mencionado, se construye de manera social, de ahí la importancia de fomentar el aprendizaje colaborativo en la educación.

Si bien este enfoque colaborativo también se puede aplicar en un aula tradicional, el *e-learning* facilita la colaboración gracias a las oportunidades que ofrecen los entornos virtuales y su conectividad para crear de manera colectiva y compartir los resultados del proceso de aprendizaje, ya sea individual o colectivo (Blanken-Webb, 2017a: 160). Estos espacios también permiten la retroalimentación y el enriquecimiento de la reflexión individual debido a la posibilidad de conocer diferentes perspectivas sobre el tema en discusión.

Metacognición. De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, una de las principales implicaciones de la transición desde una pedagogía didáctica hacia una reflexiva es el cambio en la importancia otorgada a la memorización y a la reproducción del conocimiento. Según Blanken-Webb (2017b, p. 163), desde el enfoque de la pedagogía reflexiva, la metacognición, o la reflexión sobre el propio proceso de pensamiento, y la autorregulación adquieren un rol fundamental. En este sentido, las posibilidades del *e-learning* permiten fomentar el desarrollo de estrategias metacognitivas necesarias para el pensamiento crítico, el buen criterio y la solución de problemas de maneras innovadoras y que superan las oportunidades disponibles en los ambientes educativos tradicionales (Blanken-Webb, 2017b: 164).

Los entornos virtuales de aprendizaje pueden diseñarse para fomentar la metacognición al incluir ayudas o guías que ofrezcan oportunidades de reflexión en las diferentes etapas de la formación o de la realización de una tarea. Este procedimiento posibilita la introspección del estudiante sobre su proceso

de pensamiento y de aprendizaje de una manera independiente, sin que el profesor deba acompañar en tiempo real el progreso del mismo (Blanken-Webb, 2017b: 169). Otra posibilidad que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje es el acceso a herramientas de diseño colaborativo de mapas conceptuales que, de acuerdo con Blanken-Webb (2017b: 176), además de ayudar a representar el conocimiento de manera visual, también fomentan el aprendizaje significativo puesto que ayudan a relacionar nuevos conceptos con el conocimiento previo. Si bien los mapas conceptuales se pueden realizar de manera análoga, su elaboración con herramientas tecnológicas “allow for embedding other resources and offer sharing capacities that transcend the capacities of pen and paper” (Blanken-Webb, 2017b: 176).

Es importante acotar que el papel de la metacognición y de la autorregulación en los entornos virtuales no está limitada únicamente al control y la monitorización de los procesos de aprendizaje que tienen como objeto la construcción de conocimiento a partir de un tema o concepto, es decir, el “aspecto cognitivo de la autorregulación” (Kim, 2013: 54). La metacognición y la autorregulación, específicamente, son fundamentales en entornos virtuales asíncronos para mantener, entre otras cosas, la motivación, la disciplina y la implicación activa del aprendiente o, en palabras de Kim (2013), “los aspectos conductuales de la autorregulación” (p. 54)¹⁰. El estudiante debe apoyarse en la autorregulación debido a que, en este tipo de entorno de educativo, se debe asumir una mayor responsabilidad en la organización y planificación del propio aprendizaje, ya que normalmente el/la estudiante no cuentan con la ayuda de los compañeros o del profesor de manera inmediata (Blanken-Webb, 2017b: 166).

A este respecto, es valioso el aporte de Kim (2013), quien propone una serie de principios, basados en el modelo sociocognitivo de la autorregulación del aprendizaje de Zimmerman, para guiar el diseño de entornos virtuales que hagan hincapié en el desarrollo de estrategias de autorregulación para el aprendizaje de manera colaborativa. Sobre la base del modelo de Zimmerman (1986, 1989, 1998, 2000 citado en Kim, 2013), Kim (2013: 55) diseñó un foro de discusión que denominó “comunidad de supervivencia” (*community of survival*) en el cual los estudiantes tenían la oportunidad de reflexionar sobre sus estrategias para el desarrollo de una tarea e intercambiar ideas con sus compañeros. Para facilitar la autorreflexión, se proporcionó una matriz de análisis de la tarea para que los estudiantes establecieran objetivos y aplicaran las estrategias adecuadas, las cuales discutirían con sus compañeros en el foro. De acuerdo con Kim (2013): “students used the task analysis matrix to plan, execute, monitor, evaluate and reflect. Significantly, this prevented procrastination, which is a major cause of student failure

¹⁰ Traducción propia.

in online classes.” (p. 68). A continuación, presentamos las variables que se incluyen en la cuadrícula de análisis de la tarea (Kim, 2013: 57):

- Objetivo de la tarea.
- Objetivos del estudiante para completar la tarea: objetivos específicos relacionados con la ejecución de la tarea y objetivos relacionados con el dominio del tema/habilidad.
- Valor de la tarea para el desarrollo personal o profesional.
- Análisis de la tarea.
- Fecha de culminación.
- Casillas para el seguimiento de la tarea.
- Reflexión.

De acuerdo con los resultados del estudio de Kim (2013), el intercambio de ideas en el foro sobre las estrategias de aprendizaje aplicadas luego del análisis de la tarea tuvo resultados positivos, ya que “collective discussions of SR [Self-Regulation] strategies have the potential to help students gain new SR strategies as well as to reinforce strategies students may have previously developed but use only sporadically” (p. 71). A partir de los resultados de la investigación, Kim (2013) propone una serie de estrategias para el diseño instruccional de entornos de aprendizaje que promuevan estrategias de autorregulación (p. 69-71):

- Crear un foro de discusión para las estrategias de autorregulación.
- Usar ejemplos de los estudiantes.
- Utilizar rúbricas claras.
- Proporcionar un ejemplo de la matriz de análisis de la tarea para que los estudiantes tengan una guía que facilite su realización.
- Solicitar que los estudiantes completen la matriz de análisis de tareas y que la compartan con sus compañeros.
- Organizar el calendario de la clase de manera consistente.
- Proporcionar preguntas de autoevaluación para que los estudiantes controlen su progreso.
- Animar a los estudiantes que trabajan a tiempo completo a que compartan sus estrategias de productividad.
- Compartir las estrategias de autorregulación utilizadas por alumnos de cursos anteriores.
- Fomentar el autorreconocimiento de pequeños logros.

Consideramos de gran utilidad e interés la propuesta de Kim (2013) porque además de tener en cuenta la inclusión de la metacognición y la autorregulación en una formación en modalidad *e-learning*,

también proporciona lineamientos claros para su aplicación y resultados positivos empíricamente comprobados a partir de su investigación. Igualmente resulta innovadora una propuesta para desarrollar la metacognición de manera colaborativa, porque si bien se trata de un proceso cognitivo cuya reflexión es individual, la misma se puede nutrir de los ejemplos proporcionados por los compañeros, además de que la discusión sobre las dificultades encontradas resulta motivadora y hace más llevadero el proceso de aprendizaje (Kim, 2013).

Aprendizaje Diferenciado. El modelo educativo tradicional es un reflejo de las tecnologías y los medios de comunicación de la sociedad a finales del siglo XX, en la que se divulgaba un mensaje uniforme que todos recibían de manera pasiva (Cope y Kalantzis, 2017). En el aula tradicional, los estudiantes escuchan la misma lección, leen los mismos libros y realizan la misma evaluación (Cope y Kalantzis, 2017: 38). El nuevo paradigma educativo, en cambio, apuesta por la visibilidad y la expresión de las diferencias, así como de una enseñanza-aprendizaje que tome en cuenta los intereses y preferencias de los estudiantes (Haniya y Roberts-Lieb, 2017). Para Haniya y Roberts-Lieb (2017), “adopting differentiated learning in schools would respect the uniqueness of different students’ experiences and provide different educational options for each individual to suit his or her needs and interests” (p. 204). La enseñanza diferenciada puede presentar un reto para el profesor (Haniya y Roberts-Lieb, 2017: 184), por suerte, las nuevas tecnologías posibilitan la gestión de los procesos necesarios para proporcionar una instrucción diferenciada, por lo que los estudiantes pueden dedicarse a proyectos de su interés de manera simultánea (Cope y Kalantzis, 2017).

Haniya y Roberts-Lieb (2017) plantean una serie de directrices que pueden ser esclarecedoras para planificar e implementar la diferenciación de la enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales de aprendizaje. Los autores proponen la diferenciación de cuatro componentes principales del proceso de aprendizaje: el contenido (lo que los estudiantes aprenden), el proceso (cómo lo aprenden), el producto (cómo demuestran lo que aprendieron) y el entorno de aprendizaje (dónde aprenden) (p. 204). La diferenciación del contenido solo se puede realizar a partir de objetivos planteados luego de realizar un análisis de necesidades que permita identificar, entre otras cosas, grupos de estilos de aprendizaje iguales u opuestos entre los aprendientes, así como las áreas en las que algunos estudiantes podrían necesitar más atención y apoyo que otros (Haniya y Roberts-Lieb, 2017: 193). Una vez que el formador se haya planteado objetivos coherentes con las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, puede proceder a diferenciar los componentes de la enseñanza-aprendizaje según las directrices propuestas por Haniya y Roberts-Lieb (2017: 194-198).

Diferenciar el Contenido. Para asegurar una evaluación objetiva el contenido debe ser el mismo, sin embargo, se puede presentar un contenido común a todo el grupo y proporcionar más recursos o información para aquellos estudiantes que deseen profundizar o, incluso, facilitar contenido especial para aquellos estudiantes que tengan dificultades. La posibilidad de diferenciar el nivel de dificultad permite que los estudiantes que necesitan más apoyo puedan encontrar la ayuda que necesitan sin retrasar a los estudiantes más avanzados.

Diferenciar el Proceso. Como se mencionó anteriormente, todos los estudiantes deben tener acceso al mismo contenido, pero este se puede presentar en diferentes formatos (clase pregrabada, escrito, vídeo, grupos de estudio, entrevista a un experto, entre otros). De esta forma los aprendientes pueden acercarse a los contenidos de la manera en la que les parezca más conveniente o interesante.

Diferenciar el Producto. Al igual que el proceso, el producto de la representación del conocimiento se puede presentar en diferentes formatos digitales. Para asegurarse de que todos los estudiantes cumplan con los objetivos de la evaluación, independientemente del formato escogido, el profesor debe proporcionar una rúbrica de evaluación donde se describan los mismos de manera clara y explícita. Otra posibilidad para diferenciar el producto es que los estudiantes deban presentar la evaluación en el mismo formato, pero adoptando diferentes argumentos o enfoques sobre el mismo tema.

Diferenciar el Entorno de Aprendizaje. Según los autores la diferenciación del entorno de aprendizaje es posible cuando el sistema de gestión de aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés) posibilita la personalización por parte del estudiante, una opción que depende más del *software* utilizado que del formador. Sin embargo, una forma de tener en cuenta las preferencias de los estudiantes a este respecto, es escuchar su opinión con respecto al uso de herramientas digitales fuera de la plataforma, como redes sociales, wikis, tableros virtuales o aplicaciones para la realización de tareas (mapas mentales, *collages*, grabadores de audio o vídeo, etc.) y dar preferencia a aquellas con las que los estudiantes estén más familiarizados o se sientan más cómodos.

1.9. Modelo de Diseño Instruccional ADDIE

Hasta ahora hemos descrito las características de la educación a distancia y del *e-learning* y sus implicaciones pedagógicas. También hemos presentado la concepción de la enseñanza adoptada, representada por la teoría constructivista y el enfoque de la pedagogía reflexiva cuya aplicación en el *e-*

learning resulta en siete nuevas *affordances* o posibilidades del medio (Cope y Kalantzis, 2017). Ahora bien, los enfoques teóricos proporcionan el marco para las estrategias y las técnicas de enseñanza (Anthony, 1963 citado en Brown, 1993: 509), pero para facilitar la planificación, desarrollo e implementación de una formación y de los materiales de enseñanza es preciso seguir una serie de procedimientos que nos permitan identificar y satisfacer las necesidades de los estudiantes para que logren cumplir los objetivos propuestos. En otras palabras, es necesario aplicar una metodología basada en procesos dirigidos hacia el desarrollo de planes de formación o materiales educativos denominada *diseño instruccional*.

Branch (2009) define el diseño instruccional como “a systematic process that is employed to develop education and training programs in a consistent and reliable fashion” (p. 10) y “an iterative process of planning performance objectives, selecting instructional strategies, choosing media and selecting or creating materials, and evaluation” (p. 8). De acuerdo con Branch (2009: 10) el diseño instruccional se caracteriza por:

- Centrarse en el estudiante y en su participación activa;
- Estar orientado hacia los resultados;
- Hacer hincapié en el aprendizaje significativo;
- Hacer hincapié en que las tareas sean auténticas, que movilicen un conocimiento complejo y aborden problemas reales;
- Considerar que los resultados se pueden medir;
- Tener procedimientos basados en evidencia empírica;
- Es interactivo;
- Se autocorriges;
- Normalmente es el resultado de un trabajo en equipo.

Según Constancio et al. (2018) el proceso de diseño instruccional más aceptado es el diseño de sistemas instruccionales o *Instructional Systems Design* (ISD). Este consiste en un marco referencial que determina cuáles son los pasos que se van a realizar para desarrollar acciones educativas. Casi todos los modelos de diseño de sistemas instruccionales desarrollados entre la década de los sesenta y los ochenta incluyen fases de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (Gustafson & Branch, 1997:74), una división de los componentes conceptuales del diseño instruccional conocido como ADDIE (Branch, 2009).

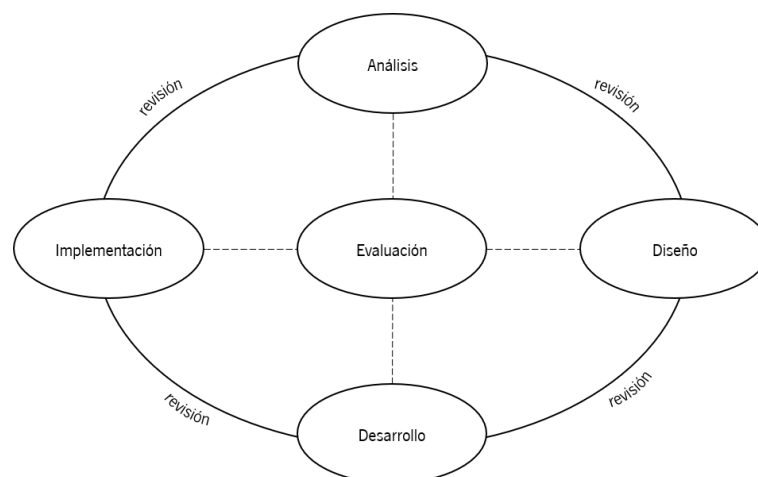
Molenda (2015) señala que el ADDIE (Figura 2) no es un modelo con lineamientos específicos, sino un término que se utiliza para referirse a distintos modelos que comparten la misma estructura (p.

40). También agrega que no se puede atribuir su creación a ningún autor y que su origen parece el resultado de una evolución a través de la transmisión oral (p. 40). Sin embargo, este modelo o marco conceptual, es uno de los más utilizados debido a su flexibilidad (Agudelo, 2009; Aldoobie, 2015), ha sido implementado por numerosas compañías y organizaciones (Branch, 2009) y “proporciona una base sólida para el proceso de diseño instruccional”¹¹ (Dousay y Logan, 2011: 32). Sobre la aplicabilidad del modelo ADDIE Aldoobie (2015) refiere que:

This model is an approach that helps instructional designers, any content's developer, or even teachers to create an efficient, effective teaching design by applying the processes of the ADDIE model on any instructional product. In fact, the elements made by following the ADDIE model can be used in any environment as online or face-to-face (p. 68).

Figura 2

El modelo ADDIE



Nota. Recuperado de Branch (2009: 2). Traducción propia.

Como se puede observar en la Figura 2, el modelo ADDIE está compuesto por cinco fases que interactúan y están relacionadas con las otras (Aldoobie, 2015), lo que permite una constante revisión y reevaluación del proceso. A continuación, se describen las fases del modelo ADDIE:

Análisis. Consiste en la identificación de las necesidades de los estudiantes en función del desempeño esperado, o como explica Branch (2009), se trata de reconocer la brecha que existe entre el desempeño actual y el desempeño deseado (*“performance gap”*, p. 17) y si un evento instruccional puede cerrar dicha brecha. Una vez que se ha realizado el análisis de necesidades, es preciso formular los objetivos de la formación, es decir, qué se espera que el estudiante sea capaz de hacer una vez que

¹¹ Traducción propia.

culmine la formación, así como los objetivos de aprendizaje, representados por los resultados mensurables que permiten comprobar el cumplimiento de los objetivos de la formación (Aldoobie, 2015). Esta fase consta de los siguientes pasos: análisis del aprendiente, análisis de los objetivos instruccionales, desarrollo del análisis instruccional¹² y el desarrollo de los objetivos de aprendizaje (Aldoobie, 2015).

Diseño. Una vez identificados los objetivos de la formación se procede al desarrollo de la estrategia instruccional que permitirá que estos se puedan alcanzar. De acuerdo con la propuesta de Agudelo (2009), esta fase comprende: la conformación del equipo de trabajo, definición del modelo pedagógico, la estructuración del contenido, el diseño de las actividades, selección de los recursos tecnológicos y el diseño de la evaluación (p. 123). En relación al *componente pedagógico*, Agudelo (2009) indica que se debe delimitar la metodología que subyace a aspectos de la enseñanza-aprendizaje tales como el papel del profesor y del estudiante, el uso de los recursos electrónicos, el entorno de aprendizaje y los materiales didácticos (p. 123).

De acuerdo con Agudelo (2009) la *estructuración del contenido* comprende la concepción de la organización de los elementos que conforman el recurso educativo (p. 123). Aldoobie (2015: 69) incluye en este procedimiento la creación de la estrategia instruccional, que consiste en “a combination of many methods to help the learners understand the topic” (p. 69), es decir los procedimientos que se llevarán a cabo para impartir la instrucción. Agudelo (2009: 123) resalta la importancia de la organización del contenido ya que esta determina no solo la facilidad con la que el estudiante puede desenvolverse en el entorno, como se ha mencionado anteriormente, sino también la clara transmisión de las expectativas relacionadas con su interacción con el material instruccional, lo que le permitirá regular su proceso de aprendizaje.

El *diseño de las actividades*, por su parte, incluye la identificación de la relación entre las actividades, es decir, si una actividad es exclusiva, complementaria o que se combina con otras actividades (Simonson y Barberá, 2005 citado en Agudelo, 2009). Además, se determina la modalidad (individual o grupal), la interacción y la comunicación entre los participantes, así como la retroalimentación (Agudelo, 2009: 123), elementos de la formación que están condicionados al medio y los recursos tecnológicos utilizados, por lo que en esta fase también es necesario planificar el *componente técnico*.

Por último, el *diseño de la evaluación* requiere de la revisión de los objetivos de la formación y del aprendizaje que se plantearon en la fase de análisis para mantener la coherencia en los resultados

¹² Consiste en identificar los procedimientos que se deben realizar, así como los conocimientos que se deben impartir para que los aprendientes cumplan los objetivos propuestos (Aldoobie, 2015: 68-69).

esperados y la forma en la que estos se medirán (Aldoobie, 2015: 71). También requiere de la revisión de la planificación y concepción de la evaluación (formativa o sumativa) (Agudelo, 2009: 71) y de los tipos de tareas de evaluación que los estudiantes realizarán (Branch, 2009: 152). Agudelo (2009) refiere que la fase de diseño debe resultar en la formulación del “contenido, temario, dinámica de trabajo, sistema de evaluación, plan del curso, prácticas y actividades” (p. 123).

Desarrollo. En esta fase se generan los componentes de la formación, tales como la guía didáctica, los elementos que estructuran el curso (objetivos, tabla de contenido, referencias, etc.), los contenidos, los materiales, las actividades y las evaluaciones según lo preestablecido en la fase de diseño (Agudelo, 2009: 124). Para facilitar este proceso, Aldoobie (2015) plantea tres etapas en el desarrollo del evento de aprendizaje (p. 70):

1. Redactar un boceto o borrador del diseño instruccional. En lugar de subir directamente los materiales o actividades en la plataforma, conviene hacer un modelado en otro medio más fácil de editar para que sea sujeto a una revisión por un colaborador o el equipo de trabajo. Con la retroalimentación recibida se procede a revisar el borrador para su corrección y una vez que se está satisfecho con el diseño realizado, se puede proceder con el siguiente paso.
2. Crear los materiales del curso y subirlos a la plataforma o medio de transmisión.
3. Llevar a cabo una prueba piloto del evento instruccional. Para sacar el mayor provecho a la retroalimentación recibida, conviene desarrollar y aplicar un instrumento de recogida de datos como un cuestionario.

Implementación. En esta fase se lleva a cabo el evento de formación. El papel del diseñador instruccional en esta etapa consiste en preparar a los estudiantes y a los profesores para que conozcan las características de la formación y puedan iniciarla sin dificultades (Agudelo, 2009; Aldoobie, 2015; Branch, 2009). Esto se aplica a los casos en los que el diseñador es un agente externo al equipo de formación docente de la instrucción que se va a impartir. A diferencia de la fase de desarrollo en la que se realiza una prueba parcial del evento de formación, en esta fase se pone en funcionamiento todos los componentes, entre los cuales están “las guías generales o de presentación del recurso, los contenidos, las guías de aprendizaje, las actividades, la evaluación, el diseño gráfico y todas las características de usabilidad” (Agudelo, 2009: 124-125).

Evaluación. A pesar de que la fase de evaluación ocupe el último lugar en el modelo ADDIE, es un proceso que se aplica de manera constante en el resto de fases (Aldoobie, 2015), como se puede observar en la Figura 2. El propósito de esta etapa es determinar la calidad de la instrucción y de los

procesos involucrados en su desarrollo, así como identificar las fortalezas y debilidades para recomendar mejoras en proyectos futuros (Branch, 2009: 151). Branch (2009) propone tres niveles de evaluación: evaluación de la percepción, del aprendizaje y del desempeño:

1. La evaluación de la *percepción del estudiante* mide la valoración de las impresiones de los estudiantes sobre el contenido del curso, los recursos disponibles, el entorno de aprendizaje, ya sea presencial o virtual, siendo este el caso, su percepción sobre la navegabilidad de la plataforma; y el desempeño del profesor (Branch, 2009: 154). Se realiza inmediatamente después de la finalización del evento instruccional con la ayuda de un instrumento de recolección de datos como cuestionarios o entrevistas.
2. La evaluación del *aprendizaje* se mide durante el transcurso de la formación dependiendo de la modalidad de evaluación de la misma. Es realizada por el profesor o instructor y el resultado debería alinearse con los objetivos de la instrucción y de aprendizaje propuestos en la fase de análisis (Branch, 2009: 156).
3. La evaluación del *desempeño* consiste en la medición de la transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridos durante la formación a un área determinada de aplicación como la laboral, la académica o la personal. En el caso del área laboral, la evaluación podría implicar la observación por un evaluador o el reconocimiento por parte del trabajador de los cambios que ha podido observar en su desempeño a partir de una lista de verificación de competencias (Branch, 2009). Es por ello que este tipo de evaluación tiene lugar después de la formación, una vez que el aprendiente ha tenido un tiempo significativo para poner a prueba sus nuevos conocimientos y puede verificar si la formación tuvo un impacto positivo (Branch, 2009).

Consideramos que la evaluación del desempeño propuesta por Branch (2009) es muy interesante puesto que va más allá de verificar el cumplimiento de los objetivos de enseñanza. Como se puede observar, el propósito de este tipo de evaluación es valorar el impacto real de la formación en la vida del aprendiente; ya sea en su entorno laboral, académico o personal.

Para resumir todos los puntos anteriores se presenta la Tabla 9 con las definiciones de las diferentes fases del modelo ADDIE y los procedimientos que corresponden a cada una de ellas según las propuestas de Aldoobie (2015), Agudelo, (2009) y Branch (2009).

Tabla 9

Fases y procedimientos del modelo ADDIE

	Análisis	Diseño	Desarrollo	Implementación	Evaluación
Definición	Necesidades de los estudiantes según su desempeño.	Concepción de la estrategia instruccional.	Creación de los componentes de la formación	Puesta en marcha del evento instruccional.	Determinar la calidad de la instrucción y de los procesos involucrados en su desarrollo.
Procedimientos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis del aprendiente. 2. Análisis de los objetivos instruccionales. 3. Desarrollo del análisis instruccional. 4. Desarrollo de los objetivos de aprendizaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conformación del equipo de trabajo. 2. Definición del modelo pedagógico. 3. Estructuración del contenido. 4. Diseño de las actividades. 5. Selección de los recursos tecnológicos. 6. Diseño de la evaluación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear un boceto o borrador del diseño instruccional. 2. Crear los materiales del curso y subirlos a la plataforma o medio de transmisión. 3. Llevar a cabo una prueba piloto del evento instruccional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación de los profesores. 2. Preparación de los estudiantes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación de la percepción. 2. Evaluación del aprendizaje. 3. Evaluación del desempeño.

Nota. Basado en Aldoobie (2015), Agudelo, (2009) y Branch (2009).

Capítulo II. Propuesta práctica de entrenamiento estratégico para el aprendizaje del léxico en entornos virtuales

De acuerdo con los fundamentos teóricos desarrollados en el capítulo anterior, la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje puede favorecer el aprendizaje de la lengua (Chamot, 1998; Cervero y Pichardo, 2000; O'Malley y Chamot, 1990; Cohen, 1998; Fernández, 2004a; Oxford, 1990; Pinilla-Herrera y Cohen, 2019), contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa (Cea, 2015; Fernández, 2004b, Oxford, 1990) y fomentar la autonomía en el aprendizaje (Martín Leralta, 2006; Román-Mendoza, 2018). Es por ello que diferentes autores (Cea, 2017; Macaro 2001; MCER, 2002; O'Malley y Chamot 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1991) promueven la inclusión de la formación en estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Como hemos observado, dicha exhortación también se realiza desde el área de la enseñanza del léxico, un componente esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa cuya amplitud y complejidad requiere de la implicación del aprendiente en su aprendizaje (Nation, 2001; Schmitt, 2000; Webb y Nation, 2017) y, por ende, del desarrollo de estrategias que le permitan tomar conciencia de su actitud hacia el estudio y la práctica del idioma.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación desde el constructivismo y la pedagogía reflexiva (Cope y Kalantzis, 2017) podrían potenciar el entrenamiento en estrategias de aprendizaje. Chang (2005: 217) señala que en un ambiente de aprendizaje virtual constructivista se motiva a los aprendientes a crear su propio conocimiento y a ejercer control sobre su aprendizaje y, refiriéndose específicamente al aprendizaje a través de la Web, indica “is a suitable environment for them to take charge of their own learning since they can control their own learning process” (p. 218). Román-Mendoza (2018: 58), por su parte, afirma que las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) modernas permiten poner en práctica y desarrollar estrategias de aprendizaje de lenguas tales como la metacognición, la implicación en la formación y la autorregulación.

Sin embargo, de acuerdo con Hurd y Lewis (2008: 18), a pesar de que las estrategias de aprendizaje han sido objeto de numerosas investigaciones, el estudio de la enseñanza de estrategias en contextos de aprendizaje independiente, como la educación a distancia, no ha sido objeto de la misma atención. Lo misma situación se verifica en el área de estudio de las estrategias de aprendizaje del léxico (Klapper, 2008: 292).

En vista del potencial de la aplicación de las tecnologías educativas en el entrenamiento estratégico y de la poca investigación en el área en el contexto de la modalidad *e-learning*, proponemos una serie de recursos para la planificación de eventos de instrucción de estrategias de aprendizaje del

léxico en entornos virtuales. Estos recursos constituyen un esbozo detallado y fundamentado en una revisión de la literatura actualizada y pretenden servir como un primer abordaje teórico que contribuye en esta área de investigación con elementos que sirven de base para el diseño y desarrollo de una formación estratégica de aprendizaje del léxico con recurso a las tecnologías aplicadas a la educación.

El primer paso para el desarrollo de la propuesta fue la organización de una clasificación de estrategias de aprendizaje del léxico que se desarrolló a partir del Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) y de Schmitt (2000). Esto se hizo con el propósito de compilar y categorizar estrategias de aprendizaje del léxico propuestas por diferentes autores para lograr conseguir un equilibrio entre la atención prestada a las estrategias de orden cognitivo y metacognitivo y a las estrategias afectivas y socioculturales-interactivas, de igual relevancia en el proceso de aprendizaje de la lengua (Oxford, 1990: 11). La clasificación de estrategias de aprendizaje del léxico es la base sobre la cual se podrían apoyar otros elementos de la formación como los objetivos de enseñanza-aprendizaje, el diseño de las actividades o hacer una selección de las más adecuadas en función del análisis de necesidades.

El segundo paso consistió en el diseño y pilotaje de un instrumento que pretende recoger datos para realizar en un momento inicial de la investigación el análisis de necesidades del grupo meta en lo que respecta a la utilización de estrategias de aprendizaje del léxico. Además, en otro momento de la investigación, este cuestionario puede tener una función de evaluación de la formación estratégica. El diseño del cuestionario se realizó sobre la base de la clasificación de estrategias de aprendizaje del léxico propuesta en este trabajo, el *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) de Oxford (1990: 283-291) y la correspondiente adaptación de Cea (2015: Anexo 2) al español.

El tercer paso resultó en la adaptación de un modelo de instrucción estratégica (Oxford, 2011: 185-187) a un entorno de enseñanza virtual. Como se puede verificar en el apartado correspondiente, un modelo de instrucción estratégica consta de diferentes secuencias que corresponden a una serie de procedimientos a seguir para llevar a cabo la formación. La mayoría de estos procedimientos implica la interacción de los aprendientes con el profesor, los materiales y los compañeros de clases para conocer o practicar el uso de las estrategias. Para facilitar el desarrollo de un modelo de instrucción estratégica en un entorno virtual de aprendizaje se adaptaron los procedimientos de cada secuencia a herramientas y recursos adecuados para su desenvolvimiento en el contexto de la enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual en modalidad *e-learning*.

Por último, elaboramos un recurso que contiene una serie de actividades que tienen como objetivo la práctica o reflexión sobre el uso de estrategias de aprendizaje del léxico y que podrían integrarse tanto a una formación en modalidad *e-learning* como a otros tipos de modalidad, incluyendo

la presencial. Este recurso es un complemento del modelo de instrucción estratégica, puesto que propone actividades que se pueden incorporar a las secuencias del modelo, dependiendo del objetivo de las mismas y de la fase de secuenciación. Las actividades implican el uso de herramientas tecnológicas y fueron concebidas teniendo en cuenta el enfoque constructivista y la pedagogía reflexiva (Cope y Kalantzis, 2017) aplicados al uso de las tecnologías con fines educativos.

2.1. Metodología de la investigación

El presente trabajo sigue un modelo de investigación de diseño (Plomp, 2013), también denominada investigación del desarrollo o investigación formativa (van den Akker, 1999: 3). Este tipo de investigación tiene como objetivo principal reducir “uncertainty of decision making in designing and developing (educational) interventions” (Akker, 1999: 5) y de manera más específica: a) proponer ideas, sugerencias o instrucciones para optimizar la calidad de la intervención a desarrollar; b) generar, articular y probar principios de diseño (van den Akker, 1999: 5). En otras palabras, una investigación de diseño busca producir soluciones de diseño, ya sea de forma conceptual o práctica, para llenar vacíos de conocimiento que dificulten el desarrollo de intervenciones pedagógicas.

Plomp (2013:15) explica con más detalle en qué consiste una investigación de diseño:

(...) to design and develop an intervention (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as a solution to a complex educational problem as well as to advance our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes to design and develop them, or alternatively to design and develop educational interventions (about for example, learning processes, learning environments and the like) with the purpose to develop or validate theories.

De esta definición resaltamos el marco que ofrece la investigación de diseño para generar una variedad de productos que contribuyan con el desarrollo de futuras intervenciones pedagógicas. La investigación de diseño es un término general para englobar diferentes tipos de estudios (Plomp, 2013), como los estudios de desarrollo definidos de la siguiente forma:

The systematic analysis, design and evaluation of educational interventions with the dual aim of generating research-based solutions for complex problems in educational practice, and advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing them (Plomp, 2013: 16).

Este proyecto de investigación se enmarca dentro de un estudio de desarrollo puesto que se lleva a cabo el diseño de recursos dirigidos a profesores de español como L2/LE que les faciliten el desenvolvimiento de un entrenamiento estratégico para el aprendizaje del léxico en un entorno virtual. A

partir de las conclusiones que se desprenden del marco teórico de esta investigación, formulamos la hipótesis de que la aplicación de las tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de estrategias del léxico en un entorno virtual de aprendizaje podría ser beneficiosa para el desarrollo de la competencia estratégica y podría tener como resultado el desarrollo de la competencia léxica y comunicativa. Por lo tanto, esta investigación se plantea los siguientes objetivos:

2.1.1. Objetivos generales

1. Establecer un marco teórico y metodológico que permita:
 1. Aumentar la percepción y conciencia de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, concretamente sobre su competencia léxica y estratégica;
 2. Constituir las bases para la implementación de un entrenamiento estratégico y léxico a partir de un contexto de aprendizaje en modalidad a distancia.

2.1.1.1. Objetivos específicos

1. Organizar una clasificación de estrategias de aprendizaje del léxico tomando como referencia la revisión de la bibliografía existente.
2. Conocer las estrategias de aprendizaje del léxico utilizadas por los aprendientes a partir de un instrumento de investigación válido, fiable y viable.
3. Identificar las condiciones esenciales de un entorno virtual de aprendizaje para implementar un modelo de instrucción estratégica y léxica.
4. Plantear actividades para la práctica o la reflexión sobre el uso de estrategias de aprendizaje del léxico a través del uso de herramientas tecnológicas.

Para cumplir con los objetivos propuestos hemos seguido las fases de un estudio de desarrollo (Plomp, 2013: 19): la investigación preliminar, la fase de desarrollo o prototipo y la fase de evaluación. En la fase de investigación preliminar se hizo una revisión de la literatura (Plomp, 2013: 19) cuyo resultado constituye el marco teórico de este trabajo. Además de consultar la bibliografía especializada para delimitar conceptos importantes para el conocimiento de las estrategias de aprendizaje, se revisaron modelos de instrucción estratégica propuestos por diferentes autores (Oxford 1990, actualizado en 2006; O'Malley y Chamot, 1990; Chamot 2004, 2005; Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins, 1999; Grenfell y Harris, 1999 y Macaro, 2001 citados en Oxford, 2011) y trabajos que abordan diferente enfoques del

modelo instruccional ADDIE (Aldoobie, 2015; Agudelo, 2009; Branch, 2009). El desarrollo y adopción de un marco teórico o conceptual para el desenvolvimiento del estudio es uno de los procedimientos que constituyen la fase de investigación preliminar según Plomp (2013: 19), es por ello que enmarcamos la concepción de los recursos diseñados en este trabajo en función de las fases del modelo ADDIE. En este sentido, las áreas del diseño instruccional en las que actuamos son el análisis del aprendiz, la estructuración del contenido, el diseño de las actividades y la selección de las herramientas tecnológicas, es decir, las fases de Análisis y Diseño. Otro aporte de la fase de investigación previa para el desarrollo del proyecto fue la delimitación de los enfoques pedagógicos que se adoptarían para concebir los recursos didácticos que forman parte de nuestra propuesta, en concreto el enfoque constructivista y la pedagogía crítica (Cope y Kalantzis, 2017).

La fase de desarrollo corresponde a la concepción y elaboración de diferentes recursos que tienen como objetivo facilitar la implementación de entrenamientos estratégicos para el aprendizaje del léxico en un entorno virtual. Primero realizamos una clasificación de las estrategias de aprendizaje del léxico basada en el Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) y Schmitt (2000) con el objetivo de brindar un marco teórico para fundamentar decisiones como la formulación de objetivos instruccionales y de aprendizaje, la selección de los contenidos, el análisis de necesidades, entre otros (ver Análisis del aprendiz). Sobre la base de la clasificación de estrategias referida, diseñamos un instrumento de recogida de datos que fue sometido a dos pruebas piloto cuyos resultados se describen en este capítulo.

A continuación, llevamos a cabo una adaptación de un modelo de instrucción estratégica a un entorno de enseñanza virtual que muestra cada una de las fases de secuenciación de una formación estratégica con sugerencias para su desenvolvimiento en un entorno virtual de aprendizaje. Para complementar las actividades a realizar dentro del entorno digital, incluimos una selección de actividades de práctica de estrategias de aprendizaje del léxico con recurso a herramientas tecnológicas que constituye otro recurso dirigido a profesores de español como L2/LE que quieran llevar a cabo una formación de este tipo. Es preciso acotar que los procedimientos para la realización de los recursos referidos se describen con detalle en los apartados correspondientes.

Debido a que este estudio constituye un primer abordaje teórico, la fase de evaluación no contará con la valoración de la practicidad, relevancia y sostenibilidad (Plomp, 2013: 30) producto de su aplicación en un contexto real, sin embargo, se aplicarán dichos criterios para realizar una valoración general de los resultados de esta investigación en el apartado correspondiente a las conclusiones.

Es importante resaltar que la propuesta práctica de entrenamiento estratégico para el aprendizaje del léxico en entornos virtuales que se desarrolla en este trabajo está dirigida a profesores de segundas

lenguas que quieran implementar este tipo de formación en el contexto de enseñanza *e-learning* impartida a través de un entorno virtual de aprendizaje o sistema de gestión de aprendizaje (*Learning Management System*, LSM). No limitamos la aplicación de los materiales presentados a un nivel de lengua en particular porque pretendemos que estos representen orientaciones para el diseño instruccional y por lo tanto esperamos que sean objeto de modificaciones y adaptaciones. Sin embargo, consideramos que algunas actividades o procedimientos aplicados tal y como los proponemos podrían ser más adecuados para niveles intermedios (B1-B2).

En relación al tipo de entrenamiento estratégico que se plantea, reiteramos el carácter flexible de la propuesta, por lo que no la enmarcamos dentro de un tipo específico de entrenamiento estratégico (de concienciación, único, a largo plazo; Oxford, 1990: 202-203). No obstante, consideramos oportuno indicar que la presente propuesta práctica de entrenamiento estratégico podría ser más adecuada para entrenamientos únicos o a largo plazo, puesto que un entrenamiento de concienciación no implica la práctica de estrategias, la cual sí se contempla en nuestra propuesta. En caso de que se desee aplicar esta propuesta práctica en el marco de un entrenamiento estratégico a largo plazo integrado en la planificación general del aprendizaje de la L2/LE, recomendamos la consulta de las orientaciones a este respecto que se describen en Oxford (2011: 179-184).

2.2. Metodología de enseñanza y de diseño instruccional adoptadas

Para la concepción y diseño de los elementos que integran el plan de la formación en estrategias de aprendizaje del léxico que se propone en el presente trabajo nos basaremos en una metodología que se encuadra en la situación posmétodo de la enseñanza de lenguas y se fundamenta en el enfoque constructivista y la pedagogía reflexiva (Cope y Kalantzis, 2017).

La situación posmétodo proporciona un marco metodológico que posibilita una práctica pedagógica ajustada a la “realidad de la clase” (Kumaravadivelu, 1994: “la situación posmétodo”, párr. 3) en la que las tecnologías aplicadas a la educación pueden desempeñar un papel fundamental debido a que ofrecen un sinnúmero de posibilidades para la creación o adaptación de materiales innovadores que se adecúan a las necesidades y al contexto de enseñanza (Román-Mendoza, 2018). En este sentido, Román-Mendoza (2018: 101) indica que el enfoque posmétodo facilita “que aprendiente y profesor se sitúen en el centro de la enseñanza-aprendizaje de forma que esta se convierta en una actividad personal, contextualizada y significativa para ambos”, en lugar de intentar que la enseñanza-aprendizaje encaje dentro un método prescriptivo que presenta una fórmula que puede no ser la más idónea para el contexto educativo en el que se aplica (Kumaravadivelu, 1994).

En el capítulo anterior hemos descrito las implicaciones de la aplicación del constructivismo al *e-learning* la manera en la que este enfoque promueve un aprendizaje colaborativo que tenga en cuenta el conocimiento previo de los aprendientes, la participación activa de los mismos en su aprendizaje, así como el diseño de tareas significativas que requieran de un procesamiento profundo de la información para la creación de nuevas representaciones del conocimiento. Estos beneficios sumados a los principios de la pedagogía reflexiva y las nuevas *affordances* o posibilidades del *e-learning* (Cope y Kalantzis, 2017) nos permitirán integrar las herramientas tecnológicas al entrenamiento estratégico para el aprendizaje del léxico sin perder de vista su papel como potenciadoras del aprendizaje y del desarrollo de la competencia estratégica.

Además de las metodologías de enseñanza mencionadas, también fue necesario adoptar el modelo de diseño instruccional ADDIE expuesto en el capítulo anterior, puesto que este nos brinda un marco para planificar las diferentes etapas del proceso de concepción y desarrollo de la formación. Es a partir del esquema del modelo ADDIE (ver Tabla 9) que hemos seleccionado las áreas de actuación de esta propuesta, a saber: el análisis del aprendiente, la estructuración del contenido, el diseño de las actividades y la selección de las herramientas tecnológicas.

Ahora bien, para realizar un análisis del aprendiente que nos permita conocer sus necesidades en relación con el desarrollo o consolidación de estrategias consideramos necesario la organización de una clasificación de estrategias de aprendizaje del léxico que abordara de manera más completa las estrategias afectivas y socioculturales-interactivas, puesto que estas se tratan de manera superficial o incluso no se llegan a incluir en las taxonomías analizadas y descritas en el apartado correspondiente a las estrategias de aprendizaje del léxico. Una vez concluida la clasificación de estrategias de aprendizaje del léxico, procedimos a la creación de un instrumento de recogida de datos para el análisis de necesidades del grupo meta, a la adaptación de un modelo para estructurar los contenidos de la formación en un entorno virtual y al diseño de algunas actividades que podrían formar parte del entrenamiento estratégico en esta área.

La implementación de la propuesta práctica de instrucción en estrategias para el aprendizaje de léxico en entornos virtuales persigue diferentes objetivos pedagógicos. Como objetivo general se plantea:

1. Desarrollar la dimensión estratégica de la competencia comunicativa de los estudiantes a través de una intervención didáctica realizada en un entorno virtual de aprendizaje en modalidad *e-learning* que pretende aumentar la percepción y conciencia de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.

Mientras que los objetivos específicos buscan:

1. Conocer la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje del vocabulario por parte de los aprendientes antes y después de la formación en el entorno digital.
2. Incentivar el desarrollo de la competencia léxica del español mediante la familiarización de estrategias de aprendizaje del léxico.
3. Incentivar el desarrollo de la competencia estratégica mediante la práctica de estrategias de aprendizaje del léxico.
4. Orientar a los aprendientes en el uso de herramientas tecnológicas como medio para desarrollar su competencia estratégica en el aprendizaje del léxico en español.
5. Autoevaluar la competencia estratégica antes y después de la instrucción/entrenamiento.

En los siguientes apartados explicaremos con detalle los procedimientos relativos a la concepción y desarrollo de la clasificación de estrategias de aprendizaje del léxico y del cuestionario de análisis de necesidades, elementos del diseño instruccional que forman parte del procedimiento de “análisis del aprendiente” de la fase de Análisis del modelo ADDIE. También expondremos la adaptación de un modelo de instrucción estratégica a un entorno virtual para la enseñanza de estrategias de aprendizaje del léxico, correspondiente al procedimiento de “estructuración del contenido” de la fase de Diseño del modelo ADDIE. Finalmente, presentaremos una propuesta de actividades para la enseñanza de estrategias del léxico que se enmarca dentro de los procedimientos de “diseño de las actividades y selección de las herramientas tecnológicas” de la fase de Diseño del modelo ADDIE.

2.2.1. Análisis del aprendiente

En los siguientes apartados describiremos el desarrollo de dos recursos que se enmarcan en la fase de Análisis del modelo ADDIE, específicamente en el procedimiento de “análisis del aprendiente”. Primero, expondremos los pasos que se siguieron en la organización de una propuesta de clasificación de estrategias de aprendizaje del léxico a partir del Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) y Schmitt (2000), así como la descripción de los grupos y subgrupos de estrategias de dicha clasificación. Hemos ubicado esta propuesta clasificatoria dentro del procedimiento de análisis del aprendiente debido a que sienta las bases para la realización de un análisis de necesidades que permita conocer el uso de estrategias por parte de los estudiantes. Luego, sobre la base de la propuesta de clasificación de estrategias de aprendizaje del léxico, elaboramos un cuestionario de análisis de necesidades cuyo proceso de diseño, pilotaje y análisis de resultados preliminares presentaremos en esta sección del trabajo.

2.2.1.1. Organización de la Propuesta de Clasificación de Estrategias de Aprendizaje del

Léxico

Como mencionamos en el apartado correspondiente a las taxonomías de estrategias de aprendizaje del léxico, las propuestas identificadas en la literatura consultada se enfocan principalmente en las estrategias cognitivas y metacognitivas. Es por este motivo que consideramos oportuno revisar la mayor variedad de propuestas de estrategias de aprendizaje del léxico en la bibliografía disponible para integrar estrategias sociales y afectivas que complementen las taxonomías descritas anteriormente y, a su vez, diagnosticar y atender posibles dificultades por parte de los aprendientes con ese tipo de estrategias.

Para empezar, hemos realizado una revisión de la literatura especializada en la enseñanza-aprendizaje del vocabulario de L2/LE (Gairns y Redman, 1986; Gu, 2003; Gu y Johnson, 1996; McCarthy, 1990; Nation, 2001; Schmitt, 2000; Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006; Thornbury, 2002; Webb y Nation, 2017) y se analizaron las propuestas de clasificación de estrategias o las estrategias de aprendizaje del léxico presentes en cada uno de los trabajos. A continuación, se realizó una síntesis para individualizar las estrategias, en forma de mapas mentales o esquemas, según el caso, que resultó en la identificación de 91 estrategias.

El siguiente paso consistió en introducir las estrategias identificadas en la fase de análisis en una base de datos¹³ elaborada con Airtable, una herramienta que permite crear hojas de cálculo de manera colaborativa con funciones como la creación de etiquetas, que fueron muy útiles para la clasificación y organización de las estrategias seleccionadas. Este proceso también permitió sintetizar las estrategias que se repetían debido a que algunos autores tienen estrategias en común, de manera que se redujeron a un total de 60 estrategias de aprendizaje del léxico.

Una vez que identificamos estrategias y metaestrategias cognitivas, afectivas y sociales, procedimos a organizarlas y a clasificarlas sobre la base del Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) y la taxonomía de Schmitt (2000), tomando de esta última su distinción entre estrategias de descubrimiento y estrategias de consolidación, debido a que permite analizar por separado dos momentos fundamentales en el aprendizaje de una unidad léxica. Además, desde el punto de vista didáctico y de la secuenciación de los contenidos podría ser rentable enseñar estrategias específicas para cada etapa. De este modo, hemos distribuido las estrategias de aprendizaje del léxico según la clasificación del modelo S²R, a saber: estrategias cognitivas y metacognitivas, estrategias y

¹³ Disponible en <https://airtable.com/shrsf2ZUvpAEkaDHo>

metaestrategias afectivas y estrategias y metaestrategias socioculturales-interactivas; las cuales hemos dividido según la etapa del aprendizaje del léxico en la que se aplican (descubrimiento o consolidación).

El modelo S²R de Oxford (2011) presenta subtipos de categorías generales que pueden englobar varias estrategias que comparten un rasgo en común. Por ejemplo, “usar el sentido visual para comprender y recordar” puede contener un abanico de estrategias que implican el uso de imágenes visuales para la memorización (Tabla 10), lo que resulta, a nuestro parecer, bastante práctico para organizar las estrategias de aprendizaje del léxico, sobre todo si se desea trabajar grupos específicos de estrategias que requieren de una mayor atención según las necesidades de los estudiantes.

En los siguientes apartados mostraremos los resultados del proceso de clasificación de estrategias describiendo los tipos y subtipos de estrategias identificados sobre la base de del Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) y la taxonomía de Schmitt (2000).

2.2.1.1.1. Selección de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas de Aprendizaje del Léxico en la propuesta práctica de entrenamiento estratégico para el aprendizaje de léxico en entornos virtuales

Debido a que estas estrategias son las que han recibido más atención en la literatura consultada no es de extrañar que se presenten en mayor variedad y número. Retomamos la definición de estrategias metacognitivas propuesta por Schmitt (2000) según la cual: “metacognitive strategies (MET) involve a conscious overview of the learning process and making decisions about planning, monitoring or evaluating the best way to study”. El modelo S²R de Oxford (2011) es compatible con esta definición puesto que las estrategias para el aprendizaje del vocabulario que corresponden con las categorías de la autora comprenden estrategias relacionadas con los procesos de planificación, monitorización y evaluación del aprendizaje del léxico. A continuación, se presentará una serie de estrategias concretas relacionadas con los aspectos anteriores y que consideramos que deberían ser abordadas o trabajadas en un contexto de entrenamiento estratégico en léxico en contexto virtual. Estas estrategias se sintetizarán posteriormente en la Tabla 10:

Prestar Atención a la Cognición, que involucra estrategias como la identificación o “*noticing*” de Nation (2000) y la atención selectiva (Gu y Johnson, 1996) puesto que implican la decisión consciente de enfocarse en determinadas unidades léxicas que se necesita o se desea aprender;

Planificar la Cognición, que consiste en estrategias que comprenden procesos previos al estudio del léxico para asegurar la eficiencia y organización del aprendizaje, como la selección del léxico

y de los niveles de conocimiento léxico que se requiere manejar según los objetivos comunicativos, lo que permite conocer aquellas unidades léxicas que se deben ignorar debido a que no son necesarias para los objetivos; así como la planificación de la revisión del vocabulario nuevo (Nation, 2001; Schmitt, 2000). También comprende la toma de decisiones sobre procesos o técnicas que mejoran o facilitan el proceso de aprendizaje del léxico y su puesta en marcha, como la toma de notas (Gairns y Redman, 1986; Gu y Johnson, 1996; McCarthy, 1990; Schmitt, 2000; Thornbury, 2002).

Conseguir Recursos para la Cognición, que implica ser consciente de los momentos en los que es necesario consultar un diccionario (Nation, 2001), informarse sobre fuentes de recursos o materiales para el aprendizaje o la práctica del vocabulario (Schmitt, 2000; Webb y Nation, 2017) y ser proactivo en la búsqueda de recursos o esclarecimientos (Gu y Johnson, 1996);

Organizar el Uso de Estrategias Cognitivas, es decir, escoger las estrategias necesarias según las necesidades de aprendizaje del léxico (Nation, 2001);

Evaluar el Uso de Estrategias Cognitivas para monitorear el progreso y realizar ajustes de ser necesario (Schmitt, 2000).

En lo que respecta a las estrategias cognitivas, en el Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) no se realiza una distinción entre estrategias cognitivas y memorísticas, a diferencia de la taxonomía de Schmitt (2000), en la que existe una categoría aparte para las estrategias que consisten en técnicas mnemónicas, como en la taxonomía de Oxford (1990) en la que se basa. Es por ello que las estrategias cognitivas para el aprendizaje del vocabulario que hemos organizado según el modelo S:R de Oxford (2011) comprenden estrategias que implican distintos tipos de procesamiento de la información que requieren la movilización de conocimientos previos, la identificación de nexos semánticos, el uso de los sentidos, el análisis de la unidad léxica o el contexto en el que se sitúa para la deducción del significado, el refuerzo del conocimiento de la unidad léxica para su consolidación, la recuperación de la información sobre la unidad léxica para la producción, entre otros. De manera más detallada, las estrategias cognitivas para el aprendizaje del vocabulario que hemos identificado en la literatura consultada comprenden (Tabla 10):

Estrategias de Descubrimiento. Facilitan la comprensión del sentido de una nueva unidad léxica o una unidad que no se ha interiorizado y se dividen en dos grupos de estrategias que consisten en la conceptualización a partir de detalles (Cea, 2015: 81; Oxford, 2011) y la deducción a partir de la información inmediata (Cea, 2015: 81; Oxford, 2011).

Conceptualizar a través de Detalles para Entender el Significado. Las estrategias de esta categoría implican una atención selectiva de la información inmediata que proporciona la unidad léxica para conocer su significado.

Analizar y decodificar los elementos que conforman una unidad léxica monoverbal como los afijos, sufijos y raíz o la función de la palabra en el texto (verbo, sustantivo, adjetivo, etc.) para deducir su significado.

Desglosar la información en partes, analizar y decodificar, diferenciar son algunos de los procesos cognitivos involucrados en el uso del diccionario para lograr obtener la información necesaria entre tantos datos que proporciona la herramienta. Consultar el diccionario implica reconocer la organización de la información (información gramatical, fonética, semántica, etc.) (Gairns y Redman, 1986; Thornbury, 2002; Webb y Nation, 2017); prestar atención a los ejemplos de uso, expresiones y colocaciones, identificar el significado de la unidad léxica entre los otros que se listan (Gu y Johnson, 1996), por mencionar algunas de las estrategias fundamentales.

Comparar/contrastar idiomias para encontrar cognados o similitudes que puedan ayudar a comprender el significado de una unidad léxica desconocida (Schmitt, 2000).

Ir más allá de los Datos Inmediatos (Cea, 2015: 81; Oxford, 2011). A diferencia del grupo anterior, las estrategias de esta categoría requieren fijar la atención en la información que aporta el texto, el contexto comunicativo o elementos extralingüísticos para aproximarse al significado, en otras palabras, analizar otros datos más allá de la unidad léxica.

Inferir. Algunas de las estrategias para deducir el significado incluyen analizar información extralingüística como fotografías o imágenes en un texto o los gestos del interlocutor (Schmitt, 2000), analizar el contexto textual, es decir, las relaciones sintácticas (Gairns y Redman, 1986; Gu y Johnson, 1996; Schmitt, 2000; Thornbury, 2002) y utilizar el sentido común y el conocimiento previo (Gu y Johnson, 1996; McCarthy, 1990).

Estrategias de Consolidación. Como su nombre lo indica, su propósito es consolidar o fijar las unidades léxicas aprendidas en la memoria a largo plazo. Los grupos de esta categoría engloban estrategias relacionadas con la explotación de diferentes recursos para lograr comprender o recordar una unidad léxica, tales como los sentidos, los conocimientos previos, la morfología de la unidad y las relaciones semánticas entre unidades léxicas.

Usar los Sentidos para Comprender y Recordar (Cea, 2015: 81; Oxford, 2011). El aprendiente recurre a estímulos facilitados por los diferentes sentidos (visual, auditivo, háptico) o una combinación de ellos para favorecer la recuperación de las unidades léxicas.

Usar el sentido visual para comprender y recordar es la característica general de un conjunto de estrategias que consisten en el uso de imágenes o representaciones mentales de imágenes como apoyo para la memorización o recuperación de las unidades léxicas. Algunas de estas estrategias incluyen crear una representación mental de la forma y/o el significado de la unidad léxica (Gu y Johnson, 1996, Schmitt, 2000); asociar la unidad léxica de la L2 con una en la L1 cuya forma sea similar (Gu y Johnson, 1996); escribir la unidad léxica múltiples veces (Schmitt, 2000), hacer listas de palabras (Gu y Johnson, 1996; Schmitt, 2000), utilizar *flashcards* (Schmitt, 2000; Webb y Nation, 2017).

Usar el sentido auditivo para comprender y recordar. Estas estrategias usan estímulos auditivos o la pronunciación de la unidad léxica como apoyo para la memoria. Algunas estrategias comprenden: utilizar palabras clave (*keyword method*), es decir, asociar la unidad léxica de la L2 con una que se pronuncie igual o de manera similar en la L1 (Gu y Johnson, 1996; Schmitt, 2000; Thornbury, 2002); la repetición oral (Gu y Johnson, 1996; Schmitt, 2000) y decir la unidad léxica en voz alta (Schmitt, 2000), lo que no necesariamente implica su repetición.

Usar el sentido háptico (táctil/cinestésico) para comprender y recordar requiere la asociación de acciones físicas, como movimientos (Schmitt, 2000), o sensaciones físicas (Gu y Johnson, 1996) a las unidades léxicas como una forma de facilitar la memorización.

Combinar los sentidos para entender y recordar, como colocar etiquetas escritas en la L2 a objetos físicos (Schmitt, 2000), una forma de relacionar el sentido visual con el sentido háptico.

Activar el Conocimiento. Estas estrategias permiten acceder a la información sobre una unidad léxica. Esto se puede llevar a cabo de diferentes maneras según las siguientes estrategias:

Usar la internalización/la información a la inversa. Consiste en recordar el contexto en el que se aprendió la unidad léxica para facilitar su recuperación. Algunas estrategias de este tipo son la recuperación (*retrieving*) (Nation, 2001), la codificación contextual, es decir, recordar la frase o contexto en el que apareció la unidad léxica (Gu y Johnson, 1996) y recordar unidades léxicas que se han asociado a experiencias personales (Schmitt, 2000).

Conceptualizar a través de Detalles para Memorizar. Este grupo está presente tanto en las estrategias de descubrimiento y de consolidación. Dentro de las estrategias de consolidación del conocimiento léxico comprende las siguientes estrategias que facilitan la memorización:

Analizar y decodificar las reglas para deletrear las palabras para recordar cómo se escriben (Schmitt, 2000; Thornbury, 2002).

Clasificar/categorizar las unidades léxicas para facilitar su memorización y recuperación a partir de mapas semánticos (Schmitt, 2000) o escalas de gradación que contengan variaciones semánticas de las unidades léxicas (encantar, gustar, detestar, odiar, etc.) (Gairns y Redman, 1986)

Conceptualizar en Sentido Amplio (Cea, 2015: 81; Oxford, 2011). A diferencia de la categoría anterior, en la que las relaciones son más específicas o vinculadas a la morfología de la unidad léxica, las asociaciones de esta categoría son de carácter general.

Combinar/ relacionar cosas similares abarca diferentes estrategias que consisten en la realización de diferentes tipos de asociaciones entre unidades léxicas. Schmitt (1997) señala que relacionar las unidades nuevas con otras unidades conocidas facilita la memorización y que las asociaciones pueden ser de coordinación (coche→ otros tipos de transportes como autobús, tren, avión, barco), sinonimia (feliz, contento) o antonimia (claro ≠ oscuro), las cuales Gu y Johnson (1996) agrupan en la categoría de codificación semántica. Además de las asociaciones descritas, Schmitt (1997) indica que aprender las palabras en grupos es más efectivo que aprenderlas de manera individual, no solo desde el punto de vista semántico, realizando asociaciones de acuerdo a categorías semánticas (animales, partes del cuerpo, prendas de vestir, etc.), sino también desde una perspectiva visual, es decir, que observar unidades léxicas que forman conjuntos o grupos en una hoja es más efectivo para la memorización que ver las unidades escritas de manera aislada.

Consideramos que el conocimiento de estas estrategias puede ser el punto de partida para la planificación del entrenamiento estratégico en el entorno virtual de aprendizaje. Es por ello que esta clasificación pretende facilitar la selección de las estrategias cognitivas y metacognitivas que se desea presentar a los aprendientes con el objetivo de concienciar sobre su uso o fomentar su desarrollo mediante el uso de las nuevas tecnologías. En la Tabla 10 se puede observar la organización de las estrategias descritas anteriormente en el marco del Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) y Schmitt (2000).

Tabla 10

Propuesta de clasificación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje de léxico a partir del Modelo de Autorregulación Estratégica Oxford (2011) y Schmitt (2000) para la organización y selección de los contenidos del entrenamiento estratégico

Estrategias Cognitivas y Metacognitivas de Aprendizaje del Léxico		
	Estrategia	Subtipo de estrategia
Estrategias Metacognitivas	Prestar atención a la cognición	Identificación (<i>noticing</i>) (Nation, 2001). Atención selectiva (Gu y Johnson, 1996).
	Planificar la cognición	(Nation, 2001) Escoger el léxico que se necesita aprender. Escoger los aspectos del conocimiento léxico que requieren atención. Planificar la repetición o práctica. (Schmitt, 2000) Ignorar nuevas palabras. Ser consistente. Practicar el vocabulario de manera espaciada. Estrategias para la toma de notas (Gairns y Redman, 1986; McCarthy, 1990; Schmitt, 2000; Thornbury, 2002). Decidir anotar las unidades léxicas que son importantes según sus necesidades y hacerlo (Gu y Johnson, 1996). Decidir anotar las unidades léxicas más utilizadas y hacerlo (Gu y Johnson, 1996). Decidir anotar las palabras o expresiones de diferentes maneras (dibujos, mapas mentales, etc.) y hacerlo (Gairns y Redman, 1986; Thornbury, 2002). Estudiar y conocer el significado de los morfemas (Gu y Johnson, 1996; Webb y Nation, 2017).

		Conseguir recursos para la cognición	<p>Planificar y monitorear el uso del diccionario (Nation, 2001).</p> <p>Buscar fuentes de <i>input</i> auténtico y significativo (Schmitt, 2000; Webb y Nation, 2017).</p> <p>Ser proactivo en la búsqueda de recursos para aprender o estudiar el vocabulario (Gu y Johnson, 1996).</p>
		Organizar el uso de estrategias cognitivas	Escoger las estrategias para el aprendizaje del léxico (Nation, 2001).
		Evaluar el uso de estrategias cognitivas	Autoevaluarse (Schmitt, 2000).
Etapa del aprendizaje del léxico	Estrategia	Funciones básicas	Subtipos de estrategias
Descubrimiento	Conceptualizar a través de detalles para entender el significado	Analizar y decodificar	<p>Analizar el tipo de palabra (verbo, sustantivo, adjetivo, etc.) (Schmitt, 2000).</p> <p>Analizar la morfología de la unidad léxica (afijo, sufijo, raíz, etc.) (Gu y Johnson, 1996; Nation, 2001; Schmitt, 2000).</p>
		Desglosar la información en partes, analizar y decodificar, diferenciar	<p>Estrategias para un uso correcto del diccionario: Reconocer la organización de la información (información gramatical, fonética, semántica, etc.) (Gairns y Redman, 1986; Thornbury, 2002; Webb y Nation, 2017).</p> <p>Prestar atención a los ejemplos de uso, expresiones, colocaciones y los diferentes significados de la unidad léxica (Gu y Johnson, 1996).</p>
		Comparar/contrastar idiomas	Hacer comparaciones entre la L1 y la L2 para comprender el significado (Schmitt, 2000).
	Ir más allá de los datos inmediatos	Inferir	<p>Analizar información extralingüística como fotografías o imágenes en un texto o los gestos del interlocutor (Schmitt, 2000).</p> <p>Analizar el contexto textual, es decir, las relaciones sintácticas (Gairns y Redman, 1986; Gu y Johnson, 1996; Schmitt, 2000; Thornbury, 2002).</p>

			Utilizar el sentido común y el conocimiento previo (Gu y Johnson, 1996; McCarthy, 1990).
Consolidación	Usar los sentidos para comprender y recordar	Usar el sentido visual para comprender y recordar	<p>Crear una representación mental de la forma y/o el significado de la unidad léxica (Gu y Johnson, 1996, Schmitt, 2000).</p> <p>Asociar la unidad léxica de la L2 con una cuya forma sea similar en la L1 (Gu y Johnson, 1996).</p> <p>Escribir la unidad léxica múltiples veces (Schmitt, 2000).</p> <p>Hacer listas de palabras (Gu y Johnson, 1996; Schmitt, 2000).</p> <p>Utilizar <i>flashcards</i> (Schmitt, 2000; Webb y Nation, 2017).</p>
		Usar el sentido auditivo para comprender y recordar	<p>Utilizar palabras clave (<i>keyword method</i>) (Gu y Johnson, 1996; Schmitt, 2000; Thornbury, 2002).</p> <p>Repetición oral (Gu y Johnson, 1996; Schmitt, 2000).</p> <p>Decir la unidad léxica en voz alta (Schmitt, 2000).</p>
		Usar el sentido háptico (táctil/cinestésico) para comprender y recordar	<p>Asociar acciones físicas a las unidades léxicas (Schmitt, 2000).</p> <p>Asociar sensaciones físicas a las unidades léxicas (Gu y Johnson, 1996).</p>
		Combinar los sentidos para entender y recordar	Colocar etiquetas escritas en la L2 a objetos físicos (Schmitt, 2000).
	Activar el conocimiento	Usar la internalización/la información a la inversa	<p>Recuperación (<i>retrieving</i>) (Nation, 2001).</p> <p>Codificación contextual (Gu y Johnson, 1996).</p> <p>Recordar unidades léxicas que se han asociado a experiencias personales (Schmitt, 2000).</p>
	Conceptualizar a través de detalles para memorizar	Analizar y decodificar	Identificar las reglas para deletrear las palabras para recordar cómo se escriben (Schmitt, 2000; Thornbury, 2002).

		Clasificar/categorizar	Hacer mapas semánticos (Schmitt, 2000). Clasificar unidades léxicas en escalas de gradación según sus variaciones semánticas (Gairns y Redman, 1986).
	Conceptualizar en sentido amplio	Combinar/ relacionar cosas similares	Coordinación, sinonimia, antonimia (Gu y Johnson, 1996; Schmitt 1997, 2000) Agrupar palabras según categorías semánticas (Schmitt 1997, 2000).

Nota. Basada en Oxford (102-107) y Schmitt (2000: 134). La traducción al español de los contenidos de la columna “Estrategia” se tomó de Cea (2015: 81).

Como se puede observar, las estrategias metacognitivas implican procesos que tienen que ver con la conciencia sobre el propio aprendizaje y de las decisiones relacionadas con el estudio del léxico. Las estrategias cognitivas, por su parte, son procedimientos cognitivos que permiten comprender e interiorizar el léxico aprendido. Identificar las estrategias y su función podría facilitar aspectos de la planificación del entrenamiento estratégico en un entorno virtual, como la selección de herramientas o recursos tecnológicos. En el siguiente apartado continuamos con la descripción de la selección de las estrategias para la clasificación propuesta, enfocándonos en aquellas que regulan la dimensión afectiva del aprendiente.

2.2.1.1.2. Selección de Estrategias y Metaestrategias Afectivas de Aprendizaje del Léxico en la propuesta práctica de entrenamiento estratégico para el aprendizaje de léxico en entornos virtuales

Este tipo de estrategias no se incluyó en ninguna de las taxonomías de estrategias para el aprendizaje del vocabulario que tomamos como referencia, sin embargo, las estrategias afectivas forman parte de las taxonomías de estrategias generales para el aprendizaje de lenguas de O’Malley y Chamot (1990), Oxford (1990) y del Modelo de Autorregulación de Oxford (2011), por lo que consideramos relevante incluir estrategias de tipo afectivo involucradas en el aprendizaje del léxico como parte de los contenidos del entrenamiento estratégico, además, claro está, de la importancia de lograr un equilibrio entre los aspectos cognitivos, sociales y afectivos en la enseñanza de estrategias (Oxford, 1990). Para ello fue fundamental la propuesta de Tseng, Dörnyei, y Schmitt (2006) para el estudio de la autorregulación en el aprendizaje del léxico.

En su trabajo Tseng, Dörnyei, y Schmitt (2006) presentan un cuestionario diseñado para conocer la autorregulación del aprendiente en el proceso de aprendizaje del léxico. Su planteamiento se basa en el sistema de estrategias de autorregulación de Dörnyei (2001) orientado al área de la psicología educativa, el cual está conformado por cinco dimensiones:

1. *Control del compromiso.* Consiste en acciones, actitudes o ideas que evitan que el aprendiente desista de sus objetivos y mantenga o aumente su compromiso por el proceso de aprendizaje. Algunas estrategias de control del compromiso pueden ser: tener presente expectativas positivas o incentivos y enfocarse en las consecuencias que podría tener desistir (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006: 85);

2. *Control metacognitivo.* Implica el monitoreo de la concentración y la limitación de actividades que conlleven la procrastinación, de ahí que las estrategias de este tipo tengan como objetivo identificar distracciones recurrentes y evitarlas, así como establecer una rutina para encaminarse al estudio del vocabulario (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006);

3. *Control de la saciedad.* Las estrategias involucradas en este tipo de control tienen como objetivo convertir el aprendizaje en una actividad más atractiva, interesante y entretenida y se ponen en marcha cuando el aprendiente tiene conciencia de que el estudio se está volviendo monótono y aburrido. Estas estrategias consisten en dar un toque diferente a las actividades de estudio para romper con la rutina o utilizar la imaginación para gamificar la actividad (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006);

4. *Control de las emociones.* Las emociones perjudiciales como la ansiedad, la frustración o la decepción deben controlarse para que el aprendizaje sea efectivo, es por ello que un buen aprendiente regula este tipo de emociones negativas mediante la automotivación y técnicas de relajación (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006);

5. *Control del ambiente.* El ambiente de estudio también desempeña un papel importante en la efectividad del aprendizaje e influencia las emociones. Para facilitar el aprendizaje, el aprendiente debe tomar conciencia de la importancia de controlar su entorno de aprendizaje para eliminar influencias negativas y potenciar las positivas (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006: 86). Para controlar el ambiente el aprendiente puede eliminar distracciones y pedir a amigos o terceros que intercedan para disminuir distracciones o influencias negativas (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006: 86).

Las dimensiones de autorregulación propuestas por Dörnyei (2001) y citadas en Tseng, Dörnyei, y Schmitt (2006) son compatibles con el Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) debido a que las

dimensiones del control incluyen tanto estrategias meta-afectivas para organizar o planificar el afecto como estrategias afectivas dirigidas a la autorregulación de las emociones y la motivación. Como se puede observar en la Tabla 11, consideramos que las estrategias afectivas se pueden aplicar tanto en la fase de descubrimiento como en la fase de consolidación, ya que son estrategias indirectas que regulan la actitud hacia el aprendizaje.

Las **estrategias meta-afectivas** que identificamos en Tseng, Dörnyei y Schmitt (2006) engloban diferentes actividades dirigidas hacia la organización del afecto en las dimensiones de control del compromiso, de la metacognición, de la saciedad y del ambiente como: identificar distracciones recurrentes al momento de estudiar vocabulario y buscar la manera de evitarlas, tener una rutina para prepararse para el estudio del vocabulario, organizar el entorno para que el aprendizaje sea más eficiente y pensar en maneras para hacer que el aprendizaje del vocabulario sea más entretenido.

Las **estrategias afectivas**, por su parte, comprenden estrategias para activar emociones, creencias y actitudes de ayuda y generar y mantener la motivación (Cea, 2015: 81, Oxford, 2011) que se traducen en los siguientes subtipos de estrategias:

Estrategias para Activar Emociones, Creencias y Actitudes de Ayuda. Relajarse mediante técnicas de meditación (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006: 86) y tener un diálogo interior positivo, es decir, automotivarse (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006: 86). Abarcan las estrategias para *generar y mantener la motivación*:

Entretenerse para mantenerse motivado. Utilizar la imaginación para lograr que la tarea de aprender vocabulario sea más motivadora y entretenida (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006: 86);

Aumentar la motivación extrínseca considerando futuras recompensas o buenas sensaciones. Tener presente expectativas favorables o incentivos y recompensas positivas (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006: 85);

Plantearse un resultado negativo y trabajar para evitarlo. Enfocarse en lo que podría pasar si la intención original fallase (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006: 85).

En la Tabla 11 presentamos la distribución de las estrategias y subestrategias descritas dentro de la clasificación del Modelo de Autorregulación Estratégica Oxford (2011) y Schmitt (2000) para facilitar su identificación y selección en el proceso de planificación del entrenamiento estratégico.

Tabla 11

Propuesta de clasificación de las estrategias y metaestrategias afectivas de aprendizaje del léxico basado en el Modelo de Autorregulación Estratégica Oxford (2011) y Schmitt (2000) para la organización y selección de los contenidos del entrenamiento estratégico

Estrategias y Metaestrategias Afectivas de Aprendizaje del Léxico			
		Estrategia	Subtipos de estrategias
Estrategias Meta-afectivas		Organizar el afecto	<p>Identificar distracciones recurrentes al momento de estudiar vocabulario y buscar la manera de evitarlas.</p> <p>Tener una rutina para prepararse para el estudio del vocabulario.</p> <p>Organizar el entorno para que el aprendizaje sea más eficiente</p> <p>Pensar en maneras para hacer que el aprendizaje del vocabulario sea más entretenido. (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006)</p>
Etapas del aprendizaje del léxico	Estrategia	Funciones básicas	Subtipos de estrategias
Descubrimiento y Consolidación	Activar emociones, creencias y actitudes de ayuda	Relajarse	Utilizar la relajación y técnicas de meditación (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006: 86).
		Tener un diálogo interior positivo	Automotivarse (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006: 86).
	Generar y mantener la motivación	Entretenerse para mantenerse motivado	Utilizar la imaginación para lograr que la tarea de aprender vocabulario sea más motivadora y entretenida (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006: 86)
		Aumentar la motivación extrínseca considerando futuras recompensas o buenas sensaciones	Tener presente expectativas favorables o incentivos y recompensas positivas (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006: 85)
		Plantearse un resultado negativo y trabajar para evitarlo	Enfocarse en lo que podría pasar si la intención original fallase (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006: 85)

Nota. Basado en Oxford (2011: 102-107) y Schmitt, (2000: 134). La traducción al español de los contenidos de la columna “Estrategia” se tomó de Cea, (2015: 81).

Consideramos que la concienciación sobre las estrategias y metaestrategias afectivas mencionadas anteriormente, así como su desarrollo mediante la práctica, puede ser beneficioso para el aprendizaje del léxico; especialmente en el contexto de una formación en modalidad *e-learning*, el cual requiere de una mayor autorregulación por parte del aprendiente (Kim, 2013). En el siguiente apartado presentamos la selección de otro grupo de estrategias, esta vez relacionado con la dimensión social del aprendizaje del léxico del aprendiente.

2.2.1.1.3. Selección de Estrategias y Metaestrategias Socioculturales-interactivas de Aprendizaje del Léxico en la propuesta práctica de entrenamiento estratégico para el aprendizaje de léxico en entornos virtuales

Por último, siguiendo el Modelo de Autorregulación de Oxford (2011), se encuentran las estrategias y metaestrategias relacionadas con la interacción social o la adaptación al contexto comunicativo. Las estrategias sociales para el descubrimiento y consolidación del léxico forman parte de la taxonomía de Schmitt (2000) aunque no se describen de manera exhaustiva. Gu (2003) se refiere a la influencia del contexto social en la selección, uso y efectividad de las estrategias de aprendizaje del vocabulario, pero no elabora una lista de estrategias para esta categoría. Por esta razón hemos completado la clasificación de las estrategias y estrategias meta-SI con aportes de diferentes autores (Gairns y Redman, 1986; Gu, 2019; Thornbury, 2002, Webb y Nation, 2017) que, si bien no desarrollaron una taxonomía de estrategias de aprendizaje del vocabulario, plantearon algunas estrategias que podrían ser rentables para el entrenamiento estratégico, incluyendo algunas de tipo social que describiremos a continuación siguiendo el modelo propuesto en la Tabla 12.

Gao (2003 citado en Gu, 2019) llevó a cabo un estudio sobre el uso de estrategias para el aprendizaje del vocabulario de estudiantes chinos que aprendían inglés en un contexto de inmersión en el que subraya que los estudiantes se volvieron más selectivos sobre el vocabulario en el que debían enfocarse, específicamente “attention was paid mostly to words that were related to academic and social needs” (Gu, 2019: 279), lo que sugiere que la selección del léxico es influenciada por el contexto en que se utilizará y que una *estrategia meta-SI* de planificación implica escoger el vocabulario que se va a aprender o a utilizar en función del contexto comunicativo (informal, formal, académico, profesional, etc.). Webb y Nation (2017), por su parte, sugieren que el aprendiente debe conocer cómo puede entrar en

contacto con hablantes nativos o comunidades de estudio para practicar fuera del aula de clase, una estrategia que se enmarca dentro de las estrategias meta-SI relacionadas con la obtención de recursos para la interacción social.

Las **estrategias socioculturales-interactivas** representan las acciones concretas que se llevan a cabo para aprender vocabulario mediante la ayuda de terceros como compañeros de estudio o el profesor o para facilitar la comunicación cuando se desconoce o se tienen dudas sobre el uso o el significado de una unidad léxica y están conformadas por estrategias de descubrimiento y consolidación que describiremos a continuación:

Estrategias de Descubrimiento. Ayudan a conocer el significado de una unidad léxica. En el caso de la estrategias socioculturales-interactivas la información se obtiene a partir de la interacción con otros.

Interaccionar para Aprender y Comunicarse (Cea, 2015: 81; Oxford, 2011). Como su nombre lo indica, requieren del intercambio comunicativo con otros para la comprensión del significado de una unidad léxica desconocida.

Pedir una explicación, aclaración, verificación o repetición o hacer una pregunta de manera no verbal a los compañeros de estudio o al profesor para comprender el significado de una unidad léxica (Gairns y Redman, 1986; Schmitt, 2000).

Estrategias de Descubrimiento y Consolidación. Las siguientes estrategias se pueden utilizar en los diferentes encuentros con la unidad léxica, es decir, por primera vez y por eso se requieren estrategias para la comprensión del sentido; o cuando ya se está familiarizado con una unidad léxica, pero por la dificultad que comporta la interacción o por falta de competencia léxica se tienen dudas sobre su uso o significado, lo que implica la colaboración entre los interlocutores para mantener la comunicación.

Interaccionar para Aprender y Comunicarse (Cea, 2015: 81; Oxford, 2011). Estas estrategias requieren del intercambio con otros con fines educativos o comunicativos. A diferencia de “Interaccionar para Aprender y Comunicarse” (Cea, 2015: 81; Oxford, 2011) en la categoría de Descubrimiento, la interacción puede tener como objetivo tanto la negociación del significado como la superación de dificultades debido a la falta de competencia léxica.

Interactuar en línea o en persona para practicar o reforzar el conocimiento léxico, ya sea con hablantes nativos u otros aprendientes de la L2 (Schmitt, 2000). Como se puede observar esta categoría de estrategias también tiene en cuenta intercambios a través de servicios en línea,

como videollamadas, chats o fóruns que pueden ayudar a conectar con hablantes de todas partes del mundo.

Pedir una explicación, aclaración, verificación o repetición o hacer una pregunta de manera no verbal al interlocutor en caso de no comprender algún aspecto de la unidad léxica como su pronunciación, su significado, o la forma en la que se deletrea, por ejemplo (Nation, 2001);

Utilizar otras palabras para continuar comunicándose, a pesar de la falta de competencia empleando estrategias de compensación o sustitución de unidades léxicas en la producción. Por ejemplos, se pueden utilizar expresiones como “una cosa...”, “un material que se utiliza para...”, “una herramienta que sirve para...”, “algo como...” (Thornbury, 2002) cuando no se conoce la forma de la unidad léxica.

Después de lo anterior se puede concluir que las estrategias y metaestrategias socioculturales-interactivas de aprendizaje del léxico comprenden diferentes aspectos de la dimensión social del aprendizaje, puesto que algunas estrategias tienen la función de mantener y facilitar la comunicación; otras se relacionan con la adaptación al contexto comunicativo; y otras tienen que ver con la interacción como una forma de aprender la lengua y su léxico. En la Tabla 12, presentamos de manera más visual las estrategias descritas anteriormente.

Tabla 12

Propuesta de clasificación de las estrategias y metaestrategias socioculturales-interactivas de aprendizaje del léxico basada en el Modelo de Autorregulación Estratégica de Oxford (2011) y Schmitt (2000) para la organización y selección de los contenidos del entrenamiento estratégico

Estrategias y Metaestrategias Socioculturales-interactivas para el Aprendizaje del Léxico		
	Estrategia	Subtipos de estrategias
Estrategias meta-SI	Planificar para manejarse en un contexto, comunicación o cultura	Escoger el vocabulario que se va a aprender o utilizar en función del contexto comunicativo (informal, formal, académico, profesional, etc.) (Gu, 2019).
	Conseguir y utilizar recursos para contextos, comunicación o cultura	Informarse sobre maneras de utilizar la L2 fuera del aula de clases para practicar y mejorar el vocabulario con compañeros o nativos (grupos de estudio, intercambios lingüísticos, comunidades en línea, etc.) (Webb y Nation, 2017).

Etapas del aprendizaje del léxico	Estrategia	Funciones básicas	Subtipos de estrategias
Descubrimiento	Interaccionar para aprender y comunicarse	Pedir una explicación, aclaración, verificación o repetición o hacer una pregunta de manera no verbal	Preguntar al profesor o a los compañeros sobre el significado de la unidad léxica desconocida (Gairns y Redman, 1986; Schmitt, 2000). Preguntar al interlocutor sobre el significado de la unidad léxica desconocida (Nation, 2001).
Descubrimiento y Consolidación	Interaccionar para aprender y comunicarse	Interactuar en línea o en persona	Practicar en grupos de estudio o interactuar con hablantes nativos (Schmitt, 2000).
		Pedir una explicación, aclaración, verificación o repetición o hacer una pregunta de manera no verbal	Pedir aclaraciones al interlocutor en caso de no comprender algún aspecto de la unidad léxica (pronunciación, significado, forma, etc.) (Nation, 2001).
	Superar fallos de conocimiento en la comunicación.	Utilizar otras palabras para continuar comunicándose, a pesar de la falta de competencia	Estrategias de compensación o sustitución de unidades léxicas en la producción (una cosa, un material, una herramienta, algo como...) (Thornbury, 2002).

Nota. Basado en Oxford (2011: 102-107) y Schmitt (2000: 134). La traducción al español de los contenidos de la columna “Estrategia” se tomó de Cea (2015: 81).

Como se explicó anteriormente, las estrategias y metaestrategias socioculturales-interactivas para el aprendizaje del léxico abarcan diferentes dimensiones del aspecto social del aprendizaje. Desde el enfoque constructivista y de la pedagogía reflexiva (Kalantzis y Cope, 2017) como el que hemos adoptado, la interacción y la colaboración es fundamental para el aprendizaje y la construcción del conocimiento. De ahí la importancia de identificar e incluir este tipo de estrategias en el entrenamiento estratégico para el aprendizaje del léxico. En el siguiente apartado se abordará otro procedimiento de la fase de análisis del aprendiente del modelo ADDIE que tiene que ver con el diseño de un cuestionario de análisis de necesidades. También se presentarán los resultados de las pruebas de pilotaje y la valoración de la pertinencia del instrumento para la recogida de datos sobre la competencia léxica de los aprendientes.

2.2.1.2. Cuestionario de análisis de necesidades: diseño, pilotaje y análisis de resultados preliminares

Como se indica en la fase de análisis del modelo ADDIE, el primer paso para desarrollar un evento de formación es el análisis del aprendiente. Este procedimiento también forma parte de la mayoría de los modelos de instrucción estratégica, ya que en estos se sugiere la realización de un análisis de necesidades por parte del profesor (Chamot, 2004, 2005; Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins, 1999 citados en Oxford, 2011: 185) o por parte de los mismos estudiantes a partir de actividades de reflexión (Oxford, 1990; O'Malley y Chamot, 1990) (ver Tabla 7). El análisis de necesidades por parte de los estudiantes se podría llevar a cabo al inicio de la formación como una actividad introductoria y a partir de esta se podrían realizar algunos ajustes en caso de ser necesario. A este respecto nos parece oportuno referir a las diferentes actividades que Oxford (1990) propone en su obra para la concienciación de los estudiantes sobre el uso de estrategias y la autoevaluación de la competencia estratégica. Consideramos que tanto el análisis de los estudiantes como el del profesor son importantes para la organización de la instrucción, sin embargo, en el caso de una formación en la modalidad *e-learning* podría resultar más práctico utilizar instrumentos de recogida de datos para conocer las estrategias que requieren ser trabajadas a lo largo de la formación, sobre todo si se tiene poco contacto con el grupo de aprendientes, para luego dar inicio a la estructuración de los contenidos, al diseño de las actividades y a la configuración del entorno de aprendizaje virtual.

Teniendo en cuenta la importancia de conocer el nivel de competencia estratégica que poseen los aprendientes en su proceso de aprendizaje del léxico, presentamos un cuestionario diseñado a partir de la clasificación de las estrategias de aprendizaje del léxico basada en el Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) y Schmitt (2000) que hemos expuesto en el apartado anterior. El cuestionario se compone de tres partes que recogen datos relevantes para el conocimiento de la situación del aprendiente: características socio-biográficas, cuestionario sobre estrategias para el aprendizaje del léxico y necesidades de aprendizaje del léxico en español.

El cuestionario sobre las características socio-biográficas (ver Anexo 1) se basa en Cea (2015, Anexos: 1-2) y está compuesto de 11 ítems que recogen las siguientes informaciones: edad, nacionalidad, sexo, país de residencia habitual, nivel de estudios, situación de estudiante-trabajador, curso en el que está matriculado, profesión, lengua materna, nivel de español y conocimiento y nivel de dominio de otras lenguas.

El cuestionario sobre estrategias para el aprendizaje del léxico (ver Anexo 1), por su parte, consta de 71 ítems que se distribuyen en seis secciones numeradas de la "a" a la "efe". Los ítems del

cuestionario se redactaron a partir de la clasificación de las estrategias de aprendizaje del léxico basada en el Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) y Schmitt (2000) que forma parte de esta propuesta, mientras que la organización del mismo se basa en el *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) de Oxford (1990: 283-291) y la correspondiente adaptación de Cea (2015: Anexo 2) al español. Cada sección del cuestionario corresponde a un grupo de estrategias:

- Parte A: estrategias metacognitivas.
- Parte B: estrategias cognitivas.
- Parte C: estrategias meta-afectivas.
- Parte D: estrategias afectivas.
- Parte E: estrategias meta-SI.
- Parte F: estrategias socioculturales-interactivas.

En la fase de diseño del cuestionario hemos realizado un borrador que fue revisado por los orientadores y luego de realizar las correcciones correspondientes, como la reducción de tecnicismos y de la extensión del mismo, se creó la versión digital (ver Anexo 1) utilizando la herramienta de Formularios de Google. Al igual que el cuestionario SILL de Oxford (1990), hemos elaborado una hoja en la que los aprendientes pueden registrar sus respuestas para autoevaluarse (ver Anexo 2), con la diferencia de que esta fue realizada de manera digital en una hoja de cálculo de Excel para que la media de los resultados se calcule de manera automática. Vale la pena aclarar que siendo este un estudio piloto de la aplicación de este cuestionario, la hoja de respuestas no fue facilitada a los participantes ya que se trató de un cuestionario digital anónimo sin captación de datos de contacto.

Por último, el cuestionario incluye una sección sobre las necesidades de aprendizaje del léxico en español que busca conocer los criterios de selección del léxico que los aprendientes desean aprender o reforzar durante la formación (ver Anexo 1). Los ítems de esta sección se refieren a fuentes de selección del contenido léxico tales como manuales, diccionarios de frecuencia, documentos de referencia como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006), así como a las necesidades individuales de tipo académico, profesional o personal de aprendizaje de vocabulario.

Para validar el instrumento de recogida de datos se hicieron dos pruebas piloto con objetivos y participantes diferentes. El primer pilotaje tuvo como objetivo perfeccionar el diseño del cuestionario en lo que respecta a la claridad de las preguntas y a la organización del mismo. Se llevó a cabo del 6 de julio de 2020 y contamos con la colaboración de cinco estudiantes lusófonas (una brasileña y el resto portuguesas) del Máster en Español Segunda Lengua/ Lengua Extranjera de la Universidade do Minho, quienes revisaron y completaron el cuestionario digital a distancia. Luego de rellenar el cuestionario nos

dieron una retroalimentación positiva sobre la redacción de las preguntas y el contenido del mismo, así que consideramos que los ítems estaban redactados de manera clara y sencilla. Una de las participantes de este primer pilotaje indicó que el cuestionario era un poco extenso, sin embargo, optamos por no realizar correcciones a este aspecto para no perjudicar la pertinencia y el valor de los resultados del instrumento. También tuvimos en cuenta que otros cuestionarios sobre estrategias de aprendizaje de uso establecido contienen un número de ítems mayor que el de nuestra propuesta, como el cuestionario SILL de Oxford (1990), cuya versión para estudiantes anglófonos que aprenden una lengua extranjera (Oxford, 1990: 283-291) consta de 80 ítems, nueve más que el cuestionario que presentamos.

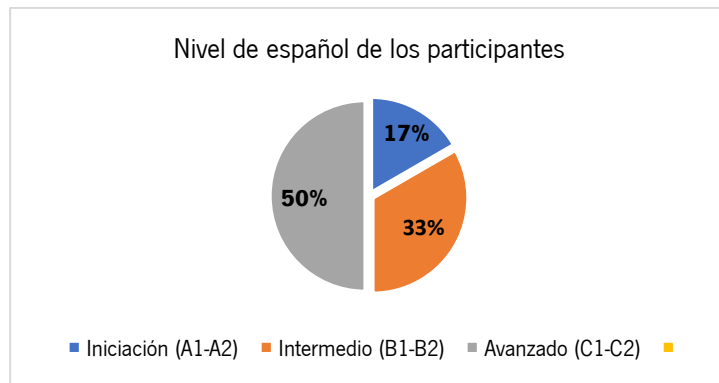
El segundo pilotaje también se realizó a distancia y en línea con la participación de seis voluntarios de origen portugués (un participante indicó tener doble nacionalidad brasileña y portuguesa), todos estudiantes de español como asignatura o componente del currículo de su carrera. Esta segunda prueba piloto se realizó el 8 de julio de 2020 y su objetivo era evaluar la pertinencia y valor de los resultados que se obtienen mediante el cuestionario. La solicitud de voluntarios para la prueba piloto se realizó a través de un mensaje enviado a través de la lista de correos de la Universidade do Minho en el cual se describió el propósito de la prueba y se proporcionó el enlace al cuestionario. El mensaje se redactó en español para asegurarnos de que los participantes contaran con el nivel de lengua necesario para rellenar el cuestionario. A continuación, se describirán y analizarán los datos recogidos en este cuestionario perteneciente a un estudio preliminar para la implementación de un entrenamiento estratégico sobre léxico en entornos virtuales. Se irán describiendo y analizando los datos en función de la estructura del propio cuestionario.

Los resultados de la sección sobre las características socio-biográficas nos revelaron el perfil de los participantes: edades comprendidas entre los 20 y 44 años, con mayoría en el intervalo entre los 20 y 24 años; lusófonos, portugueses (uno con doble nacionalidad brasileña y portuguesa) residentes en Portugal; mayoría de sexo femenino (66.67%); nivel académico universitario (solo un participante indicó ser estudiante de Licenciatura) y mayoría de profesión estudiante. Solo un participante indicó ser un estudiante trabajador.

Por lo que se refiere al nivel de competencia en español (Figura 3), el 50% de los participantes comunicó tener un nivel avanzado (C1-C2 según el MCER), mientras que un 33% ubicó su nivel de competencia en el nivel intermedio (B1-B2 según el MCER). Solo un 17% de los participantes, es decir, solo uno, considera tener un nivel de iniciación (A1-A2 según el MCER).

Figura 3

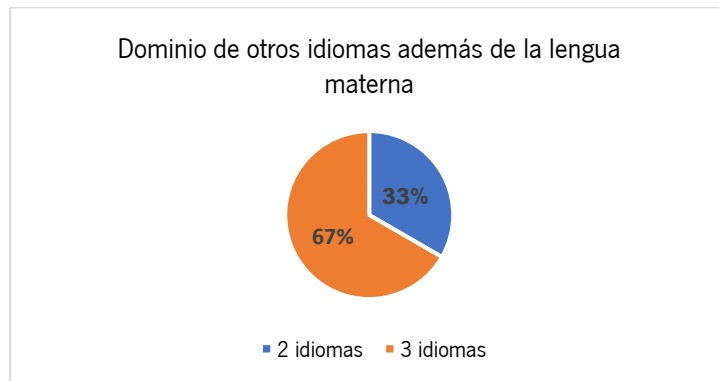
Nivel de español indicado por los participantes del cuestionario



En la sección sobre el conocimiento de otros idiomas, todos los participantes dicen dominar otros idiomas además de su lengua nativa. El 67% de los voluntarios declara dominar tres idiomas incluyendo el español, mientras que el 33% asegura hablar dos idiomas además del portugués, como se muestra en la Figura 4. Estos datos son interesantes porque dan cuenta de la experiencia de los participantes en el aprendizaje de lenguas y podrían influir sobre el nivel de competencia estratégica.

Figura 4

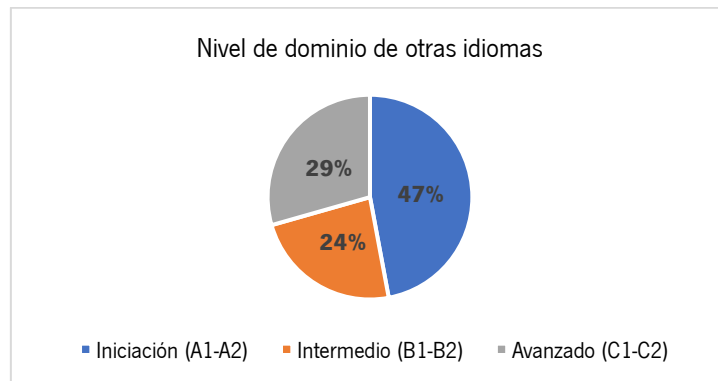
Dominio de otros idiomas indicado por los participantes del cuestionario



En lo que concierne al nivel de competencia en esas lenguas, la mayoría de los participantes se encuentra en un nivel de iniciación (A1-A2) con un 47%, mientras que las lenguas en los niveles intermedio y avanzado corresponden al 24% y al 29% respectivamente, como se aprecia en la Figura 5.

Figura 5

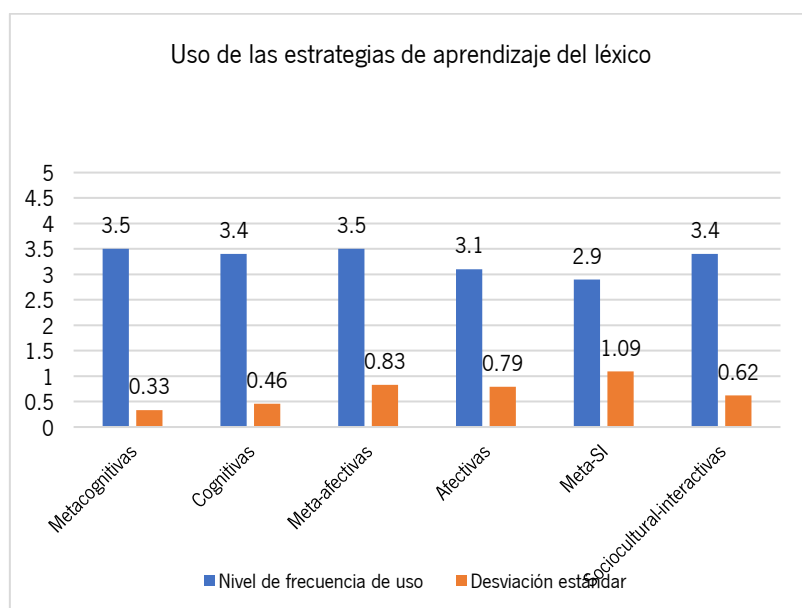
Nivel de dominio de otros idiomas indicado por los participantes del cuestionario



Los resultados de las siguientes secciones del cuestionario muestran el nivel de frecuencia de uso de cada tipo de estrategia. En la Figura 6 se puede observar que los participantes hacen un uso “medio”, es decir, que utilizan las estrategias cognitivas, afectivas, meta-SI y socioculturales-interactivas “algunas veces” (ver clave de interpretación de los resultados en el Anexo 2). Las estrategias que obtuvieron una media más elevada, correspondiente al nivel “alto” o “usadas con frecuencia” (ver Anexo 2) fueron las estrategias metacognitivas y las estrategias socioculturales-interactivas. Sin embargo, es preciso llamar la atención sobre los resultados de las estrategias meta-SI, ya que estas presentan una desviación estándar de 1.09, consecuencia de la disparidad entre las medias de los participantes en este grupo en particular (Figura 6).

Figura 6

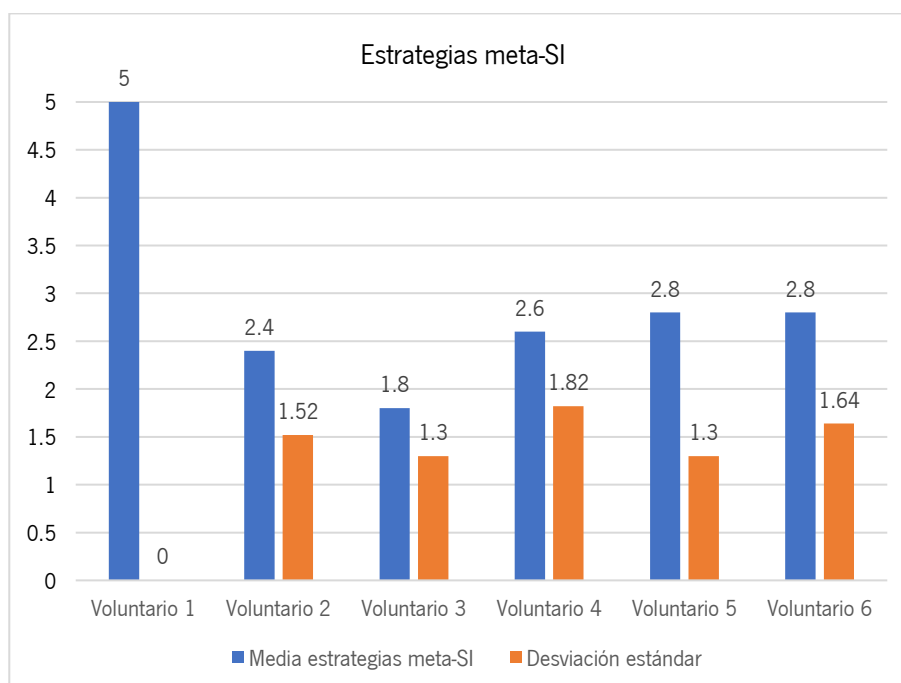
Uso de las estrategias de aprendizaje del léxico según cada grupo de estrategias



Como se puede apreciar en la Figura 7, si bien la mayoría de los resultados corresponden a un intervalo de 2.4-2.8, es decir, medio-bajo (ver clave en el Anexo 2), dos participantes obtuvieron resultados muy por encima (5.0) o por debajo (1.8) de dicho intervalo. Otro aspecto que conviene resaltar sobre los resultados en este grupo de estrategias es la desviación estándar en la media de cada participante. El ítem 62 (“escojo el vocabulario que quiero aprender según el contexto en el que lo voy a usar”) obtuvo valores altos, con un intervalo de 4-5, mientras los siguientes ítems (63, 64, 65 y 66; ver Anexo 1) relacionados con la búsqueda de información sobre oportunidades de práctica, intercambio o estudio del español, recibieron valoraciones más bajas por parte de algunos voluntarios. Es importante resaltar que si bien la media de las estrategias meta-SI fue baja en comparación con la media de las estrategias socioculturales-interactivas, estos datos no resultan contradictorios porque podrían indicar una falta de conciencia sobre la planificación de la interacción o el estudio grupal, pero no la falta de estrategias para interactuar con otros para aprender o comunicarse una vez que se presenta la oportunidad.

Figura 7

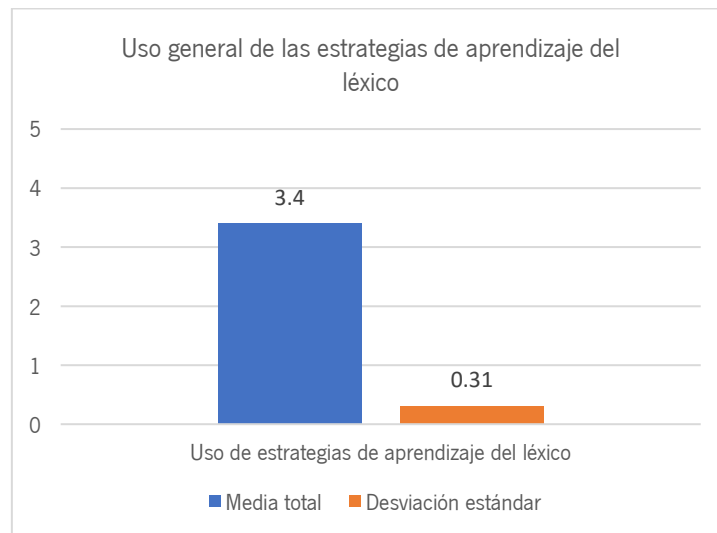
Uso de las estrategias meta-SI de aprendizaje del léxico



Una vez que se calcularon los resultados de los grupos de estrategias obtuvimos la media general de uso de las estrategias de aprendizaje del léxico, la cual resultó ser de 3.4 (medio- usadas algunas veces) con una desviación estándar poco significativa, como se observa en la Figura 8.

Figura 8

Uso general de las estrategias de aprendizaje del léxico

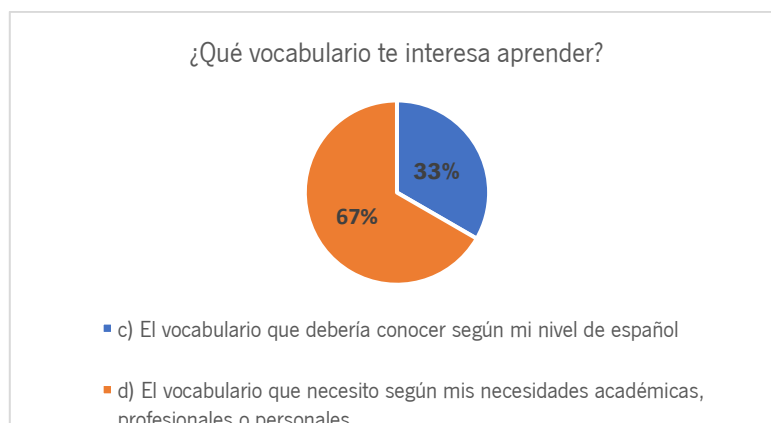


Consideramos que los resultados de la sección sobre las estrategias de aprendizaje del léxico en esta prueba piloto fueron satisfactorios y que aportan datos relevantes sobre la competencia estratégica por parte de los encuestados. Los valores obtenidos nos permiten identificar grupos de estrategias de aprendizaje del léxico que podrían mejorarse, como las estrategias cognitivas, afectivas y socioculturales-interactivas, en particular las estrategias meta-SI, ya que las respuestas parecen mostrar una falta de competencia o motivación para la búsqueda activa de oportunidades de interacción y estudio. Sería oportuno complementar estos resultados con una actividad de autoanálisis, como sugerimos al inicio de este apartado, para que los estudiantes reflexionen sobre las estrategias que emplean y puedan aportar más información sobre su experiencia, preferencias e incluso creencias sobre el uso de estrategias para el aprendizaje de una L2/LE.

Por último, presentamos los resultados de la sección sobre necesidades de aprendizaje del léxico en español en la que solo dos de las cuatro opciones recibieron respuestas. En la Figura 9 se muestra que 33% de los encuestados desean aprender el vocabulario que corresponde al nivel de español que estudian, mientras el 67% prefiere conocer vocabulario relacionado con sus áreas de interés.

Figura 9

Necesidades de aprendizaje del léxico en español identificadas por los participantes



Estos resultados pueden facilitar la selección del léxico que se abordará en la formación, ya que en el caso de optar por enseñar el vocabulario que corresponde al nivel del grupo, el profesor podría consultar el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006) o manuales que realizan una selección del léxico basada en este documento. Sin embargo, en el caso de adaptar el léxico a las necesidades individuales de los estudiantes, sería necesario conocer más a fondo los objetivos de aprendizaje del léxico (ver Tabla 14 para una actividad de reflexión sobre objetivos de aprendizaje del léxico). Para recoger información más específica sobre el vocabulario que desean aprender los estudiantes, el cuestionario presenta una sección para completar en caso de haber seleccionado la opción “de” (ver Figura 9), en la que se solicita que especifique el tipo de vocabulario que le gustaría conocer. La mayoría de las respuestas recibidas en la prueba piloto fueron vagas, sin embargo, dos participantes indicaron vocabularios más específicos:

- “De turismo pois sou licenciada em turismo”.
- “En general todo el vocabulario, pues a en mi opinión, es muy importante la comunicación con compañeros de España, Venezuela, República Dominicana, Puerto Rico, para aprender suyas diferencias de pronunciación y aprender sus culturas. Con un manual no aprendemos tanto estas situaciones presenciales”.

En estos testimonios podemos identificar dos tipos de vocabulario: uno relacionado con la profesión del participante (turismo) y otro relacionado con las variedades del español del mundo hispano. Identificar este tipo de información podría ser de utilidad para la incorporación de vocabulario de interés para los estudiantes que realizan la formación estratégica, puesto que permitiría crear recursos significativos y motivadores.

2.2.2. Estructuración del contenido

En esta sección del trabajo se describe el proceso de adaptación de un modelo de instrucción estratégica a un entorno virtual para la enseñanza de estrategias de aprendizaje del léxico. Este recurso se enmarca dentro del procedimiento de “estructuración del contenido” de la fase de Diseño del modelo ADDIE, puesto que muestra la secuenciación de la formación y describe los procedimientos a seguir en cada una de las fases de instrucción. El modelo de instrucción que incluimos en esta fase de Diseño consiste en una adaptación de diferentes modelos estratégicos a las herramientas y recursos tecnológicos disponibles en un entorno virtual de aprendizaje que busca facilitar la planificación de un entrenamiento estratégico de aprendizaje del léxico en este contexto específico de enseñanza-aprendizaje.

2.2.2.1. Adaptación de un modelo de instrucción estratégica a un entorno virtual para la enseñanza de estrategias de aprendizaje del léxico

Las informaciones recogidas durante la fase de Análisis del modelo ADDIE nos permiten conocer las necesidades de los aprendientes y establecer objetivos de instrucción y de aprendizaje que nos orientarán durante la fase de Diseño. En esta fase se llevan a cabo diferentes procedimientos que buscan dar forma tanto a las estructuras como a los contenidos de la formación de manera que se alcancen los objetivos propuestos. Es por esta razón que hemos incluido en este apartado la adaptación de una secuenciación de fases de instrucción estratégica a un entorno virtual de aprendizaje que pretende facilitar el diseño de entrenamientos estratégicos en modalidad *e-learning*.

Para elaborar la secuenciación hemos revisado el cuadro comparativo de Oxford (2011: 185-187) con modelos de instrucción estratégica propuestos por diferentes teóricos y hemos seleccionado las fases que consideramos que, además de contribuir con el desarrollo de la competencia estratégica, podrían adaptarse a las herramientas y a las posibilidades de interacción que brinda un entorno virtual de aprendizaje actual. En lo que respecta a los procedimientos y a la selección de los recursos tecnológicos, hemos tenido en cuenta los principios del constructivismo, la pedagogía reflexiva y las nuevas *affordances* o posibilidades del *e-learning* (Cope y Kalantzis, 2017). Para dar a conocer de manera más detallada el proceso de concepción de la secuenciación, explicaremos la aplicación de los principios que subyacen a las nuevas posibilidades del *e-learning* propuestos por Cope y Kalantzis (2017).

Aprendizaje Ubicuo. Esta posibilidad del *e-learning* implica el acceso al aprendizaje desde cualquier lugar. Es por ello que hemos incluido herramientas digitales disponibles también en

formato móvil, como las herramientas de Google y Dropbox, como parte de los procedimientos de la secuencia. Si bien no hemos seleccionado un sistema de gestión del aprendizaje en particular (LMS), esto con el propósito de facilitar la adaptación a la plataforma disponible por el docente, aconsejamos el uso de un entorno virtual al que se pueda acceder a través del móvil. El aprendizaje ubicuo también tiene que ver con la facilidad de acceso a la información y la consecuente obsolescencia de la memorización en beneficio de la reinterpretación del conocimiento como forma de evaluación (Haniya y Rusch, 2017). Es por ello que incluimos procedimientos de enseñanza-aprendizaje prácticos cuyo resultado final consiste en representaciones del conocimiento que los aprendientes podrían consultar posteriormente para revisar los contenidos estudiados.

Aprendizaje Activo. Como su nombre lo indica está relacionado con la implicación del aprendiente en su proceso de aprendizaje. En lugar de ser un receptor pasivo de los conocimientos transmitidos por el profesor, el aprendizaje activo en el *e-learning* permite el intercambio de ideas, de experiencias y proyectos, así como el uso de las herramientas tecnológicas para crear representaciones del conocimiento (Amina, 2017). Teniendo esto en cuenta, hemos incluido procedimientos que involucran el aprendizaje colaborativo, constantes intercambios en el foro, la creación de textos en diferentes formatos y el desarrollo de proyectos, como la realización de un libro digital multimedia colaborativo (fase 5a, Tabla 13).

Significado Multimodal. Esta posibilidad del *e-learning* permite la creación de contenidos en diferentes formatos para facilitar la reinterpretación de la información y el refuerzo de los conocimientos adquiridos. Es por ello que hemos incluido actividades que requieren de la interacción con contenidos en diferentes formatos en la fase de *práctica* de la secuenciación (fase 4, ver Tabla 13 y tablas 14, 15, 16 y 17).

Retroalimentación Recurrente. Las herramientas de los entornos virtuales de aprendizaje y de las tecnologías del *e-learning* facilitan la evaluación a lo largo de la formación y las formas en la que esta se llevan a cabo. Para sacar provecho de estas oportunidades hemos incluido diferentes momentos para la retroalimentación en las secuencias del entrenamiento estratégico. Además del intercambio de ideas en el foro, sugerimos el uso de una plataforma de evaluación colaborativa llamada *Peergrade* que permitirá tanto la repartición de las tareas de evaluación entre los aprendientes, como el conocimiento de diferentes opiniones sobre el resultado de la tarea.

Inteligencia Colaborativa. Como hemos mencionado anteriormente, se tomó en cuenta la dimensión social de la construcción del conocimiento. De ahí que en varias secuencias se incluyan procedimientos que implican la realización de actividades de manera grupal o a través del intercambio de ideas con los compañeros. En la secuencia de *práctica* (fase 4, ver Tabla 13 y tablas 14, 15, 16 y 17) también se introducen actividades que tienen como objetivo compartir el conocimiento obtenido de manera individual con el grupo de estudio para contribuir a la construcción de conocimiento accesible para todos.

Metacognición. Para fomentar el conocimiento del propio proceso de aprendizaje seguimos los planteamientos de Blanken-Webb (2017) sobre la incorporación de ayudas o guías que permitan momentos de reflexión durante la realización de una tarea. En el contexto del entrenamiento estratégico, Macaro (2001: 175) se refiere a estas ayudas como “*scaffolding*” (andamiaje) y proponemos su inclusión en los recursos didácticos de la secuencia de *presentación* (fase 3, ver Tabla 13) para modelar las estrategias de aprendizaje del léxico. Otra forma de fomentar la metacognición en el *e-learning* consiste en la creación de mapas mentales (Blanken-Webb, 2017: 176) cuyo uso planteamos en diferentes actividades de la secuencia de *práctica* (fase 4, ver Tabla 13 y tablas 14, 15, 16 y 17).

Aprendizaje Diferenciado. Esta posibilidad del *e-learning* permite que los aprendientes puedan tomar más decisiones en el proceso de aprendizaje. En lugar de proponer los mismos recursos y tareas a todos los aprendientes, se puede diferenciar el aprendizaje en diferentes áreas (Haniya y Roberts-Lieb 2017: 194-198). De ahí que incluyamos posibilidades para diferenciar el proceso, con la opción de presentar el mismo recurso en tres formatos (vídeo, texto escrito y multimedia) en la secuencia *presentación* (fase 3, ver Tabla 13). También diferenciamos el producto al incluir la posibilidad de entregar la misma asignación en el formato preferido por el aprendiente, como en la secuencia *concienciación* (fase 2, Tabla 13) o en *plan de acción* (fase 5a, ver Tabla 13).

El primer paso antes de realizar cualquier actividad del entrenamiento estratégico que implique el uso de las tecnologías es la familiarización de los estudiantes con el entorno virtual de aprendizaje y las herramientas o recursos tecnológicos que se van a utilizar, en palabras de Román-Mendoza (2018: 131) es conveniente incluir en el programa de formación “instrucciones sobre cómo usar las TAC [Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento]. Pueden ser tutoriales hechos por el profesor, por otros alumnos, por la empresa que distribuye o comercializa la herramienta o servicio utilizado, o por otros usuarios”. También es necesario que el profesor conciencie a los estudiantes sobre la importancia del

uso de las tecnologías para que estos las perciban como parte fundamental de la formación (Román-Mendoza, 2018: 131). Para conocer estrategias para la concienciación e instrucción de los aprendientes sobre el uso de las tecnologías recomendamos la consulta de la obra de Román-Mendoza (2018:131).

A continuación, en la Tabla 13 presentamos un modelo de instrucción estratégica organizado a partir de las fases de secuenciación de diferentes modelos (Chamot, 2004, 2005; Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins, 1999; Oxford, 1990, actualizado en 2006; Grenfell y Harris, 1999 citados en Oxford, 2011:185). La tabla está compuesta por cuatro columnas:

- 1. Fase.** Se enumeran las fases o etapas de la secuencia de instrucción;
- 2. Secuencia.** Se describen las características o procedimientos de la secuencia de instrucción estratégica;
- 3. Procedimientos.** Corresponde la adaptación de la secuencia al entorno digital. Se describen las actividades a realizar en el entorno digital o con recurso a herramientas digitales para llevar a cabo la secuencia de instrucción estratégica. También, como en el caso de la fase 3 (ver Tabla 13), se indican instrucciones para la creación de recursos digitales para el modelaje de las estrategias;
- 4. Herramientas digitales.** En esta columna se indican las herramientas del entorno digital o plataforma (LMS) necesarias para la realización de la actividad. También recomendamos el uso de herramientas web o aplicaciones móviles para llevar a cabo actividades fuera del entorno digital. Las herramientas sugeridas pueden ser de tipo colaborativo, como los tableros digitales o plataformas de evaluación colaborativa (*Peergrade*); de uso individual para la elaboración de documentos multimedia; o herramientas dirigidas al profesor para la creación de recursos digitales para explotar en clase. La selección de las herramientas digitales se llevó a cabo según una serie de criterios que explicamos con detalle en el siguiente apartado correspondiente al diseño de las actividades y selección de las herramientas tecnológicas.

Tabla 13

Propuesta de adaptación de un modelo de instrucción estratégica a un entorno virtual para la enseñanza de estrategias de aprendizaje del léxico

Adaptación de un modelo de instrucción estratégica a un entorno virtual de enseñanza de estrategias de aprendizaje del léxico			
Fase	Secuencia	Procedimiento	Herramientas digitales

1	<i>Preparación:</i> el profesor identifica las estrategias de aprendizaje actuales de los estudiantes para tareas con las que están familiarizados. (Chamot, 2004, 2005; Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins, 1999 citados en Oxford, 2011: 185).	Análisis de necesidades. Aplicación de un cuestionario sobre estrategias de aprendizaje del léxico (ver anexos 1 y 2).	Formularios de Google
1a	<i>Prepararse: Identificar las estrategias actuales, Realizar la primera concienciación:</i> Los estudiantes identifican sus estrategias actuales. (Oxford (1990, actualizado en 2006, citado en Oxford, 2011: 185).	Discusión en el foro sobre la realización y resultados del cuestionario. Dirigir la discusión para que los estudiantes autoevalúen su uso de las estrategias, identifiquen dificultades en el proceso de aprendizaje y reconozcan la necesidad del entrenamiento estratégico (Oxford, 2011: 155)	Foro de la plataforma LMS.
2	<i>Concienciación:</i> los estudiantes hacen una tarea “en frío”. Hacen una lluvia de ideas sobre las estrategias utilizadas. La clase comparte estrategias que funcionan para ellos (Grenfell y Harris, 1999 citado en Oxford, 2011: 185).	Asignación de una tarea individual que involucre el uso de una estrategia de aprendizaje del léxico (ver tablas 10, 11 y 12 para una clasificación de estrategias). Por ejemplo, deducir el significado de las unidades léxicas a partir del contexto de un texto oral o escrito. En caso de que la actividad requiera del uso de un material auténtico, el profesor puede escogerlo o, dependiendo de la tarea, los aprendientes pueden votar por diferentes opciones propuestas por el profesor o la clase.	a) Foro de la plataforma LMS (instrucciones y material adjunto). b) Funcionalidad de asignación de tareas de la plataforma LMS (documento con instrucciones y el material). a) Funcionalidad de sondeos de la plataforma LMS. b) SurveyMonkey , Typeform , Formularios de Google

		Lluvia de ideas sobre estrategias utilizadas durante la tarea.	Pizarra o tablero virtual: Google Jamboard Whiteboard Padlet
		Síntesis y reflexión sobre las estrategias personales y de los compañeros. Puede llevarse a cabo en el foro como una discusión. También de manera individual con la producción de un texto en el formato preferido por el estudiante (escrito, audio, vídeo, ver la Tabla 14 para sugerencias de herramientas digitales) que debe subir a la plataforma como una asignación.	a) Foro de la plataforma LMS. b) Funcionalidad de asignación y gestión de tareas de la plataforma LMS.
		La evaluación de dicho texto también se puede realizar de manera colaborativa.	Herramienta de evaluación colaborativa: Peergrade.
3	<i>Presentación:</i> el profesor modela, nombra, explica la nueva estrategia; pregunta a los estudiantes si la han utilizado y cómo lo han hecho (Chamot, 2004, 2005; Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins, 1999 citados en Oxford, 2011: 185).	Para explicar y modelar la estrategia el profesor puede producir un vídeo interactivo con anotaciones que brinden oportunidades para la reflexión o incluir enlaces a documentos o actividades para complementar o ejemplificar la información sobre la estrategia.	Creación de vídeos interactivos: Edpuzzle Learning apps H5P
		Otra opción que permite crear material interactivo son los PDF editables a los que también se puede agregar enlaces o espacios	Editor de documentos PDF: PDFescape

		para que el aprendiente reflexione o interactúe con el texto ¹⁴ .	
		Las imágenes interactivas, como las infografías, también pueden utilizarse como un recurso para modelar estrategias más visuales, como aquellas relacionadas con la elaboración de esquemas o representaciones gráficas.	Plataforma para la creación de contenidos interactivos: Genially
		Discusión sobre la estrategia presentada. Algunas cuestiones a abordar durante la discusión pueden ser: experiencia previa con la estrategia, frecuencia de uso, dificultades para aplicar la estrategia, posible resistencia o rechazo a la estrategia y aspectos positivos o aportes al proceso individual de aprendizaje.	Foro de la plataforma LMS
4	<i>Práctica:</i> los estudiantes practican una nueva estrategia; en las prácticas posteriores de la estrategia, el profesor disminuye los recordatorios para fomentar el uso independiente de la estrategia (Chamot, 2004, 2005; Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins, 1999 citados en Oxford, 2011: 186).	En las tablas 14, 15, 16 y 17 se presentan algunas propuestas de actividades de práctica de estrategias de aprendizaje del léxico diseñadas para acompañar al aprendiente durante el proceso.	Ver tablas 14, 15, 16 y 17.
		Subsecuentes actividades de entrenamiento estratégico con menor apoyo o guías se pueden realizar por medio de la asignación de tareas individuales evaluadas de manera colaborativa.	Herramienta de evaluación colaborativa: Peergrade .
5	<i>Autoevaluación:</i> los estudiantes evalúan el uso de su propia estrategia inmediatamente después	Algunas actividades de autoevaluación que se pueden realizar incluyen (Fernández, 2011: 9).	Formularios de Google Hojas de cálculo de Google (consultar Fernández, 2011: 9; para conocer

¹⁴ Se puede diversificar los formatos de presentación del contenido produciendo varios recursos a partir de un contenido. Por ejemplo, se puede crear un PDF editable a partir de la transcripción de un video y de las capturas de pantalla de imágenes que aparecen en el mismo.

	de la práctica (Chamot, 2004, 2005; Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins, 1999 citados en Oxford, 2011: 186).	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios. • Diario de clase. • Diario de aprendizaje. <p>Ver la Tabla 14 para una descripción de diferentes actividades de autoevaluación de estrategias.</p>	<p>cómo utilizar tablas como diarios de aprendizaje)</p> <p>Dropbox Paper</p> <p>Documentos de Google</p> <p>Funcionalidad de asignación y gestión de tareas de la plataforma LMS (entrega de documento con comentario sobre la autoevaluación del aprendiente).</p>
5a	<i>Plan de acción:</i> se guía a los aprendientes para que seleccionen estrategias que los ayuden a enfrentar sus dificultades específicas. (Grenfell y Harris, 1999 citado en Oxford, 2011: 186).	<p>El plan de acción se puede utilizar para que los aprendientes elaboren una síntesis de las estrategias aprendidas que consideran significativas para su proceso de aprendizaje.</p> <p>Los estudiantes pueden realizar una presentación sobre las estrategias que han aprendido y que consideran integrar a su proceso de aprendizaje del léxico en su formato preferido (escrito, audio, vídeo). Las presentaciones individuales se pueden compilar en un libro digital multimedia para que la clase pueda evaluar de manera colaborativa el trabajo de los compañeros.</p>	<p>Libro digital multimedia:</p> <p>Book Creator</p>
6	<i>Evaluación:</i> el profesor evalúa el uso de las estrategias por parte de los estudiantes y su impacto en el rendimiento (Chamot, 2004, 2005; Chamot, Barnhardt, El-Dinary y	<p>Oxford (1990: 194-199) propone algunas de las siguientes técnicas de evaluación de las estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación y toma de notas. • Diarios de aprendizaje. • Cuestionario. 	<p>Función de diario de la plataforma LSM.</p> <p>Dropbox Paper</p> <p>Documentos de Google</p> <p>Formularios de Google</p>

	Robbins, 1999 citados en Oxford, 2011: 186).	Una ejemplo documentado y pormenorizado de la aplicación de estas técnicas de evaluación de la competencia estratégica se puede encontrar en el trabajo de Cea (2015).	Hojas de cálculo de Google (consultar Fernández, 2011: 9; para conocer cómo utilizar tablas como diarios de aprendizaje)
		Otra técnica de evaluación podría ser la realización de un portafolio por parte del aprendiente que contenga sus impresiones luego de realizar las tareas de entrenamiento estratégico. Este portafolio se podría realizar en forma de gráfico (línea de tiempo), tablero digital o blog privado.	Timetoast Padlet . Blogger WordPress

Nota. Basado en Oxford (2011: 185-187).

Además de las fases de entrenamiento estratégico y sus correspondientes procedimientos, sugerimos la inclusión de un foro de discusión que funcione como un grupo de apoyo y de reflexión metacognitiva como el que propone Kim (2013), el cual hemos descrito con mayor detalle en el apartado sobre la metacognición como una de las nuevas posibilidades del *e-learning*. El foro de autorregulación del aprendizaje propuesto por Kim (2013) podría ofrecer un espacio para la autoevaluación de la competencia estratégica, los hábitos de estudio y gestión del tiempo para el cumplimiento de las tareas y asignaciones.

2.2.3. *Diseño de las actividades y selección de las herramientas tecnológicas*

Otro procedimiento de la fase de Diseño del modelo ADDIE que quisimos abordar fue el diseño de las actividades y la selección de las herramientas tecnológicas. En lo que concierne al diseño de las actividades nos hemos enfocado en proponer actividades de práctica de las estrategias de aprendizaje del léxico para complementar la fase de *práctica* del modelo de instrucción estratégica que hemos expuesto en el apartado anterior (ver Tabla 13).

En relación a la selección de herramientas tecnológicas, conviene aclarar que, aunque nos centramos en un entrenamiento estratégico para el aprendizaje del léxico en un entorno virtual o sistema de gestión de aprendizaje (LMS), consideramos conveniente expandir los límites del mismo e integrar diferentes herramientas tecnológicas disponibles en la web o en dispositivos móviles que puedan ser de utilidad para cumplir los objetivos de la formación.

Para desarrollar las actividades de práctica de las estrategias partimos de una selección de estrategias de la clasificación de las estrategias de aprendizaje del léxico basada en el Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) y Schmitt (2000) que se incluye en la propuesta. Escogimos estrategias de diferentes grupos o que no fuesen muy similares entre sí para que las actividades y las herramientas fueran variadas. Una vez que contamos con un número y variedad de estrategias satisfactorio, formulamos objetivos y actividades que permitieran la práctica o toma de conciencia sobre la estrategia seleccionada. En la etapa de diseño de las actividades tuvimos presente los principios del constructivismo, la pedagogía reflexiva y las nuevas *affordances* o posibilidades del *e-learning* (Cope y Kalantzis, 2017), tal como en el proceso de adaptación del modelo de instrucción estratégica descrito en el apartado anterior.

El último paso consistió en la selección de herramientas tecnológicas que facilitarían la elaboración de materiales por parte de los aprendientes o la interacción entre los participantes, el profesor o la información. Para ello tomamos en cuenta los criterios de evaluación de herramientas tecnológicas publicados en la página del Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa (s.f.):

- a) **Valor añadido.** El potencial de la herramienta para alcanzar los objetivos de aprendizaje.
- b) **Facilidad de uso.** La medida en que su uso y adaptación al contexto de enseñanza se facilita.
- c) **Interactividad.** Las posibilidades de comunicación y colaboración entre los participantes.
- d) **Requisitos técnicos.** Los aspectos técnicos relacionados a la compatibilidad de los sistemas operativos, equipos, navegadores, entre otros.

Es importante acotar que estos criterios se aplicaron tanto a la selección de herramientas tecnológicas para las actividades de práctica de estrategias que se desarrollan en este apartado como para la adaptación del modelo de instrucción estratégica que expusimos en el apartado anterior.

Algunas de las herramientas que sugerimos ya eran conocidas o las conocimos en la asignatura *Tecnologías Aplicadas a las Lenguas* del Máster en Español Segunda Lengua/ Lengua Extranjera de la Universidade do Minho, mientras que otras fueron seleccionadas luego de realizar una búsqueda en

Internet y de probar las funciones, limitaciones y beneficios de las mismas. Un aporte valioso para la búsqueda de herramientas fue el *Catálogo de TAC y buenas prácticas* desarrollado por Román-Mendoza (2018) como material complementario para su obra, que consiste en una base de datos que, además de contener un repertorio importante de herramientas tecnológicas aplicadas a la educación (288 en total), incluye trabajos de investigación sobre la explotación pedagógica de las mismas en el área de la enseñanza de lenguas. También queremos reconocer el aporte del *Inventory of ICT tools and open educational resources* del Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa (s.f.) que consta de 148 herramientas y recursos educativos aplicados a la enseñanza-aprendizaje de lenguas o desarrollados para dicho propósito.

Conscientes de que la disponibilidad y el acceso a herramientas digitales están sujetas a cambios debido a mejoras de la versión del *software*, migración de plataformas, cambio de dominio o incluso discontinuidad del proyecto; y con el propósito de extender la relevancia del presente trabajo, hemos incluido la función de la herramienta para indicar su propósito y características y así facilitar su sustitución por otro *software* disponible o accesible para el profesor al momento de diseñar y seleccionar las herramientas tecnológicas para su propia intervención didáctica.

El diseño de las actividades de práctica de las estrategias de aprendizaje del léxico y la investigación y selección de herramientas tecnológicas con potencial didáctico tuvo como resultado cuatro tablas (Tabla 14, 15, 16 y 17) según cada grupo de estrategias. Las estrategias metacognitivas (Tabla 14) y cognitivas (Tabla 15) se separaron en dos tablas debido a que estos grupos están compuestos de un mayor número de estrategias y, por consiguiente, se seleccionaron más estrategias en comparación con las estrategias meta-afectivas y afectivas (Tabla 16) y las meta-SI y socioculturales-interactivas (Tabla 17) las cuales se integraron en una misma tabla. Las tablas estas compuestas por las siguientes columnas:

- 1. Estrategia.** Contiene una estrategia tomada de la propuesta de clasificación de estrategias de aprendizaje del léxico basada en el Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) y Schmitt (2000). Las estrategias están acompañadas por la referencia del autor o los autores que la propusieron, lo que facilita la consulta de la obra original para mayores esclarecimientos sobre la misma.
- 2. Objetivo.** Aquí se plantea el objetivo de la actividad. En algunos casos también se incluyen orientaciones para el desarrollo de la misma.
- 3. Actividad.** Acción o acciones que resultarán en el cumplimiento del objetivo propuesto.
- 4. Herramienta.** Herramienta digital que se utilizará para llevar a cabo la actividad.

5. Función. Función de la herramienta digital. La mayoría de estas herramientas no están diseñadas para fines pedagógicos, por este motivo indicamos la función general de la misma.

6. Formato. En esta columna se indican los medios a través de los que se puede utilizar la herramienta, a saber, la web o un dispositivo móvil.

En la Tabla 14 presentamos diferentes actividades que tienen como objetivo la reflexión o la práctica de estrategias metacognitivas de aprendizaje del léxico. Debido a que estas estrategias consisten principalmente en la planificación y organización del estudio del léxico, en la búsqueda de recursos y en la evaluación del propio proceso de aprendizaje, se diseñaron diferentes actividades que buscan presentar herramientas tecnológicas que pueden facilitar el estudio del léxico, practicar el uso de las mismas y reflexionar sobre los resultados de la experiencia. Es por esto que algunas actividades consisten en el uso de aplicaciones con diferentes propósitos en función de la estrategia, acompañadas de una reflexión previa y posterior a la experiencia.

Por ejemplo, la primera actividad de la Tabla 14 tiene como objetivo “reflexionar sobre los hábitos de estudio y planificar la práctica del vocabulario con ayuda de una herramienta digital”. Las actividades que permitirán cumplir dicho objetivo son: una intervención en el foro sobre los hábitos de estudio, la planificación de una semana de estudio con ayuda de una herramienta digital (Calendario de Google, Trello o Asana) y una última intervención en el foro para describir el proceso y los resultados obtenidos.

Tabla 14

Propuesta de actividades de práctica de estrategias metacognitivas de aprendizaje del léxico

Actividades de práctica de las estrategias metacognitivas de aprendizaje del léxico					
Estrategia	Objetivo	Actividad	Herramienta	Función	Formato
Planificar la repetición o práctica (Nation, 2001).	Examinar los propios hábitos de estudio del léxico.	Realizar una intervención en el foro sobre los propios hábitos de estudio del léxico.	Foro de la plataforma LMS	Espacio de comunicación o intercambio de ideas de manera asíncrona.	Web y móvil (depende de la plataforma)
	Utilizar una herramienta digital para planificar el estudio del léxico.		Google Classroom ¹⁵	Sistema de gestión de aprendizaje (LMS) gratuito.	Web y móvil

¹⁵ Normalmente los entornos virtuales de aprendizaje tienen incorporada la opción de gestión de foros. Presentamos una herramienta de gestión del aprendizaje que permite la creación de foros en caso de que la actividad se quiera utilizar como complemento de un curso presencial que no se imparta mediante un LMS.

	<p>Evaluar las ventajas y desventajas del uso de la herramienta digital.</p>	<p>Planificar una semana de estudio con ayuda de una herramienta digital.</p>	<p>Calendario de Google</p>	<p>Agenda y calendario electrónico.</p>	<p>Web y móvil</p>
	<p>Practicar la comprensión y producción escrita con el objetivo de discutir los resultados de la actividad.</p>	<p>Realizar una intervención en el foro sobre el proceso de planificación y resultados (método, expectativas, dificultades y oportunidades).</p>	<p>Trello, Asana</p>	<p>Gestión de tareas y proyectos.</p>	<p>Web y móvil</p>
			<p>Foro de la plataforma LMS</p> <p>Google Classroom</p>	<p>Espacio de comunicación o intercambio de ideas de manera asíncrona.</p>	<p>Web y móvil</p>
<p>Practicar de manera espaciada (Schmitt, 2000).</p>	<p>Practicar la estrategia de repaso espaciado mediante el uso de un <i>software</i> para tal fin.</p> <p>Examinar los propios hábitos de estudio relacionados con la práctica espaciada del vocabulario.</p> <p>Practicar la producción oral o escrita con el objetivo de describir los resultados de la actividad.</p>	<p>Utilizar un software de repaso espaciado.</p> <p>Documentar el uso de un software de repaso espaciado en el formato preferido (escrito, audio, video).</p>	<p>Anki, Quizlet</p>	<p>Generador de <i>flashcards/ software</i> de repaso espaciado.</p>	<p>Web y móvil</p>
			<p>Space</p>	<p>Software de repaso espaciado.</p>	<p>Web y móvil</p>
<p>Escoger el léxico y los aspectos del</p>	<p>Reflexionar e identificar sus necesidades,</p>	<p>Realizar una presentación en formato escrito.</p>	<p>Prezi, Presentacione</p>	<p>Aplicaciones de presentación con diapositivas.</p>	<p>Web y móvil</p>

conocimiento léxico (Nation, 2001).	objetivos y expectativas en relación al aprendizaje del léxico. Practicar la producción oral o escrita con el objetivo de explicar los resultados de la actividad.		s de Google , Slideshare				
		Realizar una presentación en formato de video.	YouTube , Vimeo	Servicio de alojamiento de videos.	Web y móvil		
			Kapwing	Editor de videos e imágenes.	Web y móvil		
			InShot	Editor de videos.	Móvil		
		Realizar una presentación en formato de audio.	Vocaroo	Grabador de voz online. Permite alojar y compartir audios.	Web		
			Soundcloud	Plataforma de audio y música.	Web y móvil		
			Dropbox	Servicio de alojamiento de archivos con funcionalidad para compartir audio y recibir comentarios de usuarios con acceso al link.	Web y móvil		
		Anotar las palabras o expresiones de diferentes maneras (Gairns y Redman, 1986; McCarthy, 1990; Schmitt, 2000;	Comparar diferentes técnicas para anotar o llevar un registro del léxico aprendido. ¹⁶	Realizar un cuadro comparativo sobre las técnicas de toma de notas.	Documentos de Google , Dropbox Paper	Procesadores de textos colaborativo.	Web y móvil
				Crear una Infografía sobre las técnicas de toma de notas.	Canva, Easelly, Picktochart, Visme	Aplicaciones de diseño gráfico e infografías.	Web y móvil (Canva). Web (Easelly , Picktochart , Visme)

¹⁶ Gairns y Redman (1986: 95-100) proponen una serie de técnicas para la toma de notas.

Thornbury, 2002;).	Emplear diferentes técnicas y herramientas para anotar vocabulario.	Realizar un esquema y un mapa mental con vocabulario relevante para el estudio del léxico.	Mindmeister	Aplicación de mapas mentales en línea.	Web y móvil
			Creately	Aplicación de mapas mentales en línea.	Web
			Airtable	Aplicación de hoja de cálculo con funcionalidades para la creación de bases de datos.	Web y móvil
Estudiar y conocer el significado de los morfemas (Gu y Johnson, 1996; Webb y Nation, 2017).	Conocer el significado de los prefijos y sufijos más utilizados en español.	Crear recursos digitales para el estudio de los prefijos y sufijos.	Quizlet	Generador de <i>flashcards</i> , diagramas interactivos y actividades de revisión.	Web y móvil
	<p>Crear recursos para el estudio del significado de los morfemas.</p> <p>Crear materiales de estudio de manera colaborativa (repartir el trabajo, trabajar en grupos).</p> <p>Orientaciones: Los materiales se realizarían a partir de una tabla de sufijos y prefijos y su valor semántico facilitada por el profesor¹⁷.</p> <p>A partir de esta tabla los aprendientes</p>	Compartir los materiales creados con los compañeros.	Learning apps	Aplicación de creación de módulos interactivos.	Web

¹⁷ Concordamos con Serrano-Dolader (2005) sobre el aporte de la obra de Miranda (1994) a la presentación y clasificación de los prefijos y sufijos, por lo que recomendamos su consulta para el diseño de la actividad.

	deben crear módulos interactivos (<i>flashcards</i> , clasificar en grupos, emparejar, etc.) en las plataformas indicadas.				
Buscar fuentes de <i>input</i> auténtico (Schmitt, 2000; Webb y Nation, 2017).	Investigar fuentes de <i>input</i> auténtico disponibles en línea como blogs, canales de YouTube, podcasts, entre otros. ¹⁸ Reflexionar sobre la importancia de la búsqueda activa de fuentes de <i>input</i> . Practicar la producción y comprensión escrita con el objetivo de discutir los resultados de la actividad.	Crear una base de datos colaborativa con fuentes de <i>input</i> auténtico. Revisar los aportes de los compañeros a la base de datos. Realizar una intervención en el foro sobre los recursos que exploraron y sus impresiones.	Airtable , Hojas de cálculo de Google	Aplicación de hoja de cálculo.	Web y móvil
Escoger las estrategias para el aprendizaje del léxico (Nation, 2001).	Identificar las estrategias de aprendizaje del léxico que son significativas para su proceso de aprendizaje y que aplica/aplicará para aprender léxico. Identificar las estrategias que no	Hacer un resumen de las estrategias de aprendizaje del léxico aprendidas/que ya conoce. (Texto)	Documentos de Google , Dropbox Paper	Procesadores de textos colaborativo.	Web y móvil
		Hacer un resumen de las estrategias de	YouTube , Vimeo	Servicio de alojamiento de videos.	Web y móvil

¹⁸ Webb y Nation (2017: 143) presentan una lista de tipos de fuentes *input* significativo que puede servir como guía.

	considera útiles/efectivas y explicar el porqué.	aprendizaje del léxico aprendidas/que ya conoce.	Kapwing	Editor de vídeos e imágenes.	Web y móvil
	Practicar la producción oral o escrita con el objetivo de examinar los resultados de la actividad.	(Vídeo)	InShot	Editor de vídeos.	Móvil
		Hacer un resumen de las estrategias de aprendizaje del léxico aprendidas/que ya conoce.	Vocaroo	Grabador de voz online. Permite alojar y compartir audios.	Web
			(Audio)	SoundCloud	Plataforma de audio y música.
Autoevaluarse (Schmitt, 2000).	Autoevaluarse respondiendo a “preguntas puntuales sobre: la consecución de los objetivos de una unidad, sobre las dificultades, sobre la motivación, sobre el uso de la lengua y sobre los medios de superación” (Fernández, 2011: 9).	Responder a un cuestionario con preguntas para la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.	Formularios de Google	Aplicación de creación y gestión de encuestas y cuestionarios.	Web
	Autoevaluarse realizando un gráfico (línea de tiempo) para visualizar el proceso de	Crear una línea de tiempo con datos que permitan observar el progreso del	Dropbox Paper	Procesador colaborativo de contenido con funcionalidad de creación de líneas de tiempo.	Web

	<p>aprendizaje y autoevaluar el progreso realizado (Fernández, 2011: 9).</p> <p>Practicar la producción oral o escrita con el objetivo de examinar los resultados de la actividad.</p>	<p>proceso de aprendizaje del léxico (logros, actividades realizadas, dificultades superadas, retroalimentación recibida, entre otros).</p> <p>Crear un texto escrito u oral para describir la línea de tiempo realizada.</p>	TimeToast	Generador de líneas de tiempo	Web y móvil
	<p>Autoevaluarse completando un diario de clase de manera semanal (Fernández, 2011: 9).</p> <p>Practicar la producción escrita con el objetivo de analizar el propio proceso de aprendizaje.</p>	<p>Completar una Tabla/Diario de clase (Fernández, 2011: 9).</p>	Hojas de cálculo de Google	Aplicación de hoja de cálculo.	Web y móvil
	<p>Autoevaluarse completando un diario de aprendizaje “(con preguntas, sugerencias o de forma libre)” (Fernández, 2011: 9).</p> <p>Practicar la producción escrita con el objetivo de analizar el propio</p>	<p>Escribir un diario de aprendizaje.</p>	Documentos de Google , Dropbox Paper	Procesadores de textos colaborativos.	Web y móvil

	proceso de aprendizaje.				
	Autoevaluar la motivación y los hábitos de estudio relacionados con el aprendizaje del léxico.	Redactar un informe sobre los resultados del seguimiento de hábitos y motivación de estudio registrados en una aplicación móvil. Analizar la información proporcionada por la aplicación. Reflexionar sobre las actitudes y estrategias que se deben mantener o modificar para cumplir los objetivos de aprendizaje.	Documentos de Google , Dropbox Paper	Procesadores de textos colaborativos.	Web y móvil
	Practicar la producción escrita con el objetivo de analizar los resultados de la actividad.		Diario - Monitor de ánimo (Daylio)	Aplicación de seguimiento de hábitos y estados de ánimo.	Móvil

Como se puede observar, muchas de las actividades propuestas tienen como objetivo la reflexión o toma de conciencia sobre los hábitos de estudio o sobre el uso de determinadas estrategias. Consideramos que estos objetivos son fundamentales para desarrollar estrategias metacognitivas, precisamente porque estas tienen que ver con el conocimiento de la propia manera de aprender y estudiar el léxico.

A continuación, en la Tabla 15, presentamos actividades de práctica de estrategias cognitivas de aprendizaje del léxico. Estas estrategias se movilizan para procesar el *input* de manera directa para facilitar el aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990: 44), dicho de otra manera, consisten en procesos cognitivos de interpretación y asimilación de la información lingüística. Por este motivo algunas de las estrategias y sus correspondientes actividades tienen que ver con la identificación de categorías gramaticales y de afijos para la realización de hipótesis sobre el significado de las unidades léxicas. Otras

actividades se enfocan en el conocimiento e interpretación de las informaciones lingüísticas y extralingüísticas presentes en un texto escrito para deducir su significado.

Este grupo de estrategias también abarca estrategias de memorización, de ahí que hayamos incluido una serie de actividades cuyo objetivo es familiarizar al aprendiente con diferentes técnicas para facilitar la memorización de unidades léxicas y al mismo tiempo que pongan en práctica las técnicas presentadas. Todo esto con el apoyo o recurso a herramientas tecnológicas que fueron seleccionadas no solo por la posibilidad de adaptación a las actividades propuestas, sino también por su potencial para integrarse como parte del estudio del léxico una vez culminado el entrenamiento estratégico.

Tabla 15

Propuesta de actividades de práctica de estrategias cognitivas de aprendizaje del léxico

Actividades de práctica de estrategias cognitivas de aprendizaje del léxico					
Estrategias	Objetivo	Actividad	Herramienta	Función	Formato
Analizar el tipo de palabra (verbo, sustantivo, adjetivo, etc.) para entender el significado (Schmitt, 2000).	Reconocer el papel del conocimiento de las clases de palabras para la realización de inferencias sobre el significado de las unidades léxicas desconocidas.	Analizar un texto, identificar el vocabulario que desconoce.	Documentos de Google , Dropbox Paper	Procesadores de textos colaborativos.	Web y móvil
		Identificar la clase de las palabras desconocidas y anotarlas con ayuda de la herramienta utilizada.	Hypothesis	Anotador de páginas web.	Web
		Utilizar el desambiguador morfosintáctico o el DLE en caso de no conocer las clases de las palabras.	Desambiguador morfosintáctico del Grupo de Estructuras de Datos y Lingüística Computacional del Departamento de Informática y Sistemas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.	Desambiguador morfosintáctico.	Web
	Identificar las clases de palabras de unidades léxicas desconocidas con la ayuda de herramientas web (desambiguador morfosintáctico)	Realizar hipótesis sobre el significado de las unidades léxicas			

	o diccionario digital). Practicar la producción escrita con el objetivo de discutir los resultados de la actividad.	utilizando la información recopilada sobre la clase de palabra (trabajo individual). Intercambiar ideas con los compañeros sobre las hipótesis y resultados obtenidos.	Versión electrónica del “Diccionario de la lengua española” (DLE) de la Real Academia Española.	Diccionario monolingüe de español	Web y móvil
Analizar la morfología de la unidad léxica (afijo, sufijo, raíz, etc.) (Gu y Johnson, 1996; Nation, 2001; Schmitt, 2000)	Reconocer los prefijos y sufijos que forman las palabras de un texto. ¹⁹	Resaltar los prefijos y sufijos de palabras desconocidas.	Documentos de Google, Dropbox Paper	Procesadores de textos colaborativo.	Web y móvil
	Comprender el significado de los prefijos y sufijos presentes en el texto a partir del contexto y del uso del diccionario.	Realizar hipótesis sobre el significado de los prefijos o sufijos. Confirmar las hipótesis con la ayuda del diccionario.	Documentos de Google, Dropbox Paper	Procesadores de textos colaborativo.	Web y móvil
		Clasificar los prefijos o sufijos según su valor semántico (plantilla facilitada por el profesor).	Google Jamboard	Pizarra digital colaborativa.	Web y móvil
Reconocer la organización de la información (información gramatical, fonética, semántica, etc.) en el diccionario	Reconocer e identificar los nombres de las partes de una entrada del diccionario (basado en	Anotar las partes de una entrada de un diccionario en línea directamente en su página web.	Hypothesis	Anotador de páginas web.	Web

¹⁹ Dependiendo del nivel de los aprendientes, se podría agregar una actividad introductoria en la que el profesor presente palabras conocidas que están formadas con prefijos o sufijos en un tablero o pizarra digital y resaltar la forma de los afijos y su aporte al significado.

(Gairns y Redman, 1986; Thornbury, 2002; Webb y Nation, 2017).	Areal, 2018: 67).				
Prestar atención a los ejemplos de uso, expresiones, colocaciones y los diferentes significados de la unidad léxica en el diccionario (Gu y Johnson, 1996).	Verificar la importancia de revisar diferentes acepciones del diccionario.	Realizar un gráfico de manera colaborativa con los resultados del siguiente experimento:	Hojas de cálculo de Google	Aplicación de hoja de cálculo.	Web y móvil
	Identificar los ejemplos de uso, expresiones, colocaciones y los diferentes significados de la unidad léxica en el diccionario. Analizar los ejemplos de uso, expresiones, colocaciones y los diferentes significados de la unidad léxica en el diccionario. Practicar la producción escrita con el objetivo de discutir los resultados de la actividad.	Comprobar si la primera definición del diccionario muestra el significado de la unidad léxica consultada (las unidades se seleccionan a partir de un texto). Si no coincide, anotar el número de la acepción correcta. Registrar los resultados de la búsqueda del significado de unidades léxicas (coincidencia/no coincidencia del significado con la primera acepción) en una hoja de cálculo colaborativa.	Versión electrónica del “Diccionario de la lengua española” (DLE) de la Real Academia Española	Diccionario monolingüe de español.	Web y móvil

		Discutir los resultados en el foro.			
	Buscar e identificar colocaciones, locuciones y frases hechas en el diccionario.	Seleccionar unidades léxicas a partir de un texto (suministrado por el profesor o elegido por el aprendiz/ la clase).	Mindmeister , Coggle , Popple	Generadores colaborativos de mapas mentales.	Web y móvil
			Hojas de cálculo de Google	Aplicación de hoja de cálculo.	Web y móvil
		Consultar un diccionario en línea y buscar colocaciones, locuciones y/o frases hechas relacionadas con las unidades léxicas seleccionadas.	Versión electrónica del “Diccionario de la lengua española” (DLE) de la Real Academia Española	Diccionario monolingüe de español.	Web y móvil
		Anotar las colocaciones, locuciones y/o frases hechas consultadas en un mapa semántico o tabla.			
		Compartir las colocaciones, locuciones y/o frases hechas seleccionadas en la actividad anterior en un tablero o pizarrón virtual colaborativo sin su significado.	Google Jamboard	Pizarra virtual colaborativa.	Web y móvil
			Miro	Pizarra virtual colaborativa.	Web y móvil
	Whiteboard	Pizarra virtual colaborativa.	Web		

		Los compañeros deben buscar el significado y asociarlo a las unidades léxicas correspondientes.			
<p>Analizar información extralingüística como fotografías o imágenes en un texto (Schmitt, 2000).</p> <p>Analizar el contexto textual, es decir, las relaciones sintácticas (Gairns y Redman, 1986; Gu y Johnson, 1996; Schmitt, 2000; Thornbury, 2002).</p>	<p>Distinguir y analizar las diferentes informaciones que provee un texto que permiten realizar hipótesis sobre el significado de las unidades léxicas desconocidas²⁰ e interpretar dichas informaciones.</p> <p>Practicar la comprensión y producción escrita con el objetivo de discutir hipótesis.</p>	<p>Realizar hipótesis sobre el significado de unidades léxicas desconocidas.</p> <p>Explicar y justificar las hipótesis realizadas a través de anotaciones en el texto o página web.</p> <p>Contrastar las hipótesis realizadas con los compañeros (foro de discusión).</p> <p>Verificar las hipótesis con la ayuda de un diccionario.</p>	Documentos de Google	Procesador de textos colaborativo.	Web y móvil
			Dropbox Paper	Procesador colaborativo de contenido en diferentes formatos y gestor de proyectos.	Web y móvil
			Hypothesis	Anotador de páginas web.	Web
<p>Hacer listas de palabras (Gu y Johnson, 1996; Schmitt, 2000).</p> <p>Tomar conciencia sobre la inclusión de unidades léxicas pluriverbales en</p>	<p>Practicar la estrategia de realización de listas de palabras.</p>	<p>Elaborar una lista de unidades léxicas a partir del vocabulario desconocido encontrado en un texto oral o escrito.</p> <p>Compartir y revisar las listas</p>	Airtable	Aplicación de hoja de cálculo con funcionalidades para la creación de bases de datos.	Web y móvil
			Hojas de cálculo de Google	Aplicación de hoja de cálculo.	Web y móvil

²⁰ Thornbury (2002: 148) sugiere una serie de pasos para hacer inferencias a partir del contexto que pueden ser útiles para desarrollar esta actividad.

	<p>las listas de palabras.</p> <p>Orientaciones:</p> <p>Es importante concienciar a los estudiantes sobre las unidades léxicas pluriverbales que puedan encontrar en el texto.</p>	<p>de los compañeros.</p> <p>Revisar el texto nuevamente y comprobar el conocimiento de las unidades léxicas de la lista de palabras.</p>			
Utilizar <i>flashcards</i> (Schmitt, 2000; Webb y Nation, 2017).	<p>Practicar la creación de <i>flashcards</i> en un <i>software</i> para tal propósito.</p> <p>Repasar las <i>flashcards</i> de manera colaborativa.</p>	<p>Crear una unidad de estudio en Quizlet. Utilizar la función Quizlet Live para compartir la experiencia de estudio de la unidad con los compañeros.</p>	Quizlet	Generador de <i>flashcards</i> .	Web y móvil
Colocar etiquetas escritas en la L2 a objetos físicos (Schmitt, 2000).	<p>Conocer un <i>software</i> de realidad aumentada para anotar el nombre de los objetos físicos.</p> <p>Practicar la técnica de creación de etiquetas en objetos físicos.</p>	<p>Anotar el nombre de los objetos o cosas que se encuentran a su alrededor con la aplicación.</p> <p>Autoevaluar la retención de las unidades léxicas utilizando la función de realidad aumentada.</p>	WallaMe	Anotación con realidad aumentada.	Móvil
Hacer mapas semánticos (Schmitt, 2000).	Practicar la estrategia de creación de mapas	Realizar mapas de asociaciones de unidades léxicas de manera	Mindmeister , Coggle , Popple	Generadores colaborativos de mapas mentales.	Web y móvil

	<p>semánticos de manera colaborativa.</p> <p>Practicar la producción oral o escrita aplicando los resultados de la actividad.</p>	<p>colaborativa. Los estudiantes escriben unidades léxicas en la aplicación. Los compañeros las asocian con otras que tengan algún tipo de relación semántica.</p> <p>El vocabulario que resulte de la actividad se puede reforzar utilizándolo para la elaboración de un texto oral o escrito.</p>	<p>Creately</p>	<p>Generador colaborativo de mapas mentales.</p>	<p>Web</p>
			<p>Taskade</p>	<p>Aplicación de organización y colaboración con funcionalidad para la creación de mapas mentales.</p>	<p>Web y móvil</p>
<p>Agrupar palabras según categorías semánticas (Schmitt 1997, 2000).</p>	<p>Descubrir los tipos de relaciones semánticas que se pueden establecer entre las unidades léxicas (basado en Morgan y Rinvulcri, 2004: 102).</p> <p>Practicar la estrategia de asociación de unidades léxicas según grupos semánticos.</p>	<p>Participar en una lluvia de ideas sobre grupos de palabras que consideran como pertenecientes a una misma categoría.</p> <p>Pensar en diferentes maneras en las que las palabras propuestas se relacionan entre sí y agrupar las palabras según los nuevos criterios. Por ejemplo, si un grupo de palabras era “manzana, pera, fresa, naranja, piña” y la categoría era “frutas”, ahora se</p>	<p>Google Jamboard</p>	<p>Pizarra digital colaborativa.</p>	<p>Web y móvil</p>
			<p>Whiteboard</p>	<p>Pizarra digital colaborativa.</p>	<p>Web</p>

		podrían agrupar de acuerdo al color, gusto o textura.			
--	--	---	--	--	--

Consideramos pertinente resaltar que hemos intentado incluir actividades de tipo colaborativo incluso en actividades que tienen que ver con procesos individuales como la memorización de unidades léxicas. Esto con el propósito de que el aprendizaje sea más significativo, ameno y que los aprendientes puedan intercambiar ideas sobre la experiencia con el uso de las estrategias para que construyan el conocimiento a partir de los aportes recibidos.

Como hemos mencionamos anteriormente, uno de los objetivos de realizar una propuesta de clasificación de estrategias de aprendizaje del léxico fue integrar la dimensión afectiva y social del aprendizaje del léxico para conseguir un equilibrio entre la atención prestada a las estrategias de tipo cognitivo y a las estrategias afectivas y socioculturales-interactivas. En la Tabla 16 presentamos el resultado del diseño de actividades que buscan dar más atención a la enseñanza de estrategias meta-afectivas y afectivas de aprendizaje del léxico, así como brindar ejemplos prácticos de cómo se pueden desarrollar estas estrategias en el contexto de un entrenamiento en un entorno virtual de aprendizaje en modalidad *e-learning*.

Las actividades que se ilustran en la Tabla 16 se plantean objetivos similares a los propuestos en los grupos de estrategias descritos anteriormente, es decir, se busca concienciar al estudiante sobre la estrategia y las herramientas tecnológicas que pueden servir como apoyo para el uso de la misma; poner en práctica la estrategia para luego realizar una evaluación sobre la experiencia y los resultados obtenidos.

Tabla 16

Propuesta de actividades de práctica de estrategias meta-afectivas y afectivas de aprendizaje del léxico

Actividades de práctica de estrategias meta-afectivas y afectivas de aprendizaje del léxico					
Estrategias	Objetivo	Actividad	Herramienta	Función	Formato
Identificar distracciones	Conocer técnicas para	Utilizar una aplicación de	Focus To-Do	Gestor de tareas basado	Móvil

recurrentes al momento de estudiar vocabulario y buscar la manera de evitarlas.	concentrarse y evitar distracciones.	productividad para acompañar el estudio del vocabulario.		en la Técnica Pomodoro ²¹	
	Practicar la aplicación de estrategias para evitar distracciones.	Realizar un informe sobre la experiencia de estudio con aplicaciones en el formato preferido (escrito, audio, video)	Pomofocus	Temporizador web basado en la Técnica Pomodoro.	Web
	Practicar la producción oral o escrita con el objetivo de examinar los resultados de la actividad.		Forest	Aplicación de productividad para evitar distracciones digitales.	Extensión del navegador Google Chrome y aplicación móvil
Tener una rutina para prepararse para el estudio del vocabulario.	Conocer aplicaciones para la organización de rutinas de estudio.	Crear una rutina de estudio con ayuda de una aplicación.	Google Keep	Aplicación de organización de notas.	Web y móvil
	Practicar la estrategia de seguimiento de una rutina de estudio. Practicar la comprensión y producción escrita con el objetivo de discutir los resultados de la actividad.	Poner a prueba la rutina de estudio creada. Realizar una intervención en el foro para comentar los resultados de la experiencia.	Taskade	Aplicación de organización y colaboración. Permite la creación de listas de tareas, tableros, proyectos y mapas mentales.	Web y móvil
Pensar en maneras para hacer que el aprendizaje del vocabulario sea	Tomar conciencia sobre la importancia de amenizar el	Realizar una lluvia de ideas colaborativa para conocer maneras de	Google Jamboard	Pizarra digital colaborativa.	Web y móvil
			Whiteboard	Pizarra digital colaborativa.	Web

²¹ Es una técnica de productividad desarrollada por Francesco Cirillo en 1987 que consiste en trabajar y descansar por intervalos de tiempo determinados (Cirillo, 2019).

más entretenido. (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006)	aprendizaje del vocabulario.	amenizar el aprendizaje del léxico.			
	Idear maneras de hacer que el aprendizaje del vocabulario sea más entretenido de manera colaborativa. Conocer maneras de hacer que el aprendizaje del vocabulario sea más entretenido. Practicar la producción escrita con el objetivo de resumir los resultados de la actividad.	Compilar las ideas de la actividad anterior y redactar un artículo de manera colaborativa sobre ideas para un aprendizaje más entretenido del vocabulario.	Documentos de Google , Dropbox Paper .	Procesadores de textos colaborativos.	Web y móvil

Estrategia afectiva

Tener presente expectativas favorables o incentivos y recompensas positivas (Tseng, Dörnyei, y Schmitt, 2006: 85)	Tomar conciencia de la importancia de la automotivación para el éxito del aprendizaje del léxico.	Crear un tablero de visión que ilustre las expectativas o resultados favorables del aprendizaje del léxico.	Canva	Aplicación de diseño gráfico.	Web y móvil
	Practicar la estrategia de visualización de resultados positivos.		Photo Joiner	Editor de fotos con funcionalidad para la creación de collages.	Web
	Practicar la producción oral o escrita con el objetivo de	Descripción y explicación del tablero de visión en el	Texto: Documentos de Google , Dropbox Paper .	Procesadores de texto colaborativos.	Web y móvil

	describir los resultados de la actividad.	formato preferido (evaluación colaborativa en <i>Peergrade</i>)	Vídeo: YouTube , Vimeo	Servicio de alojamiento de videos.	Web y móvil
			Audio: Vocaroo	Grabador de voz online. Permite alojar y compartir audios.	Web

Como se ha visto, se plantean actividades de reflexión posteriores a la práctica de las estrategias meta-afectivas y de una estrategia afectiva que resultan en productos de aprendizaje específicos como informes realizados en el formato preferido por el aprendiente, un artículo redactado de manera colaborativa o intervenciones en el foro. Estos productos se pueden modificar según las necesidades de los estudiantes o su nivel de lengua, o tomarse como punto de partida para practicar diferentes actividades de la lengua.

Por último, presentamos actividades de práctica de estrategias meta-SI y estrategias sociocultural-interactivas de aprendizaje del léxico que, como mencionamos anteriormente, buscan dar más relevancia a la dimensión social del aprendizaje del léxico. En concreto, se plantean actividades para la concienciación sobre una estrategia meta-SI relacionada con la búsqueda activa de recursos y oportunidades para practicar la interacción oral o escrita con el fin del desarrollar la competencia léxica. También abordamos dos estrategias sociocultural-interactivas que se enfocan en dos aspectos importantes de la práctica de la interacción oral o escrita.

La primera tiene que ver con la práctica de la interacción fuera del tiempo de clases como estrategia para el desarrollo de la competencia léxica. Consideramos que las decisiones relacionadas tanto con las modalidades de práctica, como con el tiempo que se dedica a la misma, deberían ser tomadas por el aprendiente para que sean significativas, se adapten a sus objetivos personales de aprendizaje y no se perciban como una imposición. Es por ello que optamos por la concienciación sobre esta estrategia y la reflexión sobre las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (análisis FODA) relacionadas con la práctica de la interacción, con el fin de brindarle al aprendiente las herramientas para tomar decisiones conscientes e informadas sobre la práctica de la interacción.

La segunda actividad aborda la práctica de estrategias de compensación para superar la falta de competencia léxica en la comunicación. Esta actividad se divide en dos momentos: el primero consiste en una actividad colaborativa que busca que el aprendiente conozca y proponga frases útiles que pueda utilizar para referirse a una unidad léxica desconocida o que no recuerda, tales como “una cosa”, “un

material”, “una herramienta”, “algo como...”. También se puede motivar a los estudiantes para que piensen en estrategias extralingüísticas que pueden utilizar para compensar las fallas en la comunicación, como utilizar gestos, apuntar con el dedo, preguntar el significado, entre otros. El segundo momento implica una actividad sincrónica de práctica de los conocimientos adquiridos en la actividad anterior mediante el uso de la herramienta de videollamadas de la plataforma LMS o un servicio independiente como Skype o Zoom. Tal como se indica en la Tabla 17, es importante que el servicio de videollamadas a implementar permita la grabación de la llamada para su posterior revisión, evaluación y retroalimentación.

Tabla 17

Propuesta de actividades de práctica de estrategias meta-SI y estrategias sociocultural-interactivas de aprendizaje del léxico

Actividades de práctica de estrategias meta-SI y estrategias sociocultural-interactivas de aprendizaje del léxico					
Estrategias	Objetivo	Actividad	Herramienta	Función	Formato
Informarse sobre maneras de utilizar la L2 fuera del aula de clases para practicar y mejorar el vocabulario con compañeros o nativos (grupos de estudio, intercambios lingüísticos, comunidades en línea, etc.) (Webb y Nation, 2017).	Tomar conciencia sobre la importancia de la búsqueda activa de oportunidades de práctica de la lengua para el desarrollo de la competencia léxica. Conocer diferentes recursos o herramientas disponibles para practicar la lengua fuera del aula de clases. Autoevaluar las motivaciones, dificultades y oportunidades de la práctica de la lengua	Investigar oportunidades en línea para la práctica de la lengua fuera del aula de clases (comunidades, aplicaciones, sitios web, cuentas en redes sociales, entre otros). Crear una base de datos de manera colaborativa para compartir los resultados de la búsqueda.	Airtable	Aplicación de hoja de cálculo con funcionalidades para la creación de bases de datos.	Web y móvil

	mediante los recursos disponibles en línea. Practicar la comprensión y producción escrita con el objetivo de discutir los resultados de la actividad.	Realizar una intervención en el foro de la clase para discutir cuáles herramientas o recursos estaría dispuesto a utilizar, así como dificultades y beneficios que encuentre en el uso de los mismos.			
Estrategias sociocultural-interactivas					
Practicar en grupos de estudio o interactuar con hablantes nativos (Schmitt, 2000).	Tomar conciencia sobre la importancia de la práctica de la interacción o interactuar con hablantes nativos.	Diseñar y aplicar una encuesta de manera colaborativa para conocer los hábitos de práctica de la lengua de los compañeros, así como las Fortalezas, Oportunidades y Debilidades y Amenazas (análisis FODA) relacionadas con la práctica de la interacción.	Trello , Taskade (para la planificación y organización de la encuesta)	Aplicaciones de gestión de tareas y proyectos.	Web y móvil
	Identificar Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (análisis FODA) relacionadas con la práctica de la interacción. Practicar la comprensión y producción escrita con el objetivo de discutir los resultados de la actividad.	para conocer los hábitos de práctica de la lengua de los compañeros, así como las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (análisis FODA) relacionadas con la práctica de la interacción.	Formularios de Google	Aplicación de creación y gestión de encuestas y cuestionarios.	Web
		Analizar los resultados de la encuesta y reflexionar sobre la importancia de la práctica de	Foro de la plataforma (LMS) Google Classroom	Sistema de gestión de aprendizaje (LMS) gratuito.	Web y móvil

		la lengua. Proponer acciones para facilitar o mejorar la práctica de la lengua según la experiencia personal.			
Estrategias de compensación o sustitución de unidades léxicas en la producción (una cosa, un material, una herramienta, algo como...) (Thornbury, 2002).	Conocer e proponer estrategias de compensación o sustitución de unidades léxicas en la producción de manera colaborativa.	Crear un manual de supervivencia (e-book colectivo) con frases y estrategias que han aprendido para superar dificultades en la comunicación.	Canva	Aplicación de diseño gráfico.	Web y móvil
	Practicar la producción escrita con el objetivo de resumir los resultados de la actividad.		Issuu	Visualizador de documentos virtuales en formato impreso.	Web y móvil
	Practicar estrategias de compensación o sustitución de unidades léxicas en la producción. Practicar la producción oral con el objetivo de afianzar las estrategias de comunicación.	Simular un diálogo con roles asignados por el profesor. El profesor diseña la actividad para que los alumnos tengan que utilizar vocabulario o avanzando. El alumno A conoce el vocabulario, pero el alumno B no. Deben negociar los significados.	Zoom , Skype (utilizar la funcionalidad de grabación de llamadas)	Servicios de videoconferencias.	Web y móvil

Es preciso señalar que durante el diseño se dio prioridad a actividades que se pudieran desarrollar de manera asíncrona, puesto que las formaciones asíncronas a distancia son las más utilizadas en la modalidad *e-learning* (Bates, 2005: 128) y tienen una serie de beneficios que hemos expuesto en el apartado correspondiente a los beneficios de dicha modalidad de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, consideramos que la práctica de la interacción oral requería de una actividad síncrona que permitiese el intercambio en tiempo real y la aplicación de estrategias de compensación que solo tienen sentido en dicho contexto comunicativo.

En este sentido, es importante tener en cuenta el reglamento de la institución o de los organismos competentes en materia de regulación de la enseñanza en modalidad a distancia según la legislación local para no incurrir en la asignación de un número de horas de actividad síncrona mayor a lo que establece la ley. En el caso de Portugal, existe un decreto emitido por el Ministerio del Trabajo y la Solidaridad (Ministério do Trabalho e da Solidariedade) en el cual se especifica que la carga de trabajo del componente de enseñanza a distancia, ya sea síncrona o asíncrona, no debe exceder el 25% de la duración total prevista para el curso (Decreto 17035 del Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 2001, Artículo 4). Esto implica que la duración de actividades síncronas no puede superar el 25% del total de las horas de formación, requisito que se cumple en nuestra propuesta, puesto que solo se incluye una actividad de este tipo.

A modo de resumen, las actividades de práctica de estrategias del léxico que hemos presentado siguen, en su mayoría, una secuencia de reflexión previa y posterior a la actividad en la que se aplica la estrategia. Esto con el objetivo de integrar la práctica de actividades de la lengua en las actividades de reflexión y contribuir con el desarrollo de la competencia comunicativa al mismo tiempo que se ejercita la competencia estratégica. También hemos hecho énfasis en ofrecer alternativas, ya sea para la presentación del producto de la actividad en el formato preferido o en las diferentes herramientas tecnológicas que se pueden emplear para llevar a cabo la misma actividad.

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo hemos revisado el estado de la cuestión en el área de la enseñanza de estrategias de aprendizaje del léxico, así como orientaciones de diferentes autores para la instrucción con recurso a las tecnologías aplicadas a la educación, específicamente en modalidad *e-learning*. El análisis de la bibliografía especializada nos permitió llegar a las siguientes conclusiones:

1. La enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje puede favorecer el aprendizaje de una segunda lengua/lengua extranjera.
2. El conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa.
3. El conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje fomenta el aprendizaje autónomo.
4. El aprendizaje del léxico requiere de la participación activa del aprendiente y del uso de estrategias de aprendizaje del léxico.
5. La enseñanza de estrategias de aprendizaje del léxico contribuye al desarrollo de la competencia léxica.
6. La aplicación de las nuevas tecnologías desde un enfoque constructivista, de la pedagogía crítica y considerando las nuevas *affordances* o posibilidades del *e-learning* (Cope y Kalantzis, 2017) tiene el potencial de cambiar la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje otorgando el control al aprendiente para que construya su propio conocimiento de manera individual o colaborativa.

Sobre la base de los planteamientos anteriores consideramos que la aplicación de las tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de estrategias del léxico en un entorno virtual de aprendizaje podría ser beneficiosa para el desarrollo de la competencia estratégica y podría tener como resultado el desarrollo de la competencia léxica y comunicativa. De allí que los objetivos generales planteados hayan sido *establecer un marco teórico y metodológico que permita: a) aumentar la percepción y conciencia de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, concretamente sobre su competencia léxica y estratégica; b) constituir las bases para la implementación de un entrenamiento estratégico y léxico a partir de un contexto de aprendizaje en modalidad a distancia.*

Estos objetivos generales se cumplieron mediante la organización de una clasificación de estrategias de aprendizaje del léxico basada en el Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) y Schmitt (2000) que ofrece un marco teórico para planificar y diseñar entrenamientos estratégicos; del diseño de un instrumento de recogida de datos para conocer la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje del léxico utilizadas por los aprendientes; la adaptación de un modelo de instrucción estratégica con

pasos para su aplicación en un entorno virtual de aprendizaje y, por último, el planteamiento de actividades de práctica o reflexión sobre el uso de estrategias de aprendizaje del léxico con recurso a herramientas tecnológicas. Es importante resaltar que el resultado de estos productos se ajusta a los objetivos específicos de la investigación planteados en este trabajo.

Ahora bien, como se mencionó en el apartado correspondiente a la metodología de la investigación, este proyecto representa un abordaje teórico previo a un futuro estudio experimental que confirme la hipótesis planteada sobre los beneficios que podría tener el entrenamiento estratégico en un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de las competencias léxica, comunicativa y estratégica, por lo que no podemos presentar conclusiones basadas en la aplicación práctica de los productos diseñados.

Sin embargo, siguiendo las fases de la metodología de investigación de un estudio de desarrollo (Plomp, 2013: 19), en específico la fase de evaluación, presentaremos una valoración de los resultados según los criterios de practicidad, relevancia y sostenibilidad, omitiendo el criterio de efectividad por falta de comprobación práctica de que esta contribuye al cumplimiento de los resultados esperados. De acuerdo con Plomp (2013: 30) la fase de evaluación consiste en la siguiente tarea: “evaluate whether target users can work with intervention (actual practicality) and are willing to apply it in their teaching (relevance & sustainability)”. A continuación, presentamos nuestras conclusiones sobre la evaluación de los productos diseñados de acuerdo con los criterios previamente establecidos:

a) **Practicidad.** Tiene que ver con la facilidad de implementación de los productos diseñados (Plomp, 2013: 30). Iniciamos con la evaluación de la practicidad de la clasificación de estrategias de aprendizaje basada en el Modelo de Autorregulación de Oxford (2011) y (Schmitt, 2000). Como hemos mencionado en varias secciones de este trabajo, el objetivo de esta clasificación es proporcionar un marco teórico a partir del cual organizar el resto de los elementos de la formación, por lo que tiene un propósito práctico desde su concepción. Consideramos que la organización y presentación de la clasificación facilita la identificación de diferentes grupos de estrategias, tanto generales, como específicas, lo que permite seleccionar con facilidad las estrategias que requieren ser trabajadas según las necesidades de los aprendientes. Asimismo, la clasificación de Schmitt (2000) distingue dos fases en el aprendizaje del léxico, una fase de descubrimiento y una fase de consolidación que puede ser rentable pedagógicamente para la secuenciación de los contenidos. No obstante, en el presente trabajo esta distinción pretende servir como guía y no es de ninguna manera prescriptiva, puesto que el límite entre estrategias de descubrimiento y consolidación puede no ser claro y existen estrategias que se ubican en las dos categorías como se puede evidenciar en la clasificación propuesta. Otra característica

de esta clasificación, que pretende facilitar su implementación, es la inclusión de los autores que propusieron las estrategias citadas. Esto con el propósito de ofrecer la posibilidad de consultar las obras originales para expandir el conocimiento sobre las estrategias y obtener más información sobre sus características y aplicación.

El instrumento de recogida de datos también tiene un propósito práctico y ha sido diseñado para que su aplicación sea lo más sencilla posible para facilitar la labor docente. Además del instrumento listo para su implementación que incluimos en el Anexo 1, hemos presentado la posibilidad de adaptarlo a una versión digital y un ejemplo de dicha adaptación mediante la herramienta de Formularios de Google.

Evaluamos en conjunto la practicidad de la adaptación del modelo de instrucción estratégica a un entorno virtual de aprendizaje y de las actividades de entrenamiento estratégico para el aprendizaje del léxico con recurso a herramientas tecnológicas debido a que son recursos que se diseñaron para utilizarse de manera complementaria y poseen un formato similar. En el caso de la adaptación del modelo de instrucción estratégica, mostramos las diferentes fases del entrenamiento estratégico con su respectiva implementación adaptada a las herramientas y funciones de un entorno digital, lo que podría simplificar el proceso de secuenciación de actividades. Sin embargo, como el modelo pretende ofrecer un marco operativo para el diseño del entrenamiento estratégico, no profundizamos en la descripción de las actividades y materiales necesarios por lo que el profesor tendría que diseñar la actividad de manera específica, así como los criterios de evaluación. No obstante, esta característica permite que cada profesor adapte las fases descritas a las necesidades, nivel de competencia y contexto de sus aprendientes. Esta última consideración también aplica para las actividades sobre el uso de estrategias de aprendizaje del léxico con recurso a herramientas tecnológicas, puesto que las actividades presentadas no se describen de manera exhaustiva, por los mismos motivos explicados anteriormente. Con todo, estimamos que la practicidad de este último recurso recae en la asociación de diferentes tipos de actividades de entrenamiento estratégico a herramientas tecnológicas, lo que permite identificar fácilmente el tipo de aplicaciones o programas que se pueden utilizar en este tipo de intervención didáctica.

b) **Relevancia.** Este criterio consiste en la voluntad que podrían tener los profesores para aplicar estos recursos teniendo en cuenta su significación para su contexto de enseñanza (Plomp, 2013: 30). Decidimos valorar este criterio de manera global puesto que los productos diseñados persiguen un objetivo en común y se complementan con el propósito de desarrollar la dimensión estratégica de la competencia comunicativa en un contexto de enseñanza-aprendizaje mediado por un entorno virtual de aprendizaje. Si bien no podemos determinar la relevancia que tendrá la propuesta para cada contexto de

aprendizaje particular, creemos que en el contexto de enseñanza-aprendizaje actual, en el cual los profesores reconocen la importancia del uso de las tecnologías en la enseñanza (Román-Mendoza, 2018: 75) y que los estudios sobre estrategias de aprendizaje del léxico tienen una demanda generalizada (Gu, 2019: 280), este tipo de diseño instruccional es muy relevante no solo desde el punto de vista de la investigación en didáctica de lenguas, sino también por su aporte en el desarrollo y modernización de las prácticas de aula.

c) **Sostenibilidad.** Este criterio tiene que ver con la medida en la que la implementación de los productos propuestos se puede mantener en el tiempo en función de los recursos disponibles. Por consiguiente, evaluamos este criterio a partir de los recursos que creemos necesarios para desarrollar una intervención pedagógica en estrategias de aprendizaje en un entorno virtual: tiempo, competencia digital y acceso a las herramientas tecnológicas por parte del docente y de los estudiantes. Un entrenamiento estratégico como el que se describe en este trabajo podría demandar una cantidad considerable de tiempo para su implementación. Es importante que los involucrados en el proceso estén dispuestos a dedicar el tiempo necesario para las distintas actividades que esta solicita, sobre todo la moderación de discusiones en los foros y la interacción con los participantes para la retroalimentación. Es por este motivo que forma parte de nuestra propuesta la inclusión de un foro que tiene como propósito que los estudiantes se autorregulen y reflexionen sobre sus hábitos de estudio y de gestión del tiempo para la realización de las actividades del entrenamiento estratégico.

En relación con la competencia digital, estimamos que es un factor clave para determinar la sostenibilidad del proyecto, ya que difícilmente un docente que no cuente con conocimientos o los recursos para desarrollar su competencia digital podrá aplicar las herramientas sugeridas o enseñar a los estudiantes a manejarlas. La configuración de un entorno virtual de aprendizaje también puede llegar a ser un proceso complejo dependiendo de la plataforma. Es por ello que la adaptación del entrenamiento que planteamos utiliza las herramientas más comunes dentro de este tipo de plataforma para no dificultar el desarrollo de la formación debido a la gestión de múltiples herramientas. También sugerimos incluir explicaciones o tutoriales sobre el uso de las herramientas tecnológicas para que los estudiantes puedan utilizarlas e incorporarlas con facilidad a su proceso de aprendizaje.

Por último, considerando la sostenibilidad de una intervención didáctica con recurso a una amplia variedad de herramientas tecnológicas disponibles en la web, hemos seleccionado aquellas de acceso completamente o parcialmente gratuito, es decir, con una versión sin costo, pero con una menor cantidad de funciones, en la mayoría de los casos. Si bien los entornos virtuales de aprendizaje o sistemas de gestión del aprendizaje (*Learning Management Systems*) pueden tener un costo elevado dependiendo

del proveedor, hoy en día existen plataformas gratuitas de fácil acceso. También nos aseguramos de ofrecer alternativas de *software* disponible tanto en la web como en dispositivos móviles, puesto que algunos estudiantes podrían tener mayor acceso a uno de estos dos. Es por ello que consideramos que la propuesta es sostenible desde el un punto de vista del acceso a las tecnologías. Claro está, existen otros factores externos que pueden reducir la sostenibilidad como la falta de instalaciones tecnológicas en la institución y de computadoras o dispositivos móviles de uso individual por parte de los aprendientes.

Como resultado de las observaciones anteriores podemos concluir que los productos diseñados en el presente trabajo cumplen con los criterios de practicidad, relevancia y sostenibilidad desde el enfoque teórico en el que se enmarcan. Es preciso señalar que para confirmar su validez es necesaria su aplicación en un estudio experimental, puesto que este estudio aborda la cuestión desde un punto de vista teórico. Es por ello que exhortamos a la realización de otras investigaciones que continúen indagando en esta área. De igual manera, esperamos que futuros proyectos tomen algunas de las conclusiones y resultados de este trabajo como punto de partida para ampliar el alcance de la propuesta.

A pesar de las limitaciones debido a la falta de verificación en la práctica, consideramos que este trabajo realiza un aporte al área de la enseñanza de estrategias de aprendizaje, debido a que los recursos desarrollados podrían constituir una guía para enseñar estrategias de aprendizaje del léxico de manera innovadora y contribuir al desarrollo de futuras intervenciones pedagógicas. También estimamos que los productos que resultan de esta investigación tienen el potencial para desarrollar la competencia estratégica, léxica y comunicativa de los aprendientes si se aplican los principios metodológicos y pedagógicos que hemos abordado a lo largo de este trabajo.

Referencias Bibliográficas

- Agudelo, M. (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. En J. Sánchez (Ed.), *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, 5, 118-127. http://www.tise.cl/2009/tise_2009/pdf/14.pdf
- Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. (3ra. Ed.). Blackwell Publishing.
- Aldoobie, N. (2015). ADDIE Model. *American International Journal of Contemporary Research*. 5(6), 98-72. <http://www.aijcrnet.com/journal/index/969>
- Alonso Ramos, M. (2010). No importa si la llamas o no colocación, describela. En C. Mellado, P. Buján, C. Herrero, N. Iglesias y A. Mansilla (Eds.), *La fraseología del S. XXI: Nuevas propuestas para el español y el alemán* (pp. 55-80). Frank & Timme. [http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/Alonso%202010\(1\).pdf](http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/Alonso%202010(1).pdf)
- Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Arco libros.
- Ally, M. (2008). Foundations of Educational Theory for Online Learning. En T. Anderson (Comp.) *The Theory and Practice of Online Learning* (pp. 15-44). AU Press.
- Amina, T. (2017). Active Knowledge Making. Epistemic Dimensions of e-Learning. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.) *e-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639215>
- Areal Martins, A. I. (2018). *Enseñar y aprender a usar los diccionarios en el aula de ELE* [Tesis de Máster, Universidade do Minho] <http://hdl.handle.net/1822/56186>
- Arkorful, V., y Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.694.3077&rep=rep1&type=pdf#page=33>
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Baralo, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. En S. Pastor Cesteros, V. Salazar García (Eds.) *ELUA. Estudios de Lingüística*, Número Extraordinario 1, 23-38. Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf

- Baralo, M. (2005a). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia. *Carabela*, 58, 27-48. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/58/58_027.pdf
- Baralo, M. (2005b). El conocimiento gramatical codificado en el léxico y su tratamiento en manuales del español como segunda lengua. En M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero, J. P. Mora Gutiérrez (Coords.). *Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad* (pp. 148-153). Asociación europea de profesores de español. España, Sevilla, 2004. Centro Virtual Cervantes. <http://hdl.handle.net/11441/42507>
- Barcroft, J. (2016). *Vocabulary in Language Teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315679549>
- Bates, A.W. (2005). *Technology, e-learning and Distance Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203463772>
- Blanken-Webb, J. (2017a). Collaborative Intelligence. Social Dimensions of e-Learning. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.) *e-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639215>
- Blanken-Webb, J. (2017b). Metacognition. Cognitive Dimensions of e-Learning. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.) *e-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639215>
- Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer.
- Brown, D. H. (1993). After Method: Toward a Principled Strategic Approach to Language Teaching. En J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table On Languages And Linguistics 1993. Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research*, (pp. 509-520). Georgetown University Press.
- Cabero, J. A. y Román, P. G. (2006). *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet*. Editorial MAD.
- Calsamiglia, B. H. y Tusón, A. V. (1991). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Canale, M. (1995). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje* (Trad. J. Lahuerta). Centro Virtual Cervantes. (Trabajo original publicado en 1983). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm#np1n

- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cea Álvarez, A. M. (2015). *Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera* [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. <http://hdl.handle.net/10347/14706>
- Cea Álvarez, A. M. (2017). Revisión del concepto de estrategia en el proceso de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas a la luz de las nuevas investigaciones. *Diacrítica*, 1(31). Universidad del Miño. <https://doi.org/10.21814/diacritica.34>
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). SGEL.
- Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa (s.f.). *Inventory of ICT tools and open educational resources*. <https://www.ecml.at/Resources/InventoryofICTtools/tabid/1906/language/en-GB/Default.aspx>
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 23 de septiembre de 2019 de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm
- Cervero, M. J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Edelsa.
- Cirillo, F. (2019). *A técnica pomodoro* (Trad. C. Werner). Sextante. (Obra original publicada en 2018)
- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Trad. Instituto Cervantes) (Original publicado en el 2001). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Constancio, F. G., Couras, M., Nogueira, D., da Costa, J. P., Zanatta, M., de Sousa, R. T, Gomes, F. S., da Mota, N. T. (2018). Extended ADDIE Model for improved Distance Learning Courses. *2018 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1-5). San Jose, CA, Estados Unidos. doi: 10.1109/FIE.2018.8658925.

- Cope, B. y Kalantzis, M. (2017). *e-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639215>
- Chamot, A.U. (1998). *Teaching Learning Strategies to Language Students*. (ED433719). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED433719>
- Chang, M. (2005). Applying Self-Regulated Learning Strategies in a Web-Based Instruction—An Investigation of Motivation Perception. *Computer Assisted Language Learning*, 18:3, 217-230, <https://doi.org/10.1080/09588220500178939>
- Decreto 17035 de 2001 [Ministério do Trabalho e da Solidariedade]. Por el cual se aprueba el reglamento de formación a distancia. 14 de Agosto de 2001.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dousay, T., y Logan, R. (2011). Analyzing and Evaluating the Phases of ADDIE. En *Actas del Congreso Design, Development and Research Conference 2011* (pp. 32-43). Sudáfrica: Ciudad del Cabo.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition* (2a. ed.). Oxford University Press.
- Fernández Lázaro, G. (2014). Enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en nivel inicial (A1-A2). *MarcoELE: Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 19, 1-16. https://marcoele.com/descargas/19/fernandez-colocaciones_a1_a2.pdf
- Fernández, S. (2004a). Las estrategias de aprendizaje. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.) *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 411-433). SGEL.
- Fernández, S. (2004b). La subcompetencia estratégica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.) *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 573-592). SGEL.
- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. *MarcoELE: Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 13, 1-15. https://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf

- Gairns, R. y Redman, S. (1986). *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge University Press.
- Gardner, D. (2013). *Exploring Vocabulary. Language in Action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203798683>
- Garrison, D. R. y Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13. <http://dx.doi.org/10.1080/08923648709526567>
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson D. L. y Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>
- Gomes, M. J. (2005). E-Learning: Reflexões Em Torno Do Conceito. En P. Dias, C. de V. Freitas, *Challenges'05: Actas do Congresso Internacional sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*, 4, 229-236. Braga [CD-ROM]. Centro de Competência da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/2896>
- Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE (Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española)*, 8, 69-93. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/gomez.htm
- Gómez Molina, J. R. (2004a). La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 853-876). SGEL.
- Gómez Molina, J. R. (2004b). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, 56, 27-50. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/56.htm
- Gu, P. Y. (2019). Strategies for Learning Vocabulary. En S. Webb (Comp.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. Routledge.
- Gu, P.Y. (2003). Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies, *TESL-EJ*, 7(2). <https://www.tesl-ej.org/ej26/a4.html>
- Gu, P.Y. y Johnson, R.K. (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning*, 46, 643-679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x>
- Gustafson, K.L. y Branch, R.M. (1997). Revisioning models of instructional development. *ETR&D*. 45(3), 73-89. <https://doi.org/10.1007/BF02299731>

- Haniya, S. y Roberts-Lieb, S. (2017). Differentiated Learning. Diversity Dimensions of e-Learning. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.) *e-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639215>
- Haniya, S. y Rusch, A. (2017). Ubiquitous Learning: Spatio-Temporal. Dimensions of e-Learning. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.) *e-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639215>
- Higuera García, M. (2000). Favorecer el aprendizaje de léxico. *Boletín de ASELE*, 23, 13-22.
- Higuera, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. *Carabela*, 56, 5-25. Centro Virtual Cervantes https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_005.pdf
- Higuera, M. (2006). Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera. *Colección de monografías*, 9. ASELE. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/62085/00820092000070.pdf;jsessionid=A5AA9D57E97900EFDD2DF2B1C556047C?sequence=1>
- Higuera, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. Didáctica del español como Lengua Extranjera. Expolingua 1996. *Monográficos marcoELE*, 9, 111-126 (Original publicado en 1996). <https://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higuera.pdf>
- Holec, H. (1994). Compétence lexicale et acquisition / apprentissage. *Cahiers de l'ASDIFLE : Lexique et didactique du français langue étrangère*, 6, 90-9. http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Holec.pdf
- Hurd S. y Lewis T. (2008). *Language Learning Strategies in Independent Settings* (Serie Second Language Acquisition 33). Multilingual Matters
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 20 de septiembre de 2019 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Izquierdo Gil, M. C. (2005). *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Monografías ASELE, 8. Centro virtual Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-seleccion-del-lexico-en-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/6e6bb630-819f-48a2-b58f-6dbc970b6c42.pdf>
- Jiménez Catalán, R. M. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *ATLANTIS*, 24(1), 149-162. www.istor.org/stable/41055050

- Jolliffe, A., Ritter, J. y Stevens, D. (2001). *The Online Learning Handbook. Developing and Using. Web-Based Learning*. Routledge.
- Kanuka, H. (2008). Understanding E-learning Technologies-in-practice through Philosophies-in-Practice. En T. Anderson (Comp.) *The Theory and Practice of Online Learning* (pp. 91-118). AU Press.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315004822>
- Kim, H. J. (2013). Coping Together: Collective Self- Regulation in a Web-Based Course. En B. Sutton y A. Basiel (Comps.), *Teaching and Learning Online. New Models of Learning for a Connected World, Volume 2* (pp. 53-62). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203111017>
- Klapper, J. (2008). Deliberate and Incidental: Vocabulary Learning Strategies in Independent Second Language Learning. En S. Hurd y T. Lewis (Comps.), *Language Learning Strategies in Independent Settings* (Serie Second Language Acquisition 33). Multilingual Matters.
- Kumaravadivelu, B. (1994). La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras (Trad. M. Cánovas). En P. Melero Abadía (Comp.), *Antologías de textos de didáctica del español. El enfoque comunicativo*. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu02.htm
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Language Teaching Publications.
- Little, D. (1996). Strategic competence and the learner's strategic control of the language learning process. En H. Holec, D. Little y R. Richterich (Comps.), *Strategies in Language Learning and Use: Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Consejo de Europa.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classroom*. Continuum.
- Madej, A. (22-27 de julio de 2012). Las estrategias de aprendizaje del vocabulario según la literatura metodológica contemporánea. En M. del P. Celma, M. J. Gómez del Castillo y S. Heikel (Eds.) *Actas del XLVII Congreso Internacional de la AEPE. El español, vehículo multicultural*. Asociación europea de profesores de español. España, Guijón. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_47.htm

- Martín Leralta, S. (2007). *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera: un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español* [Tesis doctoral, Universidad de Bielefeld]. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2301217>
- Martín Leralta, S. La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 20, 233-257. Universidad de Alicante <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2006.20.11>
- Martín Martín, S. (2009). La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de ELE. Didáctica del español como lengua extranjera. *Expolingua 1999. Monográficos marcoELE*, 9, 157-163 (Original publicado en 1999). http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.martin.pdf
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford University Press.
- McDonough, S. K. (2001). Promoting Self-Regulation in Foreign Language Learners. *The Clearing House*, 74(6), 323-326. Taylor y Francis. <https://doi.org/10.1080/00098650109599218>
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. En G. Brown, K. Malmkjaer y J. Williams (Eds.) *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 35-53) Cambridge University Press.
- Mir J. I., Reparaz C. y Sobrino A. (2003). *La formación en internet. Modelo de un curso online*. Ariel.
- Miranda, J. A. (1994). *La formación de palabras en español*. Ediciones Colegio de España.
- Mitchell, R. y Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories* (2da. ed.). Hodder Arnold.
- Molenda, M. (2015). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*. 54(2), 40-42. <https://doi.org/10.1002/pfi.21461>
- Morgan, J. y Rinvolucrí, M. (2004). *Vocabulary*. Oxford University Press.
- Murphy, E. (1997). *Constructivism: From Philosophy to practice* (ED444966). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED444966>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Nattinger, J. (1988). Some Current Trends in Vocabulary Teaching. En R. Carter y M. McCarthy, *Vocabulary and Language Teaching* (pp. 62-82). Longman.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teacher*. Prentice Hall.

- O'Malley, J. M., y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Routledge.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-regulation in context* (2a. ed.). Routledge.
- Pachler, N. y Daly, C. (2011). *Key issues in e-learning: Research and practice*. Continuum.
- Pérez Serrano, M. (2015). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas*. [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/128255>
- Pinilla-Herrera, A. y Cohen, A. (2019). Estilos y estrategias de aprendizaje. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 38-51). Routledge.
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. En T. Plomp y N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research. Part A: An introduction* (pp. 10-51). Netherlands institute for curriculum development (SLO). <https://slo.nl/publish/pages/2904/educational-design-research-part-a.pdf>
- RAE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. [Edición en línea]. Recuperado el 15 de enero de 2019 de <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi>
- Richards, J. C (1976). The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89. doi:10.2307/3585941
- Richerich, R. (1996). Strategic competence: acquiring learning and communication strategies. En H. Holec, D. Little y R. Richerich (Comps.), *Strategies in Language Learning and Use: Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Consejo de Europa.
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital: tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Rufat, A. y Jiménez, F. C. (2019). Vocabulario. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 229-242). Routledge.

- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En N. Schmitt y M. McCarthy (Comps.), *Vocabulary Description, acquisition and pedagogy* (pp.77-85). Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Serrano-Dolader, D. (11 de abril de 2005). La prefijación en español (I). *DidactiRed*. https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_05/11042005.htm
- Silva, A. A. (2004). Gestão da formação a distância. En A. A. Silva y M. Gomes (Comps.). *E-learning para e-formadores* (pp. 113-124). Tecminho.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology: theory and practice*. Pearson.
- Smith, A. y Kennett, K. (2017). Multimodal Meaning. Discursive Dimensions of e-Learning. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.) *e-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639215>
- Smith, A., McCarthy, S. y Magnifico, A. (2017). *Recursive Feedback. Evaluative Dimensions of e-Learning*. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.) *e-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639215>
- Solé, I. y Coll, C. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Graó.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Pearson.
- Tseng, W., Dörnyei, Z. y Schmitt, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102 <https://doi.org/10.1093/applin/ami046>
- Van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. En J. Van den Akker, R. M Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, T. Plomp (Eds), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (pp. 1-14). Springer Science & Business Media.
- VanPatten, B. y Benati A. G. (2015). *Key Terms in Second Language Acquisition* (2da. ed.). Bloomsbury Academic.
- Vázquez, G. y Lacorte, M. (2019). Métodos y enfoques para la enseñanza. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 11-25). Routledge.

- Weaver, S. J. y Cohen, A. (1998). Making strategy training a reality in the foreign language curriculum. En A. Cohen (Ed.) *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman.
- Webb, S. y Nation, P (2017). *How Vocabulary Is Learned*. Oxford University Press.
- Wej, N. (2015). *La enseñanza de las combinaciones léxicas simples a estudiantes de lengua materna china* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/33819/>
- Weller, M. (2007). *Virtual Learning Environments: Using, Choosing and Developing your VLE*. Routledge.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. Prentice-Hall.
- White, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge University Press.
- White, C. (2006). Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, 39(4), 247-264. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003727>
- Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. En J. Coady y T. Huckin (Comps.), *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*, (pp. 5-19). Cambridge University Press.

Índice de Anexos

Anexo 1

Cuestionario sobre estrategias previo a su versión digital. La versión digital está disponible en el siguiente enlace: <https://forms.gle/m9GyYdR7Gy5c6WJp6>

CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL LÉXICO

El presente cuestionario forma parte de un trabajo de investigación que se realiza en el marco del Máster de Español como Segunda Lengua / Lengua Extranjera de la Universidade do Minho.

Los datos recogidos son confidenciales, anónimos y sólo se utilizarán en el contexto de esta investigación. Nos comprometemos a facilitar los resultados del cuestionario a los participantes que deseen conocerlos.

La participación es voluntaria y no implica ningún riesgo, por lo que puede ser interrumpida en cualquier momento, sin justificación y sin ningún tipo de penalización.

Si tienes alguna duda puedes contactarnos por correo electrónico en la dirección syndi.valbuena@gmail.com.

¡Gracias por tu colaboración!

Syndi Gutiérrez PG37472

CARACTERÍSTICAS SOCIO-BIOGRÁFICAS

Basado en Cea Álvarez, Ana María. (2015). *Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10347/14706>. Anexos, pp. 1-2.

Edad

Nacionalidad

Sexo

Masculino

Femenino

Lugar de residencia habitual

Nivel de estudios

Estudiante de Licenciatura

Licenciatura

Estudiante de posgrado

Posgrado

Otro

Estudiante trabajador

Sí

No

Profesión

LENGUAS

Lengua materna:

Portugués

Otras: _____

¿Qué nivel consideras que tienes en español?

a) Iniciación (A1- A2)

b) Intermedio (B1- B2)

c) Avanzado (C1- C2)

Conocimiento de otras lenguas

Sí

No

En caso de haber respondido "Sí", ¿qué nivel consideras que tienes en las otras lenguas?

Iniciación (A1- A2)

Lengua/-s _____

Intermedio (B1- B2)

Lengua/-s _____

Avanzado (C1- C2)

Lengua/-s _____

CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO

Este cuestionario pretende reunir información sobre cómo aprende el léxico un estudiante de Lengua Extranjera o Lengua Segunda.

En las próximas páginas encontrarás afirmaciones que tendrás que valorar del 1 al 5 según tu forma de aprender español:

1. Nunca
2. Pocas veces
3. A veces
4. Con frecuencia
5. Siempre o casi siempre

1. "Nunca" significa que esa afirmación raramente se cumple en tu caso; es decir, tú actúas tal como se describe en ese caso en muy escasas circunstancias (0%-5%).

2. "Pocas veces" significa que esta afirmación no suele cumplirse en tu caso, tú actúas tal como se describe en ese caso en menos de la mitad de las ocasiones (<50%).

3. "A veces" significa que esa afirmación es verdadera en la mitad de las ocasiones (50%); es decir, unas veces te comportas tal como se describe en ese caso y otras veces no. Estas situaciones ocurren con la misma frecuencia.

4. "Con frecuencia" significa que esa afirmación suele cumplirse en tu caso en más de la mitad de las ocasiones (50%>)

5. "Siempre o casi siempre" significa que esta afirmación es verdadera en casi todas las ocasiones, es decir, casi siempre te comportas de la forma que se describe en la afirmación (90%-100%).

INSTRUCCIONES PARA RELLENAR EL FORMULARIO

- Lee detenidamente los enunciados y contesta a las preguntas de los siguientes apartados.
- Responde cada afirmación de acuerdo a lo que tú haces en lugar de lo que crees que deberías hacer o lo que te gustaría hacer.
- No existen respuestas correctas o incorrectas.

PARTE A

(Estrategias Metacognitivas)

1. Cuando conozco una nueva palabra o expresión sé con certeza si necesito recordarla.

2. Repito la palabra o expresión de manera oral o escrita para recordarla y estudiarla en otro momento.
3. Sé cuáles son las palabras o expresiones que es importante que aprenda.
4. Sé cuáles aspectos de las palabras que encuentro debo aprender (cómo se pronuncia, cómo se escribe, qué significa, cómo se utiliza según la situación, etc.)
5. Planifico el repaso de las palabras o expresiones que quiero aprender.
6. Aumento el tiempo entre la revisión de las palabras de manera progresiva para comprobar si las recuerdo.
7. Ignoro las palabras que sé que no necesito aprender.
8. Reviso el vocabulario con regularidad.
9. Sé en qué momentos podría necesitar un diccionario y me aseguro de usarlo.
10. Investigo cómo puedo encontrar textos o libros para aprender vocabulario leyendo.
11. Investigo cómo puedo encontrar contenido audiovisual en español para aprender vocabulario.
12. Investigo cómo puedo encontrar audio o música en español para aprender vocabulario.
13. Solo aprendo el vocabulario que el/la profesor/a nos presenta.
14. Solo estudio el vocabulario necesario para aprobar los exámenes.
15. Si no comprendo algún aspecto del vocabulario lo investigo por mi cuenta.
16. Anoto las palabras o expresiones que son importantes para mí.
17. Anoto las palabras o expresiones que creo que se utilizan más.
18. Anoto las palabras o expresiones de diferentes maneras (dibujos, mapas mentales, etc.)
19. Conozco estrategias para aprender vocabulario más fácilmente.
20. Uso diferentes estrategias para aprender el vocabulario según mis necesidades.
21. Evaluó por mi cuenta el conocimiento del vocabulario que he estudiado.

PARTE B

(Estrategias cognitivas)

22. Reconozco de qué tipo de palabra se trata (sustantivo, verbo, adjetivo, etc.) para comprender mejor su significado.
23. Identifico las partes que componen la palabra (sufijos, prefijos, raíz, etc.) para comprender su significado.
24. Estudio las reglas de formación de palabras en español para comprender el significado de palabras nuevas.
25. Cuando busco una palabra en el diccionario presto atención a los ejemplos de su uso.
26. Cuando busco una palabra en el diccionario leo los otros significados de la palabra.
27. Cuando busco una palabra en el diccionario leo las expresiones que contienen esa palabra.
28. Hago comparaciones entre palabras o expresiones en español y mi lengua materna para intentar comprender el significado.
29. Cuando no conozco una palabra o expresión en un texto intento deducir el significado sin usar un diccionario.
30. Cuando no conozco una palabra o expresión en un texto observo las relaciones lógicas en el contexto (por ejemplo, causa y efecto) para deducir el significado.

31. Cuando no conozco una palabra o expresión en un texto identifico otras palabras o expresiones conocidas que apoyen mi suposición sobre su significado.
32. Creo una imagen mental de la palabra o expresión para recordar cómo se deletrea.
33. Creo una imagen mental de la palabra o expresión para recordar su significado.
34. Asocio la palabra o expresión nueva con otra que ya conozco en español.
35. Asocio la palabra o expresión en español con una que se pronuncie igual en mi lengua materna.
36. Escribo listas de palabras que quiero memorizar.
37. Escribo la misma palabra o expresión varias veces para memorizarla.
38. Estudio el vocabulario con tarjetas (*flashcards*).
39. Digo la misma palabra o expresión varias veces en voz alta para memorizarla.
40. Asocio las palabras con otras que forman parte de un mismo conjunto (lápiz, borrador, sacapuntas, etc.) para memorizarlas.
41. Asocio palabras o expresiones a un movimiento o acción física.
42. Coloco etiquetas en español a objetos físicos para memorizar el vocabulario.
43. Aprendo mejor las palabras cuando las pongo en contexto, por ejemplo, en frases u oraciones.
44. Veo las palabras o expresiones en su forma escrita e intento recordar qué significan.
45. Practico los diferentes significados de la nueva palabra o expresión creando oraciones.
46. Practico la nueva palabra utilizando expresiones que la contienen (pasar: pasar por alto, pasar de moda, pasar de largo...)
47. Una vez que conozco una palabra profundizo su conocimiento aprendiendo sus diferentes significados, usos y expresiones.
48. Asocio palabras o expresiones a experiencias personales para memorizar vocabulario.
49. Aprendo las reglas de formación de palabras porque me ayuda a memorizar el vocabulario.
50. Realizo esquemas, diagramas o mapas mentales para memorizar vocabulario.
51. Creo textos cortos en los que incluyo el vocabulario que quiero aprender.

PARTE C

(Estrategias meta-afectivas)

52. Identifico distracciones recurrentes al momento de estudiar vocabulario y busco la manera de evitarlas.
53. Cuando aprendo vocabulario soy consciente de que el entorno de aprendizaje es importante.
54. Cuando aprendo vocabulario sé cómo organizar el entorno para que el aprendizaje sea más eficiente.
55. Tengo una rutina para prepararme para el estudio del vocabulario.
56. Si estudiar el vocabulario se vuelve aburrido pienso en maneras en las que puedo hacer el proceso más entretenido.

PARTE D

(Estrategias afectivas)

57. Si me sintiera estresado/a por el aprendizaje de vocabulario sabría cómo reducir el estrés.
58. Utilizo mi imaginación para lograr que aprender vocabulario sea más motivador y entretenido.

59. Para mantenerme motivado/a pienso en los resultados positivos que obtendré si estudio el vocabulario.
60. Me propongo incentivos y recompensas positivas para mantener la motivación para estudiar el vocabulario.
61. Para mantenerme motivado/a pienso en las consecuencias negativas que podría tener no estudiar el vocabulario.

PARTE E

(Estrategias meta-SI)

62. Escojo el vocabulario que quiero aprender en función del contexto en el que lo voy a usar (por ejemplo: informal, formal).
63. Busco información sobre maneras de practicar el español fuera del aula de clases con compañeros o nativos.
64. Busco intercambios lingüísticos para practicar el español.
65. Busco información sobre grupos de estudio del español a los que me pueda unir.
66. Busco información sobre comunidades de estudiantes de español a través de las redes sociales.

PARTE F

(Estrategias socioculturales-interactivas)

67. Estudio o practico español con otras personas.
68. Cuando tengo una duda le pido ayuda al profesor/a.
69. Cuando tengo una duda le pido ayuda a mis compañeros de clase.
70. Cuando converso con alguien en español y no entiendo una palabra o expresión, le pido que me la explique.
71. Conozco maneras de referirme a las cosas de forma general cuando no sé cómo decir una palabra o expresión en español (“es una cosa que se usa para...”, “es algo pequeño, de color rojo...”).

NECESIDADES DE APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN ESPAÑOL

¿Qué vocabulario te interesa aprender?

- a) El vocabulario que se enseña en el manual y los materiales del curso de español.
- b) El vocabulario más utilizado en español según los diccionarios de frecuencia de uso.
- c) El vocabulario que debería conocer según mi nivel de español.
- d) El vocabulario que necesito según mis necesidades académicas, profesionales o personales.

En caso de haber seleccionado la opción “d)” en la pregunta anterior, ¿qué vocabulario crees que necesitas aprender para lograr tus objetivos?

ENVIAR RESPUESTAS

Se ha registrado tu respuesta. Gracias por tu tiempo y tu contribución.

Anexo 2

Hoja de cálculo realizada en Excel para grabar las respuestas, calcular la media de cada sección y la media total. Incluye la clave para interpretar los resultados obtenidos.

HOJA DE RESPUESTAS

N° Respuesta	PARTE A	N° Respuesta	PARTE B	N° Respuesta	PARTE C	N° Respuesta	PARTE D	N° Respuesta	PARTE E	N° Respuesta	PARTE F	RESULTADOS
1		22		52		57		62		67		PARTE A #DIV/0!
2		23		53		58		63		68		PARTE B #DIV/0!
3		24		54		59		64		69		PARTE C #DIV/0!
4		25		55		60		65		70		PARTE D #DIV/0!
5		26		56		61		66		71		PARTE E #DIV/0!
6		27										PARTE F #DIV/0!
7		28										
8		29										
9		30										
10		31										
11		32										
12		33										
13		34										
14		35										
15		36										
16		37										
17		38										
18		39										
19		40										
20		41										
21		42										
		43										
		44										
		45										
		46										
		47										
		48										
		49										
		50										
		51										
TOTAL												0.0

Clave			
Usadas siempre o casi siempre	Alto	4.5 - 5.0	
Usadas con frecuencia		3.5 - 4.4	
Usadas algunas veces	Medio	2.5 - 3.4	
Usadas pocas veces	Bajo	1.5 - 2.4	
Usadas nunca o casi nunca		1.0 - 1.4	