

# **COMPETENCIAS ESTRATÉGICAS DE APRENDIZAJES CONDICIONADAS POR EL CARÁCTER DIFERENCIAL DE LAS TITULACIONES**

**M.Cristina Santana-Quintana**

(Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

[cristina.santana@ulpgc.es](mailto:cristina.santana@ulpgc.es)

Fecha de recepción: 20-4-2017 / Fecha de aceptación: 15-12-2017

## **RESUMEN:**

La adquisición de las estrategias de aprendizaje (EA) en los idiomas tiene como objetivo fomentar la autonomía del estudiante y para que aprenda a agilizar su aprendizaje de L2/L3 intensificando sus competencias y sus niveles motivacionales. Las conclusiones que se extraen del presente trabajo sugieren que las EA más apropiadas para las características de los aprendices del Grado en Turismo en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias, España) son las estrategias indirectas como las comunicativas y sociales, dado el carácter social y comunicativo del lenguaje turístico. Estas EA adquieren una gran relevancia en el aprendizaje del "lenguaje de la hospitalidad" porque buscan oportunidades para usar el idioma, incrementan el contacto con otros aprendientes o con hablantes nativos al poner en práctica el aprendizaje y el uso de la nueva lengua, y porque desarrollan actitudes positivas para entender las diferentes convenciones sociales entre la cultura propia y la de la nueva lengua. Los resultados de este estudio plantean que una única metodología en la adquisición de EA no puede servir para todas las titulaciones sino que hay que tener en cuenta el carácter diferencial de los distintos grados para fomentar las capacidades y competencias de sus especialidades, y los profesores debemos ser conscientes de esta circunstancia para intervenir y ayudar a definir las EA que mejor se adapten a sus necesidades.

**Palabras clave:** lenguas para fines específicos; estrategias para el aprendizaje de una lengua; competencias idiomáticas específicas en sector turístico; enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior

## **ABSTRACT:**

The acquisition of language learning strategies (LLSs) aims to encourage students' autonomy and to improve their learning of L2 / L3, so they could development their learning competence and motivational levels. The conclusions from the present study suggest that the most appropriate LLSs for the characteristics of the Degree in Tourism learners at the University of Las Palmas de Gran Canaria (Canary Islands, Spain) are indirect LLSs such as the communicative and social strategies due to the social and communicative nature of tourism. These LLSs have great relevance in learning the "language of hospitality" as students are looking for opportunities to use the language to increase their contact with other learners or with native speakers, to use the new language in real situations, and to develop positive attitudes to understand the different social conventions among the cultures. The results of the study suggest that the use of just one methodology in the acquisition of LLSs cannot be employed in all degrees, but that the different studies must be taken into account in order to promote the skills and competences of their specialties. The teachers should be aware of this circumstance to help the students find the appropriate LLSs for their needs.

**Keywords:** language for specific purposes; language learning strategies; foreign language skills in the tourism sector; learning and teaching in higher education

## **INTRODUCCIÓN**

El Espacio Europeo Enseñanza Superior (EEES) ha provocado en la universidad un cambio de pensamiento que busca promover en los nuevos currículos dinámicas que involucren de manera más activa y participativa a todos los actores curriculares y, en especial, a los estudiantes en su proceso de formación profesional (Lagos Bejarano y Ruíz Granados, 2007). La sociedad del conocimiento exige a la universidad una formación de ciudadanos profesionales capaces de construir sus propias competencias y conocimiento para el ejercicio de sus funciones. Es importante que el

currículum universitario ayude a los estudiantes a convertirse en personas que gestionan sus propios recursos para aprender a lo largo de la vida (Villardón et al., 2007, Cáceres Lorenzo et al. 2017).

Entre estas nuevas dinámicas se encuentra la promoción de la autonomía como estrategia de enseñanza y de aprendizaje. En diversos estudios sobre la convergencia de las nuevas enseñanzas se pueden hallar planteamientos constructivistas y cognitivistas que hablan de un protagonismo activo del aprendiz en su proceso de aprendizaje (Gil et al., 2009). La autonomía en contextos educativos es mencionada en la recomendación 2066/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 en la definición de las competencias clave para el aprendizaje para toda la vida. El objetivo de "enseñar a aprender" a los estudiantes está orientando en un proceso educativo hacia una autonomía que les conduzca a "aprender a aprender" y favorezca la transferencia de sus aprendizajes a la cotidianidad de su vida (Osses y Jaramillo, 2008). Por autonomía en el aprendizaje se entiende la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. El aprendiente deja de ser visto como un receptor pasivo de los conocimientos, para convertirse en protagonista y agente del proceso de aprendizaje. La autonomía, parte constitutiva de la formación integral, es un proceso que se apoya en el uso adecuado de estrategias de aprendizaje (EA).

En relación con el aprendizaje, en este trabajo se aborda el desarrollo de la capacidad de elegir las EA adecuadas para aprender a usar un nuevo idioma de la manera más autónoma. La adquisición de las EA tiene como objetivo fomentar el potencial de autonomía del estudiante y que este aprenda a regular mejor y a agilizar su proceso de aprendizaje de L2 teniendo como resultado el fomento de su competencia de aprendizaje y el aumento de los niveles motivacionales (Marins de Andrade, 2010).

Las premisas teóricas para la elaboración de las cuestiones de nuestro estudio se basan en una serie de afirmaciones expuestas en diferentes trabajos. Primeramente, se ha puesto un gran énfasis en las investigaciones en que es necesario ayudar a los aprendices a aceptar más responsabilidad para encontrar sus propias necesidades con el fin de poder autodirigir el proceso de aprendizaje de la lengua y hacerse menos

dependientes del profesor (O'Brien, 1989; Psaltou-Joycey, 2008). La mayoría de los alumnos no parece ser consciente de su importancia, por tal motivo los profesores tenemos la necesidad de entrenar a los alumnos en el empleo de las estrategias que les sean más útiles (Martínez, 2001). Debemos asumir el papel de facilitadores (Luna-Hernández, 2016) y, como tales, debemos saber cuáles son las estrategias que pueden ser de mayor utilidad a nuestros estudiantes como parte funcional en el aprendizaje de un idioma con un objetivo profesional. Partimos en este trabajo de la creencia de que la identificación de las EA adecuadas y dirigidas a una meta específica favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje de L2, porque nos basamos en la afirmación de que una única metodología no podría servir para todas las titulaciones, sino que habría que tener en cuenta las características específicas de su alumnado (Gil et al., 2009), y sobre todo de sus estudios. Este artículo se basa pues en la creciente necesidad de impulsar la autonomía de los estudiantes a través del desarrollo de las EA, pero no desde el supuesto de que sean los propios aprendientes quienes deban elegir sus propias EA, sino que como docentes debemos identificar qué estrategias son las más acordes según las exigencias específicas de las titulaciones.

Ya desde hace años, los especialistas han planteado los beneficios de establecer y de desarrollar adecuadamente un programa dentro del currículo de una clase de L2. Munby (1978), por ejemplo, sostiene que un buen análisis debe constar, por una parte, del estudio de las necesidades centradas en las situaciones concretas en las que el alumno utilizará la lengua que va a aprender. Las EA se pueden entender como una combinación de actividades de aprendizaje dirigidas a una meta que los aprendientes utilizan para mejorar su aprendizaje (Rubin, 1987; Wenden, 1987; Martínez Agudo, 2002; Rachal et al., 2007), es decir, que las EA deben estar ajustadas y contextualizadas para alcanzar un objetivo determinado y que al mismo tiempo permitan controlar el aprendizaje.

Anteriores trabajos ya se han ocupado de analizar las EA de los estudiantes universitarios tomando en consideración diferentes variables. Las primeras investigaciones sobre la influencia de la utilización de estrategias en el campo de la adquisición de una L2 comenzaron a

mediados de los años 70. Estos estudios se centraron en identificar aquellas que los “buenos aprendices” empleaban en su aprendizaje, es decir, llevaban a cabo el análisis de las competencias estratégicas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de la lengua desde la variable de éxito de los estudiantes; estudios que aún hoy en día se siguen investigando (Rubin, 1975, 1981; Stern 1975; Naiman et al., 1978/96; Wong-Fillmore, 1979; Chamot y Kupper, 1989; Oxford, 1989; O’Malley & Chamot, 1990; Magogwe & Oliver , 2007; Geramim y Baighlou, 2011; Fazeli, 2012; Korkmaz, 2013; Del Ángel & Gallardo, 2014; Barrios, 2015). Así pues, parece obvio que la reflexión sobre las estrategias posibilita un mejor y mayor aprovechamiento de las metodologías educativas y de los resultados del aprendizaje. Poco a poco se han ido sumando trabajos que han identificado otras variables que han influenciado a los estudiantes en su opción de aprender estrategias, tales como, motivación, edad, género, actitudes y creencia, tipo de actividad, métodos docentes, fondo cultural, pertenencia étnica, etc. Sin embargo, ninguno de estos trabajos analiza o sugiere qué tipo de EA se deben fomentar en los estudiantes universitarios para desarrollar sus capacidades y competencias teniendo en cuenta el carácter diferencial de las titulaciones y sus especialidades. Como hemos podido ver, el papel del docente universitario en el nuevo sistema que nos plantea el EEES es el de actuar como guía para el aprendiente y de facilitar los recursos necesarios (Sales Ciges, 2006); y por tanto debemos ayudar a los aprendices a encontrar el camino y a seleccionar las estrategias más adecuadas que puedan estimular un aprendizaje significativo.

La necesidad de buscar respuestas a esta carencia en un contexto académico particular dio origen a este estudio donde se ha tenido en cuenta la especialización de los estudiantes para la adecuación de las EA. En nuestro caso de estudio, estamos abordando las necesidades específicas en el área de las lenguas extranjeras aplicadas al turismo como L3 aplicadas al nuevo Grado de Turismo (GT) en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Se han realizados estudios con los alumnos de esta universidad pública sobre las variables de modelos de aprendizajes como los alumnos plurilingües en el primer año universitario (Cáceres Lorenzo, 2014), la percepción del alumnado de posgrado del requisito lingüístico

(Vera-Cazorla et al. 2015) o los indicadores de aprendizaje (Cáceres Lorenzo et al., 2014); pero no se ha llevado a cabo ningún trabajo sobre las EA en estudiantes del grado de Turismo.

Para seleccionar y justificar las EA más adecuadas para los estudiantes de Turismo y a fin de obtener mayor evidencia de las condiciones que permiten que los aprendientes aprovechen las ventajas de la instrucción para desarrollar su competencia en la L3, revisaremos: (1) Los objetivos formativos de la titulación de Turismo según los diferentes ámbitos de trabajo y figuras profesionales que contempla el sector turístico basado en el Libro Blanco (LB) del Título de GT coordinado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA). (2) La implantación del LB en el GT en la ULPGC. (3) El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) con el fin de comprobar la información que nos facilita acerca de las competencias lingüísticas que se deben aplicar para la adquisición de las mismas. (4) Las características de las Lenguas para Fines Específicos (LFE) en el sector turístico. (5) Los resultados obtenidos en el cuestionario de Oxford (1990) "Inventario de la Estrategia del Aprendizaje de la Lengua" (IEAL) que examina qué EA de la lengua son empleadas por los estudiantes del GT con el propósito de identificar las estrategias reales que los estudiantes utilizan para llevar a cabo su aprendizaje.

Con el análisis de los datos extraídos se intentan identificar las EA más adecuadas para desarrollar la competencia en la L3 contextualizada en un ámbito muy concreto como es el sector turístico, con el propósito de ayudar a los aprendices a ponerlas en práctica para conseguir un aprendizaje más eficaz y en concordancia con sus metas.

### **LIBRO BLANCO (LB) DEL TÍTULO DE GRADO DE TURISMO (GT)**

El LB del Título de GT propone el diseño del GT adaptado al EEES y evaluado por una Comisión del Programa de Convergencia Europea de la ANECA. La implantación de los estudios de Turismo en España se refleja en el LB para el Título de GT, donde quedan patentes las consideraciones de los diferentes organismos públicos y privados vinculados con el sector

turístico. El objetivo central del GT es formar profesionales de perfil especializado en materia turística, y para alcanzarlo, las materias del plan de estudios permiten la adquisición de competencias (CB) por parte del estudiante. De este modo se garantizará que los estudiantes egresados sepan entre otros aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional (CB2) y hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía (CB5).

La enseñanza universitaria en Turismo capacita al estudiante egresado el desempeño de puestos de dirección y de responsabilidad en los diferentes ámbitos del turismo: alojamiento, restauración, intermediación, transporte y logística, planificación y gestión de destinos, productos y actividades turísticas, en alusión a lo que se suele denominar oferta complementaria y a las diferentes tipologías del turismo. Los expertos de la comisión del LB del Título de GT valoraron las competencias genéricas requeridas para cada uno de estos perfiles profesionales en una escala del 1 al 4, resaltando con valores muy altos los conocimientos de una L2/L3 (3.55), el aprendizaje autónomo (3.50) y el conocimiento de otras culturas y costumbres (3.32). Parece obvio que los conocimientos de una L2/L3 son imprescindibles en los estudios dedicados al turismo, y la importancia que las instituciones conceden a las L2/L3 en la preparación de los futuros profesionales (Almahano Güeto et al., 2006). Por ello, el conocimiento y perfeccionamiento de idiomas extranjeros se incluye en el módulo de "Lenguas Extranjeras Aplicadas al Turismo" en el GT.

La estructura general del futuro título de GT en España considera los objetivos formativos de la titulación y los perfiles profesionales que podrán desempeñar los graduados de un primer grado de formación en Turismo. Dentro de los ocho cuadros de Bloques de Materias por Competencias (BMC) que lo componen nos encontramos con item más valorado las "Lenguas extranjeras aplicadas al turismo" (19,00%) (ANECA, 2004). En la especificación sobre las lenguas extranjeras aparece el perfeccionamiento e intensificación del inglés y como mínimo una L3 para un adecuado desarrollo profesional. Entre las competencias a desarrollar destaca tener una marcada orientación de servicio al cliente y manejar técnicas de

comunicación en las situaciones profesionales cotidianas como instrumento de comunicación. También se subraya la importancia del análisis de las normas de convivencia socioculturales de esta L2/L3 que facilitará una imagen adecuada en las relaciones profesionales en un contexto internacional. Los conocimientos disciplinares engloban los lingüísticos (gramaticales), léxicos (aprender términos relacionados con distintos campos semánticos), los funcionales (tal como: aprender hábitos y describir rutinas del sector profesional turístico) y los culturales (aprender aspectos sobre la vida cultural, costumbres, modos de vida, normas de convivencia, etc.) (ANECA, 2004: 132 y 133).

Dentro de las competencias específicas que deben alcanzar los titulados se encuentra el desarrollo de “comunicarse de forma oral y escrita en una segunda lengua extranjera”, que debe estar adecuada a situaciones profesionales cotidianas como instrumento de comunicación y el análisis de las normas de convivencia socioculturales con el fin de dar una imagen adecuada en las relaciones profesionales. Otra de las competencias específicas que encontramos es “trabajar en medios socioculturales diferentes”, para desarrollar aptitudes y la sensibilidad para comprender costumbres y ámbitos culturales diferentes, ya sea en países extranjeros, como en su propia ciudad. Por otro lado, en la valoración de los académicos sobre las competencias específicas, “comunicarse de forma oral y escrita en una segunda lengua extranjera” se encuentra en un promedio de 2.95 entre el radio más alto alcanzado de 3.05 y el más bajo de 2.39, situándose en el puesto nº 7 de 32 competencias clasificadas. En el cuadro de las competencias profesionales definitivo queda en el puesto nº 16 con un promedio de 2.9. Finalmente, en la matriz final de los perfiles profesionales del turismo, la misma competencia obtuvo un 3.63, siendo la segunda competencias mejor valorada por los titulados.

## **GRADO DE TURISMO (GT) EN ULPGC**

En el LB se sientan las bases y se describen las directrices para el GT, las cuales han sido una referencia indiscutible para el diseño y elaboración del GT de la ULPGC. El Grado en Turismo en la ULPGC ha obtenido la



verificación positiva del Sistema de Garantía de Calidad (SGC), y el 26 de julio de 2016 renovó la acreditación de título universitario oficial.

El objetivo central del GT en la ULPGC es formar profesionales de perfil especializado en materia turística, y para alcanzarlo, las materias del plan de estudios permiten la adquisición de competencias (CB) por parte del estudiante. De este modo se garantiza que los estudiantes egresados sepan, entre otros, aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional (CB2) y que hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía (CB5). Más concretamente, las competencias del título de GT en la ULPGC se han organizado en torno a tres bloques: (1) nuclear en que el egresado pone de manifiesto un sentido auténtico de profesionalidad, (2) general y (3) específico, que son las que se refieren a las que deberán desarrollar de modo particular los graduados en turismo. Dentro de estas últimas se encuentra el dominio del inglés y el perfeccionamiento e intensificación, como mínimo, de una L3 (CE15).

La valoración entre el profesorado, el sector y los titulados de la ULPGC sobre la presencia de la competencia "comunicación oral y escrita en una segunda lengua extranjera" en el plan de estudios alcanzó con un 19 % la mayor aceptación. Por lo tanto, en la estructura general del título aparece reflejada de forma definitiva en los "Contenidos Comunes Obligatorios" el bloque "Lenguas extranjeras aplicadas al turismo". La asignación de competencias recogidas en el bloque se establece entre la fundamental: "comunicarse de forma oral y escrita en una segunda lengua extranjera" y "trabajar en medios socioculturales diferentes"; y la parcial: "tener una marcada orientación de servicio al cliente" y "manejar técnicas de comunicación".

Los idiomas han tenido siempre una relevancia muy elevada en el sector turístico debido a la necesidad evidente de comunicarnos con el cliente. Actualmente, debido a la alta cualificación de los profesionales del sector, esta necesidad de aprender idiomas es incluso mayor. Se presupone que el inglés es la pieza fundamental para cualquier profesional que tenga en mente dedicarse al turismo, ya que se considera desde cualquier organización como un requisito básico. Si bien es verdad que a nivel

formativo lo que destaca es aquello que diferencia a unos profesionales de otros, y que tienen como cualidades diferenciales (Davies, 2000). En este punto es donde aparecen otros idiomas como el alemán, el francés o el chino. El GT en la ULPGC ofrece el inglés como L2 y, en la actualidad, la posibilidad de elegir como L3 entre alemán, francés y chino. Con respecto al alemán, en el segundo año de Grado se ofrece en cada semestre, respectivamente, una asignatura obligatoria de 60 ECTS cada una (*Alemán turístico I y II*), y en el tercer año se ofrecen otras dos de 60 ECTS, pero una optativa en el segundo semestre (*Alemán turístico III, Habilidades comunicativas*). Dentro de los 60 ECTS se cuenta la adquisición de competencias mediante la autonomía en el proceso de aprendizaje autorregulado, es decir, el aprendizaje autónomo del alumno.

A los egresados se les propone atender a las necesidades específicas de la titulación acerca de la adquisición de las habilidades de comunicación indispensables para la atención, prestación y planificación de servicios en diversos idiomas. La realidad es que nos encontramos ante un escenario peculiar, dado que en un año y medio el aprendiz necesita adquirir conocimientos para enfrentarse a su futuro profesional, es decir, que debe desarrollar L3 en poco tiempo y tenemos que centrarnos en los intereses específicos profesionales de los individuos que han de conformar a corto plazo la industria del turismo internacional en España (Madera et al, 2016). El alumnado que asiste a las asignaturas de alemán se compone en un 93% de principiantes sin ningún conocimiento previo de lengua alemana. A partir de cero adquirirán una competencia básica que les permitirá desenvolverse en situaciones habituales del ámbito profesional del turismo como, por ejemplo, la recepción de clientes en un hotel. Aunque también se manejan documentos escritos, la comunicación que se realiza en dichas situaciones es fundamentalmente oral (véase Caridad de Otto, 2004; Bascoy Lamelas & Benito Rey, 2014).

Para establecer cuáles son las EA para desarrollar una competencia comunicativa hemos considerado conveniente utilizar un referente europeo, el MCERL, que armoniza los niveles formativos que definen las competencias lingüísticas según unos niveles establecidos con criterios reconocidos en todos los países europeos.

## **EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCERL)**

El MCERL (2002) proporciona recomendaciones generales para la enseñanza del idioma con un enfoque orientado a la acción, en el que el alumno tendrá que demostrar una serie de capacidades. Respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y enseñanza de lenguas, estos se deberían fundamentar en las necesidades de los alumnos y de la sociedad con estrategias que desarrollen estas habilidades. Se considera el aprendizaje de lenguas como un medio para conseguir un fin. Según el MCERL (2002:61), el término EA es el medio que utiliza el usuario para poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación y completar con éxito la tarea en cuestión, dependiendo de su finalidad concreta. Y añade que el progreso en la enseñanza de lenguas se evidencia en la capacidad que tiene el alumno de realizar actividades de lengua observables y de poner en práctica estrategias de comunicación (MCERL 2002:61).

En líneas generales se pretende fomentar un aprendizaje y una enseñanza lingüística más reflexiva precisando los objetivos de aprendizaje en términos comunicativos (Almahano Güeto et al., 2006). Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación (Clouet, 2010). Una competencia consiste en "saber hacer", es decir, tiene en cuenta el saber pero aplicado. Este "saber hacer" se tiene que adaptar a diversos contextos y se puede utilizar en diferentes situaciones prácticas. Por tanto, son importantes tanto los conocimientos disciplinares (saberes) como los conocimientos profesionales (saber hacer), por lo que las propuestas didácticas deben estar adaptadas a cada uno de los niveles de competencia requerido.

El MCERL resalta el enfoque comunicativo que se caracteriza en dar mayor importancia a los "significados que a las formas", y por tener en cuenta los "componentes sociales y culturales". En 2007, el Parlamento Europeo publica las competencias clave para el aprendizaje permanente, e indica que tanto el conocimiento de las convenciones sociales como los

aspectos culturales son primordiales para poseer las capacidades de mediación y comprensión intercultural. Las competencias sociolingüísticas afectan considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas.

### **LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS (LFE)**

En un entorno laboral tan competitivo como el actual, la formación especializada se convierte en condición indispensable para todo establecimiento hotelero con perspectivas de futuro. En los portales alemanes de valoración de servicios hoteleros aquello que más se valora es la profesionalidad del personal, su competencia, su amabilidad y su capacidad de comunicarse con el cliente. La enseñanza de una L2/L3 en el marco de un perfil profesional concreto es una tendencia ya generalizada englobada en LFE como podría ser el alemán empresarial, comercial, científico o turístico como es este caso. En el diseño de los cursos, se habrá de tener en cuenta, por tanto, el colectivo al que van dirigidos, el tema del que tratan y la finalidad de la comunicación que se persigue (Cabré & Gómez de Enterría, 2006; Gómez de Enterría 2009).

Las asignaturas de "Alemán turístico", como su nombre indica, se encuadran dentro de la disciplina denominada LFE, una rama concreta dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. La denominación de LFE para el campo de la didáctica de lenguas, según Hutchinson y Waters (1987:21), es el enfoque de la enseñanza de lenguas que tiene como meta satisfacer las necesidades de comunicación de un grupo específico de aprendices, como el llamado "lenguaje de la hospitalidad", utilizado en contextos como en la recepción de hoteles, en los restaurantes o en las oficinas de turismo, donde se recurre principalmente a actos de habla y elementos de vocabulario de carácter general (Goethals, 2014). Sin embargo, desde diferentes perspectivas se ha insistido en que una menor presencia de terminología especializada no excluye que se trate de un tipo de lenguaje o de comunicación con sus propias convenciones y prácticas discursivas (Goethals, 2014). Esto implica la necesidad de enseñar no solo contenidos y destrezas propios de la lengua (aprender a hablar, escribir,

vocabulario, gramática) sino también contenidos y destrezas funcionales enfocados a situaciones propias del ámbito laboral.

Al revisar los trabajos de los expertos teóricos del LPE, hemos podido observar que existe una serie de rasgos distintivos que van a servir también para diferenciar definitivamente el campo de las lenguas para Turismo de cualquier otro tipo de lenguas:

- ✓ Importancia a las convenciones profesionales y académicas: debido a esta circunstancia, también los profesionales y los futuros profesionales que estudian una L2/L3 están cada vez más decididos a aprender a comunicarse atendiendo estas convenciones en lugar de limitarse a adquirir los patrones formales de la lengua estándar (Sánchez Jiménez, 2016; Varela Méndez, 2007; Roca & Bosch Mir, 2005; Marimón & Santamaría, 2007; Aguirre Beltrán, 2004; Ezeiza Ramos, 2009).
- ✓ Prevalece lo funcional ante lo formal: los contenidos objeto de aprendizaje se guían por criterios funcionales y relevantes (Valera Méndez, 2007; Calvi, 2010). Así por ejemplo, la gramática no se encuentra en el centro del proceso de la enseñanza, sino que debe presentarse para crear estructuras que se producen en situaciones de interacción profesional (Roca & Bosch Mir, 2005).
- ✓ Centrada en la habilidad comunicativa: proporcionar la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en diferentes contextos profesionales (Caridad de Otto, 2004; Hutchinson & Waters, 1987; Ezeiza Ramos, 2009; Almahano Güeto et al., 2006; Calvi, 2010; Leslie & Russell, 2006).
- ✓ Mayor peso de las destrezas orales: las destrezas de la comunicación oral son un objetivo fundamental para fines específicos y se otorga mayor importancia la habilidad oral frente a la escrita (Varela Méndez, 2007; Olmos & Mas Torelló, 2012; Davies, 2000; Guerra & García, 2009; Escudero Muñoz, 2009; Luna-Hernández, 2016).
- ✓ Valoración de los contenidos socioculturales: se le da importancia a convenciones sociales que conforman los géneros discursivos propios de su especialidad (Sánchez Jiménez, 2016; Gómez de Enterría, 2006; Varela Méndez, 2007; Voss, 2012; Aguirre Beltrán, 2001;

Gómez de Enterría, 2009; Rodríguez-Piñero Alcalá, 2013); Trovato, 2014; Goethals, 2014; Edwards Schachter & López Santiago, 2008).

## **ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA (EAL)**

Las EAL consisten en cualquier estrategia que los aprendices utilizan para adquirir una lengua (Sandoval Zúñiga, 2015), y siendo más concreto Oxford (1990) considera que EAL son acciones o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionalmente, para mejorar sus destrezas en el dominio del idioma. Para poder intervenir y ayudar a definir las EA más adecuadas para un aprendizaje más eficaz, primero se debe identificar qué estrategias usan los aprendices (Chamot, 1987). Por tal motivo, (4) pretendemos determinar las necesidades de los aprendices en la situación de aprendizaje derivadas de la información que podamos obtener haciendo uso de la taxonomía desarrollada por Oxford (1990).

En relación a la categorización existen diferentes taxonomías, en este trabajo seguiremos la conceptualización desarrollada por Oxford (1990). Esta autora divide las estrategias en dos categorías principales "directas e indirectas". Las estrategias directas contribuyen directamente al aprendizaje de la lengua y todas ellas requieren un procesamiento mental de la misma, mientras que las indirectas proporcionan un soporte indirecto al aprendizaje. Estas dos categorías se subdividen en seis grupos. A continuación recogemos en la tabla 1 esta clasificación.

<b>a) Estrategias directas:</b>
<b>1) Estrategias de memoria:</b> estas estrategias se especializan en el recuerdo o evocación de lo aprendido en la lengua, sirven para recordar y recuperar la información.
<b>2) Estrategias cognitivas:</b> son acciones intelectuales implementadas esencialmente para reflexionar sobre el propio aprendizaje; implicar razonar, analizar y sintetizar lo aprendido, entender y producir el lenguaje.
<b>3) Estrategias compensatorias:</b> utilización del lenguaje a pesar de la carencia de conocimientos, tales como adivinar significados según contexto o el uso de sinónimo y gestos para transmitir conocimientos.
<b>b) Estrategias indirectas:</b>
<b>4) Estrategias metacognitivas:</b> estas estrategias implican una reflexión sobre el

proceso de aprendizaje, coordinan el aprendizaje para evaluar el progreso.
5) Estrategias afectivas: estas estrategias ayudan al estudiante a regular las emociones, están destinadas a reducir la ansiedad.
6) Estrategias sociales: permiten considerar el papel que desempeña la interacción con otros, el aprendizaje con otros mediante la formulación de preguntas, interacción con nativos e interés por la cultura del país.

**Tabla 1. Clasificación de las EAL. Fuente: Oxford, 1990.**

Para evaluar el uso de las EA en general de los estudiantes haremos uso del "Inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas" (IEAL) traducido del inglés *Strategy Inventory for language Learning* (SILL). El IEAL se ha convertido ya en un instrumento clásico para evaluar las estrategias utilizadas por estudiantes de lenguas extranjeras en múltiples contextos interculturales (Roncel Vega, 2005).

EAL	media	DS	Ranking del uso de EA	Ranking
E. memoria	3.10	0.53	E. metacognitivas	1
E. cognitivas	3.31	0.29	E. cognitivas	2
E. compensatorias	3.26	0.37	E. sociales	3
E. metacognitivas	3.55	0.32	E. compensatorias	4
E. afectivas	3.06	0.84	E. memoria	5
E. sociales	3.30	0.26	E. afectivas	6
Promedio total	3.26	0.44		

**Tabla 2. Resultados del IEAL. Fuente: elaboración propia**

Para la recogida de datos, se empleó la versión 7.0 (ESL/ EFL) española que se administró a un total de 60 estudiantes de alemán como L3 en el tercer semestre del GT en el ULPGC en el curso académico 2015-2016. Basándonos en los indicadores del 1.0 al 5.0, los resultados que se observan en el tabla 2 muestran que los participantes hacen en general un uso medio de las estrategias (media=3,26, DS=0.44) ('a veces usado' el promedio entre 2. 5 y 3. 4 en el IEAL). Las estrategias menos llevadas a la práctica son las afectivas (media=3.06, DS=0.84) y las de memoria

(media=3,10, DS=0.53); las más utilizadas son las metacognitivas (media =3,55, SD=0.32), las cognitivas (media =3.31, DS=0.29), seguidas de las sociales (media =3,30, DS=0.26) y las compensatorias (media =3,26, DS=0.37).

Las dos EA más aplicadas son las metacognitivas y las cognitivas que están intrínsecamente relacionadas, es decir, las estrategias metacognitivas se emplean para planificar, supervisar y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas; por lo que las estrategias metacognitivas constituyen un apoyo para las estrategias cognitivas (Osses Bustingorr & Jaramillo Mora, 2008). Las estrategias metacognitivas son importantes, pues supervisan, regulan y dirigen el proceso de adquisición de un idioma, y permiten al ser social ser más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar tareas, y, en concreto, más consciente de la dimensión lingüística de estas, llegando a controlarlas (MCER 2002:132); además estos sujetos confían en su habilidad para aprender la lengua extranjera (García Herrero, 2012).

## **RESULTADOS**

El objetivo de este trabajo consiste en justificar las EA más adecuadas para los estudiantes de Turismo que permiten que los aprendientes aprovechen las ventajas de la instrucción para desarrollar su competencia en la L3. Los resultados de las revisiones hechas son las siguientes:

- (1) El LB del Título de GT, coordinado por ANECA, indica que las competencias específicas de las "Lenguas extranjeras aplicadas al turismo" deben tener una marcada orientación de servicio al cliente, con un manejo de técnicas de comunicación en las situaciones profesionales cotidianas como instrumento de comunicación, y con un análisis de las normas de convivencia socioculturales con el fin de dar una imagen adecuada en las relaciones profesionales. Otra de las competencias específicas que encontramos es "trabajar en medios socioculturales diferentes", para desarrollar aptitudes y sensibilidad



para comprender costumbres y ámbitos culturales diferentes, ya sea en países extranjeros, como en su propia ciudad.

- (2) El GT en la ULPGC se basa en el LB del Título de GT, por lo que las asignaturas de L2/L3 se ajustan al sector turístico; a los egresados se les propone adquirir las habilidades de comunicación indispensables para la atención, prestación y planificación de servicios a la demanda en diversos idiomas.
- (3) El MCERL hace hincapié en el “saber hacer”, por lo que las competencias, actividades y estrategias que se deben aplicar para la adquisición de una L2/L3 deben estar enfocadas en la funcionalidad de las mismas, es decir, definir los objetivos de aprendizaje en términos comunicativos. Es evidente que las capacidades, habilidades y técnicas de comunicación implican un conocimiento de la lengua meta (vocabulario, estructuras gramaticales, contenidos fonéticos, expresión oral y comunicación no verbal), es decir, que, son importantes los conocimientos disciplinares (saberes), pero siempre orientados a los conocimientos profesionales (saber hacer). Por otro lado, el MCERL concede mucha importancia a las competencias sociolingüísticas haciendo referencia a las condiciones socioculturales del uso de la lengua.
- (4) Las características de LFE en el sector turístico se resume en la importancia que se le otorga a las convenciones profesionales y académicas, el predominio de lo funcional frente a lo formal, el valor de las destrezas orales, mayor peso en la habilidad comunicativa y el interés de los contenidos socioculturales.
- (5) Los resultados del cuestionario del IEAL muestran que los participantes hacen un uso medio de EA y que declaran que usan con mayor frecuencia las estrategias metacognitivas.

## **CONCLUSIONES**

Las conclusiones que se extraen del presente estudio tras los resultados obtenidos (1), (2), (3), (4) y (5) sugieren que las EA más apropiadas para las características de los aprendices del GT, en nuestro

caso en concreto en la UPLGC, con el propósito de ayudarles a lograr un aprendizaje más eficaz en la L3 y contextualizadas en el sector turístico son las estrategias indirectas como las comunicativas y sociales, dado el carácter social y comunicativo del lenguaje turístico. Los estudiantes de lengua extranjera en el GT tienen como objetivo fundamental la comunicación, y no la reflexión gramatical como pudieran tener, por ejemplo, los futuros filólogos. Aunque todas las competencias desempeñan un papel importante en la capacidad comunicativa como los elementos lingüísticos, textuales y pragmáticos, así como los aspectos gramaticales del sistema lingüístico, es necesaria una competencia que pueda aunar estas capacidades creando una competencia estratégica que permita lograr la comunicación en LFE en el sector turístico como lo son las estrategias sociales. Estas estrategias adquieren una gran relevancia en el aprendizaje del "lenguaje de la hospitalidad" porque buscan oportunidades para usar el idioma, incrementan el contacto con otros aprendientes o con hablantes nativos al poner en práctica el aprendizaje y el uso de la nueva lengua, y porque desarrollan actitudes positivas para entender las diferentes convenciones sociales entre la cultura propia y la de la nueva lengua (Psaltou-Joycey, 2008).

El presente estudio sugiere implicaciones pedagógicas porque es crucial concienciar a los estudiantes de la necesidad de desarrollar las EA para generar la capacidad de autogestión y autonomía fuera del aula (Usma y Frodden, 2003), pero también el profesor debe tener el compromiso de ayudar a su alumnado seleccionando las estrategias más adecuadas a sus características con vistas a optimizar resultados para que sean significativos y de calidad (Alonso Tapia & Cartula Fita, 2003; Tandoc & Tandoc, 2014; Cáceres Lorenzo, 2014). No hay que excluir ninguna de ellas, pero se deberían aplicar de manera flexible de acuerdo a las necesidades de aprendizaje, y los profesores debemos ser conscientes de esta circunstancia para intervenir y ayudar a definir las EA que deberían usarse más (Chamot, 1987). Los resultados del estudio plantean, en cualquier caso, que una única metodología en el aprendizaje de idiomas no podría servir para todas las titulaciones, sino que habría que tener en cuenta las características específicas de su alumnado y, sobre todo, el carácter diferencial de los

diferentes grados para fomentar las capacidades y competencias de sus especialidades (Rinaudo et al., 1997; Gil et al. 2009; García Herrero, 2012).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Aguirre Beltrán, B. (2001). El español para la comunicación profesional. Enfoques y orientaciones didácticas. Español para Fines Específicos. *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Amsterdam*, noviembre de 2000, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 34-43. Recuperado el 12 octubre, 2016, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/01/cvc\\_ciefe\\_01\\_0006.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf).
- Aguirre Beltrán, B. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 1109-1128). Madrid: SGEL.
- Almahano Güeto, I., Castro Borrego, S., Cortés Zaborras, C., Daum, U. M., Fernández Madueño, M. D., Fernández Monedero, A., & Turci Domingo, I. (2006). Selección de competencias específicas de las lenguas extranjeras aplicadas al grado de turismo. Conocimientos disciplinares y profesionales en los distintos ámbitos del turismo. *Comunicación Jornadas Pie06-091*. Recuperado el 20 de noviembre, 2016, de [http://www.uma.es/ieducat/II\\_jornadas/PIE06\\_091.pdf](http://www.uma.es/ieducat/II_jornadas/PIE06_091.pdf)
- Alonso Tapia, J. & Cartula Fita, E. (2003). *A motivação em sala de aula: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola.
- ANECA. (2004). *Libro Blanco: Título de grado de Turismo*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. Recuperado el 10 de octubre, 2016, de [http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_jun05\\_turismo.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_jun05_turismo.pdf)
- Barrios, E. (2015). Spanish pre-service teachers of english perceived use of language learning strategies and its relationship with proficiency. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28(1), 48-72. doi:10.1075/resla.28.1.03bar.

- Bascoy Lamelas, M. & Benito Rey, M. (2014). Aplicación práctica del aprendizaje colaborativo en la clase de alemán con fines específicos. *Caracciolos*, Volumen II, N°1, Artículo 1. Recuperado el 6 de noviembre, 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/377209>
- Cabré, M.T. & J. Gómez de Enterría (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Cáceres-Lorenzo, M. T. (2014). Variables en el desarrollo de la reflexión metalingüística (L1) de alumnos plurilingües en el primer año universitario. *Revista Española De Lingüística Aplicada*, 27(2), 275-296. doi:10.1075/resla.27.2.02cac.
- Cáceres-Lorenzo, M. T., Salas-Pascual, M., Afonso-de-Tovar, I. C., Vera-Cazorla, M. J., Santana-Alvarado, Y. & Santana-Quintana, M. C. (2017 en prensa). Learning indicators of a foreign language in Spanish public university. Case study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 62-74.
- Calvi, M.V. (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación. *Ibérica* 19: 9-32.
- Caridad de Otto, E. (2004). Diseño e implementación de un curso de alemán para la enseñanza semipresencial. *Qurriculum: Revista De Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (17), 187-196.
- Clouet, R. (2010). El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: Unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA: Revista De Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 71-92.
- Chamot, A. U. (1987). The Learning Strategies of ESL Students. En A. Wenden & J. Rubin (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 71-84). Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Lang. Annals*, 22(1), 13-24.
- Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002) Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes,

- Anaya (2003). Recuperado el 15 diciembre, 2016, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Davies, J. (2000). A study of language skills in the leisure and tourism industry. *The Language Learning Journal*, 21(1), 66-71. doi:10.1080/09571730085200131
- Del Ángel, M. C. & Gallardo, K. E. (2014). *Language learning strategies and academic success: A Mexican perspective. Universitas Psychologica*, 13(2), 703-713. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.11sa.
- Edwards Schachter, M., & Lopez Santiago, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense De Educación*, 19(2), 369-386.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: Posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (16), 65-82. doi:10.7179/PSRI\_2009.16.05
- Ezeiza Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza: Algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE. Revista De Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1-58. Recuperado el 15 de diciembre, 2009, de <http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>
- Fazeli, S. H. (2012). The psychometric analysis of the Persian version of the Strategy Inventory for Language Learning of Rebecca L. Oxford. *Indian Journal of Science and Technology*, 5(4), 2638-2644.
- García Herrero, M. M. (2012). Combinaciones de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera. *Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía e Educación: Revista De Estudos e Investigación En Psicología y Educación*, 20, 133-133.
- Gerami, M. H. & Baighlou, S. M. G. (2011). Language learning strategies used by successful and unsuccessful iranian EFL students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29: 1567-1576.
- Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L. M., & Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro

titulaciones del campus de gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 329-341. doi:10.1174/021037009788964132

Goethals, P. (2014). La acomodación lingüística en contextos profesionales turísticos. Un enfoque didáctico basado en los testimonios de turistas. *Ibérica*, 28, 181-202.

Gómez de Enterría, J. (2006). Últimos enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales. En A. M. Cestero (Coord.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes* (pp. 47-60). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.

Guerra, C. H. & Garcia, L. C. (2009). La enseñanza del inglés en los estudios de filología y traducción en interpretación. Diferencias metodológicas. *RAEL Revista Electrónica De Lingüística Aplicada*, (8), 16-29.

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach* (1st., 6th. imp. ed.). Cambridge: Cambridge University.

Korkmaz, S. (2013). Third language learning strategies of ELT learners studying either german or french. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, 28(1), 92-104.

Lagos Bejarano, J. & Ruíz Granados, Y. (2007). La autonomía en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas extranjeras: Una mirada desde el contexto de la educación superior. *Revista Electrónica Matices En Lenguas Extranjeras*, 1, 1-48. Recuperado el 26 de noviembre, 2016, de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10506/10987>

- Leslie, D. y H. Russell (2006). The importance of foreign language skills in the tourism sector: A comparative study of student perceptions in the UK and continental Europe. *Tourism Management* 27: 1397-1407.
- Luna-Hernández, L. (2016). La motivación y su influencia en la comunicación oral del idioma inglés en los estudiantes universitarios. *Dom. Cien*, Vol. 2, núm. 2, 32-40.
- Madera, E. B., Martín-Monje, E., & María Jordano de la Torre. (2016). Innovación metodológica y tecnológica en la enseñanza del inglés para turismo a distancia. *Ibérica*, 31, 39-61.
- Magogwe, J. M. & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in botswana. *System*, 35(3), 338-352. doi:10.1016/j.system.2007.01.003
- Marimón, C. & Santamaría, I. (2007): Los géneros y las lenguas de especialidad (II): el contexto científico-técnico. En E. Alcaraz Varó, J. M. Martínez & F. Yus Ramos (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 127-140). Barcelona: Ariel.
- Marins de Andrade, P. R. (2010). Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: Un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños. *Porta Linguarum*, 14(14), 141-160.
- Martínez, I. (2001). *Nuevas perspectivas para la enseñanza aprendizaje de E/LE para japoneses: la concienciación formal*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 9 de diciembre, de: <http://eprints.ucm.es/tesis/fl/ucm-t25559.pdf>.
- Martínez Agudo, J. D. (2002). La frecuencia en el empleo de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, (20), 79-86.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978/96). *The Good Language Learner*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

- O'Brien, L. (1989) Learning styles: Make the student aware. *National Association of Secondary School Principals' Bulletin* 73, 85-89.
- Olmos, P., & Mas Torelló, Ó. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista De Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U., (1990). *Learning Strategies in Second Languages acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. Recuperado el 03 octubre, 2016, de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Oxford, R. L. (1989). Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training. *System* 17 (3): 235-247. doi:10.1016/0346-251X(89) 90036-5.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Psaltou-Joycey, A. (2008). Cross-cultural differences in the use of learning strategies by students of greek as a second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(4), 310-324. doi:10.1080/01434630802147817
- Rachal, K. C., Daigle, S. & Rachal, W. S. (2007). Learning problems reported by college students: are they using learning strategies?. *Journal of Instructional Psychology* 34, 4, 191-200.
- Rinaudo, M. C., De la Barrera, M. L. & Donolo, D.S. (1997). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX, 22. Recuperado el 14 noviembre, 2016 de <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/texto.html>
- Roca, F., & Bosch Mir, G. (2005). Deutsch für den tourismus: Im spannungsfeld zwischen gemein- berufs- und fachsprache. *Encuentro: Revista De Investigación e Innovación En La Clase De Idiomas*, (15), 79-85.



- Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I. (2013). La enseñanza de las lenguas profesionales y académicas. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, (53), 54-94.
- Roncel Vega, V. M. (2005). Aprende-el Inventario de Estrategias de Aprendizaje para la Lengua Española. *redELE revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, n. 9. Recuperado el 17 de diciembre, de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007\\_09/2007\\_redELE\\_9\\_07Roncel.pdf?documentId=0901e72b80df3599](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_09/2007_redELE_9_07Roncel.pdf?documentId=0901e72b80df3599)
- Rubin, J. (1975). What the 'Good Language Learner' Can Teach Us. *TESOL Quarterly* 9 (1): 41 -51. doi:10.2307/3586011.
- Rubin, J. (1981).The Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 117-131. doi:10.1093/applin/II.2.117.
- Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. En A. Wenden (Ed.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: Una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (57), 200-218.
- Sánchez Jiménez, D. (2016). Delimitación y desarrollo de las lenguas de especialidad. Problemas actuales en la definición de los géneros discursivos en las lenguas con propósitos específicos. *Tonos Digital*, (30), 1-22. Recuperado el 24 de octubre, 2016 de <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1439>
- Sandoval Zúñiga, M. S. (2015). *Estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva de una L2: Enseñanza-aprendizaje de segunda lengua*. Saarbrücken: Publicia.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian modern Language Review*, 31, 304-318.

- Tandoc J. P. Jr. & Tandoc, M. V. (2014). Students' personality traits and language learning strategies in english. *Researchers World*, 5(3), 1-10.
- Trovato, G. (2014). Comunicación y mediación lingüística en el ámbito del español del turismo: Una propuesta didáctica para estudiantes de habla italiana. *Tonos Digital*, (26). Recuperado el 15 de enero, 2017 de <https://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/tritonos-03-mediacion-del-turismo.htm>
- Usma, J., & Frodden, C. (2003). Promoting teacher autonomy through educational innovation. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14), 101-132.
- Varela Méndez, R. (2007). Hacia una caracterización del inglés para fines específicos (turismo)/A characterisation of english for specific purposes (tourism). *Didáctica: Lengua y Literatura*, 19, 327-345.
- Vera-Cazorla, M. J., Santana-Quintana, M. C., Alfonso-de-Tovar, I. C., Cáceres-Lorenzo, M. T., Salas Pascual, M. & Santana-Alvarado, Y. (2015) Percepción del alumnado de posgrado del requisito lingüístico. Un análisis en la ULPGC, *III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2015)*, Octubre 14-16 (pp. 95-99). Madrid: CINAIC.
- Villardón Gallego, L., Elexpuru Albizuri, I. & Yániz C. (2007): Autonomía, condición indispensable de la competencia para aprender Datos preliminares de un estudio. *Congreso Internacional RED-U 2-07. El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje*. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, 5 y 6 de Julio.
- Voss, B. (2012). 20 years of AELFE: LSP, and language learning and teaching in higher education - some personal reflections from germany. *Ibérica: Revista De La Asociación Europea De Lenguas Para Fines Específicos*, 24(24), 129-137.
- Wenden, A. L. 1987. How to Be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. En A. Wenden and J. Rubin (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 103-118). London: Prentice Hall International.

Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. En C.J. Fillmore, W-S.Y. Wang, & D. Kempler (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 203-228). New York: Academic Press.