

Máster Universitario Oficial en Enseñanza del Español como
Lengua Extranjera

UIMP - Instituto Cervantes

Año académico 2014 - 2016

Creencias y prácticas del profesorado de ELE sobre el
desarrollo de estrategias de retención de léxico

Trabajo realizado por: Carlota Moret Forniés

Tutorizado por: Alicia Clavel Martínez

AGRADECIMIENTOS

Desearía expresar mi agradecimiento a todas las personas que han colaborado para que este trabajo haya sido posible.

A aquellos profesores del Máster que reforzaron mis ansias de continuar en el camino de la educación, por darme las herramientas para seguir construyendo y aprendiendo a lo largo de mi recorrido. En especial, a Alicia Clavel, por su disponibilidad, asesoramiento y apoyo.

A los profesores que contestaron desinteresadamente el cuestionario, por haber aportado las opiniones y experiencias que han sido la base de este estudio.

A todos los compañeros y amigos que me animaron en los momentos de desánimo, dándome fuerzas para continuar trabajando. Especialmente, a Enrique Huertas, Jéssica Alonso y Aitor Grajera, por recordarme que lo imposible solo es aquello que no se intenta.

Gracias a todos ellos.

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	2
2. OBJETO DEL TRABAJO	4
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
3.1 Pensamiento del docente	6
3.1.1 Conceptos clave	6
3.1.2 Investigación sobre la cognición docente	7
3.2 Instrucción estratégica	8
3.2.1 Conceptos clave y modalidad de instrucción	9
3.3 Líneas generales sobre el aprendizaje del léxico	11
3.3.1 Estrategias cognitivas para la retención de léxico	12
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	15
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LOS DATOS OBTENIDOS	17
6. CONCLUSIONES	24
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26
ANEJO I: ÍNDICE DE TABLAS	28
ANEJO II: CUESTIONARIO.....	29

1. RESUMEN

En el marco de la enseñanza de lenguas la inclusión del desarrollo de la competencia estratégica implica necesariamente la adopción de un cambio metodológico que supone la ruptura con la perspectiva tradicional centrada en el profesor. Bajo este enfoque, la acción docente ha de favorecer el aprendizaje e incitar la participación activa y responsable del alumno en su propio proceso.

Inserto en la línea de investigación sobre la cognición docente, este trabajo toma como objeto de estudio las creencias del profesorado de Español como Lengua Extranjera¹, con la finalidad de conocer cómo concibe y gestiona la enseñanza de las estrategias cognitivas orientadas a facilitar, concretamente, el proceso de retención de unidades léxicas.

Para ello, se propone la recogida de información sobre dichas creencias a través de un cuestionario en línea al que respondieron 38 docentes de ELE y en el que se obtuvo información encaminada a determinar en qué medida las creencias y conductas manifestadas son compatibles con un entrenamiento en el uso de estrategias de retención léxica que persiga que el alumno reflexione, practique y evalúe el uso y la rentabilidad de distintos procedimientos.

Los resultados obtenidos, compatibles con la idea de que los profesores de ELE ponen en marcha en sus aulas procedimientos de desarrollo estratégico en general, permiten aventurar carencias en su aproximación metodológica por lo que se refiere al uso de estrategias de retención léxica, en lo relacionado con propuestas de actividades de concienciación explícita y de fomento efectivo de la autonomía del aprendiz. Estos datos se analizan a la luz de los diversos estudios y documentos institucionales que sirven de fundamentación al presente trabajo.

ABSTRACT

Within the framework of language teaching, the inclusion of strategic competence development, necessarily implies a methodological change which means breaking with the traditional teacher centred perspective. This approach would lead to favour learning and to promote an active and responsible participation of students in their own learning process.

¹ En lo sucesivo ELE.

Following the line of investigation on teaching cognition, this research bases its grounds of study on the beliefs of teachers of Spanish as a Foreign Language (ELE), being the main aim to learn how the teaching of cognitive strategies, focused on facilitating the lexical unit retention processes, is conceived and managed.

For this purpose, the collection of information from an online questionnaire, in which thirty eight ELE teachers took part, is proposed. In such questionnaire, the information found, leads to determine how beliefs and manifested conducts are compatible with an instruction on the use of lexical retention strategies. These strategies would be aimed to making students reflect on, practice and evaluate the use and profitability of different procedures.

The results obtained, are compatible with the idea of ELE teachers generally implementing strategic development procedures in their classrooms. These same results allow to venture deficiencies in their methodological approach as far as the use of lexical retention strategies is concerned. Particularly, in the fields related to explicit awareness activities and the development of the learner's autonomy. These results are analysed along with institutional documents and studies with are used as foundations for this research.

2. OBJETO DEL TRABAJO

En la actualidad, uno de las funciones que todo profesor ha de afrontar en la enseñanza de lenguas es el de programar una propuesta que ayude a los alumnos a construir su propio conocimiento estratégico, partiendo de la reflexión y control consciente sobre el proceso de aprendizaje. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*² reconoce la importancia de la autonomía en el aprendizaje y del *aprender a aprender*, esto es, la capacidad de activar mecanismos para aprender y comunicarse de manera eficaz, lo cual posibilita que este se pueda llevar a cabo a lo largo de toda la vida.

El presente trabajo tiene como principal propósito el estudio de las creencias y percepciones de los profesores de ELE sobre el desarrollo explícito de la competencia estratégica en el aula, con el objetivo de analizar cómo se está llevando a cabo, qué pautas didácticas subyacen en la integración de estrategias, así como apuntar los posibles aspectos que pueden obstaculizar o favorecer su puesta en práctica. En concreto, la investigación se centra en las creencias de los docentes sobre tratamiento que desarrollan de las estrategias cognitivas de retención de unidades léxicas, debido al interés personal en analizar qué procedimientos se integran para contrarrestar el esfuerzo de memorización a la hora de aprender nuevas unidades léxicas.

La hipótesis de la que parte esta memoria es la de que en las aulas de ELE no se lleva a cabo una instrucción estratégica explícita y consciente que siga las pautas de los modelos teóricos propuestos en la literatura sobre estrategias. El motivo fundamental por el cual se establece dicha hipótesis se basa en el supuesto de que el profesorado no es capaz de concretar las orientaciones metodológicas en actuaciones didácticas concretas, dada la falta de un paradigma consensuado que proporcione el modo de desarrollar de manera práctica aquello que plantea teóricamente.

Con el fin de confirmar, matizar o rectificar dicha hipótesis, se lleva a cabo un proceso planificado de revisión bibliográfica, recogida de datos, reflexión y evaluación, que arroje luz sobre la pregunta de investigación: cómo concibe y gestiona el profesor de ELE el desarrollo explícito de estrategias para la retención de unidades léxicas.

² En lo sucesivo *MCER*.

En relación con la recogida de datos, se ha diseñado e implementado un cuestionario destinado a profesores de ELE que intenta dar respuesta a preguntas más concretas como:

- ¿Qué concepto tiene de estrategia de aprendizaje?
- ¿Qué pautas didácticas, características e ideas asocia con la instrucción estratégica?
- ¿Qué estrategias lleva al aula para la retención de unidades léxicas?
- ¿En qué medida promueve el desarrollo de estrategias de retención en sus alumnos?

Asimismo, se toman en consideración diversos factores que pueden condicionar la percepción acerca de la instrucción estratégica, tales como los años de experiencia, la formación previa en materia de estrategias de aprendizaje, el estilo docente, la creación de materiales propios y el tiempo dedicado a la enseñanza de léxico.

El trabajo se organiza en torno a cinco apartados. Tras la presente introducción, en el segundo apartado se presenta la revisión bibliográfica de los conceptos clave que convergen en la investigación: las creencias y percepciones de los docentes, la instrucción estratégica y el tratamiento del léxico. Por tanto, recoge las ideas esenciales que se han tomado como referencia tanto en la elaboración del cuestionario como en la valoración de los datos obtenidos a partir de estos, así como en la formulación de la hipótesis de partida. En el siguiente apartado, se justifica la metodología empleada y se postulan los criterios que orientan el análisis, que se expone en el apartado cuatro, de los datos recogidos. Por último, se recogen las conclusiones alcanzadas que dan respuesta a las preguntas planteadas.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1 Pensamiento del profesor

La presente investigación ha considerado pertinente tomar como objeto de estudio las creencias del profesor como factor que determina su percepción sobre el desarrollo estratégico y su manera de abordarlo en el aula. De este modo se inscribe en la línea de investigación educativa que ha profundizado en los procesos de pensamiento, presupuestos, conocimientos y creencias de los profesores.

3.1.1 Conceptos clave

La premisa, ampliamente aceptada en la bibliografía, de la que parte el estudio es que tanto la práctica como la toma de decisiones de los docentes se ven claramente influidas por su sistema de creencias y de conocimiento. En consecuencia, se justifica que, para entender el modo y las razones por las que lleva a cabo una determinada actuación pedagógica, resulte imprescindible profundizar en el entramado de conocimiento y creencias en las que estas se basan (Richards y Lockhart, 2008 citado en Ramos 2007: 26). Al mismo tiempo, la literatura contempla que el pensamiento del docente no siempre se ve reflejado en lo que hace el profesor (Woods, 1996; Borg, 2003).

Ramos (2007) nos ofrece una amplia revisión bibliográfica acerca del sistema de creencias, la cual nos permite identificar rasgos definitorios en la comprensión de la cognición del profesor y que son aplicables a los objetivos que persigue esta memoria. Así, se entiende que las creencias actúan como un filtro sobre el pensamiento, la experiencia y los conocimientos adquiridos. Consciente o inconscientemente, cada profesor tiene una concepción plausible sobre cómo se aprende una lengua y cuál es la mejor manera de enseñar los contenidos. La percepción subjetiva del profesor puede estar determinada, como afirman Richards y Lockhart (1994 citado en Ramos, 2007:23) en variables como la formación, el contexto de trabajo y grupo-clase, la experiencia como profesor o estudiante, etc.

Por otra parte, para la interpretación de los datos de este estudio, no se considera pertinente establecer una diferencia marcada entre conocimiento y creencias. El foco de atención se enmarca en el campo de lo que Borg (2003) denomina *language teacher cognition*, término con el que se refiere a la dimensión inobservable de la enseñanza, esto es, lo que los profesores piensan, saben y creen. Siguiendo los postulados de Woods (1996), la cognición o pensamiento del docente comprendería

las creencias, las presuposiciones y el conocimiento, que forman parte de un mismo entramado, denominado BAK (*Beliefs, Assumptions, Knowledge*) en el que los tres elementos se encuentran interrelacionados.

3.1.2 Investigación sobre la cognición docente

Como resaltan los autores que dirigen la mirada a la evolución de este campo de investigación, el cambio de orientación de los estudios hacia la perspectiva del docente se sustenta en la importancia y necesidad de comprender la percepción de los profesores para entender mejor los procesos que ocurren en el aula (Borg, 2009 y Barrios, 2005).

Barrios (2005) afirma que, a pesar de que cada vez son más numerosos los estudios publicados que abordan el análisis de la cognición del docente, son escasos aquellos que centran su foco de investigación en el desarrollo de estrategias desde dicha perspectiva, así como los que, analizando cualquier faceta del proceso de enseñanza y aprendizaje, tomen como referencia la enseñanza de ELE, lo cual justifica que se haya elegido tratar dichas áreas en este estudio.

Para la orientación y elaboración de esta memoria, resultó clave la revisión de la investigación de Borg y Al Busaid (2012) en la que se analiza el pensamiento del profesor de lenguas respecto a la autonomía del aprendiz en términos de disposición y viabilidad. Sus resultados parecen indicar que la autonomía del alumno es una idea alrededor de la cual la disposición del docente y la realidad pedagógica no siempre coinciden. Los aspectos clave para el presente estudio son, por una parte, que en muchos casos no resulta evidente la conexión entre las actividades que los profesores sugieren para promover la autonomía y el desarrollo efectivo de la misma y, por otra, la importancia de tener en cuenta que al usar cuestionarios o entrevistas existe una brecha potencial entre las creencias elicítadas y la práctica real.

Otro estudio revisado fue el proyecto de Yu-Ling (2005) sobre el conocimiento, creencias y prácticas de profesores en relación con las estrategias de aprendizaje de vocabulario. Entre las conclusiones a las que llega el estudio, cabe destacar la discrepancia existente entre el reconocimiento de la utilidad de algunas estrategias y su baja frecuencia en la práctica, conflicto que se explica atendiendo a factores contextuales, las limitaciones de tiempo y los factores individuales del alumno. A pesar de que aborda en parte el área de interés de este trabajo, no responde a las preguntas de investigación del mismo, ya que, por una parte, se realiza con profesores de inglés

como lengua extranjera y, por otra, no elicit información acerca de qué pautas creen que se han de aplicar en la integración estratégica de los procedimientos de aprendizaje y cómo esta se refleja en sus prácticas.

3.2 Instrucción estratégica

Bajo el enfoque centrado en el aprendiente, se entiende que el profesor no es el responsable de lo que aprenden sus estudiantes, sino el que facilita el aprendizaje por medio de la inclusión del componente estratégico en el desarrollo de la competencia comunicativa. Según Ramos (2007:114):

Consideramos que los profesores de LE tienen una importante función pedagógica: no solo han de contribuir a la formación de hablantes competentes en la lengua correspondiente, sino que han de acompañar y orientar a los alumnos en su camino hacia un mejor aprendizaje”.

A este respecto, el *MCER* (2002:140) contempla que:

El aprendizaje autónomo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen.

Esta visión conlleva que se origine un cambio sustancial en la actitud y actuación por parte de alumno y profesor. En concreto, el docente ha de favorecer que los aprendientes comprendan cuáles son sus estrategias, en qué situaciones aplicarlas, y cómo evaluar el efecto que tienen en su aprendizaje, delegando paulatinamente la responsabilidad al alumno a medida que se desarrolla su conocimiento sobre cómo aprende, puesto que la decisión de su puesta en práctica recae en el alumno, tal y como apunta Fernández (2004b: 577) “la activación de los procesos solo es posible que se lleve a cabo desde dentro y como resultado de una decisión o un impulso personal”.

3.2.1 Conceptos clave y modalidad de instrucción

A continuación, con el objeto de llegar a una perspectiva general sobre el tema y sentar las bases que sirvan al propósito de la investigación, se recogen los conceptos clave e indicaciones metodológicas propuestas en la literatura sobre estrategias.

Varios Autores (Fernández, 2004a; Martín Leralta, 2009) coinciden en considerar que la propuesta que mejor sintetiza y categoriza las estrategias de aprendizaje es la propuesta por O'Malley y Chamot (1990). Al igual que la propuesta de Rubin (1989), parte de la psicología cognitiva y observa las estrategias desde el punto de vista del proceso mental u operación subyacente, estableciendo tres tipos de según la clase de operación: estrategias metacognitivas (proceso de reflexión), estrategias cognitivas (operan sobre la información directa) y estrategias socioafectivas (control de factores afectivos, cooperación e interacción). Esta propuesta ha sido la que ha recibido mayor aceptación por parte de la comunidad investigadora (Martín Leralta, 2009:16) y la que permite prestar atención a las estrategias sobre la base del procesamiento cognitivo.

En cuanto a las formas que puede adoptar la enseñanza de estrategias, según Martín Leralta (2006), los modelos de entrenamiento varían de acuerdo al tipo de inclusión en el currículo (incluido o excluido), el grado de explicitud en la transmisión (explícito o implícito) y la cantidad de información suministrada a los aprendices sobre el proceso de aprendizaje (informado o reservado).

El tipo de enfoque de desarrollo, generalmente respaldado por la literatura especializada, es el entrenamiento informado, explícito e integrado.

Researchers agree that strategy instruction should be explicit, that is, that the teacher should inform students about the value and applications of the strategies. On the curricular side, some researchers believe that language learning strategies should be taught as a separate course (or part of a course), while most recommend that strategies instruction should be integrated into the regular language course (Chamot: 2004, 23).

Desde el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*³ se apunta que:

Si bien el interés por desarrollar en el alumno habilidades y actitudes de «aprender a aprender» se sitúa inicialmente en la enseñanza de los métodos y las técnicas que debían aplicarse de forma mecánica hasta

³ En lo sucesivo *PCIC*.

llegar a automatizarse, la evolución fue discurrendo por una línea, de impronta claramente constructivista, marcada por la importancia de la autorregulación y el control consciente en el desarrollo de procedimientos propios por parte del aprendiz.

En consecuencia, el entrenamiento no ha de reducirse a ensayar con nuevas estrategias, sino que ha de acompañarse de una explicación y reflexión que permita al alumnado, por una parte, conocer qué estrategias poseen o tienen al alcance y cómo emplearlas y, por otra, valorar la rentabilidad de cada una, según su estilo de aprendizaje. Como indican O'Malley y Chamot (1990, citado en Trenado, 2007: 3), "la inclusión del componente metacognitivo resulta imprescindible para mantener las estrategias y para transferir estas a nuevas tareas."

En este sentido, se puede plantear la situación en la que los alumnos no comprendan la explicación del docente sobre el por qué y cómo utilizar las estrategias por falta de dominio en la L2. Ante esta cuestión, Chamot (2006) afirma que la enseñanza de estrategias no se debería posponer a los niveles más altos, sino que debería estar presente desde los niveles iniciales, ya que precisamente estos estudiantes al tener unos recursos más limitados pueden obtener más beneficio del empleo de las estrategias. Así, contempla como posibles soluciones: modelar la estrategia, simplificar la explicación o recurrir a la L1 en el proceso de reflexión, entre otras.

La bibliografía ofrece varios modelos y recomendaciones metodológicas para llevar a cabo un entrenamiento estratégico en el aula⁴. Todos ellos tienen en común indicaciones válidas para el tratamiento integrado en las actividades de aprendizaje. Distinguen una fase de diagnóstico en la que se elicitan las estrategias que trae consigo el alumno a través de una tarea. Según Fernández (2004b: 590), "cada aprendiz aporta un hacer estratégico ya experimentado de forma más o menos consciente, la acción didáctica debe construir sobre ese hacer, motivar para que se active en clase y, a partir de ahí, desarrollarlo". La siguiente fase que se incluye es la de presentación explícita en la que el profesor modela las estrategias, seguida de una fase práctica donde se muestra la mecánica de su uso y la posibilidad de ser transferidas. Y, por último, una fase de evaluación en la que se valora el uso e impacto de estas, con el fin de emprender los ajustes en caso necesario. Como advierte Fernández (2004a:428), "potenciar la autoevaluación constituye una de las mejores formas de favorecer el desarrollo de estrategias".

⁴ Entre otros, el modelo de Oxford (1990), el modelo CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) de Chamot (2005), el modelo SSBI (*Styles and Strategies - Based Instruction*) de Cohen (1998) o el de Grenfell y Harris (1999), citados en Chamot (2006).

Respecto a la aplicación de dichas directrices, algunos estudios (Trenado, 2007 y Martín Leralta, 2006) apuntan a la falta de una secuencia de pautas de instrucción generalmente aceptada que oriente al profesor para desarrollar y llevar a la práctica un programa de entrenamiento estratégico.

En lo concerniente a la enseñanza de ELE, en el *MCER* (2002) y el *PCIC* (2006) no se incluye una única manera de abordar la instrucción, ya que contemplan las variables idiosincrásicas y los aspectos específicos de cada situación de enseñanza, como factores determinantes en el tratamiento de los aspectos relacionados con la dimensión del aprendiente autónomo.

3.3 Líneas generales sobre el aprendizaje del léxico

Es preciso revisar la literatura sobre el desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas, puesto que la interpretación que el docente tenga del concepto del léxico y el proceso de su aprendizaje influirá en la puesta en práctica y en la selección de las estrategias.

La revisión del papel que la enseñanza y aprendizaje del vocabulario ha desempeñado en la didáctica de lenguas muestra un cambio de perspectiva del proceso de aprendizaje, que se traduce en el paso de concebirse como la mera memorización de listas de palabras a concebirse como el desarrollo cualitativo del lexicón (Morante, 2005).

Tradicionalmente, la enseñanza del vocabulario ha estado subordinada a la enseñanza de las estructuras gramaticales o funciones de la lengua. Ese papel secundario implicaba la inexistencia de un tratamiento específico y sistemático y, en consecuencia, a una falta de pautas didácticas sobre cómo llevarlo al aula. El punto de inflexión hacia la revalorización del componente, y con ella la introducción de la enseñanza de estrategias de aprendizaje de vocabulario, tuvo lugar cuando se empezó a considerar el léxico como competencia clave en el desarrollo de la competencia comunicativa. Este cambio de perspectiva se refleja en la famosa cita de David Wilkins (1972): “Without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed”, y se consolida a partir de estudios que otorgan prioridad al conocimiento léxico y a su enseñanza. A este respecto, cabe destacar las publicaciones de Lewis (1993,1997), cuyos postulados subordinan la gramática al léxico, ya que considera que el conocimiento gramatical que permite combinar

unidades léxicas para crear infinidad de enunciados no puede aplicarse ni ser útil hasta que el alumno tenga un léxico mental lo suficientemente amplio.

En la actualidad, siguiendo el cambio de orientación, se toma la unidad léxica como unidad de aprendizaje y se reconoce que el proceso de aprendizaje de una lengua es un proceso complejo que da lugar al desarrollo de un lexicón mental, entendido como “un sistema de unidades relacionadas mediante asociaciones de diversa naturaleza” (Morante, 2005: 37). En este sentido, puesto que el léxico deja de entenderse como una lista de palabras, ampliar el léxico no consiste únicamente en incorporar formas nuevas en relación con las ya conocidas, sino que, en ocasiones, conlleva reorganizar las redes existentes para ampliar su información.

Por último, en cuanto al proceso de retención y fijación, la metáfora del léxico como red lleva a cuestionar la practicidad de las listas de vocabulario como estrategia para almacenar nuevas unidades, ya que resultaría improductivo potenciar formatos lineales de registro léxico. No obstante, según Cervero y Pichardo (2000), “las listas de palabras pueden ser útiles si se confeccionan siguiendo distintos criterios que presupongan una organización o jerarquización significativa para el estudiante que en el caso ideal es quien ha de establecerlos” (77).

En suma, los procedimientos que se pueden poner en práctica estratégicamente en el aula son aquellos que implican un esfuerzo cognitivo que dé lugar al establecimiento de asociaciones o redes entre unidades nuevas o existentes.

3.3.1 Estrategias cognitivas de retención léxica

El presente estudio se centra en el estudio de la gestión que lleva a cabo el docente del tratamiento de estrategias de vocabulario para mejorar y aprender de manera autónoma el léxico. Esta aproximación a la conducta del profesor sobre el desarrollo estratégico se restringe al ámbito de las estrategias de retención y fijación, es decir, a aquellas que el aprendiente activa para almacenar las unidades léxicas en la memoria.

El PCIC contempla como procedimientos de almacenamiento en la memoria a corto o largo plazo (1.2.3) los siguientes:

Agrupamiento, Asociación	Agrupamiento de los elementos susceptibles de ser memorizados creando asociaciones entre ellos (clasificación, ordenación, etc.).
	Asociación de los elementos susceptibles de ser memorizados con los ya almacenados en la memoria (diagramas o mapas semánticos con relaciones de sinonimia, hiperonimia, metonimia, etc.; metáforas asociadas a palabras, reglas.).
Contextualización	Inserción de los elementos susceptibles de ser aprehendidos en un contexto significativo.
Imágenes	Asociación de los conceptos susceptibles de ser almacenados a imágenes visuales, acústicas, táctiles o kinestésicas significativas.
	Dotación de movimiento a las imágenes, exageración de algunos de sus rasgos, etc.
	Creación de rimas o secuencias rítmicas con el fin de almacenar el material.
	Asociación del material susceptible de ser recordado a sensaciones físicas concretas (suave, cálido, etc.).
	Asociación del material susceptible de ser recordado a movimientos o acciones concretas.
	Creación y retención de imágenes que actúen como puente entre el material lingüístico susceptible de ser recordado y aquel con el que se asocie.
Espacialización	Anclaje de las imágenes mentales o acústicas asociadas a las unidades susceptibles de ser recordadas (listas de palabras, listas de instrucciones, exponentes funcionales aparecidos en diálogos, etc.) en determinados espacios, con el fin de recuperarlas cuando estos espacios se recorren física o mentalmente.

Tabla 1: Procedimientos de almacenamiento en la memoria a corto o largo plazo.

Cervero y Pichardo (2000) proponen una taxonomía en la que las estrategias de retención y fijación corresponden a las estrategias directas memorísticas:

Creación de relaciones mentales	Agrupar palabras (según criterios semánticos, según colocaciones, en torno a un tema, a partir de formación de palabras, atendiendo a similitudes gramaticales o nocionales)
	Establecer asociaciones entre la nueva palabra y conocimientos previos
	Crear pequeñas historias

Utilización de la imagen o sonido	Utilización de la imagen
	Creación de asociogramas o redes semánticas (mapa semántico)
	Palabra clave (<i>Keyword</i>)
	Representación de sonidos en la memoria
Revisión periódica	
Método quinestésico	

Tabla 2: Estrategias directas memorísticas

El estudio parte de la convicción de que el proceso de memorización se puede llevar a cabo “de forma muy variada, creativa y apelando a todos los sentidos” (Cervero y Pichardo, 2000: 102) y de que no existe una única estrategia para garantizar la retención y fijación eficaz de unidades léxicas.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de obtener información específica para responder a las preguntas de investigación planteadas, se diseñó e implementó un cuestionario⁵, de acuerdo a los principios y recomendaciones propuestos por Z. Dörnyei (2003).

Los cuestionarios, tal y como apunta Dörnyei (2003), son uno de los métodos más comunes de recogida de datos en la investigación de segundas lenguas⁶. En concreto, para este estudio se consideró porque la encuesta permite, de manera sencilla y rápida, recopilar datos de aspectos factuales, conductuales y actitudinales, en este caso, del profesorado de ELE sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje y, en particular, de aquellas vinculadas a la retención léxica.

El cuestionario de esta investigación se compone de un total de 23 preguntas de diversa tipología, divididas en tres apartados principales: *Perfil docente*, *Concepto sobre las estrategias y su desarrollo* y *Estrategias para la retención de unidades léxicas: creencias y actuación*. Esta secuenciación responde a un orden lógico, por el que se comienza con cuestiones que no exigen que el encuestado medite su respuesta para, a continuación, plantear las preguntas en relación con el contenido estratégico, desde una perspectiva que va de los aspectos generales a los más específicos sobre su creencia y conducta sobre el desarrollo de estrategias de retención léxica.

La elección de la tipología de preguntas recogidas en el cuestionario tampoco es arbitraria, sino que coincide con los objetivos de la investigación. Por ejemplo, las escalas de clasificación permiten apreciar conductas, percepciones y opiniones, mientras que las preguntas abiertas, ceden la palabra al docente encuestado que es libre de especificar las opciones que no se podían prever y, por ende, permite llegar a obtener datos cualitativos. Dada la inferioridad de este tipo de preguntas, el análisis de los datos resultantes es mayoritariamente cuantitativo.

En cuanto a la administración, el cuestionario elaborado presenta un diseño transversal, es decir, los datos se recogen en un solo momento, y de administración no colectiva. Con el fin de facilitar su distribución a un amplio grupo de sujetos, se creó un formulario con la herramienta *Google Docs*, lo que permitió llevar a cabo la recogida

⁵ Véase Anejo II

⁶ En particular, en el campo de las creencias, son varios los estudios basados en la aplicación de un cuestionario (Borg y Al-Busaidi, 2012; Yu - Ling, 2005).

de datos mediante un cuestionario en línea, que estuvo abierto del 8 y al 29 de septiembre de 2015.

Finalmente, resulta pertinente especificar que este estudio está sujeto a las limitaciones que impone el uso de esta herramienta, esto es, una visión sesgada sobre las creencias, bien por cuestiones técnicas, ya que acota el objeto de estudio a una serie limitada de variables objetivas; bien, por cuestiones de orden moral, puesto que los resultados no tienen por qué ser un reflejo de la realidad de las creencias o actuaciones de los docentes encuestados.

Por otro lado, aunque en su elaboración el cuestionario se vio sujeto al análisis de las condiciones de aplicación, tiempo requerido para su consecución, claridad de la formulación de los ítems y su pertinencia en relación con las categorías establecidas, el presente proyecto presenta carencias metodológicas puesto que, no se programó una fase de pilotaje en la que se revisaran, gracias a los resultados de terceros, la calidad y fiabilidad del instrumento.

Por consiguiente, consciente de dichas limitaciones acerca de la validez y significación de los resultados, se entiende que las conclusiones a las que se llega en el estudio no se pueden ni extrapolar ni generalizar. Sin embargo, resulta conveniente resaltar su carácter instrumental que permite dar respuesta a las preguntas de investigación de las que parte el estudio por medio del análisis descriptivo de los resultados obtenidos, así como orientar las líneas de actuación de una propuesta de futuro.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LOS DATOS OBTENIDOS

La muestra de este estudio está compuesta por los cuestionarios correspondientes a 38 profesores de ELE. Algo más de la mitad de los encuestados (57.89%) posee una experiencia inferior a cinco años y la amplia mayoría concentra dicha experiencia en los niveles inicial (85,52%) e intermedio (76,31%), frente al 32,89% en avanzado.

El 73,68% del profesorado encuestado trabaja con manuales del mercado editorial, la mitad de ellos lo combinan con una recopilación de otros materiales o un manual creado por la coordinación. De entre ellos, una amplia mayoría (89,29%) no han podido elegir el manual con el que trabajan.

Preguntados por la creación propia de material el 97,37% presentan como práctica habitual complementar el manual con el que trabajan con otros materiales de elaboración propia, con la finalidad de hacer más atractivo el material al alumnado incluyendo temas de su interés (84,21%), otras dinámicas que rompan con el ritmo de las actividades propuestas en el manual (73,68%), así como de incorporar más actividades de práctica formal (42,10%) y aportar otros esquemas gramaticales (44,73%). A partir de estos resultados, y dado que no especifican que elaboren materiales dirigidos al tratamiento del contenido léxico o estratégico, se puede deducir que los docentes entrevistados no contemplan el diseño de actividades que posibiliten y rentabilicen el proceso de retención de nuevas unidades léxicas, con atención a las variedades individuales de su alumnado, sino que la presencia y modo de abordar la variedad de procedimientos de aprendizaje orientados a la retención léxica se subordina a las actividades propuestas por los autores de los manuales.

En cuanto al estilo de docencia, al ser preguntados por su forma de presentar los contenidos la amplia mayoría afirma combinar el aprendizaje inductivo y el deductivo. En concreto, el 92,10% parte de un texto para que se extraiga la forma y el uso de un contenido antes de su explicación y el 76,31% explica directamente la forma y el uso de un contenido para presentarlo y practicarlo en un contexto. El tratamiento inductivo exige una actitud más activa al alumno, ya que los docentes no transmiten íntegramente el conocimiento al estudiante, sino que este ha de analizar la lengua, generar una hipótesis y confirmarla o rectificarla mediante su práctica. En este sentido, se percibe cómo el profesorado ha asumido el traspaso de responsabilidad e integra tareas que incitan a los alumnos a avanzar en sus capacidades cognitivas. Respecto a la dimensión metacognitiva, el profesorado de la muestra manifiesta que incluyen en sus clases oportunidades para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje. Sin

embargo, esta reflexión tiende a evaluar el conocimiento declarativo, puesto que el 92,10% declara que promueve la reflexión sobre qué se ha aprendido a lo largo de una unidad, relegando a un segundo plano la introspección sobre los contenidos procedimentales, puesto que el 63,15% expresa que promueve la reflexión sobre el proceso de realización de la tarea. En suma, dado que la inclusión del componente estratégico prioriza la atención sobre el proceso y se orienta a un aprendizaje más activo, el estilo didáctico manifestado es compatible con la enseñanza de estrategias, pero puede suponer un impedimento a la hora de integrar el componente metacognitivo en su desarrollo.

En lo concerniente a la formación recibida, el 92,10% declara haber recibido formación específica sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje, en particular, una amplia mayoría de los encuestados (73,68%) ha completado estudios superiores relacionados con la enseñanza de ELE. Asimismo, el 60,53% ha leído artículos o estudios sobre el tema y el 81,57% ha consultado el *PCIC* y/o el *MCER* para ampliar sus conocimientos sobre los procedimientos de aprendizaje y sus posibles aplicaciones en el aula. De hecho, solo uno de los encuestados no ha recibido formación específica ni ha consultado documentos de referencia o artículos sobre la instrucción estratégica. Por consiguiente, la revisión de los datos obtenidos muestra como el profesorado encuestado cuenta con referencias suficientes para haberse formado una idea general sobre el concepto de estrategia y sobre las orientaciones metodológicas acerca de su tratamiento didáctico, de manera que su percepción puede derivarse tanto de la reflexión teórica como de su experiencia en las aulas.

Respecto al concepto que tienen sobre estrategias, el 71,06% entiende que estas se movilizan con el propósito de resolver problemas en la comunicación. Este dato permite interpretar que la amplia mayoría de los docentes tiene una visión de la descripción de las estrategias de aprendizaje limitada a la resolución de problemas de comunicación. Por otra parte, el 78,95% y el 92,17% reconocen la influencia positiva de su desarrollo en la competencia lingüística y en el fomento de la autonomía, respectivamente. Por otro lado, al ser preguntados por la posibilidad de que las estrategias puedan ser enseñadas, el 89,48% se muestra de acuerdo. Por tanto, la instrucción de las estrategias vendría justificada por la conciencia sobre las ventajas que se derivan de consolidar y ampliar su capacidad de aprendizaje.

Los encuestados entienden que no se trata de un fenómeno fijo o inmutable, que cada alumno transfiere de manera natural las estrategias que ya emplea en otros idiomas (71,15%) y, en relación con las variables que condicionan su utilización, la amplia

mayoría identifica aspectos como el estilo de aprendizaje (84,20%) y las experiencias de aprendizaje previas (86,85%). En consecuencia, los docentes encuestados reconocen el papel de las variables de tipo individual en relación con la disponibilidad estratégica y que dichas estrategias, por tanto, no tienen por qué ser compartidas por un grupo dado.

En cuanto al análisis de las preguntas sobre las diferentes pautas metodológicas para llevar a cabo una enseñanza de estrategias eficaz, los resultados a favor de estos procedimientos se recogen en la siguiente tabla:

Se ha de integrar en las tareas y objetivos del curso	84,21%
El docente ha de conocer y poner un ejemplo de las estrategias que se van a trabajar en las tareas.	76,32%
Antes de ejercitar la estrategia se ha de poner en común qué estrategias ya conocen los alumnos.	60,54%
Tras la práctica de estrategias, los alumnos tienen que evaluar la utilidad de estas	42,11%
Los alumnos tienen que conocer cuándo y para qué se emplea la estrategia.	71,06%
El entrenamiento se ha de iniciar a partir de niveles intermedios.	5,26%
La explicación sobre estrategias puede hacerse en la lengua materna de los alumnos en niveles bajos.	63,15%
Es suficiente con presentar verbalmente las estrategias que se pueden poner en práctica.	10,52%
Es suficiente con practicar mecánicamente la estrategia a través de distintas actividades.	15,80%

Tabla 3: Valoración de diferentes pautas metodológicas para una instrucción estratégica eficaz.

Estos datos parecen reflejar que, en consonancia con lo expuesto en la fundamentación teórica de este trabajo, los docentes encuestados respaldan un enfoque integrado, explícito e informado de la instrucción estratégica. De esta manera entienden que la inclusión del entrenamiento estratégico se ha de abordar dentro de la programación del curso y que esta conlleva desarrollar en el alumno el conocimiento sobre el funcionamiento y el valor de las estrategias dadas por medio de la práctica consciente y la reflexión sobre el contenido procedimental y su efectividad, con el propósito de que este llegue a ser capaz de hacer un uso autónomo de las estrategias trabajadas. Asimismo, consideran que el entrenamiento no ha de ser pospuesto hasta los niveles intermedios, por lo que demuestran una actitud favorable a poner en contacto a los alumnos con las estrategias desde niveles iniciales, mostrándose favorables a realizar el entrenamiento en la lengua materna o vehicular del alumnado en dicha situación.

Por lo que se refiere a la enseñanza del léxico, preguntados por la atención destinada a dicho contenido, el 65,79% de los docentes encuestados manifiesta dedicar más de un 25% del tiempo a su práctica, frente al 34,21% que destinan menos del 25% del tiempo de la unidad. Estos datos permiten afirmar que la enseñanza de léxico no queda relegada a un papel secundario en el aula de ELE, sino que recibe un tratamiento específico.

A la hora de valorar la relación entre el tiempo dedicado a la enseñanza del léxico y el uso efectivo de actividades orientadas al componente estratégico, como cabría esperar, la amplia mayoría de los docentes que destinan más de un 25% de tiempo al contenido léxico llevan a cabo en su práctica habitual una instrucción estratégica como medio para que los alumnos puedan consolidar e incrementar su acervo léxico de manera autónoma, tal y como muestran los datos en la siguiente tabla:

Tiempo dedicado a las actividades orientadas a la enseñanza de léxico	Menos del 25%	Más del 25%
% de docentes que enseñan estrategias de vocabulario	23,07%	76%

Tabla 4: Relación entre el tiempo dedicado a la enseñanza del léxico y a las estrategias de vocabulario.

Los resultados acerca de la valoración y el uso de procedimientos orientados a la incorporación del componente estratégico se sintetizan en la siguiente tabla:

Procedimiento	¿Te parece útil?		¿Lo llevas al aula?		
	Útil	No útil	Nunca	A veces	Siempre
Deducción del significado por el tema del texto	89,47%	10,52%	10,52%	26,32%	63,16
Asociación de unidades léxicas con otras unidades por similitud fonética	68,42%	31,58%	7,90	36,85%	55,35%
Inserción de la unidad en un contexto	100%	-	5,26%	31,58%	63,16%
Elaboración de listas de vocabulario	42,10%	57,90%	44,74%	34,21%	21,05%
Empleo de un sinónimo en lugar del término que no se encuentra	97,37%	2,63%	0%	52,62%	47,38%

Creación de rimas	76,30%	23,70%	78,95%	18,95%	2,63%
Asociación de las unidades léxicas a imágenes	100%	-	7,90%	36,85%	55,35%
Anotación de unidades léxicas en relación con una situación	94,74%	5,26%	15,79%	50%	34,21%
Consulta del significado en el diccionario	65,79%	34,21%	39,47%	52,63%	7,90%

Tabla 5: Valoración y uso de diversos procedimientos de aprendizaje.

Si se contrastan los datos obtenidos, no se percibe ningún tipo de conflicto entre las creencias y la actuación docente, ya que, en general, existe una correspondencia entre los procedimientos de aprendizaje que se consideran útiles y las aplicaciones didácticas que los profesores encuestados llevan al aula.

Por otra parte, se observa que los profesores encuestados no son capaces de discriminar qué procedimientos de aprendizaje son específicos para activar estrategias de retención léxica, ya que valoran también de manera muy positiva la utilidad de procedimientos orientados al desarrollo de estrategias de comunicación, tales como la sustitución: “empleo de un sinónimo en lugar del término que no se recuerda” y la reconstrucción: “deducción del significado por el tema del texto”, ambas estrategias de compensación vinculadas al proceso de recuperación léxica. Este hecho repercute directamente en la significatividad y transferencia de la estrategia, puesto que la información aportada sobre el valor y funcionalidad no será adecuada.

En líneas generales, se observa cómo los procedimientos que están encaminados a organizar e integrar las unidades léxicas en redes asociativas, por ejemplo, la contextualización o la agrupación, son mejor valorados que el registro aislado de vocabulario. Esta opinión parece corroborarse con la puesta en práctica, ya que, al ser preguntados abiertamente por las actividades orientadas a la retención estratégica de léxico, proponen otros procedimientos que guardan relación con dicho principio, tales como el análisis contrastivo entre la lengua materna y/o otros idiomas con la lengua meta. Como contrapunto, el 55,26% manifiesta que promueve en el aula la elaboración de listas de vocabulario y se reconoce también como una de las técnicas más observadas por el profesorado en sus alumnos. De todo ello, se puede llegar a concluir que la práctica de formatos lineales no se ha desterrado de las aulas.

En relación con los factores que influyen en la planificación de actividades en las que ponen en práctica estrategias de retención, las variables destacadas en sus respuestas son la disponibilidad de tiempo (73,69%) y el perfil del alumno (65,79%). Esto podría significar que los docentes son conscientes de que han de adecuar las pautas metodológicas a la situación de aprendizaje en la que se pretende ejercitar su uso en función de las limitaciones temporales e intentando atender conscientemente las distintas formas de aprender presentes en el aula.

En referencia a la consciencia en el uso de estrategias de retención por parte del alumnado, el 60,53% de los profesores encuestados consideran que los aprendientes ejercen un control consciente de la actividad cognitiva. Si el alumno es consciente de los procedimientos que se activan para rentabilizar el proceso de retención léxica, podrá volver a ponerlos en práctica siempre que lo necesite, por lo que esta estrategia docente puede resultar enormemente efectiva. A este respecto, cabe indicar que el 92,10% ofrece oportunidades repetidas de poner en práctica las estrategias, de modo que se favorece su asimilación y automatización mediante la ejercitación y la práctica repetida.

Por último, preguntados por los objetivos que persiguen con la propuesta de actividades orientadas al componente estratégico, se obtienen los siguientes datos:

Objetivos:	Nunca	A veces	Siempre
Que los alumnos tengan recogido el vocabulario que aparece en la unidad	7,90%	39,47%	52,63%
Que los alumnos tomen conciencia sobre sus preferencias a la hora de retener el vocabulario	31,58%	34,21%	34,21%
Que los alumnos identifiquen distintos procedimientos que le ayudan a retener léxico	18,42%	42,10%	39,47%
Que los alumnos seleccionen entre sus técnicas la que le resulte más eficaz	23,68%	28,95%	47,37%
Que los alumnos organicen de manera autónoma su vocabulario	15,78%	31,58%	52,63%
Que los alumnos pongan en práctica distintos procedimientos para retener las unidades léxicas	10,52%	28,95%	60,53%

Tabla 6: Frecuencia del planteamiento de diversos objetivos.

Estos datos parecen indicar que la amplia mayoría de los profesores utilizan siempre u ocasionalmente procedimientos efectivos encaminados al desarrollo del componente

estratégico. Sin embargo, llama la atención el alto porcentaje de profesores que afirman no promover nunca procedimientos encaminados a la toma de conciencia de los alumnos sobre sus preferencias (31,58%), así como de los que declaran no promover la selección autónoma de técnicas (23,68%). Estos datos pudieran mostrar que son más frecuentes las actividades encaminadas a la puesta en práctica de procedimientos de aprendizaje, con el fin de organizar el vocabulario o de experimentar con determinadas estrategias de retención, frente a aquellas que están orientadas a promover en los alumnos el desarrollo de su conciencia metacognitiva en relación con la selección y uso conscientes de las estrategias cognitivas movilizadas en el proceso de retención léxica. Por tanto, y, en consonancia con el estilo docente ya analizado, los profesores encuestados no mantienen una línea metodológica que priorice la reflexión centrada en las estrategias activadas en el proceso, lo cual supone una carencia en relación con los principios de un plan de entrenamiento estratégico que pretenda que los alumnos sean conscientes de su capacidad para regular y gestionar su propio aprendizaje, y por ende, coherente con los principios de enseñanza centrada en el alumno propuestos en el *MCER*.

6. CONCLUSIONES

Al hilo de las interpretaciones extraídas en el análisis de este estudio, se exponen, a continuación, las conclusiones generales que permiten resolver la pregunta de investigación formulada al inicio del trabajo: ¿cómo concibe y gestiona el profesor de ELE el desarrollo explícito de estrategias para la retención de unidades léxicas?

La información disponible permite concluir que las creencias del profesorado de ELE encuestado acerca de las estrategias y su instrucción, así como del proceso de aprendizaje de léxico no actúan como un impedimento para la inclusión del desarrollo de estrategias cognitivas orientadas a la retención eficaz de unidades léxicas.

En líneas generales, los docentes están familiarizados con los aspectos clave sobre el concepto de estrategia de aprendizaje y las orientaciones didácticas comúnmente aceptados en la literatura especializada. A este respecto, las creencias manifestadas respaldan la integración explícita e informada de la enseñanza de estrategias de aprendizaje y reconocen la contribución de esta sobre el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de la autonomía del aprendiente.

En lo concerniente a la enseñanza de léxico, se confirma la revalorización del léxico en las aulas de ELE, debido a que se cuestiona la utilidad de las listas de vocabulario en favor de la propuesta de actividades que potencian la creación de redes entre unidades léxicas. Consecuentemente, se considera que aprender léxico no es un proceso tan solo basado en la memorización, sino que conlleva desarrollar el lexicón mental, para lo cual resulta fundamental el fomento de diversas estrategias que favorezcan la retención por medio de la asociación o creación de redes entre unidades léxicas.

A pesar de conocer y compartir las directrices principales de cómo deben ser presentados los contenidos estratégicos con el objetivo de fomentar la capacidad de aprendizaje, su actuación docente no se ajusta plenamente a los principios metodológicos en los que se sitúa el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Concretamente, aunque se reconoce que el alumno es el eje de toda la acción didáctica, la labor del profesorado no aborda la elaboración de material propio encaminado a atender a las necesidades específicas de los estudiantes. Con ello, la selección de las estrategias de aprendizaje no da cuenta de las características y preferencias del alumnado concreto.

Asimismo, llevar a la práctica un plan de entrenamiento estratégico implica otorgar paulatinamente al alumnado un papel activo, instándole a asumir más responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, el profesorado encuestado no fomenta de manera habitual una reflexión sobre el conocimiento estratégico encaminada a contribuir a que el alumnado sea capaz de tomar el control y autorregular sus acciones.

En suma, en cuanto a la gestión del desarrollo de las estrategias de retención léxica, la conducta clave para confirmar la hipótesis de partida, es el peso concedido a la práctica y experimentación con diversos procedimientos relegando a un segundo plano el desarrollo de la conciencia metacognitiva. Aunque no existe un método apropiado en términos absolutos, en los modelos de instrucción recogidos en la fundamentación teórica la evaluación del uso y valor de las estrategias se configura como una fase crucial con la que complementar la ejercitación, con la finalidad de mantener, reajustar y transferir las estrategias de aprendizaje planteadas.

Este conflicto entre las creencias sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje y el modo concreto de enseñarlas en el aula pone de manifiesto la necesidad imperante de que la formación didáctica inicial o permanente del profesorado de ELE, entendido como fundamento para la actualización de los planteamientos pedagógicos, cubra esta laguna y despierte la conciencia sobre la posibilidad de volcar las directrices metodológicas en propuestas didácticas concretas. Asimismo, resultaría útil replicar este tipo de estudios para obtener datos concluyentes que permitieran el desarrollo de herramientas para el diseño de actividades de concienciación en el uso autónomo del contenido estratégico por parte del alumnado.

Finalmente, se espera que la aportación de este estudio pueda servir de referencia para dar pie a futuras investigaciones relacionadas con la didáctica de la inclusión de estrategias de aprendizaje en ELE. En especial, dado que el alcance de la muestra es limitado, sería interesante que hubiera réplicas en la línea metodología utilizada, así como estudios que cotejaran la información obtenida sobre las creencias y actuaciones manifestadas con comportamientos extraídos de la observación de clases por medio de estudios de casos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrios Espinosa, M^a Elvira. (2005). La investigación en torno a la cognición del profesor del L2/LE. *CAUCE Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 33-54.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36, 81 -106.

Borg, S. y Al-Busaidi, S. (2012). *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. London: British Council. Obtenido el 24/05/2015 desde:

https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/b459%20ELTRP%20Report%20Busaidi_final.pdf

Cervero, M.J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Chamot Anna U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. Obtenido el 24/05/2015 desde: <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>

Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Madrid: MEC y Anaya.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Fernández López, S. (2004a): Las estrategias de aprendizaje. En J.Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 411-433). Madrid: SGEL.

Fernández López, S. (2004b): La subcompetencia estratégica. En J.Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 573-592). Madrid: SGEL.

Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular de Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*, Hove: Language Teaching Publications.

Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Martín Leralta, S. (2006). La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 20, 233-257.

Martín Leralta, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Colección de Monografías ASELE, 12. Madrid: CIDE-CREADE.

O'Malley, M. y Chamot A. U. (1990). *Learning Strategies in Language Acquisition*. Londres: Cambridge University Press.

Ramos Méndez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: MEC.

Trenado, P. (2007). El entrenamiento estratégico en el aula de L2: Fundamentos, Fases y Módulos. *The Kandal Journal*, 19, 1-20.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Yu-Ling, L. (2005): *Teaching vocabulary learning strategies: awareness, beliefs and practice. A survey of taiwanese EFL Senior High School Teachers*. MA in English Language Teaching Department of Language & Linguistics University of Essex. Obtenido el 24/05/2015 desde:

http://english.tyhs.edu.tw/epaper/epaper9/thesis_eng.pdf

ANEJO I: ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Procedimientos de almacenamiento en la memoria a corto o largo plazo.	13
Tabla 2: Estrategias directas memorísticas	13
Tabla 3: Valoración de pautas metodológicas para una instrucción estratégica eficaz	19
Tabla 4: Relación entre el tiempo dedicado a la enseñanza del léxico y a las estrategias de vocabulario	20
Tabla 5: Valoración y uso de diversos procedimientos de aprendizaje	20
Tabla 6: Frecuencia del planteamiento de diversos objetivos	22

ANEJO II: CUESTIONARIO

DESARROLLO ESTRATÉGICO: CREENCIAS Y PRÁCTICAS DEL PROFESORADO DE ELE SOBRE ESTRATEGIAS DE RETENCIÓN DE LÉXICO

Este cuestionario tiene como propósito recabar información sobre las creencias del profesor de español como lengua extranjera, en concreto, sobre cómo se conciben y gestionan las estrategias de retención de léxico. Por ello, no hay respuestas correctas ni incorrectas

Gracias por tu ayuda.

1. ¿Cuántos años de experiencia tienes como profesor de español como lengua extranjera? *Obligatorio

- 0 - 4
- 5 - 9
- 10+

2. ¿En qué niveles has impartido clase?*Obligatorio

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

3. ¿Con qué manual trabajas o has trabajado recientemente?*Obligatorio

- Manual creado por la coordinación del centro
- Manual del mercado editorial
- Recopilación propia de distintos materiales

4. ¿Has podido elegir con qué manual trabajar? *Obligatorio

- Sí
- No

5. ¿Creas material propio para los alumnos?*Obligatorio

- Sí
- No

6. En caso afirmativo, ¿Con qué finalidad adaptas o creas el material?

Puedes marcar más de una casilla

- Incluir temas que interesen a mis alumnos
- Ampliar con actividades de práctica formal
- Alternar con actividades dinámicas
- Aportar otros esquemas gramaticales
- Otro:

7. Lee las siguientes preguntas y señala la opción que más se ajuste a tu experiencia y práctica habitual. *Obligatorio

	Nunca o casi nunca	A veces	Siempre o casi siempre
¿Explico directamente la forma y el uso de un contenido para presentarlo y practicarlo en un contexto?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Promuevo en los alumnos la reflexión sobre cómo ha aprendido a lo largo de una unidad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Parto de un texto para que se extraiga la forma y el uso de un contenido antes de su explicación?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Promuevo la reflexión sobre qué se ha aprendido a lo largo de una unidad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CONCEPTO SOBRE LAS ESTRATEGIAS Y SU DESARROLLO

8. ¿Has consultado el MCER y/o el PCIC para saber sobre los procedimientos de aprendizaje y sus posibles aplicaciones en el aula? *Obligatorio

- Sí
- Poco
- No

9. ¿Has leído artículos o investigaciones sobre el desarrollo de técnicas y procedimientos para la retención de léxico? *Obligatorio

- Sí
- No

10. ¿Has recibido alguna formación sobre cómo se enseñan estrategias de aprendizaje?*Obligatorio

- Sí
- No

11. En caso afirmativo, ¿de qué tipo?

- Máster
- Conferencia
- Otro:

12. Lee los siguientes enunciados sobre las características de las estrategias de aprendizaje y señala la opción que consideres adecuada. *Obligatorio

	Estoy totalmente en desacuerdo	Estoy en desacuerdo	No estoy seguro	Estoy de acuerdo	Estoy totalmente de acuerdo
Se activan para resolver problemas en la comunicación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se pueden enseñar en el aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomentan la autonomía del alumno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribuyen a mejorar la competencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

lingüística.					
Cada alumno es consciente de sus propias estrategias para aprender una lengua.	<input type="radio"/>				
Cada alumno transfiere de manera natural las estrategias que ya emplea en otros idiomas.	<input type="radio"/>				
El uso de las estrategias varía según el estilo de aprendizaje del alumno.	<input type="radio"/>				
El uso de las estrategias varía según el nivel de dominio del alumno.	<input type="radio"/>				
El uso de las estrategias varía según las experiencias de aprendizaje previas.	<input type="radio"/>				
Enseñar estrategias resta tiempo a la práctica formal y comunicativa de contenidos lingüísticos	<input type="radio"/>				

13. Lee los siguientes enunciados sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje y señala la opción que consideres adecuada según tu experiencia y práctica habitual.
*Obligatorio

Para que la enseñanza de estrategias resulte eficaz...

	Estoy totalmente en desacuerdo	Estoy en desacuerdo	No estoy seguro	Estoy de acuerdo	Estoy totalmente de acuerdo
Se ha de integrar en las tareas y objetivos del curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El docente ha de conocer y poner un ejemplo de las estrategias que se van a trabajar en las tareas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antes de ejercitar la estrategia se ha de poner en común qué estrategias ya conocen los alumnos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tras la práctica de estrategias, los alumnos tienen que evaluar la utilidad de estas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos tienen que conocer cuándo y para qué se emplea la estrategia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El entrenamiento se ha de iniciar a partir de niveles intermedios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La explicación sobre estrategias puede hacerse en la lengua materna de los alumnos en niveles bajos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es suficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

con presentar verbalmente las estrategias que se pueden poner en práctica.					
Es suficiente con practicar mecánicamente la estrategia a través de distintas actividades.	<input type="radio"/>				

ESTRATEGIAS PARA LA RETENCIÓN DE UNIDADES LÉXICAS: CREENCIAS Y ACTUACIÓN

14. ¿Qué porcentaje de actividades consideras que dedicas a la práctica del léxico en una unidad didáctica dada? *Obligatorio

- Menos del 25%
- Entre el 25% y el 50%
- Más del 50%

15. ¿Dedicas tiempo a enseñar estrategias de vocabulario?*Obligatorio

- Sí
- No

16. En tu opinión, ¿qué utilidad tienen estos procedimientos para retener unidades léxicas?*Obligatorio

	Nada útil	Poco útil	Útil	Bastante útil	Muy útil
Consulta del significado en el diccionario.	<input type="radio"/>				
Anotación de unidades léxicas en relación con una situación.	<input type="radio"/>				
Asociación de las unidades léxicas a imágenes, sensaciones,	<input type="radio"/>				

sonidos...					
Creación de rimas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empleo de un sinónimo en lugar del término que no se recuerda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de listas de vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inserción de la unidad en un contexto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asociación de unidades léxicas con otras unidades por similitud fónica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deducción del significado por el tema del texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Con el objetivo de que los alumnos practiquen estrategias que facilitan la retención, ¿llevas al aula alguna de estas actividades? *Obligatorio

	Nunca o casi nunca	A veces	Siempre o casi siempre
Consultar el significado en el diccionario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anotar unidades léxicas en el cuaderno según su relación con una situación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asociar las unidades léxicas a imágenes mentales o dibujos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar rimas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Emplear un sinónimo en lugar del término que se busca.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar listas de vocabulario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Crear ejemplos propios en los que aparezcan las unidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agrupar las unidades léxicas en familias léxicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adivinar el significado por el tema del texto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. ¿Planteas la práctica de otras actividades con el mismo propósito? *Obligatorio
En caso afirmativo, ¿cuáles?

19. ¿Crees que tus alumnos son conscientes de que esos procedimientos les facilitan la retención del vocabulario?*Obligatorio

- Sí
- No

20. ¿Cuáles crees que utilizan ellos?*Obligatorio

21. En el caso de que las desarrolles, ¿de qué factores depende que organices, conscientemente, actividades en las que ponen en práctica estrategias de retención?*Obligatorio

Puedes marcar más de una casilla

- Disponibilidad de tiempo
- Acceso a actividades y materiales
- Nivel de dominio lingüístico
- Tipos de unidades léxicas
- Perfil del alumno (necesidades, estilo de aprendizaje,...)
- Programación
- Conocimiento previo del alumno
- Otro:

22. ¿Ofreces a los alumnos la posibilidad de volver a poner en práctica esos procedimientos? *Obligatorio

- Sí
- No

23. ¿Con qué objetivo u objetivos planteas las actividades de retención de vocabulario?*Obligatorio

	Nunca o casi nunca	A veces	Siempre o casi siempre
Que los alumnos tengan recogido el vocabulario que aparece en la unidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los alumnos tomen conciencia sobre sus preferencias a la hora de retener el vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los alumnos identifiquen distintos procedimientos que le ayudan a retener léxico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los alumnos seleccionen entre sus técnicas la que le resulte más eficaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los alumnos organicen de manera autónoma su vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los alumnos pongan en práctica distintos procedimientos para retener las unidades léxicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>