

**D/D^a..... COORDINADOR/A DEL
PROGRAMA DE DOCTORADO.....
DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,**

Que la Comisión Académica del Programa de Doctorado, en su
sesión de fecha tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a
la tesis doctoral titulada ".....
....." presentada
por el/la doctorando/a D/D^a..... y dirigida por el/la
Doctor/a.....

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

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
ESCUELA DE DOCTORADO

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

Título de la Tesis

**Estrategias de aprendizaje en universitarios europeos de español como segunda lengua: estudio de
caso en Alemania**

Tesis Doctoral presentada por D/D^a María del Carmen Mahúgo Cárdenes

Dirigida por el Dr/a. D/D^a. María Teresa Cáceres Lorenzo

Codirigida por el Dr/a. D/D^a.

El/la Director/a,

(firma) CACERES
LORENZO
MARIA
TERESA -

El/la Codirector/a

(firma)



El/la Doctorando/a,

(firma)

Las Palmas de Gran Canaria, a ____ de _____ de 20____

Estrategias de aprendizaje en universitarios europeos de español como segunda lengua: estudio de caso en Alemania

Autora: María del Carmen Mahúgo Cárdenes

Directora: Dra. María Teresa Cáceres Lorenzo

Alemania

2022

ABSTRACT

Learning a foreign language is part of the transversal training of any professional in the European area. Likewise, more and more we are witnessing a reality in which the teacher leaves his responsibility as the author of student learning and is in charge of guiding and focusing them towards meaningful autonomous learning through language learning strategies (LLS). These strategies have become very important in recent decades in the field of second language (SL) study due to the important role they play in the acquisition of a foreign language.

In this context, we have posed the following research questions: (1) How are the learning strategies of SFL university students defined in Germany ?; (2) What or what are the predominant learning strategies in each of the german universities ?; (3) Are there one or more predominant strategies in each of the universities in which this study has been carried out ?; (4) Is there any personal variable that influences the use of the strategies ?; (5) How important are new technologies? Therefore, in this doctoral thesis we have focused on the investigation of our hypotheses about the LLS used by 385 university students of Spanish as a foreign language (SFL) from four universities located in the state of Bavaria, in Germany. The study has been carried out in different stages in which the SILL Strategy Inventory for Language Learning questionnaire (Oxford, 1990), a questionnaire on new technologies used in autonomous learning and a Portfolio have been implemented as an evaluation tool to implement strategies learning and develop the autonomy of students.

On the one hand, we have contrasted the variables gender, L1 and L2 with the results of the SILL questionnaire, which indicated in the correlations that social and compensatory strategies are the most used; women use memory and compensatory strategies mostly, while men use metacognitive and cognitive strategies; and the FL variable influences the frequency of use of the compensatory category. Secondly, the new technologies questionnaire yielded data such as that mobile applications for learning Spanish play an important role in the language acquisition process for our study subjects, as well as the use of different applications dedicated to learning Spanish. Finally, with the Portfolio we have verified that it enhances the autonomy of the student, as well as the use of the metacognitive strategy, in addition to improving the students' grades in most of the language skills. These results hope to be a small contribution to the LLS knowledge of European SFL learners.

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias a las personas que me han acompañado en la realización de esta tesis doctoral; un largo proceso de aprendizaje que ha implicado un gran esfuerzo que ahora se ha convertido en una puerta para seguir aprendiendo a través de nuevas perspectivas.

En primer lugar, agradezco a la Dra. María Teresa Cáceres Lorenzo la dirección de esta tesis durante estos años, no solo por su enseñanza y orientación sino también por toda la ayuda, apoyo y consejos brindados a lo largo de esta experiencia. Agradezco enormemente la oportunidad, la flexibilidad y la confianza que me ha ofrecido para crecer profesional y personalmente.

Muchas gracias también al Dr. Christian Gebhard, por ser un compañero de trabajo excepcional, por ayudarme a disipar dudas y contar siempre conmigo para poner en práctica los enfoques defendidos en esta investigación.

Agradezco también a los estudiantes que han participado en la investigación por su colaboración, porque sin ellos no hubiera sido posible realizar esta investigación. Ellos han aportado información muy valiosa sobre su aprendizaje, pero también sus reflexiones sobre el mismo.

A los miembros del tribunal les agradezco la lectura de este trabajo y sus comentarios al mismo, tanto orales como por escrito. Agradezco a los profesores del programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Socioculturales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria la formación y orientación que me proporcionaron en dicho programa.

Doy las gracias a mi marido, a mi madre, a mis hermanos y a mis amigas por darme fuerzas y ánimo en todo momento ayudándome a mirar siempre adelante.

Y no me olvido de todos los alumnos que he tenido desde mis comienzos como profesora de ELE, que han hecho que este trabajo sea también mi pasión y la razón de mi interés constante por mejorar su aprendizaje. Sin ellos, la motivación de este estudio no habría sido posible y espero seguir aprendiendo y disfrutando con ellos.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	17
1.1. Presentación del problema de investigación.	19
1.2. Contexto de la investigación.	24
1.3. Ideas claves del marco teórico.	28
1.4. Objetivo general. Preguntas e hipótesis de investigación.	32
1.5. Estructura de la tesis.	35
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA	39
2.1. Preámbulo.	41
2.2. Investigación en la acción.	41
2.3 Sujetos de estudio.	44
2.3.1 Universidades que participan en este estudio.	45
2.3.2 Plan curricular de las universidades.	49
2.4 Técnicas y procedimientos de recogida de datos.	53
2.4.1. Cuestionario de estrategias de aprendizaje SILL.	53
2.4.2. Cuestionario de nuevas tecnologías.	54
2.4.3. Porfolio de evaluación.	55
2.5 Fases de la investigación.	57
CAPÍTULO 3. LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE UTILIZAN NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO APRENDICES DE ESPAÑOL EN ALEMANIA	61
3.1 Ideas básicas del sistema educativo europeo.	63

3.1.1 El aprendizaje de idiomas en el contexto europeo.	64
3.1.2 Competencia comunicativa e intercultural.	66
3.1.3 El español como lengua extranjera en Europa.	67
3.1.4 Historia y evolución de la enseñanza del español en Alemania.	71
3.1.5 Estudiar español en Alemania.	72
3.2 Los métodos de enseñanza de lengua española en Alemania.	73
3.2.1 El método tradicional o de gramática y traducción.	75
3.2.2 El método directo o natural.	76
3.3 Sistema educativo alemán.	78
3.3.1 El español en la formación no reglada en Alemania.	81
3.3.1.1 Escuela Popular. Volkshochschule (VHS).	81
3.3.1.2 El Instituto Cervantes en Alemania.	82
3.4 El MCER, Marco Común Europeo de Referencia.	83
3.4.1 Los niveles A1, A2 y B1 según el MCER.	84
3.4.2 Nuevos descriptores del Volumen Complementario.	86
3.5. Nuevas tecnologías en el EEES.	88

CAPÍTULO 4. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS..... 95

4.1 Concepto de estrategias de aprendizaje.	97
4.1.1 Introducción histórica.	97
4.1.2 Estrategias de aprendizaje. Contexto europeo.	98
4.1.3 Taxonomía de las estrategias de aprendizaje de Rebecca Oxford.	100
4.1.4 Tipos y características de las estrategias de aprendizaje.	107
4.2 Aprendizaje autónomo.	116
4.3 Metodología cognitiva aplicada al estudio de las estrategias de aprendizaje.	118

4.4 Estrategias de aprendizaje de los estudiantes de español como lengua extranjera en Alemania.....	122
4.4.1 Contexto de aprendizaje: contextos social, histórico, biológico y lingüístico.....	123
4.4.2 Variables.....	124
4.5 El docente vs. las estrategias de aprendizaje.....	128

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS 133

5.1. Preámbulo.....	135
5.2. Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de ELE en Alemania.....	136
5.2.1. Características y antecedentes de los sujetos de estudio.....	136
5.2.2. Las estrategias de aprendizaje que fundamentan este estudio.....	137
5.2.3 Implementación del cuestionario de nuevas tecnologías.....	144
5.2.3.1 Razones para aprender español.....	146
5.2.3.2. Medios y uso de Internet.....	148
5.2.3.3 El uso de aplicaciones para el aprendizaje de ELE.....	150
5.2.3.4. Métodos para aprender español.....	152
5.2.4. Porfolio de evaluación.....	153
5.2.4.1. Partes que conforman el porfolio.....	154
5.2.4.2. Evaluación del Porfolio.....	158
5.2.4.3. Resultados de la implementación del porfolio.....	159
5.3. Estrategias de aprendizaje predominantes.....	185
5.3.1. Frecuencia de uso de las EAL en cada una de las universidades participantes.....	185
5.4. Variables que influyen en el uso de las estrategias.....	188
5.4.1. Variable sexo.....	188

5.4.2. Variables L1 y L2.....	191
CONCLUSIONES.....	200
BIBLIOGRAFÍA	212
ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS, MAPAS, ILUSTRACIONES Y GRÁFICOS.....	234
ANEXOS.....	241
ANEXO 1. Cuestionario de estrategias de aprendizaje SILL de Rebecca Oxford (1990). Versión en alemán.	
ANEXO 2. Cuestionario de nuevas tecnologías. Versión en alemán.	
ANEXO 3. Porfolio Español A1. Versión en alemán.	
ANEXO 4. Porfolio Español A2. Versión en alemán.	
ANEXO 5. Porfolio Español B1. Versión en alemán.	
ANEXO 6. Criterios para la nota del porfolio. Versión en alemán.	
ANEXO 7. Vaciado de datos cuestionario de estrategias y variables edad, sexo, L1 y L2. HS Ansbach. Elaboración propia.	
ANEXO 8. Vaciado de datos cuestionario de estrategias y variables edad, sexo, L1 y L2. THS Núremberg. Elaboración propia.	
ANEXO 9. Vaciado de datos cuestionario de estrategias y variables edad, sexo, L1 y L2. FAU. Elaboración propia.	
ANEXO 10. Vaciado de datos cuestionario de estrategias y variables edad, sexo, L1 y L2. Universidad Bayreuth. Elaboración propia.	

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del problema de investigación.

Esta investigación en el sector profesional de español como lengua extranjera (ELE) se inicia con la experiencia personal como profesora de ELE en Alemania, una experiencia que incentivó un proceso de formación personal como investigadora hasta la realización de esta tesis doctoral. La experiencia surge de la constatación real de que a pesar de que un docente se prepare la docencia con distintos métodos y técnicas de aprendizaje, una evaluación posterior evidencia de que el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje no es totalmente exitoso. La reflexión desde el punto de vista docente nos hace percatarnos de la necesidad de activar en los estudiantes las estrategias de aprendizaje (EAL). Dichas estrategias pertenecen a la labor de los estudiantes, en nuestro caso, discente que se formaban para el sector profesional en varias universidades de Alemania, y que precisan de una alfabetización de cómo activar las EAL, además de las dimensiones interculturales.

En esta tesis hacemos nuestra la definición de estrategia de aprendizaje de *National Capital Language Resource Center* (NCLRC, 2000)¹ de la Universidad George Washington en el que se indica que una estrategia de aprendizaje es una técnica que puede utilizarse para ayudar a aprender mejor. Oxford (2003) definió el aprendizaje de idiomas y sus estrategias como comportamientos específicos o procesos de pensamiento que los estudiantes utilizan para mejorar su aprendizaje de L2.

En EL2 se ha prestado atención a los estudios sobre EA de idiomas debido al importante papel que desempeñan en la educación de un segundo idioma extranjero. La investigación en este campo comenzó a partir de las observaciones y análisis de los investigadores sobre los buenos usos de EA de los estudiantes de idiomas (Rubin, 1981; Stern, 1975), seguidos de investigaciones sobre variables relacionadas con el uso de estrategias en distintos sujetos de investigación (Green y Oxford 1995; Griffiths 2003;

1 El Centro de Lingüística Aplicada (CAL) en colaboración con la Universidad de Georgetown y la Universidad de George Washington crean el National Capital Language Resource Center (NCLRC), un centro de recursos para idiomas extranjeros, el cual desarrolla investigaciones, proporcionó información sobre materiales para la enseñanza de los idiomas que se enseñan con menos frecuencia y proporciona formación para docentes. El NCLRC ofrece también herramientas de evaluación y materiales de aprendizaje multimedia.

2 Segunda lengua/lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. (Muñoz, 2002)

Oxford y Nyikos 1989; Oxford y Ehrman 1995; Politzer y McGroarty 1985), las posibles categorizaciones o clasificaciones de dichas estrategias de aprendizaje de idiomas (por ejemplo, Cohen y Aphek 1981; Naiman et al. 1978; O'Malley y Chamot 1990; Oxford 1990), y el entrenamiento de las EA (por ejemplo, Chamot et al. 1999; Cohen et al. 1998; Graham y Harris 2003; Grenfell y Harris 1999; Huang y Chang 2011; Macaro 2001). Los educadores en el campo del aprendizaje de idiomas se han sentido intrigados por descubrir qué hace que las personas aprendan un idioma mejor y más rápido y lo que juega un papel importante en ayudar al desarrollo de habilidades lingüísticas e interculturales.

El objetivo de la enseñanza de un idioma extranjero es desarrollar la competencia comunicativa intercultural (CCI) de los alumnos para atravesar culturas y entornos y que ha surgido como una tarea clave para los profesores de idiomas (Porto 2019). Dicha competencia se refiere a la capacidad para comunicarse de manera adecuada y eficaz con personas de diferentes culturas antecedentes, y se teoriza que tiene tres dimensiones: actitudes, conocimiento y habilidades (Byram, 2014). Además de la competencia lingüística, CCI incluye la adquisición de conocimientos, habilidades y conciencia intercultural, todos los cuales son necesarios para la comunicación efectiva con miembros de otras culturas en un idioma extranjero. Como punto de partida para el desarrollo de la CCI, la dimensión de actitud abarca la curiosidad y la apertura, el afecto, la motivación y la empatía hacia la cultura propia y ajena. La dimensión del conocimiento se relaciona con la comprensión y comprensión de una persona de sí misma, así como de otras culturas y los procesos de interacción de los grupos sociales, como las visiones del mundo, los valores, las normas, etc. La dimensión de habilidades se refiere a la capacidad de una persona para adquirir e interpretar otras culturas.

Al mismo tiempo, debido a la reciente proliferación de acuerdos de intercambio internacional entre universidades de todo el mundo, así como a la creciente popularidad de programas recíprocos bien establecidos (por ejemplo, Erasmus, Socrates y *Lifelong Learning Program* en Europa, y *Fulbright* en los Estados Unidos), la movilidad internacional de estudiantes universitarios está en su punto más alto. A menudo, estos estudiantes deben dominar y demostrar un nivel mínimo de competencia en el idioma LE para poder estudiar en una universidad.

En la actualidad, los principales marcos de referencia para la competencia lingüística en Europa y Estados Unidos, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, Consejo de Europa, 2017) y los *European Framework of Reference for Languages* o Estándares de Preparación Mundial para el Aprendizaje de Idiomas

(NSCB 2015), respectivamente, incluyen la enseñanza y el aprendizaje de lengua para fines específicos (LSP), incluidos los fines académicos, como parte integral de un marco de referencia más amplio. Desde 2018 existe una actualización del MCER publicada en un primer momento en línea en inglés y francés, la cual viene acompañada de un volumen con nuevos descriptores. Este volumen llamado *Companion*, proporciona enlaces y referencias para consultar también los capítulos de la edición de 2001. El *Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática* (Consejo de Europa 2018), inspiró algunos de estos nuevos descriptores de mediación incluidos en esta publicación. Más tarde, en 2021 y con la colaboración del Ministerio de Educación y el Instituto Cervantes se realizó una primera traducción y adaptación al español.

La ampliación de la Unión Europea hace que el aprendizaje de idiomas para todos los ciudadanos europeos sea una prioridad. La declaración de Bolonia hace hincapié en la movilidad académica y la empleabilidad a través de las fronteras nacionales y busca establecer un marco de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Tanto el desarrollo del EEES como el objetivo de un empleo flexible transfronterizo dependen en gran medida del aprendizaje de lenguas extranjeras y, en consecuencia, de la calidad de la formación de los profesores de idiomas.

Cada vez más asistimos a una realidad en la que el docente deja su responsabilidad como autor del aprendizaje del alumno y se ocupa de orientarlos y enfocarlos hacia un aprendizaje autónomo significativo. Es importante que el docente facilite una transmisión de metodologías que resulten atractivas para el estudiante, pues se facilita así la adquisición de las lenguas y para llevar a cabo esta tarea el docente debe conocer los diferentes procesos mentales que requiere el aprendizaje de una lengua. El docente debe centrarse no solo en los procesos y estructuras cognitivas y metacognitivas, sino también en los procesos internos como la motivación y la afectividad y las capacidades memorística y social. Debemos propiciar el que el alumno se vuelva cada vez más autónomo a partir de una buena adquisición de las estrategias de aprendizaje. Para ello debe aprender a identificar estas estrategias:

“El alumnado debe sentirse competente, que posee el control sobre las acciones, autónomo, estar involucrado, etc. y respecto a la tarea que lleva a cabo, debe considerarla satisfactoria, de interés, con posibilidades reales de dominarla y con capacidad de obtener un buen rendimiento (...) Debemos ser capaces de transmitir a los estudiantes las estrategias de aprendizaje necesarias para que alcancen una motivación en el aprendizaje que le permita satisfacer sus necesidades de conocimiento”. Garrote Rojas, D., Garrote Rojas, C. y Jiménez Fernández (2016).

Como profesores de lengua extranjera nos hemos visto en la misma situación que el estudiante, hemos aprendido a aprender una serie de estrategias con las que hemos

adquirido un nuevo idioma y ahora no debemos transmitir solo el conocimiento del idioma sino el proceso de aprender a aprender como pilar fundamental de la adquisición de la LE. Los estudiantes deben aprender a reflexionar sobre su propio aprendizaje, supervisar y planificar las estrategias y practicar la autoevaluación. También es primordial dentro de este proceso que aprendan a identificar sus talentos, capacidades y debilidades. El perfil del docente juega un papel importante para que el alumno adquiera este modo de aprender a aprender, pues este perfil requiere un esfuerzo intelectual considerable y en muchas ocasiones es difícil abandonar el uso de los métodos tradicionales y caer en la desidia. También existe todavía por parte de muchos docentes desconocimiento sobre las estrategias de aprendizajes y su utilidad.

Aprender un idioma extranjero forma parte de la formación transversal de cualquier profesional en el espacio europeo. De hecho, según la libre circulación de trabajadores es un principio fundamental establecido en el artículo 45 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. Cada vez más, en los centros universitarios europeos se impone el aprendizaje de otras lenguas como requisito indispensable para completar una amplísima gama de estudios, ya no solo de carácter internacional. Por lo tanto, la evolución en el aprendizaje de lenguas nos hace recapitular e insistir en crear nuevos métodos y técnicas de aprendizaje, y mejorar los existentes.

Este hecho hace de vital importancia el análisis constante de las necesidades de los universitarios y por consiguiente el análisis en sí del propio estudiante. Conocer el perfil de nuestros estudiantes, cómo piensan, cómo actúan con todo el ambiente tecnológico que los rodea es imprescindible para avanzar en nuestra meta como profesores de una segunda lengua o lengua extranjera (L2 o LE).

Aprender una LE depende también de las necesidades e intereses particulares de cada estudiante y este proceso de aprendizaje de la lengua meta conlleva una responsabilidad que el aprendiz de idiomas debe asumir desde un primer momento. Debemos así considerar que el estudiante podrá adquirir la LE a través de un aprendizaje autónomo que creemos debe ser objetivo primordial en la enseñanza/aprendizaje de la LE. Feld-Knapp (2010) lo denomina así:

Con el concepto de “aprendizaje autónomo” se denomina una cultura de aprendizaje que se centra en la conexión con experiencias personales y motivos de aprendizaje, así como en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje independiente. Para un aprendizaje independiente que no cuente con el

apoyo del profesor, se necesitan estrategias y planes de acción mental que se usen conscientemente y de manera específica durante el aprendizaje.³

Sin embargo, Fernández-Castillo (2015) advierte que son muchos los interrogantes que giran todavía en torno a este tema, y los procesos de aprendizaje que diferencian a unos estudiantes de otros se deben tanto a los estilos de aprendizaje como a los éxitos y los fracasos personales en el aprendizaje de cada estudiante. Asimismo, en el proceso de aprendizaje incurren factores personales que, a priori, no se pueden obviar, como la edad, el género, el nivel cultural, la procedencia, la motivación, incluso la personalidad, como menciona García Herrero (2013), además, existe un amplio consenso entre los expertos que coinciden en la repercusión de dichos factores.

Brown y Larson-Hall (2012), analizan los diferentes mitos que han surgido a raíz de las investigaciones sobre la adquisición de una L2. Entre estos mitos se encuentran algunos tales como:

Los niños aprenden idiomas de forma rápida y fácilmente.

Los bilingües pueden hablar dos idiomas a la perfección.

Se puede aprender un idioma con solo dos destrezas: comprensión auditiva y lectora.

La práctica hace al maestro.

Los estudiantes de idiomas aprenden (y retienen) lo que se les enseña.

Los aprendices de idiomas siempre aprenden de la corrección de errores.

La adquisición del lenguaje es la adquisición individual de la gramática.

En la discusión que realizan estos autores exponen diferentes análisis respecto a los diferentes aspectos en los que se da una perspectiva más positiva al aprendizaje de adultos, se cuestiona la definición de bilingüismo, se desacredita la adquisición aislada ya sea a través de la audición, la lectura, la gramática, el análisis de errores o la práctica de la L2 y se mantiene la importancia de la interacción. Brown y Larson-Hall (2012) también señalan la brecha perceptible entre lo que los profesores presentan en clase y lo

³ Mit dem Begriff des a.L. wird eine Lernkultur bezeichnet, in der das Anknüpfen an die persönlichen Erfahrungen und Lernmotive sowie die Entwicklung der Fähigkeiten für ein eigenverantwortliches Lernen im Zentrum stehen. Für das selbstständige, von der Lehrkraft unabhängige Lernen sind Strategien, mentale Handlungspläne notwendig, die beim Lernen bewusst und zielgerichtet eingesetzt werden. (Feld-Knapp, 2010)

que los estudiantes realmente retienen y abordan la importancia de los estilos y estrategias de aprendizaje, así como las diferencias de personalidad y motivación.

Además, el nuevo paradigma de investigación en la enseñanza de idiomas se centra en las formas de aprendizaje de los profesores, le da al profesor un papel crítico para ser reflexivo sobre el conocimiento de sí mismo, los estudiantes, la materia, los planes de estudio, el contexto y el entorno social.

A tenor de lo anterior, se fundamenta el hecho de que en esta tesis doctoral se haya diseñado en la investigación en la acción como una solución reflexiva y sistemática orientada a la mejora, evaluación realizada personalmente o por un grupo sobre las propias prácticas diarias de los participantes en situaciones sociales y educativas con miras a llevar a cabo una acción o cambiar las prácticas futuras.

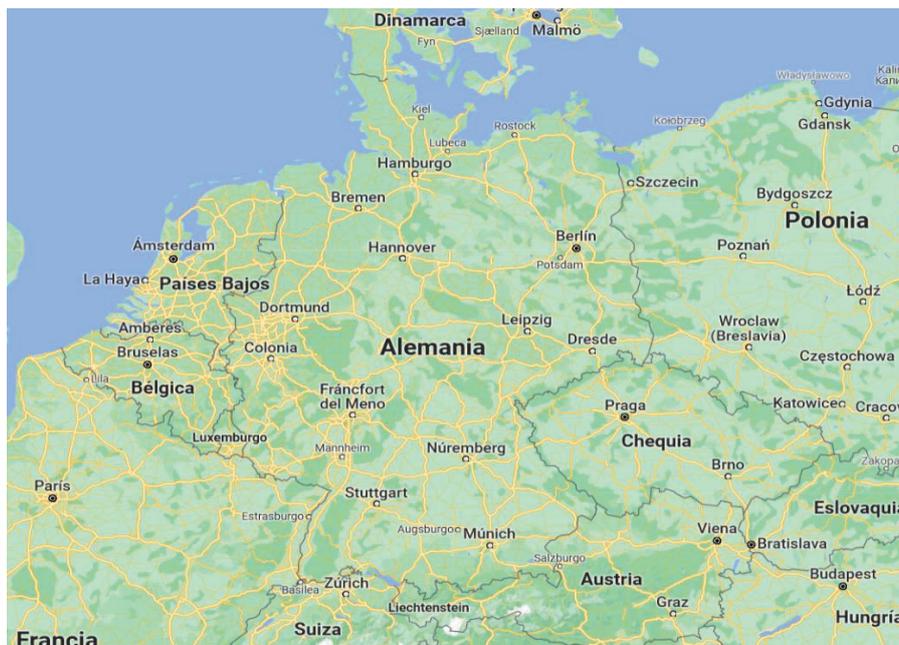
1.2. Contexto de la investigación.

En este estudio nos hemos centrado en el contexto del EEES4 para observar los cambios que se están produciendo en la actualidad en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en el ámbito de la enseñanza superior, la cual se ha ido desarrollando con el fin de homogeneizar las políticas de regulación de la misma que exige el Plan de Bolonia en el Espacio Europeo (Fraile Aranda, 2006). Alemania, país europeo en el que hemos llevado a cabo nuestra investigación, es bien conocida en todo el mundo por la fortaleza de su economía, su industria y por el "modelo alemán" para la educación superior en ingeniería basada en el desarrollo de habilidades tecnológicas.

4 Esta reforma ha tenido como objetivo armonizar los sistemas de educación superior en todo el continente y más allá mediante, por ejemplo, la introducción de títulos fácilmente legibles y comparables (basados en dos ciclos principales); implementar un sistema de créditos de aprendizaje europeos; apoyar la movilidad de estudiantes y personal; promover la cooperación en el aseguramiento de la calidad; y fomentar una dimensión europea dentro del currículo. Aunque el Proceso de Bolonia se inició fuera de la UE, la Comisión Europea (CE) lo utilizó para construir el EEES. Esto se combinó con la estrategia de la UE diseñada en el Consejo de Lisboa de 2000 por el Consejo Europeo. La dinámica de reforma impulsada por esta combinación de instrumentos y estrategias ha producido procesos de cambio de varios niveles que abarcan a países e instituciones que van mucho más allá de la membresía de la UE. Las ideas básicas de este proceso son las siguientes: 1. adopción de un sistema de grados fácilmente legibles y comparables; 2. adopción de un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos principales (posteriormente se incluyó un tercer ciclo), pregrado y posgrado; 3. establecimiento de un sistema de créditos, como los del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) ya ampliamente utilizado; 4. promoción de la movilidad superando obstáculos a la libre circulación de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo; 5. promoción de la cooperación europea en garantía de calidad; y 6. promoción de las dimensiones europeas necesarias en la educación superior.

Sin embargo, como afirman Morace et al. (2017), la educación en ingeniería alemana aún no ha respondido a esta futura demanda de introducir más humanidades en los planes de estudio. Se necesitará innovación en el futuro para mejorar el desarrollo de la competencia social e intercultural de los ingenieros, lo que incide en su formación en el aprendizaje de una lengua extranjera. Este autor añade que, en el futuro, una de las principales tareas de la educación en ingeniería alemana será asegurar el alto nivel de formación técnica e incluir más humanidades e interculturalidad en los planes de estudios estándar. Para hacerlo, es necesaria una cooperación más estrecha entre los representantes de la industria, la política y la educación superior para garantizar que todos los intereses estén representados por igual para cumplir futuros retos. Los futuros ingenieros desempeñarán un papel importante para la industria y la sociedad, a condición de que las principales partes interesadas estén involucradas en el desarrollo de un nuevo "modelo alemán" de ingeniería educación.

Por consiguiente, nuestro estudio sobre las EAL de estudiantes universitarios de ELE está contextualizado en el espacio europeo, concretamente en Alemania, situada en el espacio europeo occidental limitando, como podemos apreciar en el mapa 1, con los siguientes 8 países pertenecientes, al igual que Alemania, a la Unión Europea: Dinamarca, Polonia, República Checa, Austria, Suiza, Francia, Bélgica y Países Bajos.



Mapa 1. Alemania. Extraído de Google Maps.

Hablar sobre Alemania es referirse a un contexto con más de dos milenios de historia y una trayectoria innovadora tanto en el ámbito de la ciencia como en el de la

educación. Este país está formado por 16 estados que conforman una república federal y que posee una población total de 83,2 millones de la cual 83.149.300 son alemanes y el resto pertenece a otras etnias minoritarias como los turcos. El idioma oficial es el alemán, pero también destaca la presencia de otras lenguas socialmente relevantes y propiciadas por la inmigración como el turco, ruso, polaco, kurdo, árabe, griego, italiano, español, etc. y también la presencia de una extensa variedad de dialectos regionales⁵.

Especialmente creemos importante destacar en el contexto de nuestro estudio la situación geográfica de Alemania, ya que, como hemos mencionado anteriormente, limita con numerosos países que poseen otras lenguas y como a su vez, este hecho sumado a la historia de Alemania supone una revolución en el desarrollo lingüístico del país y por consiguiente se convierten estos hechos en posibles condicionantes del desarrollo lingüístico del aprendiz de lenguas en Alemania. Esta información nos ha servido para determinar una de las variables fundamentales presentes en el análisis de las estrategias de aprendizaje de ELE de estudiantes universitarios.

En lo que respecta a Alemania, debemos mencionar que al contrario que otros países, siempre ha tenido un sistema educativo igualitario y con un alto nivel académico en general. A partir de los diez años, se separa a los niños en tres tipos de colegio distintos (*Gymnasium*, *Realschule* y *Hauptschule*) según el nivel que hayan obtenido en sus primeros años educativos. Para acceder a la universidad, los estudiantes de secundaria tienen que hacer un examen de selectividad (*Abitur*) aunque la mayoría de los niños opta por unas prácticas (*Lehre*), que es un método existente solo en Alemania para combinar práctica con formación académica adicional en una escuela de formación profesional (*Berufsschule*) o universidad.

En España, el sistema educativo es diferente, pero los métodos de aprendizaje utilizados por los alumnos españoles de una LE guardan similitudes con los métodos del sistema educativo alemán, ya que al igual que en Alemania, estas estrategias comenzaron a desarrollarse con la posibilidad de aprendizaje de otras lenguas como el inglés o el francés en colegios y universidades. Ahora bien, en el sistema educativo español el desarrollo de las estrategias de aprendizaje de una LE ha sido más pausado, ya que, hasta hace relativamente poco tiempo no se empleaba un método comunicativo en las aulas.

⁵ El mundo estudia español (2020). Ministerio de Educación y Formación profesional.

Esto, sin embargo, está cambiando notablemente en la actualidad, gracias al ingreso de España en la Unión Europea y a la globalización, como afirma (Muñoz Zayas, 2013).

Según un estudio de Olmos Serrano (2006), director del Instituto Cervantes de Berlín, las principales causas de este constante crecimiento del español en Alemania son la importante presencia internacional del español y el uso no solo turístico, sino también profesional de esta lengua. Por este motivo, muchas carreras de las universidades alemanas, no solo en el ámbito de la formación del profesorado de español, sino también de Economía y Empresariales, incluyen el español en el plan curricular de sus estudios.

Por otro lado, a pesar de la numerosa población de origen turco que posee Alemania, son muy pocos los estudiantes universitarios de este origen, siendo la mayoría de origen alemán y el resto procedentes de países del Este como Rumanía, Rusia y Polonia. A menudo nos encontramos con el caso de alumnos que han nacido en Alemania y sus padres son inmigrantes, a veces incluso de países diferentes, por lo que esos alumnos pueden poseer una L3 y hasta una L4, además de las lenguas extranjeras que más tarde aprenden en el colegio. Por ejemplo, un alumno nacido en Alemania de madre rusa y padre serbio puede comunicarse como hablante nativo en estos idiomas, además de hablar alemán por haber crecido y estudiado en el país y aprender en el colegio e instituto inglés, francés y/o español. El hecho de que los habitantes procedentes de otros países creen pequeñas colonias dentro de Alemania, algo que es visible en los barrios de muchas ciudades de Alemania, hace que esos niños sigan en contacto con la lengua materna de sus padres.

Al contrario, la importancia que se le da al conocimiento de una LE en España es menor que en muchos otros países de Europa tal y como apunta Lasagabaster (2012). Según el mismo autor, la mayoría de las universidades españolas aún carecen de una política que establezca los objetivos lingüísticos requeridos para que el “multilingüismo” sea una realidad en España, concretamente entre los estudiantes universitarios. Sin embargo, en Alemania, país en el que el interés por las lenguas extranjeras era bastante notable ya desde el siglo XIX, la tendencia a aprender otros idiomas es cada vez mayor, siendo el inglés la LE más importante en su sistema educativo.

De acuerdo con Alcalde Mato (2010):

Alemania siempre se ha destacado no solo por su carácter innovador, al introducir nuevos planteamientos metodológicos, ni por su significativa preocupación crítica para la mejora de los mismos, sino también por el interés creciente en este país por aprender idiomas extranjeros, independientemente de

las escuelas y universidades, así como por ser especialmente sobresaliente en la publicación de materiales docentes, razones todas ellas más que suficientes para reconocerle una singular importancia en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Alcalde Mato (2011) explica que después de la Segunda Guerra Mundial, se utilizaba en Alemania el método de aprendizaje deductivo basado en la gramática y la traducción y que ya en la década de los 90 se empieza a notar la presencia de métodos muy variados y que se interesaban más en la comunicación. Esta fundamentación histórica sobre los métodos de aprendizaje utilizados en Alemania muestra que dichos métodos son una de las principales influencias para las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

El paradigma educativo está siempre en cambio y la visión general del proceso de enseñanza-aprendizaje se revisa constantemente para incluir cada vez más aspectos complementarios de la ciudadanía global europea. Para ello, la inclusión de las competencias comunicativas éticas en los planes de estudio académicos del EEES representa un cambio importante y significativo ya que consolida una forma fiable y objetiva de desarrollar dichas capacidades en el plan de formación de los estudiantes y comparte una idea importante y relevante: “La ingeniería es mucho más que calcular y diseñar: el verdadero desafío es educar a ciudadanos responsables, y los ingenieros deben incluir este cosmopolitismo en su vida educativa” (Robbins 2007).

1.3. Ideas claves del marco teórico.

La cuestión de los idiomas siempre ha sido una preocupación importante para el Consejo de Europa. El continente europeo está formado por muchos países diversos, lo que implica diferentes nacionalidades, culturas e idiomas. La diversidad es un activo extremadamente valioso para Europa que debe desarrollarse y protegerse, pero al mismo tiempo puede convertirse en una barrera para la comunicación a nivel personal o institucional o el intercambio intercultural. Ante esta situación, la elección del Consejo de Europa podría haber sido promover el uso de una *lingua franca*, ya sea una de las lenguas nacionales existentes en uso o una lengua artificial, como el esperanto.

Había razones importantes para no seguir esta política: seleccionar un idioma nacional habría creado serios problemas con la sensibilidad política de muchos países, y elegir un idioma inventado podría haber creado una barrera aún mayor para la

comunicación cultural internacional (Morrow, 2004). En consecuencia, el Consejo, a través de su División de Política Lingüística, que forma parte de la Dirección General IV (Educación, cultura y patrimonio, juventud y deporte), ha trabajado desde principios de la década de 1960 constantemente para promover un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas que facilita la comunicación y la interacción entre los europeos, es decir, el plurilingüismo y el pluriculturalismo. Esta tarea también ha sido apoyada por el Centro Europeo de Lenguas Modernas desde 1994.

Desde los comienzos de la enseñanza de lenguas extranjeras se han realizado múltiples investigaciones para estudiar el tipo de estrategias que utilizan los aprendientes durante el proceso de aprendizaje de una L2. En este proceso, el aprendiz pone en marcha una serie de mecanismos o estrategias de aprendizaje que están formadas por secuencias de distintas actividades que cada aprendiz planifica por iniciativa propia, y de manera deliberada y autónoma. Estas estrategias de aprendizaje son de vital importancia para la adquisición de la lengua meta ya que a través de ellas se desarrolla y completa el proceso de aprendizaje.

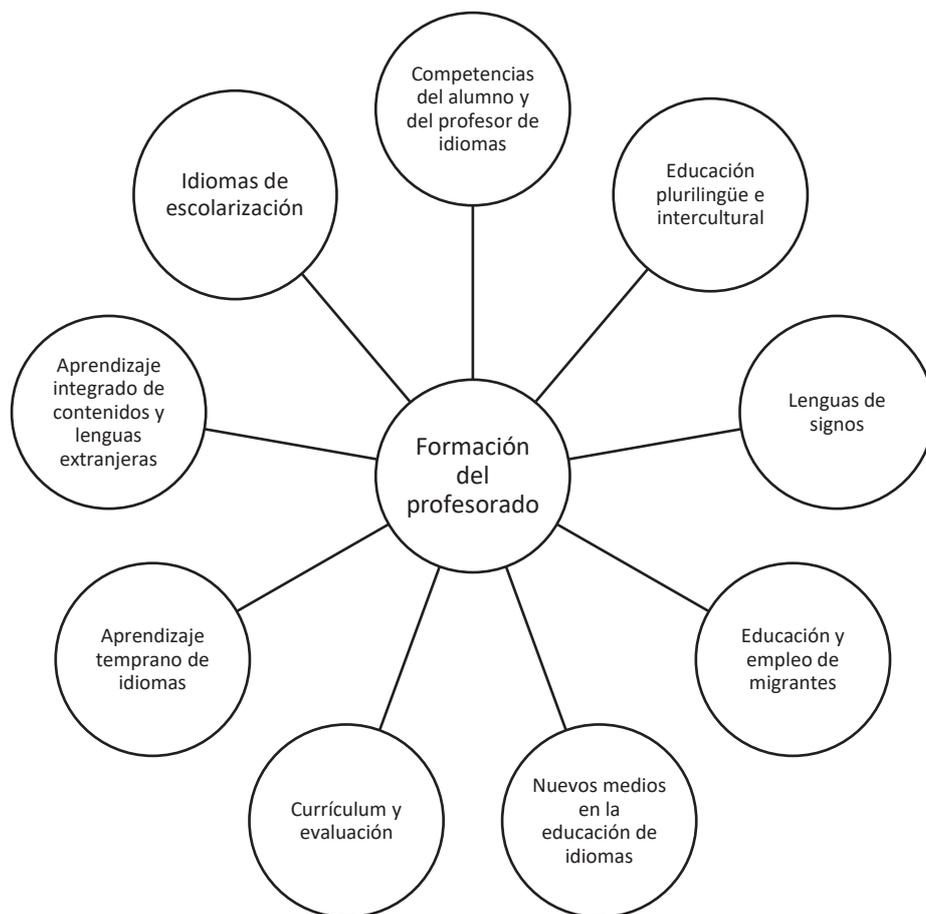


Figura 1. Perspectivas de interacción y comunicación. Elaboración propia.

En este contexto se comprende la importancia de las estrategias de aprendizaje en EEES. Para O'Malley y Chamot (1990) las EA son pensamientos o comportamientos que los individuos usan para ayudarse a comprender, aprender o retener nueva información. Cohen (1990) afirma que solo forman parte de los procesos cognitivos del aprendizaje y según Griffiths (2008) son actividades seleccionadas conscientemente por los aprendientes para regular su propio aprendizaje de idiomas. Oxford (1990), por su parte, las define como comportamientos o acciones usadas por los estudiantes para hacer el aprendizaje de idiomas más exitoso, autodirigido y agradable. Todos estos autores coinciden en que las estrategias de aprendizaje forman parte de un proceso individual.

El Instituto Cervantes expone en su Diccionario en línea lo siguiente:

No existe unanimidad de criterios sobre el concepto y su definición, puesto que las estrategias de aprendizaje constituyen un vasto conglomerado de técnicas, habilidades, procedimientos y destrezas. Las hay conscientes e inconscientes, innatas o adquiridas, observables y no observables, etc.

Tras estudiar las investigaciones y clasificaciones acerca de las estrategias de aprendizaje de una LE/L2 de autores de prestigio como los mencionados anteriormente, hemos decidido seguir el concepto y clasificación de Oxford (1990). Asimismo, se ha utilizado el inventario SILL-*Strategy Inventory for Language Learning* (Oxford, 1990) como instrumento para medir las estrategias, por lo tanto, seguiremos la clasificación desarrollada por dicha autora. Según las investigaciones de esta autora sobre las estrategias de aprendizaje, estas pueden ser clasificadas en dos categorías diferentes: directas e indirectas.

Las estrategias directas tienen que ver con el procesamiento mental del aprendiente y se subdividen a su vez en tres categorías: cognitivas, mnemotécnicas y de compensación. Las estrategias cognitivas son aquellas con las que el aprendiz puede manipular las estructuras de la propia lengua mediante el razonamiento y el análisis del aprendizaje de la LE. Las mnemotécnicas ayudan al estudiante a relacionar términos con la LE sin que tengan que ser necesariamente comprendidos y esto significa no solo memorizar vocabulario, sino también expresiones lingüísticas y estructuras gramaticales. Las de compensación estimulan las habilidades comunicativas ya que el hablante debe utilizar sinónimos, muletillas, interjecciones o incluso preguntar para poder continuar con la comunicación.

Las estrategias indirectas son también necesarias ya que complementan el aprendizaje de la LE y se clasifican en metacognitivas, afectivas y sociales. Las metacognitivas permiten reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, lo cual es muy positivo para dicho aprendizaje, aunque para ello sería de gran ayuda recibir una educación en la organización y planificación del estudio de una LE. Las afectivas sirven para controlar y modificar la actitud frente al aprendizaje, por ejemplo, situaciones de estrés y frustración pueden ser muy negativas para el proceso de aprendizaje e identificarlas y controlarlas es importante para el aprendiz. Finalmente, las estrategias sociales potencian las interacciones entre los aprendientes, por ejemplo, al estudiar conjuntamente e intercambiar dudas o practicar lo aprendido.

Finalmente, en la literatura especializada se verifica que las EAL han recibido varias críticas (Dornyei 2005; LoCastro, 1994; White et al. 2007), sin embargo, centrándose en cuestiones tales como: las definiciones de los términos utilizados, la interrelación de las categorías de estrategias y las metodologías en la realización de la investigación.

En respuesta a estas críticas, los investigadores han intentado analizar las EAL de los estudiantes de idiomas desde diferentes puntos de vista y ha habido muchos reclamos para que el contexto de aprendizaje se tenga en cuenta con más cuidado al realizar los estudios (Lantolf 2000; van Lier 2004; LoCastro 1994; McDonough 1995). Al mismo tiempo, Chamot y El-Dinary (1999) y Grenfell y Harris (1999) han demostrado cómo los estudiantes toman decisiones sobre qué hacer para facilitar el aprendizaje en el contexto en el que se encuentran. Examinamos el estudio de Naiman et al. (1978) como representativo de varios estudios de EAL destacando sus fundamentos teóricos y enfoques metodológicos sobre el buen aprendizaje de idiomas.

Gao (2003) advierte en su estudio de los cambios que se producen en el uso de estrategias cuando los estudiantes vienen a estudiar al país de habla de la lengua meta y por consiguiente hace hincapié en las escasas investigaciones al respecto donde los procesos de desarrollo de las estrategias del aprendiente a largo plazo y la influencia del entorno de aprendizaje en el uso de las estrategias juegan un papel fundamental.

Grenfell y Macaro (2007) exponen algunas características de las estrategias de aprendizaje de la lengua y señalan que están asociadas a un aprendizaje con éxito y

ayudan en el desarrollo estratégico ya que los estudiantes son conscientes de ellas y pueden identificarlas.

De igual forma, se observa un cambio de paradigma en el EEES de percibir el aprendizaje como un proceso cognitivo individual a verlo como “una actividad socialmente organizada que es inseparable de su locus sociocultural en el tiempo y el espacio”. En esta línea, los investigadores han afirmado que el aprendizaje se construye a través de las respuestas de los alumnos al contexto en el que se encuentran (Brown 2009; Coldron y Smith 1999; van Lier 2007). Este cambio de paradigma ha influido en los estudios sobre el aprendizaje de idiomas desde la década de 1980 (Gao 2006; Griffiths 2003; Ikeda y Takeuchi 2000; Norton y Toohey 2001; Oxford et al. 2004;). Según Takeuchi et al. (2007), Para estos investigadores, el alumno individual define las relaciones desarrolladas a través de la interacción de actividades, tareas, funciones y comprensiones en entornos sociales.

Gao (2006), el uso de ciertas estrategias de aprendizaje se ha visto mermada en el país de la lengua meta y recomienda más apoyo para el aprendizaje de idiomas en las instituciones receptoras, también muestra que el enfoque sociocultural puede ayudar a desarrollar una comprensión más profunda de los estudiantes de idiomas y su uso de estrategias.

Una de las novedades que introduce el EEES en el sistema universitario es la reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la adquisición de competencias. De esta forma y de acuerdo con el decreto correspondiente, todos los planes educativos de los cursos universitarios deberán incluir las competencias correspondientes, las cuales serán evaluables. De igual forma, cada competencia debe estar indicada en los planes docentes de las asignaturas, así como en los objetivos educativos correspondientes.

1.4. Objetivo general. Preguntas e hipótesis de investigación.

Nuestro trabajo se ha interesado por el problema de investigación dentro del ámbito de la Lingüística Aplicada que se centra en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto europeo, en el que se integra, en este caso, el sistema universitario alemán. Este sistema está involucrado en un cambio de paradigma, en el cual el enfoque deja de centrarse en el docente para hacerlo en los estudiantes, así como en las decisiones autónomas que ellos toman en el momento de asumir una

determinada tarea y utilizar una estrategia de aprendizaje, como Bimmel (2012) apunta “una estrategia de aprendizaje es un plan mental para alcanzar una meta de aprendizaje”.

Partiendo de este contexto europeo se ha indagado sobre las variables que presenta el alumnado universitario y la influencia de dichas variables en la adopción de un tipo de estrategia de aprendizaje, ya que como hemos explicado, esto puede afectar de manera significativa a la adquisición de la lengua meta. Creemos que las competencias lingüísticas en universitarios que aprenden español como idioma extranjero se desarrollan si convertimos a los alumnos en aprendientes autónomos, por consiguiente, es necesario no solo el análisis de este proceso de enseñanza/aprendizaje sino también averiguar qué factores personales tienen impacto en el proceso de adquisición de otra lengua.

En consecuencia y partiendo de la necesidad existente de enseñar el español como LE dentro del contexto europeo, el objetivo de este estudio es analizar y definir las estrategias de aprendizaje de ELE y los factores personales que influyen en la elección de las mismas. Al mismo tiempo, nos basamos en el hecho de que para poder obtener un conocimiento implícito y explícito de la lengua es imprescindible llevar a cabo el uso de estrategias de aprendizaje.

Con los resultados de esta investigación nos proponemos aportar una contribución al conocimiento de EAL de los aprendientes de ELE europeos y ayudar a mejorar las habilidades lingüísticas de los alumnos en el aprendizaje de la lengua meta y el necesario desarrollo de su independencia. En este sentido, Fernández-Castillo (2015) apunta que “el entrenamiento específico de estrategias se asocia, a que los estudiantes las incorporen de forma efectiva y eficiente a su sistema de trabajo a lo largo de la adquisición de la L2, a un mayor uso social, e incluso en contextos naturales”.

De este modo, en esta investigación hemos realizado un análisis de la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje y la posible relación entre las variables personales y dicha frecuencia. Además, analizamos el impacto de las tecnologías actuales en el aprendizaje/adquisición de los aprendientes de ELE en Alemania y finalmente hemos desarrollado un Portfolio para analizar el uso de determinadas estrategias por parte de los estudiantes cuando deben desarrollar de forma autónoma este Portfolio para alcanzar los distintos niveles de la lengua meta según el MECER.

A través de los datos que arrojan los resultados estadísticos realizados, queremos dar a conocer la información obtenida, la cual, nos permitirá responder a las siguientes preguntas de investigación que hemos planteado para este estudio de caso:

(1) ¿Cómo se definen las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de ELE en Alemania? Desde el punto de vista del contexto europeo tratamos de definir el tipo de estrategia o estrategias que representa el paradigma de estudio de la lengua española como lengua extranjera en un país europeo.

(2) ¿Cuál o cuáles son las estrategias de aprendizaje predominantes en cada una de las universidades alemanas?

(3) ¿Existen una o varias estrategias predominantes en cada una de las universidades en las que se ha llevado a cabo este estudio? Analizamos desde el punto de vista de la lingüística aplicada el reconocimiento de las distintas estrategias dentro de los grupos de estudiantes seleccionados y las contrastamos.

(4) ¿Existe alguna variable personal que influya en el uso de las estrategias?

(5) ¿Qué importancia tienen las nuevas tecnologías?

En cada uno de los análisis hemos recopilado y contrastado los datos referentes a las variables de edad, sexo, L1 y L2 con las diferentes estrategias de aprendizaje. Consideramos así, que identificar las estrategias reales utilizadas por los estudiantes puede apoyar al docente a enseñar una variedad de estrategias útiles con el fin de conseguir una enseñanza más efectiva y que puede influir a los estudiantes a lograr un aprendizaje de forma más eficaz. Por este motivo, esperamos que esta investigación contribuya a la mejora de otros docentes que también buscan conseguir una docencia más efectiva en el ámbito del aprendizaje de ELE en universitarios. En este sentido

presentamos la siguiente tabla los objetivos y finalidades que conforman nuestra contribución.

Contribuciones	
Fomentar el valor de las EAL.	El uso de las estrategias como medio para el éxito de los estudiantes.
Aportar pautas que sirvan para diagnosticar el perfil del estudiante (SILL, Cuestionario de nuevas tecnologías, Portfolio).	Fomentar el aprendizaje constructivo y de mejora para la calidad de la enseñanza.
Ayudar a los estudiantes a lograr un aprendizaje más eficaz.	Contribuir en la autonomía del estudiante.
Mejora de la relación entre el profesor y los estudiantes.	Ayudar al docente a enseñar una variedad de estrategias útiles.
Contribuir a comprender mejor cómo los estudiantes universitarios afrontan el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.	Propuesta de futuras indagaciones con aspectos no resueltos en nuestro problema de investigación.

Tabla 1. Contribuciones de la investigación. Elaboración propia.

1.5. Estructura de la tesis.

Esta tesis doctoral está organizada en cinco capítulos que se completan con un apartado bibliográfico y unos anexos de diversa índole que incluyen: los materiales utilizados para la recogida de datos cualitativa y cuantitativa, y ejemplos de los mismos cumplimentados por los sujetos participantes.

En el primer capítulo se introducen el problema, el contexto, ideas clave del marco teórico y los objetivos de esta investigación. Se expone el marco teórico en relación con el objeto de estudio. En esta parte de la tesis describimos y justificamos la metodología, procedimiento, participantes e instrumentos utilizados para la investigación, así como también los métodos que se han usado para el análisis de los datos.

El segundo apartado desgana y explica las fases de nuestra investigación donde explicamos el desarrollo de la investigación, mostramos a nuestros sujetos de estudio y las universidades a las que pertenecen, así como también las tecnologías y procesos de recogida de datos que hemos utilizado como son el cuestionario SILL, el cuestionario de nuevas tecnologías y el porfolio. Ikeda y Takeuchi (2000), aconsejan la implementación

de tareas con descripciones detalladas para estudiar las estrategias de los aprendices mediante cuestionarios. Debido al enfoque general de los cuestionarios implementados para obtener las EAL, Oxford, Cho, Leung y Kim (2004), señalan la importancia de añadir tareas de cada estrategia para evaluarlas de forma más precisa, ya que la evaluación de la estrategia basada en tareas puede tener un papel cada vez más importante. Van Lier (2007), menciona un enfoque dirigido a la enseñanza y el aprendizaje basados en contenidos, proyectos y tareas. Según este autor, un enfoque basado en la acción es la convergencia de la percepción y sus intrincadas conexiones con la acción y la comprensión.

El tercer capítulo se centra en los estudiantes universitarios como aprendices de español en Alemania con lo cual consideramos importante realizar en este capítulo una retrospectiva histórica del sistema educativo alemán y la enseñanza del español en Alemania. Aquí la historia del desarrollo del español en Alemania y la historia de la aplicación de los distintos métodos de enseñanza de una lengua extranjera juegan un papel indispensable para la comprensión del resultado del perfil de los estudiantes que visitan las universidades alemanas. De este modo presentamos el perfil del estudiante en Alemania y nos centramos en las características que lo definen, así como también en las destrezas de aprendizaje que ha adquirido en los últimos años de su vida estudiantil. Además, presentamos el mundo de las nuevas tecnologías desde la perspectiva de ELE. A través de un recorrido histórico-evolutivo de las mismas, desarrollamos un apartado centrado en la actualidad de las nuevas tecnologías en la educación superior y el papel que desempeñan como promotoras de la autonomía del aprendiz de ELE universitario.

En el cuarto capítulo se desarrolla un estudio sobre las estrategias de aprendizaje en el área de lenguas extranjeras, su historia y evolución para acabar centrándonos en el papel de estas en el aprendizaje de español como LE en Alemania, abordando también la autonomía del estudiante y el papel del docente en Alemania. También abordamos una perspectiva cognitiva sobre las estrategias e indagamos acerca del perfil del estudiante como aprendiz autónomo y el papel del docente ante el vasto mundo de las estrategias.

En el capítulo número cinco de esta tesis presentamos una síntesis de los resultados obtenidos cualitativa y cuantitativamente en esta investigación y la interpretación que hacemos de los mismos. Nuestro objetivo es complementar el proceso que empezamos al plantearnos las preguntas de investigación, por lo que ofrecemos las conclusiones de forma que den respuesta directamente a cada una de dichas preguntas.

Al mismo tiempo y como consecuencia de nuestra investigación esperamos que en las futuras prácticas e investigaciones sobre los temas trabajados en este estudio sirvan de ayuda no solo el proceso y resultados sino también las limitaciones para enriquecer nuestro aprendizaje y enseñanza de lenguas.

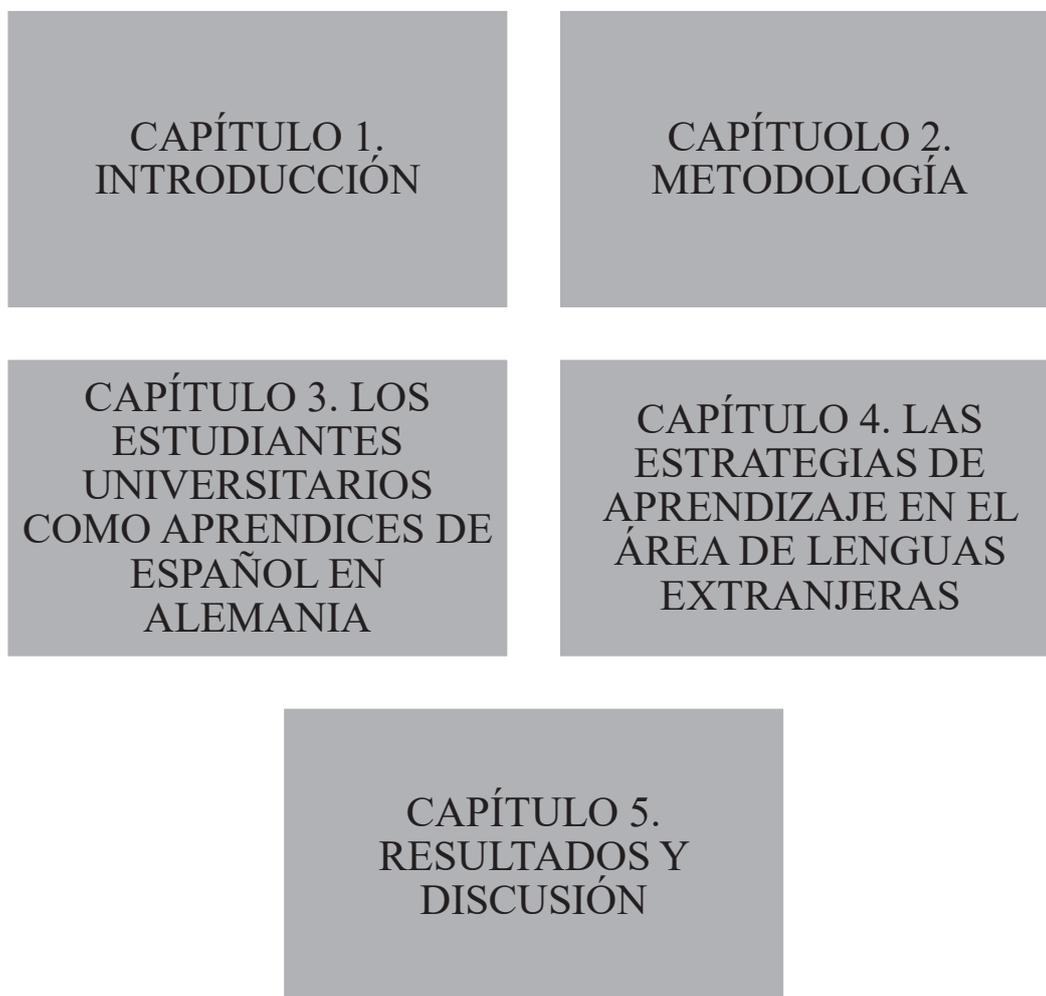


Figura 2. Estructura de la tesis. Elaboración propia.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

2.1. Preámbulo.

Este capítulo de metodología muestra cómo se diseñó la tesis doctoral, lo que hace posible presentar la confiabilidad y validez de la investigación. En este caso presentamos las siguientes cuestiones: el tipo de investigación que se llevó a cabo; cómo se recopilaron sus datos; cómo se analizaron; y qué herramientas o material se ha empleado.

2.2. Investigación en la acción.

La investigación-acción es una solución deliberada y una investigación sistemática orientada a la mejora de la evaluación realizada personalmente o por un grupo sobre las propias prácticas diarias de los participantes en situaciones sociales y educativas con miras a llevar a cabo una acción o cambiar las prácticas futuras (Campbell y McNamara, 2010). La obra de Kurt Lewin (1946) se considera a menudo un hito importante en el desarrollo de la investigación-acción como estrategia de investigación. Lewin se refirió a los valores profesionales y colaboración para hacer frente a problemas complejos y adaptativos en un entorno social en lugar de contexto educativo.

Aunque la investigación en la acción ha existido desde la década de 1950, este concepto ahora ha sido el tema de las reformas educativas en el EEES que ofrecen un papel fundamental al docente como investigador en la solución de problemas prácticos vividos en el aula. Este tipo de investigaciones le otorgan al docente el centro del desarrollo profesional, por lo que se trata de un cambio radical a la educación fuertemente centralizada del sistema. Sin embargo, a pesar de este aparente potencial para mejorar docentes en sus decisiones estratégicas sobre su práctica y desempeño, el concepto de la investigación-acción como estrategia de formación del profesorado en servicio ha recibido escasa atención en la práctica.

Esto puede estar relacionado con la visión de los docentes en relación con lo que pueden lograr con la investigación-acción, o los maestros pueden tener su propia razón para ser aceptados o acerca de la viabilidad de este tipo de investigaciones en un sistema en el que como hacedores de lo que tradicional y oficialmente se espera que hagan en lugar de investigadores para descubrir sus verdades en su propio entorno contextualizado (Adelman, 1993, Allright, and Bailey, 1991 y Naci Kayaoglu, 2015).

Por lo tanto, este enfoque tiene el potencial no solo de revolucionar la forma en la que se percibe al docente en relación con sus nuevas competencias, pero también con

inspirar un cambio paradigmático en la formación del profesorado, ya que se mueve fundamentalmente en alejarse del modelo predominante de educación centrada en el maestro, caracterizado por un fuerte énfasis en las teorías convencionales de enseñanza / aprendizaje.

La bibliografía añade que la formación del profesorado se ha estructurado durante mucho tiempo en torno al conocimiento del contenido, las habilidades y prácticas docentes en la práctica docente ignorando la dinámica social y el contexto educativo. Sin embargo, el creciente cuerpo de investigación sobre la formación de profesores de idiomas da un papel fundamental al aprendizaje de los docentes y retrata al docente de una LE2 (Instituto Cervantes, 2012).

En referencia al desarrollo docente, se pueden destacar varias posibles aportaciones. En primer lugar, conviene prever las connotaciones de la investigación como algo que forma parte de una práctica y no algo separado de ella. Este sentido distante de la investigación se menciona en varios estudios (Allwright y Bailey, 1991). La investigación-acción puede parecer intimidante para los profesores, pero los profesores ya han empleado ciertos principios de la investigación-acción para resolver problemas cotidianos en la escuela y la vida social. El esquema de este proceso es el siguiente:



Figura 3. Proceso de la metodología investigación/acción. Elaboración propia.

En el caso de la investigación-acción, los profesores deben utilizar un enfoque sistemático para analizar provechosamente la ecología de su aula. Dado que la investigación-acción tiene como objetivo proporcionar cambios y mejoras en la práctica, no hay duda de que también podría utilizarse para empoderar a los profesores al convertirlos en "sujeto y objeto" (Elliot, 1991) de los estudios. Esto podría ayudar a los maestros a hacer un esfuerzo concertado para que las cosas funcionen bien. Además, dado que la acción y la investigación se llevan a cabo juntas, ni la investigación ni la acción se sacrifican en favor de la otra. Las principales características de la investigación-acción son que se basa en la práctica y la práctica se entiende como acción e investigación; se trata de mejorar la práctica (tanto la acción como la investigación), creando conocimiento y generación de teorías vivas de la práctica; se enfoca en mejorar el aprendizaje, no en mejorar los comportamientos; enfatiza la base de valores de la práctica; se trata de investigación y creación de conocimiento, y es más que solo práctica profesional; es colaborativo y se centra en la creación conjunta del conocimiento de las prácticas; y puede contribuir a la transformación social y cultural.

Según Cresswell (2002), una investigación implica por un lado un proceso de actividades secuenciadas interrelacionadas y por otro lado se necesita un gran abanico de herramientas de enfoques para estudiar las complejas situaciones educativas de nuestra sociedad hoy en día, es por esto que, se necesita conocer los enfoques cuantitativos, cualitativos y combinados, así como tener una comprensión profunda de los múltiples diseños y procedimientos de investigación que se utilizan en nuestros estudios en la actualidad.

Este autor recomienda seguir una serie de pautas como:

- Definir y describir la importancia de la investigación educativa.
- Describir los pasos del proceso de investigación.
- Identificar las características de la investigación cuantitativa y cualitativa.
- Identificar el tipo de diseños de investigación asociados con aspectos cuantitativos y cualitativos.
- Discutir cuestiones éticas importantes al realizar la investigación.
- Reconocer las habilidades necesarias para diseñar y realizar la investigación.

2.3 Sujetos de estudio.

Los estudiantes universitarios que han participado en este análisis forman un total de 385. En una primera etapa de nuestra investigación en la que fue implementado el cuestionario SILL (Oxford, 1990) y llevada a cabo en tres semestres consecutivos desde 2017 a 2019, participaron 251 estudiantes de cuatro universidades del estado de Baviera. En una segunda etapa llevada a cabo en dos semestres de verano desde 2019 a 2020 y en la que se implementó el cuestionario de nuevas tecnologías participaron un total de 60 estudiantes de una sola universidad. Finalmente, en la tercera etapa de nuestro análisis participaron un total de 74 estudiantes de una sola universidad en la elaboración de un Portfolio de evaluación que se realizó durante tres semestres desde 2020 a 2021.

Estos estudiantes de edades comprendidas entre los 21 y los 23 años son en su mayoría de nacionalidad alemana. Otra característica de nuestro grupo de estudiantes es que la mayoría son mujeres, esto podría deberse a un interés mayor por parte de las estudiantes en el aprendizaje de lenguas, sin embargo, no se ha investigado este dato para esta tesis. No obstante, se ha tenido en cuenta esta variable para contrastarlo con el uso de unas u otras EAL.

El currículo o el marco general de planificación de la enseñanza de ELE que cursan los sujetos de estudio en las respectivas universidades son de una amplia variedad: Periodismo, Derecho, carreras técnicas de diferentes áreas de Ingeniería y Tecnología, estudios relacionados con las empresas, Trabajo Social, Diseño, Educación y Ciencias Naturales. Los estudiantes cursan la asignatura de ELE de manera optativa en la mayoría de los casos. Exceptuando la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach, las demás poseen carreras donde es contabilizada parcialmente la asistencia a la asignatura o incluso puede ser totalmente obligatoria. Las asignaturas o cursos de ELE que ofrecen cada una de estas universidades poseen, según el MCER, distintos niveles de competencia lingüística (A1, A2, B1, B2 y C1).

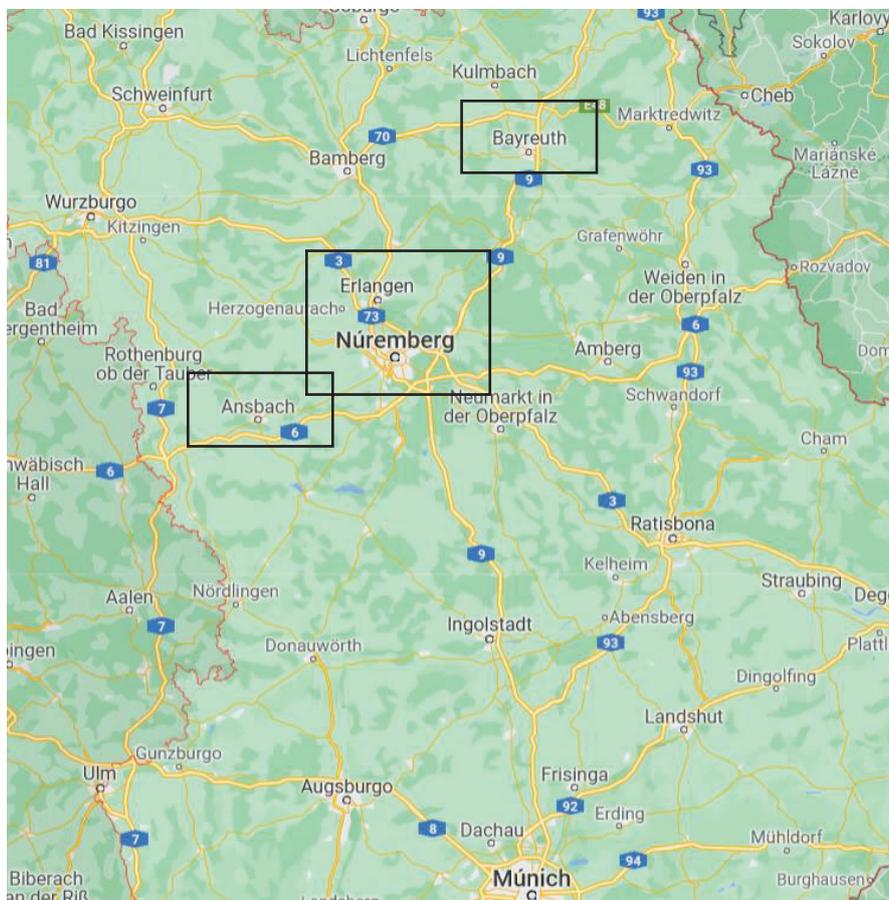
En los últimos 10 años se ha empezado a insertar el español como LE en los institutos del estado de Baviera y en Alemania en general, por lo que, en la actualidad se está incrementando el número de alumnos que escogen el español en el instituto. Como resultado de ello, cada vez hay una mayor cantidad de alumnos procedentes de institutos que llegan a la universidad con un nivel B1 de español. Por este motivo, aquellos que poseen un nivel superior de español asisten a cursos de A2 y B1 con el fin de repasar, de no olvidar el idioma y de obtener créditos extra para sus estudios. Por otro lado, también

hemos investigado la LE y la L2 de nuestros sujetos de estudio, ya que conocíamos previamente la situación geográfica, política y educativa de Alemania y por consiguiente el abanico de conocimientos de lenguas extranjeras que pueden traer consigo los estudiantes universitarios en las universidades alemanas.

De los estudiantes seleccionados, 198 proceden de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach (HS Ansbach), 70 de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Núremberg Georg Simon Ohm (THN), 36 de la Universidad de Bayreuth y 81 de la Universidad Friedrich-Alexander de Erlangen-Núremberg (FAU), todas situadas en el estado de Baviera.

2.3.1 Universidades que participan en este estudio.

En este estudio han participado cuatro universidades alemanas situadas en el estado de Baviera. Estas cuatro universidades son las siguientes:



Mapa 2. Situación de las cuatro universidades participantes en el estado de Baviera. Extraído de Google Maps.

En primer lugar, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach (HS Ansbach) que se encuentra en la ciudad de Ansbach, situada en el centro de Baviera. Fundada en 1996, esta universidad ha ido incorporando estudios de Licenciatura y Máster como Administración de Empresas, Ingeniería industrial, Comunicación técnica, Tecnología e Información, Multimedia, Informática empresarial, Tecnología de Sistemas de Energía y Medio Ambiente, Gestión internacional, Periodismo, Biotecnología industrial e Ingeniería biomédica. En 2019 contaba ya con 3.150 estudiantes y desde su fundación, la universidad ha crecido continuamente y alcanzado reconocimiento internacional.

En el campo de la enseñanza de idiomas, esta universidad ofrece el aprendizaje de idiomas extranjeros bajo el lema “*Languages are bridging the Nations of the World*”. El centro de idiomas en su web ofrece una relación de idiomas extranjeros reconocidos con el estándar internacional como: inglés, alemán como lengua extranjera, francés, español, italiano, chino, portugués, ruso y árabe.

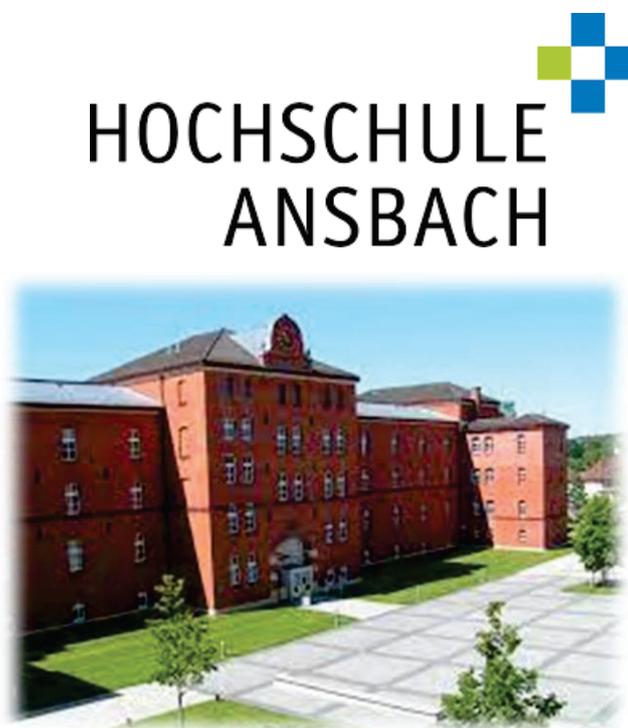


Ilustración 1. Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach. Extraída página web oficial universidad <https://www.hs-ansbach.de/startseite/>.

A continuación, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Núremberg Georg Simon Ohm (THS), situada en la ciudad de Núremberg se estableció en 1971 como una universidad de ciencias aplicadas donde la formación se centra en la tecnología,

economía, los asuntos sociales y el diseño (Química aplicada, Matemáticas aplicadas, Física y Ciencias generales, Arquitectura, Ingeniería civil, Administración de Negocios, Diseño, Ingeniería eléctrica, Ingeniería de precisión, Tecnología de la información, Informática, Ingeniería mecánica y de suministros y Ciencias sociales). La historia de esta universidad se remonta a 1823 y siendo así una de las escuelas técnicas más antiguas de Europa. En 1833, el físico Georg Simon Ohm trabajó en esta escuela y en su honor, en 1933, recibió su nombre pasando a llamarse *Ohm-Polytechnikum Nürnberg*.

En 2006 fue fundado el centro de idiomas de esta universidad, *Language Centre*, como un proyecto de gestión universitaria como parte de la internacionalización de la universidad. Un proyecto que no ha hecho sino incrementar su éxito, lo cual también supuso en 2009 su autonomía. Desde 2016, aproximadamente 50 profesores de idiomas enseñan en más de 250 cursos por semestre. En promedio, cada tercer estudiante asiste a un curso de idiomas como asignatura obligatoria o libre como parte de sus estudios. Esto corresponde actualmente a alrededor de 4000 participantes por semestre de los cuales, una gran parte se dirige a los idiomas inglés y español.



Ilustración 2. Universidad de Ciencias Aplicadas de Núremberg Georg Simon Ohm. Extraída página web oficial universidad <https://www.th-nuernberg.de/>.

La Universidad Friedrich-Alexander de Erlangen-Núremberg (FAU) situada en la ciudad de Erlangen al norte de Núremberg y que también cuenta con un segundo campus en la ciudad de Núremberg, fue fundada en 1743 por Margrave Friedrich von Brandenburg-Bayreuth. Hoy en día esta universidad cuenta con numerosas facultades como la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Escuela de Negocios y Economía,

Medicina, Ciencias, Ingeniería, Teología, Derecho, Filosofía, y Pedagogía entre otras, así como unos 40.000 estudiantes.

En esta universidad destaca el Instituto de Lenguas Extranjeras y Estudios Extranjeros (IFA) de Erlangen que fue fundado en 1948 y es una de las escuelas de lenguas extranjeras más antiguas y reconocidas de Alemania. El IFA opera tanto una escuela vocacional para profesiones de lenguas extranjeras como una academia especializada en traducción e interpretación. Los cursos que se ofrecen en los idiomas extranjeros inglés, francés e italiano, así como en ruso y español, incluyen capacitación para convertirse en Corresponsal en Idiomas extranjeros, un título en Traducción e Interpretación y en Estudios Ibero-Romances.

Por otro lado, imparte cursos de español y portugués en la sede de Erlangen, que pueden cursarse como parte de un título (titulación clave, área libre o área optativa) como preparación para una estancia en el extranjero u otras actividades y titulaciones internacionales. En la sede de Núremberg, el Departamento de Formación en Idiomas Extranjeros, es responsable de la formación en idiomas extranjeros en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y en las materias no filológicas.



Ilustración 3. Universidad Friedrich-Alexander de Erlangen-Núremberg. Extraída página web oficial universidad <https://www.fau.de/>.

Por último, la Universidad de Bayreuth fue fundada en 1975 siendo así una de las universidades más jóvenes de Alemania. Situada al sur de la ciudad Bayreuth en Baviera,

hoy en día cuenta con más de trece mil estudiantes que desarrollan sus estudios en las siete facultades que conforman esta universidad (Facultad de Matemáticas, Física e Informática; Facultad de Biología, Química y Geociencia; Facultad de Derecho y Ciencias económicas; Facultad de Lenguas y Literatura; Facultad de Ciencias de la Cultura; Facultad de Ingeniería; y Facultad de Ciencias de la Vida: Alimentación, Nutrición y Salud) haciendo que no solo destaque a nivel nacional sino también internacional.

Desde 2012 también lleva a cabo muchos proyectos de investigación con convenios internacionales o doctorados conjuntos con universidades extranjeras por lo que imparte cursos de más de 20 idiomas extranjeros (griego, árabe, bambara, chino, alemán, inglés, francés, hausa, italiano, japonés, coreano, latín, holandés, polaco, portugués, ruso, sueco, español, suajili, checo, turco).



Ilustración 4. Universidad de Bayreuth. Extraída página web oficial universidad <https://uni-bayreuth.de/>.

2.3.2 Plan curricular de las universidades.

Los módulos o cursos de español (nivel A1-C1) de estas universidades tienen una forma de enseñanza general basada en la práctica. Sus metas son alcanzar las habilidades temáticas y metodológicas a través de la adquisición de conocimientos en léxico, morfología, sintaxis y pragmática de la lengua. Mediante la competencia en acción los estudiantes son capaces de afrontar situaciones cotidianas de forma comunicativa, incluso en contextos más formales, de tal forma que adquieran una competencia social en la que

desarrollen capacidad para trabajar en equipo y comunicarse, solicitando ayuda adecuada en el proceso comunicativo.

En cuanto al contenido de estos módulos se pretende ampliar los conceptos básicos del uso del idioma y el conocimiento del país. El módulo consta de lecciones en forma de seminario con un carácter activo donde se desarrollan las cuatro habilidades básicas y se practica la expresión escrita de forma intensiva. Además de los temas generales, se presta especial atención al uso de materiales de estudios regionales, se enseñan los conceptos básicos del uso del lenguaje y se introducen en el conocimiento de los países hispanohablantes.

El contenido léxico de cada curso y nivel difiere según el manual o manuales utilizados por cada universidad mientras que el contenido gramatical se rige según los criterios del MCER y cada universidad incluye o descarta contenidos en cada nivel de manera similar. Aquí tomamos como ejemplo los contenidos gramaticales para español según nivel del centro de idiomas de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach y que mostramos en la siguiente tabla.

NIVEL	CONTENIDO GRAMATICAL
A1	<ul style="list-style-type: none"> - Reglas de pronunciación y reglas básicas de ortografía - Concordancia (entre sujeto y verbo, sustantivo y adjetivo) - Pronombres personales, demostrativos, posesivos e interrogativos (introdutorio) - Uso de objetos directos e indirectos (introdutorio) - Forma de grado - Verbos regulares e irregulares (cambios de vocales) en tiempo presente - Pretérito Perfecto - Estructuras perifrásticas (introdutorio) - Comparativo y superlativo (introdutorio) - Imperativo (introdutorio) - Futuro (introdutorio)
A2	<ul style="list-style-type: none"> - Pretérito indefinido (verbos regulares e irregulares)

	<ul style="list-style-type: none"> - Pretérito imperfecto (verbos regulares e irregulares) - Condicional - Futuro simple - Imperativo - Uso de objetos directos e indirectos (profundización) - Pronombres personales, demostrativos, posesivos y relativos
B1	<ul style="list-style-type: none"> - Frases verbales - Uso del pasado - Presente de subjuntivo - Oraciones relativas

Tabla 2. Contenidos gramaticales de los cursos de español en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach. Elaboración propia.

En las clases de español predomina el carácter activo y las lecciones siguen un manual con el que se abarcan las cuatro habilidades básicas de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. La participación se caracteriza de forma regular en lecciones presenciales y lecciones en línea en vivo (a través de *Adobe Connect* o *Zoom*), así como hacer tareas en línea en el libro de texto digital (en plataformas como *Moodle* o *Schooltas*) y práctica adicional de responsabilidad propia (a través de *Moodle*). La introducción de las habilidades sociales es indispensable en estos cursos, ya que el trabajo en grupo y en pareja se realiza de forma regular. Se espera del estudiante la voluntad de practicar y ampliar las propias habilidades mediáticas.

Los grados de las universidades alemanas pueden ser de 2 o 4 años. En ambos casos el curso se inicia en octubre o marzo y termina en febrero o julio y los semestres constan de 15 periodos lectivos. El idioma extranjero se imparte entre 11 y 12 semanas y de 4 horas semanales. Evidentemente, esta distribución de la dedicación a los idiomas extranjeros hace muy difícil mantener un estudio constante para su aprendizaje incluso en las carreras de 4 años. Además, en el segundo semestre del tercer año los alumnos inician la búsqueda de trabajo con el apoyo de sus universidades y eso permite que un 80 por ciento de ellos finalice la carrera con un contrato laboral. Una especialización en un idioma extranjero y su cultura solo es posible en los programas de postgrado.

Brown (2009) expone que en respuesta a una creciente demanda de hablantes de idiomas extranjeros que estén altamente cualificados se ha puesto un énfasis adicional en

los programas de inmersión que ofrecen periodos de estancia en el país del idioma de destino y partiendo de este hecho afirma, además, que aunque el tiempo dedicado al estudio de la lengua meta juega un papel muy importante y necesario, el diseño y desarrollo curricular innovador en el aula universitaria de idiomas extranjeros puede igualar, si no exceder, la aceptación que ocurre en estos entornos de inmersión.

Oferta de Español	Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach	Universidad de Ciencias Aplicadas de Núremberg Georg Simon Ohm (THS).	Universidad Friedrich-Alexander de Erlangen-Núremberg (FAU)	Universidad de Bayreuth
Cursos/Módulos	A1-B1	A1-B2	A1-C1	A1-C1
Créditos	5	5	5	5
Duración	semestral	semestral	semestral	semestral
Dedicación semestral	125 (48 lectivas de 90 min. cada una)	125 (48 lectivas de 90 min. cada una)	125 (48 lectivas de 90 min. cada una)	125 (48 lectivas de 90 min. cada una)
Evaluación	porfolio	examen final	examen final	examen final
Material	libro de texto (Universo.ele)	libro de texto (Universo.ele)	libro de texto (El nuevo en marcha)	libro de texto (Aula internacional)
Medios	Moodle, Zoom, Adobe Connect, Schooltas	Moodle	StudOn	StudOn
Certificados	-	-	UNICert®, DELE, TELC	UNICert®
Otros	Cursos online (Blended learning)	-	Cursos online (Blended learning)	Cursos online (Blended learning)

Tabla 3. Plan curricular de las universidades que participan en este estudio. Elaboración propia.

2.4 Técnicas y procedimientos de recogida de datos.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación hemos necesitado emplear técnicas de investigación de la Lingüística Aplicada basadas en el análisis empírico para aproximarnos al objeto de estudio desde diferentes perspectivas y obtener las conclusiones más relevantes. En la recogida de datos de esta investigación se han implementado dos cuestionarios y un portfolio. Los datos resultantes han sido ingresados y analizados en los programas SPSS y Excel. Seguidamente describimos las técnicas a las que hemos recurrido y justificamos su utilización.

2.4.1. Cuestionario de estrategias de aprendizaje SILL.

Como instrumento para recabar la información que precisamos para nuestro estudio de las EAL en estudiantes universitarios en Alemania hemos utilizado un cuestionario individual y escrito. Se trata de un cuestionario ya existente, acreditado para evaluar estrategias de aprendizaje, llamado SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) creado por Rebecca Oxford (1990). Este cuestionario es una herramienta que está creada y diseñada para analizar cómo se adquiere una LE a través de un inventario de estrategias. Para llevar a cabo nuestro estudio hemos realizado algunas modificaciones.

El cuestionario consta de dos apartados: un primer apartado elaborado por nosotros y que contiene preguntas personales sobre la edad, el sexo y nivel de competencia lingüística de español y otros idiomas; y un segundo apartado que reúne las seis categorías de estrategias de aprendizaje según el SILL. En la adaptación que hemos realizado de la versión original, se ha mantenido el contenido de los 50 ítems del SILL que hacen referencia a las seis dimensiones (mnemotécnica, cognitiva, compensatoria, metacognitiva, afectiva y social) que engloban dichas estrategias de aprendizaje.

Para llevar a cabo el procedimiento hemos realizado en primer lugar una traducción y adaptación al alemán del cuestionario (véase Anexo 1) cuya versión original es en inglés. Hemos intentado que esté expresado de forma clara y se refiera al tipo de tarea al que se hace referencia. Aunque las universidades tienen un gran número de estudiantes extranjeros, es necesario poseer un nivel C1 de alemán para estudiar en una universidad alemana por lo que se parte de que es esta la principal vía de comunicación de estos estudiantes. Por ello, se consideró oportuno realizar la traducción del cuestionario utilizado, ya que, de esta manera los cuestionarios aportan una mayor fidelidad. En

segundo lugar y una vez terminada la elaboración del cuestionario, se procedió a su utilización con los sujetos de las cuatro universidades nombradas en el epígrafe anterior. El cuestionario fue repartido y completado durante las clases de español. Esta tarea se llevó a cabo a lo largo de tres semestres, con sujetos de las cuatro universidades expuestas en el apartado anterior.

En cuanto al análisis estadístico de los datos obtenidos, se ha utilizado en primer lugar el mismo procedimiento de SILL, es decir, un análisis factorial. Aplicando este tipo de análisis calculamos las sumas de las diferentes partes de SILL y las hemos dividido entre el total de cada parte para obtener así un promedio general, que debe estar dentro del rango de 1 a 5. Las diferentes estrategias han sido puntuadas en relación a la frecuencia de uso de las mismas, por lo que les hemos asignado valores entre 1 (nunca); 2 (poco frecuente); 3 (frecuente); 4 (muy frecuente); y 5 (siempre). Para llevar a cabo su análisis en el programa SPSS se han asignado consonantes para los nombres de cada estrategia: A: Mnemotécnica; B: Cognitiva; C: Compensatoria; D: Metacognitiva; E: Afectiva; y F: Social.

Tras introducir estos cálculos y el resto de los datos recopilados de las variables que sometimos a dicho procedimiento, hemos procedido al análisis estadístico desde un enfoque metodológico cuantitativo utilizando el programa estadístico SPSS 14.0 para Windows. Con este programa se realizaron análisis de la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizajes, un T-Test a partir de una variable independiente para averiguar la diferencia de uso de estrategias con relación a la variable sexo y una prueba de correlaciones según Pearson para buscar las posibles influencias de las variables Edad, L1 y L2 sobre la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje. Además, hemos realizado una comparación de medias y para ello hemos empleado ANOVA de un factor, ya que queremos saber si las medias de una variable son diferentes entre los niveles o grupos de otra variable. Con este tipo de análisis estadístico, ANOVA de un factor, hemos determinado la relación entre dos variables examinando si las medias de la variable dependiente son diferentes en las categorías o grupos de la variable independiente.

2.4.2. Cuestionario de nuevas tecnologías.

En la segunda parte de nuestra investigación hemos implementado un cuestionario de propia elaboración con el que analizamos las tendencias de las nuevas tecnologías

como parte del proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en estudiantes de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach (véase Anexo 2). El cuestionario fue repartido y completado durante las clases de español y se llevó a cabo a lo largo de dos semestres.

Esta segunda encuesta semi estandarizada está formada por ocho preguntas, tres de las cuales se ocupan de averiguar la edad, sexo y carrera de los participantes. A continuación, el resto de las preguntas son de carácter cerrado para elegir entre una respuesta afirmativa o negativa o para elegir un máximo de tres posibilidades entre un listado de opciones; aunque este último tipo de preguntas también dan margen a aportaciones por parte de los sujetos.

Para analizar los resultados de este cuestionario de nuevas tecnologías hemos utilizado el programa de cálculo Microsoft Excel (versión 2019). Los datos recabados han sido desglosados para hallar el promedio de los factores de edad, sexo y estudios de los estudiantes. A continuación, hemos realizado el análisis estadístico de métodos tecnologías aplicadas al aprendizaje de ELE de nuestros estudiantes calculando también el promedio el cual hemos representado en esta tesis mediante gráficos.

2.4.3. Porfolio de evaluación.

En la tercera y última parte de nuestra fase de investigación hemos implementado un portfolio durante tres semestres consecutivos en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach (Véase Anexos 3, 4, 5 y 6). Este portfolio al que llamamos de evaluación no solo ha sido una gran aportación para nuestro estudio de las EAL en estudiantes universitarios en Alemania, sino también supuso una transición en el plan curricular de los cursos de español que se imparten en el centro de idiomas de esta universidad. Hughs (2003 hace alusión a las pruebas de evaluación de L2 como desencadenante de un efecto perjudicial en la enseñanza y el aprendizaje, y apunta, además, que estas no miden con precisión lo que pretenden medir. Por lo tanto, la creación de este portfolio ha sido además de una fuente de documentación para nuestra investigación se ha impuesto como método de evaluación de ELE relegando el examen escrito tradicional. En los últimos semestres, los estudiantes de esta universidad han obtenido su nota a través de la elaboración y entrega de este portfolio. Para nuestro estudio, hemos tomado un total de 74 muestras. A través del programa Excel (versión 2019) hemos llevado a cabo un análisis estadístico del

porfolio implementado para el desarrollo y fomento de las EAL de nuestros sujetos de estudio. A partir de los datos obtenidos, hemos calculado promedios, diferencias y el valor matriz de correlaciones de Pearson.

Según los niveles de español que se imparten en esta universidad, A1, A2 y B1, hemos creado tres porfolios adaptados a cada uno de estos niveles. En general, los porfolios para los tres niveles se componen de cuatro partes:

1) Gramática y vocabulario. Primer apartado del porfolio en el que pedimos a los estudiantes que expongan sus propios esquemas, explicaciones y anotaciones personales sobre la gramática y el vocabulario aprendido durante el curso de español. En este apartado damos al estudiante total libertad de creación para la composición y estructuración de los contenidos. En este sentido intentamos fomentar su autonomía y capacidad de criterio propio ante su propio aprendizaje, así como también desarrollar las estrategias cognitiva, metacognitiva, compensatoria y mnemotécnica.

2) Textos y audios (expresión escrita, comprensión lectora y expresión oral). A través de textos y audios es nuestra intención poner a prueba los resultados del aprendizaje autónomo de los estudiantes, así como de fomentar las estrategias cognitiva, compensatoria, social y afectiva. De este modo son capaces de comprobar por sí mismos sus propios errores en el proceso de enseñanza/aprendizaje de español. En este apartado cada porfolio contiene una serie de ejercicios de escritura, lectura y expresión oral adaptados al nivel y basados en el libro de texto que utilizan como herramienta en el curso de español. Los temas a desarrollar de forma escrita son temas relacionados a cada capítulo, los cuales abarcan la gramática y el vocabulario de este. Asimismo, pedimos que resuman dos textos del libro como comprensión lectora, y que elijan un tema para la expresión oral. Estos dos últimos ejercicios deben ir en formato de audio o video.

3) Diario de errores. A continuación, hemos incluido un apartado que sea considerado como diario de errores en el que cada estudiante comenta sus propios errores de adquisición del español y desarrolle la estrategia metacognitiva. Los estudiantes pueden seguir dos estructuras en cuanto al desarrollo de este diario, es decir, por una parte, pueden basarse en los errores surgidos durante la clase presencial o en línea y por otro lado guiarse por los errores cometidos en cada capítulo del libro de texto. De esta forma intentamos evitar la limitación del aprendizaje autónomo de los estudiantes, ya que unos se decantan por la asistencia a clase y otros por un aprendizaje semipresencial.

4) Reflexión personal. En este último apartado hemos incluido algunas preguntas a modo de guía para el estudiante que pueden ayudar para la reflexión personal de su propio aprendizaje. En este apartado no observamos si el estudiante responde en español o en alemán, sino que lo importante es observar su reflexión sobre su propio aprendizaje. Creemos que en este apartado podemos obtener un *Feedback* de la implementación del portfolio y fomentar la estrategia metacognitiva.

En futuros semestres el centro de idiomas plantea mejorar la expresión oral a través de una nueva actividad para desarrollar la expresión oral al mismo tiempo que fomentar las estrategias afectiva y social, a través de contacto con estudiantes erasmus españoles o a través del uso de aplicaciones para hablar virtualmente con hispanohablantes como *Tandem* o *Hello Talk*.

2.5 Fases de la investigación.

Una vez concebida la idea de nuestro estudio y partiendo de los objetivos propuestos para nuestra investigación, hemos diseñado un procedimiento adecuado al contexto y con el que hemos podido analizar nuestras hipótesis sobre las estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes universitarios en Alemania. Tras esta primera fase conceptual de la investigación nos hemos centrado en una segunda fase en la que hemos seleccionado a nuestros sujetos de investigación. En este caso, estudiantes del sector profesional en universidades del sur de Alemania. A continuación, se ha diseñado un plan de investigación que cuenta a su vez con tres partes. En primer lugar, la primera parte se lleva a cabo en cuatro universidades del estado de Baviera, con estudiantes de diferentes carreras, pero siempre dentro del sector profesional. Esta se desarrolló a través de la utilización del cuestionario SILL previamente traducido al alemán. La segunda parte se llevó a cabo posteriormente durante dos semestres en una sola universidad, nuevamente mediante la realización de un cuestionario, esta vez sobre nuevas tecnologías empleadas en el aprendizaje autónomo de ELE. La tercera parte se lleva a cabo al mismo tiempo que la anterior y en esta misma universidad durante tres semestres y consiste en la realización de un portfolio por parte de los estudiantes de diferentes niveles de español. Con este portfolio tratamos de investigar las posibilidades del mismo como potenciador de la autonomía del estudiante.

Finalmente, terminamos nuestra investigación en una cuarta fase empírica en la que hemos analizado e interpretado todos los resultados hallados y a su vez contrastando estos datos con todas las variables surgidas al comienzo del análisis de nuestros sujetos de investigación.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN			
1ª FASE			
HIPÓTESIS DE TRABAJO	OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
Las competencias lingüísticas en universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera se desarrollan si convertimos a los alumnos en estudiantes autónomos.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis del proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en Alemania. - Averiguar el impacto de las variables en la enseñanza/aprendizaje de los alumnos universitarios alemanes en el contexto europeo. - Analizar qué reformas serían necesarias para una mejor adquisición de las competencias del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar las EAL de estudiantes universitarios en Alemania. - Analizar las EAL de estudiantes universitarios en cuatro universidades diferentes. - Contrastar las EAL de los estudiantes de cada universidad. - Estudiar y analizar las variables personales (Edad, Sexo, L1 y L2) y lingüísticas que influyen en las EAL. - Analizar la importancia de las nuevas tecnologías. - Analizar el impacto de la implementación de un Portfolio de evaluación. 	
2ª FASE			
SELECCIÓN DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO			
385 ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS			
Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach (HS Ansbach)	Universidad de Ciencias Aplicadas de Núremberg Georg Simon Ohm (THN)	Universidad de Bayreuth	Universidad Friedrich-Alexander de Erlangen-Núremberg (FAU)
198 estudiantes	70 estudiantes	36 estudiantes	81 estudiantes

3ª FASE			
PLAN DE INVESTIGACIÓN			
PARTES	1ª PARTE	2ª PARTE	3ª PARTE
TEMPORALIZACIÓN	Semestre de invierno 2017/18 Semestre de verano 2018 Semestre de invierno 2018/19	Semestre de verano 2019 Semestre de invierno 2019/20	Semestre de verano 2020 Semestre de invierno 2020/21 Semestre de verano 2021
INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	Cuestionario de estrategias de aprendizaje SILL (Rebeca Oxford)	Cuestionario nuevas tecnologías	Porfolio de evaluación final
MUESTRAS	251 estudiantes 64 (HS Ansbach) 70 (THN) 36 (Universidad de Bayreuth) 81 (FAU)	60 estudiantes (HS Ansbach)	74 estudiantes (HS Ansbach)
4ª FASE			
ESTUDIO EMPÍRICO ANALÍTICO			
HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS ESTADÍSTICOS		EVIDENCIA EMPÍRICA	
Programas estadísticos: - SPSS para el cuestionario SILL. - EXCEL para el cuestionario de nuevas tecnologías y el porfolio de evaluación.		- Diseño correlacional descriptivo comparativo de las EAL, las variables y las relaciones entre ellas. - Estudio analítico descriptivo de tendencias de las nuevas tecnologías. - Estudio analítico descriptivo de las partes constituyentes del porfolio de evaluación.	

Tabla 4. Síntesis de las fases de investigación. Elaboración propia.

**CAPÍTULO 3. LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE
UTILIZAN NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO APRENDICES DE
ESPAÑOL EN ALEMANIA**

3.1 Ideas básicas del sistema educativo europeo.

Para la Unión Europea la educación y la formación siempre han sido un pilar fundamental para el desarrollo de la sociedad y de cada individuo, de la economía y de la ciencia ya que Europa está inmersa en un periodo de grandes decisiones que se proyectan sobre el reconocimiento de los períodos de estudio, la promoción de la movilidad, la formación continua, así como sobre el aumento de la transparencia y de la equiparación de calificaciones dentro de Europa, en un contexto de calidad y excelencia de los sistemas educativos.

El interés por la Educación Superior en Europa se ha desarrollado de forma paulatina y partiendo de una base no solo de carácter cultural sino también económico. Además de tener un interés común en la mejora de la calidad de la enseñanza en las universidades, también existía el sentimiento de querer estar a la altura de la competencia que representaban las universidades norteamericanas. A principios de los años 60 surgen los primeros enfoques por parte de los Estados miembros hacia la formación profesional, la investigación y la educación superior y a partir de los 70 se afianza la cooperación entre los Estados para fijar el objetivo de Europa para crear un sistema educativo europeo (Martínez González, 2011).

Con el Tratado de Maastricht en 1992 con el que se funda la Unión Europea comienza también de manera oficial ese impulso por el desarrollo de la educación europea para continuar en las últimas décadas con una progresión continua. De hecho, a finales de los 90 ya se venía construyendo el ya mencionado anteriormente Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el objetivo de crear un compendio entre las políticas que reglamentan la enseñanza superior en Europa y crear una *Europa del conocimiento*. En la Declaración de la Sorbona en 1998 aparece por primera vez este concepto de Espacio Europeo de Educación Superior, sin embargo, “los retos y los desafíos cambian, y nuevas realidades exigen nuevos compromisos y nuevos consensos” (Garmendia, 2009).

A partir del 19 de junio de 1999, cuando se firmó la Declaración de Bolonia, el EEES queda establecido como un sistema regulador que favorece la movilidad no solo de estudiantes sino también de titulados, profesores y personal de administración ofreciendo a su vez una educación de calidad, reconocimiento en cualquiera de las universidades que recoge el EEES y la posibilidad de crear personal mejor cualificado para las empresas. Para conseguir este fin, las universidades de los países componentes del EEES ofrecen un sistema basado en ciclos con una única medida denominada créditos o sistema ECTS

(*European Credit Transfer System*) en el que un crédito equivale a unas 25 o 30 horas que engloban los requisitos propuestos por el plan de estudios para el estudiante.

Sin embargo, según Garmendia (2009) a pesar de la evolución del sistema educativo europeo, este también presenta algunas deficiencias como:

“(1) el deterioro de la calidad formativa de muchos programas y centros, consecuencia de la masificación registrada desde los años setenta; (2) la notable ausencia de nuevas metodologías docentes orientadas a facilitar el aprendizaje de los estudiantes; (3) o la ausencia de una identidad verdaderamente europea de nuestras universidades, que obligue a todos los estados a asumir las responsabilidades inherentes al ejercicio de una política universitaria socialmente responsable a escala continental”.

Hoy por hoy la Comisión Europea define las universidades europeas como “alianzas transnacionales llamadas a convertirse en las universidades del futuro, a fomentar los valores y la identidad europeos y a revolucionar la calidad y la competitividad de la educación superior europea” (Garmendia, 2009). En la Comunicación de la Comisión Europea en Bruselas en mayo de 2018, la Comisión establece los futuros objetivos de las universidades europeas entre los que se destaca aumentar la calidad de la educación, investigación e innovación y el equilibrio entre todos los Estados miembros para fomentar y facilitar la movilidad y por consiguiente el aprendizaje de idiomas, considerando estos dos últimos puntos, modalidad y aprendizaje de idiomas, primordialmente ligados. Por lo tanto, también considera que la movilidad debería estar estandarizada e integrada en los estudios que ofrecen las universidades y a su vez hay que mejorar la enseñanza y aprendizaje de idiomas para que la integración de la movilidad en los planes de estudio esté generalizada. De esta manera el cometido de la Unión Europea sigue siendo mejorar la educación y la formación para conseguir que encontrar un trabajo en todo el continente europeo sea una realidad.

3.1.1 El aprendizaje de idiomas en el contexto europeo.

En la evolución del aprendizaje de idiomas en contexto europeo hay que hablar de lenguas clásicas y lenguas modernas. En el momento en que la industria, la economía y los adelantos en la comunicación se abrieron paso por Europa, también se redujo la presencia de las lenguas clásicas al entorno escolar y dio paso a la necesidad de establecer las lenguas modernas en un primer plano. Al principio el inglés y el francés eran las lenguas más importantes, pero pronto continúa la evolución del aprendizaje de otras

lenguas a lo largo de los siglos XVIII y XIX empezando por los idiomas nacionales y luego abriendo fronteras a los idiomas de los países vecinos.

Martín Sánchez (2009) por ejemplo, nos ofrece una perspectiva histórica donde sitúa las primeras metodologías de la enseñanza del español a nivel pedagógico en la Edad Moderna con el desarrollo del Humanismo y el Renacimiento. Aunque el estudio se centraba en las lenguas clásicas principalmente, Martín Sánchez expone que, en esta época, los principales filólogos y pedagogos del Humanismo español como Elio Antonio de Nebrija, Juan Lorenzo Palmireno y Pedro Simón Abril construyen las primeras bases para el estudio de las lenguas modernas y en este caso del español. Este enfoque se centra por primera vez en los destinatarios extranjeros que “tenían la necesidad de aprender el español para las relaciones comerciales, políticas o de cualquiera otra índole”, y critica al mismo tiempo de ser una enseñanza poco accesible para el pueblo y demasiado artificial para los estudiantes universitarios, los cuales perderían el interés del aprendizaje de la lengua en su uso activo y solo sería una forma de alcanzar reconocimiento y titulación. Según el mismo autor, el razonamiento y argumentaciones sobre el desarrollo metodológico del estudio de segundas lenguas continúan en las etapas siguientes sin grandes cambios y prevaleciendo la estrategia memorística, solo unos pocos iniciarán nuevos caminos que serán grandes pilares para el futuro.

Como explica la Comisión Europea (2019) el aprendizaje de idiomas debe ser competencia básica del ciudadano europeo; “no solo es esencial para alcanzar las capacidades que exige una economía global, sino que también abre nuevas perspectivas, refuerza la ciudadanía europea y ayuda a las personas a descubrir otras culturas”. En el siglo XXI, la movilidad internacional de los estudiantes universitarios está en su punto más alto debido a la proliferación de acuerdos de intercambio internacional entre instituciones de todo el mundo, así como a la creciente popularidad de los programas recíprocos establecidos desde hace mucho tiempo. En consecuencia, los cursos de lengua con fines académicos se han multiplicado en los últimos tiempos para preparar lingüísticamente a los estudiantes para estudiar contenidos académicos en una L2.

Sin embargo, algunos resultados estadísticos llevados a cabo en los últimos años por la Comisión Europea⁶ muestran que muchos estudiantes invierten mucho tiempo en aprender una lengua, pero también muchos de ellos no llegan a ponerla en práctica en la realidad, y en general, el interés por aprender un segundo idioma es muy bajo. Además de estos datos, en otros se observa que en el conjunto de la totalidad de la población europea un 50% no habla ninguna lengua extranjera y el 72% cree que todo el mundo debería aprender dos lenguas extranjeras.

La Comisión Europea en recientes comunicados expone las nuevas decisiones tomadas en cuanto a fomentar el plurilingüismo y enfoca esta meta en los estudiantes universitarios que ya no deben tener conocimientos de dos lenguas extranjeras sino cuatro y con un nivel B2 según el MCER. Además, explica que, para conseguir este cometido, se debe ampliar la oferta idiomática ya en edades tempranas como en primaria y secundaria lo antes posible. Con lo cual podemos deducir a partir de estos datos, que, a pesar del empeño de la Unión Europea por conseguir un perfil multilingüe del estudiante europeo y por su empeño de facilitar esta tarea y hacerla lo más accesible y atractiva posible, la realidad es que todavía queda mucho por conseguir, la Comisión Europea insiste en este cometido que ya lleva años en constante progreso.

3.1.2 Competencia comunicativa e intercultural.

El concepto de competencia comunicativa (CC) fue introducido por Hymes a principios de la década de 1970 en oposición al término *chomskyano* de competencia lingüística (Chomsky, 1957, 1965). La idea fue desarrollada y ampliada por autores como Canale y Swain a principios de la década de 1980 en Estados Unidos y por Van Ek a mediados de la década de 1980 en Europa. Van Ek lo aplicó a la adquisición de lenguas extranjeras y lo convirtió en un concepto fundamental en el desarrollo de la enseñanza comunicativa de lenguas, cuyo objetivo es adquirir las habilidades necesarias para comunicarse de forma social y culturalmente adecuada y cuyo foco, en el proceso de aprendizaje, se sitúa sobre funciones, juegos de rol y situaciones reales. La CC ha prevalecido durante aproximadamente tres décadas en la enseñanza de lenguas

⁶ Para la obtención de los datos mostrados sobre la situación del español en Europa hemos consultado la base de datos estadísticos de La Comisión Europea llamado Eurostat el cual proporciona informaciones y comparaciones del español a nivel europeo.

extranjeras y la mayoría de los libros de texto que podemos encontrar actualmente utilizados por los estudiantes siguen esta metodología.

Sin embargo, el término ha sido revisado a lo largo de los años por diferentes autores, aunque no siempre en la misma dirección. Algunos autores se han basado mucho en la pragmática (Celce-Murcia, 2007), otros han hecho sus revisiones del CC a partir del modelo de Van Ek (1986), que introducía aspectos culturales y actitudinales. Aparte de las competencias lingüísticas o gramaticales, estratégicas, sociolingüísticas y discursivas que habían sido introducidas y / o reformuladas por varios autores (Canale, 1983; Canale & Swain, 1980; Chomsky, 1957, 1965; Hymes, 1972), quienes concluyeron que la competencia, que tiene en cuenta que cada lengua está situada en un contexto sociocultural e implica el uso de un marco de referencia particular que es en parte diferente al del estudiante de lengua extranjera, y competencia social, que involucra tanto la voluntad como la habilidad para interactuar con los demás, incluida la motivación, la actitud, la confianza en uno mismo, la empatía y la capacidad para manejar situaciones sociales.

3.1.3 El español como lengua extranjera en Europa.

Ya se sabe que el español es la segunda lengua más hablada y una de las más estudiadas en el mundo. La enseñanza del español como lengua extranjera se encuentra en pleno auge debido a la actualidad económica en la que juega un papel importante y también a la cantidad de países hispanohablantes y el interés por la cultura hispana en general. El español es lengua oficial en 21 países de tres continentes y posee una gran variedad cultural y además es lengua vehicular a pesar de sus variantes sociolingüísticas o dialectales. Con una cifra aproximada de 483 millones de hablantes nativos, es el español la segunda lengua que más gente tiene como lengua materna en el mundo, por delante del inglés y solo superada por el chino mandarín. Además, se estima que unos 50 millones de personas dominan el español a un nivel tan alto como el nativo y que otros 90 millones tienen conocimientos de español como lengua extranjera. Esto se debe a que el español es la lengua extranjera que más se enseña en los Estados Unidos y una de las cinco más estudiadas en la Unión Europea.

Por su geografía y economía las relaciones entre España y el resto de Europa no son determinantes, tampoco por el enorme sector turístico que posee ni que muchos

jubilados tengan su segunda y en muchos casos última residencia en sus islas y costas. Sin embargo, posee una enorme relevancia a escala global, puesto que, constituye la puerta hacia el grueso de las economías hispanoamericanas y es, además, al igual que el inglés, la lengua no solo de la cultura popular moderna sino también de la alta cultura; cantantes, deportistas, actores y actrices, escritores y científicos.

El estudio del español dentro de la Unión Europea supone un aspecto importante en la economía y oportunidades de negociación, además de conllevar la conexión entre Europa y los países hispanos. Sin embargo, podemos apreciar en los datos estadísticos recabados por Eurostat (2019) que el español compite en Europa con otra lengua, el alemán.

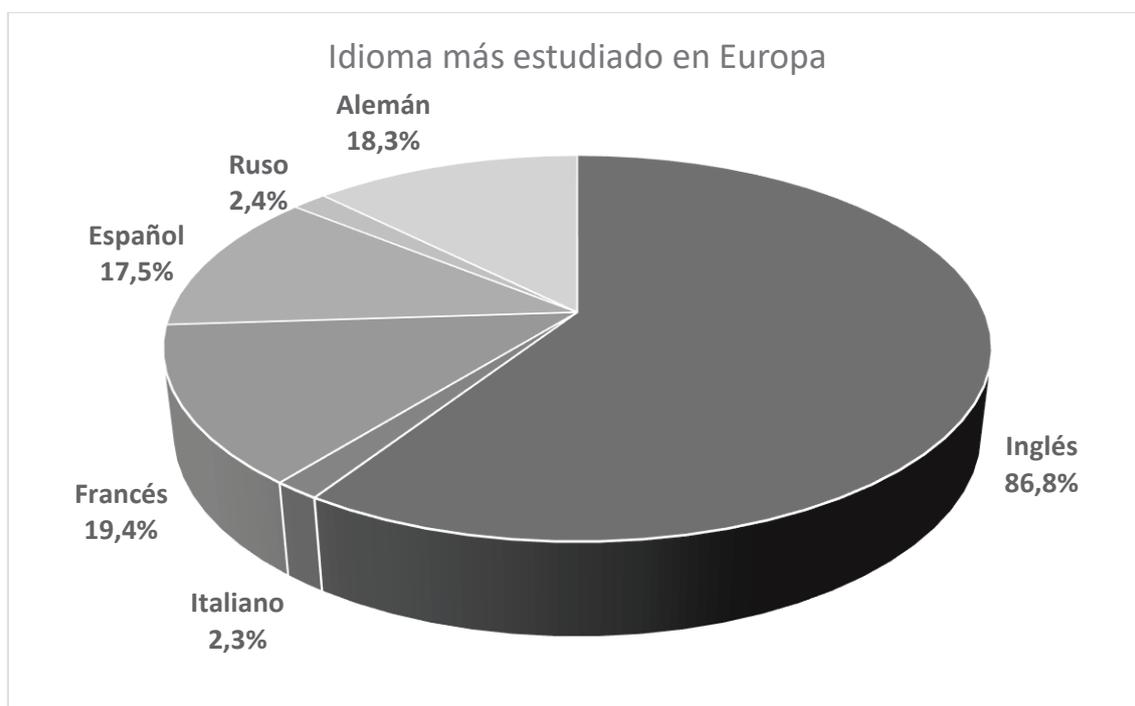


Gráfico 1. Idioma más estudiado en la Unión Europea según Eurostat estadísticas, 2019. Elaboración propia.

En el gráfico observamos que los idiomas más estudiados en la Unión Europea principalmente por sus influencias históricas e institucionales son el inglés y el francés. El español y el alemán se encuentran muy igualados en tercer lugar, sin embargo, el hecho de que España no estuviera en la toma de decisiones de la constitución de la Comisión Europea tras la Segunda Guerra Mundial hace que el español no esté considerado como

lengua de trabajo de la misma, como por ejemplo el francés o el alemán; por consiguiente, esto supone un aspecto negativo para el estudio del español. Según Izquierdo (2014) “los motivos para estudiar el español varían desde los causados por el turismo hacia España o Hispanoamérica, los negocios, las actividades encuadradas en proyectos de solidaridad o los meramente culturales”.

Otero y Ferrari (2011) señalan que:

“Debido a la creciente complejidad y los costes rampantes a los que se enfrentan los servicios de traducción e interpretación en un contexto de ampliación y por tanto de aumento de las lenguas oficiales, la tendencia en las instituciones es, desde hace años, a reducir las lenguas de trabajo, cada vez más, a los tres idiomas con más peso demográfico y político de la Unión: el inglés, el francés y el alemán, relegando a lenguas con gran peso cultural y proyección internacional como el italiano, el español, el polaco o el holandés. Esta evolución ha ido acompañada de una política cada vez más asertiva de defensa del multilingüismo por parte de la administración comunitaria como uno de los valores en los que se basa el proceso de integración comunitario; política que, al promover la enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos, ha favorecido el refuerzo del español allí donde ya se estudiaba y su introducción en sistemas de los que tradicionalmente estaba ausente”.

A pesar de esto, según informes de Eurostat del año 2019, el español es la única lengua extranjera que experimenta un crecimiento y se observa una ligera pero constante evolución de crecimiento en cuanto a alumnos de español en distintos ciclos de enseñanza primaria, secundaria y formación profesional durante el periodo 2013-2016. El español es actualmente la única lengua que presenta crecimiento constante en comparación con el alemán o el francés y no solo dentro de la Unión Europea, el español se ha convertido en una tendencia que se mantiene y afianza a nivel mundial mostrando su riqueza lingüística y cultural⁷. Esto no es solo observable en la actualidad, sino que viene de mucho tiempo atrás como bien se puede apreciar en estudios realizados por el Instituto Cervantes.

Cabe mencionar que, la reciente y finalmente puesta en marcha del proceso denominado ‘Brexit’ en el que Reino Unido de abandonar la Unión Europea, podría ocasionar cambios positivos para el español. Además, hay muchos organismos que muestran datos en los que se aprecia el auge del estudio del español en la enseñanza en todos los niveles tanto públicos como privados. Así que podemos decir que el estudio del español está en pleno apogeo tanto en la enseñanza pública como en la privada dentro de la Unión Europea. Estos mismos centros y escuelas deben aprovechar para crear vinculación con los centros ELE fuera de España y favorecer así el aprendizaje del español de manera primordial pero también eficaz. No se puede afirmar que la mayoría

⁷ Según las encuestas del Eurobarómetro, 2017.

de los europeos quieren aprender español, pero sí que lo aprenderían como segundo idioma después del inglés (Eurostat 2019). En esta línea, sí es correcto afirmar que el español gana terreno en Europa, especialmente en Países Bajos como podemos observar en el siguiente gráfico:

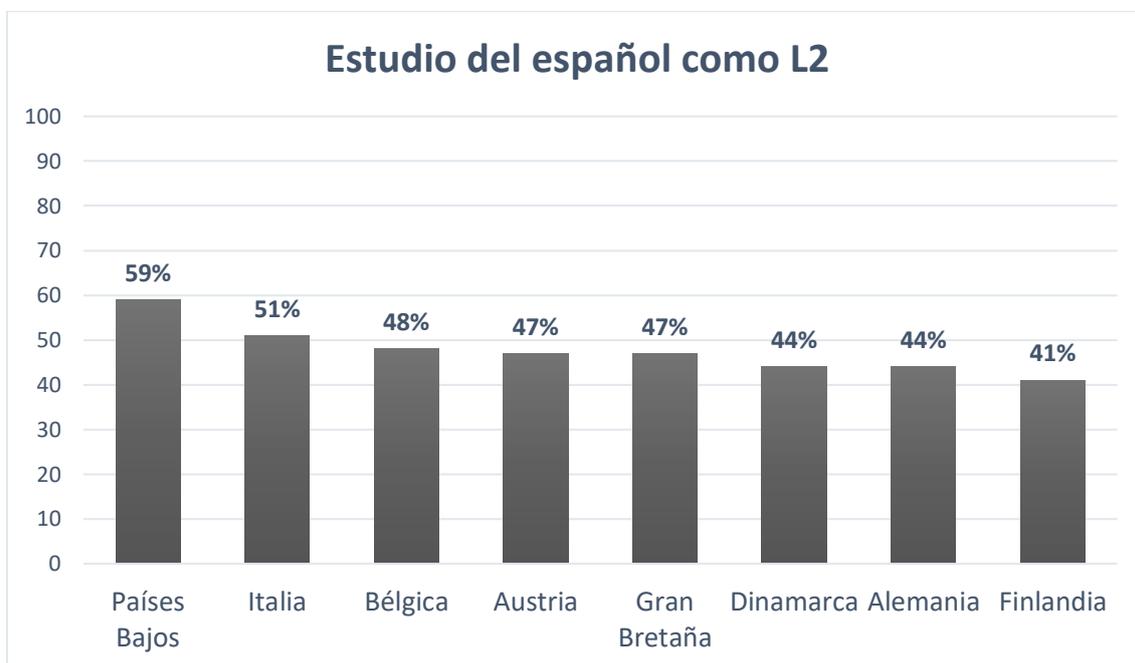


Gráfico 2. Datos extraídos de Eurostat, 2019. Elaboración propia.

Por detrás del español se encuentra el alemán como mostramos en el siguiente gráfico:

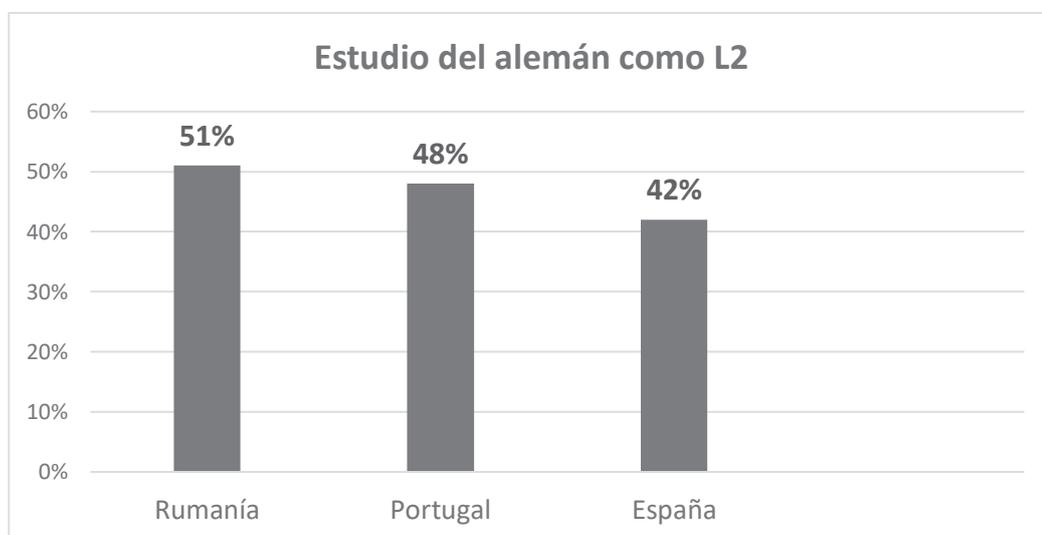


Gráfico 3. Datos extraídos de Eurostat, 2019. Elaboración propia.

Después del alemán, idioma en el que están interesados especialmente en Rumanía, Portugal y España le sigue el francés, cuyos principales interesados son los checos (28%) y los lituanos (27%) y, por último, el ruso.

En resumen, estos y otros datos del español a nivel mundial favorecen el interés por su aprendizaje, como son:

- 580 millones de hablantes según el Instituto Cervantes (2019).
- Segunda lengua de comunicación internacional.
- Segunda lengua materna del mundo por delante del inglés.
- Segunda lengua de uso en Twitter y Facebook.
- Tercera lengua de uso en Internet.
- Lengua oficial en 21 países.
- Segunda lengua de interés cultural mundial por sus escritores, cantantes, deportistas, actores y actrices.

Con respecto a los estudios universitarios, en el sector educativo europeo, tanto superior como en las enseñanzas medias, se aprecia una preponderancia del inglés en detrimento de las otras lenguas. Sin embargo, el español se sitúa por delante del francés y el alemán y durante los últimos años han incrementado paulatinamente maestrías y tesis doctorales de didáctica del ELE. Estos datos muestran el interés por el español entre los universitarios y hace pensar que tanto el idioma como la cultura de los países que lo hablan representan un gran atractivo. Por otra parte, la tendencia del crecimiento del español está alentada también gracias a los programas de intercambio Erasmus, ya que España es uno de los países que más becarios recibe.

3.1.4 Historia y evolución de la enseñanza del español en Alemania.

Muchos autores coinciden en que Alemania juega un papel bastante importante en la evolución lingüística de Europa, por ejemplo, Martín Sánchez (2009) apunta que “en Alemania, la enseñanza de idiomas se hizo obligatoria en las *Realschulen* y *Realgymnasien* (escuelas de enseñanza secundaria) en 1859. Los idiomas objeto de enseñanza fueron primero el francés y luego el inglés e incluso, en algunos casos, el español”.

La literatura española del Siglo de Oro y del siglo XIX despertó un gran interés en Alemania y dio pie a la entrada del español en este país. La imagen del español que se

asentaba en Alemania estaba enfocada en la España medieval y barroca y durante mucho tiempo fue tema principal de estudio en las universidades alemanas.

Comes Peña (2003) muestra que:

La organización de las disciplinas universitarias filológicas se llevó a cabo siguiendo el modelo comparatista de la época, lo que suponía la agrupación y el tratamiento conjunto de todas las lenguas románicas, un modelo que hoy en día aún se mantiene” además, “esta situación se mantuvo prácticamente inalterada hasta los años 60 del siglo pasado. La rigidez del sistema académico alemán y el aislamiento social en que vivía España hizo que, como dice Manuel Moral, se siguiera «conservando la idea romántica de España heredada de los siglos XVII, XVIII y XIX: la España compleja, cruce de civilizaciones, punto de encuentro, de choque y de convivencia entre Oriente y Occidente, la España de La Alhambra y de El Escorial, la España de don Quijote, de los dramas de Calderón y Lope de Vega».

No es hasta los años 70 que, debido a acontecimientos políticos y sociales, se toma conciencia de la existencia del resto de países hispanohablantes de Latinoamérica. Sin embargo, estos países quedan lejos de despertar interés por su cultura en aquellos momentos y serán asociados al contraste entre grandes paisajes y pobreza, dictadores y revolución.

En esta época también Alemania se replantea la educación entre muchas controversias, pero es en este momento cuando se decide dejar relegado el aprendizaje de las lenguas clásicas y dar importancia a las lenguas modernas, que incluían entre otras el español. Esta labor de incluir el español en la enseñanza secundaria en Alemania está impulsada sobre todo por la Asociación Alemana de Profesores de Español (DSV), fundada en 1970, y que en un principio fue insertada como cuarta lengua optativa y que también formaba parte como tal de la prueba de aptitud universitaria *Abitur*.

3.1.5 Estudiar español en Alemania.

A finales del siglo XIX y principios del XX es cuando el español empieza a hacer acto de presencia en las universidades alemanas, casi al mismo tiempo que las universidades *Colleges* estadounidenses. Para que el español progresara en las universidades alemanas, la Asociación Alemana de Profesores de Español junto con la Asociación Alemana de Hispanistas (DHV) fueron los encargados de impulsar y fomentar su enseñanza. Actualmente el español en las universidades está presente en las carreras de estudios románicos e hispánicos, en formación del profesorado, en carreras relacionadas con economía y marketing internacional, y, por último, todos los

universitarios que consideran el español como un punto a favor en su futuro profesional, lo eligen como una asignatura más.

En Alemania, en los años 70, se produce una evolución del español en la enseñanza superior y enseñanza secundaria.

Según Comes (2003):

Eran pocas las universidades que ofrecían la posibilidad de estudiar español, y lo hacían solo como parte de los estudios de doctorado en lenguas románicas, es decir, continuaba siendo una materia a la que se dedicaba un reducido número de eruditos (...) Hamburgo, Bremen, Colonia o Düsseldorf entre otras se convirtieron en la avanzadilla del cambio. En este caso, un impulso decisivo vino de los lectores, profesores nativos llegados de España como Alberto Barrera-Vidal, Germán Olarieta, José María Navarro, Ángel San Miguel o Bienvenido de la Fuente, por nombrar solo a algunos. Ellos hicieron posible el aprendizaje del idioma como medio comunicativo y con ello crearon los primeros grupos de estudiantes que al terminar la carrera serían profesores de español en los Institutos de secundaria.

Además de esto, según Olmos Serrano (2006), la demanda de español en los centros de idiomas de las universidades aumentó considerablemente ya que incluso existen listas de espera para cursar el idioma y señala que:

Esto ha llevado a algunos centros a buscar soluciones fuera de la universidad, en algunos casos en colaboración con los centros del Instituto Cervantes en Alemania. Así, desde su creación, el Instituto Cervantes de Bremen hace frente a toda la demanda de español de la Universidad de Bremen, y desde el curso académico 2003-2004 el Instituto Cervantes de Berlín absorbe la demanda de los estudiantes de otras carreras (Derecho, Economía, etc.) de la Universidad Libre de Berlín.

3.2 Los métodos de enseñanza de lengua española en Alemania.

“El país germano ha aportado mucho en el campo de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, siendo así referencia mundial” (Martín Sánchez, 2009). Muchos investigadores de la didáctica y lingüistas alemanes son pioneros en la creación de métodos más sencillos y efectivos, enfocados a transmitir de la mejor manera posible la lengua meta para obtener una comunicación más natural y lógica. Al principio, los métodos de enseñanza eran muy simples, en los que el aprendiz asistía a clase solo como oyente, su participación era escasa o casi nula y la clase consistía prácticamente, en leer textos y su posterior análisis. Posteriormente y después de utilizar este método para aprender lenguas clásicas, se utilizó el método de “gramática y traducción” para las lenguas modernas, entre ellas el español.

Según Alcalde Mato (2011), hasta el siglo XVI la enseñanza de lenguas extranjeras se limitaban al latín y al griego y siguiendo el método “tradicional”, es decir un método basado en la gramática y traducción y en el que el alumno participa solo como oyente y que consecuentemente y hasta el último tercio del siglo XIX, las lenguas modernas como el inglés o el francés tenían que seguir una metodología similar a las empleadas para las lenguas muertas. También afirma, que este método que estuvo presente hasta finalizada la Segunda Guerra Mundial, se basa “en un concepto de aprendizaje cognitivo, es decir, en el entrenamiento del entendimiento, la aplicación de reglas y la memorización, que juega un papel determinante en el proceso de aprendizaje”. Además, esta autora, hace una clasificación de los métodos o enfoques notorios en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, los cuales son, además del antes nombrado “tradicional”, el método “directo” o “natural”, el “audiolingual”, el “intermediario”, el “audiovisual”, y el “comunicativo”. Después de la Segunda Guerra Mundial, se siguió utilizando este método de aprendizaje deductivo basado en la gramática y la traducción y ya en la década de los 90 se empieza a notar la presencia de métodos muy variados los cuales se interesaban más en la comunicación.

Sánchez Pérez (2009) en su clasificación de métodos y enfoques en la enseñanza de idiomas durante los últimos cien años muestra que Alemania ya era pionera en la creación de métodos de enseñanza de idiomas y fueron uno de los promotores de la “gramática práctica”, de hecho, ya en 1814 fue publicado un manual utilizando este método para el español llamado “*Spanische Grammatik, mit zweckmässigen Aufgaben zu Übungen, mit Gesprächen, und mit Spanischdeutschen Wörterbuche. Ganz nach der Art der beliebten Arnoldschen Englischen und der Meidingerschen französischen Grammatik bearbeitet*”. También afirma que, en el siglo XIX, tras la reforma luterana, tanto Alemania como Francia llevan a cabo una innovación en la metodología de la enseñanza de lenguas modernas. En el caso de Alemania, este hecho se produce tras la reforma luterana.

“El siglo XX empieza con ciertas inquietudes metodológicas iniciadas a finales del XIX, pero sobresalen el *método tradicional* y el *método directo*, el primero alineado con la enseñanza formal de la lengua y el segundo centrado en la enseñanza de la lengua ‘de manera natural’, es decir, siguiendo el modelo de adquisición de la lengua materna en la niñez” (Sánchez Pérez, 2019).

Esta fundamentación histórica sobre los métodos de aprendizaje utilizados en Alemania muestra que dichos métodos son una de las principales influencias para las estrategias de aprendizaje en la actualidad de los alumnos alemanes y es nuestro principal cometido en esta tesis.

3.2.1 El método tradicional o de gramática y traducción.

El origen de una lengua es oral y, por lo tanto, el propósito de aprenderla es comunicarse con otras personas, y la escritura es tan solo un código que permite plasmar la palabra hablada. Sin embargo, este no es el caso de otras lenguas como el latín y el griego clásico en las que hay que comprender los textos escritos ya existentes. En este contexto se desarrolló el método de gramática y traducción o tradicional, ya que era el que se utilizaba desde los comienzos para aprender una L2. Se trata de un método deductivo ya que se centra en la gramática de la lengua y la práctica se basa en la traducción como forma de práctica. La lectura y la escritura prevalecen en este método, así como el estudio memorístico de largos listados de vocabulario. Además, la enseñanza de una L2 a través de este método se caracteriza también por no utilizar la lengua meta como lengua de mediación para impartir los contenidos.

Este método puede resultar demasiado alejado del propósito de la comunicación. El hecho de que se apoye en una amplia base léxica y gramatical no solo puede mermar el interés del aprendiz sino también, la interacción oral. Aquí juega también un papel muy importante el contexto, pues de nada sirven esos listados de vocabulario si también están mermando la dimensión pragmática de la lengua. Hoy en día los estudiantes se centran en otros métodos de estudio que faciliten el uso de la L2.

Sánchez Pérez (2009) formula una relación de características definatorias de este método:

- Elaboración del plan curricular partiendo de la descripción gramatical de la lengua.
- Predominio de la gramática normativa en el conjunto de objetivos que deben alcanzarse.
- Memorización de listas de vocabulario.
- Uso de la traducción directa e inversa.
- El lenguaje literario y formal propuesto como modelo de aprendizaje.
- Uso de la lengua materna del alumno en clase como lengua vehicular.

Bonilla Carvajal (2013) apoya el método de gramática-traducción que, aunque considerado tradicionalista e inefectivo, según este autor, estas afirmaciones provienen

de otros autores que carecen de la evidencia empírica y por consiguiente desestiman el uso de la traducción obviando así su caracterización como estrategia metacognitiva.

También Escribano (2020) está a favor del uso de la traducción en la enseñanza de ELE, ya que en sus investigaciones corrobora esta parte del método tradicional como parte indispensable del conjunto de métodos que conducen hacia el éxito en el aprendizaje de la L2 y parte imprescindible para la motivación de los estudiantes.

Aunque hoy no sea un método único, sus partes también están consideradas por el MCER. Según el Instituto Cervantes el método de gramática y traducción surgió en Prusia a finales del siglo XVIII siguiendo el modelo de enseñanza del latín y del griego y algunos de sus representantes fueron J. Seidenstücker, K. Plötz, H. S. Ollendor y J. Meidinger. No obstante, como hemos mencionado anteriormente, la aparición de los reformistas en Alemania a mediados del siglo XIX ocasionó una forma opuesta de enseñar y aprender. En la actualidad, el método gramática-traducción convive con el método reformista, el método natural.

3.2.2 El método directo o natural.

Surgió en Francia y Alemania a principios del siglo XX y fue extendiéndose por toda Europa y en EE. UU. El *método Berlitz*, surgido a finales del siglo XIX, es un ejemplo de ‘método natural’ y fue desarrollado en Estados Unidos por un pedagogo de origen alemán. Se trata de dar especial atención a la competencia oral, utilizando la lengua meta como medio y motivando a que la gramática se aprenda de forma natural y por deducción.

Se centra así en la enseñanza de la lengua de forma natural partiendo del modelo de adquisición de la lengua materna en la niñez. Este método inductivo consiste en conceder un mayor peso a la lengua hablada y, por tanto, a la fonética y a la conversación. Con este método, primero se enseña la fonética y luego la forma escrita, dando prioridad así a la expresión oral frente a la escrita. El estudio de la gramática posee un carácter descriptivo depositando el enfoque de la lengua en su uso y dejando en segundo plano las reglas gramaticales.

El método directo en la enseñanza de una L2 consiste en aprender un nuevo idioma de forma natural, es decir, como aprendemos inicialmente nuestra lengua materna. La

gramática es adquirida de forma inductiva y a través del razonamiento donde el aprendiz deduce las reglas y el vocabulario se adquiere visualmente o a través de la mímica. A diferencia del método tradicional, este método pone especial énfasis en la comunicación oral recíproca entre aprendiz y profesor en la cual ambos tienen una participación igualitaria y trata de construir una metodología de aprendizaje que sea un proceso más sencillo y beneficioso.

El Instituto Cervantes expone una relación de principios en los que se basa este método:

- Uso exclusivo de la lengua meta.
- Enseñanza de vocabulario y estructuras de uso cotidiano.
- Enseñanza inductiva de la gramática.
- Desarrollo de las destrezas de comunicación oral de forma progresiva y graduada mediante el intercambio de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos.
- Introducción oral de los nuevos contenidos de enseñanza.
- Uso de la demostración, de objetos y dibujos en la introducción del vocabulario concreto, y de la asociación de ideas en la introducción del vocabulario abstracto.
- Enseñanza de la expresión y de la comprensión oral.
- Énfasis en la pronunciación y en la gramática.

Sin embargo, aunque son pocas las desventajas que pueda presentar este método son pocos los docentes nativos o que estuviesen lo suficientemente preparados a nivel lingüístico y comunicativo para garantizar una transmisión eficaz. Además, la ausencia de material didáctico dificultaba también la tarea del profesor y de la adquisición de la L2. El Instituto Cervantes también alude a este punto de vista explicando que, aunque el método directo o natural se basa en la certeza de que tanto el aprendizaje de una L2 como el proceso de adquisición de la lengua materna son similares, existen opiniones contrarias que exponen desventajas como la carencia de base teórica y metodológica, la difícil aplicación en grupos numerosos o en escuelas públicas y las posibles explicaciones equívocas o complicadas en la lengua meta debido al impedimento de utilizar la lengua materna. Sin embargo, y a pesar de estas observaciones, este método fue innovador y ha dado una nueva visión a la enseñanza y proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

3.3 Sistema educativo alemán.

Alemania, y al contrario que otros países, siempre ha tenido un sistema educativo igualitario y con un alto nivel académico en general. El sistema educativo alemán difiere respecto a otros sistemas educativos de otros países, incluso dentro de Alemania; cada uno de los 16 estados federados posee sus propias características particulares, ya que cada uno de estos se hace responsable de su política educativa. Un aspecto en común es la división en dos semestres del periodo lectivo en un año escolar. No obstante, los intereses educativos son muy similares en toda Alemania. Por ley, la educación, desde la escuela primaria, incluida la universidad, debe ser gratuita para todos y también se permite la existencia de centros privados.

Etapas educativas en Alemania:

Educación infantil

Puede comenzar a partir del primer año por decisión de los padres. Para lo que en España denominamos guardería o jardín de infancia, en Alemania se distinguen dos tipos de centro que difieren según la edad de los niños. A partir del primer año de edad entran en una guardería infantil llamada *Kinderkrippe* y a partir de los 3 hasta los 6 en otro tipo de guardería con otras características llamada *Kindergarten*. Ninguno de los dos ciclos es obligatorio.

Educación primaria

La educación primaria comienza a los 6 años y puede durar hasta los 10 años e incluso hasta los 12 años, lo que significa 4 cursos o 6 cursos respectivamente. Esto depende de las necesidades educativas del alumno. Los colegios de educación primaria en Alemania se llaman *Grundschulen* y los idiomas se empiezan a aprender desde el tercer curso, ya que en los primeros cursos se enseña a leer, escribir y contar. Además de estos colegios existen otros colegios de educación especial llamados *Förderschule* para alumnos con problemas severos de aprendizaje. Este tipo de colegio continua en la etapa secundaria hasta los 16 años.

Educación secundaria

En esta etapa, el sistema educativo alemán separa a los estudiantes de acuerdo al nivel académico, en tres tipos de colegios: *Gymnasium*, *Realschule* y *Hauptschule*.

Cuando los niños cumplen once años se les divide en tres grupos en función de sus notas y de su velocidad de aprendizaje. En función de las notas, los profesores elaboran un informe en el que determinan si el alumno tiene las capacidades suficientes y los alumnos con mejores resultados académicos continúan su formación en el *Gymnasium*, para después realizar el bachillerato que los prepara para la prueba de acceso a la Universidad llamada *Abitur*. Al resto de alumnos que entran en los otros colegios, se les prepara para profesiones más técnicas. Cabe destacar que, esta división siempre ha creado debate ya que, como algunos especialistas indican, a esa edad es muy temprano conocer la capacidad de los niños, con lo cual surgieron los colegios integrales (*Gesamtschule*). Se trata de escuelas de nivel medio que finalizan a los 16 años y cuya velocidad de aprendizaje es distinta y además, les encaminan a profesiones más técnicas, fundamentalmente a módulos de Formación Profesional (FP) y FP Dual, que consiste en compaginar los estudios con prácticas en empresa. Estas formaciones son flexibles y permiten a los alumnos presentarse a la prueba de acceso a la Universidad, y en lugar de hacerlo a los 18 años, lo pueden hacer a los 21.

Educación terciaria

Es la educación superior, ya sea universitaria, en institutos superiores especializados o escuelas superiores, a las que los estudiantes acceden después de haber superado las pruebas de aptitud universitaria *Abitur*. En general, los grados tienen una duración aproximada de entre 3 a 4 años, mientras que un máster requiere al menos uno o dos años, y para cursar un doctorado tiene una duración media de 4 años. Las universidades públicas en Alemania, las cuales conforman el 90%, son gratuitas. Esto naturalmente no es solo una gran motivación para los estudiantes alemanes sino también es un gran atractivo para los estudiantes extranjeros.

Además de las ya nombradas anteriormente educación primaria, secundaria y universitaria. Dentro de la formación reglada en Alemania se encuentran las *Fremdsprachenschulen*, algo parecido a la Escuela Oficial de Idiomas y que además de enseñar idiomas, ofrece formación profesional con titulaciones como Corresponsal de Idiomas. Por ejemplo, la Escuela de Idiomas Extranjeros de Núremberg es también una asociación registrada sin fines de lucro, existe desde 1956 y está reconocida por el estado. Este centro ofrece la carrera profesional de Corresponsal de Idiomas extranjeros certificado por el estado alemán. En esta carrera se ofrece el español como segunda lengua obligatoria a elegir entre chino, inglés, francés, e italiano.

SISTEMA EDUCATIVO ALEMÁN			
Edad 1-5	<i>Elementarbereich</i> Educación infantil		
	<i>Kinderkrippe und Kindergarten</i> Guardería infantil y Jardín de infancia		
Edad 6-9	<i>Primarbereich</i> Educación primaria		
	<i>Grundschule</i> Escuela primaria	<i>Sonderschule</i> Escuela de educación especial	
Edad 10-15	<i>Sekundarbereich I</i> Educación secundaria I		
<i>Gesamtschule</i> Escuela Secundaria Integrada	<i>Hauptschule</i> Escuela Secundaria Elemental	<i>Realschule</i> Escuela Secundaria Práctica	<i>Gymnasium</i> Instituto
	<i>Sonderschule</i> Escuela de educación especial		
Edad 16-18/19	<i>Sekundarbereich II</i> Educación secundaria II		
	<i>Berufliche Vollzeitschule</i> Escuela secundaria técnica	<i>Berufliche Teilzeitschule duales System</i> Escuela de Formación Profesional (Sistema dual = Escuela técnica + Empresa)	<i>Gymnasiale Oberstufe</i> Instituto (Bachillerato)
<i>Tertiärer Bereich</i> Educación terciaria			
<i>Hochschule</i> Universidad de Ciencias Aplicadas		<i>Universität</i> Universidad	

Tabla 5. Sistema educativo alemán. Elaboración propia.

3.3.1 El español en la formación no reglada en Alemania.

Dentro de la formación no reglada de idiomas en Alemania destacan el Instituto Cervantes y los Centros de Educación de Adultos o Escuela Popular *Volkshochschule* (VHS). Este tipo de formación se caracteriza por su flexibilidad y supone una gran ventaja para el aumento de la demanda del español.

3.3.1.1 Escuela Popular. Volkshochschule (VHS).

Los primeros centros de educación de adultos en Alemania, equiparables a la Universidad Popular en España, surgieron ya desde 1878, considerando a una de sus propulsoras la Academia Humboldt. Esta institución está fundada sin fines de lucro y está clasificada en el área de educación cuaternaria de educación continua. Además, los centros de educación de adultos están considerados como una contribución al derecho a la educación y la igualdad de oportunidades.

Las autoridades locales de los diferentes municipios son los encargados de administrar y dirigir estos centros de educación de adultos, cada uno de ellos de forma independiente, sin embargo, todos pertenecen a la Asociación Alemana de Educación para Adultos (*Deutscher Volkshochschul-Verband*), fundado en 1953. La Escuela Popular alemana ofrece cursos, eventos, seminarios, etc. y normalmente, estos centros de educación de adultos se financian mediante subvenciones del estado, subsidios, las matrículas de los alumnos y donaciones. En estas instituciones los profesores son trabajadores autónomos, es decir no tienen un contrato permanente, con lo cual, los gastos son mínimos y esto les permite además ofrecer sus cursos a un precio bastante económico y accesible para la población.

A partir de los 16 años se puede acceder a la gran oferta formativa que ofrece, de distintos periodos de duración, generalmente entre una y quince semanas, de mañana, tarde o noche, y adaptados a las necesidades de diferentes sectores de la población como trabajadores, desempleados, estudiantes, amas de casa y jubilados. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la Escuela Popular ofrece también un gran abanico, entre ellas el español.

No solo la enseñanza del español en estas escuelas juega un papel importante sino también se da el caso de que la mayoría de los profesores que lo imparten son nativos,

con lo cual se fomenta no solo la difusión de la lengua sino también de la cultura española e hispanoamericana. La mayoría de los aprendices de español en la VHS llega motivado por muchas razones, entre ellas el hecho de que el profesor sea nativo. Los objetivos de estos aprendices de español son en su mayoría por el objetivo de viajar a países de habla hispana y en su minoría los motivos pueden ser desde profesionales, familiares, hasta el simple hecho de ejercitar la mente en el caso de muchos jubilados.

Según un estudio reciente del *Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España*, la cantidad de alumnos que cursaban español en estas instituciones en 2018 era de 174.923; solo por detrás del inglés y el alemán como lengua extranjera.

3.3.1.2 El Instituto Cervantes en Alemania.

En 1956 se estableció el Instituto Español de Cultura en Múnich, como resultado de las relaciones entre el estado de Baviera y la Casa Real española. Más tarde, en 1994, se fundó en el corazón de esta misma ciudad el Instituto Cervantes como primer centro en Alemania. Tan solo un año después le sucedió la sede de Bremen, y más tarde, en 2003 en Berlín, en 2006 en Hamburgo y finalmente en 2008 en Fráncfort del Meno.

El Instituto Cervantes a lo largo de estos años y desde sus diferentes sedes en el país germano ha fomentado la transmisión de la cultura española a un público de todas las edades, además de con sus cursos en línea a través del Aula Virtual de Español (AVE) y con un amplio abanico de cursos y posibilidades de aprendizaje del español, posibilitando la obtención de certificados oficiales e incluso ofreciendo seminarios de formación para profesores de español. La formación de profesorado que ofrece se basa en cuatro niveles de formación que recogen iniciación, actualización docente, perfeccionamiento y especialización docente, y formación de formadores.

El programa de cursos de español del Instituto Cervantes de Múnich ofrece cinco niveles y que como informan en su página web “responde a las recomendaciones del Consejo de Europa y se adecua a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”. Además, propone “un programa flexible, que permite a cada participante determinar de forma autónoma cuándo y cómo lograr sus objetivos de aprendizaje”. Según este programa se puede alcanzar un Nivel A1 con 60 horas lectivas y A2 o B1 con 90 horas lectivas.

Todo esto se da en un contexto de creciente implantación del español en las escuelas alemanas ya que el Instituto Cervantes de Múnich firmó un importante proyecto con el Ministerio de Educación de Baviera para la realización del DELE en estas escuelas y que, aunque partió de aquí, poco después se seguiría aplicando a los otros estados de Alemania. Asimismo, ha fomentado contratos con diferentes universidades bávaras para implementar el AVE en las clases presenciales y semipresenciales.

3.4 El MCER, Marco Común Europeo de Referencia.

Desde 1991 y creado por el gobierno suizo, el MCER, abarca las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática y cumple los cometidos de evaluar y determinar el nivel de comprensión y expresión escrita y oral de una lengua extranjera. Antes de su existencia, filósofos y lingüistas realizaban análisis para desarrollar y catalogar los procesos de evolución y determinación del nivel que se adquiere al aprender una segunda lengua.

Como hemos mencionado en el primer capítulo, en el año 2018 el Consejo de Europa publicó en inglés la revisión y la actualización del *Marco Común Europeo de Referencia* bajo el nombre *Companion Volumen*. Tres años más tarde, en septiembre de 2021, se publicó la versión en español, el *Volumen Complementario*, un documento de referencia obligada para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas. El volumen mantiene y desarrolla el marco conceptual original y contiene la actualización de las escalas de descriptores ya existentes y añade otras nuevas, siendo así una contribución más para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas, dentro y fuera de Europa. Asimismo, los aspectos abordados en este volumen pueden enriquecer la labor docente.

Según el MCER, existen seis niveles diferentes para estructurar el estudio de idiomas (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). Esto se usa, además, para emitir certificados que sirven para tener reconocido ese conocimiento lingüístico extra. Numerosas universidades utilizan de base el MCER para la homologación de sus títulos, pero no solo universidades o centros educativos se rigen por esta clasificación de niveles sino también las autoridades europeas para crear una pauta estandarizada de los ciudadanos de la Unión

Europea. Según los expertos en lenguas y en el MCER, a través de estos niveles se adquieren y enseñan otros idiomas a partir de una evaluación más exacta.

3.4.1 Los niveles A1, A2 y B1 según el MCER.

El objetivo del MCER es promover la libre circulación de personas e ideas aumentando la transparencia en los sistemas educativos mediante el uso común de los mismos niveles de competencia. Los primeros borradores de lo que se convertiría en el MCER aparecieron a principios de la década de 1970 con el desarrollo del nivel de umbral, más tarde llamado B1.

A lo largo de los años, se agregaron nuevos niveles los niveles existentes se refinaron, y unos 30 años después de los primeros borradores, el proyecto culminó en el "libro azul" que saber hoy. El MCER propone seis niveles consecutivos de competencia lingüística, que van del A1 al C2. Estos descriptores se centran en lo que los alumnos supuestamente pueden hacer con el lenguaje e incluye 53 escalas ilustrativas, que enumeran descripciones independientes del lenguaje de cada nivel de competencia para una habilidad o habilidad determinada.

Podría decirse que estas escalas ilustrativas se han convertido en el aspecto más influyente y más criticado del MCER (Figueras, 2012). El MCER pretende ser un documento de referencia para el plan de estudios de idiomas y desarrollo del programa de estudios, redacción de libros de texto, formación de profesores y evaluación. Una revisión exhaustiva de los elementos que juegan un papel en la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero. Este marco presenta seis etapas de competencia en L2 (dos en la etapa de "usuario básico", dos en la etapa de "usuario independiente" y dos en la etapa de "usuario competente"). Además, describe lo que los aprendices-usuarios de L2 pueden hacer en sus L2 en cinco actividades de lenguaje comunicativo (comprensión auditiva, lectura, interacción hablada, producción hablada y escritura) en las seis etapas de competencia.

Las investigaciones de distintos autores indican que con MCER como punto de referencia común en las pruebas de idiomas, los niveles no son equidistantes porque contienen superposiciones e inconsistencias y los descriptores son generales, y muestran imprecisiones terminológicas. Las respuestas de los especialistas en la enseñanza de

idioma se basan que los descriptores del MCER estaban destinados a ser generales y que los niveles nunca debieron constituir una escala de intervalo, también se insiste en que no fue concebido como un documento normativo sino como un texto que estimula la reflexión, facilita la discusión sobre el aprendizaje de idiomas y ayuda a la planificación curricular y la certificación del idioma (Deygers, Zeidler, Vilcu & Carlsen, 2018).

NIVELES DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL MCER	
NIVEL BÁSICO	En este nivel se encuentran los subniveles A1 y A2. Adquiriendo la homologación en este primer nivel lingüístico el aprendiz puede comunicarse de forma sencilla usando palabras simples, expresiones cotidianas y dar información básica sobre sí mismo y sobre cosas comunes del día a día.
NIVEL INTERMEDIO	En este nivel encontramos otros dos subniveles, el B1 y B2. En esta fase de adquisición del lenguaje el aprendiz ya sabe desenvolverse en muchas otras situaciones más complejas, sobre todo en viajes a otros destinos con el idioma de aprendizaje. Comprende textos y habla con algo de soltura. Con un nivel B2 se pueden prestar servicios de traducción siempre hacia la lengua materna, nunca hacer una traducción inversa.
NIVEL COMPETENTE	En el nivel competente se encuentran los niveles C1 y C2. En esta fase, al contener las categorías más elevadas del aprendizaje, el dominio del nuevo idioma es más eficiente. El aprendiz puede comprender una amplia variedad de textos, expresarse fluidamente y hacer uso del habla para asuntos diversos. El proceso de adquisición se asemeja al uso que tenemos con nuestro idioma materno, aunque sin llegar del todo a tener los mismos matices de adquisición y su uso diario, pero se asemeja.

Tabla 6. Niveles de competencia del MCER. Elaboración propia.

3.4.2 Nuevos descriptores del Volumen Complementario.

En la siguiente tabla exponemos las principales novedades que contemplan los nuevos aspectos abordados en el *Volumen Complementario* y que forman los principales proyectos de este volumen como: nuevas escalas para la mediación, rediseño de la escala fonológica, descriptores para la lengua de signos, compleción de las lenguas existentes y nuevos descriptores para aprendientes jóvenes.

VOLUMEN COMPLEMENTARIO DEL MCER
<ul style="list-style-type: none">• Nuevas escalas relacionadas con la interacción oral a través de los medios electrónicos.• Actualización de las competencias, las actividades comunicativas y estrategias a tener en cuenta en la creación de currículos, programas y exámenes.• La escala de control fonológico ha sido reemplazada.• Enfoque inclusivo en cuanto a género.• Se proponen cambios en ciertos descriptores que se refieren a adaptaciones lingüísticas de "hablantes nativos", porque este término se ha vuelto controvertido desde que se publicó el MCER por primera vez.• Se ha reforzado la descripción de los niveles plus (= B1 +; B1.2).• La escala para el control fonológico se ha vuelto a desarrollar, con un enfoque en la articulación del sonido y las características prosódicas.• Las nuevas escalas de descriptores se han validado y calibrado formalmente con la escala matemática de la investigación original que subyace a los niveles del MCER y las escalas de descriptores.• Se proporcionan nuevas escalas para las siguientes categorías que faltaban en el conjunto de 2001, con descriptores tomados de otros conjuntos de descriptores basados en MCER:<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Uso de telecomunicaciones<input type="checkbox"/> Dar información
ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA Y ESTRATEGIAS Adaptaciones y nuevas inclusiones
<ul style="list-style-type: none">✓ La <i>Comprensión auditiva</i> pasa a llamarse oral y <i>Comprender conversaciones entre nativos</i> sustituye la palabra <i>nativos</i> por <i>personas</i>.✓ En <i>Comprensión audiovisual</i> se han incluido los videos.✓ En <i>Comprensión de lectura</i> se ha incluido <i>Leer por placer</i>.✓ En <i>Expresión oral</i> se ha incluido el <i>Monólogo sostenido: dar información</i>.✓ En <i>Interacción oral</i> se ha incluido <i>Usar las telecomunicaciones</i>.✓ En <i>Interacción escrita</i> se ha sustituido <i>Escribir cartas</i> por el término <i>Correspondencia</i> y se ha incluido la <i>Interacción en línea (Conversaciones y discusiones en línea y Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo)</i>✓ En las <i>Estrategias de interacción</i> se ha incluido el apartado de <i>Mediación</i> que a su vez incluye: <i>mediación de textos, mediar conceptos, mediar la comunicación y estrategias de mediación</i>.

ASPECTOS GENERALES	
MEDIACIÓN	El enfoque adoptado para la mediación es más amplio que el presentado en el MCER de 2001. Además de un enfoque en las actividades para mediar un texto, se proporcionan escalas para mediar conceptos y para mediar la comunicación, dando un total de 19 escalas para las actividades de mediación. Las estrategias de mediación (5 escalas) se refieren a las estrategias empleadas durante el proceso de mediación, más que a la preparación para él.
COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL	La escala del aprovechamiento del repertorio pluricultural describe el uso de competencias pluriculturales en una situación comunicativa. Por lo tanto, se centra más en las habilidades que en los conocimientos o las actitudes. La escala muestra un alto grado de coherencia con la escala MCER existente de Adecuación sociolingüística, aunque esta se desarrolló de forma independiente. El nivel de cada descriptor en la escala de Aprovechamiento del repertorio plurilingüe es el nivel funcional del idioma más débil en la combinación. Los usuarios pueden querer indicar explícitamente qué idiomas están involucrados.
ESPECIFICACIÓN DE IDIOMAS INVOLUCRADOS	Se recomienda que, como parte de la adaptación de los descriptores para uso práctico en un contexto particular, se especifiquen los idiomas relevantes en relación con: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mediación translingüística (particularmente escalas para mediar un texto) <input type="checkbox"/> Comprensión plurilingüe <input type="checkbox"/> Aprovechamiento del repertorio plurilingüe.
LITERATURA	Hay tres nuevas escalas relevantes para el texto creativo y la literatura: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> La lectura como actividad de ocio (el proceso puramente receptivo; descriptores extraídos de otros conjuntos de descriptores basados en el MCER) <input type="checkbox"/> Expresar una respuesta personal a los textos creativos (menos intelectual, niveles inferiores) <input type="checkbox"/> Análisis y crítica de textos creativos (más intelectual, niveles superiores)
INTERACCIÓN ONLINE	Hay dos escalas nuevas para las siguientes categorías: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Conversación y discusión en línea <input type="checkbox"/> Colaboración y transacciones en línea orientadas a objetivos Ambas escalas se refieren a la actividad multimodal típica del uso de la web, que incluye simplemente verificar o intercambiar respuestas, interacción hablada y producción más prolongada en enlaces en vivo, uso del chat (lenguaje hablado escrito), blogs más largos o contribuciones escritas a la discusión e incrustación de otros medios.

<p>COMPETENCIA EN LENGUA DE SIGNOS</p>	<p>Reconocimiento de las lenguas de signos como parte del patrimonio lingüístico. Se han adaptado variantes de las escalas de descriptores del MCER para las lenguas de signos en el Proyecto <i>ProSign</i>. Además, en este volumen se incluyen siete escalas específicas para la competencia en lengua de signos, sobre la base de una investigación realizada en Suiza. El nuevo volumen incluye las tres competencias, lingüística, sociolingüística y pragmática de las lenguas de signos.</p>
<p>JÓVENES APRENDICES</p>	<p>Se proporcionan dos recopilaciones de descriptores para jóvenes estudiantes de ELP: para los grupos de edad de 7 a 10 y de 11 a 15 años, respectivamente. Por el momento, no se ha relacionado ningún descriptor de aprendizaje joven con descriptores en las nuevas escalas, pero se indica la relevancia para los estudiantes jóvenes.</p>

Tabla 7. Nuevos aspectos del Volumen Complementario. Elaboración propia.

3.5. Nuevas tecnologías en el EEES.

Los usos educativos de los entornos de aprendizaje interactivo, como los libros electrónicos, la transmisión de videos, los podcasts, las redes sociales, la computación en la nube y muchas otras aplicaciones móviles, han sido adoptados por educadores e instituciones innovadores individuales de todo el mundo. Para ampliar estas prácticas innovadoras mediadas por tecnologías móviles, existe una necesidad imperiosa de aprovechar los estudios de investigación con un fundamento teórico sólido y recomendaciones prácticas validadas empíricamente para informar las prácticas y políticas.

La historia del aprendizaje, en particular el aprendizaje de idiomas es rica en diversas teorías relacionadas y novedades de la época. El establecimiento de escuelas digitales tiene un historial en tecnología educativa. Allá por la década de 1940, Dale (1946) pensó en "experiencias ricas" y basó en ella su pedagogía audiovisual. Leonard (1968), también, vio la escuela del futuro como un entorno abierto y centrado en el alumno, donde cada alumno tendría un plan educativo individual y estudiaría en dominios interpersonales, intrapersonales, cinestésicos y de otro tipo. Gardner (1983) presentó su teoría de la inteligencia múltiple, según la cual la tecnología podría facilitar el aprendizaje en cada área de la inteligencia.

Existe un creciente debate en el campo de la educación sobre la usabilidad de los recursos electrónicos que los estudiantes deben enfrentar si implementan tecnología digital (Grigoryan, 2018). El debate gira en torno a los pros y contras técnicos y pedagógicos de los materiales electrónicos y su facilidad de uso en el aula. Los académicos sostienen que los materiales electrónicos son libros impresos tradicionales que se pueden leer en todas las plataformas informáticas y que el tamaño de la pantalla u otros aspectos técnicos no crean problemas para sus implementaciones educativas (Ahmad y Brogan, 2013). Los académicos no solo argumentan que la tecnología digital no daña la educación, sino que también demuestran a través de la investigación que motiva a los estudiantes a aprender y mejora el rendimiento de los estudiantes (Cooper, 2012; Garner, 2011)

Los resultados experimentales revelaron que los estudiantes de idioma de nivel uno progresa en el aprendizaje de una lengua extranjera mejor cuando usan nuevas tecnologías en comparación con los libros de texto. Es decir, de acuerdo con los resultados experimentales de este estudio, el aula sin papel es más adecuada para el aprendizaje de idiomas. Cuando se utiliza cualquier dispositivo móvil en el aprendizaje de idiomas, no se ve únicamente como un objeto de aprendizaje sino como un dispositivo para realizar el proceso de adquisición del idioma. Así, con base en la perspectiva tecnológica de la Teoría de la Actividad, se considera que el funcionamiento individual está distribuido y situado dentro de la transacción de los contextos del sujeto, las herramientas disponibles y la comunidad con la división del trabajo (Liaw y Huang, 2014). Dado que este estudio tenía como objetivo realizar una investigación basada en la teoría de la actividad sobre la implementación de la nueva tecnología para el aprendizaje de idiomas, conceptualizó un modelo de investigación para proporcionar información sobre el uso de los dispositivos móviles en un entorno educativo. Los sujetos que eran estudiantes de nivel uno en este estudio, implementaron las herramientas, que fueron los libros vs herramientas tecnológicas para realizar funciones cognitivas para actuar sobre el objeto, que era el logro del lenguaje.

La creencia en la equivalencia del pensamiento y el aprendizaje humanos frente al funcionamiento tecnológico estaba estrechamente vinculada a las nociones epistemológicas de 'conocimiento' como un grupo de elementos que, como las reglas del 'si-entonces', podían procesarse mecánicamente a través de signos, símbolos y mecanismos de producción. Muchos estudios sugieren que las próximas teorías modernas

del aprendizaje tenderán de manera similar a enfrentar los desafíos y demandas de la sociedad del conocimiento (Ghezzi, Rangone y Balocco, 2013; Meder y Wegner, 2015; Venkatesh y Davis, 2000). La actitud y la norma subjetiva son los factores centrales de los objetivos individuales de implementar las TIC y se encontró que tienen un gran impacto en la adopción de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC (Doane, Pearson y Kelley, 2014; Mishra, Akman y Mishra, 2014). Varios estudios encontraron que la norma subjetiva afecta la intención conductual de un individuo (Cooke y French, 2008; Doane et al., 2014), la satisfacción, el intercambio de información (Tsai, Chen y Chien, 2012) y la utilidad percibida (Venkatesh y Davis, 2000).

La visión contemporánea de cómo el proceso de aprendizaje cambia y revoluciona con la ayuda de la tecnología móvil puede afectar la toma de decisiones sobre políticas educativas. Si se considera que el aprendizaje está bajo el control de los profesores en los métodos de enseñanza tradicionales, creyendo que "enseñar es igual a aprender", es totalmente razonable apoyar políticas que hagan que los profesores sean directamente responsables de los resultados de las pruebas de los estudiantes (Januszewski y Molenda, 2010). En el apartado del uso de las nuevas tecnologías nos centraremos en el aprendizaje móvil. Este tipo de aprendizaje se puede definir como cualquier oferta educativa en la que las tecnologías únicas o dominantes sean portátiles o dispositivos de bolsillo (Traxler, 2005). Un dispositivo móvil es cualquier dispositivo que sea pequeño, autónomo y discreto para acompañarnos en cada momento (Trifanova y Ronchetti, 2003).

El uso de dispositivos móviles se ha convertido en un lugar común en todo el mundo, con países no occidentales que muestran las tasas más altas de crecimiento actual. Esto es a pesar de problemas en el uso conocidos en el uso de dispositivos portátiles. El uso extensivo de móviles sugiere que existen fuertes incentivos para que las personas persistan en el uso de sus dispositivos móviles incluso cuando la usabilidad se experimentan problemas. Esto nos llevó a considerar que los dispositivos pueden ser muy motivadores para los estudiantes informales.

De acuerdo con Sharples (2006), el desarrollo de teléfonos móviles en la última década, desde teléfonos simples hasta teléfonos inteligentes, que pueden servir como miniordenador, teléfono o cámara, y transferir datos, así como archivos de video y audio, ha hecho que los teléfonos móviles sean eficientes.

Las posibilidades de los móviles como herramientas de aprendizaje según Klopfer y Squire (2008) son las que siguen:

- Portabilidad: puede llevar el ordenador o la tableta a diferentes sitios y moverse dentro de una ubicación.
- Interactividad social: puede intercambiar datos y colaborar con otras personas cara a cara.
- Sensibilidad al contexto: puede recopilar datos exclusivos de la ubicación, el entorno y el tiempo actuales, incluidos ambos datos reales y simulados.
- Conectividad: puede conectar dispositivos portátiles a dispositivos de recopilación de datos, otros dispositivos portátiles y a una red común
- que crea un verdadero entorno compartido.
- Individualidad: puede proporcionar un andamiaje único que se personaliza según el camino de investigación de la persona.

El aprendizaje móvil es un tipo de aprendizaje que tiene lugar con la ayuda de dispositivos móviles (Kukulka-Hulme y Shield, 2008) y simplemente significa aprender en cualquier lugar y en cualquier momento. Si bien al principio, el aprendizaje móvil se centró en papel de las tecnologías y dispositivos móviles en la educación, en los últimos años este aprendizaje se ha caracterizado por la movilidad del usuario y el aprendizaje informal que ocurre fuera del aula (Sharples, 2006). Entre las herramientas tecnológicas portátiles, los teléfonos móviles son los dispositivos más utilizados para el aprendizaje. (Pęcherzewska y Knot, 2007) y debido a su portabilidad y accesibilidad, muchos académicos ahora consideran su uso.

Distintas investigaciones muestran que los teléfonos móviles se pueden utilizar para aprovechar la instrucción (Roschelle y Pea, 2002), potenciar el aprendizaje basado en el lugar (Squire y Jan, 2007) y amplificar el aprendizaje (Squire y Dikkers, 2012).

La bibliografía ha propuesto previamente seis aspectos del aprendizaje con dispositivos móviles en contextos informales que podrían ser motivadores: control sobre los objetivos de los alumnos, propiedad, diversión, comunicación, aprendizaje en contexto y continuidad entre contextos.

Sin embargo, en esta tesis sobre las EAL, la afirmación de que, si los profesores se esfuerzan más, los alumnos aprenderán mejor se ve de forma diferente cuando se

presenta una observación constructivista, que considera que el aprendizaje está en gran parte bajo el control de los alumnos, donde los profesores y los alumnos son vistos como colaboradores. Aquí es donde se necesita el tercero en forma de herramienta de mediación para inferir políticas educativas que se centren en la motivación del estudiante para lograr y progresar a través de sus estudios (Huang y Chuang, 2016; Jukes, McCain, Y Crockett, 2010; Kukulska-Hulme, 2009; Liu, 2012). Esa herramienta de mediación podría ser una tecnología móvil que facilite el aprendizaje y mejore el rendimiento.

En el aula, se proponen juegos y actividades interactivas a la hora de preparar a los estudiantes para el aprendizaje interactivo (Cruaud, 2016). Estas actividades se realizan a través de dispositivos móviles que son útiles también en el nivel universitario. Cabe mencionar que los juegos no tienen objetivos ni metas a menos que se jueguen para ganar. Lograr una meta es lo que motiva a los estudiantes y desarrolla habilidades, como imaginar un estado futuro, idear estrategias, analizar las formas de lograr la meta, pensar críticamente, resolver problemas y procesarlos (Butcher, 2014; Chapelle, 2001). Cada juego tiene un objetivo que alcanzar y formas poderosas de involucrar a los alumnos en el aprendizaje interactivo. El desafío, el conflicto y la competencia son los componentes presentes en básicamente todos los juegos, pero no necesariamente tienen que estar en contra de otros jugadores o estudiantes en un entorno educativo. Pueden involucrar un rompecabezas para resolver, una historia para crear o una pieza para leer en un tiempo determinado (Esch y John, 2004). Aunque a algunos alumnos no les gustan los conflictos o no les gustan las competiciones, sí les gustan los desafíos, especialmente cuando tienen la oportunidad de elegir el nivel de dificultad y fijar un tiempo para la tarea prevista. Los juegos pueden ser educativos y representar una amplia variedad de temas y tópicos. Poner en ellos contenido que es vital en el mundo real es de lo que se trata el aprendizaje basado en juegos digitales (Prensky, 2001). Así, tan pronto como se incorpora el objetivo del juguete se convierte fácilmente en un juego o una actividad, lo que permite ver el dispositivo móvil como un medio de aprendizaje, una herramienta interactiva y un poderoso dispositivo para motivar el aprendizaje (Grigoryan, 2017).

Varios estudios han revelado que las actitudes de los docentes hacia la integración de la tecnología móvil pueden constituir una base para la forma en que abordan su pedagogía (Gao, 2012; Howard, 2011; Hsu, 2012; Saudelli y Ciampa, 2014). Aparentemente, no solo las actitudes de los profesores sino también de los estudiantes pueden jugar un papel importante en el proceso de transformaciones educativas exitosas

(Hsu, 2012; Lai, Shum y Tian, 2014). Los estudios que investigaron las formas en que la tecnología móvil puede crear una red de aprendizaje interactiva mostraron una actitud y una percepción positivas de los estudiantes sobre los efectos del entorno del aula en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Enríquez, 2010; Mehlinger y Powers, 2002).

El aula de idiomas actual está experimentando una revolución irreversible y uno de los impulsores más poderosos de esta transformación son las tecnologías de la información y la comunicación. Este estudio encontró que los resultados progresivos del aprendizaje de idiomas ocurrieron cuando se proporcionó un apoyo adecuado, aunque mínimo, para la integración y el uso de los dispositivos móviles para aprender un idioma extranjero. Las tareas y asignaciones de aprendizaje de idiomas basadas en ellos pueden despertar una forma útil de despertar el interés, la motivación y el entusiasmo de los estudiantes, y el entorno interactivo podría facilitar que los estudiantes se establezcan, se concentren y hagan lo mejor para aprender un idioma extranjero. El aprendizaje móvil interactivo puede hacer que el proceso de enseñanza y aprendizaje fuera agradable, sino que también desarrolló las habilidades de los estudiantes para buscar, comparar y contrastar, analizar, pensar críticamente y tomar decisiones, explorar, elegir, planificar y evaluar, asumir riesgos y autoevaluarse. Los estudiantes a los que se les da libertad y elección para explorar y crear en cualquier forma académica que deseen como parte de su trabajo de curso de aprendizaje están mucho más dispuestos y motivados que aquellos que no lo hacen.

En resumen, las posibilidades de las tecnologías móviles contemporáneas ofrecen un conjunto de herramientas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Para que esto sea efectivo, es esencial que exista un marco de diseño de aprendizaje basado en evidencia.

Por lo tanto, los hallazgos de esta Tesis Doctoral ayudarán, por supuesto, a los docentes que se resisten a las reformas y cambios innovadores a superar sus miedos, pensar de manera diferente y salir al encuentro de sus estudiantes en la zona de confort de los estudiantes.

CAPÍTULO 4. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

4.1 Concepto de estrategias de aprendizaje.

Del latín *strategĭa* significa provincia bajo el mando de un general, y del griego *στρατηγία stratēgia* con el significado de oficio de un general. Hoy en día la Real Academia Española define estrategia como 1. arte de dirigir las operaciones militares; 2. arte, traza para dirigir un asunto; 3. en un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. El significado de estrategia ligado al aprendizaje se empieza a investigar a finales de la década de los cincuenta dentro del campo de la psicología cognitiva y poco después en la educación. Sin embargo, no es hasta las siguientes décadas (Carton, 1966; Rubin, 1975; Stern, 1975; Monereo, 1989; O'Malley y Chamot, 1990; Rebecca Oxford 1990) que comienzan a estudiarse las estrategias de aprendizaje en el ámbito de las lenguas extranjeras.

4.1.1 Introducción histórica.

Desde los comienzos de la enseñanza de lenguas extranjeras se han realizado múltiples investigaciones para resolver el tipo de estrategias que utilizan los aprendientes durante el proceso de aprendizaje de una LE. En este proceso, el aprendiz pone en marcha una serie de mecanismos o estrategias de aprendizaje que están formadas por secuencias de distintas actividades que cada aprendiz planifica por iniciativa propia, y de manera deliberada y autónoma. Estas estrategias de aprendizaje son de vital importancia para la adquisición de la lengua meta ya que a través de las mismas se desarrolla y completa el proceso de aprendizaje de los aprendientes.

Martín Sánchez (2009) nos ofrece una perspectiva histórica en su *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras* donde sitúa las primeras metodologías de la enseñanza del español a nivel pedagógico en la Edad Moderna con el desarrollo del Humanismo y el Renacimiento. Aunque el estudio se centraba en las lenguas clásicas principalmente, Martín Sánchez expone que, en esta época, los principales filólogos y pedagogos del Humanismo español como Elio Antonio de Nebrija, Juan Lorenzo Palmireno y Pedro Simón Abril construyen las primeras bases para el estudio de las lenguas modernas y en este caso del español. Este enfoque se centra por primera vez en los destinatarios extranjeros que “tenían la necesidad de aprender el español para las relaciones comerciales, políticas o de cualquiera otra índole”, y critica al mismo tiempo de ser una enseñanza poco accesible para el pueblo y demasiado artificial para los estudiantes universitarios, los cuales perderían el interés del aprendizaje de la lengua en

su uso activo y solo sería una forma de alcanzar reconocimiento y titulación. Según el mismo autor el razonamiento y argumentaciones sobre el desarrollo metodológico del estudio de segundas lenguas continúan en las etapas siguientes sin grandes cambios y prevaleciendo la estrategia memorística, solo unos pocos iniciarán nuevos caminos que serán grandes pilares para el futuro.

Ya en el siglo XX nos adentramos en una verdadera revolución de la metodología de la enseñanza y por consiguiente del estudio de las estrategias de aprendizaje.

Según Bimmel (2012), para llegar al desarrollo de los estudios actuales sobre estrategias de aprendizaje, se parte de dos tradiciones, por un lado, la europea y por otro la norteamericana. La europea se basa en que la impartición de estrategias de aprendizaje tiene principalmente una función como componente de la autonomía del alumno, junto con otros componentes como: la automotivación, la capacidad y la voluntad de controlarse a sí mismo y cooperar con los demás. La norteamericana se basa en la teoría del buen aprendiz, es decir, lo correcto sería poner a los buenos aprendices de idiomas a disposición de los estudiantes menos exitosos con el objetivo de ayudarlos a convertirse en mejores aprendices de idiomas. La teoría norteamericana se remonta, al menos, a 1975 con la descripción de Rubin del buen aprendiz de idiomas mientras que, en Europa, lingüistas como Holec han estado trabajando en el campo de la autonomía del estudiante de idiomas desde finales de la década de 1960.

Las publicaciones sobre el tema de las estrategias de aprendizaje se caracterizan por una variedad de intentos de definir el concepto de estrategia (Friedrich y Mandl 1992; Zimmermann y Risemberg, 1997; Grenfell y Macaro 2007). Las discrepancias surgen en particular con respecto a la cuestión de si las estrategias deben entenderse como comportamiento (observable) o como acciones mentales y en qué medida las estrategias son conscientes.

4.1.2 Estrategias de aprendizaje. Contexto europeo.

“Si le das un pescado a una persona, le das de comer durante un día. Si le enseñas a pescar, le das de comer toda la vida ". (Proverbio chino citado por Bimmel y Rampillon, 2000).

Es de opinión general la importancia del uso de estrategias de aprendizaje en el aula ya que estas incrementan en general la eficacia del aprendizaje de la L2 y por consiguiente la autonomía del aprendiz. Asimismo, el conocimiento de las estrategias de aprendizaje y la capacidad de utilizarlas de manera eficaz permite al alumno seleccionar su contenido de aprendizaje, dar forma a su proceso de aprendizaje de una manera específica, eficaz y estructurada de acuerdo con sus objetivos de aprendizaje y verificar su progreso de aprendizaje (Neuner-Anfindsen, 2005). Sin embargo, la diversidad de estrategias de aprendizaje que hasta hoy día se siguen estudiando es enorme. A continuación, nombramos algunas de las definiciones y características más relevantes de las últimas décadas en el contexto europeo:

Algunos autores las denominan procesos cognitivos (Politzer & McGroarty, 1985), otros como comportamientos de aprendizaje (Rubin, 1975), pero se suele utilizar más el término estrategias. Para O'Malley y Chamot (1990) las estrategias de aprendizaje son pensamientos o comportamientos que los individuos usan para ayudarse a comprender, aprender o retener nueva información. Cohen (1998) afirma que solo forman parte de los procesos cognitivos del aprendizaje y según Griffiths (2008) son actividades seleccionadas conscientemente por los aprendientes para regular su propio aprendizaje de idiomas. Oxford (1990), por su parte, las define como comportamientos o acciones usadas por los estudiantes para hacer el aprendizaje de idiomas más exitoso, autodirigido y agradable. Beltrán (1993) citado en Corpas Arellano (2010) apunta que las estrategias de aprendizaje deben ser manipulables, bien sea directa o indirectamente, y deben tener un propósito. Todos estos autores coinciden en que las estrategias de aprendizaje forman parte de un proceso individual.

Para Cohen (2011) las estrategias son “pensamientos y acciones, elegidos conscientemente por los estudiantes de idiomas, para ayudarlos a llevar a cabo una multiplicidad de tareas desde el inicio del aprendizaje hasta los niveles más avanzados de rendimiento en el idioma objetivo”. En sus análisis de las estrategias, este autor distingue entre estrategias de aprendizaje y estrategias de uso de la lengua meta.

Bimmel (2012) apunta “una estrategia de aprendizaje es un plan mental para alcanzar una meta de aprendizaje”. Por otro lado, para el MCER las estrategias “son líneas de acción para maximizar la eficacia a la hora de realizar una actividad” y que a su vez son también medios que utiliza el aprendiz de LE para desarrollar el proceso de comunicación de forma satisfactoria.

Según Fernández López (2005) “hay estrategias conscientes e inconscientes, lo que se pretende en el Marco y en el Plan curricular del Instituto Cervantes es que el alumno reconozca explícitamente el mayor número posible y reconozca las que le son más útiles y eficaces para el aprendizaje.”

Bimmel (2012) cita a Westhoff (2001) para partir de la definición de estrategia como un plan de acción consciente para lograr un objetivo de aprendizaje explicando después que este plan de acción puede tratarse a veces de un plan indirecto, es decir, que se desarrolla en la mente del aprendiz, por ejemplo, transfiriendo sus conocimientos de la lengua materna, pero también puede ser directo, por ejemplo, repitiendo el vocabulario usando tarjetas de memoria *flash*. Para Bimmel (2012), según esta definición, dado que los planes suelen ser conscientes, las estrategias de aprendizaje también lo son por lo que, la definición de Westhoff tiene la ventaja sobre otros intentos de definición que distingue implícitamente entre una estrategia de aprendizaje y la implementación de una acción de aprendizaje estratégica. Asimismo, se trata de generar estrategias de aprendizaje y/o aprender a realizar adecuadamente acciones estratégicas de aprendizaje.

4.1.3 Taxonomía de las estrategias de aprendizaje de Rebecca Oxford.

En los siguientes apartados exponemos a continuación un resumen de las características de las EAL aportadas por autores relevantes en el estudio de estrategias de aprendizaje, así como también los tipos y clasificaciones que muchos autores han realizado en las últimas décadas. En primer lugar, comenzamos con la taxonomía de Oxford (1990), autora que da base a la investigación que hemos llevado a cabo en esta tesis doctoral, para luego continuar con otros autores no menos importantes y que también nos han aportado numerosos y valiosos puntos de vista.

Según los estudios de Oxford (1990) sobre las estrategias de aprendizaje, estas pueden ser clasificadas en dos categorías diferentes: estrategias directas y estrategias indirectas. Las estrategias directas comprenden estrategias de memoria, estrategias cognitivas y estrategias compensatorias. El grupo de estrategias indirectas abarca tres subgrupos de estrategias; metacognitivas, afectivas y sociales.

A partir de sus observaciones esta autora explique que el grupo de estrategias directas se encarga de activar procesos mentales necesarios también en la adquisición de la lengua meta por lo que están estrechamente relacionadas con el procesamiento mental

del aprendiz. A su vez, expone que estas estrategias se componen de estrategias cognitivas con las que el aprendiz puede manipular estructuras de su propia L1 a través del razonamiento y comparación con el aprendizaje de la L2 o LE. Con ellas el aprendiz es capaz de deducir significados en la adquisición del vocabulario. Las estrategias mnemotécnicas permiten memorizar vocabulario, expresiones lingüísticas y estructuras gramaticales a través de la memorización y relación de términos de una L2/LE sin ser necesariamente comprendidos. Las estrategias de compensación se caracterizan por ser aquellas que permiten al aprendiz utilizar recursos lingüísticos para mantener la comunicación, estos recursos pueden ser sinónimos, muletillas, interjecciones o incluso formular preguntas para facilitar la comprensión del discurso.

Por otro lado, las estrategias indirectas son encargadas de determinar, complementar y consolidar el aprendizaje de la LE y se clasifican en metacognitivas, afectivas y sociales. Las estrategias metacognitivas permiten reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje por lo que se trata del aprendizaje consciente del aprendiz y por lo tanto favorecen su aprendizaje autónomo. Las estrategias afectivas permiten controlar y modifica la actitud frente al aprendizaje en situaciones de estrés y frustración del aprendiz. Las estrategias sociales potencian la interacción entre los mismos aprendices cuando se disponen a practicar lo aprendido o simplemente consultando e intercambiando sus dudas.

CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
ESTRATEGIAS DIRECTAS	
MNEMOTÉCNICAS	Crear enlaces mentales Aplicar imágenes y sonidos Revisar Emplear gestos
COGNITIVAS	Practicar Recibir y enviar mensajes Analizar y razonar Crear estructuras para input y output
COMPENSATORIAS	Adivinar inteligentemente Superar las limitaciones al hablar y escribir Estrategias indirectas

ESTRATEGIAS INDIRECTAS	
METACOGNITIVAS	Centrar el propio aprendizaje Organizar y planificar el propio aprendizaje Evaluar el propio aprendizaje
AFECTIVAS	Disminuir la ansiedad Animarse a sí mismo Tomar la temperatura emocional
SOCIALES	Realizar preguntas Cooperar con otros Empatizar con otros

Tabla 8. Clasificación EAL, Rebecca Oxford. Elaboración propia.

Como bien podemos observar en la tabla anterior, las estrategias directas influyen directamente en el aprendizaje y las estrategias indirectas apoyan y gestionan el aprendizaje sin involucrarse directamente en la lengua (Oxford, 1990). Esta autora muestra que de una manera u otra, todos los grupos de estrategias están conectados entre sí por lo que tanto estrategias directas como indirectas trabajan conjuntamente y forman parte de una red de conexión, por ejemplo, las estrategias metacognitivas pueden ayudar a controlar y/o regular las estrategias cognitivas según las necesidades del aprendiz, así como, para que las estrategias cognitivas sean más efectivas es necesario un desarrollo de la capacidad de empatía a través de las estrategias sociales.

Presentación según Oxford de las categorías de las estrategias directas e indirectas:

1. Mnemotécnicas: estas estrategias parten de dos funciones básicas como son el almacenamiento y la recuperación de información, las cuales permiten activar dicha información en la memoria cuando el aprendiz necesita usarla para la comprensión o producción de información. Para elaborar vínculos mentales es preciso agrupar, asociar y colocar las nuevas palabras en un contexto. La agrupación implica clasificar o reclasificar lo que se escucha o lee en grupos significativos para reducir el número de elementos no relacionados. La asociación implica asociar nueva información del lenguaje con conceptos familiares que ya están en la memoria, consiguiendo estas asociaciones fortalecer la comprensión y hacer que la información sea más fácil de recordar. Cualquiera de estas asociaciones debe tener significado para el aprendiz, aunque no lo tenga para otra persona. También se puede colocar nuevas palabras o expresiones que se

han escuchado o leído en un contexto significativos, como una oración hablada o escrita coma como una forma de recordarla.

Otra manera de recordar vocabulario o expresiones es a través del uso de imágenes y sonidos. Una buena forma de recordar lo que se ha escuchado o leído en el nuevo idioma es crear una imagen mental de ello, incluso imaginando el lugar donde se encuentra. La creación de mapas o diagramas semánticos implica que los conceptos clave sean resaltados y vinculados con otros conceptos. Esta estrategia está interrelacionada con otras estrategias memorísticas ya que se pueden aplicar imágenes para complementar dichos diagramas. El uso de palabras clave combina sonidos e imágenes para que los alumnos puedan recordar más fácilmente lo que escuchan o leen en el nuevo idioma, es decir, en primer lugar, se identifica una palabra que es familiar en la L1/L2 y que suena igual que la nueva palabra y a continuación se genera una imagen mental con la nueva palabra y esta interactúa al mismo tiempo con la palabra que es familiar para el aprendiz. La representación de sonidos en la memoria como por ejemplo crear rimas para recordar mejor las palabras es también otro componente estratégico que ofrecen las estrategias nemotécnicas.

A través de la revisión estructurada de la información se puede recordar el nuevo contenido de la lengua meta, como por ejemplo mediante la repetición sistemática del vocabulario. Además de esta, otras posibilidades son el uso de una respuesta mediante la representación física de una nueva expresión que se ha escuchado anteriormente, asociar palabras con sensaciones, o utilizar tarjetas para memorizar igualmente de forma sistemática; estas últimas estrategias son llamadas estrategias mecánicas. Con las estrategias nemotécnicas podemos almacenar y recuperar nuestra energía de destino.

2. Cognitivas: la variedad que implican las estrategias cognitivas conforma un aspecto de gran importancia para el aprendizaje de la LE/L2. Mediante la práctica, considerada una de las estrategias más importantes se pretende adquirir la lengua meta mediante los recursos de repetición, práctica de sonidos y de estructuras descritas también mediante el reconocimiento y el uso de formas y modelos y a través de la combinación de estas. Aquí Oxford no se refiere al mero hecho de repetir palabras sino aspectos más profundos de la repetición como repetir o imitar palabras o expresiones del discurso del hablante nativo ya sea mediante grabación o una simple repetición mental. También la repetición consiste en releer pasajes de textos con el fin de comprender mejor la información. La repetición también es decir en voz alta o escribir lo mismo varias veces.

Dentro de las estrategias cognitivas está incluida la práctica de sonidos como la pronunciación y la entonación, por ejemplo, a través de ejercicios de percepción. Aquí juega un papel importante la autonomía del aprendiz ya que un buen ejercicio es grabarse a sí mismo y comparar su pronunciación y entonación con la de hablantes nativos. Reconocer y usar fórmulas y expresiones típicas fomenta la comprensión y la producción en la comunicación del aprendiz. Mediante la recombinação de estructuras y palabras ya sea de forma escrita o hablada es una forma de aprendizaje cognitivo. Sin embargo, el discurso no debe ser totalmente exacto, sino auténtico y natural, en definitiva, el aprendizaje debe desarrollarse en un sentido natural de la lengua meta. Las nuevas tecnologías ofrecen aquí una oportunidad de acercarse a situaciones naturales de la LE.

Captar la idea rápidamente y utilizar recursos para recibir y enviar mensajes. Captar el mensaje rápidamente se utiliza en la comprensión auditiva y la comprensión lectora. Se trata de realizar una lectura rápida o superficial sin ayuda del diccionario para comprender el significado principal del texto o de la información. Utilizar recursos para recibir y enviar mensajes con el fin de captar el significado de lo que se escucha o se lee. Otra estrategia se fundamenta en el análisis y el razonamiento deductivo, es decir, crear hipótesis sobre los significados para razonar de forma deductiva y así averiguar la lógica de la información. Se pueden analizar también las expresiones o estructuras gramaticales de la lengua meta y compararlas con las de la propia lengua como forma de aprendizaje y comprensión. La traducción es aquí otra estrategia importante, aunque debemos ser cuidadosos en su uso, ya que la traducción literal puede mermar el aprendizaje del aprendiz principiante. Utilizar los conocimientos lingüísticos de la lengua materna para aprender la lengua meta es una forma de transferir los conocimientos de la L1 en la adquisición de la LE/L2. Técnicas como tomar notas, resumir o subrayar o destacar reglas, expresiones y vocabulario no solo desarrolla el aprendizaje sino también permite al propio aprendiz demostrar su capacidad de entendimiento y prepararse para utilizar la lengua.

3. Compensatorias: las estrategias compensatorias ayudan al aprendiz a superar las limitaciones en la comprensión de significado del discurso, ya sea oral o escrito. Esta situación puede darse tanto a nivel principiante como en niveles más avanzados ya que en ocasiones las expresiones suelen llevar un mensaje implícito o incluso ambiguo. Entonces el aprendiz puede anticiparse o adivinar el significado mediante el uso de pistas

lingüísticas como pueden ser sufijos o prefijos de las palabras, u expresiones que le ayuden a localizar el significado del contexto.

Otras estrategias compensatorias implican la superación de estas limitaciones para hablar y escribir. Introducir términos de la lengua materna para completar el discurso es una actitud típica del aprendiz principiante como uso de estrategia compensatoria. Asimismo, pedir ayuda, usar gestos con mímica o simplemente evitar parte del discurso cuando este requiere de vocabulario y estructuras aún no aprendidas forman parte de estas estrategias. Por lo tanto, seleccionar un tópico para desarrollar el discurso ofrece al aprendiz más posibilidades de utilizar la lengua meta, así como también ajustarse lo mejor posible al objetivo del mensaje, aunque para ello sea necesario aplicar otras estrategias compensatorias cómo utilizar sinónimos, creaciones de palabras o simplemente explicando el significado de la palabra.

4. Metacognitivas: las estrategias metacognitivas van más allá de las categorías cognitivas y brindan al aprendiz una forma de coordinar su propio proceso de aprendizaje. Estas estrategias incluyen estrategias cómo se entrarse en el aprendizaje, organizar y planificar el aprendizaje y la autoevaluación. Para centrar el aprendizaje es imprescindible tener una visión general del contenido, también es importante prestar atención e ignorar aspectos que pueden distraer del objetivo principal de aprendizaje, así como retrasar la producción oral y concentrarse primero en la comprensión auditiva.

Para organizar y planificar el aprendizaje es necesario realizar esfuerzos como comunicarse con otras personas o leer libros para comprender el mecanismo de la lengua meta, buscar un ambiente adecuado para facilitar el aprendizaje y el estudio, establecerse metas y objetivos, identificar los objetivos de las diferentes destrezas del lenguaje, planificar situaciones comunicativas, así como crear oportunidades de práctica.

5. Afectivas: el ámbito afectivo se extiende como una red finamente tejida, abarcando conceptos como la autoestima, la actitud, la motivación, la ansiedad, el choque cultural, la inhibición, la asunción de riesgos y la tolerancia a la ambigüedad. Estos factores influyen indirectamente, pero de forma importante en el aprendizaje, siendo las actitudes negativas una razón para el desarrollo inadecuado del aprendizaje. Las principales estrategias afectivas consisten en reducir la ansiedad mediante el uso de técnicas de relajación progresiva, meditación, ejercicios de respiración, escuchar música clásica o relajante y reír como terapia de relajación.

Además, consisten en animarse a sí mismo diciendo y escribiendo declaraciones positivas para motivarse, arriesgarse sabiamente en situaciones de aprendizaje a pesar de los posibles errores y también recompensarse a sí mismo. Es importante evaluar la propia actitud y motivación ante el aprendizaje mediante técnicas como escuchar a su propio cuerpo, utilizar listas de verificación para comprobar la actitud y motivación, escribir un diario de aprendizaje para tener un seguimiento del proceso de aprendizaje, así como hablar de los sentimientos y sensaciones con otros compañeros de aprendizaje o con el profesor.

6. Sociales: la lengua es una forma de comportamiento social ya que se trata de la comunicación entre personas, por consiguiente, utilizar las estrategias sociales adecuadas es importante en este proceso de aprendizaje. Las estrategias sociales adecuadas son por ejemplo formular preguntas al interlocutor para pedir una aclaración, una repetición o ejemplo de lo que ha dicho, incluso para pedir ser corregido.

Las estrategias sociales también comprenden la cooperación, tanto con otros compañeros de aprendizaje del mismo nivel o de niveles superiores, así como con hablantes nativos. La empatía también se considera otra estrategia de aprendizaje, desarrollando una empatía por la cultura del idioma y tomando conciencia de los pensamientos y sentimientos de los otros hablantes ya sea observando su comportamiento o preguntándoles directamente.

Para Oxford (1990), las EAL además poseen las siguientes características generales:

1. Contribuyen al objetivo principal, el cual es la competencia comunicativa.
2. Permiten que los estudiantes se vuelvan más autodirigidos.
3. Amplían el papel de los docentes.
4. Están orientadas a los problemas.
5. Son acciones específicas tomadas por el estudiante.
6. Involucran muchos aspectos del estudiante, no solo el cognitivo.
7. Apoyan el aprendizaje tanto directa como indirectamente.
8. No siempre son observables.

9. A menudo son conscientes.
10. Se pueden enseñar.
11. Son flexibles.
12. Están influenciadas por una variedad de factores.

4.1.4 Tipos y características de las estrategias de aprendizaje.

Según el artículo “Estrategias de aprendizaje” del diccionario del Centro Virtual Cervantes, existen estrategias comunes:

Se han establecido también diversas tipologías de estrategias. La más difundida es la que las agrupa en cuatro tipos: estrategias de comunicación, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias socioafectivas. En el ámbito de las segundas lenguas se distingue también entre estrategias directas e indirectas, a tenor del modo en que ejercen su influencia en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Dado el carácter social y comunicativo del lenguaje, las estrategias comunicativas y las sociales son estrategias indirectas que adquieren una gran relevancia en el aprendizaje de lenguas.

Nogueroles López y Blanco Canales (2018) además de basarse entre otros en Oxford (1990), añaden algunas características más sobre las estrategias como:

- no son igual de efectivas para todos los aprendientes, por lo que no se las puede clasificar en efectivas o no efectivas.
- son transferibles, en cuanto a que pueden aplicarse a diferentes tareas y actividades comunicativas.
- se implementan de forma consciente e intencionalmente.
- utilizarlas fomenta la autonomía del aprendiente.
- mejoran y promueven el aprendizaje.

Según estos mismos autores, que las estrategias en sí sean efectivas no depende de ellas en sí sino de cómo se implementen y ante qué variables se encuentren.

Por otro lado, Rubin (1975) ya clasificó las estrategias en directas e indirectas al igual que Oxford (1990) y parte de la base teórica del buen aprendiz por lo que define las EAL como técnicas o dispositivos que el aprendiz puede utilizar para adquirir conocimientos. Para este autor, el éxito en el aprendizaje parte de las estrategias que utilizan los aprendices exitosos, por lo tanto, opina que se deben estudiar en profundidad

estas estrategias para así fomentar el progreso de los estudiantes menos exitosos. Rubin hace alusión a numerosas estrategias indicadoras de las características del buen aprendizaje de L2 y también indicadoras de que este buen aprendizaje traslada el comportamiento de aprendizaje de la L1 a la adquisición de la L2:

1. Actitud previsorá con la que recopila, almacena y selecciona la informaci3n adecuada que le facilita el aprendizaje.

2. Posee el impulso y la disposici3n necesarias para comunicarse o aprender de una situaci3n comunicativa para ayudarse utiliza t3cnicas como gesticulaci3n, circunloquio, o parafrasear.

3. No posee sentido del ridículo ni miedo al error ante las posibilidades comunicativas que se presentan.

4. Analiza, categoriza y sintetiza la informaci3n creando esquemas y reglas.

5. Busca las oportunidades posibles para practicar el idioma.

6. Posee un caráctér receptivo para procesar la informaci3n a la vez que presta atenci3n a su propio discurso, de esta forma es capaz también de aprender de sus propios errores.

7. Presta atenci3n al significado, el contexto y el estado de ánimó del acto del habla.

O'Malley y Chamot (1990) distinguen en tres grupos el tipo de estrategias. Por un lado, estrategias metacognitivas que sirven para planificar, repasar y evaluar el aprendizaje, por otro lado, las estrategias cognitivas, que actúan sobre los conocimientos adquiridos y finalmente las estrategias socioafectivas que sirven para fomentar la comunicaci3n y analizar las propias emociones.

Cohen (1998), diferencia entre estrategias de aprendizaje y estrategias de uso explicando que mientras que las estrategias de aprendizaje de idiomas tienen el objetivo explícito de ayudar a los alumnos a mejorar su conocimiento en el idioma de destino, las estrategias de uso del idioma se centran principalmente en emplear el idioma que los alumnos tienen en su interlengua actual.

Las estrategias de aprendizaje según el MCER (2002) son un “medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento

destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación” según el contexto y llevar a cabo con éxito las tareas. A su vez, el MCER considera las EAL en cuatro líneas, de expresión, de comprensión, de interacción y de mediación. Las estrategias de expresión ponen en funcionamiento los recursos internos del aprendiz para obtener el equilibrio y los recursos necesarios dependiendo de la tarea y las competencias que esta requiera. Mediante las estrategias de comprensión el aprendiz es capaz de identificar el contexto a través de un proceso de estructuración mental que constituyen las expectativas del mismo contexto. Por su parte, las estrategias de interacción implican las otras estrategias de expresión y comprensión además del control del proceso de interacción oral que supone la creación mental del significado en el contexto lingüístico. Finalmente, las estrategias de mediación suponen los recursos empleados ante la carencia de recursos y la planificación de uso de esos recursos ya que el mediador intuye las estructuras durante el proceso de interpretación.

En la siguiente tabla podemos observar la clasificación de estrategias del MCER:

ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN	
Planificación	Preparación Localización de recursos Atención al destinatario Reajuste de la tarea
Ejecución	Compensación Apoyo en los conocimientos previos Intento
Evaluación	Control del éxito
Corrección	Autocorrección
ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN	
Planificación	Estructuración (conformar la disposición mental, poner en funcionamiento los <i>esquemas</i> , establecer las expectativas)
Ejecución	Identificación de las claves en inferencia a partir de ellas
Evaluación	Comprobación de la hipótesis: ajuste de las claves con los esquemas
Corrección	Revisión de la hipótesis

ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN	
Planificación	<p>Encuadre</p> <p>Identificación de vacío de información y de opinión</p> <p>Valoración de lo que se puede dar por supuesto</p> <p>Planificación de los intercambios</p>
Ejecución	<p>Tomar la palabra</p> <p>Cooperación interpersonal</p> <p>Cooperación de pensamiento</p> <p>Enfrentarse a lo inesperado</p> <p>Petición de ayuda</p>
Evaluación	<p>Control de los esquemas y del praxeograma</p> <p>Control del efecto y del éxito</p>
Corrección	<p>Petición de aclaración</p> <p>Ofrecimiento de aclaración</p> <p>Reparación de la comunicación</p>
ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN	
Planificación	<p>Desarrollo de los conocimientos previos</p> <p>Búsqueda de apoyo</p> <p>Preparación de un glosario</p> <p>Consideración de las necesidades del interlocutor</p> <p>Selección de la unidad de interpretación</p>
Ejecución	<p>Previsión (procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real)</p> <p>Anotación de posibilidades y equivalencias</p> <p>Salvar obstáculos</p>
Evaluación	<p>Comprobación de la coherencia de dos versiones</p> <p>Comprobación de la existencia de uso</p>
Corrección	<p>Precisión mediante la consulta de diccionarios</p> <p>Consulta de expertos y de fuentes</p>

Tabla 9. Estrategias según el MCER. Elaboración propia.

Fernández López (2003) realiza una clasificación de las estrategias en ocho grupos diferentes:

1. Estrategias de concienciación sobre el propio proceso de aprendizaje para fomentar la autonomía del aprendiente.
2. Estrategias que fomentan la motivación.
3. Estrategias de tipo organizativo para aprender a aprender.
4. Estrategias deductivas para reconocer y comprender los conocimientos adquiridos.
5. Estrategias basadas en el interés del aprendiente por conocer la lengua.
6. Estrategias de asimilación y retención de conocimientos.
7. Estrategias de percepción.
8. Estrategias de para autoevaluar el progreso.

Dörnyei (2003) se centra en el diseño de estrategias motivacionales, ya que, según explica, existe una creciente conciencia del aspecto motivacional en las aulas de idiomas y los profesores no se centran en qué es la motivación sino en cómo pueden motivar a sus estudiantes. Este autor estructura la enseñanza motivacional en cuatro dimensiones:

Estrategias motivacionales en el aula de L2			
<p>Crear condiciones motivacionales básicas: Comportamientos apropiados de los docentes. Atmósfera agradable y de apoyo en el aula. Grupo de estudiantes cohesionado con normas de grupo apropiadas.</p>	<p>Fomentar la autoevaluación retrospectiva positiva: Promover las contribuciones motivacionales. Proporcionar retroalimentación motivacional. Aumentar la satisfacción del alumno. Ofrecer recompensas y calificaciones de manera motivadora.</p>	<p>Generar motivación inicial: Mejorar los valores y actitudes de los alumnos. Aumentar la expectativa de éxito de los alumnos. Aumentar la orientación a los objetivos de los alumnos. Hacer que los materiales didácticos sean relevantes para los alumnos. Crear creencias realistas para los alumnos.</p>	<p>Mantener y proteger la motivación: Hacer que el aprendizaje sea estimulante y agradable. Presentar tareas de manera motivadora. Establecer objetivos específicos para el alumno. Proteger la autoestima de los alumnos y aumentar su confianza en sí mismos.</p>

			Permitir que los alumnos mantengan una imagen social positiva. Crear autonomía en el alumno. Promover estrategias de automotivación. Promover la cooperación entre los alumnos.
--	--	--	--

Tabla 10. Dimensiones de la enseñanza motivacional según Dörnyei (2003). Elaboración propia.

Para Chamot (2004) las estrategias de aprendizaje son pensamientos y acciones que las personas utilizan para lograr una meta de aprendizaje. Al mismo tiempo que analiza los problemas de investigación en este ámbito que afectan a profesores y estudiantes como:

- procedimientos de identificación de estrategias de aprendizaje;
- terminología y clasificación de estrategias;
- consecuencias de las características del alumno en el uso de estrategias;
- consecuencias de la cultura y el contexto en el uso de estrategias;
- instrucción de estrategias explícita e integrad;
- transferencia de estrategias;
- instrucción de estrategias de aprendizaje de idiomas.

Según este autor, los modelos actuales de instrucción de estrategias de aprendizaje de idiomas se basan sólidamente en desarrollar el conocimiento de los estudiantes sobre su propio pensamiento y procesos estratégicos y alentarlos a adoptar estrategias que mejoren su aprendizaje y competencia de idiomas.

La siguiente tabla muestra tres modelos de instrucción de estrategias según Chamot (2004):

<p>Modelo de instrucción basada en estilos y estrategias (Cohen, 1998)</p>	<p>Modelo de enfoque cognitivo académico del aprendizaje del lenguaje (Chamot, 2005; Chamot et al., 1999)</p>	<p>Grenfell y Harris (1999)</p>
<p>El docente como mediador puede ayudar a los estudiantes a identificar estrategias y estilos de aprendizaje actuales.</p>	<p>Preparación: el docente identifica las estrategias de aprendizaje de los estudiantes para tareas familiares.</p>	<p>Sensibilización: los estudiantes completan una tarea y luego identifican las estrategias que han utilizado.</p>
<p>El docente como aprendiz de idiomas comparte sus propias experiencias de aprendizaje y procesos de pensamiento.</p>	<p>Presentación: El docente modela, nombra, explica la nueva estrategia; pregunta a los estudiantes si lo han usado y cómo lo han usado.</p>	<p>Modelado: el docente modela, analiza el valor de la nueva estrategia, hace una lista de verificación de estrategias para su uso posterior.</p>
<p>El docente como formador de alumnos enseña a los estudiantes a utilizar estrategias de aprendizaje.</p>	<p>Práctica: Los estudiantes practican una nueva estrategia; en la práctica de la estrategia posterior, el docente disipa los recordatorios para fomentar el uso independiente de la estrategia.</p>	<p>Práctica general: los estudiantes practican nuevas estrategias con diferentes tareas.</p>
<p>El docente como coordinador supervisa los planes de estudio de los estudiantes y monitorea las dificultades.</p>	<p>Autoevaluación: los estudiantes evalúan el uso de su propia estrategia inmediatamente después de la práctica.</p>	<p>Planificación de acciones: los estudiantes establecen metas y eligen estrategias para lograr esas metas.</p>
<p>El docente como entrenador brinda orientación continua sobre el progreso de los estudiantes.</p>	<p>Expansión: los estudiantes transfieren estrategias a nuevas tareas, combinan estrategias en grupos, desarrollan un repertorio de estrategias preferidas.</p>	<p>Práctica enfocada: los estudiantes llevan a cabo un plan de acción utilizando estrategias seleccionadas; el docente desvanece las indicaciones para que los estudiantes usen estrategias automáticamente.</p>
	<p>Evaluación: El docente evalúa el uso de estrategias por parte de los estudiantes y su impacto en el desempeño.</p>	<p>Evaluación: el docente y los estudiantes evalúan el éxito del plan de acción; establecen nuevas metas.</p>

Tabla 11. Modelos de instrucción de estrategias según Chamot (2004). Elaboración propia.

Bimmel (2012) clasifica las estrategias como podemos observar en la siguiente tabla:

Acciones de aprendizaje estratégico		
Metas metacognitivas (autocontrol)		
Planificar y organizar el propio aprendizaje; Supervisar el propio aprendizaje a través de la observación y monitorización; Evaluar y reflexionar sobre el propio aprendizaje; ...		
Metas cognitivas		
Memorizar	Procesamiento del lenguaje	Uso del lenguaje
<ul style="list-style-type: none"> - formar grupos de palabras usando la categorización de estas; - inventar contextos; - crear nuevas combinaciones; - visualizar; - usar el ritmo; - asociación o redes semánticas; - utilizar reglas mnemotécnicas; - repetición; - tarjetas de memoria <i>flash</i>; - crear conexiones emocionales; - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - tomar notas; - hacer marcaciones; - analizar palabras y expresiones; - realizar comparaciones con otras lenguas; - utilizar los conocimientos de la lengua materna; - determinar regularidades; - utilizar reglas; - utilizar recursos lingüísticos; - ... 	<p>Receptivo (leer, escuchar):</p> <ul style="list-style-type: none"> - predecir el contenido del texto / formular y verificar hipótesis - adivinar significados basados en índices de pistas lingüísticas - derivar significados del contexto; - ... <p>Productivo (hablar, escribir):</p> <ul style="list-style-type: none"> - probar con todos los medios (pedir ayuda, hacer mímica o gesticular, cambiar de tema, reescribir algo); - preparar conversaciones o textos mediante anotaciones; - utilizar expresiones formales fijas; - utilizar modelos de texto; - ...

Tabla 12. Clasificación de las EAL de Bimmel (2012). Elaboración propia.

Dönyei (2005), aunque de acuerdo con Oxford en la definición de estrategias de aprendizaje, expone que, la estructura teórica de estrategias de aprendizaje no facilita a los investigadores los investigadores cuando el análisis de antecedentes y componentes del aprendizaje estratégico y por lo tanto, se produce un cambio de perspectiva desde el punto de vista investigativo en el que se introduce una nueva estructura teórica de 'autorregulación' o 'aprendizaje autorregulado', en la literatura psicológica educativa, y la mayor parte de la atención de la investigación se ha centrado en examinar variables que eran más dinámicas y orientadas al proceso que las estrategias de aprendizaje / cognitivas.

Mißlers (1999), examina la influencia de idiomas aprendidos previamente en una mejor adquisición del idioma meta basándose en la relación de este fenómeno con las estrategias de aprendizaje ya adquiridas. Mißler desarrolló y adaptó dos cuestionarios y recopiló datos de 125 participantes en cursos universitarios de idiomas. Los resultados se evaluaron desde cinco puntos de vista: la influencia de otras lenguas previamente aprendidas, la frecuencia de uso de las estrategias, las variables de personalidad, de género y otros factores que influyen en el uso de las estrategias de aprendizaje. En sus resultados muestra que, por ejemplo, las mujeres utilizan estrategias sociales y estrategias de compensación con más frecuencia que los hombres y confirma su hipótesis de que un mayor conocimiento de lenguas da como resultado un uso más frecuente de estrategias y apunta que "una instrucción dirigida hacia la autonomía del alumno ... [crea] condiciones externas que pueden contribuir al desarrollo y optimización de todo tipo de estrategias" 8.

Smasal, (2010), las estrategias de aprendizaje son herramientas importantes para controlar y optimizar la adquisición y el uso de una lengua extranjera. El entrenamiento regular en estrategias ayuda a los alumnos a ser más independientes. El docente debe integrar de manera regular y sistemática la capacitación en estrategias en el aula y enfocarse en áreas de habilidades específicas, como estrategias de lectura o estrategias de aprendizaje de vocabulario, cuando las enseñen.

"Mediante el uso de carpetas de trabajo (portfolio), hojas de evaluación o la autoobservación periódica con un intercambio de experiencias, los alumnos pueden

8 *“Ein Unterricht, der auf Lernerautonomie abzielt... äußere Bedingungen [schafft], die zur Entwicklung und Optimierung aller Strategietypen beitragen können”*. (Mißler, 1999)

reflexionar sobre el uso individual de las estrategias y adquirir conocimientos para futuros procesos de aprendizaje y trabajo"⁹.

4.2 Aprendizaje autónomo.

Según Cárcel (2016), “el aprendizaje autónomo es un proceso donde la propia persona autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos”. Sin embargo, White (1995), observa la importancia de las estrategias metacognitivas como base de la autonomía del aprendiz.

Cada vez más asistimos a una realidad en la que el docente deja su responsabilidad como autor del aprendizaje del alumno y se ocupa de orientarlos y enfocarlos hacia un aprendizaje autónomo significativo. Es importante que el docente facilite una transmisión de metodologías que resulten atractivas para el estudiante, pues se facilita así la adquisición de las lenguas y para llevar a cabo esta tarea el docente debe conocer los diferentes procesos mentales que requiere el aprendizaje de una lengua.

Numerosos estudios empíricos han demostrado que es fundamentalmente posible promover las habilidades estratégicas de aprendizaje para promover la autonomía del aprendiz de lenguas (Chamot 2004; Cohen y Macaro 2007). Para Bimmel (2012), los estudiantes autónomos no solo pueden establecer sus propios objetivos de aprendizaje, sino que también pueden generar estrategias de aprendizaje adecuadas. El docente debe centrarse no solo en los procesos y estructuras cognitivas y metacognitivas, sino también en los procesos internos como la motivación y la afectividad y las capacidades memorística y social.

“El alumnado debe sentirse competente, que posee el control sobre las acciones, autónomo, estar involucrado, etc. y respecto a la tarea que lleva a cabo, debe considerarla satisfactoria, de interés, con posibilidades reales de dominarla y con capacidad de obtener un buen rendimiento” ... “Debemos ser capaces de transmitir a los estudiantes las estrategias de aprendizaje necesarias para que alcancen una motivación en el aprendizaje que le permita satisfacer sus necesidades de conocimiento”. (Garrote, et al. 2016).

⁹ *"Durch den Einsatz von Portfolios, Evaluationsbögen oder einer regelmäßigen Selbstbeobachtung mit Erfahrungsaustausch können Lernende den individuellen Strategieneinsatz reflektieren und Erkenntnisse für zukünftige Lern- und Arbeitsprozesse gewinnen"* (Smasal, 2010).

Debemos propiciar el que el alumno se vuelva cada vez más autónomo a partir de una buena adquisición de las estrategias de aprendizaje. Para ello debe aprender a identificar estas estrategias. Como profesores de lengua extranjera nos hemos visto en la misma situación que el estudiante, hemos aprendido a aprender una serie de estrategias con las que hemos adquirido un nuevo idioma y ahora no debemos transmitir solo el conocimiento del idioma sino el proceso de *aprender a aprender* como pilar fundamental de la adquisición de la LE. Los estudiantes deben aprender a reflexionar sobre su propio aprendizaje, supervisar y planificar las estrategias y practicar la autoevaluación. También es primordial dentro de este proceso que aprendan a identificar sus talentos, capacidades y debilidades.

El perfil del docente juega un papel importante para que el alumno adquiera este modo de *aprender a aprender*, pues este perfil requiere un esfuerzo intelectual considerable y en muchas ocasiones es difícil abandonar el uso de los métodos tradicionales y caer en la desidia. También existe todavía por parte de muchos docentes desconocimiento sobre las estrategias de aprendizajes y su utilidad.

Según Holec (1981), el alumno autónomo se responsabiliza de la totalidad de su situación de aprendizaje. Lo hace determinando sus propios objetivos, definiendo los contenidos a aprender y la progresión del curso, seleccionando métodos y técnicas que se utilizarán, monitoreando este procedimiento y evaluando lo que ha adquirido. Los objetivos son específicos para el alumno, y las necesidades comunicativas del alumno determinan los elementos verbales elegidos. Así, el aprendizaje parte de las ideas para corregir la forma gramatical, léxica y fonológica. El alumno autodirigido elige los métodos de instrucción a través de prueba y error. Su selección se basa en los objetivos establecidos y su aplicabilidad a restricciones internas y externas. El estudiante evalúa su logro a través de sus objetivos, y esta evaluación lo ayuda a planificar el aprendizaje posterior. El concepto de aprendizaje autónomo requiere una redefinición del conocimiento de un conocimiento objetivo universal a uno subjetivo individual determinado por el alumno. Para los docentes, significa nuevos objetivos que ayudan al alumno a definir sus objetivos personales y lo ayudan a adquirir autonomía.

Bown (2009) señala que el contexto del autoaprendizaje requiere que los alumnos regulen sus propios procesos de aprendizaje, incluidas sus respuestas emocionales al aprendizaje, asimismo, añade que los factores contextuales, como la autoconfianza y el

apoyo social, influyen en los tipos de estrategias que emplean los aprendientes a la hora de adquirir una L2.

Para Barrallo Busto (2011), es necesario que los estudiantes “sepan acudir, no solo a sus conocimientos lingüísticos de la lengua extranjera sino también aquellas estrategias de aprendizaje y de comunicación que le ayuden a procesar la información de manera ágil y eficaz”. Asimismo, el Instituto Cervantes apunta que “los alumnos o usuarios de la lengua son agentes sociales que tienen tareas que hacer y que llevan a cabo, para realizarlas, una serie de acciones que requieren activar sus competencias -generales y lingüísticas- mediante las oportunas estrategias de comunicación”, mientras que el MCER fija tres dimensiones para definir al alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

El estudiante debe sentirse involucrado, satisfecho e interesado en el aprendizaje. Cada individuo tiene su propia forma de aprender. Nogueroles López y Blanco Canales (2018) entienden “la competencia estratégica como el camino más directo hacia la autonomía en el aprendizaje, la cual es una condición para el autoconocimiento, el crecimiento intelectual y, por extensión, para la satisfacción personal” y añaden que los aprendientes que poseen una riqueza estratégica son más eficientes, responsables de su aprendizaje, pondrán en práctica la lengua meta fuera del aula y son conscientes tanto de su propio aprendizaje como de sus necesidades.

4.3 Metodología cognitiva aplicada al estudio de las estrategias de aprendizaje.

Dentro del aula ELE surge un amplio abanico de necesidades que requieren una aplicación a la realidad, pero el hecho de llevarlas a esa realidad requiere el uso acertado de una metodología adecuada. En las investigaciones sobre las EAL que se ha llevado a cabo desde los años 70, se parte en la mayoría de los estudios de la psicología cognitiva.

Partiendo del presupuesto de que toda perspectiva lingüística relevante debe tener su aplicación correspondiente en el ámbito pedagógico, el trabajo en el aula presenta características específicas que obligan a utilizar todos los recursos explicativos a nuestro alcance, con eclecticismo, aunque sin obviar la explicación lingüística según el enfoque que consideremos más oportuno. El enfoque cognitivo es un modelo de explicación lingüística universal, como el estructuralista y el generativo, y por tanto es válido para la

explicación tanto de lenguas maternas como de segundas lenguas. Aquí nos ocuparemos principalmente de su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera.

El aprendizaje de una lengua extranjera requerirá aprender no solo las formas de la lengua sino también las estructuras conceptuales asociadas a esas formas. Con mucha frecuencia, las conceptualizaciones simbolizadas formalmente en la lengua extranjera no existirán, o no serán completamente isomórficas con las de la lengua materna del hablante. Esto ocurre tanto a nivel léxico como a nivel sintáctico. La contribución propia del enfoque cognitivo estriba en abordar las diferencias formales de la misma manera que las conceptuales, es decir, como formas gobernadas básicamente por imperativos semánticos.

Si se parte de la presunción de que los problemas de aprendizaje vienen dados por las conceptualizaciones específicas de cada lengua, veremos la necesidad de abogar por la utilización de estrategias pedagógicas de tipo contrastivo. Se trata de aumentar en el alumno la conciencia de las idiosincrasias de las lenguas que se contrastan, reflejadas posteriormente en unas formas y estructuras concretas.

El enfoque cognitivo postula la necesidad de ofrecer explicaciones semánticas para los hechos sintácticos, de tal manera que el alumno no se encuentre con listas de reglas arbitrarias que «tienen que ser aprendidas», sino que, presumiblemente, se podrían predecir las distribuciones sintácticas una vez comprendidas las motivaciones semánticas subyacentes. Se subrayará el hecho de que las reglas generales pueden romperse debido a conceptualizaciones puntuales de carácter inusual, reduciendo así la aparente arbitrariedad gramatical percibida por el alumno como casos de excepciones a las reglas. La hipótesis del investigador es que todo fenómeno léxico y sintáctico deberá tener una explicación semántica, a pesar de la aparente arbitrariedad, y aun concediendo un margen residual de usos puramente idiomáticos.

Sería importante hacer una breve mención a los principios básicos de la lingüística cognitiva (Josep Cuenca y Hylferty: 1999):

1. El lenguaje está íntimamente relacionado con otros campos de la cognición humana: psicológicos, culturales, sociales, etc. y no puede entenderse adecuadamente sin apelar a criterios de interdisciplinariedad. La competencia lingüística no es autónoma, ni puede separarse de las demás capacidades cognitivas y habilidades sociales del individuo.

2. Los procesos de categorización o conceptualización que se reflejan en el lenguaje están condicionados por la experiencia física del ser humano. Las unidades lingüísticas se reflejan en el lenguaje dando lugar a estructuras conceptuales: redes radiales, imágenes mentales y relaciones cognitivas de *esquematicidad* y *prototipicalidad*, que determinan límites difusos entre categorías lingüísticas. Los procesos de metaforización forman parte integrante de la organización lingüística. La gramática está motivada por consideraciones semánticas. La gramática no es sino la estructuración y simbolización convencional del contenido semántico. Debido a diferencias de conceptualización, los significados son específicos de cada lengua, no universales. Dada la interrelación entre los diversos componentes del lenguaje, además de la interrelación entre el lenguaje y otros campos de la cognición humana, se deben descartar tajantes dicotomías lingüísticas, como la separación entre morfología, léxico y sintaxis; el conocimiento lingüístico del extralingüístico, etc.

Como planteamiento metodológico, es importante reiterar que esta última puntualización que hace la lingüística cognitiva sobre descartar dicotomías no es adecuada. En primer lugar, una objeción sería el limitado alcance en cuanto a creatividad lingüística que esta metodología supone. Al considerar los procesos de adquisición de una LE, debemos considerar tanto la competencia comunicativa como la gramatical.

En este sentido, P Skehan (citado por Cuenca y Hylferty, 1998), por su parte, enfatiza la necesidad de enfocar la didáctica de lenguas desde una perspectiva procesual, es decir, considerando el cómo los alumnos aprenden una lengua, inclinándose por un sistema dual de aprendizaje que parecería operar de forma simultánea: el sistema basado en reglas sintácticas, y el sistema basado en «*exemplars*» o unidades léxicas. Aun así, su estudio se presenta como muy favorable al papel de la frase léxica como unidad representacional de primera importancia.

Principios básicos de la lingüística cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas según Martín Gavilanes (2001):

1. El lenguaje está íntimamente relacionado con otros campos de la cognición humana: psicológicos, culturales, sociales, etc. y no puede entenderse adecuadamente sin apelar a criterios de interdisciplinariedad. La competencia lingüística no es autónoma, ni puede separarse de las demás capacidades cognitivas y habilidades sociales del individuo.
2. Los procesos de categorización o conceptualización que se reflejan en el lenguaje están condicionados por la experiencia física del ser humano. tanto en la relación consigo mismo como en la relación con el mundo exterior.
3. Las unidades lingüísticas se reflejan en el lenguaje dando lugar a estructuras conceptuales: redes radiales, imágenes mentales y relaciones cognitivas de

esquemática y prototipalidad, que determinan límites difusos entre categorías lingüísticas. Los procesos de metaforización forman parte integrante de la organización lingüística.

4. La gramática está motivada por consideraciones semánticas. La gramática no es sino la estructuración y simbolización convencional del contenido semántico. Debido a diferencias de conceptualización, los significados son específicos de cada lengua, no universales.
5. Dada la interrelación entre los diversos componentes del lenguaje, además de la interrelación entre el lenguaje y otros campos de la cognición humana, se deben descartar tajantes dicotomías lingüísticas, como la separación entre morfología, léxico, y sintaxis; el conocimiento lingüístico del extralingüístico, etc.

La línea de trabajo que aquí se propone consistiría en elaborar, algunas pautas que permitan clarificar y construir estrategias de aprendizaje cognitivas tomando como punto de partida el conjunto de principios lingüísticos cognitivos presentados arriba.

La teoría cognitiva da relevancia a la actuación y procedimientos utilizados por los aprendientes a la hora de adquirir contenidos de la L2. “El aprendiz es consciente de las reglas formales de la L2 durante las primeras etapas de aprendizaje, pero cuando adquiere un dominio va perdiendo esa conciencia y para ser más competente hay que desarrollar el conocimiento procedimental” (Barrallo Busto, 2011). La teoría cognitiva se fundamenta también en el constructivismo por lo que es así como el aprendiente adquiere los conocimientos a través de la construcción de los mismos.

J. R. L. Burden en Barrallo Busto (2011):

“Como mejor se lleva a la práctica el enfoque constructivista de la educación es presentando temas, conceptos y tareas en forma de problemas que hay que analizar mediante diálogo, más que como información que hay que ingerir y producir”.

Según el Instituto Cervantes:

“Un adecuado análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación solo puede llevarse a cabo si se tiene en cuenta los distintos planos o dimensiones que se ponen en juego en cualquier intercambio comunicativo, por sencillo que sea, o en cualquier experiencia de aprendizaje, en la que se entra en contacto no solo con un código nuevo sino con un modo diferente de entender el mundo”.

Cada cultura tiene su propia realidad, tiene una perspectiva del mundo que se expresa a través del lenguaje, pero también existe una realidad común a todos y que hace que el aprendiente adulto utilice este funcionamiento del mundo como puente para poner en práctica las estrategias cognitivas. Por ejemplo, en una situación en la que un aprendiz en un curso de español con estancia en Gran Canaria acude a un restaurante. Este aprendiz sabrá que después del saludo del camarero a continuación le preguntará qué desea beber, entonces activará previamente los conocimientos que haya adquirido en el curso para este

tema. Lantolf (2000) alude al término “internalización del discurso interior” el cual, es un proceso ocasionado por la interacción del pensamiento con la retórica explicando, entonces, que la fuente de la conciencia reside fuera de la cabeza y de hecho está anclada en la actividad social. El docente debe hacer al aprendiz consciente de que esta puede ser también una estrategia de aprendizaje que le ayude y le de confianza para mejorar la comunicación. Lave (1993) establece bases teóricas en el estudio del proceso de aprendizaje desde una perspectiva cognitiva en el ámbito de la interacción entre individuos en un contexto marcado por las nuevas tecnologías.

4.4 Estrategias de aprendizaje de los estudiantes de español como lengua extranjera en Alemania.

Partiendo del sistema educativo alemán, hemos estudiado las características personales de los estudiantes que contribuyen también en el proceso de aprendizaje/adquisición de ELE y las EAL que implementan en dicho proceso. Por esta razón nos interesamos en este estudio en las EAL con las que cuentan ya estos estudiantes y que son para ellos conocidas debido a sus experiencias previas en el aprendizaje de una L2/LE.

Las experiencias sobre las EAL que observamos en nuestros estudiantes son la mayoría estrategias comunes en el ámbito europeo en la adquisición de una LE/L2, ya sean estrategias conscientes o inconscientes como:

- Aprender reglas gramaticales e intentar hacer frases nuevas para poner estas reglas en práctica.
- Repetir palabras para memorizarlas.
- Adivinar significados según el contexto.
- Practicar los sonidos del idioma.
- Utilizar la autoevaluación.
- Hacer resúmenes y esquemas.
- Ensayar en la mente lo que se va a decir.
- Preguntar al hablante o pedir que repita más despacio el mensaje.

En el aula ELE de nuestros sujetos de estudio observamos además que existe una gran predisposición al uso de la traducción, sobre todo, en la lectura y producción de

textos, así como la utilización de tarjetas y tablas para memorizar el vocabulario de las lecciones. Estas estrategias son una clara influencia de los métodos utilizados en el estudio de una LE/L2 en las últimas décadas en Alemania. A continuación, presentamos nuestras observaciones sobre el contexto de aprendizaje de estos estudiantes, así como las variables que los caracterizan.

4.4.1 Contexto de aprendizaje: contextos social, histórico, biológico y lingüístico.

Takeuchi, Griffiths y Coyle (2007), destacan que “si bien la relación entre las diferencias individuales y las estrategias de aprendizaje es de naturaleza tanto psicolingüística como sociocultural, las diferencias de grupo y las estrategias de aprendizaje son esencialmente simbióticas y socioculturales”. Por otro lado, van Lier (2004), intenta aplicar al aprendizaje de lenguas un enfoque ecológico del mundo donde la percepción también es fundamental en el desarrollo de la identidad y el yo como individuo social y cultural.

Dentro del perfil sociológico de nuestros sujetos de estudio hemos observado que el estudiante medio es una mujer, seguido muy de cerca por los hombres, de nacionalidad alemana, de entre 21 y 23 años, que cursan carreras técnicas universitarias. En cuanto a la nacionalidad, es interesante destacar que, aunque la mayoría es de origen alemán, convive con otras nacionalidades como la turca o la rusa, cuyas lenguas oficiales conviven también con el alemán. Además de sus lenguas maternas, estos estudiantes poseen una LE como es el inglés, en muchos casos una segunda lengua que es el francés, siendo los estudiantes de otros orígenes los que en muchos casos llegan a poseer hasta una L3 y una L4.

A pesar de la notable población de origen turco que posee Alemania, son muy pocos los estudiantes universitarios de este origen, siendo la mayoría de origen alemán y el resto procedentes de países del Este como Rumanía, Rusia y Polonia. A menudo nos encontramos con casos de alumnos que han nacido en Alemania y sus padres son inmigrantes, a veces incluso de países diferentes, por lo que esos alumnos poseen hasta una L3, además de las lenguas extranjeras que más tarde aprenden en el colegio. Por ejemplo, un alumno nacido en Alemania de madre rusa y padre serbio puede comunicarse como hablante nativo en esos idiomas, además aprendió inglés en el colegio e instituto.

El hecho de que los habitantes procedentes de otros países creen pequeñas colonias dentro de Alemania, algo que es visible en los barrios de muchas ciudades de Alemania, hace que esos niños sigan en contacto con la lengua materna de sus padres. En particular con la población turca, ocurre que sus madres, y no la figura paterna, no aprenden en la mayoría de los casos el alemán, por lo que los hijos se convierten en traductores y medio de comunicación para sus madres. Esto tiene un fuerte fondo cultural por el marcado patriarcado que caracteriza a la cultura turca. La mujer no tiene tantos derechos como el hombre en el ámbito familiar, y eso se aprecia en el aprendizaje del idioma en el país en el que viven. La mujer está relegada a cuidar de la familia y a mantener el mínimo contacto con la cultura que le rodea, en este caso la alemana.

El contexto social actual en Alemania cuenta con un enorme éxito económico, pero también la sociedad alemana posee estabilidad política en el ámbito familiar, los amigos y las actividades de tiempo libre. El contexto histórico en los jóvenes está en un segundo plano donde los hechos pasados ocurridos durante los periodos del régimen nacionalsocialista y de la división de Alemania hasta su reunificación en 1990 han dado paso a una cultura solidaria, de igualdad y de respeto donde se goza además de seguridad jurídica y libertad de culto. La mayor parte la población son cristianos y de confesión católica o protestante, aunque también hay una parte de la población que no profesa ninguna confesión religiosa. Igualmente, este bienestar social con multitud de posibilidades, oportunidades y ofertas de trabajo atrae a personas de diferentes países por lo que se ha transformado en un país de inmigración incrementando la pluralidad cultural. El contexto social de nuestros sujetos de estudio se encuentra en el estado de Baviera, el más grande de Alemania y una de las regiones más ricas y prósperas del país. Este estado es mayoritariamente católico y posee una cultura en gran parte tradicional.

4.4.2 Variables.

Cada estudiante aplicará las estrategias de diferente proceder de acuerdo con sus características (sexo, edad, personalidad, estilo de aprendizaje, actitud, experiencia lingüística) y necesidades. Oxford y Nyikos (1989), analizan las variables que afectan en la elección de las estrategias tales como: sexo, nacionalidad, lengua meta, nivel y estilo de aprendizaje, conciencia metacognitiva, afectividad, motivación, personalidad, orientación profesional, aptitud, métodos de enseñanza de idiomas, tipos de tarea y tipo de entrenamiento estratégico. Oxford y Ehrman (1995), muestran las relaciones entre las

estrategias de aprendizaje con factores como motivación y ansiedad, así como también la percepción del docente.

En cuanto a las variables, hemos estudiado dos grandes factores externos como la edad y el sexo. La edad es un factor importante a la hora de adquirir una LE, siendo los adolescentes y los adultos jóvenes los más rápidos en el aprendizaje lingüístico ya que disponen de mayores capacidades cognitivas para aprender sobre la lengua y menos restricciones biológicas como el envejecimiento neuronal (Muñoz, 2002). En cuanto al sexo, algunos estudios afirman que las mujeres usan una mayor cantidad de estrategias que los hombres (Oxford, 1990; Ehrman y Oxford, 1990; Green y Oxford, 1995; García Herrero, 2012). Para Chamot (2004), la influencia del género en el uso de estrategias de aprendizaje no es concluyente, mientras que la investigación sobre el uso de estrategias diferenciales determinada por el nivel de competencia es mucho más clara y útil en la investigación. Asimismo, argumenta que las exigencias de la tarea, determinadas por la cultura y el contexto, prescriben esencialmente qué estrategias de aprendizaje serán más efectivas.

Por otro lado, y de acuerdo con Galindo Merino (2012), los procesos de aprendizaje de una LE son similares a los procesos de aprendizaje de una lengua materna (L1) y parte del éxito que pueda tener el estudiante a la hora de aprender la LE se basa en un buen dominio y conocimiento de la L1. Además de esto, se dan diferentes circunstancias dentro de este tema, por ejemplo, los estudiantes que desconocen los términos que definen los diferentes componentes y estructuras de una lengua pueden presentar una mayor dificultad al adquirir la LE, por otro lado, también la influencia de la L1 puede afectar al desarrollo del aprendizaje de la LE en el plano fonológico por ejemplo y otra circunstancia podría ser:

El impacto de la distancia interlingüística entre L1 y L2 en los cambios de código que se producen en el aula. Por ejemplo, para un hispanohablante no es lo mismo aprender chino que portugués, y esta distancia entre los idiomas tiene un claro efecto en la alternancia lingüística, como se adivina en los estudios sobre inglés como lengua extranjera en el contexto asiático. (Galindo Merino, 2012)

Para Fernández-Castillo (2015):

Aunque los individuos parecen adquirir la lengua materna incorporando elementos gramaticales sin necesidad de una programación estructurada e instruccional, sin una aparente planificación prediseñada y a lo largo de un proceso interactivo eminentemente natural de asimilación semántico-funcional, no parece ocurrir lo mismo cuando se enfrentan a procesos de adquisición de una segunda lengua.

Por otro lado, Sánchez Castro (2008), en su estudio sobre las dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado, sugiere que la influencia de la L1 es la principal causa de fracaso en el aprendizaje del español como lengua extranjera y concluye haciéndonos esta pregunta “¿por qué no servimos de los conocimientos y estrategias que el estudiante ya posee en el aprendizaje de lenguas extranjeras para acelerar su aprendizaje del español?”. Naiman, et al. (1978) aportan una visión en el estudio del proceso de adquisición de una L2 haciendo hincapié en variables como rasgos de personalidad, estilos cognitivos, estrategias y ambientes de aprendizaje del buen aprendizaje de idiomas.

También existen otras variables que pueden influenciar el aprendizaje de la LE: los rasgos de la personalidad, la importancia de factores ambientales de carácter lingüístico como haber estudiado otras lenguas, factores sociolingüísticos como la importancia en la sociedad de la lengua meta, factores familiares, personales, pedagógicos e incluso los rasgos de la personalidad (Roncel Vega, 2005).

García Cobo (2013) afirma en su estudio que “existe una relación directa entre el interés hacia los idiomas y la actitud positiva hacia ellos. Lo cual, sin duda, propicia la aparición de una motivación en el alumno que le impulsa a aprenderlo”.

Hay que tener en cuenta otros factores que influyen en la adquisición de las estrategias de aprendizaje que van en primer lugar desde los avances de las nuevas tecnologías, hasta el contexto de aprendizaje del propio estudiante, sus posibilidades, sus valores, su comportamiento ante la situación de aprendizaje y su motivación.

Grünwald (2009) realizó un estudio muy interesante sobre la motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera utilizando ordenadores como método de aprendizaje y así poder analizar su impacto. Este estudio mostró que los sujetos no solo disponían de “un elevado potencial de reflexión acerca de su propio proceso de aprendizaje” (Grünwald, 2009), sino que también les permitió “realizar afirmaciones válidas sobre sus propias estrategias de aprendizaje y sobre la organización de su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera” (Grünwald, 2009). Además de esto afirma que el uso de las tecnologías en la clase de LE “posibilita una organización del proceso de aprendizaje parcialmente autónomo, además de un trabajo independiente del profesor” y constata también que “la autogestión del alumno también es sinónimo de individualización del aprendizaje” (Grünwald, 2009).

Aunque en nuestro estudio no hemos investigado ni utilizado datos referentes a las calificaciones de los estudiantes encuestados, esta información forma parte de otra variable de gran importancia en la que muchos autores observan una importante conexión con las estrategias de aprendizaje como Grenfell y Macaro (2007) que afirman que la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje está relacionada de manera significativa y positiva con las notas de los estudiantes. Green y Oxford (1995), encuentran en sus investigaciones un mayor uso de estrategias de aprendizaje entre los estudiantes más exitosos y niveles más altos de uso de estrategias por parte de las mujeres que por los hombres. Las estrategias utilizadas con mayor frecuencia por los estudiantes más exitosos enfatizaron la práctica activa.

Norton y Toohey (2001), parten de investigaciones en las que se consideran a los aprendices exitosos como aprendices con características especiales como de personalidad, actitudes, motivaciones, experiencia en aprendizaje o estilos cognitivos y que utilizan estrategias de aprendizaje específicas, pero sin embargo estos autores se centran en el aprendiz como individuo independiente, en la importancia de examinar el comportamiento del aprendiz en otros contextos y comprender un buen aprendizaje de idiomas requiere prestar atención a las prácticas sociales en los contextos en los que las personas aprenden las L2. Reiss (1981), señala las características y estrategias del aprendiz exitoso. Además, explica que el aprendiz se enfrenta a una dicotomía entre el deseo de comunicarse y la posible frustración y estrés que esta acción supone, además del choque cultural y las variables de personalidad del aprendiz.

Pintrich y de Groot (1990) investigaron y compararon factores tales como el rendimiento académico en el aula de idiomas, la autoeficacia del aprendiz, la ansiedad ante los exámenes, la autorregulación y el uso de estrategias de aprendizaje, observando que tales factores guardan relación con los procesos cognitivos y adquieren un carácter positivo frente al rendimiento. Politzer y McGroarty (1985), observan las conductas y comportamientos asociados al aprendizaje consciente y la adquisición de la competencia comunicativa.

El hecho de que la lengua es un medio de comunicación social obliga a estudiar los contextos socioculturales en que tiene lugar tal proceso, por consiguiente, el enfoque social en el proceso de la adquisición destaca la importancia del entorno lingüístico. McDonough (1995), observó los procesos involucrados en el proceso de adquisición de

habilidades lingüísticas, tanto mentales como sociales, así como también las capacidades del aprendiz de lenguas.

4.5 El docente vs. las estrategias de aprendizaje.

Ya que las estrategias se pueden enseñar, debemos, como docentes, facilitar a nuestros estudiantes la adquisición de las mismas y a su vez ayudarlos a ser más autónomos, competentes y autorreflexivos. Para ello resumimos los que creemos deberes del docente ante las EAL y el desarrollo de la autonomía del estudiante:

- Como profesores de ELE nos compete saber hacer un uso efectivo de las estrategias de aprendizaje.
- El profesor de ELE debe ser innovativo y llevar al aula el uso de las EAL.
- El profesor debe tener como meta conseguir que los estudiantes puedan expresarse mejor en situaciones reales de comunicación.
- Los docentes necesitan manuales ricos en actividades prácticas que fomenten el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.
- El docente está ligado inevitablemente al modo de enseñar las estrategias de aprendizaje.
- El profesor debe adaptar los objetivos de aprendizaje al perfil del estudiante y sus necesidades.
- El docente debe centrarse no solo en los procesos y estructuras cognitivas y metacognitivas, sino también los procesos internos como la motivación, la afectividad, capacidad social y capacidades memorísticas.
- Como profesores debemos orientar a nuestros estudiantes para que ellos mismos encuentren su manera de aprender.

Cohen (1998) señala por su parte, que el docente debe asumir una serie de roles con el fin de ayudar a los estudiantes a usar estrategias de aprendizaje adecuadas a cada perfil de aprendiz. Por consiguiente, expone que el docente debe:

- saber diagnosticar e identificar las estrategias y estilos de aprendizaje.
- utilizar su propia experiencia de aprendizaje y procesos de aprendizaje de la LE/L2.

- entrenar a los estudiantes en el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje.
- monitorear y orientar a los estudiantes en este proceso de adquisición a través de las estrategias de aprendizaje.

En opinión de Rebecca Oxford, los profesores esperan ser vistos como figuras de autoridad, y este cambio en el rol del profesor puede incomodar a algunos profesores sintiéndose así cuestionados, otros sin embargo dan la bienvenida a sus nuevas funciones como guía. Este último rol en la enseñanza incluye la identificación y capacitación para con las estrategias de aprendizaje de los aprendientes, así como la ayuda para ser más independientes. Este proceso no significa que el docente abandone todas sus viejas tareas de gestión e instrucción, pero estos elementos se vuelven mucho menos dominantes y hace que el docente sea más creativo. Cuando los estudiantes asumen más responsabilidad, se produce más aprendizaje y tanto los profesores como los alumnos se sienten más exitosos.

Al igual que Cohen (1998) y Oxford (1990) defienden el entrenamiento necesario en el uso de las EAL no solo por ser la mejor vía de adquisición sino también por la autonomía del aprendiz, ya que no siempre puede depender del docente. Cohen (2011) apunta incluso que en el caso de los docentes nativos de la lengua de instrucción pueden tener más empatía con los estudiantes, ya que comparten la situación de aprender un idioma totalmente diferente al suyo. En esta línea, Macaro (2001) expone pautas de cómo el profesor debe capacitar a los alumnos en la adquisición de las estrategias de aprendizaje para que puedan obtener su propia autonomía en el aprendizaje, aunque también, este autor tiene en cuenta en todo este proceso el papel de la L1.

Tsui, y Ng (2010) por otra parte, señalan la importancia de que el profesor asuma el rol de mediador en las aulas para fomentar el aprendizaje de los estudiantes ofreciendo un abanico de posibilidades en este caso las estrategias y a su vez el profesor se libere de una tradición educativa que no favorece el aprendizaje de las EAL. Grenfell y Harris (1999), muestran en sus estudios en alumnos de secundaria que los mejores aprendices son aquellos que han desarrollado estrategias de aprendizaje que les ayudan a tener éxito a la vez que aconsejan a los profesores de como garantizar el desarrollo de estas estrategias en sus alumnos. Incluso otros autores señalan que el tiempo dedicado al

estudio de la L2 y la competencia y el entusiasmo del docente son factores importantes que influyen en el nivel de logro en la adquisición de la L2 (Gardner y Smythe, 1975).

Coldron (1999) explica cómo el docente debe adquirir su identidad profesional para desarrollarse profesionalmente y tomar conciencia de la pluralidad de enfoques y formas de enseñar y apunta que estos objetivos no pueden lograrse cuando la formación del profesorado se limita únicamente a la "formación". Según Cohen (2011) el docente puede convertirse en investigador del aula, recabando datos sobre las experiencias de los alumnos y sobre las suyas propias y así promover también la instrucción en el aprendizaje estratégico de la L2. Como docentes, estamos acostumbrados a ver en los libros actividades que abordan diferentes estrategias de aprendizaje, pero muchas veces “falta la activación de los conocimientos previos y el trabajo activo con la estrategia en forma de transferencia o de estímulo para reflexionar sobre el deseo de los aprendientes de incorporarla a su aprendizaje activo” (Brintzer et al. 2016).

El éxito o el fracaso depende en gran medida de los objetivos de aprendizaje que el docente desee alcanzar al comunicar la estrategia y del método de enseñanza que elija (Bimmel, 2012). Asimismo, apunta que el método de mediación con mayores posibilidades de éxito se basa en cuatro componentes: 1. Tomar conciencia de las estrategias de aprendizaje existentes; 2. Orientación hacia la aplicación de una estrategia; 3. Poner a prueba y practicar; y 4. Concienciación de la adquisición de conocimientos metacognitivos y en el desarrollo de la capacidad de autocontrol de los procesos cognitivos. Por lo tanto, las posibilidades de éxito en la impartición de estrategias de aprendizaje dependen en gran medida del grado en que los alumnos estén informados sobre las estrategias. (Bimmel, 2012).

Se pueden distinguir algunos componentes de la comunicación estratégica que son necesarios para la comunicación exitosa de las estrategias de aprendizaje como expone Tönshoff (2007):

- Seleccionar las estrategias de aprendizaje y explicar la distinción entre ellas.
- Por un lado, se debe dirigir el entrenamiento centrado en las estrategias en sí mismas además de la conexión más estrecha posible entre la enseñanza de la estrategia y el contenido y los métodos de trabajo de las lecciones respectivas.

- Se debe inducir al aprendiz a utilizar ciertas estrategias únicamente por la naturaleza de la tarea y no a reflexionar sobre la aplicación de la estrategia.
- El aprendiz recibe información adicional sobre para qué pueden ser útiles determinadas estrategias, en qué se basan sus efectos y cómo se pueden utilizar.
- Se debe animar al aprendiz a la propia reflexión sobre su aprendizaje.

Asimismo, apoyamos el punto de vista de Noqueroles López y Blanco Canales (2018) cuya opinión es que “enseñar estrategias supone ayudar a los estudiantes a conocerse mejor a sí mismos y la importancia de que el profesor crea en lo que está enseñando y en cómo lo está enseñando no solo se aplica a las estrategias, sino a todos los aspectos de la didáctica de lenguas”.

“Cuando un profesor de ELE diseña una unidad didáctica, con el objetivo de garantizar la mayor rentabilidad didáctica de las actividades, se considera oportuno incluir determinados métodos y estrategias de aprendizaje destinados a adquirir información, interpretarla, analizarla, organizarla y comunicarla de forma coherente y sistematizada. Por medio de este tipo de actividades se pretende lograr una mayor autonomía en los aprendizajes de los alumnos.” (...) “Para algunos autores, las estrategias deben enseñarse de forma contextualizada, y la manera de hacer esto no es otra que integrarlas en los contenidos que se imparten. Para otros, sin embargo, las estrategias deben constituir un contenido en sí mismas y, como tal, hay que instruir a los alumnos en su uso de manera explícita. Una tercera postura es la que considera necesarias ambas prácticas.” (Barrallo Busto, 2012).

Según Nogueroles y Blanco (2018), “la importancia de que el profesor crea en lo que está enseñando y en cómo lo está enseñando no solo se aplica a las estrategias, sino a todos los aspectos de la didáctica de lenguas”. Dada la gran variedad de estrategias de aprendizaje que existen, el profesor debe analizar cuáles serían las más efectivas para el perfil del aprendiente ante el que se encuentra y por lo tanto cuáles debe emplear. Por estas razones, creemos que los docentes debemos no solo modificar e introducir nuevos métodos, sino también diseñar procedimientos que posibiliten la autonomía de los discentes; consideramos que una actuación docente más adecuada es indispensable para cumplir dichas exigencias.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. Preámbulo.

En este capítulo analizamos y discutimos los resultados de nuestro estudio de caso desarrollado en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach, Universidad de Ciencias Aplicadas Georg Simon Ohm Núremberg, Universidad Friedrich-Alexander Erlangen-Núremberg (FAU) y la Universidad de Bayreuth con estudiantes de niveles comprendidos según distintos niveles de competencia lingüística del MCER (A1, A2, B1, B2 y C1). En la investigación, que se ha desarrollado en tres etapas diferente, han participado un total de 385 estudiantes; 251 en la primera etapa, 60 en la segunda y 74 en la tercera etapa. A continuación, iremos desglosando y mostrando los resultados de cada etapa de nuestro análisis.

Como hemos presentado además a lo largo de esta tesis doctoral, estas universidades presentan un método similar entre ambas de enseñanza/aprendizaje para una LE dentro del contexto europeo y partiendo del sistema educativo alemán. Asimismo, el objetivo principal que hemos perseguido mediante esta investigación-acción ha sido estudiar las EAL empleadas por los estudiantes universitarios en Alemania. Los datos estadísticos, tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa (véanse Anexos 1-4), han sido recabados con el programa estadístico SPSS 14.0 para Windows y el programa Excel (versión 2019). Estas dos herramientas de medida nos han aportado la información cuantitativa clave para el diseño de nuestra investigación.

Con el programa SPSS se realizaron análisis de la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizajes, un T-Test a partir de una variable independiente para averiguar la diferencia de uso de estrategias con relación a la variable Sexo y un test de correlaciones según Pearson para buscar las posibles influencias de las variables Edad, L1 y L2 sobre la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje. Además, hemos realizado una comparación de medias y para ello hemos empleado ANOVA de un factor, ya que queremos saber si las medias de una variable son diferentes entre los niveles o grupos de otra variable. Con este tipo de análisis estadístico, ANOVA de un factor, hemos determinado la relación entre dos variables examinando si las medias de la variable dependiente son diferentes en las categorías o grupos de la variable independiente. Con el programa Excel llevamos a cabo un análisis de la varianza (ANOVA) para examinar varios grupos y decidir si los resultados son significativamente diferentes. Alternando un análisis de la varianza unidireccional y bidireccional, además de comprobar el valor p ($< 0,05$) y el valor F , obtenemos el resultado de los factores de edad y uso de nuevas

tecnologías en el aprendizaje de ELE de nuestros sujetos de estudio. Asimismo, se ha aplicado el análisis de la covarianza (ANCOVA) para eliminar los posibles errores.

En los siguientes epígrafes exponemos los resultados de nuestro análisis partiendo de las preguntas de investigación planteadas en el primer capítulo de esta tesis doctoral.

5.2. Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de ELE en Alemania.

¿Cómo se definen las EAL de los estudiantes universitarios de ELE en Alemania? Desde el punto de vista del contexto europeo tratamos de definir el tipo de estrategia o estrategias que representa el paradigma de estudio de la lengua española como lengua extranjera en el país germano.

5.2.1. Características y antecedentes de los sujetos de estudio.

Tal y como se explicó en el capítulo de metodología, los estudiantes universitarios que han participado en este análisis forman un total de 385 alumnos de edades comprendidas entre los 21 y los 23 años, muchos de ellos de nacionalidad alemana. Para poder realizar estudios en las universidades alemanas los estudiantes procedentes de otros países necesitan un nivel C1 de alemán, por lo que parte de los encuestados que no son de origen alemán poseen este nivel, aunque por error o desconocimiento no lo hayan dejado constante en el apartado de preguntas personales del cuestionario de estrategias de aprendizaje.

Lamentablemente el corto programa de horas dedicadas a las clases de español produce una falta de ocasiones de usar español en el aula y fuera de ella, el excesivamente rápido ritmo de las clases produce una ansiedad y pérdida del interés por el idioma. También hay presente una falta de dedicación al estudio y por consecuencia de recordar lo estudiado. A esto debemos añadir una falta de motivación debida en parte a diferentes factores, como son la precaria oferta y publicidad realizada por los departamentos de español de las universidades, la poca información aportada a las ventajas de aprender español a nivel laboral y social, así como también la escasa dedicación en el aula a la práctica de la conversación y el aprendizaje de la cultura española, estos dos últimos factores no son más que trabas que impone la precaria dedicación de horas lectivas a las

clases de idiomas. Esto ocasiona que el comunicarse en español, mantener simplemente conversaciones sencillas y comprender las diferencias culturales sea algo prácticamente inviable en la clase de español. Por otro lado, muchos estudiantes manifiestan que no tienen tiempo ni ocasión de practicar español fuera del horario lectivo, por lo que estrategias de aprendizaje como la afectiva o la social se ven mermadas por esta situación. Igualmente, en cuanto a la destreza de comprensión auditiva, muestran un alto grado de ansiedad al enfrentarse a las audiciones.

El hecho de que los estudiantes no presenten un alto interés en el aprendizaje del español no es de extrañar, incluso, algunos se desaniman ya que, según afirma Clouet (2004):

Son muchos los obstáculos que el estudiante tendrá que salvar en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. A medida que va adquiriendo una serie de herramientas gramaticales, léxicas, funcionales y culturales, también va desarrollando sus estrategias de aprendizaje y comunicación, lo que le permite aumentar su competencia lingüística y comunicativa.

Por lo tanto, ¿saben los estudiantes cuáles son las EAL que mejor se adaptan a su estilo de aprendizaje y ponerlas en práctica? En detrimento de esta situación, muchos estudiantes se centran en la preparación del examen y no en el aprendizaje en sí del idioma, con lo cual la atención se centra en obtener la mayor información posible sobre el examen y memorizar el vocabulario, la gramática, etc.

En este capítulo se reúnen las preguntas que hacen referencia a la reflexión que desarrollamos sobre el proceso de aprendizaje; la reflexión sobre las carencias y logros que surgen del desconocimiento y el uso de estrategias de aprendizaje. Con la implementación del cuestionario de estrategias podemos apreciar las estrategias que los estudiantes consideran que les han sido de ayuda para obtener logros en su aprendizaje. A partir de sus respuestas intentamos determinar las estrategias de aprendizaje que suelen utilizar para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. En las clases de español los aprendientes no han recibido ningún tipo de instrucciones explícitas sobre el uso de las EAL; aquí partimos de que algunas de ellas ya se hayan desarrollado a lo largo de su vida escolar.

5.2.2. Las estrategias de aprendizaje que fundamentan este estudio.

Como ya hemos expuesto en el primer capítulo de esta tesis, a través de un cuestionario individual y de forma escrita, hemos realizado nuestro análisis sobre unas

determinadas estrategias de aprendizaje siguiendo la clasificación de las EAL de la Dra. Rebecca Oxford (1990) y que a su vez posee una subclasificación de estrategias. Estas estrategias y subestrategias conforman el cuestionario SILL, del inglés *Strategy Inventory for Language Learning* y acreditado para evaluar estrategias de aprendizaje.

La adaptación del cuestionario SILL que hemos utilizado para nuestra investigación está traducida al alemán y consta de tres partes. A continuación, exponemos estas tres partes traducidas al español; en alemán se pueden consultar en el Anexo 1. Asimismo, este cuestionario fue implementado en las cuatro universidades de las que hemos hablado en capítulos anteriores y ha sido realizado por un total de 251 estudiantes.

Primera parte:

Por favor, conteste a las siguientes preguntas:

1. Edad _____

2. Sexo hombre mujer

3. Carrera _____

4. Nombre de la universidad _____

5. Conocimientos de español

Nivel: A0 A1 B1 C1

A2 B2 C2

Uso elemental del lenguaje (A1 y A2)

Uso independiente de la lengua (B1 y B2)

Uso competente del idioma (C1 y C2)

6. ¿Durante cuánto tiempo ha aprendido español?

Menos de 6 meses Un semestre Dos semestres

Más de un año Tres o más años

7. ¿Posee algún certificado de idioma para español como lengua extranjera?

Sí No

Si es así, ¿cuál? (DELE, TELC, o similar)

Certificado _____ Nivel _____

Certificado _____ Nivel _____

8. Andere Sprachkenntnisse (A1, A2, B1, B2, C1, C2, Muttersprachler)

Lengua _____ Nivel _____

Lengua _____	Nivel _____
Lengua _____	Nivel _____
Otras: _____	
9. ¿Qué metas son importantes para usted?	
<input type="checkbox"/> Adquirir o ampliar habilidades lingüísticas para la vida privada cotidiana.	
<input type="checkbox"/> Adquirir o ampliar las habilidades lingüísticas para el trabajo diario.	
Otros: _____	

Tabla 13. Cuestionario de datos personales de los encuestados. Elaboración propia.

Con esta primera parte del cuestionario hemos recabado información sobre los datos personales de nuestros sujetos de estudio y que nos ha aportado la información requerida para crear las variables que más tarde queríamos contrastar con las EAL.

Las variables resultantes de este primer apartado de este cuestionario hemos tomado los siguientes resultados:

Promedio de edad:

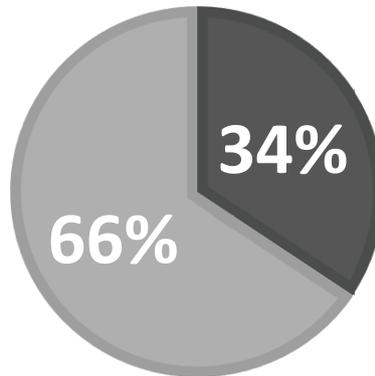
HS Ansbach	THS Núremberg
22 - 23 años	21 -22 años
FAU	U. Bayreuth
22 – 23 años	21 -22 años

Tabla 14. Promedio de edad de los sujetos de estudio por universidad. Elaboración propia.

Promedio de género:

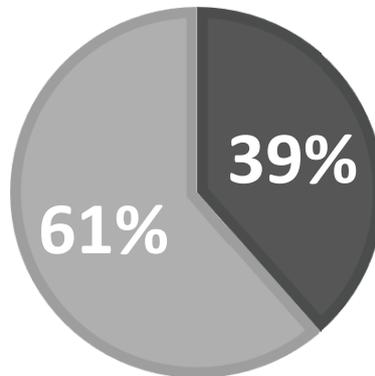
HS ANSBACH

■ Hombres ■ Mujeres



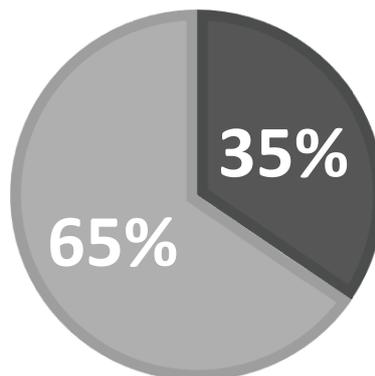
THS NÚREMBERG

■ Hombres ■ Mujeres



FAU

■ Hombres ■ Mujeres



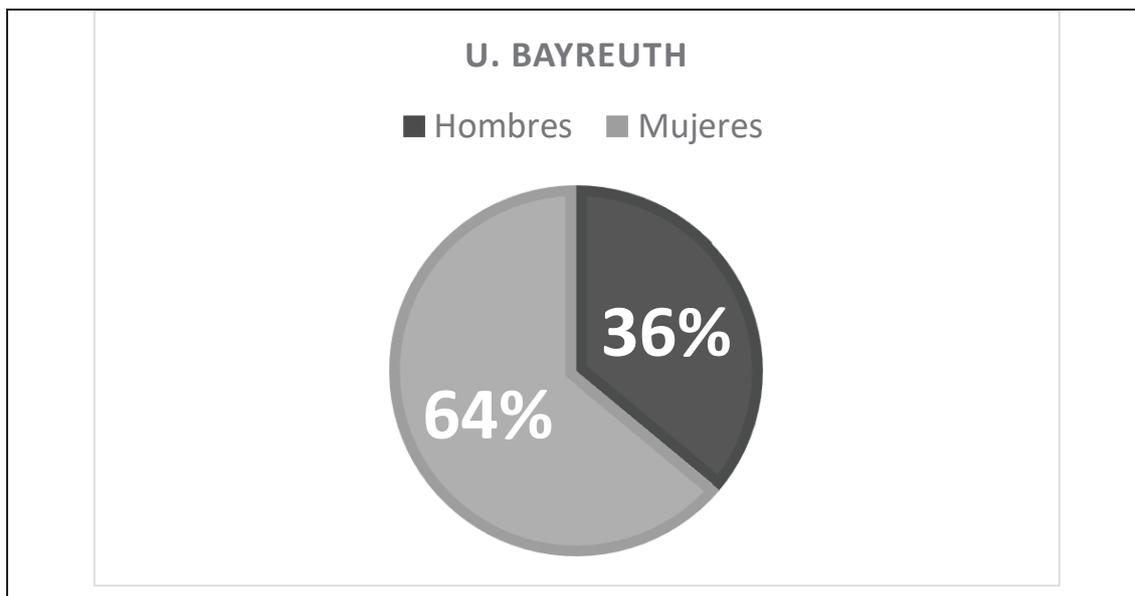


Tabla 15. Promedio de género de los sujetos de estudio por universidad. Elaboración propia.

Promedio de lenguas:

L1 (Alemán como única lengua materna)	
HS Ansbach	THS Núremberg
84% (11% otra lengua distinta del alemán)	91%
FAU	U. Bayreuth
92%	97%

Tabla 16. Porcentaje de estudiantes cuya L1 es el alemán. Elaboración propia.

L2/LE	
nº de lenguas	nº de estudiantes
2	29
3	92
4	90
5	32
6	7

Tabla 17. Número de lenguas que hablan nuestros sujetos de estudio. Elaboración propia.

Segunda parte:

Clasificación de estrategias directas e indirectas		
A	Mnemotécnica	<ol style="list-style-type: none">1. Reflexiono sobre las conexiones entre lo que ya sé y las cosas nuevas que estoy aprendiendo en español.2. Utilizo nuevas palabras en español en una oración para que me sea más fácil recordarlas.3. Asocio el sonido de una palabra en español con una imagen para recordarla mejor.4. Recuerdo una nueva palabra en español al visualizarla en una situación.5. Utilizo rimas para recordar palabras en español.6. Utilizo tarjetas didácticas para aprender nuevas palabras en español.7. Actúo palabras nuevas.8. Repaso las lecciones del libro de texto en casa.9. Recuerdo nuevas palabras o frases, por ejemplo, cuando recuerdo su lugar en la página de un libro, pizarra o letrero de la calle.
B	Cognitiva	<ol style="list-style-type: none">1. Hablo o escribo nuevas palabras en español varias veces.2. Intento hablar como un hablante nativo de español.3. Estoy practicando la pronunciación española.4. Utilizo una palabra en español que conozco en diferentes situaciones.5. Comienzo conversaciones en español.6. Veo programas de televisión en español o películas españolas.7. En mi tiempo libre leo libros en español, periódicos ...8. Escribo notas, mensajes, cartas o informes en español.9. Primero, hojearé un texto en español antes de leerlo más de cerca.10. Busco palabras en mi lengua materna que sean similares al nuevo vocabulario español.11. Intento reconocer las leyes en español.12. Descubro el significado de las palabras en español dividiéndolas en diferentes partes que entiendo.13. Evito traducir palabra por palabra.14. Resumo la información que escucho o leo en español.
C	Compensatoria	<ol style="list-style-type: none">1. Estoy tratando de adivinar el significado de una palabra que no conozco.2. Si pierdo una palabra en una conversación, utilizo gestos para expresarla.3. Invento nuevas palabras cuando me faltan las correctas en español.4. Leo textos en español sin buscar ninguna palabra desconocida.5. Intento adivinar qué le gustaría decir a la otra persona a continuación en español.

		6. Si no puedo pensar en una palabra en español, uso una palabra o frase similar para parafrasear esa palabra.
D	Metacognitiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intento utilizar mis conocimientos de español lo más ampliamente posible. 2. Presto atención a mis errores en español y aprendo de ellos. 3. Escucho con atención cuando alguien habla español. 4. Estoy tratando de averiguar cómo puedo aprender mejor español. 5. Organizo mi rutina diaria para tener suficiente tiempo para aprender español. 6. Busco personas con las que pueda hablar español. 7. Estoy buscando oportunidades para leer textos en español tanto como sea posible. 8. Tengo objetivos claros para mejorar mi español. 9. Reflexiono sobre mi progreso en el aprendizaje del español.
E	Afectiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando tengo miedo de hablar español, trato de relajarme conscientemente. 2. Me animo a hablar español incluso si tengo miedo de cometer errores. 3. Me recompensó por progresar en español. 4. Puedo saber si estoy tenso o nervioso cuando estoy aprendiendo español. 5. Llevo un diario de aprendizaje y anoto mis sentimientos mientras estudio. 6. Hablo con otros sobre cómo me siento al aprender español.
F	Social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Si no entiendo algo en español, le pido a la otra persona que hable más despacio o que lo repita. 2. Les pido a los hablantes nativos que corrijan mis errores al hablar. 3. Practico español con otros estudiantes. 4. Pido ayuda a hablantes nativos. 5. Hago preguntas en español.

Tabla 18. Estrategias del cuestionario SILL. Elaboración propia.

En esta tabla podemos observar las distintas categorías de estrategias marcadas alfabéticamente con las letras A – F, las cuales hemos utilizado más tarde en los análisis estadísticos. Los resultados de este apartado han sido expuestos más adelante.

Tercera parte:

Esta tercera y última parte del cuestionario está formada por tres preguntas abiertas sobre la opinión de los estudiantes respecto al cuestionario en sí.

10. ¿Le parece útil este cuestionario?

11. ¿Cambiaría algo?

12. ¿Quiere añadir más preguntas?

Tabla 19. Preguntas abiertas sobre el cuestionario en general. Elaboración propia.

La mayoría de los encuestados obvió estas últimas preguntas. Los pocos estudiantes que respondieron se limitaron a responder Sí/No. Los resultados obtenidos los mostramos en la siguiente tabla:

Respuestas de los sujetos de estudio	
Pregunta 10	Sí un 100%
Pregunta 11	No un 100%
Pregunta 12	No un 100%

Tabla 20. Resultados de las preguntas abiertas del cuestionario. Elaboración propia.

5.2.3 Implementación del cuestionario de nuevas tecnologías.

Para apoyar nuestros estudios sobre las EAL de los estudiantes hemos implementado también un cuestionario específico enfocado en las nuevas tecnologías, ya que creemos estas forman parte fundamental del proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE y como tal son parte indispensable de las estrategias de aprendizaje en nuestra actualidad.

En este caso, un total de 60 estudiantes de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach ha participado en la realización de este cuestionario llevado a cabo en dos semestres. Los estudiantes participaban en ese momento en cursos de español de nivel A1 y nivel A2 según el MCER y el plan curricular de esta universidad realizándose la implementación de dicho cuestionario al final de cada curso para dar el tiempo necesario y la oportunidad a aquellos estudiantes que aprenden ELE por primera vez. De este modo queremos obtener una determinada experiencia con las nuevas tecnologías en el ámbito de las EAL en ELE, dado el caso de que los sujetos de estudio las usaran personalmente en su propio proceso de aprendizaje.

Este cuestionario comienza con tres preguntas como son: 1. la edad, 2. sexo y 3. carrera que cursan los estudiantes. El promedio de la variante edad de los estudiantes es de 22 años y según el promedio calculado para la variante sexo, el 70% de los sujetos de estudio son mujeres. Estos estudiantes pertenecen a diferentes carreras: Ingeniería aplicada, Multimedia y Comunicación, Administración de Empresas, Gestión intercultural, Periodismo, Visualización e Interacción en Medios digitales, Gestión de Eventos y Tecnología y Tecnología biomédica.

A continuación, mostramos el resto de las preguntas de este cuestionario con los correspondientes resultados. Un total de 5 preguntas que aquí hemos traducido al español y cuya versión original en alemán se puede consultar en el Anexo 2.

Sujeto	Edad	Sexo	Razones para aprender español	Medios tecnológicos	Uso de Internet para aprender español	Uso de aplicaciones para aprender español	Aplicaciones	Mejor método para aprender español
1	21	2	1,2,3	1	sí	no	0	1,4,8
2	22	1	2,5	1,2	sí	sí	2,3	1,4,8
3	26	1	1,2,5	0	sí	no	0	5,6,8
4	25	2	2,5	1,2	sí	sí	10	1,2,4
5	21	2	3,4,5	1,2	sí	no	0	1,4,7
6	22	2	1,3	1,2,3	sí	sí	3	1,4,8
7	20	1	1,2,3	2,3	sí	sí	1,2	1,2,7
8	22	2	2,4,5	2	sí	sí	2,3	2,4,8
9	20	1	1,2,3	1,2,3	sí	sí	1,2	1,2,4
10	21	1	2,3	1,2,3	sí	sí	1,2,4	1,2,8
11	20	1	2,4,5	2	no	no	0	1,4,8
12	22	1	2,6	1,2	sí	sí	1	1,6
13	19	1	1,2,6	1,2	sí	sí	3	1,6,8
14	21	1	1,2	1,4	no	sí	3	1,4,6
15	21	1	1,2,3	2	sí	sí	3	2,6,8
16	19	1	1,3	2	sí	sí	1,2	1,4,7
17	26	1	1,2,5	1,2,3	sí	sí	2,1	4,5,8
18	23	2	2,5,6	1,2,3	sí	sí	2	1,5,8
19	20	1	3,5	1	sí	sí	3	1,4,7
20	24	1	1,2,3	1,2	sí	sí	1,2,3	1,2,8
21	20	1	1,2,4	1,2	sí	sí	4	1,5,7
22	20	1	3	2	no	sí	2,1	1,7
23	29	1	2,6	2	sí	sí	3,1	4,5,8
24	25	1	2,4	1,2	sí	sí	1,2,3	1,4,9
25	24	1	1,3,6	1,2	sí	no	1	1,5,8
26	19	1	2,3	2	sí	sí	1,2	1,4
27	20	1	1,3,5	2	sí	sí	3	1,2,4

28	19	1	3	3,4	sí	no	0	1,4
29	19	1	2,3	2,3	sí	no	0	1,8
30	21	1	2,3,4	2	sí	sí	2	1,4,8
31	25	1	1,4	1,2,3	sí	sí	2,3,4	1,2,6
32	24	2	3	2	sí	sí	2	1,2,4
33	22	2	1,2,3	2	sí	sí	1	1,8,9
34	23	2	1	1,2	sí	sí	1,2	1,6,8
35	23	2	2,3,4	1,2,3	sí	sí	4	2,6,8
36	19	1	3,4	2	sí	no	0	1,4
37	26	1	1,3	3	sí	sí	3	1,2
38	20	1	1,5,6	2	sí	sí	2	1,4
39	23	2	2,3	1,2	no	sí	2	1,8
40	21	2	5,6	1,2,3	sí	sí	2	1,4
41	20	1	2	2	no	sí	10	2,5,6
42	24	2	6	1,2,3	sí	sí	3,4,5	1,2,8
43	18	1	1,3,5	1,2,3	sí	sí	1,3,10	1,2,6
44	20	1	1,2,3	1,2,3	sí	sí	1,2,10	1,2,4
45	22	1	3,5	1,2	sí	sí	3,6	1,4,8
46	23	2	1,2	2,4	sí	sí	4	2,6,8
47	24	1	1,2,5	1,2,5	sí	sí	1,4	1,2,8
48	23	1	1,2,3	1,2,4	sí	sí	1,2	1,7,8
49	25	1	2	1,2	sí	sí	4	2,5
50	21	2	1,2	1,2,4	sí	sí	1,2,4	1,2,4
51	22	2	1,2,3	1,2	sí	sí	2,3,4	2,5,8
52	22	2	1,3	1,2,3	sí	sí	3	1,4,8
53	22	1	1,2	1,2	sí	sí	1,2,4	1,2,4
54	30	2	2,3,5	1	sí	sí	1,4	1,7,8
55	33	1	1,3	1,2	sí	sí	2,3	1,2,4
56	20	1	1,3,5	1,2	sí	sí	1,1	1,2,4
57	21	1	1,3,5	1,2,5	sí	sí	1,2,10	1,7,8
58	25	1	1,3,5	1,4	sí	sí	1	6,7,8
59	25	1	1,2,3	1,2,4	sí	sí	1,2,3	1,5,6
60	26	1	1,2,3	1,2	sí	sí	1,2,3	1,2
	22,3833333							

Tabla 21. Vaciado de datos del cuestionario de nuevas tecnologías realizado en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach. Sexo:M:1, H:2 Elaboración propia.

5.2.3.1 Razones para aprender español.

En este apartado del cuestionario de nuevas tecnologías hemos preguntado a los estudiantes directamente por qué aprenden español. Dentro de las seis respuestas posibles que exponemos a continuación, hemos pedido a los estudiantes que solo elijan 3 de ellas, con lo cual nos ha parecido que es una cantidad razonable para destacar la importancia en la respuesta de forma más precisa.

4. ¿Por qué aprende español?	
1	Porque me gusta aprender idiomas
2	Para utilizarlo en las vacaciones
3	Para obtener créditos de libre configuración
4	Para mi vida profesional
5	Para mi vida privada
6	Otras razones

Tabla 22. Pregunta nº4 del cuestionario y sus posibles respuestas. Elaboración propia.

A través del siguiente gráfico mostramos los resultados de este apartado. En él podemos observar que tres de las opciones propuestas han obtenido un porcentaje muy igualado tratándose estas tres posibilidades de las respuestas número 2, 3 y 1. Los estudiantes aprenden español en su mayoría por tres objetivos prioritarios como son en primer lugar utilizarlo en las vacaciones, en segundo, pero casi de igual manera para obtener créditos de libre configuración y en tercer lugar porque le gusta aprender idiomas. El segundo objetivo no nos toma del todo por sorpresa ya que en el transcurso del semestre los estudiantes muestran una mayor concentración en la preparación del examen final de la asignatura que en el aprendizaje en sí de la propia lengua.

Con un porcentaje menor obtenemos los resultados de las respuestas 5, 4 y 6. Después de la razón de aprender español por motivos privados, quedan las respuestas de “para mi vida profesional” y “otras razones” en un porcentaje visiblemente inferior con un 6%. El hecho de que el objetivo profesional no esté entre los objetivos de muchos de los estudiantes encuestados resulta por un lado previsible debido a la perspectiva internacional de las carreras que estudian, ya que España no se encuentra en una posición notable en esos ámbitos, y por otro lado resulta decepcionante en cuanto a la perspectiva de desarrollo y futuro del español en esta universidad.

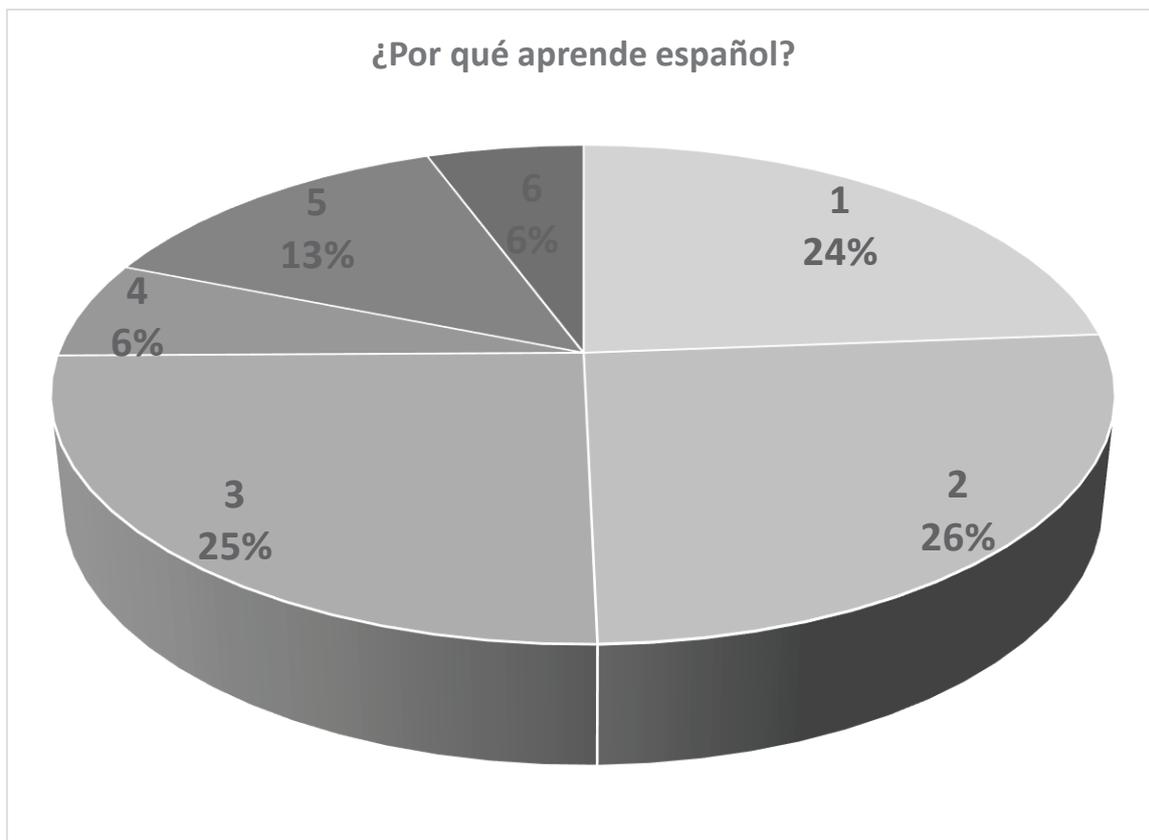


Gráfico 4. Porcentaje de respuestas sobre razones por las que aprender español. Elaboración propia.

5.2.3.2. Medios y uso de Internet.

A continuación, hemos preguntado de forma general qué medios tecnológicos utilizan para el aprendizaje del español. En esta pregunta hemos dado cinco opciones de las cuales, y al igual que procedimos en la pregunta anterior, solo un máximo de tres respuestas es posible.

5. ¿Utiliza los siguientes medios para aprender español?	
1	Ordenador
2	Teléfono móvil
3	Tableta
4	Televisión
5	Radio

Tabla 23. Pregunta nº5 del cuestionario y posibles respuestas. Elaboración propia.

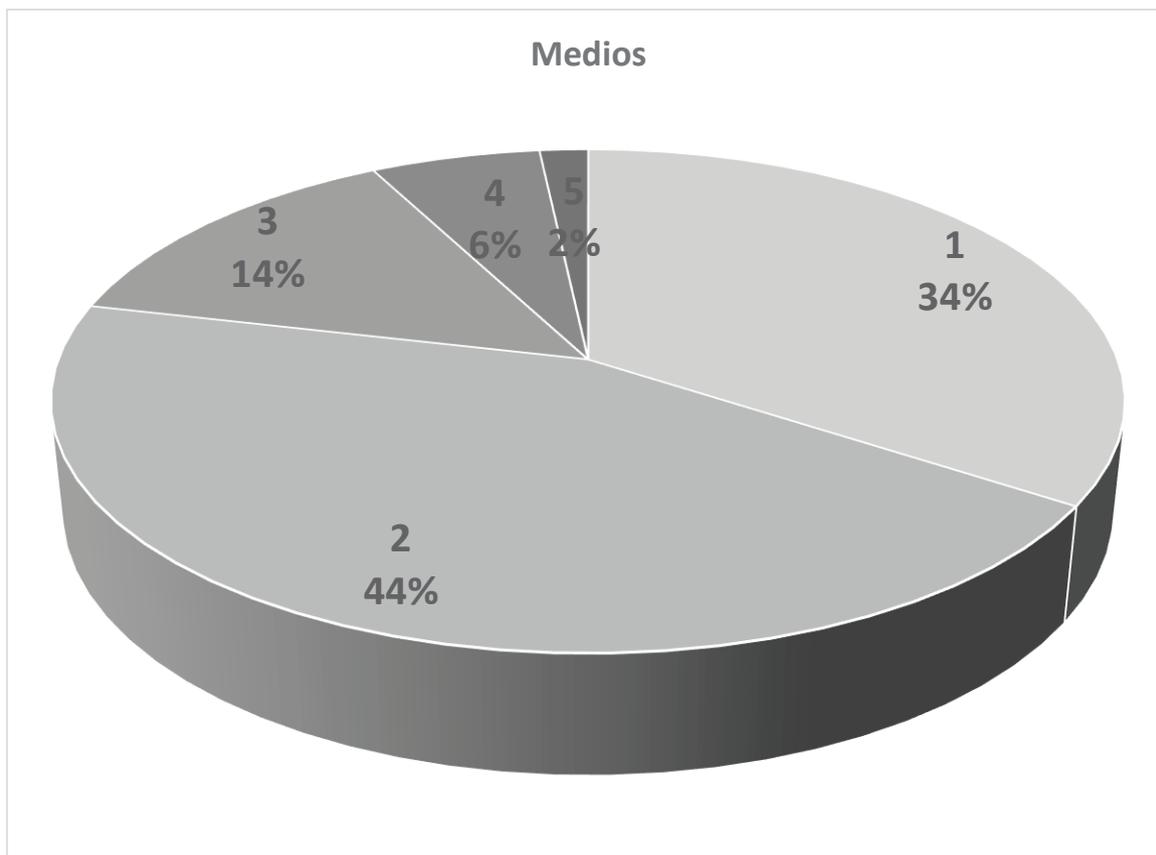


Gráfico 5. Porcentaje de medios tecnológicos. Elaboración propia.

En los resultados se puede apreciar que con un 44%, el uso del teléfono móvil es un método principal en el aprendizaje autónomo de nuestros aprendientes de español seguido del ordenador. Las opiniones de los estudiantes indican que después de varias décadas de haberse introducido las computadoras como instrumentos de enseñanzas de idiomas, surge la presencia revolucionaria de los dispositivos móviles. Los teléfonos son la forma reducida de PC con la ventaja adicional de la portabilidad: un beneficio añadido sobre los ordenadores portátiles. La tecnología móvil es la tecnología utilizada para la comunicación celular, es exactamente lo que su nombre implica: tecnología móvil, portátil. El uso de dispositivos móviles e inalámbricos ya presentes en casi todos los dominios de nuestra actividad (comunicación, socialización, juego, compras, negocios) llegan ahora al aula de idiomas. Al ser tan populares, los teléfonos móviles se consideran herramientas de aprendizaje potencialmente valiosas. Sin embargo, el uso personal por parte de los estudiantes de los teléfonos móviles y sus aplicaciones para el aprendizaje precisa aún de muchas investigaciones. Los teléfonos podrían eliminar cualquier tipo de barrera, pudiendo los profesores interactuar con los estudiantes en contextos de

aprendizaje tanto formales como informales. Estas ideas confirman que los nuevos estudiantes del siglo XXI están en constante movimiento y siempre usan sus teléfonos móviles u otros dispositivos portátiles (Trentin y Repetto, 2013). En la primera generación de *eLearning* los estudiosos investigaron su aspecto de movilidad; centrándose en la portabilidad, funcionalidad y pequeñez de los dispositivos (Peters 2007), y en la actualidad esta cuestión sigue siendo pertinente. En cuanto a los resultados restantes de esta pregunta, en menor medida resultan útiles para los estudiantes la tableta, la televisión y la radio. Debido a estos resultados creemos que uno de los principales motivos por los que los estudiantes utilizan el teléfono móvil para aprender español es por el auge de las aplicaciones específicas para aprender idiomas como *Duolingo*, *Babbel*, *Tandem* o *Rosetta Stone* entre otros.

Además, los dispositivos actuales se han transformado en un miniordenador portátil ya que hoy en días nada tienen que ver con el concepto originario de teléfono móvil. Por lo tanto, estos suplen las funciones de buscador, diccionario y traductor. Sin embargo, el ordenador sigue siendo una herramienta importante ya que ofrece la amplitud y comodidad necesarias para trabajar y aprender.

5.2.3.3 El uso de aplicaciones para el aprendizaje de ELE.

Al elaborar este cuestionario y partiendo de la suposición de que nuestros sujetos de estudio conocen y utilizan aplicaciones para aprender una LE, se decidió incluir una siguiente pregunta con la que pudiéramos averiguar qué aplicaciones de móvil son las más utilizadas por nuestros sujetos de investigación para aprender o practicar español. Como hemos explicado en el apartado anterior, nuestra idea de que el teléfono móvil sea una herramienta primordial para nuestros estudiantes es también determinante para averiguar una de sus posibilidades más actuales, es decir, el uso de aplicaciones específicas para aprender español. Quisimos entonces ofrecer un listado con unas nueve aplicaciones diferentes, las cuáles forman parte del ranking de las aplicaciones más solicitadas en la red. Además, hemos dejado un espacio para la opción “Otros” para poder obtener resultados más precisos y contar con las aportaciones de los propios estudiantes.

6. ¿Has utilizado alguna de las siguientes aplicaciones para aprender español?		
LEO	Babbel	MEMRISE
Google Translate	BUSUU	HI NATIVE
Duolingo	TANDEM	94 SEGUNDOS

Tabla 24. Pregunta n°6 y listado de aplicaciones para aprender español. Elaboración propia.

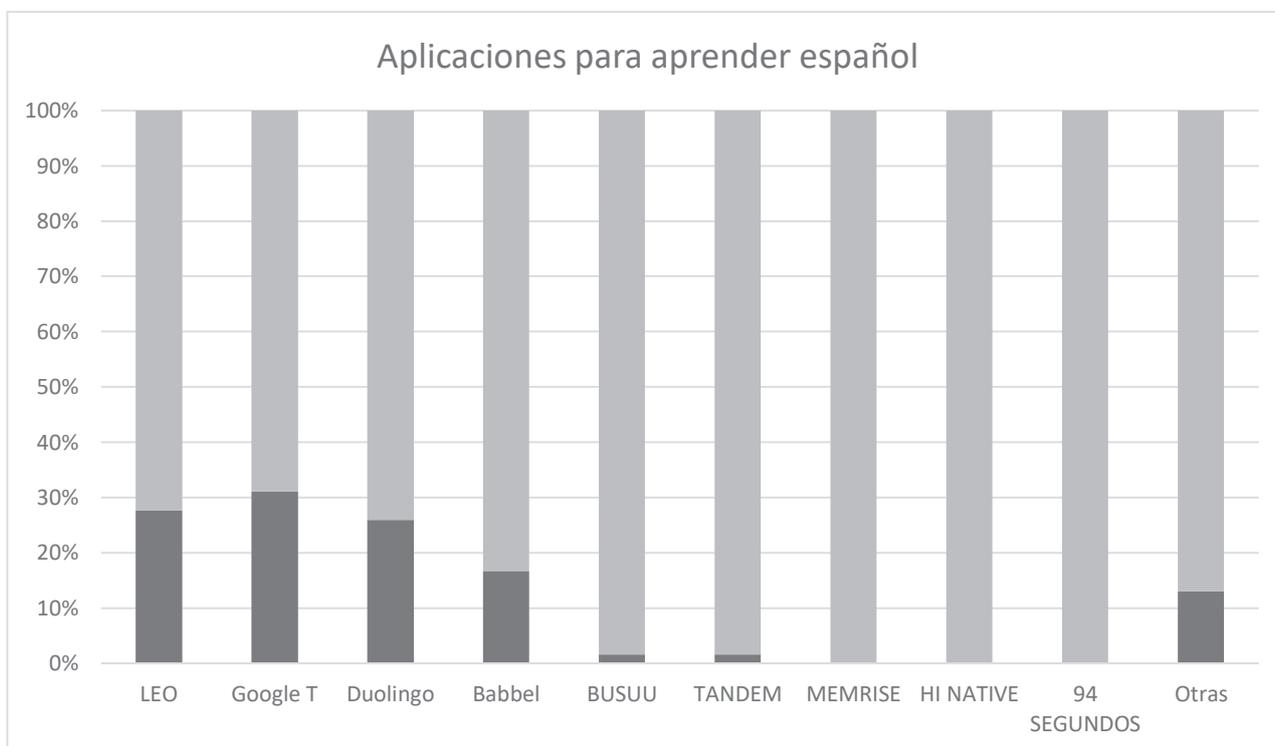


Gráfico 6. Porcentaje de uso de aplicaciones. Elaboración propia.

En los resultados de este gráfico podemos observar cómo las aplicaciones de tipo diccionario como *Leo.org* o traductor como el *Google Translate* son aplicaciones conocidas y usadas por los estudiantes, además otras aplicaciones específicas para el aprendizaje de una LE como *Duolingo* o *Babbel* también se encuentran entre las más conocidas para ellos. En el apartado que queda abierto para las aportaciones de los estudiantes encontramos otras aplicaciones como *Phase 6*, *Pimsleur*, *Pons*, *Universo.ele*, *Linguiste*, *Deepl*, *Quizlet*, *Dict.cc*, *Lingolia*, *Rosetta Stone*. Esta última fue utilizada durante dos semestres consecutivos en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach como método de evaluación del semestre en los cursos de español de la carrera a distancia de Gestión intercultural.

5.2.3.4. Métodos para aprender español.

Finalmente, en este cuestionario hemos querido averiguar también qué métodos utilizan los estudiantes para aprender español como LE. Estos debían elegir también un máximo de tres opciones entre un listado de ocho métodos con un apartado libre para sus posibles aportaciones. Uno de ellos, el método de utilización de tarjetas *flashcards* para memorizar vocabulario que es muy común entre los estudiantes de procedencia alemana o con escolarización en Alemania, ya que es un método muy utilizado y extendido a partir de la educación primaria en Alemania.

7. ¿Qué método considera mejor para aprender español?	
Libro de texto	Canciones
Aplicación	Películas o series
Aula virtual	Textos de periódico, revistas o novelas
Tarjetas o libretas de vocabulario	Hablar con otras personas en español

Tabla 25. Pregunta nº7 y métodos para aprender español. Elaboración propia.

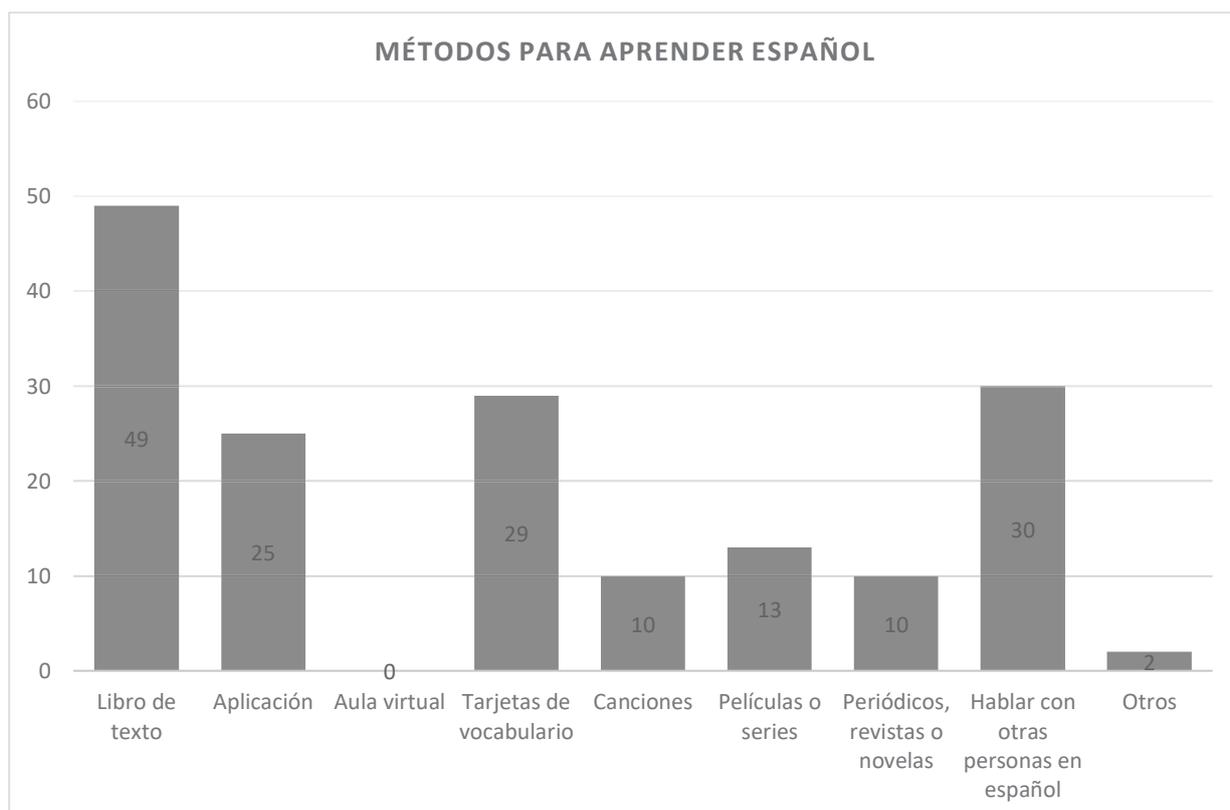


Gráfico 7. Valoración de los métodos para aprender español. Elaboración propia.

Según estos resultados, los estudiantes utilizan diferentes métodos para aprender español. Entre la selección de métodos que les hemos expuesto, el libro de texto se muestra en este gráfico con un mayor número de votos en comparación con el resto. Como hemos mencionado en el párrafo anterior, las tarjetas de memorización de vocabulario gozan de gran popularidad entre los aprendices de LE alemanes y las aplicaciones les brindan también otra forma de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, observamos también que los estudiantes se decantan por un buen método como es el tener contacto con hispanohablantes para el aprendizaje del español. Finalmente, solo dos estudiantes han propuesto otras posibilidades como métodos de aprendizaje para el español como la utilización del *Podcast* y estancias en países hispanohablantes.

5.2.4. Porfolio de evaluación.

En este estudio hemos tratado el porfolio como instrumento de evaluación de los estudiantes que poniendo énfasis en las evidencias del proceso de adquisición y en los resultados del aprendizaje. La siguiente prueba llevada a cabo durante tres semestres en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach, se utilizó como análisis de la autonomía de los estudiantes de ELE de esta universidad, un total de 61, y pertenecientes a cursos de español A1, A2 y B1. Además de ser un método de análisis, el Porfolio ha sido método oficial de evaluación del semestre y debido a su éxito se ha implantado como prueba de evaluación para futuros semestres en los que además se añade la estrategias social y afectiva para motivar al estudiante a entrar en contacto directo con otros estudiantes hispanohablantes de la universidad o a través de aplicaciones basadas en *chats* de conversación.

Nuestro planteamiento para el Porfolio tanto en el nivel A1 como A2 y B1 sigue una misma estructura, aunque variando los contenidos en un total de cuatro apartados. En una primera parte sobre contenido general, hemos querido que los estudiantes utilicen sus propios apuntes o notas sobre la gramática y el vocabulario aprendidos y desarrollen su autonomía eligiendo los temas tanto de gramática como de vocabulario. Con este apartado no solo hemos buscado el que el estudiante trabaje los contenidos de forma autónoma y muestre cómo ha aprendido, sino también que sea capaz de expresar sus propias conclusiones. En una segunda parte nos centramos en el progreso de aprendizaje personal, pidiendo una serie de tareas que abarcan las distintas destrezas del lenguaje. En este apartado tratamos de que el estudiante muestre sus progresos en dichas destrezas y ver de

esta manera qué ha aprendido. El tercer apartado se trata de un diario de errores propuesto por el Dr. Christian Gebhard y docente y encargado del departamento de español de esta universidad. Por último, el cuarto apartado engloba una reflexión personal del estudiante sobre su propio aprendizaje y el curso de español. Para ello se han utilizado una serie de preguntas abiertas que deben servir de guía para el estudiante en el desarrollo de su reflexión.

A continuación, mostramos las diferentes partes que conforman este Porfolio y las hemos traducido al español. La versión original se puede consultar en los Anexos 4, 5 y 6.

5.2.4.1. Partes que conforman el portfolio.

Primera parte:

Contenido general
<p>Las lecciones cubiertas en clase: Capítulos 1-7</p> <p>1. Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilice sus apuntes gramaticales para demostrar que ha entendido la gramática enseñada en los capítulos cubiertos (del 8 al 14). Diseño libre. - Abordar un tema por lección (elección libre). <p>2. Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demuestre que ha aprendido el vocabulario enseñado en los capítulos cubiertos. Diseño libre. - Ejemplos: uso de gráficos, familias de palabras con fotos, etc. - Abordar un tema por lección (elección libre).

Tabla 26. Contenido general Porfolio nivel A1. Elaboración propia.

Segunda parte:

Progreso de aprendizaje personal Nivel A1
<p>1. Salude a alguien (Escriba dos diálogos (formal y no formal) cuando quiera saludar a alguien en la calle. También pregunte cómo está y despídase. Aprox. 20 palabras)</p>

2. Escriba sobre usted (nombre, edad, nacionalidad, estudios, conocimientos de idiomas, comida favorita, familia y aficiones. Aprox. 80 palabras).
3. Describir a la familia y amigos (nombre, edad, apariencia, carácter, ocupación. Aprox. 70 palabras)
4. Escribir sobre actividades y hábitos cotidianos (actividades entre semana y fines de semana, horarios y hábitos alimenticios. Aprox. 80 palabras).
5. Pedir en un restaurante. (Escriba un diálogo donde alguien y usted pidan algo de beber y comer. Aprox. 50 palabras).
6. Describa su ciudad, pueblo o país. (Escribir un texto sobre un lugar de su elección e informar en él sobre la ubicación, el clima, lo que se puede hacer allí, lo que hay o no, compararlo con otros lugares y otros aspectos interesantes. Aprox. 80 palabras).
7. Describa una dirección. (Muestre la imagen de un pequeño mapa de la ciudad y explique cómo llegar del punto A al punto B. Aprox. 20 palabras).
8. Quedar con alguien. (Escriba un diálogo donde se encuentre con otra persona. Dé el motivo de la cita, hora y punto de encuentro. Aprox. 50 palabras)
9. Lea en voz alta en español. (Tome un texto de su elección y léalo en una grabación de audio durante al menos un minuto).
10. Hable sobre un tema en español (inserte un audio o video de 2-3 minutos en el que hable sobre un tema deseado, por ejemplo, introducción, rutina diaria, etc.)
11. Comprender textos en español. (Agregue dos breves resúmenes en alemán sobre dos textos de su elección de libro).

Progreso de aprendizaje personal Nivel A2

1. Escriba un anuncio para un apartamento. Escriba un anuncio breve en busca de un compañero de cuarto. Describa su hogar y los requisitos y características del solicitante. Aproximadamente 70 palabras;
2. Vender un producto a través de un anuncio (use el ejemplo de “Mi proyecto” en la página 27). Aprox.70 palabras;
3. Hable sobre su propia biografía de aprendizaje (use el ejemplo de “Mi proyecto” en la página 39. Aprox. 100 palabras);
4. escriba su currículum en español;
5. Cuénteles sobre sus últimas vacaciones. Aprox.120 palabras;
6. Escriba una aplicación (puedes usar el ejemplo de “Mi proyecto”, página 75). Aprox.100 palabras;

7. Cuente una anécdota sobre su infancia. Aproximadamente 70 palabras;
8. Hablar y dar instrucciones sobre los estados de ánimo y los síntomas de la enfermedad. Escribe un diálogo entre dos personas. 80 palabras;
9. Hable sobre hábitos alimenticios y dieta (use el ejemplo de “Mi proyecto” en la página 87). 80 palabras;
10. Leer un texto en español. (Tome un texto de su elección y léalo en una grabación de audio durante al menos un minuto);
11. Hablar sobre un tema en español (inserte un audio o video de 2-3 minutos hablando sobre un tema deseado);
12. Comprender textos en español. (Inserte dos breves resúmenes en alemán de dos textos de su elección del libro).

Progreso de aprendizaje personal Nivel B1

1. Escriba sobre sus hábitos y planes futuros. Aproximadamente 100-120 palabras;
2. Cuente una anécdota. 80-100 palabras;
3. Dé su opinión sobre un tema social actual. Aproximadamente 100-120 palabras;
4. Escriba un anuncio para un sitio web indicando lo que está vendiendo y lo que está buscando. 50 palabras;
5. Escriba una invitación a una celebración. Aproximadamente 50 palabras.
6. Escribir un diálogo sobre una conversación telefónica. Siga las viñetas del ejercicio 4c, página 71 (Universo.ele B1). Aproximadamente 60 palabras.
7. Escriba un correo electrónico explicando las reglas más comunes para los estudiantes de su universidad a un estudiante extranjero. Para ello, utilice las expresiones de hábito y las formas del imperativo. Aproximadamente 100-120 palabras.
8. Leer un texto en español. (Tome un texto de su elección y léalo en una grabación de audio durante al menos un minuto);
9. Hable sobre un tema en español (insertar un audio o video de 3-4 minutos hablando sobre un tema deseado);
10. Comprender textos en español. (Incluya dos breves resúmenes en español de dos textos del libro de su elección).

Tabla 27. Progreso de aprendizaje personal, niveles A1, A2 y B1. Elaboración propia.

Tercera parte:

Diario de errores

4. Incluya un diario de errores

¿Conoces la mejor forma de aprender? ¡De tus errores!

Lleva un diario de errores. En él, documenta todo lo que puede corregir. Por ejemplo, cuando te corrigen en clase. O si, mientras haces los deberes, notas que no tienes la respuesta esperada a un ejercicio. O si se da cuenta en clase o durante la preparación y el trabajo de seguimiento: "Yo hubiera dicho / escrito eso de manera muy diferente, pero así es". Es importante que hagas las cosas mal, las notes y luego las hagas bien. ¿Cómo debería saberlo de antemano? Solo aquellos que saben cómo no hacer algo pueden aprender a hacerlo.

Cuando lleve un diario de errores, debe pensar en lo que se le da bien y dónde ve áreas de desarrollo. Por ejemplo, en un diario de errores puede quedar claro que alguien tiene dificultades para memorizar palabras nuevas, pero capta y aplica rápidamente las reglas gramaticales; tal vez, en general, tenga poca comprensión auditiva, pero tenga una buena pronunciación, etc. Tómese el tiempo para comparar lo correcto y lo incorrecto, entonces se beneficiará de cada error. También intente encontrar la fuente del error.

¿Por qué dijiste / escribiste algo "incorrecto" (no como hablantes nativos)?

No dude en hacer su propia clasificación de defectos. No necesariamente tiene que dividirse en vocabulario, estructura de oraciones, formas gramaticales, comprensión auditiva, lectura, escritura, expresión oral, etc.; puede encontrar categorías completamente diferentes que describen sus fortalezas y debilidades. En cualquier caso, debes ser consciente de tus errores y pensar en ellos. ¡Quien piensa gana!

Ejemplo:

3ª semana de clase:

Tarea de comprensión auditiva en clase (Capítulo X): ¡5 de 6 correctas!

El debate fue elogiado

Palabras:

He escrito XXX, debería ser YYY. Motivo: confundido con el francés.

...

Tarea:
 Ejercicio de gramática en el libro: casi un 50% incorrecto
 Tarea de escritura: fue divertida, no tantos errores. La estructura de las oraciones a menudo es incorrecta: el verbo está en el lugar equivocado. Razón: traduzco literalmente del alemán.

Tabla 28. Descripción del diario de errores propuesto para los tres niveles. Elaborado por el Dr. Christian Gebhard.

Cuarta parte:

Reflexión personal
1. Tu proceso de aprendizaje - reflexión personal (intereses, motivación, relación con el mundo hispanohablante y contacto con personas hispanohablantes)
a) Evaluación de las unidades del libro:
b) ¿Qué lecciones te parecen útiles y entretenidas?
c) ¿Qué te pareció más interesante?
d) ¿Qué actividades te gustaron más y cuáles menos?

Tabla 29. Reflexión personal propuesta para los tres niveles. Elaboración propia.

5.2.4.2. Evaluación del Portafolio.

Con la siguiente tabla de datos mostramos el sistema de evaluación que hemos utilizado para el portafolio.

Criterios		Calificación	Nota
Diseño	- Atractivo		1
	- Podría ser más atractivo		2
	- Orientado principalmente en materiales didácticos		3
	- Sin desviaciones del material didáctico		4
	- Impeditivo		5
Corrección lingüística	- Prácticamente impecable		1
	- Algunos errores sin perturbar la comprensión		2
	- Algunos errores con poco impedimento para la comprensión		3
	- Muchos errores con problemas de comprensión		4
	- Casi incomprensible		5
Forma (alcance,	- Requisitos cumplidos		1
	- Se pueden ver leves defectos		2
	- Defectos notables, apenas molestos.		3

párrafos, listas)	- Defectos reconocibles, muy molestos - Insuficiente	4 5
Integridad de contenido y tema	- Completo (se muestran todos los temas cubiertos)	1
	- Las áreas parciales no se tienen en cuenta	2
	- Brechas reconocibles	3
	- Las brechas claras ponen en duda el éxito del aprendizaje	4
	- Solo procesamiento fragmentario del contenido de aprendizaje	5
Integridad de contenido e idioma	- Completo (ejercicios de gramática, vocabulario y fonología)	1
	- Las áreas parciales no se tienen en cuenta	2
	- Brechas reconocibles	3
	- Las brechas claras ponen en duda el éxito del aprendizaje	4
	- Solo procesamiento fragmentario del contenido de aprendizaje	5
Equilibrio de elementos lingüísticos	- Textos, tareas del libro y audio extenso	1
	- Algo desequilibrado	2
	- Desequilibrio notable	3
	- Poco descuido de una (o más) subáreas	4
	- Falta un área parcial	5
Creatividad lingüística	- Uso completamente independiente del lenguaje con sus propios textos	1
	- Uso del lenguaje predominantemente no guiado	2
	- Mayoritariamente uso guiado del lenguaje	3
	- Casi ninguna desviación de las especificaciones de los materiales didácticos	4
	- Reproducción pura	5
Carácter reflexivo	- Autocorrección reconocible, proceso de aprendizaje comprensible	1
	- El nivel metacognitivo podría ser más claramente reconocible	2
	- Enfoques metacognitivos reconocibles	3
	- Casi ninguna autonomía y reflexión reconocibles	4
	- La autonomía y la reflexión están prácticamente ausentes	5

Tabla 30. Criterios, calificación y notas del Porfolio. Elaboración propia.

5.2.4.3. Resultados de la implementación del porfolio.

En primer lugar, hemos analizado los resultados de las calificaciones generales obtenidas en el porfolio según los criterios de evaluación mostrados en el epígrafe anterior.

Sujetos	Nivel	Sexo	Diseño	Corrección lingüística	Forma	Integridad de contenido y	Integridad de contenido e	Equilibrio de elementos	Creatividad lingüística	Carácter reflexivo
1	B1	2	1	3	1	1	3	2	3	3
2	B1	1	1	2	1	1	1	1	1	2
3	B1	1	3	2	2	3	2	2	3	3
4	B1	1	1	2	1	1	1	1	2	3
5	B1	1	1	2	2	2	2	2	2	4

6	B1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	B1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1
8	B1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	3
9	B1	1	1	3	2	1	2	2	2	3	4
10	B1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	B1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	3
12	B1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1
13	B1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
14	B1	1	2	1	2	1	1	2	3	3	2
1	A2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1
2	A2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1
3	A2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1
4	A2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	A2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1
6	A2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
7	A2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	A2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	A2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1
10	A2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1
11	A2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	A2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	A2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	A2	2	1	2	2	1	1	1	1	3	1
15	A2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	A2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	A2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	A2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	A1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	A1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	A1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	A1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	A1	1	1	3	1	2	1	1	1	3	3
6	A1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	A1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1
8	A1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2
9	A1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	A1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1
11	A1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	A1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	3
13	A1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
14	A1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
15	A1	2	2	1	1	1	1	1	1	3	3
16	A1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	A1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
18	A1	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4
19	A1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4
20	A1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	A1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1
22	A1	2	1	2	2	3	3	1	1	4	1
23	A1	1	2	2	3	3	3	1	1	3	3

24	A1	2	1	2	1	2	2	2	2	4
25	A1	1	2	2	3	3	3	2	4	1
26	A1	1	2	3	1	1	1	1	3	2
27	A1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	A1	2	2	1	1	1	1	1	1	1
29	A1	1	2	1	1	1	1	1	3	3
30	A1	1	1	2	2	1	1	2	2	2
31	A1	1	1	2	2	1	1	1	3	2
32	A1	2	3	3	4	3	3	3	4	2
33	A1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
34	A1	2	1	2	2	1	1	1	2	1
35	A1	1	1	2	2	2	2	2	2	1
36	A1	1	1	2	1	1	1	1	2	1
37	A1	2	1	2	1	1	1	1	2	3
38	A1	1	1	2	1	1	1	1	3	3
39	A1	2	2	3	1	1	1	1	3	1
40	A1	2	1	2	1	1	1	1	3	1
41	A1	1	1	2	1	1	1	1	2	1
42	A1	1	1	3	1	1	1	1	3	2

Tabla 31. Vaciado de datos de las calificaciones del portafolio de evaluación realizado en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach. Sexo:M:1, H:2 Elaboración propia.

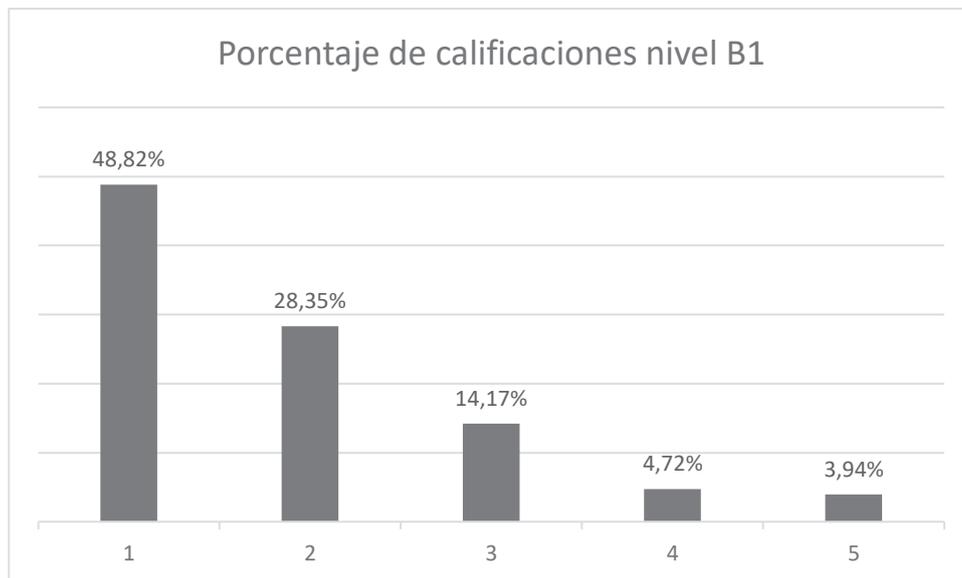


Gráfico 8. Porcentaje de calificaciones obtenidas en el portafolio de evaluación, nivel B1. Elaboración propia.

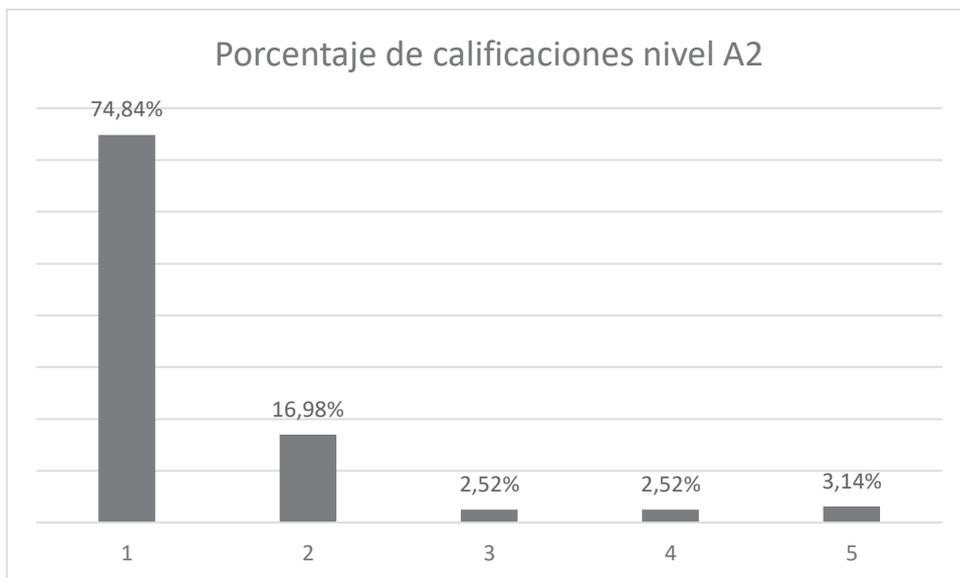


Gráfico 9. Porcentaje de calificaciones obtenidas en el porfolio de evaluación, nivel A2. Elaboración propia.

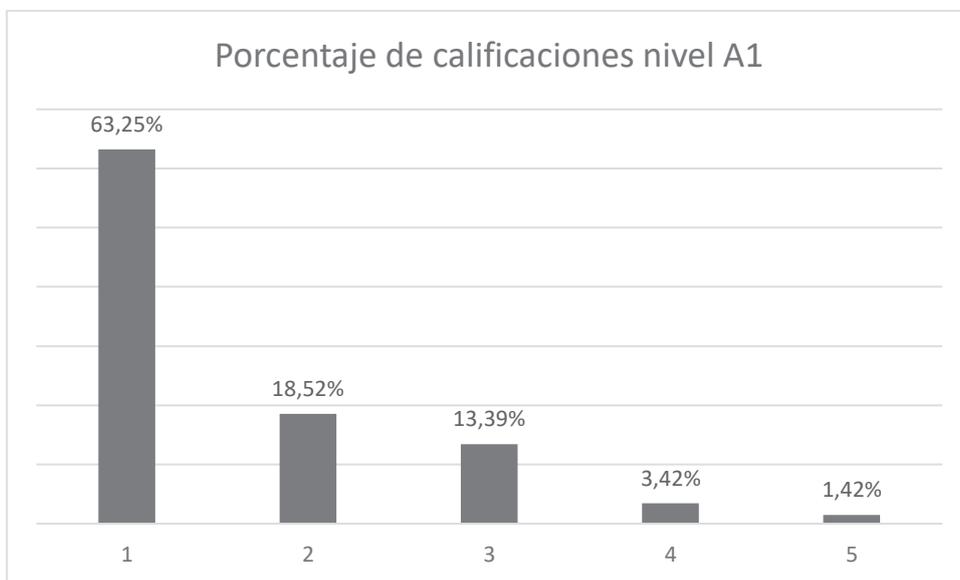


Gráfico 10. Porcentaje de calificaciones obtenidas en el porfolio de evaluación, nivel A1. Elaboración propia.

En general, las calificaciones obtenidas por los estudiantes son muy positivas destacando el grupo de estudiantes de nivel A2. Creemos que estos resultados se producen por diferentes razones; 1. los grupos de A2 son grupos reducidos con un máximo de 10 participantes lo que facilita el aprendizaje, 2. la mayor parte de las veces este nivel está compuesto por estudiantes que ya han aprendido español en el instituto y por lo tanto

poseen un nivel previo de A2. Sin embargo, los resultados del nivel B1 no son tan buenos como en los otros niveles inferiores y aunque cabe destacar que se trata de un grupo perteneciente a una carrera de estudios a distancia que en su mayoría ha realizado los niveles previos en esta modalidad, no poseemos datos suficientes como para fundamentar el nivel de calificaciones obtenido.

En segundo lugar, podemos observar la primera parte de contenidos que hemos analizado y que mostramos en los siguientes tres gráficos que representan a cada nivel. De los contenidos nos hemos centrado en analizar si los estudiantes se han limitado a copiar ejercicios, explicaciones gramaticales y vocabulario del libro o han creado sus propios apuntes incluyendo imágenes que les han servido en el aprendizaje/adquisición del español. Al observar los gráficos podemos ver que en los tres niveles los estudiantes han utilizado ejercicios copiados, pero también, a excepción de ningún estudiante, han utilizados sus propias anotaciones, esquemas y recursos, así como también han usado imágenes para apoyar el aprendizaje de vocabulario. En esta última estrategia de utilización de imágenes, sin embargo, observamos además que los niveles A1 y A2 son los grupos que más imágenes han implementado, mientras que del nivel B1, 6 estudiantes utilizaron imágenes y 8 no.

Sujetos	Nivel	Sexo	Ejercicios copiados	Ejercicios propios	Vocabulario
1	B1	2	Sí	Sí	No
2	B1	1	Sí	Sí	Sí
3	B1	1	Sí	Sí	No
4	B1	1	No	Sí	Sí
5	B1	1	No	Sí	No
6	B1	1	No	Sí	Sí
7	B1	1	No	Sí	Sí
8	B1	1	No	Sí	No
9	B1	1	Sí	Sí	No
10	B1	1	No	Sí	No
11	B1	1	Sí	Sí	Sí
12	B1	1	No	Sí	No
13	B1	1	No	Sí	Sí
14	B1	1	No	Sí	No
1	A2	1	No	Sí	Sí
2	A2	1	No	Sí	Sí
3	A2	1	No	Sí	Sí
4	A2	1	No	Sí	Sí

5	A2	1	No	Sí	Sí
6	A2	1	Sí	Sí	Sí
7	A2	1	No	Sí	Sí
8	A2	2	No	Sí	Sí
9	A2	1	Sí	Sí	Sí
10	A2	1	No	Sí	Sí
11	A2	2	No	Sí	Sí
12	A2	1	Sí	Sí	Sí
13	A2	1	No	Sí	Sí
14	A2	2	No	Sí	Sí
15	A2	1	No	Sí	Sí
16	A2	1	No	Sí	Sí
17	A2	1	No	Sí	No
18	A2	1	Sí	Sí	No
1	A1	1	No	Sí	No
2	A1	2	No	Sí	Sí
3	A1	2	No	Sí	Sí
4	A1	1	No	Sí	Sí
5	A1	1	No	Sí	Sí
6	A1	1	No	Sí	Sí
7	A1	1	No	Sí	Sí
8	A1	1	No	Sí	No
9	A1	1	Sí	Sí	Sí
10	A1	1	No	Sí	Sí
11	A1	1	Sí	Sí	Sí
12	A1	1	Sí	Sí	Sí
13	A1	1	Sí	Sí	Sí
14	A1	1	No	Sí	Sí
15	A1	2	No	Sí	No
16	A1	2	Sí	Sí	Sí
17	A1	1	No	Sí	Sí
18	A1	2	No	Sí	Sí
19	A1	1	Sí	Sí	Sí
20	A1	1	No	Sí	No
21	A1	1	No	Sí	Sí
22	A1	2	No	Sí	Sí
23	A1	1	No	Sí	Sí
24	A1	2	No	Sí	No
25	A1	1	Sí	Sí	Sí
26	A1	1	No	Sí	Sí
27	A1	1	No	Sí	Sí
28	A1	2	No	Sí	No
29	A1	1	No	Sí	Sí
30	A1	1	No	Sí	Sí
31	A1	1	No	Sí	Sí
32	A1	2	No	Sí	No

33	A1	2	No	Sí	Sí
34	A1	2	No	Sí	Sí
35	A1	1	No	Sí	Sí
36	A1	1	No	Sí	No
37	A1	2	No	Sí	Sí
38	A1	1	Sí	Sí	Sí
39	A1	2	No	Sí	No
40	A1	2	No	Sí	Sí
41	A1	1	No	Sí	Sí
42	A1	1	No	Sí	Sí

Tabla 32. Vaciado porfolio de evaluación, apartado de contenidos. Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach. Elaboración propia.

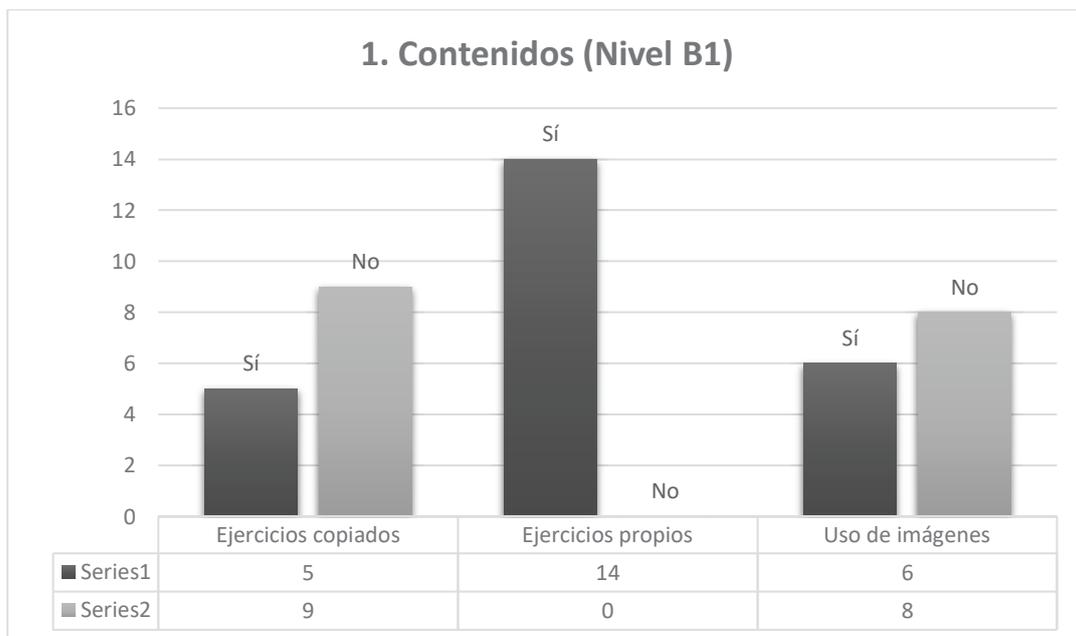


Gráfico 11. Resultado del primer apartado del porfolio, nivel B1. Elaboración propia.

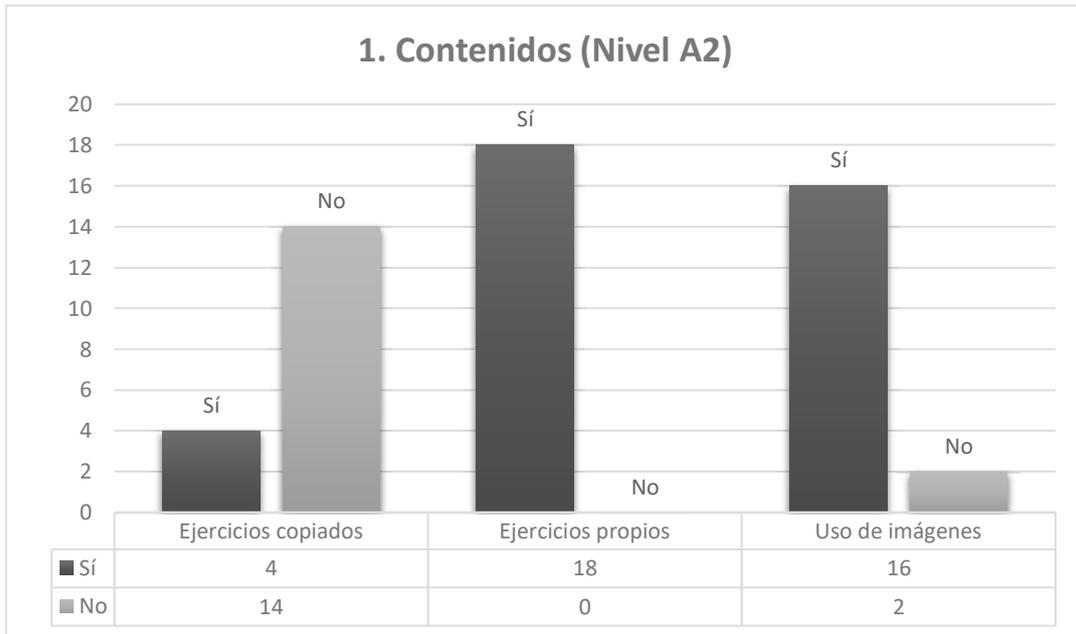


Gráfico 12. Resultado del primer apartado del portafolio, nivel A2. Elaboración propia.

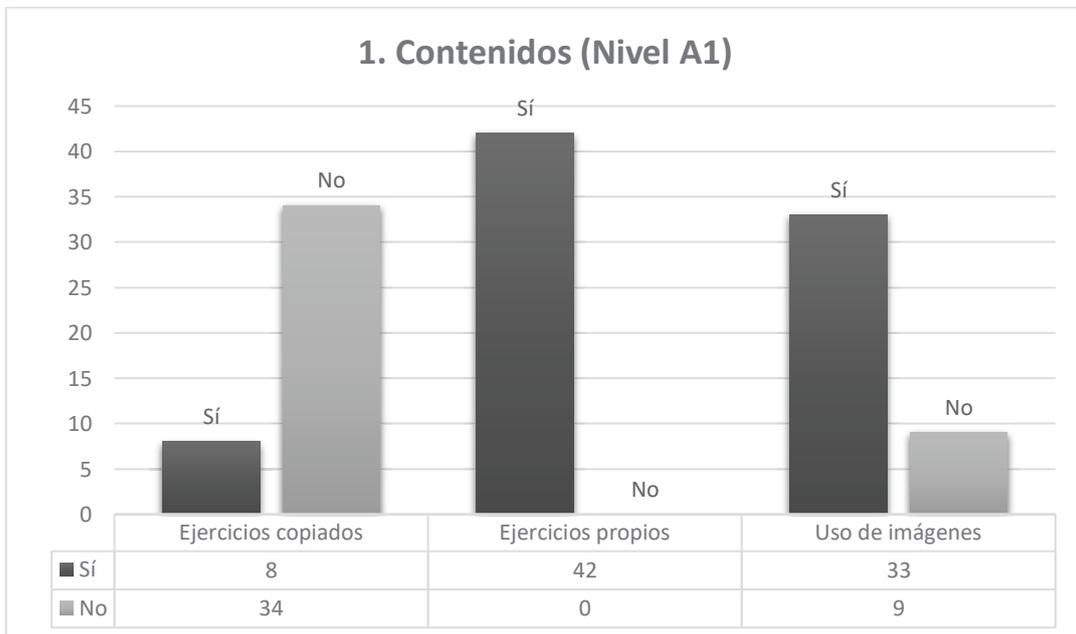


Gráfico 13. Resultado del primer apartado del portafolio, nivel A1. Elaboración propia.

En el segundo apartado del portafolio, examinamos las destrezas de los estudiantes. Recordamos que en este apartado los estudiantes de cada nivel debían redactar textos, elaborar resúmenes y crear audios de comunicación oral para poder evaluar las destrezas y el aprendizaje. Para calificar estas destrezas hemos seguido el sistema de evaluación

alemán el cual hemos mostrado en el epígrafe de evaluación del portfolio con valores del 1 al 5.

Sujetos	Nivel	Sexo	C. Lectora	E. escrita	Gramática	Vocabulario	Ortografía	Expresión oral
1	B1	2	3	2	2	3	3	4
2	B1	1	2	2	2	2	2	3
3	B1	1	4	3	3	2	2	4
4	B1	1	1	2	2	1	2	3
5	B1	1	2	2	2	2	2	3
6	B1	1	1	1	1	1	1	2
7	B1	1	1	2	2	2	2	3
8	B1	1	2	2	2	2	2	4
9	B1	1	2	2	3	2	3	4
10	B1	1	1	1	1	1	1	2
11	B1	1	1	1	1	1	1	2
12	B1	1	1	3	3	2	3	3
13	B1	1	1	1	1	1	1	4
14	B1	1	1	2	2	1	2	4
1	A2	1	2	2	2	2	2	4
2	A2	1	2	3	3	2	3	4
3	A2	1	2	2	2	2	2	3
4	A2	1	2	2	2	2	2	2
5	A2	1	1	1	1	1	1	1
6	A2	1	1	2	2	1	2	3
7	A2	1	1	2	2	1	2	2
8	A2	2	1	1	1	1	1	1
9	A2	1	2	2	2	2	2	3
10	A2	1	1	1	1	1	1	1
11	A2	2	1	1	1	1	1	1
12	A2	1	1	1	1	1	1	1
13	A2	1	1	1	1	1	1	1
14	A2	2	1	1	2	1	2	2
15	A2	1	1	1	1	1	1	1
16	A2	1	1	1	1	1	1	2
17	A2	1	1	1	1	1	2	1
18	A2	1	1	1	1	1	1	1
1	A1	1	1	1	1	1	1	1
2	A1	2	1	1	1	1	1	1
3	A1	2	1	1	1	1	1	1
4	A1	1	1	1	1	1	1	1
5	A1	1	1	2	2	2	2	2
6	A1	1	1	1	1	1	1	1
7	A1	1	1	2	2	2	2	2
8	A1	1	1	1	1	1	1	1

9	A1	1	1	1	1	1	1	1
10	A1	1	1	1	1	1	1	2
11	A1	1	1	1	1	1	1	1
12	A1	1	1	1	1	1	1	1
13	A1	1	1	1	1	1	1	1
14	A1	1	1	1	1	1	1	1
15	A1	2	1	1	1	1	1	3
16	A1	2	1	1	1	1	1	1
17	A1	1	1	1	1	1	1	2
18	A1	2	5	2	3	2	2	3
19	A1	1	2	4	3	3	3	3
20	A1	1	1	1	1	1	1	3
21	A1	1	1	2	3	2	2	1
22	A1	2	4	4	4	4	4	1
23	A1	1	2	2	2	2	2	2
24	A1	2	1	1	1	1	1	1
25	A1	1	4	4	4	4	4	3
26	A1	1	2	2	2	2	2	2
27	A1	1	1	1	1	1	1	1
28	A1	2	1	1	1	1	1	2
29	A1	1	2	2	2	2	2	3
30	A1	1	1	1	2	2	2	3
31	A1	1	1	2	2	2	2	2
32	A1	2	4	4	4	4	4	2
33	A1	2	1	1	1	1	1	1
34	A1	2	2	2	2	2	2	2
35	A1	1	2	2	2	2	2	2
36	A1	1	1	1	1	1	1	1
37	A1	2	1	1	1	1	1	1
38	A1	1	1	1	1	1	1	1
39	A1	2	3	3	3	3	3	3
40	A1	2	2	2	2	2	2	2
41	A1	1	1	1	1	1	1	1
42	A1	1	1	3	3	3	3	3

Tabla 33. Vaciado porfolio de evaluación, apartado de destrezas. Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach. Elaboración propia.

En el gráfico 14, observamos que el nivel A1 ha obtenido una excelente calificación. En todas las destrezas predomina una corrección lingüística prácticamente impecable, el contenido y el equilibrio de los elementos lingüísticos es extenso y completo con un uso independiente del lenguaje en la creatividad lingüística. Observamos también que estos estudiantes han destacado en la Comprensión lectora y además en la expresión oral no hemos hallado ningún caso.

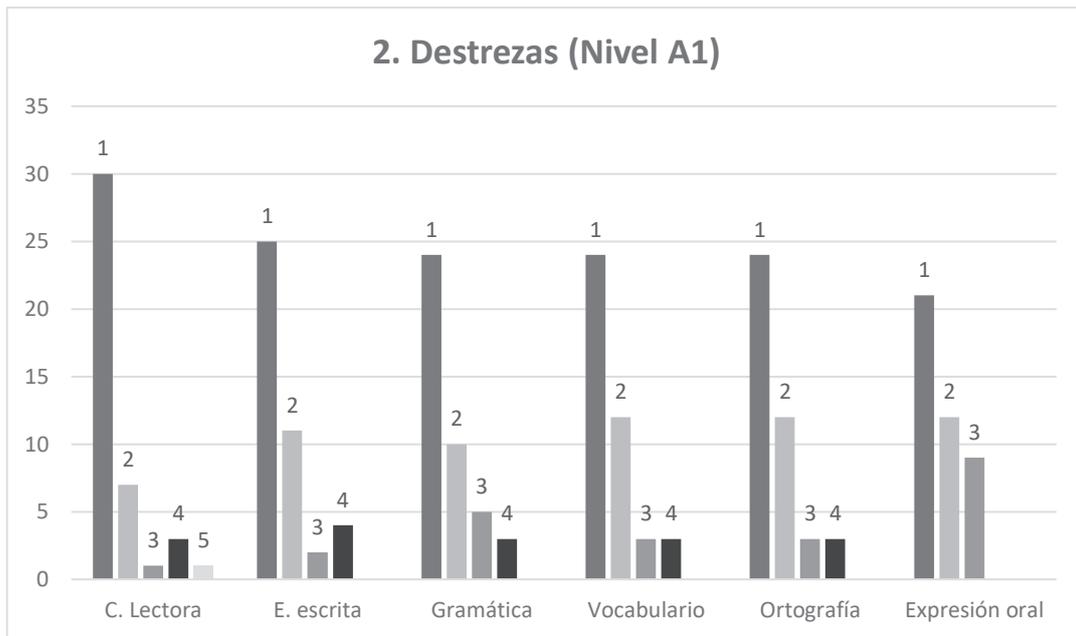


Gráfico 14. Calificaciones de las destrezas nivel A1. Elaboración propia.

En el gráfico 15, observamos que el nivel A2 también ha obtenido muy buenas calificaciones, destacando sobre todo en las destrezas de comprensión lectora y vocabulario. Sin embargo, en este grupo podemos observar que unos pocos estudiantes aún presentan dificultades en la expresión oral. En gramática y ortografía también podemos observar que los estudiantes cometen algunos errores, pero sin perturbar la comprensión lingüística.

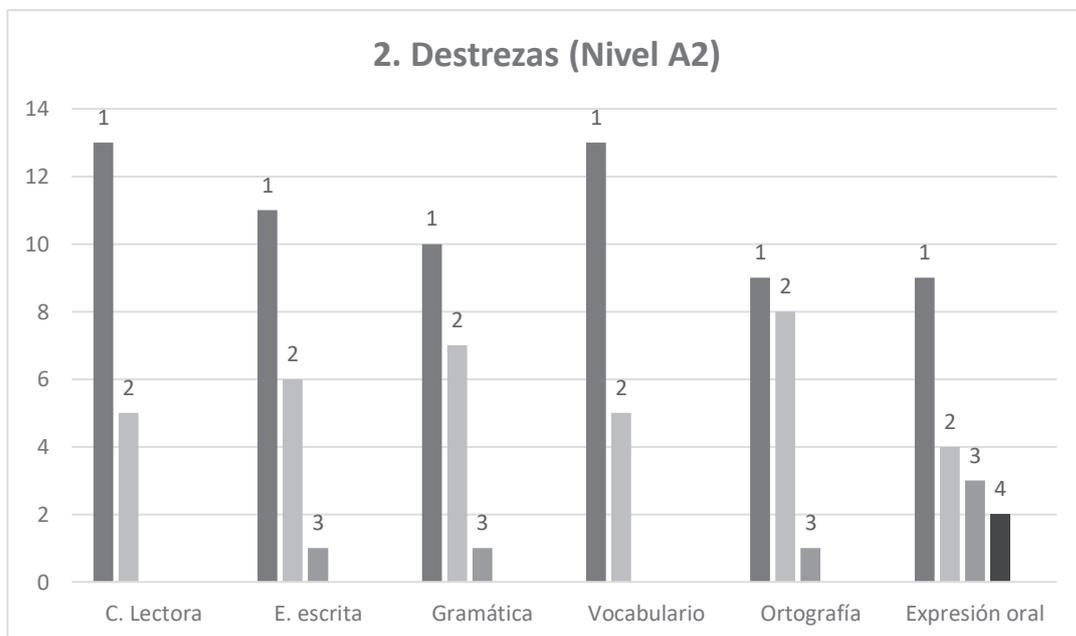


Gráfico 15. Calificaciones de las destrezas nivel A2. Elaboración propia.

En el gráfico 16, observamos que el nivel B1 no presenta un excelente nivel de calificaciones como los otros niveles. Observamos que las mejores calificaciones se han obtenido en la comprensión lectora y el vocabulario y en la expresión escrita, la gramática, el vocabulario y la ortografía los estudiantes no tienen un nivel lingüístico impecable como los otros niveles, sino que cometen errores, sin embargo, estos errores no son tan graves como para impedir la comprensión, aunque generalmente se trata de errores de niveles A1-A2. Además, algo que llama la atención en este nivel es el insuficiente y en algunos casos casi incomprensible nivel lingüístico en la expresión oral. Este resultado puede deberse a factores como la falta de práctica de dicha destreza durante el curso, el desuso de estrategias como la social o metacognitiva, falta de dedicación por parte del estudiante a esta destreza o incluso error no subsanado en niveles anteriores.

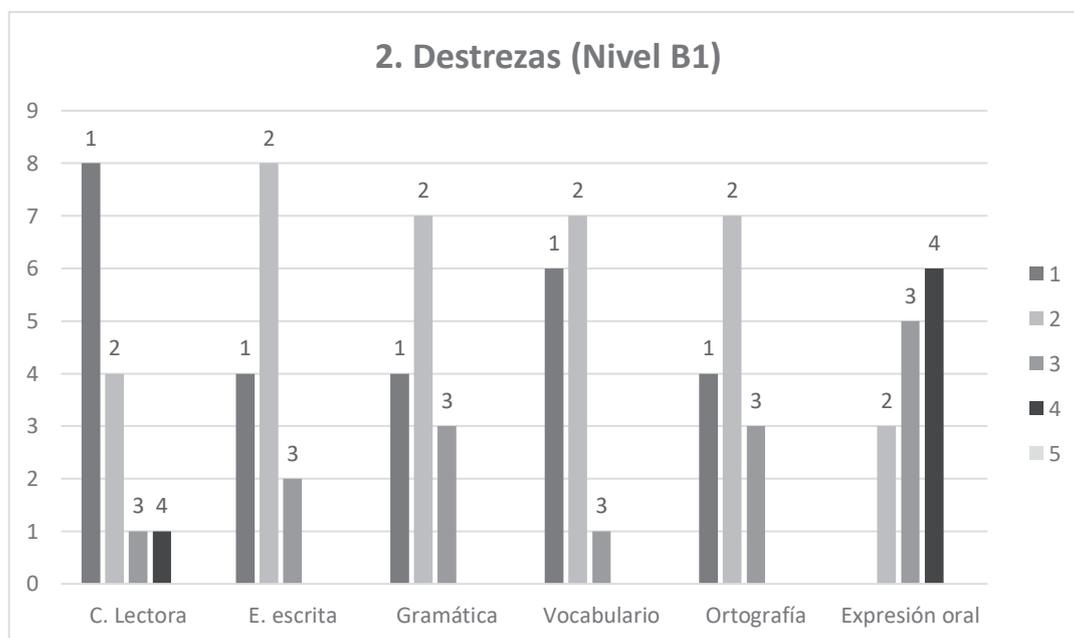


Gráfico 16. Calificaciones de las destrezas nivel B1. Elaboración propia.

En el tercer apartado del portfolio hemos integrado el diario de errores. Para esta investigación no nos hemos centrado en concreto en el análisis de los errores en sí, sino que analizamos si los estudiantes han seguido las pautas y utilizado este diario para reflexionar sobre sus propios errores. De esta manera comprobamos la importancia de realizar un seguimiento de sus propios errores y por la tanto es una muestra del uso de la estrategia metacognitiva de nuestros estudiantes.

Sujetos	Nivel	Sexo	E. Metacognitiva
1	B1	2	2
2	B1	1	5
3	B1	1	2
4	B1	1	1
5	B1	1	4
6	B1	1	1
7	B1	1	1
8	B1	1	2
9	B1	1	1
10	B1	1	1
11	B1	1	1
12	B1	1	1
13	B1	1	1
14	B1	1	2
1	A2	1	1
2	A2	1	1
3	A2	1	2
4	A2	1	1
5	A2	1	4
6	A2	1	2
7	A2	1	1
8	A2	2	1
9	A2	1	5
10	A2	1	5
11	A2	2	1
12	A2	1	3
13	A2	1	2
14	A2	2	1
15	A2	1	3
16	A2	1	1
17	A2	1	1
18	A2	1	3
1	A1	1	1
2	A1	2	1
3	A1	2	1
4	A1	1	1
5	A1	1	5
6	A1	1	1
7	A1	1	1
8	A1	1	3
9	A1	1	1
10	A1	1	1
11	A1	1	1
12	A1	1	5
13	A1	1	4

14	A1	1	2
15	A1	2	5
16	A1	2	1
17	A1	1	1
18	A1	2	5
19	A1	1	5
20	A1	1	1
21	A1	1	1
22	A1	2	1
23	A1	1	5
24	A1	2	5
25	A1	1	1
26	A1	1	2
27	A1	1	1
28	A1	2	1
29	A1	1	5
30	A1	1	3
31	A1	1	1
32	A1	2	1
33	A1	2	1
34	A1	2	1
35	A1	1	1
36	A1	1	1
37	A1	2	3
38	A1	1	5
39	A1	2	1
40	A1	2	1
41	A1	1	1
42	A1	1	1

Tabla 34. Vaciado porfolio de evaluación, apartado de destrezas. Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach. Elaboración propia.

Si observamos los gráficos 17, 18 y 19, detectamos un éxito notable en el uso del diario de errores y por lo tanto de la estrategia metacognitiva ya que la mayoría de estudiantes en los tres niveles ha apreciado el poderoso valor de la autocorrección en el proceso de aprendizaje. De forma positiva observamos que para muy pocos estudiantes la autonomía y la reflexión están completamente ausentes.

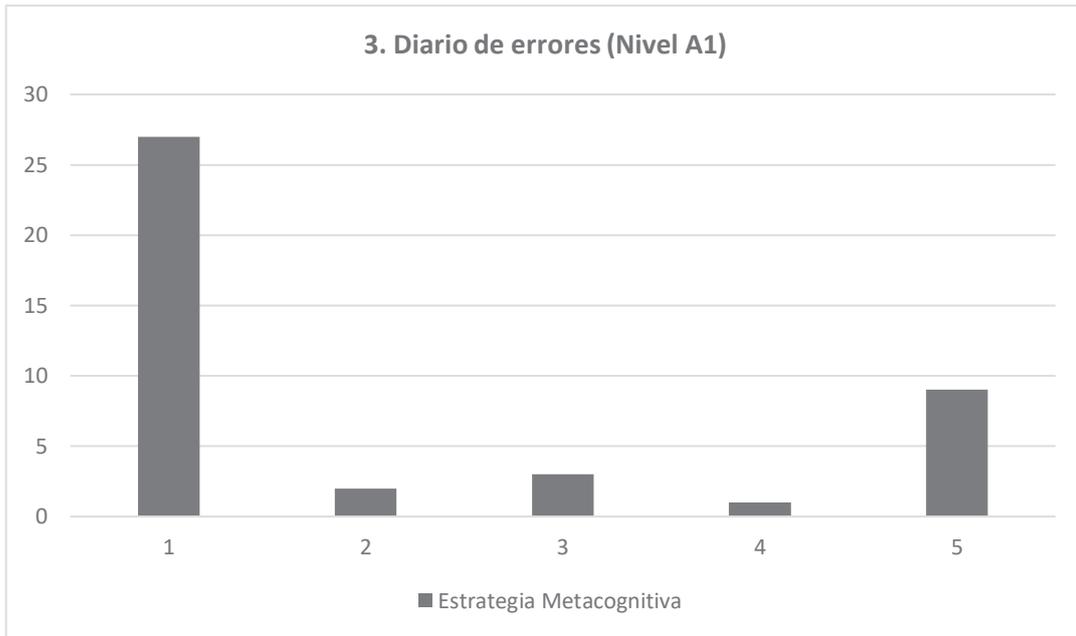


Gráfico 17. Valoración del uso del diario de errores en el nivel A1. Elaboración propia.

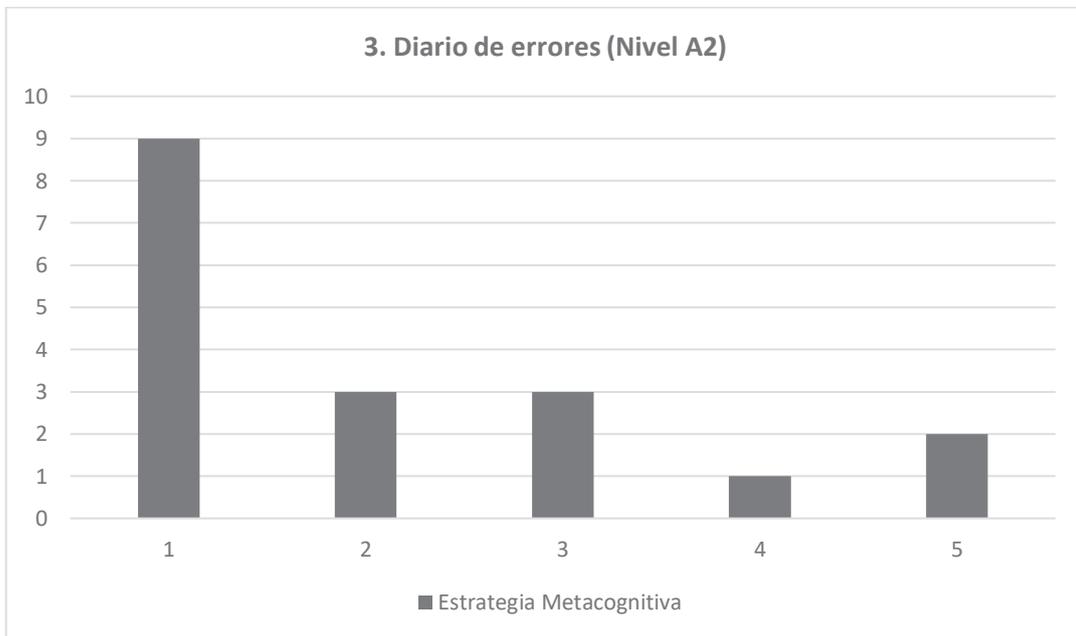


Gráfico 18. Valoración del uso del diario de errores en el nivel A2. Elaboración propia.

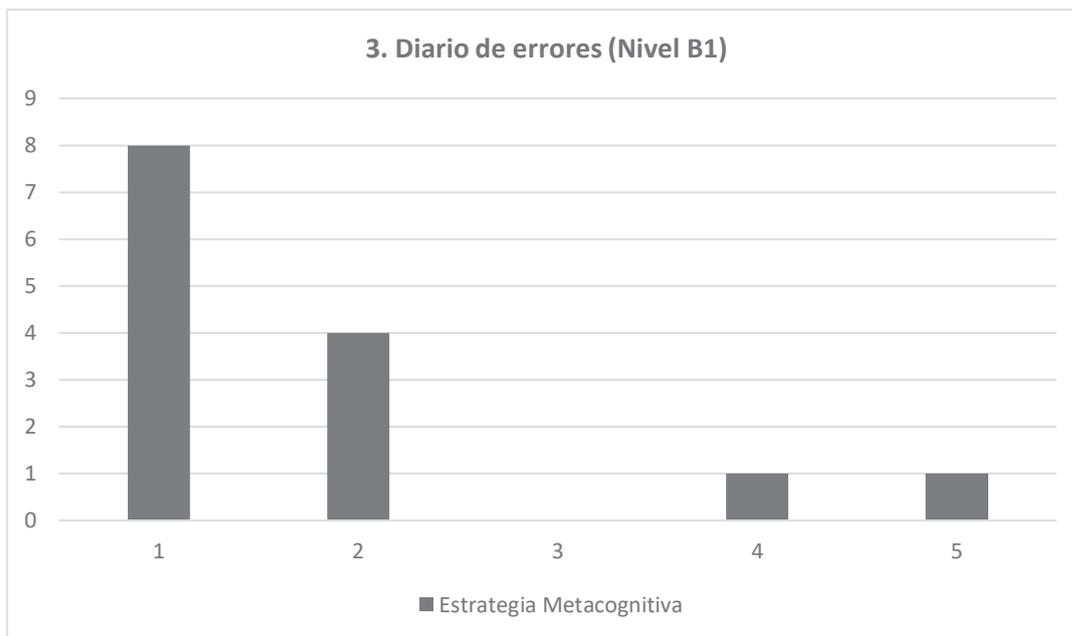


Gráfico 19. Valoración del uso del diario de errores en el nivel B1. Elaboración propia.

La cuarta parte y también parte final del porfolio se ocupa de la reflexión de los estudiantes y por lo tanto y al igual que en el diario de errores en el uso de la estrategia metacognitiva. Como hemos explicado anteriormente, en este apartado hemos incluido unas preguntas guía para la reflexión de estudiante haciendo alusión a una reflexión personal sobre el curso y su aprendizaje, así como también centrándonos en las lecciones del libro, su contenido, metodología y actividades.

En la siguiente tabla exponemos el contenido de las distintas lecciones de los libros correspondientes a cada nivel para poder hacer referencia de los resultados obtenidos en las respuestas de los sujetos de estudio. El manual *Universo.ele* de la editorial *Hueber* cumple las directrices del MCER y está diseñado para estudiantes universitarios, partiendo de una enseñanza/aprendizaje básico de español. En esa enseñanza/aprendizaje se abordan situaciones cotidianas y los prepara lingüísticamente para visitas de estudios en otras universidades hispanohablantes. Este libro se enfoca en la acción no solo abordando todas las destrezas sino también promoviendo la competencia comunicativa y la autonomía del estudiante, ya que la gramática se muestra de tal forma que los estudiantes pueden ir autodescubriendo. Las lecciones están estructuradas para una progresión rápida y orientativa. La temática que utiliza también es muy importante ya que está orientada a los jóvenes universitarios y también abarca las áreas culturales de España y América Latina. Este manual también ofrece una adaptación para los cursos

realizados a través de la plataforma *Moodle*, cumpliendo con los objetivos de aprendizaje y el contenido como se ha venido llevando a cabo en los últimos semestres en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach.

Universo.ele A1	
Lecciones	Contenido
1. Mis primeras horas de español	Preséntate >> deletrear >> idioma de instrucción español >> saludar y despedirse
2. Mis compañeros y yo	Preséntese (curso de estudio, nacionalidad, lugar de residencia) >> hablar sobre habilidades lingüísticas >> hablar sobre actividades de ocio, intereses y aficiones >> completar un formulario de registro con datos personales >> explique por qué está aprendiendo español
3. Mis amigos, mi familia	Describir la apariencia y el carácter de una persona >> hablar sobre las relaciones familiares >> preguntar por estado civil y edad y brindar información al respecto >> dar información y preguntar por profesión y lugar de trabajo
4. Mi vida de estudiante	Hablar sobre la rutina diaria, los hábitos y el tiempo libre >> clasificar acciones en el tiempo: primero, luego, después (de), antes (de), por último >> especificar la hora y preguntar >> especificar la frecuencia >> informe sobre hábitos alimentarios >> pedir algo en un bar
5. ¿A qué país quieres viajar?	Expresar intenciones >> expresar favores, intereses y preferencias >> expresar consentimiento y rechazo >> sobre un país, una ciudad y hablar de sus lugares de interés >> indicar la ubicación de países y ciudades >> hablar sobre el clima y el tiempo
6. Mi ciudad, mi barrio	Describir y comparar lugares >> información sobre lo que hay en una ciudad >> decir la ubicación >> pedir direcciones y describirlas >> preguntar algo a personas desconocidas y dar gracias por la ayuda
7. De fin de semana	Pregunta por planes e intenciones >> reportar eventos pasados >> expresar planes y deseos >> hacer una sugerencia,

	aceptar o rechazar >> concertar una cita
Universo.ele A2	
Lecciones	Contenido
8. Mi piso, mi habitación	Describir un apartamento (ubicación, habitación, mobiliario) >> entender una simple llamada telefónica >> la posición de especificar objetos en una habitación >> comparar apartamentos y habitaciones >> expresar permiso y prohibición >> hablar sobre reglas y tareas en el hogar
9. Mis compras	Averiguar más sobre un producto en una tienda (calidad, precio) >> entender eslóganes publicitarios y anuncios clasificados >> describir objetos
10. El aprendizaje, un viaje sin fin	Hablar de experiencias en el extranjero >> evaluar experiencias >> especificar la duración y la frecuencia de una acción >> dar información sobre el comportamiento de aprendizaje (actividades y frecuencia) >> hablar sobre su propia biografía de aprendizaje
11. Biografías	Pedir información biográfica y proporcionar información al respecto >> pregunte por el estado / lapso de tiempo >> Comprender un currículum y hablar sobre él >> prepararse para una entrevista >> entender un anuncio de trabajo
12. Eran otros tiempos	Describir la apariencia de las personas. >> describir a una persona en el curso de su vida >> hablar de recuerdos >> comprar ropa >> hablar de moda >> hablar del pasado y comparar con el presente
13. Cosas de la historia	Entender titulares de periódicos sencillos >> hablar de un hecho histórico >> Comprender la información en una guía de viaje >> Hablar de experiencias de prácticas >> Escribir cartas formales
14. Ponte en forma	Hablar de estados de ánimo: estoy cansado, nervioso ... >> dar y comprender instrucciones >> describir los síntomas de la enfermedad: ¿Qué te pasa? No sé, no me encuentro muy bien. >> dar consejos: te recomiendo, tienes que, lo mejor es que, puedes, ... >> hablar sobre hábitos alimenticios >> dar consejos de nutrición

Universo.ele B1	
Lecciones	Contenido
1. Volver a empezar	Hablar de experiencias, hechos y hábitos del presente >> expresar el inicio y la duración de una acción >> expresar intenciones y deseos >> hablar sobre planes, predicciones e hipótesis sobre el futuro >> expresar la opinión
2. Mis viajes	Hablar de preferencias >> describir un viaje (ruta, actividades) >> contar un viaje y valorarlo >> hablar de contratiempos en un viaje >> contar una anécdota y valorarla >> interaccionar durante un relato
3. ¡Cambiemos el mundo!	Expresar deseos y necesidades >> argumentar >> hablar de problemas generales (economía, sociedad, educación...) >> reaccionar ante una información nueva >> participar en una discusión sobre temas de actualidad >> comprender una carta del lector >> expresar acuerdo y desacuerdo
4. Relaciones interpersonales	Comprender anuncios donde personas se describen (carácter y aficiones) >> hablar de cualidades >> hablar de relaciones interpersonales >> expresar cambios de personalidad >> valorar experiencias con verbos de sentimiento >> disculparse y justificarse >> hablar de tópicos
5. La Madre tierra	Hablar del entorno medioambiental cotidiano >> valorar situaciones y hechos >> expresar posibilidad o hipótesis >> opinar o cuestionar informaciones >> hablar de problemas ambientales actuales >> expresa la finalidad de una acción
6. En contacto	Expresar buenos deseos >> comprender invitaciones en diferentes formatos >> escribir y transmitir órdenes y peticiones >> tomar y dejar recados >> expresar prohibición, obligatoriedad o habitualidad >> desenvolverse en situaciones sociales

Tabla 35. Lecciones y contenidos de los libros Universo.ele A1, A2 y B1. Elaboración propia.

A continuación, mostramos los resultados de la reflexión de los estudiantes. No todos los estudiantes han contestado las preguntas o solo se han limitado a aludirles en un texto completo. Algunos estudiantes comentan en este apartado de reflexión que han

utilizado alguna aplicación como *Duolingo* o *Babbel* como apoyo para el proceso de aprendizaje.

Nivel B1

Sujeto	Pregunta 1	Pregunta 2
1	Las lecciones que más le gustaron: Lección 11 “Biografías” Lección 13 “Cosas de la historia”	Negativo: el libro interactivo Positivo: actividades en Moodle, carácter interactivo del curso, trabajo en grupo
2	Todas las lecciones son interesantes. La lección 2 “Mis viajes” es la que más le ha gustado en cuanto a la utilidad personal del tema.	Positivo: clase online, el progreso de aprendizaje.
3	Lecciones 1, 2 y 6 son entretenidas Lecciones 3 y 4 útiles	Negativo: Audios difíciles y falta de tiempo de dedicación para el aprendizaje. Positivo: Las explicaciones en PowerPoint le ayudaron con el aprendizaje.
4	Todas las lecciones interesantes y útiles excepto la lección 6 cuyos temas no eran de su interés y encontró mal estructurados.	No hay comentarios.
5	No hay comentarios.	Positivo: descubrir la similitud del español con el italiano y el francés le parece interesante.
6	Las lecciones “Mis viajes”, “La madre tierra” y “En contacto” le parecen las más interesantes y relevantes.	Negativo: las desventajas de la clase online. El libro digital con la plataforma <i>Schooltas</i> . Escaso tiempo de dedicación respecto al contenido de las clases. Las explicaciones gramaticales del libro demasiado cortas. Audios muy rápidos. Positivo: La introducción a cada lección le parece muy estimulante. La participación en clase.
7	Las lecciones 5 y 6 le parecieron muy interesantes. De las lecciones 1-4 le gustó la profundización y repaso de temas aprendidos en el nivel A2.	Negativo: desventajas de la clase online. Positivo: ventajas de la clase online. La corrección de las actividades le ayudó en su aprendizaje.
8	Las lecciones 4-6 le parecen interesantes y útiles.	Negativo: algunos temas no se trataron en profundidad.
9	No hay comentarios.	Positivo: la clase online. El uso del portfolio para la adquisición de la gramática y reflexión del aprendizaje.

10	Le parecen todas las lecciones interesantes sobre todo las lecciones 5 y 6.	Negativo: clase online. Positivo: actividades sencillas. Se ha dado cuenta de la importancia de aprender español.
11	No hay comentarios.	No hay comentarios.
12	La lección 5 le gustó mucho porque le aportó conocimientos que cree importantes en su aprendizaje personal.	Negativo: audios. Positivo: el análisis de textos en clase.
13	Las lecciones le parecieron muy útiles. Con la lección 5 tuvo problemas para aprender el vocabulario.	Negativo: audios. Actividades de larga duración. Positivo: comprensión lectora y análisis de textos en clase.
14	Las lecciones “Mis viajes”, “Relaciones interpersonales” y “En contacto” le gustaron y le parecen muy útiles.	Negativo: la conjugación le costó. Positivo: vocabulario y gramática útil. Buena estructura de las lecciones. El progreso de las clases online.

Tabla 36. Resultados de las preguntas de reflexión del nivel B1. Elaboración propia.

Nivel A2

Sujeto	Pregunta 1	Pregunta 2
1	Lecciones 8-12 y 14 las encuentra prácticas, útiles y significativas para su aprendizaje	Negativo: las audiciones y los ejercicios de conjugación verbal le costaron mucho. Positivo: el libro de ejercicios y los ejercicios de Moodle.
2	Lección 11 muy difícil y lección 13 no le parece interesante. El resto de las lecciones le parecen útiles y entretenidas.	Negativo: comprensión auditiva. Positivo: La búsqueda autónoma de información
3	Lecciones 9 y 10, las más interesantes.	Negativo: contenido un poco desactualizado. Dificultad con la conjugación. Positivo: vocabulario y gramática útiles. El progreso en el aprendizaje.
4	Todas las lecciones le parecieron interesantes y útiles.	Negativo: audios Positivo: el proceso de aprendizaje
5	Cada lección le pareció muy interesante, con una buena elección de temas.	Negativo: Positivo: usar el libro y algunos ejercicios extra le ayudó en su aprendizaje
6	Todas las lecciones le parecieron interesantes y útiles.	Negativo: tuvo dificultades ejercicios de audio y gramática. Positivo: La comprensión lectora y los ejercicios de vocabulario le facilitaron el aprendizaje.

7	Todas las lecciones contienen temas interesantes y algunos le costaron más que otros.	No hay comentarios.
8	Depositó más dedicación en las lecciones 11-14 ya que conocía el contenido del resto de lecciones.	Negativo: las desventajas de la clase online. Positivo: el proceso de aprendizaje.
9	Encontró todas las lecciones útiles porque son necesarias para la vida diaria.	Negativo: audios. Positivo: comprensión lectora.
10	Las lecciones 8, 11 y 13 le parecieron las más entretenidas.	Negativo: los audios y las desventajas de la clase online. Positivo: El proceso de aprendizaje.
11	La lección 11 no le pareció útil personalmente, pero el resto de lecciones sí.	Negativo: poco tiempo de dedicación. Práctica oral. Positivo: el proceso de aprendizaje.
12	Le parecieron interesantes todas las lecciones menos la lección 13.	Negativo: desventajas de la clase online. Positivo: el proceso de aprendizaje.
13	Las lecciones 8, 9 y 14 le parecieron las más interesantes y entretenidas.	Negativo: los audios. Positivo: los ejercicios prácticos.
14	Las lecciones 8-9 y 14 le parecieron las más interesantes y útiles.	No hay comentarios.
15	No hay comentarios.	Positivo: el proceso de aprendizaje.
16	Le parecieron todas las lecciones interesantes y útiles.	Negativo: desventajas de la clase online y los audios. Positivo: el proceso de aprendizaje.
17	No hay comentarios.	Negativo: desventajas de la clase online. Positivo: el proceso de aprendizaje.
18	La lección 11 le pareció muy interesante y útil a nivel personal.	Negativo: audios. Positivo: el libro de texto.

Tabla 37. Resultados de las preguntas de reflexión del nivel A2. Elaboración propia.

Nivel A1

Sujeto	Pregunta 1	Pregunta 2
1	Las lecciones 1 y 2 le parecieron muy importantes como base de aprendizaje y la lección 4 la que más entretenida y útil le pareció y por último la lección 5 como la más interesante.	Negativo: desventajas de la clase online y los audios. Positivo: el proceso de aprendizaje.
2	Las lecciones 2 y 4 le parecieron las más interesantes y útiles.	Negativo: audio. Positivo: el proceso de aprendizaje.
3	Las lecciones 2 y 4 le parecieron las más interesante y útiles.	Negativo: audios, el libro de texto, desequilibrio de nivel y contenido. Positivo: el proceso de aprendizaje.
4	Le parecieron todas las lecciones interesantes, sobre todo se interesó	Negativo: las desventajas de la clase online.

	por la parte cultural que abordaba cada una de ellas.	Positivo: el proceso de aprendizaje.
5	Las lecciones 1 y 2 le parecieron muy útiles para adquirir base en el idioma y la lección 5 fue la más interesante.	Negativo: el aprendizaje de vocabulario. Positivo: el proceso de aprendizaje en general.
6	Las lecciones 2-4 le parecieron más interesantes y útiles.	Negativo: los audios. Positivo: el proceso de aprendizaje, las presentaciones en PowerPoint. El libro de texto.
7	Las lecciones 1-4 y 6 le parecieron las más interesantes y útiles.	Negativo: estructuración de algunos temas en el libro. Positivo: el libro de texto.
8	La lección 1 le pareció la más interesante.	Negativo: el tiempo de trabajo con respecto a los ejercicios prácticos.
9	Le parecieron interesantes las lecciones 4 y 6.	Negativo: los audios. Positivo: el libro de texto y el proceso de aprendizaje.
10	No hay comentarios.	Negativo: la adquisición del vocabulario. Positivo: el libro de texto y el proceso de aprendizaje.
11	Las lecciones 1-4 le parecieron muy interesantes y útiles.	Negativo: los audios. Positivo: el proceso de aprendizaje.
12	Le gustaron todas las lecciones.	Negativo: los audios. Positivo: carácter activo de las clases.
13	Las lecciones 1, 3 y 4 le gustaron especialmente.	Negativo: los audios. Positivo: estructura de los temas,
14	La lección 2 le pareció muy interesante.	Negativo: los audios. Positivo: el proceso de aprendizaje. El libro de texto.
15	Las lecciones 1-4 le parecieron las más interesantes y útiles.	Positivo: el proceso de aprendizaje.
16	Las lecciones 5-7 le parecieron las más realistas y útiles.	Negativo: los audios. Positivo: el proceso de aprendizaje.
17	Las lecciones 1 y 4 le parecieron las más interesantes.	Positivo: el proceso de aprendizaje.
18	No hay comentarios.	Negativo: desventajas de la clase online. Positivo. ventajas de la clase online.
19	No hay comentarios.	Negativo: los audios. Positivo: el proceso de aprendizaje.
20	Todas las lecciones le parecieron interesantes.	Positivo: el proceso de aprendizaje.
21	Todas las lecciones le parecieron interesantes.	Positivo: el proceso de aprendizaje.
22	No hay comentarios.	Negativo: las desventajas de la clase online, los ausios y la estructuración de las lecciones en el libro. Positivo: el proceso de aprendizaje.

23	No hay comentarios.	Negativo: dificultades con la conjugación en general. Positivo: la estructuración del curso. Las presentaciones en PowerPoint.
24	Todas las lecciones le parecieron útiles.	No hay comentarios.
25	No hay comentarios.	Positivo: el proceso de aprendizaje.
26	No hay comentarios.	Negativo: las desventajas de la clase online. Positivo: el proceso de aprendizaje.
27	Todas las lecciones le parecieron interesantes en general.	Negativo: dificultades en la adquisición del vocabulario. Positivo: el proceso de aprendizaje.
28	Todas las lecciones le parecieron entretenidas y útiles.	Negativo: las desventajas de la clase online.
29	Todas las lecciones le parecieron interesantes.	Negativo: las actividades gramaticales. Positivo: el proceso de aprendizaje.
30	Todas las lecciones le parecieron interesantes.	Positivo: la temática del curso.
31	No hay comentarios.	Negativo: demasiado contenido para un semestre. Positivo: el proceso de aprendizaje.
32	Las lecciones que más le gustaron fueron la 3 y la 6. Las lecciones 5 y 7 no le gustaron tanto.	Negativo: el proceso de aprendizaje.
33	Las lecciones 4 y 5 le parecieron más interesantes por su contenido.	Negativo: el libro de texto. Positivo: proceso de aprendizaje, ejercicios online.
34	Las lecciones 2, 3, 4 y 6 le parecieron las más importantes.	Negativo: algunos ejercicios eran aburridos. Positivo: proceso de aprendizaje y el libro de texto.
35	Le parecieron interesantes y útiles casi todas las lecciones.	Negativo: desventajas de la clase online. Positivo: el proceso de aprendizaje.
36	No hay comentarios.	Negativo: las desventajas de la clase online. Positivo: el proceso de aprendizaje.
37	Casi todas las lecciones le parecieron útiles.	Negativo: las desventajas de la clase online. Positivo: aprendizaje sobre la cultura hispanohablante.
38	Las lecciones 2 y 6 le parecieron muy útiles. La lección 5 le pareció la más interesante.	No hay comentarios.
39	Las lecciones 5 y 6 le parecieron muy útiles. La lección 7 le pareció muy interesante y entretenida.	Positivo: el proceso de aprendizaje.

40	Las lecciones 5 y 7 le parecieron las más interesantes. La 6 la más aburrida.	Positivo: el proceso de aprendizaje, el trabajo en grupo.
41	Las lecciones 1, 6 y 7 le parecieron las más útiles. La 5 la más interesante.	Positivo: el proceso de aprendizaje, el trabajo en grupo.
42	Todas las lecciones le parecieron útiles.	No hay comentarios.

Tabla 38. Resultados de las preguntas de reflexión del nivel A1. Elaboración propia.

En los siguientes gráficos mostramos la derivación de la reflexión en el uso de la estrategia metacognitiva de los estudiantes.

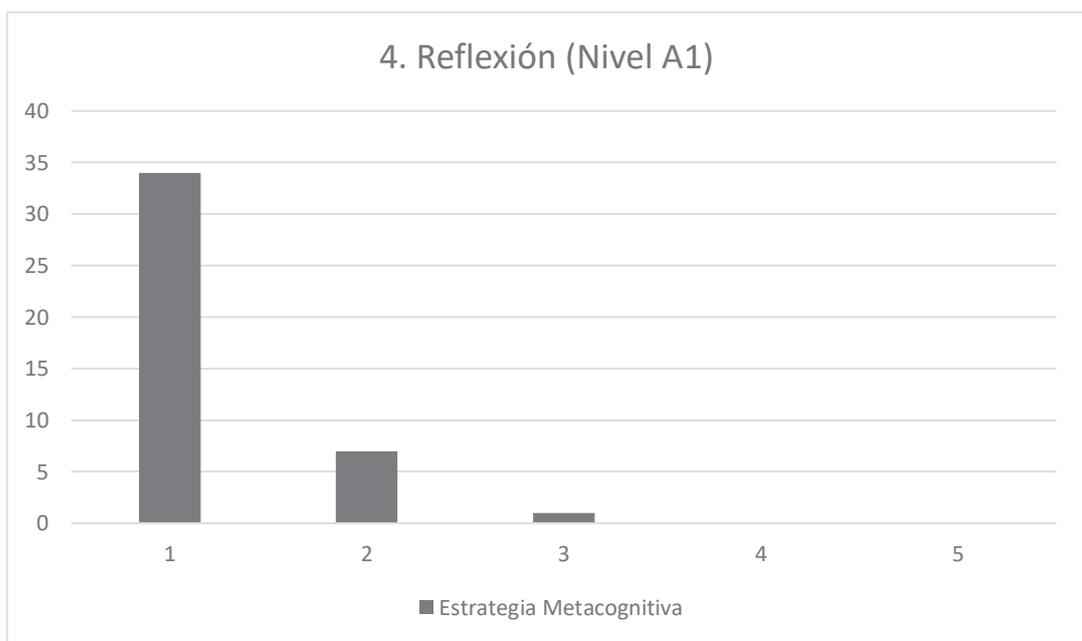


Gráfico 20. Uso de la estrategia metacognitiva en el nivel A1. Elaboración propia.

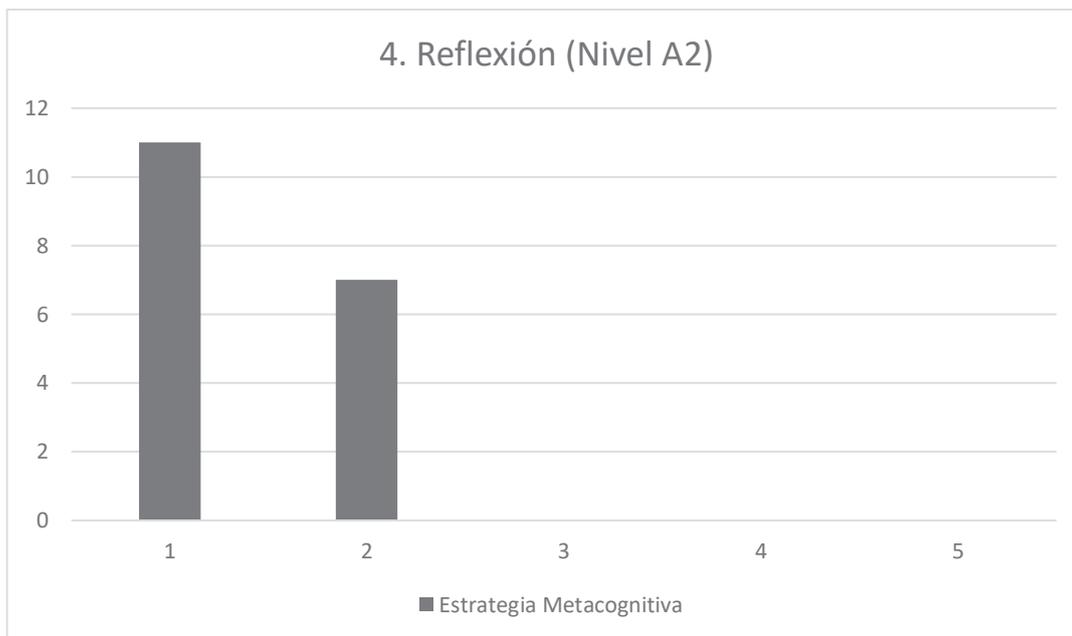


Gráfico 21. Uso de la estrategia metacognitiva en el nivel A2. Elaboración propia.

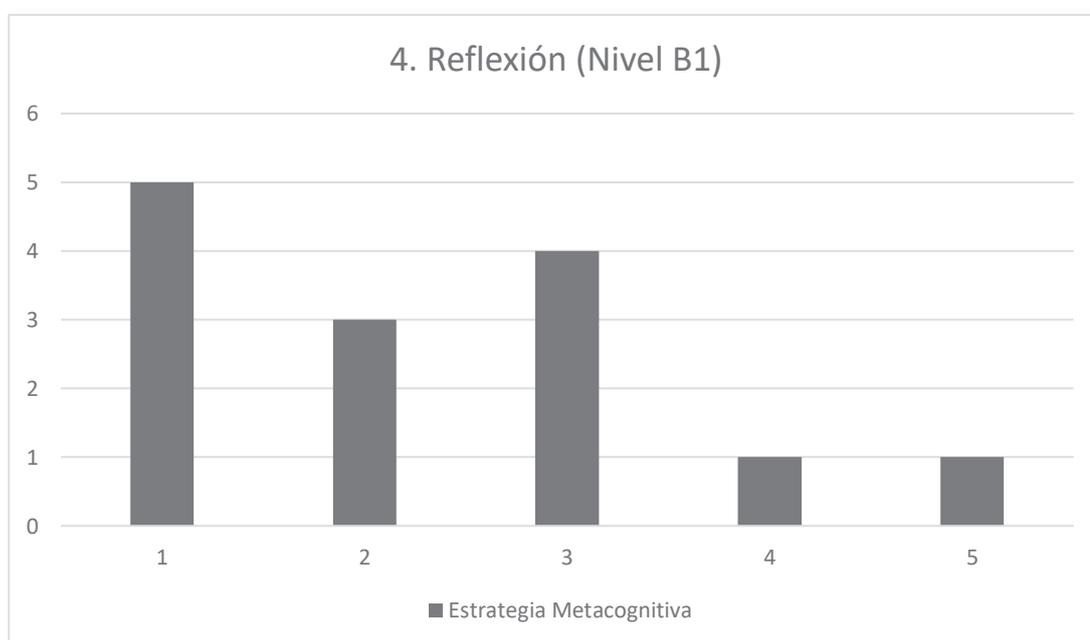


Gráfico 22. Uso de la estrategia metacognitiva en el nivel B1. Elaboración propia.

Como podemos apreciar, la mayoría de los estudiantes de nivel A1 y nivel A2 han respondido favorablemente el apartado de preguntas de la reflexión demostrando autocorrección en el proceso de aprendizaje y por lo tanto un haciendo un buen uso de la estrategia metacognitiva lo que impulsa su autonomía en el aprendizaje. El grupo de estudiantes perteneciente al nivel B1 no se ha dado tanta importancia ni trabajado el

apartado de reflexión como se hubiera esperado, sino que, aunque posee un enfoque metacognitivo, la autonomía y la reflexión no son del todo claras y reconocibles en todos los estudiantes de este nivel.

5.3. Estrategias de aprendizaje predominantes.

¿Cuál o cuáles son las EAL predominantes en universitarios de Alemania? ¿Existen una o varias estrategias predominantes en cada una de las universidades en las que se ha llevado a cabo este estudio? Desde el punto de vista de la Lingüística Aplicada y a través del cuestionario SILL hemos analizado y contrastado las EAL expuestas en el apartado anterior. Para hallar los diferentes parámetros y resultados de la aplicación de este cuestionario hemos empleado el programa estadístico SPSS.

En cuanto al análisis estadístico de los datos obtenidos, se ha utilizado en primer lugar el mismo procedimiento de SILL, es decir, un análisis factorial. Aplicando este tipo de análisis calculamos las sumas de las diferentes partes de SILL y las hemos dividido entre el total de cada parte para obtener así un promedio general, que debe estar dentro del rango de 1 a 5. Las diferentes estrategias han sido puntuadas en relación a la frecuencia de uso de las mismas, por lo que les hemos asignado valores entre 1 (nunca); 2 (poco frecuente); 3 (frecuente); 4 (muy frecuente); y 5 (siempre). Para llevar a cabo su análisis en el programa SPSS se han asignado consonantes para los nombres de cada estrategia: A: Mnemotécnica; B: Cognitiva; C: Compensatoria; D: Metacognitiva; E: Afectiva; y F: Social.

5.3.1. Frecuencia de uso de las EAL en cada una de las universidades participantes.

En este primer apartado hemos realizado un análisis de la frecuencia de uso de cada una de EAL en cada universidad. De este modo hemos podido conocer qué estrategia o estrategias predominan entre los estudiantes de cada universidad y a su vez poder realizar un contraste.

Los siguientes gráficos (23-26) muestran la puntuación obtenida en cada una de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje:

Categorías asignadas a las EAL	
A	Mnemotécnica
B	Cognitiva
C	Compensatoria
D	Metacognitiva
E	Afectiva
F	Social

Tabla 39. Letras asignadas alfabéticamente a las diferentes categorías de las EAL. Elaboración propia.

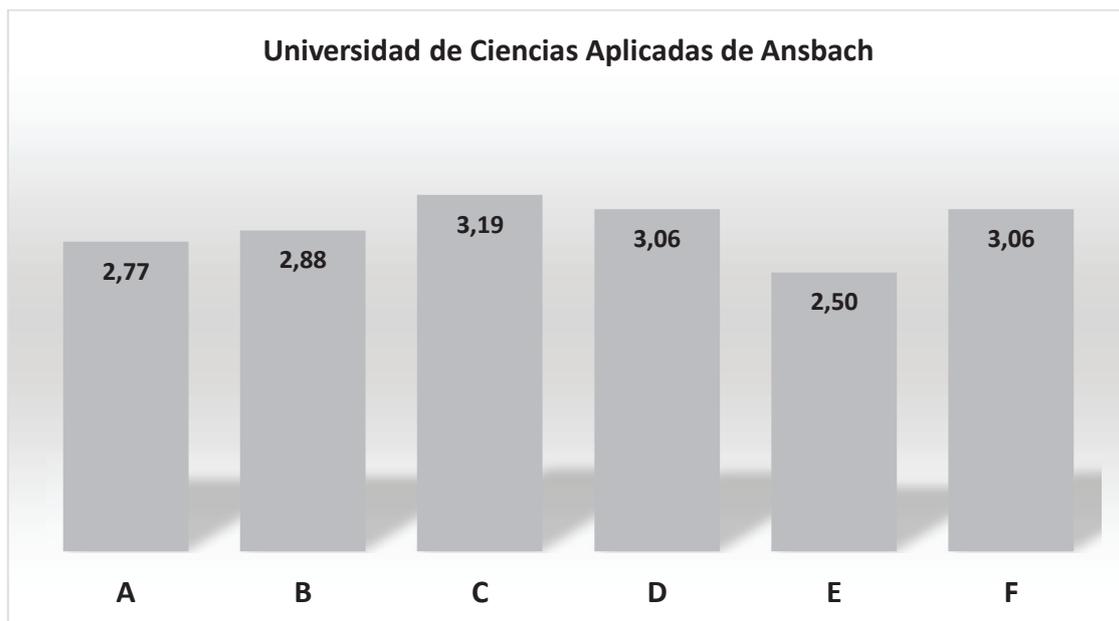


Gráfico 23. Estadístico descriptivo de frecuencia de uso de las categorías. Elaboración propia.

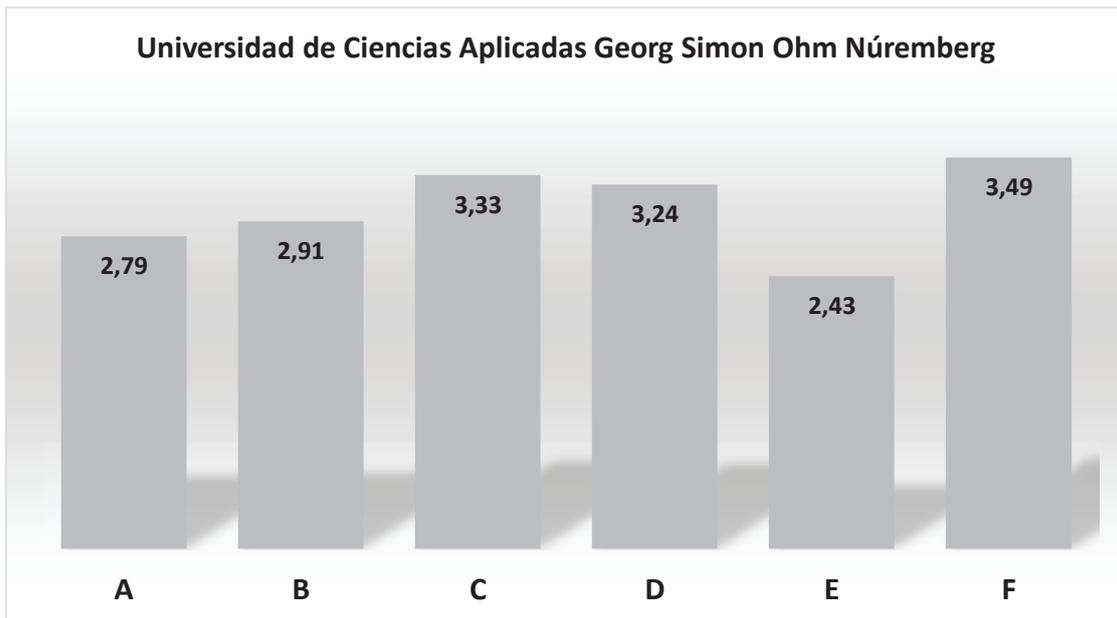


Gráfico 24. Estadístico descriptivo de frecuencia de uso de las categorías. Elaboración propia.

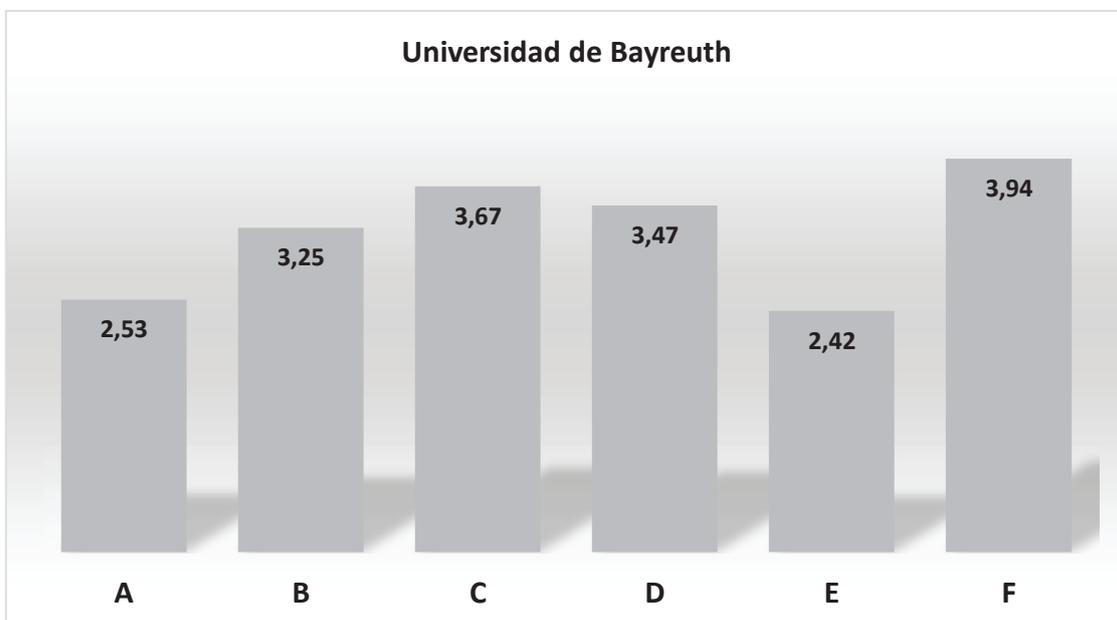


Gráfico 25. Estadístico descriptivo de frecuencia de uso de las categorías. Elaboración propia.

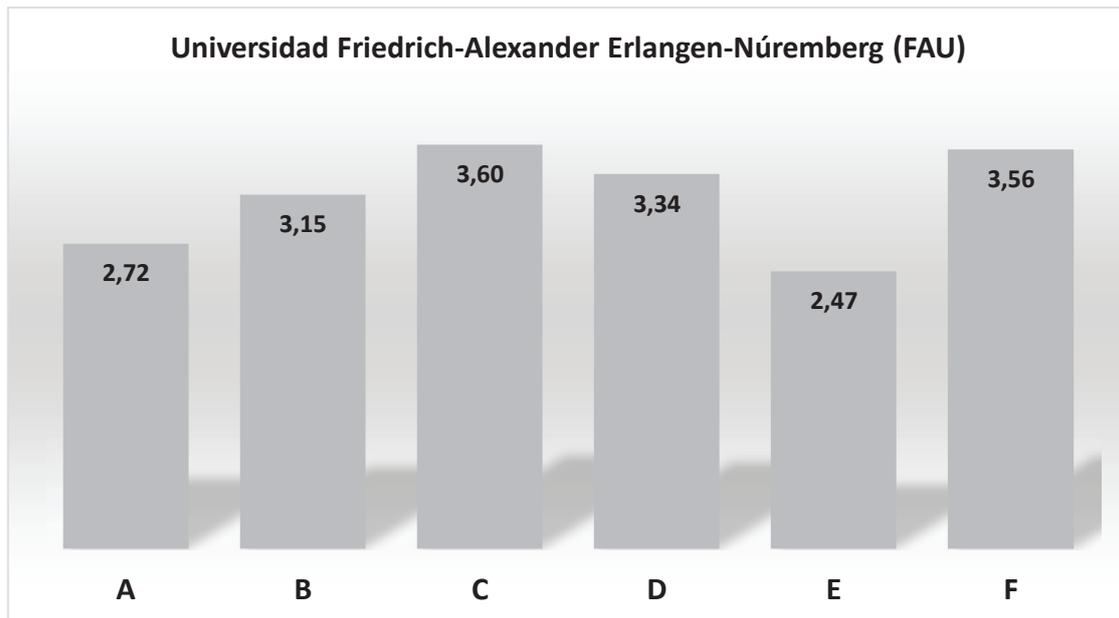


Gráfico 26. Estadístico descriptivo de frecuencia de uso de las categorías. Elaboración propia.

En general observamos a través de los gráficos, que la estrategia afectiva obtiene un valor medio inferior al resto de estrategias y este suceso se presenta con igual resultado en cada una de las universidades. Por otro lado, estos gráficos de barras revelan que las estrategias compensatoria y social alcanzan el valor medio más alto en todas las universidades. Existe una ligera diferencia entre las universidades de Ansbach y la FAU, donde en ambas el uso de la estrategia compensatoria supera a la social en comparación con la THN y la Universidad de Bayreuth donde ocurre lo contrario.

5.4. Variables que influyen en el uso de las estrategias.

En este punto queremos dar respuesta a otra de las preguntas de nuestra investigación. Después de analizar y observar las posibles variables que caracterizan a nuestros sujetos de estudio nos preguntamos si existe alguna variable personal que influya en el uso de las estrategias de los estudiantes de ELE en las cuatro universidades alemanas en las que hemos llevado a cabo nuestros análisis.

En los siguientes epígrafes presentamos los resultados obtenidos del estudio de la posible influencia que puedan tener las variables sexo, L1 y L2.

5.4.1. Variable sexo.

Al contrastar la variable Sexo con el uso de las EAL, las cuatro universidades presentan los mismos resultados; las estrategias metacognitiva y cognitiva son más

frecuentes en hombres que en mujeres mientras que las estrategias mnemotécnica y compensatoria son más usadas por las mujeres. Por lo tanto, encontramos aquí una diferencia entre los métodos de aprendizajes utilizados por hombres y mujeres. Estos datos están expuestos en los gráficos de los gráficos 27-30 correspondientes a los sujetos estudiados de cada universidad.

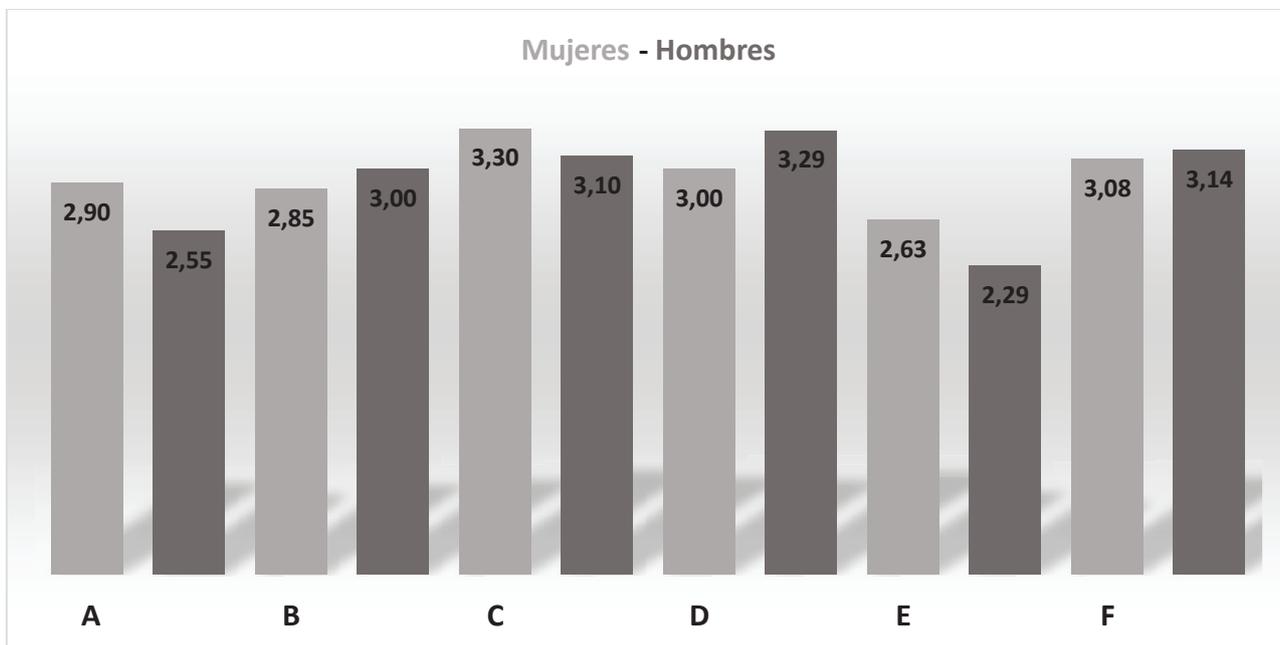


Gráfico 27. T-Test de frecuencia de uso de categorías entre mujeres y hombres (HS Ansbach).
Elaboración propia.

En el caso del gráfico 27 podemos apreciar también esta diferencia entre mujeres y hombres. Los hombres presentan un mayor uso de la estrategia metacognitiva, mientras que las mujeres utilizan más la estrategia compensatoria. Sin embargo, tanto en mujeres como en hombres, el valor medio más bajo revela que la estrategia afectiva es la menos usada por ambos sexos.

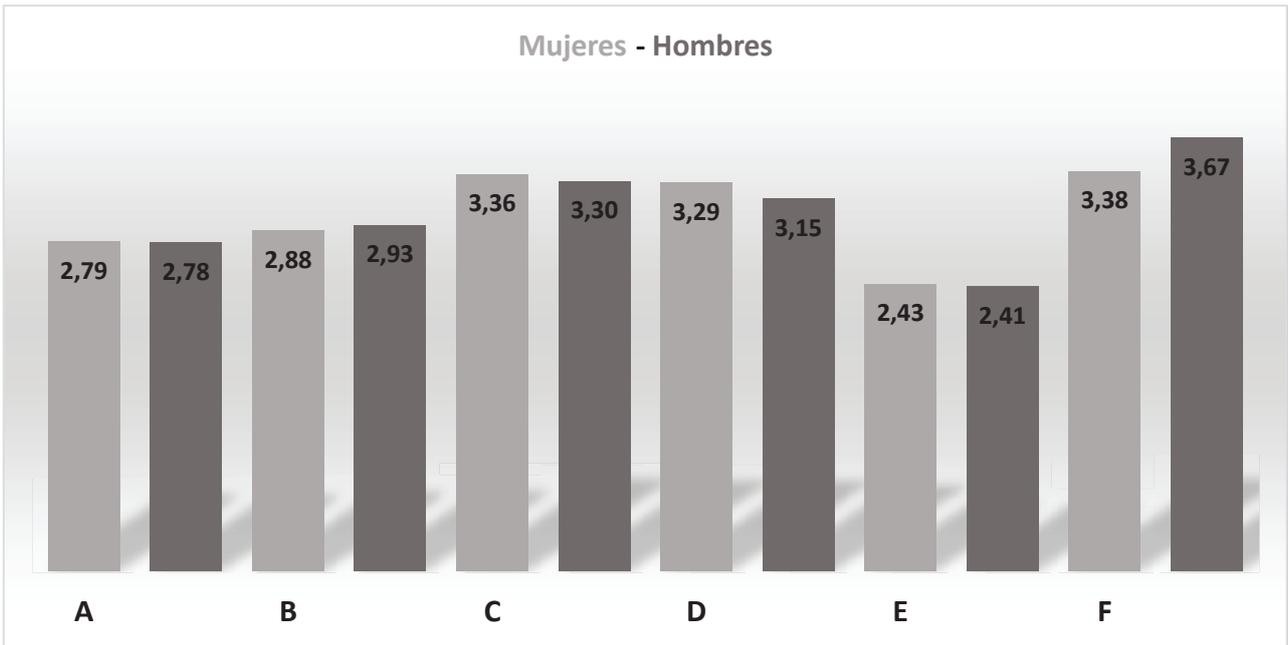


Gráfico 28. T-Test de frecuencia de uso de categorías entre mujeres y hombres (THN). Elaboración propia.

La Universidad de Bayreuth presenta los valores más bajos en la estrategia mnemotécnica en ambos sexos. Mientras que el resto de los valores se mantiene en una media muy parecido a los resultados de las otras universidades, se aprecia en esta universidad el porcentaje más alto en mujeres del uso de la estrategia social.

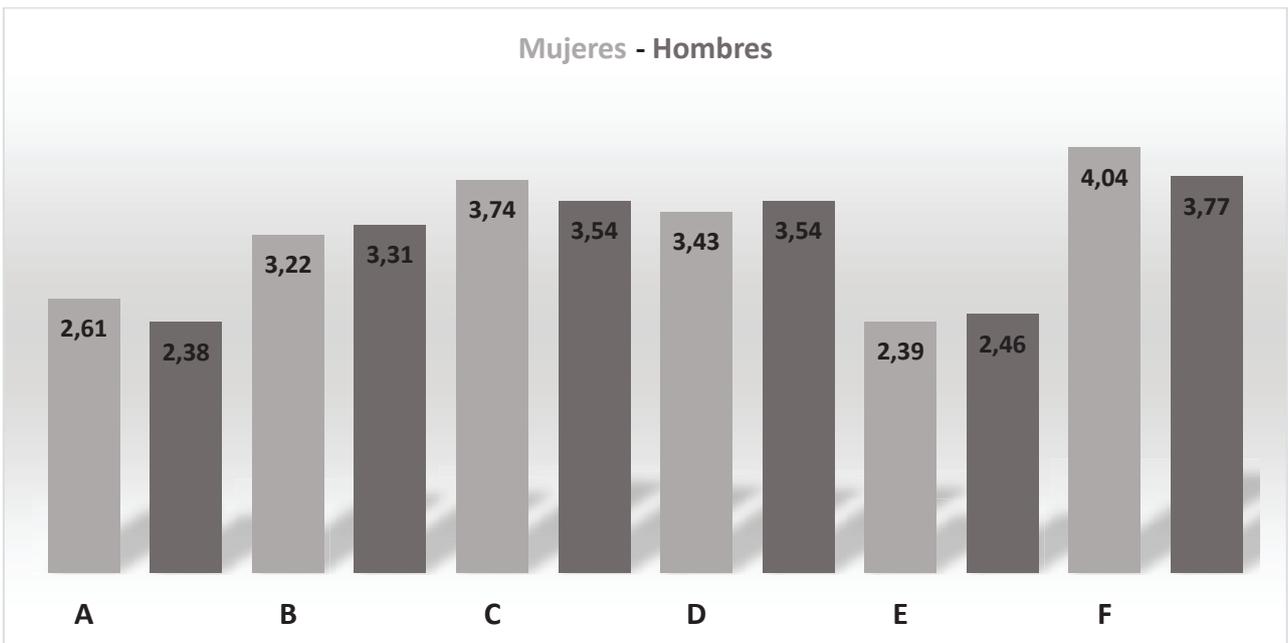


Gráfico 29. T-Test de frecuencia de uso de categorías entre mujeres y hombres (Universidad de Bayreuth). Elaboración propia.

Si observamos los datos de la Universidad de Erlangen (gráfico 30), advertimos que la similitud entre ambos sexos es mayor que en las otras universidades. Aquí apreciamos cómo en su mayoría, hombres y mujeres utilizan las estrategias de aprendizaje con un porcentaje muy similar.

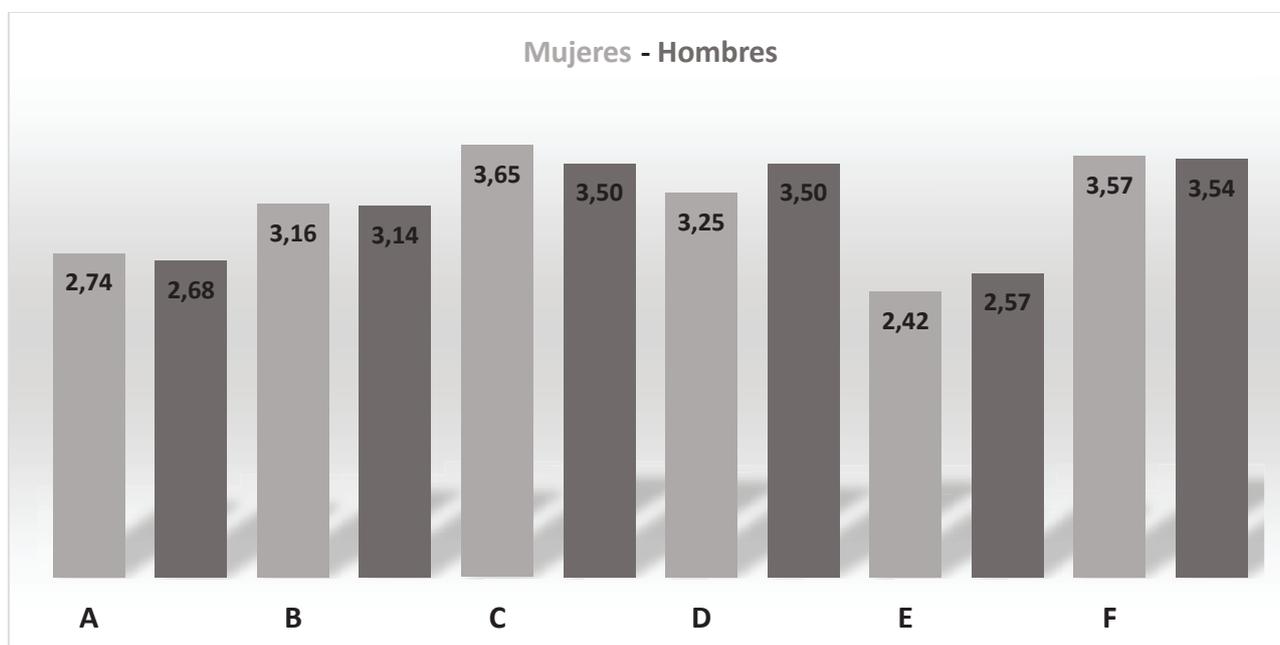


Gráfico 30. T-Test de frecuencia de uso de categorías entre mujeres y hombres (FAU). Elaboración propia.

En cada uno de estos gráficos observamos que la estrategia afectiva presenta el valor medio más bajo en cada una de las universidades, y las estrategias compensatoria, metacognitiva y social alcanza los valores más altos.

5.4.2. Variables L1 y L2.

Además de la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje y del análisis de la variable sexo, también hemos indagado en la repercusión que pudieran tener otras variables sobre el uso de las estrategias.

Hemos comparado los datos recabados de las variables L1 y L2 con el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje y hemos comprobado mediante una ANOVA si dichas variables están relacionadas con las variables independientes de estrategias mnemotécnica, cognitiva, compensatoria, metacognitiva, afectiva y social.

Concretamente, se analizó si la media de cada una de las variables dependientes, L1 y L2 (LE en las tablas) varía según la frecuencia de uso de cada una de las estrategias.

Al aplicar ANOVA de un factor calculamos un test F y su significación. Este se obtiene al estimar la variación de las medias entre los grupos de la variable independiente y dividirla por la estimación de la variación de las medias dentro de los grupos.

A continuación, las siguientes tablas de datos muestran los resultados del impacto de las variables de L1 y L2 sobre las estrategias de aprendizaje:

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Mnemotécnica	Inter-grupos	,105	3	,035	,108	,955
	Intra-grupos	18,734	58	,323		
Cognitiva	Inter-grupos	2,919	3	,973	2,424	,074
	Intra-grupos	24,081	60	,401		
Compensatoria	Inter-grupos	6,683	3	2,228	3,916	,013*
	Intra-grupos	32,994	58	,569		
Metacognitiva	Inter-grupos	1,338	3	,446	,798	,500
	Intra-grupos	32,404	58	,559		
Afectiva	Inter-grupos	3,308	3	1,103	2,119	,108

	Intra-grupos	30,192	58	,521		
Social	Inter-grupos	2,785	3	,928	1,315	,278
	Intra-grupos	40,957	58	,706		

Tabla 40. ANOVA de las variables de estrategias y la variable LE (HS Ansbach). * p<0.05

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Mnemotécnica	Inter-grupos	,173	4	,043	,119	,975
	Intra-grupos	23,613	65	,363		
Cognitiva	Inter-grupos	,576	4	,144	,495	,739
	Intra-grupos	18,910	65	,291		
Compensatoria	Inter-grupos	7,733	4	1,933	3,963	,006*
	Intra-grupos	31,710	65	,488		
Metacognitiva	Inter-grupos	3,389	4	,847	2,004	,104
	Intra-grupos	27,482	65	,423		

Afectiva	Inter-grupos	2,193	4	,548	1,082	,373
	Intra-grupos	32,950	65	,507		
Social	Inter-grupos	3,783	4	,946	1,065	,381
	Intra-grupos	57,703	65	,888		

Tabla 41. ANOVA de las variables de estrategias y la variable LE (THN). *p<0.05

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Mnemotécnica	Inter-grupos	2,229	5	,446	1,086	,376
	Intra-grupos	29,566	72	,411		
Cognitiva	Inter-grupos	4,917	5	,983	2,422	,044*
	Intra-grupos	29,237	72	,406		
Compensatoria	Inter-grupos	6,414	5	1,283	2,522	,037*
	Intra-grupos	36,106	71	,509		
Metacognitiva	Inter-grupos	4,234	5	,847	1,435	,222

	Intra-grupos	43,654	74	,590		
Afectiva	Inter-grupos	4,106	5	,821	2,049	,081
	Intra-grupos	30,066	75	,401		
Social	Inter-grupos	5,877	5	1,175	2,093	,076
	Intra-grupos	42,123	75	,562		

Tabla 42. ANOVA de las variables de estrategias y la variable LE (FAU). * $p < 0.05$

Como se puede apreciar, en la tabla 40 el valor de F es 3,916 y la significación 0,013; en la tabla 41 el valor de F es 3,963 y la significación 0,006; y en la tabla 42 el valor de F es 1,283 y la significación 0,037. Al ser la significación menor de 0,05 evidencia que las diferencias de media de lenguas extranjeras entre la frecuencia de uso de la categoría compensatoria son significativas. En tal caso, la relación entre L2 y la estrategia compensatoria es mayor con respecto a las otras estrategias. Los resultados obtenidos en la Universidad de Bayreuth no han mostrado ningún valor significativo por lo que consideramos irrelevante mostrar una tabla representativa.

Las siguientes tablas muestran la influencia de la variable L1 en las universidades de Bayreuth y TH Nürnberg Georg Simon Ohm, por lo tanto, hemos descartado representar los datos de las otras dos universidades por no mostrar valores significativos.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Mnemotécnica	Inter-grupos	2,590	2	1,295	4,116	,025*

	Intra-grupos	10,382	33	,315		
Cognitiva	Inter-grupos	8,132	2	4,066	9,180	,001*
	Intra-grupos	14,618	33	,443		
Compensatoria	Inter-grupos	,559	2	,279	1,239	,303
	Intra-grupos	7,441	33	,225		
Metacognitiva	Inter-grupos	,472	2	,236	,623	,542
	Intra-grupos	12,500	33	,379		
Afectiva	Inter-grupos	2,279	2	1,140	3,016	,063
	Intra-grupos	12,471	33	,378		
Social	Inter-grupos	,918	2	,459	,893	,419
	Intra-grupos	16,971	33	,514		

Tabla 43. ANOVA de las variables de estrategias y la variable L1 (Universidad de Bayreuth). *p<0.05

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
--	-------------------	----	------------------	---	------

Mnemotécnica	Inter-grupos	1,498	2	,749	1,835	,167
	Intra-grupos	30,216	74	,408		
Estrategia Cognitiva	Inter-grupos	4,781	2	2,390	6,174	,003*
	Intra-grupos	28,648	74	,387		
Estrategia Compensatoria	Inter-grupos	2,417	2	1,208	2,315	,106
	Intra-grupos	38,110	73	,522		
Metacognitiva	Inter-grupos	3,589	2	1,795	3,110	,050*
	Intra-grupos	43,854	76	,577		
Afectiva	Inter-grupos	,179	2	,090	,204	,816
	Intra-grupos	33,416	76	,440		
Social	Inter-grupos	10,956	2	5,478	11,363	,000*
	Intra-grupos	36,639	76	,482		

Tabla 44. ANOVA de las variables de estrategias y la variable L1 (FAU). *p<0.05

Al estudiar la relación entre L1 y las estrategias de aprendizaje, en las tablas 43 y 44, observamos que tanto en la Universidad de Bayreuth como en la universidad de Erlangen existe una relación significativa entre estrategia cognitiva y L1. Además, se dan

más casos de relación entre L1 y estrategia mnemotécnica en Bayreuth y L1 y estrategias social y metacognitiva en la universidad de Erlangen.

Si comparamos las cuatro universidades observamos que los resultados difieren en el análisis de las variables L1 y L2 e incluso no hemos hallado significancia en estas variables en algunas de las universidades. Con respecto a la frecuencia de uso y la diferencia entre hombres y mujeres hemos obtenido resultados semejantes en todas las universidades.

CONCLUSIONES

A lo largo de los últimos años hemos asistido a un progresivo cambio en el rol del docente y el aprendiz de LE, donde el docente ha pasado de ser el centro del aprendizaje a ser un mediador, orientador y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el aprendiz ha pasado a ser autor de su propio aprendizaje desarrollando así su propia autonomía. Para que se dé este proceso y a su vez también se siga desarrollando, consideramos de vital importancia el estudio y la investigación de estrategias de aprendizaje enfocadas en la adquisición de una LE o L2. Asimismo, el estudio de estas estrategias ofrece al docente un conocimiento analítico de la efectividad de la enseñanza y aprendizaje de la LE/L2. Sin embargo, el estudio y la aplicación de estrategias de aprendizaje pertenecen a un campo amplio de investigación que pueden ofrecer diversos resultados. Brinitzer et al. (2016) inciden en que las estrategias son una gran ayuda para los aprendientes para adquirir el idioma y usarlo, así como también les facilitan los objetivos lingüísticos necesarios, asimismo, añaden que este campo de las EAL no es tan solo complejo sino además bastante amplio.

En esta tesis doctoral hemos partido de la hipótesis que plantea dentro del ámbito de la Lingüística Aplicada el aprendizaje de estrategias enfocadas a la adquisición de un segundo idioma o un idioma extranjero. A continuación, nuestra hipótesis parte del contexto universitario europeo, concretamente en Alemania y se ha centrado en el estudio de las estrategias de aprendizaje de estudiantes de ELE. Para poder desarrollar nuestra hipótesis de investigación y alcanzar los resultados óptimos de nuestra investigación hemos elaborado las siguientes preguntas de investigación que se desprenden del marco teórico que hemos expuesto en el capítulo 1.

(1) ¿Cómo se definen las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de ELE en Alemania?

(2) ¿Cuál o cuáles son las estrategias de aprendizaje predominantes?

(3) ¿Existen una o varias estrategias predominantes en cada una de las universidades en las que se ha llevado a cabo este estudio?

(4) ¿Existe alguna variable personal que influya en el uso de las estrategias?

(5) ¿Qué importancia tienen las nuevas tecnologías?

Para dar respuesta a estas preguntas de investigación, hemos seguido una metodología de análisis cuantitativa y cualitativa a través de métodos que nos han

permitido analizar, interpretar y dar sentido a los datos recabados y en última instancia, a construir nuestra teoría a partir de ellos. Trigwell y Prosser (1991), señalan la importancia del aspecto cualitativo en la investigación de las EAL haciendo énfasis en la relación entre las diferencias cualitativas en los resultados del aprendizaje, las percepciones del entorno de aprendizaje, la calidad de los resultados y los enfoques de estudio. En esta línea, esta tesis doctoral ha sido estructurada en cuatro fases de investigación, las cuales hemos descrito en el capítulo 2.

Nuestro propósito inicial es investigar cómo los estudiantes universitarios en Alemania utilizan estrategias de aprendizaje con las siguientes variables de estudio: edad, género, lengua materna, y segunda lengua. También nos cuestionamos sobre la presencia actual de las nuevas tecnologías y la influencia que estas puedan tener sobre su autonomía, así como también hemos implementado una investigación basada en la acción para comprobar el uso de la estrategia metacognitiva en nuestros sujetos de estudio.

Para lograrlo hemos realizado un primer cuestionario de EAL a 251 estudiantes, un segundo cuestionario de nuevas tecnologías a 60 estudiantes y un portfolio de evaluación a 74 estudiantes. Estos estudios se han llevado a cabo en el contexto europeo dentro del sistema educativo superior en Alemania. El primer cuestionario se realizó con sujetos de estudio pertenecientes a 4 universidades situadas en el sur de Alemania, mientras que el segundo cuestionario y el portfolio de evaluación se realizaron en una misma universidad y una de las cuatro universidades participantes en la implementación del primer cuestionario. La fase de investigación que abarcó la realización de todas estas pruebas tuvo una duración de ocho semestres desde 2017 a 2021. Para este diseño se ha tenido en cuenta la bibliografía previamente publicada y cuyo propósito general es conocer cómo aprenden con éxito los estudiantes universitarios de ELE en Alemania en la actualidad.

La realidad sobre el estudio y proliferación del español como lengua extranjera en Alemania se remonta a hace 30 años, como indican Crespó Picó, Olmos Serrano y Ortí Teruel (2021) “el consumo de literatura en español, el fenómeno social de la salsa, así como el incremento de estancias vacacionales en España y Latinoamérica hacen crecer una demanda por el conocimiento del idioma y la cultura también en el ámbito educativo.” El español se ha establecido en estas décadas en Alemania principalmente como tercera lengua en colegios e institutos y en primera o segunda lengua en muchas universidades que poseen carreras de estudios hispánicos, latinoamericanos o romanísticos y escuelas,

sobre todo, las que se dedican a la formación profesional. Además, en la formación no reglada el español posee hoy en día una posición prioritaria en academias de idiomas, y escuelas de adultos como *Volkshochschulen* o también el Instituto Cervantes en Alemania el cual goza de una alta popularidad e incluso en las grandes ciudades el español está presente ya en guarderías. Sin embargo, Crespó Picó, Olmos Serrano y Ortí Teruel (2021) también señalan que se ha demostrado que “es posible una política de fomento del español en todas sus etapas y ámbitos, pero también que necesita de un concepto estratégico” pero esto también supone un reto ya que sería primordial “crear una herramienta diplomática, política, operativa y comunicativa que permita desarrollar todo el potencial del idioma.”

En este contexto que nos muestran las universidades alemanas en cuanto al aprendizaje de ELE hemos centrado nuestro punto de partida para posteriormente elaborar nuestra investigación sobre las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes y profundizar en las variables que los caracterizan. Por consiguiente, esta investigación se ha centrado en la aplicación y fomento del grupo de estrategias cognitivas, metacognitivas, compensatorias, mnemotécnicas, afectivas y sociales de la profesora y lingüista Rebecca L. Oxford. Los datos recogidos y analizados nos permiten responder a nuestras preguntas de investigación:

(1) ¿Cómo se definen las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de ELE en Alemania?

En los datos descritos en esta tesis doctoral hemos mostrado qué características y similitudes existen entre los grupos de universitarios de cada universidad en el uso de estrategias de aprendizaje que utilizan y las variables que caracterizan a dichos sujetos y por lo tanto consideramos que las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de ELE en Alemania se definen como método fundamental en su aprendizaje autónomo del español. Los resultados obtenidos a través de los cuestionarios verifican que los estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición de una LE en una frecuencia de uso media-alta. Muchas de estas estrategias han sido aprendidas previamente a través del aprendizaje del español y otras lenguas en las etapas de educación primaria y secundaria de los estudiantes. Por su parte, desconocemos si durante los cursos universitarios de ELE han adquirido nuevas estrategias o si los docentes de estos cursos han fomentado el uso de las EAL o incluso si han dedicado parte del tiempo lectivo al aprendizaje de nuevas estrategias. Griffiths

(2003) compara por ejemplo las estrategias de los estudiantes de niveles superiores con los de niveles inferiores señalando que, las estrategias de los estudiantes de niveles superiores parecen ser más sofisticadas e interactivas, y a su vez, realiza una clasificación de estas estrategias en: estrategias relacionadas con la interacción con otros, el vocabulario, la lectura, la tolerancia a la ambigüedad, los sistemas del lenguaje, el manejo de los sentimientos, el manejo del aprendizaje y la utilización de recursos disponibles. Igualmente, Marton, Wen y Wong (2005), realizaron un estudio en estudiantes universitarios donde se compara la percepción de estos estudiantes sobre la estrategia de memorización y la de comprensión mostrando una diferencia entre estudiantes principiantes y estudiantes experimentados, donde estos últimos consideran ambas estrategias inherentes la una de la otra mientras que los principiantes consideran que primero deben memorizar el contenido para después comprenderlo.

Por otro lado, con la implementación del portafolio de evaluación hemos comprobado el impacto de esta herramienta en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, comprobando así, cómo la estrategia metacognitiva adquiere una relevancia significativa y positiva en la autonomía de los sujetos de estudio. Tras estos resultados positivos estamos de acuerdo con Bedarnia y Laghouat (2016) en los aspectos positivos de la implementación de un portafolio ya que como también hemos podido comprobar, no solo fomenta la motivación de los estudiantes y su creatividad sino también la reflexión del aprendiz sobre su propio aprendizaje por muy escueta que sea en algunos casos, también ayuda a comprender y tomar conciencia de las capacidades que han ido desarrollando y a percibir la progresión de su aprendizaje, permite definir sus objetivos con más claridad ayudando así a centrarse en las tareas de enseñanza-aprendizaje y finalmente y no menos importante contribuye también a que el profesor reflexione sobre su trabajo en el aula de ELE y los resultados obtenidos.

(2) ¿Cuál o cuáles son las estrategias de aprendizaje predominantes en cada una de las universidades alemanas?

Los resultados de nuestro análisis nos han mostrado que las estrategias que presentan una mayor frecuencia de uso en estos universitarios son la estrategia compensatoria y la estrategia social presentando ambas una frecuencia de uso alto, mientras que las estrategias menos utilizadas son las de la categoría afectiva. Los resultados indican que los aprendices tienden a aplicar por este orden las distintas

categorías: compensatorias, socioculturales, metacognitivas, cognitivas, mnemotécnicas, y afectivas.

Por lo tanto nuestros sujetos de investigación consideran importantes estrategias como intentar adivinar el significado de las palabras extrañas, inventar palabras cuando se está bloqueado, leer sin buscar el significado de todas las palabras, intentar adivinar lo que otra persona dice, usar sinónimos para expresarse, pedir que le corrijan cuando hablan, practicar el español con otros estudiantes, solicitar ayuda de los profesores, hacer preguntas en español, intentar comprender la cultura hispana, prestar atención al hablante cuando está hablando español, anotar los errores y planificar el tiempo de estudio, ver la tele, series y escuchar música en español, intentar encontrar normas o reglas que le faciliten el estudio y utilizar fichas para recordar nuevas palabras.

La categoría afectiva ha obtenido en estos análisis un valor minoritario. Al final de los cuestionarios algunos estudiantes manifestaron de forma escrita y oral sus impresiones y muchos coincidieron en un cierto rechazo en la dimensión de esta categoría afectiva. La mayoría no sentía una identificación con esa relación de métodos de aprendizaje. Las estrategias compensatoria y social presentan una media más alta en todos los grupos debido al perfil plurilingüe de los sujetos. Cáceres Lorenzo (2015), en su investigación con aprendices sinohablantes indica que las estrategias afectivas están involucradas en el resultado significativo de las calificaciones obtenidas por los estudiantes monolingües indicando así que hay una notable relación entre la motivación y las buenas calificaciones de los exámenes. Asimismo, existen condiciones, ya sean internas o externas, del aprendizaje de las que depende la calidad de dichos procesos autónomos de aprendizaje y de los resultados de este.

(3) ¿Existen una o varias estrategias predominantes en cada una de las universidades en las que se ha llevado a cabo este estudio?

A nivel individual, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach muestra un uso mayoritario de la estrategia compensatoria y muy seguida además de la metacognitiva y social. La Universidad de Ciencias Aplicadas Georg Simon Ohm de Núremberg muestra una prioridad en la estrategia social seguida de la compensatoria y metacognitiva. Para los estudiantes de la Universidad Friedrich-Alexander Erlangen-Núremberg la estrategia compensatoria es la más usada al igual que en la HS Ansbach y también le sigue la estrategia social. Finalmente, la Universidad de Bayreuth obtiene un uso

mayoritario de la estrategia social para a continuación seguirle la compensatoria y la metacognitiva.

(4) ¿Existe alguna variable personal que influya en el uso de las estrategias?

Para empezar, la edad de los estudiantes tiene una media de entre los 21 y 23 años. Aunque muchos estudiantes, sobre todo los del nivel A1 están en su primer o segundo semestre de carrera, no tienen 18 años, sino que han comenzado más tarde a estudiar. Esta circunstancia se da debido al sistema educativo del país germano, donde la importancia de un bagaje práctico hace que los estudiantes no comiencen la etapa universitaria directamente después de haber realizado los exámenes de *Abitur*. En nuestros análisis estadísticos a través de un test bivariado de Pearson no hemos hallado correlaciones significantes entre la variable edad y cada una de las categorías de las estrategias de aprendizaje.

Las variables sexo, L1 y L2 influyen en las decisiones autónomas que los aprendientes toman en el momento de asumir una determinada tarea de aprendizaje y utilizar una estrategia puede afectar de manera significativa a la adquisición de la lengua meta en cuestión. Si hacemos una observación detenida de algunas de las variables y de la frecuencia de uso de algunas categorías, podemos profundizar en las comparaciones entre las variables analizadas.

En la categoría cognitiva hemos advertido que los hombres tienen una media de frecuencia mayor que la de las mujeres y quizá esto se deba a que la mayoría de los hombres estudia carreras del ámbito de la Ingeniería y la Tecnología donde se da un mayor uso del “trabajo cognitivo”, “la comprensión profunda, la deducción y el razonamiento, una exigencia de estudio más cualitativo” (Marugán, Martín, Catalina y Román, 2013). Afshar y Bayat (2018), investigaron el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas observando que existe una correlación positiva significativa entre el uso de estrategias y el éxito en el aprendizaje, así como también un uso relevante de las estrategias cognitivas en mujeres y metacognitivas en hombres.

Si continuamos con la variable de la LE, observamos que la media tiene un promedio entre 3 y 4 lenguas extranjeras. En este caso podemos hacer alusión al interés de Alemania en el aprendizaje de lenguas extranjeras además de motivos económicos y estar en contacto geográficamente con muchos otros países. Los estudiantes que no tienen el alemán como primera lengua son los que tienen un mayor número de L2. Según Stern

(1975), el aprendiz se enfrenta a tres paradigmas en la adquisición de la L2 tales como, 1. el dominio de la primera lengua como sistema de referencia frente al nuevo sistema de referencia subdesarrollado; 2. tener que prestar atención simultáneamente a las formas lingüísticas y la comunicación; 3. tener que elegir entre aprendizaje racional e intuitivo. Huang y Chang (2011) observaron los efectos de la formación en estrategias de aprendizaje de idiomas en educación secundaria superior en términos del rendimiento en la L2 de los alumnos demostrando que el rendimiento en la L2 de estos aprendices está relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje.

En este estudio de caso también nos hemos encontrado con algunos inconvenientes a la hora de recabar los datos, por ejemplo, en las informaciones recogidas sobre L1 y L2. Para poder cursar estudios en las universidades alemanas los estudiantes procedentes de otros países necesitan un nivel C1 de alemán, por lo que se parte de que todos los encuestados que no son de origen alemán poseen este nivel, aunque por descuido o equivocación no lo hayan dejado constante en el apartado de preguntas personales del cuestionario de estrategias de aprendizaje utilizado para este estudio.

(5) ¿Qué importancia tienen las nuevas tecnologías?

En esta investigación compartimos la opinión de Sánchez (2009) de que “las nuevas tecnologías por sí solas no constituyen estrictamente un método, pero sí pueden condicionarlo ... sencillamente nos valemos de ellos para lo que puedan ayudar en el proceso de enseñanza/aprendizaje”. A través del cuestionario implementado sobre este tema hemos observado que los estudiantes de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach hacen un uso notable de las nuevas tecnologías como medio de aprendizaje, destacando el uso del teléfono móvil como primera vía y el uso de aplicaciones interactivas enfocadas en el aprendizaje de idiomas.

Sin dejar de ser tradicionales en el uso de estrategias de aprendizaje que llevan décadas vigentes en el sistema educativo alemán como el método de traducción y memorización, el libro de texto como base, con una tendencia escasa en la estrategia afectiva de no valorarse como aprendiz, debemos señalar que además los estudiantes que han participado en esta investigación son aprendices activos y dispuestos en la evolución y progreso del aprendizaje adaptándose a los nuevos tiempos, haciendo uso de las nuevas tecnologías, aumentando el uso de estrategias de aprendizaje, haciéndose cada vez más autónomos y el docente debe ir al ritmo de esta constante evolución.

Aunque los resultados obtenidos en esta investigación son mayoritariamente positivos, creemos que la persistencia en la investigación e implementación de cada una de las EAL forman parte importante de la enseñanza de lenguas extranjeras. Cada una de las estrategias aporta un gran paso en la enseñanza/ aprendizaje y a su vez todas estas estrategias están entrelazadas entre sí pues, Wolters (1998) señala por ejemplo que la regulación motivacional de los estudiantes influye positivamente en su meta de estudio y la implementación de algunas estrategias cognitivas. Vandergrift (2005), también explora las relaciones entre la motivación y la metacognición mostrando una estrecha relación entre ambas. Por otro lado, Graham y Harris (2003) investigan un modelo de instrucción de estrategia denominado desarrollo de estrategia autorregulado para mejorar los comportamientos estratégicos de los estudiantes, las habilidades de autorregulación, el conocimiento del contenido y la motivación en la expresión escrita. En este análisis demuestran que la aplicación de este modelo proporciona efectos positivos en la calidad, estructura y extensión de la escritura.

Para desarrollar un nivel óptimo de percepción, el estudiante debe implementar las estrategias metacognitivas que ofrecen un apoyo clave al uso autónomo de las estrategias cognitivas. De esta manera, el aprendiz obtiene muchos beneficios de manera indirecta, tal como la motivación, que mejoran la efectividad del aprendizaje de la lengua extranjera.

Por esta razón, reafirmamos que el uso de estrategias de aprendizaje es muy positivo para el desarrollo autónomo de los aprendientes. A través de este estudio ha sido posible analizar las estrategias de estos estudiantes y nos ayuda, como profesores de español como lengua extranjera a mejorar el potencial de aprendizaje y trabajo de nuestros estudiantes pues el papel del docente también adquiere un mayor grado de implicación en la enseñanza y de conocimientos sobre los recursos didácticos, que me permiten seguir diseñando e implementando actividades relevantes y motivantes. Este estudio nos muestra también las áreas de estilo que no se usan demasiado y por consiguiente poder trabajar en el desarrollo de esas áreas. Llevar a cabo actividades que no siempre son las que más se ajustan a las preferencias de aprendizaje de nuestros estudiantes a menudo ayuda a romper con la monotonía y a subsanar errores en el aprendizaje de la LE. Si, por ejemplo, nuestros estudiantes no utilizan la estrategia afectiva, se produce una carencia en el aprendizaje de la LE y por lo tanto debemos actuar como mediadores para que los

alumnos desarrollen la motivación, una de las principales características de la estrategia afectivas.

Creemos que las competencias lingüísticas en universitarios que aprenden español como lengua extranjera se desarrollan si los convertimos en estudiantes autónomos, por lo tanto, es necesario el análisis del proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera y averiguar el impacto de las variables y la influencia de otros métodos de aprendizaje ya aprendidos en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Resolver este problema de investigación contribuye al conocimiento de EAL de los aprendientes de ELE europeos y ayuda a mejorar las habilidades lingüísticas de los alumnos en el aprendizaje de la lengua meta y su necesario desarrollo como aprendiz independiente.

BIBLIOGRAFÍA

- A. Peçherzewska & Knot, S. (2007). Review of Existing EU Projects Dedicated to Dyslexia, Gaming in Education and M-Learning. WR08 Report to CallDysc Project.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1 (1): 7–24.
- Afshar, H. S., & Bayat, M. (2018). Strategy use, learning styles and L2 achievement of Iranian students of English for academic purposes. *Issues in Educational Research*, 28(4), 1039-1059.
- Ahmad, P., & Brogan, M. (2013). Scholarly use of e-books in a virtual academic environment: A case study. *Australian Academic and Research Libraries*, 43(3), 189–213.
- Alcalde Mato, N. (2010). Orígenes y desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Pragmalingüística*, v, 18, p. 8-29.
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, v. 6, p. 9-23.
- Allright, D., and Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arellano, C. (2010). La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 8(4), 3-16.
- Barrallo Busto, N. (2011). Análisis y ejemplos prácticos de actividades para trabajar las estrategias de aprendizaje en el aula. Instituto Cervantes de Argel.
- Bedarnia, M., & Laghouat, A. (2016). El uso del portfolio como herramienta de aprendizaje en el aula de ELE. Universidad de Ammar Thelidji Laghouat, Argelia.

Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0121.pdf.

- Beltrán, J. A. (1993), *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- Bimmel, P. (2012). *Lernstrategien: Bausteine der Lernerautonomie. Deutsch als Fremdsprache*, Heft 46, p. 3-10. München: Hueber.
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Bologna Declaration. (1999). <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>.
- Bonilla Carvajal, C. A. (2013). Método “traducción gramatical”, un histórico error lingüístico de perspectiva: orígenes, dinámicas e inconsistencias. *Praxis & Saber* 4(8):243.
- Bown, J. (2009). Self-regulatory strategies and agency in self-instructed language learning: A situated view. *The Modern Language Journal*, 93(4), 570-583.
- Brinitzer, M. Hantschel, H., Kroemer, S. Mateos Ortega, Y., Mölle-Frorath, M., Pérez, N., Ros, L. (2016). *Enseñar español. Conocimientos básicos de didáctica (ELE)*. Ernst Klett Sprachen Stuttgart.
- Brown, J. (2009). Self-regulatory strategies and agency in self-instructed language learning: a situated view. *The Modern Language Journal* 93, no. 4: 534–49.
- Brown, S. and J. Larson-Hall. (2012). *Second Language Acquisition Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Butcher, J. (2014). ¿Can tablet computers enhance learning in further education? *Journal of Further and Higher Education*, 38(6), 755–875. Taylor & Francis.

- Byram, M. (2014). Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship, *Language, Culture and Curriculum*, 27:3, 209-225.
- Cáceres Lorenzo, M. T. (2014). La rúbrica de un taller de escritura para enseñar a sinohablantes en el contexto universitario europeo: estudio de caso. *Porta Linguarum*, v. 21, p. 227-244.
- Cáceres-Lorenzo, M. T. (2015). Teenagers learning Chinese as a foreign language in a European Confucius Institute: the relationship between language learner strategies and successful learning factors. *Language Awareness*, 24(3), 255-272.
- Campbell, A., and McNamara O. (2010). Mapping the Field of Practitioner Research, Inquiry and Professional Learning in Educational Contexts. In *Action Research in Education*, edited by A. Campbell and S. Groundwater-Smith, 21–36. London: Sage.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In *Language and communication*, Edited by: Richards, J. and Schmidt, R. 2–7. London: Longman.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1): 1–47.
- Cárcel Carrasco, F. J. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa*, 5(3), 52-60.
- Carton, A. S. (1966). The "method of inference" in foreign language study.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence. In *Intercultural language use and language learning*, Edited by: Alcón, E. and Safont, M.P. 41–57. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Centro de Lingüística Aplicada <https://www.cal.org/>

Centro Virtual Cervantes. Estrategias de aprendizaje. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado el 10 de mayo de 2019, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategias.htm

Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.

Chamot, A.U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1, no. 1: 12–25.

Chamot, A.U. (2008). Strategy instruction and good language learners. In *Lessons from Good Language Learners*, ed. C. Griffiths, 266–81. Cambridge: Cambridge University Press.

Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B. and Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Longman.

Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. New York, NY: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*, The Hague, The Netherlands: Mouton.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MA: MIT Press.

Clouet, R. (2004). Dificultades en la adquisición del español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria en Francia. *El Guiniguada*, 13, 139-155.

Cohen, A. (1990). *Language Learning: insights for learners, teachers, and researchers*. New York: Newbury House.

Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.

- Cohen, A.D. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Pearson Educational.
- Cohen, A.D. and E. Apek. (1981). Easifying second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 3, no. 2: 221–35.
- Cohen, A.D., Weaver, S. and. Li, T.-Y. (1998). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. In *Strategies in Learning and Using a Second Language*, ed. A.D. Cohen, 107–56. London: Pearson Educational.
- Coldron, J. and R. Smith. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies* 31, no. 6: 711–26.
- Comes Peña, C. (2016). *El español en la enseñanza universitaria alemana: situación actual y perspectivas*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Concejo de Europa 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Cooke, R., & French, D. P. (2008). How well do the theory of reasoned action and theory of planned behaviour predict intentions and attendance at screening programs? A meta- analysis. *Psychology and Health*. ISSN: 0887-0446 (Print) 1476-8321 (Online) Journal homepage. Routledge, Taylor and Francis Group. Recuperado de <http://www-tandfonline-com.bibproxy.ulpgc.es/loi/gpsh20>
- Cooper, K. J. (2012). An iPad education? *Diverse*. Recupeerado de www.diverseeducation.com
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages* Cambridge, UK Cambridge University Press.
- Council of Europe (2002). Recommendation rec (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship. Strasbourg, France: Author.

- Council of Europe (2006). Declaration on 'Higher Education and Democratic Culture: Citizenship, Human Rights and Civic Responsibility' (DG Muñoz, C. 2002. Aprender idiomas. Barcelona, Paidós.IV/EDU/HE [2006] 26). Strasbourg, France: Author.
- Crespó Picó, M., Olmos Serranos, I. y Ortí Teruel, R. (2021). El español en Alemania. Centro Virtual Cervantes. Anuario 2021.
- Cresswell, J.W. (2002). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Cruaud, C. (2016). The playful frame: Gamification in a French-as-a foreign-language class. *Innovation in Language Learning and Teaching*. Retrieved from. doi: 10.1080/17501229.2016.1213268.
- Dale, E. (1946). Audio-visual methods in teaching. New York, NY: The Dryden Press.
- Deygers, Beate Zeidler, Dina Vilcu & Cecilie Hammes Carlsen (2018). One Framework to Unite Them All? Use of the CEFR in European University Entrance Policies, *Language Assessment Quarterly*, 15:1, 3-15.
- Doane, A. N., Pearson, M. R., & Kelley, M. L. (2014). Predictors of cyberbullying perpetration among college students: An application of the theory of reasoned action. *Computers in Human Behaviour*, 36(1), 154–162.
- Dornyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications. *Language Learning* 53, no. S1: 3–32.
- Dornyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehrman M. L.; Oxford R. L. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, v. 74, n. 3, p. 311–327.

- El mundo estudia español (2020). <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html>
- Elliot, J. (1991). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1994.
- Enriquez, A. (2010). Enhancing student performance using tablet computers. *College Teaching*, 58(3), 77–84.
- Esch, K., & John, O. (2004). *New insights into foreign language learning and teaching*. Wissenschaften: Peter Lang.
- Escribano, A. (2020). la traducción en aula de ele desde una perspectiva del estudiante universitario alemán. Vol. 1 Núm. 2: *International Bulletin of Applied Linguistics*.
- Feld-Knapp, I. (2010). Autonomie/autonomes Lernen. En H. Barkowski; H.-J. Krumm (Eds.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: Francke, p. 21.
- Fernández López, S. (2005), «Las estrategias de aprendizaje», en Sánchez Lobato,
- Fernández-Castillo, A. (2015). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. *Reidocrea*, v. 4, n. 48, p. 391-404.
- Figueras Casanovas, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELT journal: An international journal for teachers of English to speakers of other languages*, Vol. 66, Nº 4, 2012, págs. 477-485.
- Fraile Aranda, A. (2006). El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 8, n. 1.
- Friedrich, H. F., & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. *Handbuch Lernstrategien*, 1-23.

- Galindo Merino, M. M. (2012). La lengua materna en el aula de ELE. Colección monografías de ASELE, v. 15. Málaga.
- Gao, L. (2012). Digital technologies and English instruction in China's higher education System. *Teacher Development: an International Journal of Teachers' Professional Development*, 16(2), 161–179.
- Gao, X. (2003). Changes in Chinese students' learner strategy use after arrival in the UK: a qualitative inquiry. In *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*, ed. D. Palfreyman and R.C. Smith, 41–57. New York: Palgrave Macmillan.
- Gao, X. (2006). Understanding changes in Chinese students' uses of learning strategies in China and Britain: a socio-cultural re-interpretation. *System* 34, no. 1: 55–67.
- García Cobo, A. (2013). Variables afectivas en la adquisición de una lengua extranjera: motivación y ansiedad.
- García Herrero, M. M. (2012). Diferencias en el uso de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera según el género. *Docencia e Investigación*, v. 37, p. 61-80.
- García Herrero, M. M. (2013). Utilización de estrategias y selección de estilos por estudiantes universitarios, ya titulados, en el aprendizaje de la lengua extranjera. *Educación*, v. 49, n. 1, p. 127-151.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1975). Motivation and second-language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 31(3), 218-233.
- Garmendia, C. (2009). De la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, "Bolonia" y otros demonios. *La Cuestión Universitaria*, 5, pp. 3-8.

- Garner, M. (2011). Presenting with iPads. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*, 8(4), 441–448.
- Garrote Rojas, D. Garrote Rojas, C. Jiménez Fernández, S. (2016). Factores Influyentes en Motivación y Estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de grado REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 31-44.
- Ghezzi, A., Rangone, A., & Balocco, R. (2013). Technology diffusion theory revisited: A regulation, environment, strategy, technology model for technology activation analysis of mobile ICT. *Technology Analysis & Strategic Management*, 25(10), 1223–1249.
- Graham, S. and Harris, K.R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: a meta-analysis of SRSD studies. In *Handbook of Research on Learning Disabilities*, ed. L. Swanson, K.R. Harris and S. Graham, 323–44. New York: Guildford.
- Green, J.; Oxford R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, v. 29, p. 261-297.
- Grenfell, M. and Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice*. London: Routledge.
- Grenfell, M. and Macaro, E. (2007). Claims and critiques. In *Language Learner Strategies*, ed. A.D. Cohen and E. Macaro, 9–28. Oxford: Oxford University Press.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System* 31, no. 3: 367–83.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. En C. Griffiths (Eds.) *Lessons from good language learners*. New York: Cambridge University Press, p. 83-98.

- Grigoryan, T. (2017). Researching the effectiveness of modern TEFL pedagogy on language learners' attitudes. *International Journal of Arts and Sciences.*, 10(2), 421–434.
- Grigoryan, T. (2018). Investigating digital native female learners attitudes towards paperless language learning. *Research in Learning Technology*, 26, 1–27.
- Grünewald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información. *Pulso*, v. 32, p. 75-94.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Howard, S. K. (2011). Affect and acceptability: Exploring teachers' technology-related risk Perceptions. *Educational Media International*, 48(4), 261–272.
- Hsu, P. (2012). Examining the impact of educational technology courses on pre-service teachers' development of technological pedagogical content knowledge. *Teaching Education*, 23(2), 195–213.
- Huang, S.C. and S.F. Chang. (2011). Implementing language learning strategy training: on students' English performance. In *Studies in Second and Foreign Language Education 4*, ed. A.U. Chamot and W.M. Chang, 257–76. Boston, MA: Walter de Gruyter.
- Huang, Y., & Chuang, T. (2016). Technology-assisted sheltered instruction: Instructional streaming video in an EFL multi-purpose computer course. *Computer Assisted Language Learning*, 29(3), 618–637.
- Hughs, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In *Sociolinguistics*, Edited by: Pride, J.B. and Holmes, J. 269–293. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Ikeda, M. and O. Takeuchi. (2000). Tasks and strategy use: empirical implications for questionnaire studies. *JACET Bulletin* 31: 21–32.
- Instituto Cervantes (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Dirección Académica. J., y Santos Gargallo, I., *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 411-434.
- Januszewski, A., & Molenda, M. (2010). *Educational technology*. New York: Routledge.
- Josep Cuenca, M. y Joseph Hilferty, (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- Jukes, I., McCain, T., & Crockett, L. (2010). *Understanding the digital generation*. Canada: Corwin.
- Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental Detectives—the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational technology research and development*, 56 (2), 203-228.
- Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(2), 157–165.
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.
- Lai, C., Shum, M., & Tian, Y. (2014). Enhancing learners' self-directed use of technology for language learning: The effectiveness of an online training platform. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 40–60.

- Lantolf, J.P. (2000). Introducing sociocultural theory. In *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, ed. J.P. Lantolf, 1–26. Oxford: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. (2012). El papel del inglés en el fomento del multilingüismo en la universidad. *ELIA*, v. 12, p. 13-44.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó: Barcelona.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. In *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, ed. S. Chaiklin and J. Lave, 3–32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leonard, G. B. (1968). *Education and ecstasy*. New York: Delacorte Press.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2 (4): 34–46.
- Liaw, S., & Huang, H. (2014). Investigating learner attitudes toward e-books as learning tools: Based on the activity theory approach. *Interactive Learning Environments*, 10(9), 10–80.
- Liu, S. (2012). Teacher professional development for technology integration in a primary school learning community. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(1), 35–54.
- LoCastro, V. (1994). Learning strategies and learning environments. *TESOL Quarterly* 28, no. 2: 409–14.
- López, M. N., & Canales, A. B. (2018). *Las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas*. Arco/Libros-La Muralla.
- Macaro, E. (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. London: Continuum.

- Marc Smasal, M.A. (2010): Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Ein Workshop für die fächerübergreifende Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften. *Profil* 2, 171-188.
- Martín Gavilanes, M. A., (2001). El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura* n°5, págs. 54-70.
- Martínez González, J. M. (2011). Desarrollo histórico del Espacio Europeo de Educación Superior a través de los documentos, encuentros y declaraciones. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol 3, N° 31.
- Marton, F., Q.F. Wen and K.C. Wong. (2005). 'Read a hundred times and the meaning will appear...' changes in Chinese university students' views of the temporal structure of learning. *Higher Education* 49, no. 3: 291–318.
- Marugán, M., Martín, L. J.; Catalina, J.; Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, v. 19, p. 13-20.
- McDonough, S.H. (1995). *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. London: Arnold.
- Meder, A. M., & Wegner, J. R. (2015). iPads, mobile technologies, and communication applications: A survey of family wants, needs, and preferences. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(1), 27–36.
- Mehlinger, H. D., & Powers, S. M. (2002). *Technology and teacher education: A guide for educators and policymakers*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

- Mishra, D., Akman, I., & Mishra, A. (2014). Theory of reasoned action application for green information technology acceptance. *Computers in Human Behaviour*, 36(1), 29–40.
- Mißler, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, 13(50), 3-25.
- Morace, C., May, D., Terkowsky, C. & Reynet, O. (2017). Effects of globalisation on higher engineering education in Germany – current and future demands, *European Journal of Engineering Education*, 42:2, 142-155.
- Morrow, K. (2004). Background to the CEF. In *Insights from the common European framework*, Edited by: Morrow, K. 3–11. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Muñoz Zayas, R. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *eXtoikos*, v. 9, p. 63-68.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender Idiomas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Naci Kayaoglu, M. (2015) Teacher researchers in action research in a heavily centralized education system, *Educational Action Research*, 23:2, 140-161.
- Naiman, N., Forhlich, M., Stern H.H. and Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Research in Education Series No. 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Neuner-Anfindsen, S. (2013). Advanced learners of German as a foreign language in an academic context: Some didactic implications of their needs and motivations. *Language Learning in Higher Education*, 2(2), 353-370.
- Norton, B. and K. Toohey. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly* 35, no. 2: 307–22.

- O'Maley, M.; Chamot, A. (1990). *Learning strategies in language acquisition*. Londres: Cambridge University Press.
- Olmos Serrano, I. (2006). *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes: el español en Alemania por Ignacio Olmos Serrano, 258*. Arco Libros, s.l.
- Otero Roth, Jaime y Ferrari Sánchez, María José (2011). *El español en los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea*. En Instituto Cervantes. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011*.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York, NY: Newbury House.
- Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies: Concepts and relationships*, vol. 41, no. 4, pp. 271-278.
- Oxford, R.L. and M. Nyikos. (1989). *Variables affecting choice of language learning strategies by university students*. *Modern Language Journal* 73, no. 3: 291–300.
- Oxford, R.L. and M.E. Ehrman. (1995). *Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States*. *System* 23, no. 3: 359–86.
- Oxford, R.L., Y. Cho, S. Leung and Kim, H.-J. (2004). *Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: an exploratory study*. *International Review of Applied Linguistics* 42, no. 1: 1–47.
- Peters, O. (2007). *Social psychological determinants of mobile communication technology use and adoption. A Comparison of Three Models to Explain and Predict Mobile Communication Technology Behavior*, University of Twente, Enschede.

- Pintrich, P.R. and E.V. de Groot. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82, no. 1: 33–40.
- Politzer, R. L., y McGroarty, M. (1985). An Exploratory Study of Learning Behaviors and Their Relationship to Gains in Linguistic and Communicative Competence. *TESOL Quarterly*, 19(1), 103-123.
- Porto, M. (2019). Does education for intercultural citizenship lead to language learning? *Language*,
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants (Vol. 9, pp. 1–6). Bingley: NCB University Press. (5).
- Robbins, P. T. (2007). “The Reflexive Engineer: Perceptions of Integrated Development.”. *Journal of International Development*, 19(1): 99–110.
- Roncel Vega, V. M. (2005). Variables explicativas del rendimiento académico en una LE. *Redele*, v. 4.
- Roschelle, J., & Pea, R. (2002). A walk on the WILD side: How wireless handhelds may change computer-supported collaborative learning. *International Journal of Cognition and Technology*, 1(1), 145-168.
- Rubin, J. (1975). What the ‘good language learner’ can teach us. *TESOL Quarterly* 9, no. 1: 41–51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics* II, no. 2: 117–31.
- Sánchez Castro, M. (2008). Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado. *Redele*, v. 13, p. 1-10.

- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid, SGEL.
- Saudelli, M. G., & Ciampa, K. (2014). Exploring the role of TPACK and teacher self-efficacy: An ethnographic case study of three iPad language arts classes. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(4), 285–418. Taylor & Frances.
- Sharples, M. (2006). Big issues in mobile learning. *Big Issues in Mobile. Learning Report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative*. University of Nottingham.
- Squire, K. D., & Jan, M. (2007). Mad City Mystery: Developing scientific argumentation skills with a place-based augmented reality game on handheld computers. *Journal of science education and technology*, 16(1), 5-29.
- Squire, K., & Dikkers, S. (2012). Amplifications of learning: Use of mobile media devices among youth. *Convergence*, 18(4), 445-464.
- Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review* 31, no. 4: 304–18.
- Takeuchi, O., Griffiths, C. and Coyle, D. (2007). Applying strategies to contexts: the role of individual, situational, and group differences. In *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*, ed. A.D. Cohen and E. Macaro, 69–92. Oxford: Oxford University Press.
- The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-readiness standards for learning languages (4th ed.)*. Alexandria, VA: Author.
- Tönshoff, Wolfgang (2007). Lernerstrategien. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* 331335. 5. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

- Traxler, John and Kukulska-Hulme, Agnes (2005). Evaluating Mobile Learning: Reflections on Current Practice. In: mLearn 2005: Mobile technology: The future of learning in your hands, 25-28 Oct 2005, Cape Town, South Africa.
- Trentin, G., & Repetto, M. (Eds.). (2013). Using network and mobile technology to bridge formal and informal learning. Elsevier.
- Trifonova, A. & Ronchetti, M. (2003). Where is Mobile Learning Going?. In A. Rossett (Ed.), Proceedings of E-Learn 2003--World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (pp. 1794-1801). Phoenix, Arizona, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Trigwell, K. and M. Prosser. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education* 22, no. 3: 251–66.
- Tsai, M., Chen, K., & Chien, J. (2012). The factors impact of knowledge sharing intentions: The theory of reasoned action perspective. *Qual Quant*, 41(1), 1479–1491.
- Van Ek, J. (1986). Objectives for foreign language learning, Strasbourg. France: Council of Europe.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Teaching* 1, no. 1: 46–65.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness, and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics* 26, no. 1: 70–89.

- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186–210.
- Westhoff, G. J. (2001). The European Language Portfolio as an instrument for documenting learning experiences-implementing the pedagogical function or how hard can we make the soft pages? Presentation at the 4th European Portfolio Seminar Enschede, The Netherlands on 22-25 April 1999.
- White, C. (1995). Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings. *System* 23, no. 2: 207–21.
- White, C., K. Schramm and A.U. Chamot. (2007). Research methods in strategy research: re-examining the toolbox. In *Language Learner Strategies*, ed. A.D. Cohen and E. Macaro, 93–116. Oxford: Oxford University Press.
- Wolters, C.A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology* 90, no. 2: 224–35. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.224
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In *Handbook of academic learning* (pp. 105-125). Academic Press.

**ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS, MAPAS, ILUSTRACIONES Y
GRÁFICOS**

Índice de tablas, figuras, mapas, ilustraciones y gráficos

Tabla 1. Contribuciones de la investigación. Elaboración propia.	35
Tabla 2. Contenidos gramaticales de los cursos de español en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach. Elaboración propia.	51
Tabla 3. Plan curricular de las universidades que participan en este estudio. Elaboración propia.	52
Tabla 4. Síntesis de las fases de investigación. Elaboración propia.	59
Tabla 5. Sistema educativo alemán. Elaboración propia.	80
Tabla 6. Niveles de competencia del MCER. Elaboración propia.	85
Tabla 7. Nuevos aspectos del Volumen Complementario. Elaboración propia.	88
Tabla 8. Clasificación EAL, Rebecca Oxford. Elaboración propia.	102
Tabla 9. Estrategias según el MCER. Elaboración propia.	110
Tabla 10. Dimensiones de la enseñanza motivacional según Dörnyei (2003). Elaboración propia.	112
Tabla 11. Modelos de instrucción de estrategias según Chamot (2004). Elaboración propia.	114
Tabla 12. Clasificación de las EAL de Bimmel (2012). Elaboración propia.	114
Tabla 13. Cuestionario de datos personales de los encuestados. Elaboración propia. .	139
Tabla 14. Promedio de edad de los sujetos de estudio por universidad. Elaboración propia.	139
Tabla 15. Promedio de género de los sujetos de estudio por universidad. Elaboración propia.	141
Tabla 16. Porcentaje de estudiantes cuya L1 es el alemán. Elaboración propia.	141
Tabla 17. Número de lenguas que hablan nuestros sujetos de estudio. Elaboración propia.	141
Tabla 18. Estrategias del cuestionario SILL. Elaboración propia.	143
Tabla 19. Preguntas abiertas sobre el cuestionario en general. Elaboración propia.	144
Tabla 20. Resultados de las preguntas abiertas del cuestionario. Elaboración propia.	144
Tabla 21. Vaciado de datos del cuestionario de nuevas tecnologías realizado en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach. Sexo:M:1, H:2 Elaboración propia.	146
Tabla 22. Pregunta nº4 del cuestionario y sus posibles respuestas. Elaboración propia.	147
Tabla 23. Pregunta nº5 del cuestionario y posibles respuestas. Elaboración propia. ...	148

Tabla 24. Pregunta nº6 y listado de aplicaciones para aprender español. Elaboración propia.....	151
Tabla 25. Pregunta nº7 y métodos para aprender español. Elaboración propia.	152
Tabla 26. Contenido general Porfolio nivel A1. Elaboración propia.	154
Tabla 27. Progreso de aprendizaje personal, niveles A1, A2 y B1. Elaboración propia.	156
Tabla 28. Descripción del diario de errores propuesto para los tres niveles. Elaborado por el Dr. Christian Gebhard.....	158
Tabla 29. Reflexión personal propuesta para los tres niveles. Elaboración propia.	158
Tabla 30. Criterios, calificación y notas del Porfolio. Elaboración propia.	159
Tabla 31. Vaciado de datos de las calificaciones del porfolio de evaluación realizado en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach. Sexo:M:1, H:2 Elaboración propia.	161
Tabla 32. Vaciado porfolio de evaluación, apartado de contenidos. Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach. Elaboración propia.	165
Tabla 33. Vaciado porfolio de evaluación, apartado de destrezas. Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach. Elaboración propia.	168
Tabla 34. Vaciado porfolio de evaluación, apartado de destrezas. Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach. Elaboración propia.	172
Tabla 35. Lecciones y contenidos de los libros Universo.ele A1, A2 y B1. Elaboración propia.....	177
Tabla 36. Resultados de las preguntas de reflexión del nivel B1. Elaboración propia.	179
Tabla 37. Resultados de las preguntas de reflexión del nivel A2. Elaboración propia.	180
Tabla 38. Resultados de las preguntas de reflexión del nivel A1. Elaboración propia.	183
Tabla 39. Letras asignadas alfabéticamente a las diferentes categorías de las EAL. Elaboración propia.....	186
Tabla 40. ANOVA de las variables de estrategias y la variable LE (HS Ansbach). * p<0.05	193
Tabla 41. ANOVA de las variables de estrategias y la variable LE (THN). *p<0.05..	194
Tabla 42. ANOVA de las variables de estrategias y la variable LE (FAU). *p<0.05..	195
Tabla 43. ANOVA de las variables de estrategias y la variable L1 (Universidad de Bayreuth). *p<0.05	196
Tabla 44. ANOVA de las variables de estrategias y la variable L1 (FAU). *p<0.05 ..	197

Figura 1. Perspectivas de interacción y comunicación. Elaboración propia.	29
Figura 2. Estructura de la tesis. Elaboración propia.	37
Figura 3. Proceso de la metodología investigación/acción. Elaboración propia.	42
Mapa 1. Alemania. Extraído de Google Maps.	25
Mapa 2. Situación de las cuatro universidades participantes en el estado de Baviera. Extraído de Google Maps.	45
Ilustración 1. Universidad de Ciencias Aplicadas de Ansbach. Extraída página web oficial universidad https://www.hs-ansbach.de/startseite/	46
Ilustración 2. Universidad de Ciencias Aplicadas de Núremberg Georg Simon Ohm. Extraída página web oficial universidad https://www.th-nuernberg.de/	47
Ilustración 3. Universidad Friedrich-Alexander de Erlangen-Núremberg. Extraída página web oficial universidad https://www.fau.de/	48
Ilustración 4. Universidad de Bayreuth. Extraída página web oficial universidad https://uni-bayreuth.de/	49
Gráfico 1. Idioma más estudiado en la Unión Europea según Eurostat estadísticas, 2019. Elaboración propia.	68
Gráfico 2. Datos extraídos de Eurostat, 2019. Elaboración propia.	70
Gráfico 3. Datos extraídos de Eurostat, 2019. Elaboración propia.	70
Gráfico 4. Porcentaje de respuestas sobre razones por las que aprender español. Elaboración propia.	148
Gráfico 5. Porcentaje de medios tecnológicos. Elaboración propia.	149
Gráfico 6. Porcentaje de uso de aplicaciones. Elaboración propia.	151
Gráfico 7. Valoración de los métodos para aprender español. Elaboración propia.	152
Gráfico 8. Porcentaje de calificaciones obtenidas en el portfolio de evaluación, nivel B1. Elaboración propia.	161
Gráfico 9. Porcentaje de calificaciones obtenidas en el portfolio de evaluación, nivel A2. Elaboración propia.	162
Gráfico 10. Porcentaje de calificaciones obtenidas en el portfolio de evaluación, nivel A1. Elaboración propia.	162

Gráfico 11. Resultado del primer apartado del portfolio, nivel B1. Elaboración propia.	165
Gráfico 12. Resultado del primer apartado del portfolio, nivel A2. Elaboración propia.	166
Gráfico 13. Resultado del primer apartado del portfolio, nivel A1. Elaboración propia.	166
Gráfico 14. Calificaciones de las destrezas nivel A1. Elaboración propia.....	169
Gráfico 15. Calificaciones de las destrezas nivel A2. Elaboración propia.....	169
Gráfico 16. Calificaciones de las destrezas nivel B1. Elaboración propia.....	170
Gráfico 17. Valoración del uso del diario de errores en el nivel A1. Elaboración propia.	173
Gráfico 18. Valoración del uso del diario de errores en el nivel A2. Elaboración propia.	173
Gráfico 19. Valoración del uso del diario de errores en el nivel B1. Elaboración propia.	174
Gráfico 20. Uso de la estrategia metacognitiva en el nivel A1. Elaboración propia....	183
Gráfico 21. Uso de la estrategia metacognitiva en el nivel A2. Elaboración propia....	184
Gráfico 22. Uso de la estrategia metacognitiva en el nivel B1. Elaboración propia....	184
Gráfico 23. Estadístico descriptivo de frecuencia de uso de las categorías. Elaboración propia.....	186
Gráfico 24. Estadístico descriptivo de frecuencia de uso de las categorías. Elaboración propia.....	187
Gráfico 25. Estadístico descriptivo de frecuencia de uso de las categorías. Elaboración propia.....	187
Gráfico 26. Estadístico descriptivo de frecuencia de uso de las categorías. Elaboración propia.....	188
Gráfico 27. T-Test de frecuencia de uso de categorías entre mujeres y hombres (HS Ansbach). Elaboración propia.	189
Gráfico 28. T-Test de frecuencia de uso de categorías entre mujeres y hombres (THN). Elaboración propia.....	190
Gráfico 29. T-Test de frecuencia de uso de categorías entre mujeres y hombres (Universidad de Bayreuth). Elaboración propia.....	190
Gráfico 30. T-Test de frecuencia de uso de categorías entre mujeres y hombres (FAU). Elaboración propia.....	191

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario de estrategias de aprendizaje SILL de Rebecca Oxford (1990).
Versión en alemán.

ANEXO 2. Cuestionario de nuevas tecnologías. Versión en alemán.

ANEXO 3. Porfolio Español A1. Versión en alemán.

ANEXO 4. Porfolio Español A2. Versión en alemán.

ANEXO 5. Porfolio Español B1. Versión en alemán.

ANEXO 6. Criterios para la nota del Porfolio. Versión en alemán.

ANEXO 7. Vaciado de datos cuestionario de estrategias y variables edad, sexo, L1 y L2. HS Ansbach. Elaboración propia.

ANEXO 8. Vaciado de datos cuestionario de estrategias y variables edad, sexo, L1 y L2. THS Núremberg. Elaboración propia.

ANEXO 9. Vaciado de datos cuestionario de estrategias y variables edad, sexo, L1 y L2. FAU. Elaboración propia.

ANEXO 10. Vaciado de datos cuestionario de estrategias y variables edad, sexo, L1 y L2. Universidad Bayreuth. Elaboración propia.

ANEXO 1. Cuestionario de estrategias de aprendizaje SILL de Rebecca Oxford (1990).
Versión en alemán.

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen:

1. Alter _____

2. Geschlecht männlich weiblich

3. Studiengang _____

4. Name der Universität / Hochschule _____

5. Spanischkenntnisse

Niveau: A0 A1 B1 C1

A2 B2 C2

Elementare Sprachverwendung (A1 und A2)

Selbstständige Sprachverwendung (B1 und B2)

Kompetente Sprachverwendung (C1 und C2)

6. Wie lange haben Sie Spanisch gelernt?

Weniger als 6 Monate Ein Semester Zwei Semester

Länger als ein Jahr Drei oder mehr Jahre

7. Haben Sie ein Sprachzertifikat für Spanisch als Fremdsprache? Ja Nein

Wenn JA, welche(s)? (DELE, TELC, o.ä.)

Zertifikat _____ Niveau _____

Zertifikat _____ Niveau _____

8. Andere Sprachkenntnisse (A1, A2, B1, B2, C1, C2, Muttersprachler)

Sprache _____ Niveau _____

Sprache _____ Niveau _____

Sprache _____ Niveau _____

Weitere: _____

9. Welche Ziele sind Ihnen wichtig?

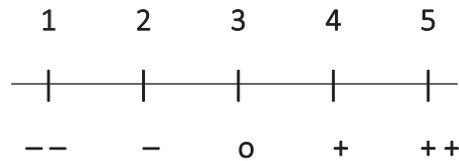
Sprachkenntnisse für den privaten Alltag erwerben oder erweitern.

Sprachkenntnisse für den beruflichen Alltag erwerben oder erweitern.

Andere: _____

Markieren Sie von 1 bis 5 Ihre Zustimmung:

1. Trifft nicht zu
2. Trifft selten zu
3. Trifft manchmal/teilweise zu
4. Trifft oft/meistens zu
5. Trifft immer zu



	1	2	3	4	5
1. Abschnitt: A	--	-	o	+	++
1. Ich denke über die Zusammenhänge zwischen dem, was ich bereits weiß, und neuen Dingen, die ich in Spanisch lerne, nach.					
2. Ich verwende neue spanische Wörter in einem Satz, um sie mir besser zu merken.					
3. Ich verbinde den Klang eines spanischen Wortes mit einem Bild, damit ich mich besser daran erinnern kann.					
4. Ich erinnere mich an ein neues spanisches Wort, indem ich mir dieses in einer Situation bildlich vorstelle.					
5. Ich benutze Reime, damit ich mir spanische Wörter merken kann.					
6. Ich verwende Lernkarten, um neue spanische Wörter zu lernen.					
7. Ich stelle neue Wörter schauspielerisch dar.					
8. Ich gehe die Lektionen im Lehrbuch zu Hause nochmal durch.					
9. Ich erinnere mich an neue Wörter oder Redewendungen, wenn ich mich zum Beispiel an ihren Platz auf einer Buchseite, der Tafel oder einem Straßenschild erinnere.					
2. Abschnitt: B	--	-	o	+	++
1. Ich spreche oder schreibe neue spanische Wörter mehrmals.					
2. Ich versuche, wie Spanisch-Muttersprachler zu sprechen.					
3. Ich übe die spanische Aussprache.					
4. Ich verwende ein spanisches Wort, das ich kenne, in verschiedenen Situationen.					
5. Ich beginne Gespräche auf Spanisch.					

6. Ich sehe mir spanische Fernsehsendungen oder spanische Filme an.					
7. Ich lese in der Freizeit spanische Bücher, Zeitungen ...					
8. Ich schreibe Notizen, Nachrichten, Briefe oder Berichte auf Spanisch.					
9. Zunächst überfliege ich einen spanischen Text, bevor ich ihn genauer lese.					
10. Ich suche nach Wörtern in meiner Muttersprache, die neuen spanischen Vokabeln ähnlich sind.					
11. Ich versuche, Gesetzmäßigkeiten im Spanischen zu erkennen.					
12. Ich finde die Bedeutung von spanischen Wörtern heraus, indem ich sie in verschiedene Teile zerlege, die ich verstehe.					
13. Ich vermeide, Wort für Wort zu übersetzen.					
14. Ich fasse Informationen zusammen, die ich auf Spanisch höre oder lese.					
3. Abschnitt: C	--	-	o	+	++
1. Ich versuche, die Bedeutung einer mir unbekanntes Vokabel zu erraten.					
2. Wenn mir ein Wort im Gespräch fehlt, drücke ich es mit Gesten aus.					
3. Ich erfinde neue Wörter, wenn mir die richtigen im Spanischen fehlen.					
4. Ich lese spanische Texte, ohne jedes unbekannte Wort nachzuschlagen.					
5. Ich versuche zu erraten, was der Gesprächspartner als nächstes auf Spanisch sagen möchte.					
6. Wenn mir eine spanische Vokabel nicht einfällt, benutze ich ein ähnliches Wort oder einen Satz, um diese Vokabel zu umschreiben.					
4. Abschnitt: D	--	-	o	+	++
1. Ich versuche meine Spanischkenntnisse so vielfältig wie möglich anzuwenden.					
2. Ich achte auf meine Fehler im Spanischen und lerne aus ihnen.					
3. Ich höre aufmerksam zu, wenn jemand Spanisch spricht.					
4. Ich versuche herauszufinden, wie ich besser Spanisch lernen kann.					
5. Ich richte mir meinen Tagesablauf so ein, dass mir genug Zeit zum Spanisch lernen bleibt.					
6. Ich suche Leute, mit denen ich Spanisch sprechen kann.					
7. Ich suche nach Gelegenheiten, so viel wie möglich spanische Texte zu lesen.					

8. Ich habe klare Ziele, was die Verbesserung meiner Spanischkenntnisse angeht.					
9. Ich denke über meine Fortschritte beim Erlernen der spanischen Sprache nach.					
5. Abschnitt: E	--	-	o	+	++
1. Wenn ich Angst habe, Spanisch zu sprechen, versuche ich, mich bewusst zu entspannen.					
2. Ich ermutige mich, Spanisch zu sprechen, auch wenn ich Angst vor Fehlern habe.					
3. Ich belohne mich, wenn ich Lernfortschritte im Spanischen mache.					
4. Ich merke, ob ich angespannt oder nervös bin, wenn ich Spanisch lerne.					
5. Ich führe ein Lerntagebuch und schreibe meine Gefühle beim Lernen auf.					
6. Ich spreche mit anderen darüber, wie ich mich beim Spanischlernen fühle.					
6. Abschnitt: F	--	-	o	+	++
1. Wenn ich etwas auf Spanisch nicht verstehe, bitte ich den Gesprächspartner, langsamer zu sprechen oder es zu wiederholen.					
2. Ich bitte Muttersprachler, meine Fehler beim Sprechen zu korrigieren.					
3. Ich übe Spanisch mit anderen Studenten.					
4. Ich bitte Muttersprachler um Hilfe.					
5. Ich stelle Fragen auf Spanisch.					
6. Ich versuche, etwas über die Kultur der spanisch sprechenden Menschen zu lernen.					

10. Finden Sie diesen Fragebogen zweckmäßig?

11. Würden Sie etwas ändern?

12. Würden Sie weitere Fragen hinzufügen?

ANEXO 2. Cuestionario de nuevas tecnologías. Versión en alemán.

Lernstrategien zum Spanischlernen

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen:

1. Alter

2. Geschlecht männlich weiblich

3. Studiengang _____

4. Warum lernen Sie Spanisch? Sie dürfen höchstens **3** Antworten markieren.

- Weil mir Sprachen lernen Spaß macht.
- Um mich im Urlaub verständigen zu können.
- Um ETC-Punkte für das Studium zu erlangen.
- Für den beruflichen Alltag.
- Für den privaten Alltag.
- Andere Gründe: _____

5. Benutzen Sie eines oder mehrere der folgenden Medien, um Spanisch zu lernen? Sie dürfen höchstens **3** Antworten markieren.

- Computer
- Handy
- Tablet
- Fernseher
- Radio

6. Verwenden Sie Internet, um Spanisch zu lernen?

- Ja
- Nein

7. Haben Sie schon eine oder mehrere der folgenden Apps benutzt, um Spanisch zu lernen?

- Ja
- Nein

Wenn **Ja**, welche? Sie dürfen höchstens **3** Antworten markieren.

- LEO
- Google Translate
- Duolingo
- Babbel
- BUSUU
- TANDEM
- MEMRISE
- HI NATIVE
- 94 SEGUNDOS
- Andere: _____

8. Welche Methode ist für Sie die beste, um Spanisch zu lernen? Sie dürfen höchstens **3** Antworten markieren.

- Lehrbuch
- App
- Aula virtual
- Vokabelkarten oder -heft
- Spanische Lieder
- Spanische Filme und/oder Serien
- Texte (Bücher, Zeitungen, Zeitschriften)
- Sich mit einer anderen Person auf Spanisch unterhalten
- Andere Methode: _____

¡Muchas gracias!

ANEXO 3. Porfolio Español A1. Versión en alemán.

Anweisungen zur Anfertigung des Lernportfolios im Kurs Spanisch 1

1. Deckblatt Lernportfolio Spanisch + Ehrenwörtliche Erklärung.
Im Anhang finden Sie dieses Dokument.

2. Lerninhalte von den Kapiteln 1 bis 7.

2.1 Grammatischer Inhalt.

- Zeigen Sie mit ihren Grammatiknotizen, dass Sie die in den behandelten Kapiteln (von 1 bis 7) vermittelte Grammatik verstanden haben. Freie Gestaltung.

2.2 Wortschatz.

- Zeigen Sie, dass Sie die in den behandelten Kapiteln vermittelte Vokabel gelernt haben. Freie Gestaltung.
- Beispiele: Verwendung von Diagrammen, Wortfamilien mit Fotos usw.
- Gehen Sie auf **ein Thema pro Lektion** ein (freie Wahl).

3. Lernfortschritte.

Ich kann schon...

1. jemanden begrüßen (Schreiben Sie zwei Dialogen (formell und nicht formell), wenn Sie jemanden auf der Straße begrüßen möchten. Fragen Sie auch, wie es die Person geht und verabschieden Sie sich. Ca. 20 Wörter)
2. über mich selbst schreiben (Name, Alter, Nationalität, Studium, Sprachkenntnisse, Lieblingsessen, Familie und Hobbies. Ca. 80 Wörter).
3. meine Familie und Freunde beschreiben (Name, Alter, Aussehen, Charakter, Beruf. Ca. 70 Wörter)
4. über meine alltäglichen Tätigkeiten und Gewohnheiten schreiben (Aktivitäten unter der Woche und am Wochenende, Uhrzeiten und Essensgewohnheiten. Ca. 80 Wörter).
5. in einen Restaurant bestellen. (Schreiben Sie einen Dialog, wo Sie und einer begleitende Person etwas zum trinken und essen bestellen. Ca. 50 Wörter).
6. meine Stadt, Dorf oder Land beschreiben. (Schreiben Sie einen Text über einen Ort Ihre Wahl und berichten Sie darin über die Lage, das Klima, was man dort machen kann, was dort gibt oder nicht gibt, mit anderen Orten vergleichen und weitere interessanten Aspekten. Ca. 80 Wörter).
7. ein Weg Beschreiben. (Zeigen Sie das Bild eine kleine Stadtkarte und erklären Sie, wie kommen Sie von Punkt A nach Punkt B. Ca. 20 Wörter).
8. mit jemanden mich verabreden. (Schreiben Sie eigenen Dialog, wo Sie sich mit einer andere Person sich verabreden. Geben Sie Grund der Verabredung, Uhrzeit und Treffpunkt. Ca. 50 Wörter)

9. auf Spanisch vorlesen. (Nehmen Sie einen Text Ihrer Wahl, und lesen Sie ihn in einer Audioaufnahme vor, mindestens eine Minute.)
10. auf Spanisch über ein Thema sprechen (Fügen Sie ein 2-3 minütiges Audio oder Video ein, in dem Sie über ein gewünschtes Thema reden, z.B. Vorstellung, Tagesablauf, o.ä.)
11. Texte auf Spanisch verstehen. (Fügen Sie zwei kurze Zusammenfassungen auf Deutsch über zwei Texte Ihrer Wahl von Buch.)

4. Fehlertagebuch.

Ihre Stärken und Schwächen, wie Sie sich entwickelt haben und wie Sie sich weiterentwickeln werden.

Dokumentieren Sie alles, woran Sie Korrekturen vornehmen können.

Siehe in Anleitung Fehlertagebuch

5. Schlussfolgerungen.

Ihr Lernprozess - Persönliche Reflexion (Interessen, Motivation, Bezug zur spanischsprachigen Welt und Kontakt zu spanischsprachigen Menschen)

Bewertung der Bucheinheiten:

Welche Lektionen finden Sie nützlich und unterhaltsam?

Was fanden Sie am interessantesten?

Welche Aktivitäten haben Ihnen am besten gefallen und welche am wenigsten?

Abgabe: Wann, wie, wo?

Termin:

Format: wie viele Seiten?

Wo:

Anleitung Fehlertagebuch

Wissen Sie, wie Sie am besten lernen? Aus Ihren Fehlern!

Deshalb empfiehlt es sich, im Sprachunterricht ein Fehlertagebuch anzulegen. Darin dokumentieren Sie alles, woran Sie Korrekturen vornehmen können. Zum Beispiel, wenn Sie im Unterricht korrigiert werden. Oder wenn Ihnen bei der Hausaufgabe auffällt, dass Sie bei einer Übung nicht die erwartete Lösung haben. Oder wenn Ihnen im Unterricht oder beim Vor- und Nachbereiten auffällt: „Das hätte ich ganz anders gesagt/geschrieben – aber so ist es richtig“! Es ist wichtig, dass Sie Dinge falsch machen, das bemerken und anschließend richtig machen können. Woher sollten Sie es denn von vorneherein wissen? Nur wer weiß, wie man etwas nicht macht, kann lernen, wie man es macht.

Wenn Sie ein Fehlertagebuch anfertigen, sollten Sie überlegen, worin Sie gut sind und worin Sie Entwicklungsfelder sehen. Zum Beispiel kann in einem Fehlertagebuch deutlich werden, dass sich jemand schwertut, sich neue Wörter zu merken, dafür aber grammatische Regeln schnell erfasst und anwendet; vielleicht beim Hörverständnis generell schlecht mitkommt, dafür aber eine gute Aussprache hat, etc. Nehmen Sie sich Zeit, richtig und falsch gegenüberzustellen, dann werden Sie von jedem Fehler profitieren. Versuchen Sie auch, die Fehlerursache zu finden. Warum haben Sie etwas „falsch“ (also nicht wie Muttersprachler) gesagt/geschrieben?

Stellen Sie gerne Ihre eigene Klassifizierung von Fehlern auf. Sie muss nicht unbedingt in Wortschatz, Satzbau, grammatische Formen, Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen, etc. unterteilt sein – vielleicht finden Sie ganz andere Kategorien, die Ihre Stärken und Schwächen beschreiben. Auf jeden Fall sollten Sie Ihre Fehler wahrnehmen und über sie nachdenken. Wer denkt, gewinnt!

So könnte Ihr Fehlertagebuch aussehen:

3. Vorlesungswoche:

Hörverständnisaufgabe im Unterricht (Kapitel X): 5 von 6 richtig!

Aussprache wurde gelobt

Wörter:

XXX geschrieben, muss eigentlich YYY heißen. Grund: mit Französisch verwechselt.

...

Hausaufgabe:

Grammatikaufgabe im Buch: fast 50 % falsch

Schreibaufgabe: hat Spaß gemacht, nicht so viele Fehler. Satzbau oft falsch – Verb an der falschen Stelle. Grund: Ich übersetze wörtlich aus dem Deutschen.

...

6. Zur Abgabe

Termin:

Format: Ca. 30 Seiten (PDF / Word) oder 60 Folien (PPT)

Wo: als Abgabe in Moodle

Anweisungen zur Anfertigung des Lernportfolios im Kurs Spanisch 2

1. Deckblatt Lernportfolio Spanisch + Ehrenwörtliche Erklärung

Bitte entnehmen Sie diese verbindlichen Teile Ihres Lernportfolios dem Anhang.

2. Allgemeiner Inhalt

Die im Unterricht behandelten Lektionen: Kapitel 8 bis 14

2.1 Grammatik

- Zeigen Sie mit ihren Grammatiknotizen, dass Sie die in den behandelten Kapiteln (von 8 bis 14) vermittelte Grammatik verstanden haben. Freie Gestaltung.

2.2 Wortschatz

- Zeigen Sie, dass Sie die in den behandelten Kapiteln vermittelte Vokabel gelernt haben. Freie Gestaltung.
- Beispiele: Verwendung von Diagrammen, Wortfamilien mit Fotos usw.
- Gehen Sie auf **ein Thema pro Lektion** ein (freie Wahl).

3. Zeigen Sie Ihren persönlichen Lernfortschritt

Zeigen Sie, was Sie können, nämlich:

1. eine Anzeige für eine Wohnung schreiben. Schreiben Sie eine kurze Anzeige, in der Sie einen Mitbewohner suchen. Beschreiben Sie ihre Wohnung und die Anforderungen und Eigenschaften des Bewerbers. Ca. 70 Wörter;
2. ein Produkt durch eine Anzeige verkaufen (Benutzen Sie das Beispiel von "Mi proyecto" Seite 27). Ca. 70 Wörter;
3. 4. über deine eigene Lernbiographie zu sprechen (Benutzen Sie das Beispiel von "Mi proyecto" Seite 39. Ca. 100 Wörter);
5. dein Lebenslauf auf spanisch schreiben;
6. von deinem letzten Urlaub erzählen. Ca. 120 Wörter;
7. eine Bewerbung schreiben (Sie können das Beispiel von "Mi proyecto" benutzen, Seite 75). Ca. 100 Wörter;
8. eine Anekdote über Ihre Kindheit erzählen. Ca. 70 Wörter;
9. über Gemütszustände und Krankheitssymptome sprechen und Anweisungen geben. Schreiben Sie einen Dialog zwischen zwei Personen. Ca. 80 Wörter;
10. über Essgewohnheiten und Ernährung sprechen (Benutzen Sie das Beispiel von "Mi proyecto" Seite 87). Ca. 80 Wörter;
11. einen Text auf Spanisch vorlesen. (Nehmen Sie einen Text Ihre Wahl, und lesen Sie ihn in einer Audioaufnahme vor, mindestens eine Minute);

12. auf Spanisch über ein Thema sprechen (Fügen Sie ein 2-3 minütiges Audio oder Video ein, in dem Sie über ein gewünschtes Thema reden);

13. Texte auf Spanisch verstehen. (Fügen Sie zwei kurze Zusammenfassungen auf Deutsch über zwei Texte Ihrer Wahl aus dem Buch ein).

4. Fügen Sie ein Fehlertagebuch ein

Wissen Sie, wie Sie am besten lernen? Aus Ihren Fehlern!

Führen Sie ein Fehlertagebuch. Darin dokumentieren Sie alles, woran Sie Korrekturen vornehmen können. Zum Beispiel, wenn Sie im Unterricht korrigiert werden. Oder wenn Ihnen bei der Hausaufgabe auffällt, dass Sie bei einer Übung nicht die erwartete Lösung haben. Oder wenn Ihnen im Unterricht oder beim Vor- und Nachbereiten auffällt: „Das hätte ich ganz anders gesagt/geschrieben – aber so ist es richtig“! Es ist wichtig, dass Sie Dinge falsch machen, das bemerken und anschließend richtig machen können. Woher sollten Sie es denn von vorneherein wissen? Nur wer weiß, wie man etwas nicht macht, kann lernen, wie man es macht.

Wenn Sie ein Fehlertagebuch anfertigen, sollten Sie überlegen, worin Sie gut sind und worin Sie Entwicklungsfelder sehen. Zum Beispiel kann in einem Fehlertagebuch deutlich werden, dass sich jemand schwertut, sich neue Wörter zu merken, dafür aber grammatische Regeln schnell erfasst und anwendet; vielleicht beim Hörverständnis generell schlecht mitkommt, dafür aber eine gute Aussprache hat, etc. Nehmen Sie sich Zeit, richtig und falsch gegenüberzustellen, dann werden Sie von jedem Fehler profitieren. Versuchen Sie auch, die Fehlerursache zu finden. Warum haben Sie etwas „falsch“ (also nicht wie Muttersprachler) gesagt/geschrieben?

Stellen Sie gerne Ihre eigene Klassifizierung von Fehlern auf. Sie muss nicht unbedingt in Wortschatz, Satzbau, grammatische Formen, Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen, etc. unterteilt sein – vielleicht finden Sie ganz andere Kategorien, die Ihre Stärken und Schwächen beschreiben. Auf jeden Fall sollten Sie Ihre Fehler wahrnehmen und über sie nachdenken. Wer denkt, gewinnt!

So könnte Ihr Fehlertagebuch aussehen:

3. Vorlesungswoche:

Hörverständnisaufgabe im Unterricht (Kapitel X): 5 von 6 richtig!

Aussprache wurde gelobt

Wörter:

XXX geschrieben, muss eigentlich YYY heißen. Grund: mit Französisch verwechselt.

...

Hausaufgabe:

Grammatikaufgabe im Buch: fast 50 % falsch

Schreibaufgabe: hat Spaß gemacht, nicht so viele Fehler. Satzbau oft falsch – Verb an der falschen Stelle. Grund: Ich übersetze wörtlich aus dem Deutschen.

...

5. Ziehen Sie knappe Schlussfolgerungen bezüglich des Spanischkurses

1. Ihr Lernprozess - Persönliche Reflexion (Interessen, Motivation, Bezug zur spanischsprachigen Welt und Kontakt zu spanischsprachigen Menschen)

a) Bewertung der Bucheinheiten:

- b) Welche Lektionen finden Sie nützlich und unterhaltsam?
- c) Was fanden Sie am interessantesten?
- d) Welche Aktivitäten haben Ihnen am besten gefallen und welche am wenigsten?

6. Zur Abgabe

Termin:

Format: Ca. 30 Seiten (PDF / Word) oder 60 Folien (PPT)

Wo: als Abgabe in Moodle

Anweisungen zur Anfertigung des Lernportfolios im Kurs Spanisch 2

1. Deckblatt Lernportfolio Spanisch + Ehrenwörtliche Erklärung

Bitte entnehmen Sie diese verbindlichen Teile Ihres Lernportfolios dem Anhang.

2. Allgemeiner Inhalt

Die im Unterricht behandelten Lektionen: Kapitel 8 bis 14

2.1 Grammatik

- Zeigen Sie mit ihren Grammatiknotizen, dass Sie die in den behandelten Kapiteln (von 8 bis 14) vermittelte Grammatik verstanden haben. Freie Gestaltung.

2.2 Wortschatz

- Zeigen Sie, dass Sie die in den behandelten Kapiteln vermittelte Vokabel gelernt haben. Freie Gestaltung.
- Beispiele: Verwendung von Diagrammen, Wortfamilien mit Fotos usw.
- Gehen Sie auf **ein Thema pro Lektion** ein (freie Wahl).

3. Zeigen Sie Ihren persönlichen Lernfortschritt

Zeigen Sie, was Sie können, nämlich:

1. über Ihre Gewohnheiten und zukünftigen Pläne schreiben. Ca. 100-120 Wörter;
2. eine Anekdote erzählen. Ca. 80-100 Wörter;
3. Ihre Meinung zu einem aktuellen sozialen Thema geben. Ca. 100-120 Wörter;
4. eine Anzeige für eine Webseite schreiben, auf der Sie angeben, was Sie anbieten und wonach Sie suchen. Ca. 50 Wörter;
5. eine Einladung zu einer Feier schreiben. Ca. 50 Wörter.
6. einen Dialog über ein Telefongespräch schreiben. Folgen Sie den Stichpunkten der Übung 4c, Seite 71 (Universo.ele B1). Ca. 60 Wörter.
7. eine E-Mail schreiben, in der Sie einem ausländischen Studenten die gängigsten Regeln für Studenten an Ihrer Universität erklären. Verwenden Sie dazu die Ausdrücke der Gewohnheit und die Formen des Imperativs. Ca. 100-120 Wörter.
8. einen Text auf Spanisch vorlesen. (Nehmen Sie einen Text Ihre Wahl, und lesen Sie ihn in einer Audioaufnahme vor, mindestens eine Minute);
9. auf Spanisch über ein Thema sprechen (Fügen Sie ein 3 - 4 minütiges Audio oder Video ein, in dem Sie über ein gewünschtes Thema reden);
10. Texte auf Spanisch verstehen. (Fügen Sie zwei kurze Zusammenfassungen auf Spanisch über zwei Texte Ihrer Wahl aus dem Buch ein).

4. Fügen Sie ein Fehlertagebuch ein

Wissen Sie, wie Sie am besten lernen? Aus Ihren Fehlern!

Führen Sie ein Fehlertagebuch. Darin dokumentieren Sie alles, woran Sie Korrekturen vornehmen können. Zum Beispiel, wenn Sie im Unterricht korrigiert werden. Oder wenn Ihnen bei der Hausaufgabe auffällt, dass Sie bei einer Übung nicht die erwartete Lösung haben. Oder wenn Ihnen im Unterricht oder beim Vor- und Nachbereiten auffällt: „Das hätte ich ganz anders gesagt/geschrieben – aber so ist es richtig“! Es ist wichtig, dass Sie Dinge falsch machen, das bemerken und anschließend richtig machen können. Woher sollten Sie es denn von vorneherein wissen? Nur wer weiß, wie man etwas nicht macht, kann lernen, wie man es macht.

Wenn Sie ein Fehlertagebuch anfertigen, sollten Sie überlegen, worin Sie gut sind und worin Sie Entwicklungsfelder sehen. Zum Beispiel kann in einem Fehlertagebuch deutlich werden, dass sich jemand schwertut, sich neue Wörter zu merken, dafür aber grammatische Regeln schnell erfasst und anwendet; vielleicht beim Hörverständnis generell schlecht mitkommt, dafür aber eine gute Aussprache hat, etc. Nehmen Sie sich Zeit, richtig und falsch gegenüberzustellen, dann werden Sie von jedem Fehler profitieren. Versuchen Sie auch, die Fehlerursache zu finden. Warum haben Sie etwas „falsch“ (also nicht wie Muttersprachler) gesagt/geschrieben?

Stellen Sie gerne Ihre eigene Klassifizierung von Fehlern auf. Sie muss nicht unbedingt in Wortschatz, Satzbau, grammatische Formen, Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen, etc. unterteilt sein – vielleicht finden Sie ganz andere Kategorien, die Ihre Stärken und Schwächen beschreiben. Auf jeden Fall sollten Sie Ihre Fehler wahrnehmen und über sie nachdenken. Wer denkt, gewinnt!

So könnte Ihr Fehlertagebuch aussehen:

3. Vorlesungswoche:

Hörverständnisaufgabe im Unterricht (Kapitel X): 5 von 6 richtig!

Aussprache wurde gelobt

Wörter:

XXX geschrieben, muss eigentlich YYY heißen. Grund: mit Französisch verwechselt.

...

Hausaufgabe:

Grammatikaufgabe im Buch: fast 50 % falsch

Schreibaufgabe: hat Spaß gemacht, nicht so viele Fehler. Satzbau oft falsch – Verb an der falschen Stelle. Grund: Ich übersetze wörtlich aus dem Deutschen.

...

5. Ziehen Sie knappe Schlussfolgerungen bezüglich des Spanischkurses

2. Ihr Lernprozess - Persönliche Reflexion (Interessen, Motivation, Bezug zur spanischsprachigen Welt und Kontakt zu spanischsprachigen Menschen)

- e) Bewertung der Bucheinheiten:
- f) Welche Lektionen finden Sie nützlich und unterhaltsam?
- g) Was fanden Sie am interessantesten?
- h) Welche Aktivitäten haben Ihnen am besten gefallen und welche am wenigsten?

6. Zur Abgabe

Termin:

Format: Ca. 30 Seiten (PDF / Word) oder 60 Folien (PPT)

Wo: als Abgabe in Moodle

ANEXO 6. Criterios para la nota del Porfolio. Versión en alemán.

Kriterium	Prädikat	Not e	
Layout			
	Ansprechend	1	
	Könnte ansprechender sein	2	
	Orientiert sich überwiegend an Lehrmittel	3	
	Keine Abweichung von Lehrmittel	4	
	Störend	5	
Sprachliche Korrektheit			
	Praktisch Fehlerfrei	1	
	Einige Fehler ohne störende Beeinträchtigung des Verständnisses	2	
	Einige Fehler mit geringer Beeinträchtigung des Verständnisses	3	
	Viele Fehler auch mit Beeinträchtigung des Verständnisses	4	
	Nahezu unverständlich	5	
Form (Umfang, Absätze, Verzeichnisse)			
	Anforderungen erfüllt	1	
	Leichte Mängel erkennbar	2	
	Mängel erkennbar, kaum störend	3	
	Mängel erkennbar, stark störend	4	
	Ungenügend	5	
Inhaltlich-thematische Vollständigkeit			
	Vollständig (alle behandelten Themen abgebildet)	1	
	Teilbereiche bleiben unberücksichtigt	2	
	Lücken erkennbar	3	
	Deutliche Lücken stellen Lernerfolg in Frage	4	
	Nur fragmentarische Verarbeitung der Lerninhalte	5	
Inhaltlich-sprachliche Vollständigkeit			
	Vollständig (Grammatik, Vokabular und phonologische Übungen)	1	
	Teilbereiche bleiben unberücksichtigt	2	
	Lücken erkennbar	3	
	Deutliche Lücken stellen Lernerfolg in Frage	4	

	Nur fragmentarische Verarbeitung der Lerninhalte	5	
Ausgeglichenheit sprachlicher Elemente			
	Texte, Aufgaben (inkl. Hörverständnis) aus dem Buch und Audio umfangreich	1	
	Etwas unausgeglichen	2	
	Erkennbare Unausgeglichenheit	3	
	Geringe Vernachlässigung eines (oder mehrerer) Teilbereichs/e	4	
	Teilbereich fehlt	5	
Sprachliche Kreativität			
	Vollkommen selbstständige Sprachverwendung mit eigenen Texten	1	
	Überwiegend ungeleitete Sprachverwendung	2	
	Überwiegend geleitete Sprachverwendung	3	
	Kaum Abweichung von Vorgaben aus Lehrmitteln	4	
	Reine Reproduktion	5	
Reflektiver Charakter			
	Autokorrektur erkennbar, Lernprozess nachvollziehbar	1	
	Metakognitive Ebene könnte deutlicher erkennbar sein	2	
	Metakognitive Ansätze erkennbar	3	
	Kaum Autonomie und Reflexion erkennbar	4	
	Autonomie und Reflexion fehlen praktisch vollständig	5	
Summe			0
/9			0,0 0
Gerundete Endnote			

ANEXO 7. Vaciado de datos cuestionario de estrategias y variables edad, sexo, L1 y L2. HS Ansbach. Elaboración propia.

Sujeto	Edad	Sexo	A	B	C	D	E	F	L1	L2
1	24	1	3	3	3	4	3	4	3	3
2	25	1	3	3	3	2	4	2	3	3
3	21	2	3	3	3	4	3	3	3	2
4	23	1	3	3	3	3	3	4	3	2
5	28	2	2	4	4	4	1	4	3	5
6	20	1	2	3	4	3	2	2	33	4
7	27	2	3	3	4	4	4	4	3	3
8	22	1	4	3	4	4	3	4	4	5
9	21	1	3	3	4	4	3	5	3	2
10	20	1	3	3	3	3	3	3	3	4
11	22	2	2	2	4	3	1	4	3	5
12	21	1	2	2	4	3	3	4	3	3
13	20	1	3	3	4	3	2	4	3	3
14	23	2	3	3	3	4	3	3	3	2
15	22	2	2	3	2	3	3	3	3	2
16	22	1	3	2	2	2	3	2	3	3
17	20	1	999	1	1	1	2	1	3	2
18	22	0	999	1	1	1	2	1	3	2
19	21	2	3	4	999	999	999	999	4	4
20	43	1	4	3	3	3	3	4	3	4
21	28	1	4	2	3	2	3	2	3	2
22	20	1	2	3	999	999	999	999	3	2
23	20	1	3	2	4	3	2	4	3	3
24	22	1	3	3	4	3	3	4	3	4
25	24	2	2	3	3	3	3	2	3	3

26	21	1	3	3	3	3	3	3	33	4
27	28	1	3	3	4	4	2	3	4	4
28	21	2	3	4	4	5	3	4	3	3
29	20	1	3	3	3	4	3	2	3	3
30	21	1	2	3	3	3	2	2	4	4
31	23	1	3	3	2	3	2	2	3	3
32	25	2	3	3	3	4	2	3	3	3
33	19	1	3	4	5	2	4	3	3	4
34	30	2	2	4	4	3	2	3	3	3
35	21	2	3	3	3	3	3	3	3	4
36	26	2	3	4	3	3	3	4	3	4
37	21	2	2	2	2	3	2	2	4	4
38	23	1	3	2	3	3	3	3	3	3
39	21	1	3	3	4	2	2	3	3	5
40	24	2	2	3	3	3	2	3	3	3
41	20	2	3	2	2	3	1	2	3	3
42	27	2	2	2	3	2	2	2	3	3
43	20	1	2	2	3	3	2	3	3	4
44	21	1	3	3	4	3	3	3	3	4
45	21	1	2	3	4	3	3	3	4	5
46	21	1	4	3	3	4	3	3	3	3
47	20	1	3	3	3	3	2	3	3	3
48	23	1	2	2	2	3	2	2	3	4
49	20	1	3	3	4	3	3	4	4	4
50	25	1	2	3	3	3	2	3	33	4
51	20	1	3	3	4	3	3	3	3	3
52	22	2	3	3	4	3	3	3	3	4
53	22	1	3	3	4	2	1	4	3	5

54	27	1	3	3	3	4	2	3	3	5
55	22	1	3	4	4	4	3	4	3	5
56	22	2	3	3	3	3	2	4	3	3
57	29	2	3	3	2	2	2	3	3	3
58	25	2	2	3	3	4	2	4	3	3
59	20	2	2	2	3	3	1	3	3	4
60	20	1	3	3	2	3	3	3	3	4
61	20	1	3	4	3	3	2	4	3	5
62	20	1	3	3	3	3	2	2	3	5
63	20	1	3	3	4	3	4	3	3	4
64	20	1	3	3	3	3	2	3	3	4

1=MUJER

2=HOMBRE

L1=LENGUA MATERNA

L2=nº de lenguas que conoce

3=Alemán

4=otra lengua materna distinta al alemán

0=información nula

33=dos lenguas maternas

44= dos lenguas maternas diferentes al alemán

ANEXO 8. Vaciado de datos cuestionario de estrategias y variables edad, sexo, L1 y L2. THS Núremberg. Elaboración propia.

Sujeto	Edad	Sexo	A	B	C	D	E	F	L1	L2
1	24	2	3	3	3	4	3	3	3	3
2	22	1	3	2	3	3	2	2	2	3
3	21	1	3	3	2	4	2	2	2	3
4	0	1	4	3	3	4	3	3	3	4
5	25	2	3	4	2	3	3	4	4	3
6	22	1	3	3	3	2	2	2	1	3
7	24	1	3	3	2	4	3	3	5	3
8	28	1	2	3	4	3	2	2	4	3
9	23	2	3	3	3	3	3	3	4	3
10	32	0	3	4	3	4	3	3	3	3
11	30	1	3	3	3	4	3	2	3	3
12	22	1	4	3	4	4	4	3	4	3
13	22	1	2	3	3	3	3	1	2	3
14	25	1	3	3	3	4	4	3	4	3
15	24	2	2	2	2	3	2	2	4	3
16	23	1	3	4	4	4	4	3	4	3
17	24	2	4	3	3	3	3	2	3	3
18	20	2	3	3	3	3	4	3	4	3
19	26	1	3	2	2	2	3	2	4	3
20	24	2	3	3	3	3	4	2	4	3
21	25	1	2	2	2	3	3	3	3	3
22	25	2	2	2	3	2	3	2	2	3
23	22	1	3	3	3	3	3	3	3	3
24	21	1	2	2	3	4	4	3	2	3
25	22	1	3	3	3	4	3	2	3	33

26	22	2	3	2	3	2	2	2	3	4
27	26	1	3	3	2	2	1	2	44	6
28	22	1	3	3	4	3	4	2	3	4
29	26	1	2	3	4	3	3	3	3	2
30	26	2	3	3	3	3	3	3	3	4
31	20	1	2	3	3	3	2	4	3	4
32	19	1	2	2	3	3	2	3	3	3
33	19	1	3	2	3	2	2	2	3	4
34	19	1	2	3	3	3	3	4	3	4
35	21	1	3	3	2	4	2	4	3	3
36	21	1	3	3	4	3	3	3	4	4
37	25	2	2	2	4	1	1	4	3	5
38	20	1	3	2	2	3	1	2	3	4
39	23	1	3	3	4	4	4	4	3	3
40	22	1	3	4	4	4	3	5	3	4
41	20	2	3	3	3	4	2	4	3	4
42	18	2	3	4	4	3	3	4	3	4
43	0	1	3	3	5	4	2	4	999	5
44	18	1	3	2	4	3	2	4	3	4
45	19	2	2	3	4	3	2	3	3	5
46	23	2	2	3	4	3	3	4	3	3
47	20	2	3	3	4	3	3	4	3	3
48	26	2	3	3	3	3	2	4	3	4
49	23	2	2	3	4	4	3	3	3	3
50	24	2	2	3	4	3	1	4	3	3
51	24	1	3	3	4	4	2	5	3	3
52	19	2	3	3	3	4	2	5	3	3
53	22	1	4	2	4	4	2	3	3	3

54	19	1	2	3	3	3	2	4	3	3
55	21	2	3	2	3	2	3	3	4	3
56	22	2	3	3	4	3	2	4	3	3
57	19	2	4	3	3	4	3	5	3	3
58	20	2	2	3	3	3	3	3	3	4
59	23	2	3	3	4	4	2	5	3	3
60	22	1	3	3	2	3	1	5	3	3
61	20	1	3	4	5	4	3	5	3	4
62	19	1	2	3	3	3	3	3	33	4
63	22	2	3	3	4	4	3	4	3	3
64	24	1	2	2	3	3	3	3	3	3
65	23	2	3	3	3	3	2	3	3	2
66	20	1	3	3	3	3	3	4	3	4
67	19	1	2	3	5	3	2	3	3	5
68	21	1	3	3	3	3	2	3	3	3
69	24	1	2	3	4	3	2	5	3	3
70	19	1	4	4	3	4	4	4	3	5

1=MUJER

2=HOMBRE

L1=LENGUA MATERNA

L2=n° de lenguas que conoce

3=Alemán

4=otra lengua materna distinta al alemán

0=información nula

33=dos lenguas maternas

44= dos lenguas maternas diferentes al alemán

ANEXO 9. Vaciado de datos cuestionario de estrategias y variables edad, sexo, L1 y L2. FAU. Elaboración propia.

Sujeto	Edad	Sexo	A	B	C	D	E	F	L1	L2
1	22	1	3	3	4	4	3	3	3	5
2	22	1	4	4	4	4	3	5	3	3
3	23	2	3	3	4	4	3	3	3	2
4	27	1	2	3	3	3	2	4	3	4
5	21	1	3	3	3	3	3	3	3	2
6	20	1	3	4	3	2	3	2	3	4
7	19	1	2	3	4	3	3	3	3	4
8	23	2	5	5	5	5	4	5	4	4
9	22	1	3	4	4	4	2	4	3	2
10	27	1	2	3	4	3	2	3	3	4
11	19	1	3	2	3	3	3	2	3	2
12	23	1	4	3	4	4	2	4	3	2
13	21	1	3	3	3	4	2	3	3	3
14	22	1	2	2	3	3	2	3	3	3
15	20	2	3	3	3	3	3	4	3	4
16	20	1	3	3	3	4	2	3	3	2
17	21	1	3	3	4	4	3	3	3	3
18	20	2	2	2	4	3	2	2	3	3
19	21	2	2	3	2	3	2	2	3	3
20	21	1	3	2	3	3	2	3	3	3
21	20	1	3	3	4	3	2	3	3	3
22	57	1	3	2	3	4	3	4	3	4
23	21	1	3	3	3	4	3	3	3	4
24	23	1	2	3	4	3	2	4	3	3
25	24	2	3	2	2	3	2	3	3	3

26	22	2	3	3	3	3	2	4	3	4
27	25	2	2	3	4	2	2	3	3	3
28	21	1	2	2	3	3	2	2	3	2
29	21	1	2	2	2	2	2	2	3	3
30	31	1	3	3	3	4	2	3	3	4
31	20	1	3	3	4	3	3	3	3	3
32	19	2	3	3	3	4	3	4	3	4
33	20	2	2	3	3	4	3	3	3	4
34	20	2	3	3	3	3	2	3	3	4
35	21	1	4	3	4	4	3	4	3	5
36	23	2	3	4	4	4	3	4	3	5
37	24	2	3	3	4	3	4	3	3	3
38	21	2	3	3	4	4	3	4	3	4
39	24	1	3	3	4	2	2	3	3	4
40	23	1	3	4	5	4	3	4	999	3
41	21	1	2	4	4	3	2	3	3	4
42	23	1	3	4	5	4	3	4	3	7
43	23	1	3	4	4	4	2	5	3	4
44	21	1	3	3	3	3	2	4	3	3
45	23	2	1	3	4	4	2	4	3	4
46	25	1	3	4	5	4	1	5	33	3
47	21	1	2	4	5	4	3	4	3	5
48	22	2	3	4	4	3	3	3	3	3
49	21	1	2	3	3	3	3	4	3	4
50	23	1	3	3	4	3	2	4	3	3
51	18	2	3	4	4	4	3	4	3	4
52	19	1	3	3	4	4	3	3	3	5
53	26	1	3	3	4	4	2	4	3	6

54	21	2	3	2	2	3	2	3	3	2
55	23	1	2	3	4	3	2	3	3	4
56	23	2	4	4	4	3	3	5	33	5
57	21	1	999	999	999	999	3	4	999	3
58	21	1	2	3	999	1	2	4	3	3
59	20	1	3	3	3	3	1	3	3	3
60	20	1	3	3	5	3	3	3	3	5
61	22	1	999	999	999	1	2	3	3	4
62	34	1	3	4	2	3	2	4	3	3
63	26	2	2	3	4	3	2	3	3	3
64	22	2	2	3	4	3	2	3	3	3
65	22	1	3	2	2	3	4	4	3	2
66	20	2	2	2	3	3	2	3	3	3
67	23	1	3	4	4	5	3	5	3	3
68	25	2	3	4	4	4	3	4	3	4
69	25	1	2	3	4	3	1	3	3	4
70	22	1	999	999	999	1	2	4	3	3
71	24	1	2	3	4	3	2	4	3	2
72	28	1	3	3	3	3	3	4	3	5
73	23	2	2	3	4	4	2	4	3	3
74	27	2	3	4	4	4	2	4	3	4
75	23	2	3	3	3	4	3	4	3	3
76	26	1	2	4	4	4	2	5	4	6
77	23	1	3	4	4	3	4	4	3	4
78	23	2	2	3	3	4	2	4	4	4
79	27	2	2	3	3	4	3	4	3	4
80	23	1	3	4	4	4	3	5	33	6
81	25	1	2	4	4	3	2	4	3	3

1=MUJER

2=HOMBRE

L1=LENGUA MATERNA

L2=nº de lenguas que conoce

3=Alemán

4=otra lengua materna distinta al alemán

0=información nula

33=dos lenguas maternas

44= dos lenguas maternas diferentes al alemán

ANEXO 10. Vaciado de datos cuestionario de estrategias y variables edad, sexo, L1 y L2. Universidad de Bayreuth. Elaboración propia.

Sujeto	Edad	Sexo	A	B	C	D	E	F	L1	L2
1	24	2	3	4	4	4	3	4	3	4
2	21	1	3	3	3	3	2	3	3	4
3	22	1	2	4	3	4	3	5	3	4
4	22	1	4	4	4	4	1	5	3	11
5	19	1	3	3	3	3	2	4	3	4
6	22	1	2	2	4	3	3	4	3	4
7	20	1	3	4	4	4	3	5	3	4
8	22	2	3	4	4	3	3	4	3	5
9	24	1	3	4	4	4	3	5	3	5
10	20	2	3	5	4	3	2	4	33	2
11	24	2	2	3	4	3	3	4	3	4
12	21	1	2	4	4	3	2	3	3	4
13	20	2	1	1	3	3	1	3	999	2
14	24	2	3	3	3	4	3	5	3	2
15	21	1	3	3	4	4	3	5	3	4
16	27	1	3	4	4	4	2	4	3	5
17	22	2	2	3	3	3	3	3	3	3
18	23	1	2	3	3	3	2	3	3	4
19	20	2	3	4	3	5	3	3	3	3
20	23	2	2	3	4	4	2	4	3	5
21	23	1	3	3	3	4	3	4	3	4
22	22	1	3	4	4	5	3	5	3	4
23	21	1	3	3	4	3	2	5	3	2
24	19	1	2	3	4	3	3	3	3	5
25	23	1	2	2	4	3	2	4	3	4

26	20	1	3	4	4	3	2	4	3	4
27	20	1	3	4	4	4	3	4	3	4
28	20	1	2	3	4	3	3	3	3	4
29	21	1	2	3	3	3	1	4	3	3
30	20	1	2	2	4	3	2	3	3	4
31	21	2	3	4	4	3	2	4	3	6
32	22	2	2	3	4	4	3	4	3	3
33	22	1	2	2	4	3	3	4	3	3
34	23	2	2	3	3	3	2	4	3	5
35	21	2	2	3	3	4	2	3	3	5
36	22	1	3	3	4	3	2	4	3	4

1=MUJER

2=HOMBRE

L1=LENGUA MATERNA

L2=nº de lenguas que conoce

3=Alemán

4=otra lengua materna distinta al alemán

0=información nula

33=dos lenguas maternas

44= dos lenguas maternas diferentes al alemán

