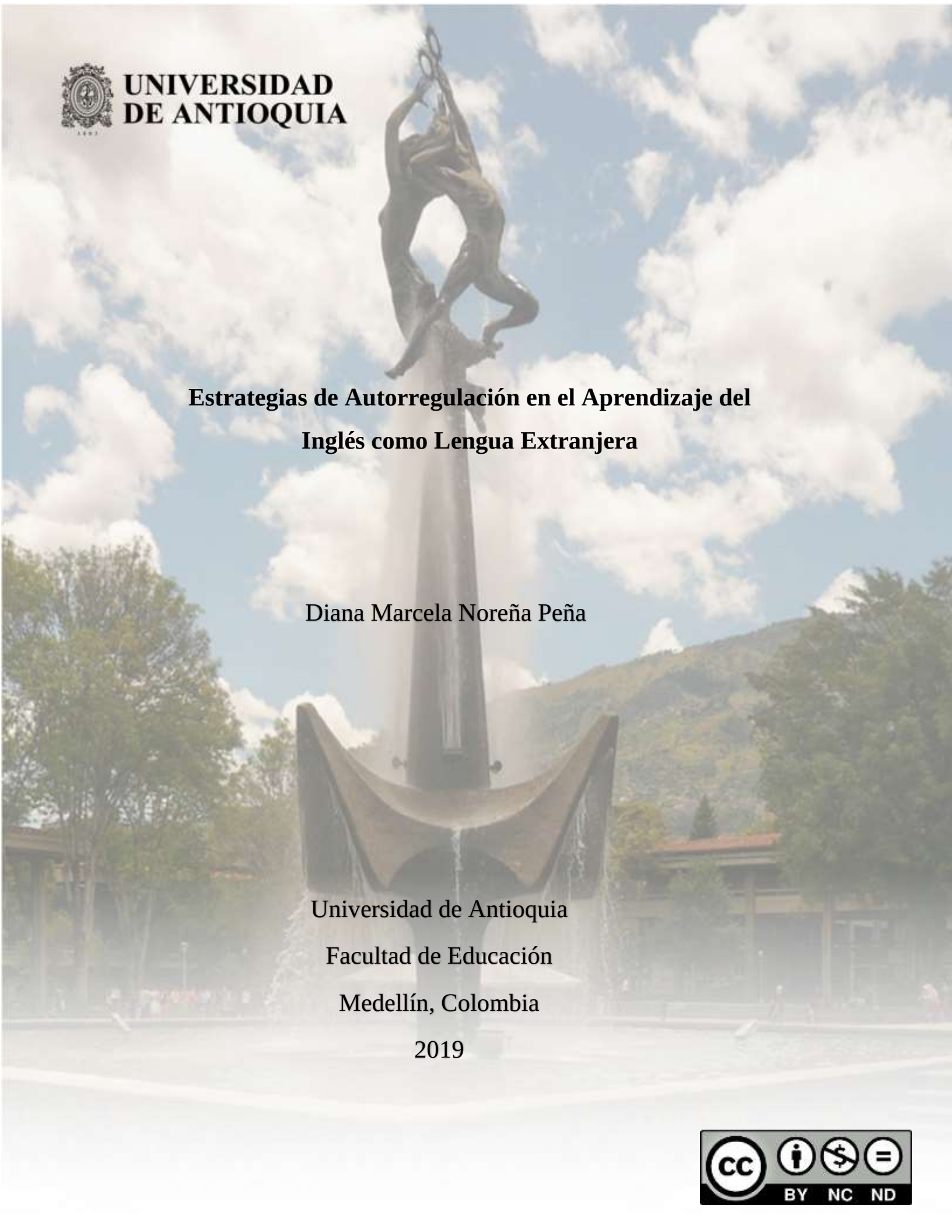

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Estrategias de Autorregulación en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera

Diana Marcela Noreña Peña

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

CC BY NC ND

Estrategias de Autorregulación en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera

Diana Marcela Noreña Peña

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Educación

Asesora:
Lina María Cano Vásquez
Doctora en Educación

Línea de Investigación:
Cognición y Creatividad
Grupo de Investigación:
Educación, lenguaje y cognición

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia
2019

To my loved ones

En estas líneas quiero agradecer a todos los que hicieron posible la culminación exitosa de este proyecto: Dios, mi familia (mamá, papá, hermanas, mi tía Nena, que me brindaron su apoyo incondicional), amigos (Natalia por su amable asesoría y valiosa amistad), docentes (mi asesora por su acompañamiento, confianza y palabras de aliento) e instituciones involucradas: la Universidad EAFIT y el Colegio Campestre Horizonte -mi segundo hogar- (directivos, coordinadores, estudiantes y padres de familia).

TABLA DE CONTENIDO

Introducción **1**
Planteamiento del Problema **3**
Objetivos **8**
Objetivo General **8**
Objetivos Específicos **8**
Justificación **9**
Antecedentes **12**
Transformaciones conceptuales **12**
Nuevas tendencias: Dinamismo y complejidad **20**
Giros Metodológicos **21**
Latinoamérica y Colombia **27**
Referente Teórico **28**
Aprendizaje del inglés como lengua extranjera **28**
Distinción: segunda lengua o lengua extranjera/aprendizaje o adquisición. **28**
Tendencias actuales: complejidad y aprendizaje en contexto **30**
Modelo de autorregulación estratégica para el aprendizaje de una segunda lengua **31**
Definición de estrategias de aprendizaje **31**
Clasificaciones o tipologías de estrategias **35**
Estrategias y Metaestrategias en el Modelo de Autorregulación Estratégica (S^2R) **37**
Autorregulación y estrategias **40**
Fases de los procesos de autorregulación para el modelo S^2R **47**
Tareas y autorregulación **54**
Habilidades comunicativas y estrategias de autorregulación **56**
Habilidades receptivas: escucha y lectura **59**
Habilidades productivas: escritura y habla. **60**
Diseño Metodológico **63**
Características de la población o selección del caso **65**
Consideraciones ético-metodológicas **66**
Técnicas e instrumentos **67**

Reportes verbales. 67
Grupos de discusión. 69
Validación de los instrumentos. 70
Registro de la información 70
Almacenamiento, tratamiento y análisis de datos 71
Fases del trabajo de investigación 74
La formulación. 74
El diseño. 74
La gestión. 74
El cierre. 75
Análisis de resultados 76
Mediadores del uso de estrategias de autorregulación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera 77
Contexto Externo 78
Contexto interno 93
Fases de los procesos de autorregulación 105
Planeación 105
Desempeño 119
Autorreflexión 123
Estrategias usadas por los participantes para regular su aprendizaje del inglés como lengua extranjera 130
Dimensión cognitiva 131
Dimensión Motivacional 137
Dimensión Social 140
Dimensión Afectiva 144
Discusión de resultados 147
Conclusiones 149
Recomendaciones y limitaciones 151
Referencias Bibliográficas 152
Anexos 169

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo metacognitivo propuesto por el NCLRC (2004) que comparte la clasificación propuesta por el modelo CALLA de Anna Chamot (2009). 46

Figura 2. Modelo interactivo de autogestión del aprendizaje propuesto por Joan Rubin (2001) 47

Figura 3. Representación gráfica Modelo S2R propuesto por Oxford (2017). 53

Figura 4. Representación gráfica modelo de autorregulación propuesto por Zimmerman y Moylan (2009) 54

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Compilación clasificaciones de estrategias de aprendizaje desde el área de la psicología educativa 35
Tabla 2 Compilación clasificación de estrategias de aprendizaje en el área de aprendizaje de segundas lenguas 36
Tabla 3 Metaestrategias y Estrategias en el Modelo de Autorregulación Estratégica (S^2R) 39
Tabla 4 Fases, componentes y subcomponente de los procesos de autorregulación según el modelo S^2R de Rebecca Oxford y el modelo de autorregulación de fases cíclicas de Zimmerman y Moylan (2009). 52
Tabla 5 Resumen fases análisis temático (Braun y Clarke, 2006) 72
Tabla 6 Matriz de técnicas e instrumentos, validación, registro y estrategia de análisis ... 73
Tabla 7 Mapa temático para los mediadores del uso de estrategias de autorregulación 76

Resumen

A pesar de la reconocida relevancia que tienen los procesos de autorregulación y la elección de las estrategias que los hacen son posibles, la mayoría de programa educativos no cuentan con enseñanza formalizada, sistemática y específica a orientar a los estudiantes en la construcción de estas estrategias (Su, 2018). Por otro lado, se ha cuestionado la secuencialidad de las fases en las que suceden los procesos autorregulatorios que parecerían corresponder al antes, durante y después de la realización de una tarea y que sugieren cuándo ciertas estrategias son probablemente más útiles (Oxford, 2011). El propósito de un modelo por fases es identificar los procesos metacognitivos y las fuentes motivacionales que intervienen, así como explicar su interrelación cíclica (Zimmerman y Moylan, 2009). Si se quiere pensar en el diseño y ejecución de un programa de instrucción es necesario indagar primero sobre las estrategias que lo aprendices ya usan e implementan en el transcurso de dichas fases, considerando igualmente el contexto sociocultural, académico y personal en el que están inmersos, así como las demandas específicas del área de conocimiento a aprender. La presente investigación buscó comprender el uso que hacen de las estrategias de autorregulación un grupo de dieciséis estudiantes de grado noveno con nivel de suficiencia intermedio, beneficiarios de un programa especializado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera ofrecido por la Universidad EAFIT como servicio de tercerización a la institución educativa Colegio Campestre Horizontes. Se llevó a cabo una investigación cualitativa tipo estudio de caso. Los participantes completaron reportes verbales en los que describieron las estrategias usadas antes, durante y al finalizar tareas orientadas al desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas de la lengua (escucha, habla, escritura, lectura). La información recolectada se trianguló con aquella que brindaron los participantes en grupos de discusión que buscaban profundizar lo dicho en los reportes enfocándose en cada una de las fases de los procesos de autorregulación. Posteriormente la información fue sistematizada y analizada usando procedimientos de codificación, tematización, contrastación y construcción conceptual aportados por el análisis temático (Braun y Clarke, 2006, 2012, 2014). Esto permitió la agrupación de los segmentos codificados en tres grandes temas: (1) mediadores del uso de estrategias de autorregulación; (2) fases de los procesos de autorregulación; y (3) estrategias usadas por los participantes para regular su aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El estudio permitió concluir que: los estudiantes cuentan con un repertorio variado de estrategias especialmente para las dimensiones cognitivas y social. Su uso es flexible e intencional, develando las conexiones que se dan entre dimensiones. La construcción e implementación de estrategias están mediadas por las interrelaciones existentes entre diferentes elementos del contexto interno y externo únicos para cada aprendiz. Los procesos autorregulatorios que pueden presentarse de manera simultánea son cíclicamente interdependientes y autosostenibles. Los hallazgos son insumo diagnóstico indispensable para el futuro diseño de un programa de instrucción dirigido a este grupo particular de estudiantes. El estudio modela así procedimientos que bien podrían replicarse con diferentes poblaciones y en otros contextos socioculturales.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, autorregulación, estrategias de autorregulación, aprendizaje de una segunda lengua, aprendizaje de una lengua extranjera

Abstract

Despite the acknowledged relevance self-regulation processes and the strategies that make them possible have, most educational institutions do not have formal, systematized and specific teaching programs focused on guiding students in the construction of these strategies (Su, 2018). The linear progression of the phases in which self-regulatory process occur has been questioned. These phases seem to be equivalent to the before, during and after moments of a task and suggest when certain strategies are more likely to be useful (Oxford, 2017). The purpose of a phase model is to identify the metacognitive processes and motivational sources that intervene in each one of them, as well as to explain their cyclical interrelation (Zimmerman y Moylan, 2009). To think about the design and execution of a teaching program, it is necessary to first inquiry about the strategies learners have built on their own and implement during these phases, considering the particularities of their sociocultural, academic and personal contexts, as well as the specific demands of the knowledge area they want to learn. This investigation aimed to comprehend the use of self-regulation strategies of a group of sixteen ninth grade students who have an intermediate proficiency level and are part of an English as a foreign language teaching specialized program offered by University EAFIT as an outsourcing program that benefits Colegio Campestre Horizontes school. A qualitative case study investigation was conducted. Participants completed verbal reports describing the strategies used before, during and after the completion of tasks that aimed to develop the four communicative skills of a language (reading, speaking, listening, writing). The collected data was triangulated with the information participants gave during discussion groups that aimed to delve into aspects said in the reports focusing on each of the self-regulation process phases. Later, data was systematized and analyzed using the procedures for coding, thematizing, contrasting and conceptual construction thematic analysis proposes (Braun and Clarke, 2006, 2012, 2014). Data was then grouped into three main themes: (1) Self-regulation strategies mediators; (2) Phases of the self-regulation processes; and (3) Strategies used by the participants to regulate the learning of English as a foreign language. The study concluded that: participants have a varied repertoire of strategies particularly for the cognitive and social dimensions of learning. Their use is intentional and flexible, revealing connections between dimensions. Strategies construction and implementation are mediated by the interrelations between different elements within the unique internal and external contexts of each learner. Self-regulation processes are interdependent cyclically and self-sustainable. Findings have diagnostic value for the future design of a teaching program addressed to this group of learners. In that way, the study models procedures that can be replicated with different populations and sociocultural contexts.

Keywords: learning strategies, self-regulation, self-regulation strategies, second language learning, foreign language learning.

Introducción

En un mundo globalizado la adquisición de habilidades comunicativas en inglés se hace necesaria si queremos ser competitivos y participar de las múltiples oportunidades que ofrece poder comunicarse usando esta lengua. Bajo esta lógica, el Gobierno Nacional y en particular el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha puesto en marcha diferentes estrategias que busquen dar respuesta a esta demanda.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia se enmarca en la Ley General de Educación, la cual determina que los idiomas extranjeros constituyen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación en educación básica y media. De acuerdo con la ley 1651 de 2013 (ley de bilingüismo) que modifica la ley 115 de 1994, se consideran como objetivos de estos niveles "el desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera". En esta ley, no sólo se traza como objetivo el desarrollo de todas las habilidades, sino que se establece la prelación a la lengua inglesa. (MEN, 2013, p. 2)

Fundamentado en esta ley, el MEN establece entonces el Programa Nacional de Bilingüismo en 2004, cuyo principal objetivo consiste en fomentar el aprendizaje del inglés, así como el mejoramiento de la calidad de su enseñanza.

El dominio del inglés permitirá a los ciudadanos tener las capacidades para interactuar con el mundo a través de esta lengua extranjera, lo que posibilitaría su acceso a becas en otros países, mayor movilidad, mejores oportunidades laborales nacionales e internacionales, participación en el intercambio de saberes científicos y culturales, así como en transacciones económicas e incluso políticas. Todo esto se traducirá en calidad de vida y desarrollo humano no sólo para el individuo sino también para su comunidad. Ser bilingüe ya no es una opción, es una exigencia competitiva. Instituciones educativas públicas y privadas imparten su enseñanza a sus estudiantes y exigen competencias mínimas a sus graduandos en el uso del inglés. Una educación pertinente y de calidad exigirá entonces pensar en los retos que se presentan en los procesos de aprendizaje que se dan en el aula.

Esta investigación se centrará en aspectos relacionados con uno de esos retos. Para su descripción es necesario ahora hacer dos precisiones que permitan entender el contexto del problema que le compete.

La primera es que, en el contexto colombiano, el inglés tiene carácter de lengua extranjera (de ahora en adelante LE). “Entendida como aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación” (MEN, 2006 p.5). Esta concepción se diferencia de la de inglés como segunda lengua, ya que esta última implica que se use cotidianamente en actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país. Esta distinción tiene implicaciones en la manera como desarrollen los procesos de enseñanza-aprendizaje y uso de estrategias (Green y Oxford, 1995).

La segunda precisión es que la educación en Colombia está dividida en los sectores público y privado que atienden generalmente a poblaciones de estratos socioeconómicos diferentes. La calidad de la educación impartida en el sector púbico ha sido cuestionada cuando se le compara con los resultados obtenidos en el sector privado. De acuerdo con el informe presentado por el MEN (2014) los colegios privados presentan un mejor desempeño que los colegios oficiales en la sección de inglés de la prueba SABER 11 implementada por el ICFES en el 2013. Castro, Díaz y Tovar (2016) emplearon la información de los resultados en las pruebas SABER 11 del segundo semestre del año 2014 para identificar las brechas en desempeño escolar entre los colegios públicos y privados, en Colombia y sus cinco principales ciudades. El estudio determinó que la mayor diferencia se encuentra en el área de inglés. Los colegios privados tuvieron, en media, 6.1 puntos más que las instituciones educativas públicas. En otra investigación adelantada por Cárdenas y Miranda (2014) encuentran que las instituciones privadas cuentan con más recursos especializados para la enseñanza del inglés que las públicas. Dichos recursos facilitan el trabajo de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes. Encontraron también que los docentes del sector privado tienen mejores niveles de suficiencia que aquellos en el sector público, lo que claramente pone en desventaja al sector oficial y podría explicar la diferencia en los resultados con los que se evalúa el desempeño de los estudiantes en ambos sectores.

En el informe presentado por el índice de nivel de inglés (EF EPI, English proficiency Index – el ranking mundial más grande según el dominio del inglés) que presenta la compañía Education First (EF) (2018), una compañía internacional especializada en la

enseñanza del inglés, el nivel de aptitud en Colombia es calificado como bajo, ocupando la posición 60 de 88 países a nivel mundial y el puesto 11 entre 17 países latinoamericanos. Al respecto, David Bish, director de gestión académica de EF, en una entrevista ofrecida a El Tiempo (2016), manifestó que el bajo nivel del bilingüismo en Colombia se debe a que los profesores también tienen un desempeño precario. “Creo que se debe hacer mucho más en el aspecto pedagógico de los docentes. Como también mejorarles sus condiciones salariales”. Propone como una posible solución la integración de las TIC en las prácticas de aula de manera que impacte positivamente la calidad de los procesos de enseñanza. Esto, en el contexto colombiano, se hace más difícil en el sector oficial que en el privado. Pudiendo también explicar las diferencias descritas anteriormente entre ambos sectores.

Para la presente investigación, el contexto en el que se desarrollen los procesos de enseñanza-aprendizaje son de suma importancia y tendrán implicaciones determinantes; allí radica la importancia de estas dos precisiones. Esto es, enseñar y aprender inglés como lengua extranjera en el contexto colombiano a estudiantes adolescentes en una institución educativa privada que cuentan con mejores recursos y programas de inglés especializados, imprimirá particularidades a los retos que allí se presenten y pueden ser diferentes a aquellos en donde se enseña el inglés como segunda lengua, en sectores oficiales o a personas de edades y contextos culturales y socioeconómicos diferentes al de los sujetos que participaran en la presente investigación. En la presente investigación cada uno de estos aspectos fue considerado tanto en el diseño, recolección como en el análisis realizado.

Este documento presenta, inicialmente, el planteamiento del problema y la relevancia social y científica en la que sustenta la investigación. Posteriormente, se presentan los objetivos y el referente teórico escogido para guiarla. Se expone la ruta metodológica que se siguió para acercarse al caso, así como los compromisos éticos y responsabilidades sociales que se asumieron en el proceso. Finalmente, se presenta el análisis y discusión de los resultados, conclusiones, recomendaciones y limitaciones.

Planteamiento del Problema

En el panorama mundial y local anteriormente expuesto, es necesario ahora, pensar en los aspectos psicológicos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera. Este

es un proceso complejo en el que influyen múltiples variables. Comprender aspectos de su complejidad permitirá integrar dicha comprensión a propuestas pedagógicas de calidad que busquen dar respuestas pertinentes a los problemas que están obstaculizando el aprendizaje y la consecución de metas académicas, algo completamente necesario en el contexto colombiano anteriormente descrito. Este es el reto que asumió la presente investigación.

En las diferentes teorizaciones psicopedagógicas que se han realizado sobre el aprendizaje en general, los procesos de autorregulación han sido identificados como claves en el éxito del aprendizaje (Pintrich y DeGroot, 1990; Zimmerman y Moylan, 2009; Zeidner, Pintrich y Boekaerts, 2000; Zimmerman, 2015). La adquisición de una segunda lengua no es la excepción (Dörnyei, 2005; Dórneyi y Ryan, 2015; Oxford, 2011, 2017; Oxford y Amerstorfer, 2018; Cohen, 2012; Cohen y Wang, 2018).

Ahora bien, son múltiples los aspectos que afectan el desarrollo de los procesos de autorregulación y la implementación de las estrategias por las cuales estos son posibles; aspectos tanto internos como y externos (Oxford, 2017). Siendo la motivación aquello que imprime dirección al comportamiento (Reeve, 2014; Dörnyei, 2018), se podría afirmar que esta definitivamente influye en la elección que haga el estudiante de las estrategias y técnicas de aprendizaje que le ayuden a autorregular este proceso (Oxford, 1990; Dörnyei 2005, 2015). Muchos autores afirman que, para ser exitosas, dichas estrategias deberían estar basadas en los estilos de aprendizaje propios de cada estudiante (López y Silva, 2009; Rahman, Yaser y Reza, 2014; Cohen, 2012; Rui y Oxford, 2014; Oxford, 1990, 2003a, 2003b). De acuerdo con las observaciones que hechas durante mi experiencia laboral como docente desde el año 2008, la mayoría de los estudiantes no han recibido orientación sobre qué es y mucho menos cuál es o son sus estilos de aprendizaje entonces sus elecciones estarían basadas en intuiciones y con suerte alguna sugerencia dada por docentes. Es muy común también encontrar estudiantes sin hábitos de estudios claros y que no aplican ninguna estrategia, ni técnica de aprendizaje cuando repasan en casa. Estas elecciones son consideradas cruciales en el desempeño del estudiante y tendrían un efecto circular sobre la motivación al arrojar resultados que afecten la percepción del estudiante sobre sí mismo, su capacidad y por ende su disposición para aprender (Rubin, 2001; Zimmerman y Moylan, 2009; Bandura y Schunk, 1981; Sideridis 2003,

2005a, 2005b). Experiencias previas de aprendizaje; percepción de la propia capacidad; creencias sobre el idioma a aprender y sobre la cultura de los países que lo hablan; y las implicaciones que tiene sobre la construcción de la identidad el aprender una lengua extranjera, son algunos de los aspectos que podrían problematizar los procesos de autorregulación del aprendizaje a los que le subyacen conductas que los favorezcan o no (Gardner, 2005, Oxford, 1990, 2011, 2017; Oxford y Amerstorfer, 2018; Cohen, 2012; Dörnyei, 2005, 2006, 2015).

A pesar del reconocimiento de la relevancia que tienen los procesos de autorregulación y la elección de las estrategias por las cuales son posibles, un gran número de programas educativos no cuentan con enseñanza formalizada, sistemática y específica a orientar a los estudiantes en la construcción de estrategias específicas que les permitan autorregular su aprendizaje. La obligatoriedad de dicha orientación debería estar fundamentada en que estos procesos facilitan el alcance de mejores niveles de suficiencia y desempeño. La autorregulación del aprendizaje se ha asociado con autonomía, agencia, motivación y autoeficacia (Oxford, 2003, 2008, 2017; Griffiths, 2013; Mercer, 2012) y por ende con el mejoramiento en el desempeño en el idioma (Habók y Magyar, 2018a; Barrios y Montijano, 2017; Gunning y Oxford, 2014). Para Saville-Troike (2006) la selección y uso de estrategias de aprendizaje son esenciales para desarrollar suficiencia en una segunda lengua. Hsiao y Oxford (2002) afirman que dichas estrategias ayudan al aprendiz a construir autonomía, lo que requiere que este tome control consciente de sus propios procesos de aprendizaje.

En la institución y en el programa en el que se llevó a cabo la investigación, si bien se promueve el acompañamiento y orientación por parte del docente, es libertad de este asumir e integrar a sus prácticas la instrucción y guía de estas estrategias. La calidad e impacto de dicha instrucción no es clara debido a la falta de formalidad y sistematización. Al respecto, Su (2018) nos advierte sobre la posibilidad de que exista un número de docentes que no tengan mayor comprensión sobre el repertorio amplio que hay de estrategias, muchos ni piensan en ellas y enseñan sólo lo que les diga el texto del curso; o pueden que no sepan cómo enseñarlas de manera explícita, que no tenga oportunidades para aplicarlas a sus clases o que existan pocas oportunidades de desarrollo profesional en las que se promuevan espacios para compartir conocimiento y experiencias entre investigadores y docentes (p.

525). Es además necesario que docentes e investigadores indaguen y se pregunten por las estrategias que los estudiantes han logrado construir y están actualmente usando. La instrucción en estas ofrece estrategias potencialmente útiles, pero no puede desconocer aquellas que los estudiantes ya usan y que han venido construyendo a partir de sus diferentes experiencias educativas (Chamot, 2005, p, 124; Oxford, 2017, p. 81). En esta misma línea, Monereo, Pozo y Castelló (2001) hablan sobre la importancia de "situar" cualquier programa -esto eso considerar las particularidades del contexto- que busque enseñar estrategias de aprendizaje, de manera que estas se encuentren acordes con las necesidades específicas de cada área de conocimiento y donde se involucren de manera activa todos los actores educativos en su creación y ejecución. Señalan además que existen carencias en la organización de los contenidos procedimentales eficaces, esto es las estrategias de aprendizaje a enseñar, dentro de las propuestas curriculares de las instituciones educativas. De acuerdo con estos señalamientos, si se quiere pensar en el diseño y ejecución de un programa que busque orientar a los estudiantes en la creación y uso de estrategias que regulen su aprendizaje de manera que este sea cada vez más reflexivo y autónomo, es absolutamente necesario indagar primero sobre las estrategias que estos han venido construyendo considerando las necesidades y particularidades del contexto sociocultural, académico y personal, así como las demandas específicas del área de conocimiento a aprender.

Es por eso por lo que la investigación buscó entonces indagar sobre el uso de las estrategias que han venido construyendo para autorregular su aprendizaje, un grupo de estudiantes de grado noveno con nivel de suficiencia intermedio (B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para lenguas - MCER). Su avance en la lengua nos permitiría asumir el uso de estas con éxito, aunque es posible que sus avances se deban a otros factores (aptitud, exposición a la lengua, entre otros). De acuerdo con Oxford (2017), existen patrones de uso de estrategias asociados con los diferentes niveles de suficiencia. Siendo menos usadas en los niveles alto y bajo, en contraste con mayor frecuencia de uso en el nivel intermedio (p.177). Estos patrones llevarían igualmente a asumir un uso alto de estrategias en los sujetos de estudio. Sin embargo, la autora advierte que estos patrones se han asociado con el nivel de conciencia con el que se puede dar cuenta de las estrategias, procesos de automatización y la instrucción que sobre su uso hayan recibido. Sin una

orientación formal sobre el uso de estrategias, no se podría aseverar tal cosa con total certeza. Lo que sí es seguro es que, sin la ayuda de estrategias consolidadas, el avance a niveles de suficiencia más altos podrá verse enlentecido. Al respecto, Grenfell y Macaro (2007) afirman que es teóricamente posible ser un "buen" aprendiz principiante y un "pobre" aprendiz avanzado (p. 15), esto refiriéndose a que el uso de estrategias podría sufrir a medida que avanza en nivel de suficiencia.

Por otro lado, las tareas se desarrollan por fases que sugieren cuándo ciertas estrategias son más probablemente más útiles (Oxford, 2011, p, 26). Oxford (2011, 2017) adapta críticamente las teorizaciones previas de Zimmerman, proponiendo las siguientes fases: planificación, desempeño y autorreflexión. El propósito de un modelo por fases es permitir identificar los procesos metacognitivos y las fuentes motivacionales que intervienen en cada una de ellas, así como explicar su interrelación cíclica durante lo esfuerzos continuos para aprender en contexto reales (Zimmerman y Moylan, 2009). La secuencialidad lineal de las fases con la que los estudiantes se acercan a una tarea de manera estratégica no es siempre clara (Oxford, 2011, 2017; Wolters, Pintrich y Karabenic, 2003). Estudios que centren sus propósitos en demostrar esto han sido recomendados (Oxford, 2017, p, 316). Esto tendría implicaciones en la eficacia de estos procesos, así como en la instrucción u orientación que quiera brindarse sobre estas. Adicionalmente, se viene cuestionando la rigidez de las clasificaciones existentes, resaltando la importancia de conducir estudios que tengan en cuenta el carácter flexible, fluctuante y complejo del uso de estrategias (Cohen y Wang, 2018; Oxford, 2017)

Todo lo hasta ahora expuesto permite afirmar que uno de los retos más relevantes para los programas que pretendan dar respuesta a la demanda actual que exige calidad en las prácticas educativas que se enfocan en la enseñanza del inglés como LE, es entonces poder implementar programas que busquen orientar a los estudiantes sobre la selección y uso de estrategias que les permitan autorregular su aprendizaje, de manera que redunde en mejoras en el desempeño y logro de metas académicas y con ello en enseñanza de calidad. Para ello es necesario primero comprender el uso que actualmente hacen de estas durante las fases en las que se desarrolla una tarea bajo nuevos paradigmas que ven los procesos de adquisición de una nueva lengua como un sistema complejo que sucede dentro un contexto específico que no puede ser desconocido.

El interés de este trabajo estuvo pues centrado en esa primera indagación y giró en torno a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son y cómo usan las estrategias de autorregulación, estudiantes con un nivel intermedio de desempeño, en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en tareas orientadas al desarrollo de las habilidades comunicativas hablar, escuchar, leer y escribir?

¿Cómo se desarrollan las fases de los procesos de autorregulación de los estudiantes, al enfrentarse a estas tareas?

¿Cuáles son las recurrencias y diferencias en el uso de estrategias de autorregulación en el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes en estas tareas?

Objetivos

Objetivo General

Comprender los usos que de las estrategias de autorregulación del aprendizaje hacen los estudiantes del grado noveno con un nivel de suficiencia intermedio (B1 de acuerdo con el MCER) en el área de inglés como lengua extranjera del Colegio Campestre Horizontes, en tareas orientadas al desarrollo de las habilidades comunicativas hablar, leer, escribir, escuchar.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar el uso de estrategias de autorregulación que los estudiantes hacen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en tareas orientadas al desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas hablar, escuchar, leer y escribir.
2. Describir el desarrollo de las fases de los procesos de autorregulación de los estudiantes al enfrentarse a tareas o actividades de aula que involucran las diferentes habilidades comunicativas hablar, escuchar, leer y escribir.
3. Analizar las recurrencias y diferencias en el uso que hacen los estudiantes de las estrategias de autorregulación en el aprendizaje del inglés, específicamente en tareas orientadas al desarrollo de las habilidades comunicativas.

Justificación

Debido a la influencia política, económica, militar, científica y cultural del Reino Unido y de los Estados Unidos, el inglés se ha difundido ampliamente por todo el mundo y es el idioma principal del discurso internacional y lengua franca en muchas regiones. La importancia de su aprendizaje radica entonces en las funciones que presta en diferentes ámbitos internacionales siendo el lenguaje de los negocios y de gobierno incluso en países donde es una lengua minoritaria. A partir de estas exigencias globales, adquirir competencias bilingües se convirtió en un requisito esencial y obligatorio. Las políticas de gobierno han reconocido la importancia del dominio del inglés como idioma extranjero para cualquier sociedad interesada en hacer parte de dinámicas globales de tipo académico, cultural y económico. Es por lo que, tanto el sector educativo privado como el público, vienen implementando diferentes programas que buscan mejora la calidad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La presente investigación se inserta en la lógica de estos programas. Siendo un requerimiento educativo nacional, se hace necesario pensar y profundizar sobre los retos y particularidades que implican la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el contexto educativo colombiano. Esto con el fin de brindarle calidad a la enseñanza y proveer soluciones a las posibles dificultades que puedan presentarse.

Los procesos de autorregulación del aprendizaje y el uso de estrategias que los hacen posibles han sido han sido ampliamente reconocidos como determinantes en el proceso de adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera (Dörnyei, 2005, 2006; Dörnyei y Ryan, 2015; Oxford, 1990, 2003a, 2003b, 2011, 2017; Oxford y Amerstorfer 2018; Cohen, 2012; Cohen y Wang, 2018). Es entonces de vital importancia profundizar en cómo estos procesos se llevan a cabo e influyen de manera positiva en su proceso de adquisición.

Caracterizar el uso de las estrategias de autorregulación, así como analizar las recurrencias y diferencias que existan en este, permitió conocer aquellas que los estudiantes han venido construyendo (lo que posteriormente permitirá evaluar su eficacia y pertinencia), así como comprender los diferentes roles que asumen las estrategias en las diferentes fases de realización de una tarea, develando su carácter fluctuante y complejo. Se trata de comprender sus mecanismos de acción e interacción en relación con el impacto que

tengan en los procesos de aprendizaje. Este conocimiento es requisito esencial si queremos luego pensar en maneras de orientar su selección y uso, buscando potencializar aquellas que favorecen la adquisición de la lengua de acuerdo con las demandas de la tarea comunicativa a realizar y las necesidades particulares del estudiante.

El uso de las estrategias, de acuerdo con el desarrollo de las fases de los procesos de autorregulación al enfrentarse con una tarea, bajo nuevos modelos que cuestionan la secuencialidad lineal de estos e insisten en la complejidad del aprendizaje de una lengua extranjera, ha sido poco explorado, por lo que se vienen recomendando estudios que centren su propósito en ello (Oxford, 2017, p. 316). Oxford (2017) y Cohen y Wang (2018) insisten en la importancia de conducir estudios que, a diferencia de aquellos que usan cuestionarios basados en taxonomías rígidas ahora cuestionadas, demuestren la naturaleza fluctuante, compleja y situada del uso de las estrategias que buscan autorregular el aprendizaje de una segunda lengua.

Los hallazgos que surgieron de este estudio podrán posteriormente, orientar a docentes en el diseño de estrategias de enseñanza que busquen intervenir aquellos aspectos de los procesos autorregulatorios que estén afectando de manera negativa el proceso de aprendizaje y potencializar aquellos que impactan de manera positiva esta población específica. Esto es evaluar la efectividad de las estrategias que los estudiantes actualmente usan, potenciarlas de ser efectivas y orientarlos en el uso de nuevas formas.

Se buscó pues contribuir a la calidad de los programas a partir de hallazgos que sirvan posteriormente para el diseño e implementación de estrategias de intervención. Una enseñanza de calidad que considere los procesos autorregulatorios de los estudiantes facilitará la adquisición de una lengua extranjera y con ella, el acceso a las oportunidades educativas, sociales y económicas que ofrece un mundo globalizado. Esto redundaría a largo plazo en calidad de vida y bienestar social.

Pensando entonces a largo plazo y en un nivel macro, los resultados del estudio podrían ayudar a demostrar la importancia de implementar como política obligatoria rutas claras de intervención y programas de apoyo específicos a la instrucción de estrategias que promuevan la autorregulación y faciliten la adquisición del inglés, que busquen intervenir los factores que obstaculizan dichos procesos y fortalezcan aquellos que lo facilitan. Así

como de capacitación a docentes para que tengan herramientas que los ayuden identificar dificultades en estos factores e intervengan con éxito.

Académicamente esta investigación enriqueció la discusión brindando pruebas que corroboran lo ya dilucidado en otros estudios, así como abriendo nuevas preguntas para futuras pesquisas. Los conocimientos que de ella se derivaron, develaron aspectos importantes sobre los procesos de cognición que le subyacen al aprendizaje del inglés como LE; siendo estos uno de los intereses centrales de la línea en la maestría a la cual esta propuesta está inscrita. La búsqueda de antecedentes permitió nombrar vacíos existentes en el campo desde los cuales se articuló el presente estudio de manera que fuese pertinente y respondiera a las necesidades de conocimiento actuales. Es así como se propuso contestar el llamado de las autoridades académicas en el área para realizar estudios que consideren el aprendizaje de una L2 o de una LE como un sistema dinámico y complejo en el que los aspectos que lo intervienen no pueden comprenderse de manera aislada y sin contexto (Dörnyei, 2014, 2015; Oxford, 2011, 2017; Oxford y Amerstorfer, 2018; Chan, Dörnyei y Henry, 2014; Gillies, 2014; Griffith y Oxford, 2014; Cohen y Wang, 2018; Larsen-Freeman y Cameron, 2008; Mercer, 2013; Gkonou, Tatzl, Mercer, 2016). Se recomiendan así estudios que develen el carácter fluctuante y complejo de las estrategias de autorregulación, teniendo en cuenta el desarrollo de las fases durante la realización de una tarea en el aula (Oxford, 2017).

Los procesos de autorregulación del aprendizaje y las estrategias que los hacen posible siguen siendo de interés y, de acuerdo con los vacíos del campo, esta vez deben estudiarse con enfoques más holísticos e integradores investigando de una manera situada, teniendo en cuenta las particularidades del contexto donde se llevan a cabo los procesos de aprendizaje y el carácter complejo del sistema en el que están inmersos (Cohen y Griffiths, 2015; Cohen 2012; Cohen y Wang, 2018; Oxford, 2011, 2017; Gkonou et al, 2016).

Estos hallazgos, y los que se detallaran en el siguiente apartado, permiten entonces demostrar la relevancia y pertinencia académica y científica de las preguntas investigativas que guiaron esta investigación.

Antecedentes

Se realizó una revisión rigurosa que permitiera puntualizar los vacíos existentes en el área de interés a partir de los cuales centrar la propuesta investigativa. Esto se hizo con bases de datos especializadas. La búsqueda fue realizada en inglés y español y se aplicaron criterios de búsqueda que filtraron los resultados por año de publicación – los últimos 10 años, por tipo de fuente – tesis de maestría, tesis de doctorado y artículos de revista científica, y por referencias de texto completo. La búsqueda permitió el rastreo de: desarrollos iniciales, evoluciones conceptuales, tendencias actuales y posibles direcciones futuras.

La información encontrada permite concluir que las estrategias de aprendizaje y su relación con los procesos de autorregulación, ha sido un campo fructífero (Su, 2018) y lleno de trasformaciones a partir de debates entre posturas que en ocasiones se superponen, complementándose, pero que, en otras, se encuentran y contradicen. Estas transformaciones incluyen: diversificación de teorías y modelos explicativos; modificaciones y evolución de conceptos claves; inclusión y/o asimilación de conceptos propios de la psicología educativa en las construcciones hechas desde la lingüística aplicada; y giros metodológicos hacia enfoques de tipo más cualitativos centrados en las particularidades del contexto y que reconocen el carácter dinámico y complejo de los diferentes aspectos que intervienen el aprendizaje de una L2. Detallaremos estos aspectos en los siguientes apartados.

Transformaciones conceptuales

Griffiths y Oxford (2014) y Rose, Briggs, Boggs, Sergio e Ivanova-Slavianskaia (2018) ofrecen un recorrido histórico sobre la evolución de las conceptualizaciones y las direcciones que las investigaciones han tomado a partir de estos. El concepto de estrategias de aprendizaje surge en la década de los setenta, con los siguientes trabajos en torno al buen aprendiz de lengua: Rubin (1975); Stern (1975); Hosenfeld (1976); Naiman, Fröhlıch, Stern y Todesco (1978). El intérés era pues identificar aquellas estrategias usadas por aprendices exitosos de lenguas con el fin de enseñarlas a los aprendices que presentaba más dificultades y ayudarles en su proceso de aprendizaje (Rubin, 1975). Las primeras taxonomías de estrategias surgen justo después en la década de los 80 con los trabajos de Rubin (1981) y O'Malley, Chamot, Stewner-Manzares, Kupper y Russo (1985). Es en 1990

que Rebecca Oxford desarrolla el inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas (Strategy Inventory for Language Learning- SILL) basado en el desarrollo de una taxonomía propia; este inventario es el que goza de más reconocimiento y uso (Rivera-Mills y Plonsky, 2007), incluso hoy a pesar de las críticas que surgieron algunos años después (Dörnyei, 2005; Woodrow, 2005; Rose, 2012a, 2012b; Griffiths y Oxford, 2014; Barrios y Montijano; 2017).

Con el surgimiento de diferentes tipologías no existe consenso, aún hoy, con respecto a la categorización de las estrategias (Rivera-Mills y Plonsky, 2007; Griffiths y Oxford, 2014). Rubin (1981) identificó dos tipos de estrategias, considerando su tipo de relación con el aprendizaje: directas e indirectas. O'Malley et al. (1985) optó por un sistema de clasificación tripartita: cognitivo, metacognitivo y social. Usando la dicotomía de Rubin y el trabajo de Dansereau (1985), Oxford (1990) subdivide las estrategias dentro de seis categorías, directas: memoria, cognitivas, compensación; indirectas: metacognitivas, afectivas y sociales. Este sistema fue considerado por mucho tiempo como el más influyente y exhaustivo, siendo, aún hoy, uno de los más usados en investigación (Rivera-Mills y Plonsky, 2007; Loganathan, Zafar y Khan, 2016). Más adelante Oxford presentará un nuevo sistema más refinado de clasificación en el que habla de estrategias y metaestrategias en 4 dimensiones: cognitivas, afectivas, motivacionales y sociales. Estas últimas incluyen, pero no se limitan a lo metacognitivo (Oxford, 2017). En el área de psicología educativa Pintrich y García (1991) sugieren tres categorías (cognitiva, metacognitiva y manejo de recursos). Tomando un enfoque diferente Cohen, Oxford y Chi (2003) categorizaron su inventario sobre el uso de estrategias de lenguas de acuerdo con habilidades. Griffiths (2008, 2013, como citado en Griffiths y Oxford, 2014) advierte sobre el uso de un sistema de clasificación a priori, proponiendo agrupar las estrategias de acuerdo con análisis temáticos a posteriori. Más recientemente, Cohen y Wang (2018) y Oxford (2011, 2017) proponen flexibilizar las taxonomías basadas en las diferentes funciones que puede asumir una misma estrategia o en las fluctuaciones de esta a lo largo de la realización de la tarea; esto gracias al creciente reconocimiento de la naturaleza compleja y dinámica de estas que hace imposible su clasificación en categorías monolíticas.

Durante la primera década del siglo XXI, surgieron cuestionamientos al uso de cuestionarios (en particular al SILL desarrollado por Oxford) y señalamientos sobre la falta

de consenso en las teorizaciones hasta ese momento construidas que provocaron transformaciones que aún hoy están en proceso de asimilación (Dörnyei, 2005, Woodrow 2005; Tseng, Dörnyei y Schmitt, 2006; Macaro, 2006; Cohen, 2007; Rose 2012a, 2012b; Rose y Harbon, 2013; Griffiths y Oxford, 2014).

Una de las críticas más duras fue hecha por Dörnyei en el 2005, en el que cuestiona la existencia misma de las llamadas estrategias de aprendizaje y sugiere que todo el concepto sea reemplazado por la noción de autorregulación tomada de la psicología educativa (p.170). Es a partir de este concepto, que Tseng, Dörnyei, Schmit proponen en el 2006 un nuevo enfoque, desde el cual además generaron un instrumento psicométrico para medir la capacidad autorregulatoria aplicada al aprendizaje de vocabulario de una segunda lengua (Self-regulating capacity in vocabulary learning scale; SRCvoc). Esto para ofrecer, según los autores, una alternativa más confiable a los cuestionarios existentes hasta el momento, en particular el SILL, al cual critican fuertemente, especialmente por centrarse en el reporte de la frecuencia de uso más que la efectividad de este e incluir descripciones específicas de comportamientos estratégicos en lugar de rasgos más generales de su capacidad autorregulatoria.

Rose et al. (2018) explica entonces como el concepto de autorregulación, de amplia trayectoria en psicología educativa, ha sido entonces asimilado por un número de investigadores que lo ven como una perspectiva estable desde el cual explorar el comportamiento estratégico del aprendiz de lenguas. Menciona dentro de estos los estudios de Mizumoto (2012), Mizumoto y Takeuchi (2012) y Ranalli (2012). Explica también como para otros el término es visto como un constructo externo que no fue teóricamente desarrollado para explorar la adquisición de una segunda lengua y por lo tanto sería un sustituto inadecuado para investigar las estrategias de aprendizaje, teorización que si nació de la lingüística aplicada para explorar las particularidades del aprendizaje de una lengua. Entre los estudios mencionados se encuentras los llevados a cabo por Cáceres-Lorenzo (2015), Véliz (2012), Ardasheva y Tretter (2013), entre otros. Existe un grupo de teóricos con una posición más neutra, que ven el concepto de autorregulación como un constructo válido que puede ser visto como una adición a lo ya construido en el campo. Menciona en este grupo los trabajos y desarrollos teóricos de Gao (2007); Grenfell y Macaro (2007); Gu (2012); y Weinstein, Acee, and Jung (2011). Es así como la noción de autorregulación ha

sido incluida a los paradigmas existentes sobre estrategias y ha provocado la revisión de los conceptos y taxonomías existentes y la publicación de nuevos modelos que la integran (Rubin, 2001; Oxford, 2011, 2017) (p. 152).

Algunas investigaciones orientadas por el concepto de autorregulación aportado por la psicología educativa. Mizumoto (2012) examinó los efectos de la autoeficacia sobre las estrategias de aprendizaje enfocándose en las estrategias para aprender vocabulario y bajo el modelo propuesto por Tseng et al. (2006). Para ello utilizó la información brindada por los 281 participantes al responder cuestionarios. Encontraron que aquellos con niveles altos de autoeficacia eran usuarios activos de estrategias en contraste con aquellos de niveles más bajos quienes eran usuarios pasivos.

Mizumoto y Takeuchi (2012) reportaron sobre una adaptación y validación de la escala de capacidad autorregulatoria en el aprendizaje de vocabulario desarrollada por Tseng et al. (2006) en un contexto japonés en el que se aprende inglés como lengua extranjera, concluyendo que la escala puede ser usada como medición valida.

Ranalli (2012) hace una revisión de varios modelos alternativos sobre autorregulación y sus implicaciones para la investigación en estrategias de aprendizaje de una segunda lengua. En particular contrasta el modelo presentado por Dörnyei y colegas (Dörnyei, 2005; Tseng et al., 2006) y el modelo COPES presentado por Winne y Hadwin (1998, como citado en Ranalli, 2012). Este último aportado desde la psicología educativa y no exclusivo al aprendizaje de una segunda lengua. Concluye que dependiendo del modelo que se adopte, el concepto de autorregulación no solo es compatible con el estudio de estrategias específicas, sino también de utilidad para dar nuevas luces a la investigación sobre estrategias y su integración con otras áreas relacionadas, tales como la de motivación para aprender una L2.

Huang (2010) contrastó los efectos de la evaluación divergente y convergente sobre la motivación y el uso de estrategias entre aprendices de inglés en una universidad Taiwanesa, el uso de estrategias fue medido con el instrumento SRC Voc desarrollado por Tseng et al. (2006). Los 105 participantes de primer año de Universidad bajo un curso de escucha y dos de habla, experimentaron dos tipos de evaluación: un examen más tradicional (CA) y una evaluación de desempeño grupal (DA). Inmediatamente después de cada evento evaluativo, los participantes reportaban su motivación específica a la tarea y sus estrategias de

aprendizaje. Los resultados indicaron que los CA eran mejor recibidos por estudiantes altamente eficaces y los DA por los que obtuvieron niveles más bajos de autoeficacia. Los estudiantes reaccionaron diferente en las clases de escucha comparadas con las de habla.

Rose y Harbon (2013) realizaron un estudio longitudinal utilizando el modelo de autorregulación propuesto por Dörnyei (2005) para explorar como aprendices de kanji japonés como segunda lengua regulaban su aprendizaje. Doce estudiantes, que incluían casos extremos en términos de suficiencia, fueron entrevistados en 10 ocasiones a lo largo de un año. La información fue codificada de acuerdo con la taxonomía ofrecida por el modelo de Dörnyei y modificada de acuerdo con categorías emergentes. Los resultados indican que el manejo de compromisos, el control de emociones, aburrición y de procrastinación fueron aspectos difíciles en la autorregulación de la mayoría de los aprendices. Los autores sugieren que el modelo acogido, particularmente en términos de control ambiental, no era conceptualmente claro, sin embargo, fue útil en revelar las dificultades estratégicas presentadas por los estudiantes.

Ziegler (2015) intentó situar los constructos de la capacidad autorregulatoria para el aprendizaje de vocabulario (SRCvoc) dentro de un contexto más amplio de aprendizaje autorregulado al examinar la validez de estos. A pesar de encontrar un pequeño efecto de tamaño para testear ansiedad, creencias de control y orientación a metas intrínsecas, el estudio hace una contribución significativa a los avances de la investigación sobre autorregulación y estrategias de aprendizajes al mostrar el instrumento como válido para medir los comportamientos mostrados en la fase de desempeño del ciclo de autorregulación. Sugiere también un vínculo entre los constructos más nuevos sobre autorregulación y los más viejos sobre estrategias de aprendizaje, brindando evidencia necesaria para apoyar postulados previos (ver Gao, 2007) que afirman que los constructos son complementarios.

Algunas investigaciones orientadas desde la perspectiva de las estrategias de aprendizaje sin incorporar el concepto de autorregulación. Ardasheva y Tretter (2013) buscaron validar una versión modificada del cuestionario SILL para aprendices en edad escolar de inglés como L2 con la intención de responder a las críticas que afirmaban que este no era una medición valida psicométricamente. Modificaron entonces el SILL para aprendices jóvenes e hicieron cambios para abordar los asuntos categóricos creando una

versión más corta del instrumento llamada formato del estudiante SILL-ELL. La importancia del estudio reside en proveer una ruta metodológica para adaptar, validar y producir un instrumento de medición más robusto en otros contextos de aprendizaje de lenguas (Rose, et al. 2018). Véliz (2012) realizó un estudio exploratorio investigando si y cómo la motivación y el uso de estrategias influenciaron el desarrollo de la pronunciación y el acento de dos aprendices de inglés como LE. Ambos participantes eran estudiantes de tercer año para ser docentes de inglés y exhibían pronunciación excepcionalmente buena. Se realizaron entrevistas semiestructuradas que fueron analizadas y codificadas usando la taxonomía de Oxford (1990) aunque reconociendo algo del criticismo que se le había hecho hasta el momento. Para el autor, este referente teórico seguía siendo un lente útil para guiar su estudio altamente contextualizado. Los resultados revelaron que las estrategias metacognitivas fueron de mayor importancia para ambos participantes en la consecución exitosa de su buena pronunciación. Se encontró que ambos participantes eran altamente motivados, lo que contribuía a su éxito académico, pero no se discutió si el uso de estrategias metacognitivas era dependiente a su alto nivel de motivación.

Cáceres-Lorenzo (2015) utilizó el SILL con el fin de indagar sobre el uso de estrategias de aprendizaje como factor en completar exitosamente una prueba que evaluaba suficiencia en el aprendizaje del chino como LE. El estudio se realizó con 61 estudiantes secundarios de 14 años mono y bilingües de diferentes escuelas. Se encontraron relación entre puntajes altos de estudiantes bilingües en la prueba con el uso frecuente de estrategias especialmente en mujeres.

Anam y Stracke (2016) examinaron la relación del uso de estrategias de estudiantes de primaria para aprender inglés como LE con las creencias de autoeficacia. Para ello aplicaron una adaptación del SILL y un cuestionario para medir las creencias de autoeficacia en niños, a 522 estudiantes de sexto grado. Los aprendices reportaron alto uso de estrategias socioafectivas y metacognitivas y uno moderado de estrategias cognitivas. Reportaron igualmente diferencias en el uso de estrategias entre estudiantes con creencias de autoeficacia positivas.

Barrios y Montijano (2017) investigaron sobre la relación entre el uso percibido de estrategias de aprendizaje de una lengua entre aprendientes universitarios de inglés como lengua extranjera, y el nivel de competencia en esta lengua. Para ello utilizaron el SILL y

una prueba de suficiencia reconocida. Los participantes se declararon usuarios de estrategias de un nivel intermedio, siendo las estrategias afectivas las que manifiestan emplear con mayor frecuencia, seguidas por las estrategias de compensación y las de naturaleza metacognitiva. Concluyeron, además, que cuanto más elevado es el nivel de competencia, más frecuente es el uso declarado de estrategias.

Algunas investigaciones que se orientan desde revisión modelos en los que se integran ambas perspectivas. Seker (2016) condujo un estudio que buscaba resaltar la importancia de la autorregulación en la enseñanza de una lengua al explorar su impacto en los logros de suficiencia en esta. Para ello utilizó cuestionarios adaptados de modelos previamente utilizados en ambas perspectivas para investigar la autorregulación y que incluían la taxonomía en la que se basa el SILL, y el examen de suficiencia de la universidad en la que se llevó a cabo el estudio. Se encontró que, aunque los participantes reportaron un uso bajo a moderado de aprendizaje autorregulado, este es un predictor y existen correlaciones significativas con el logro en la lengua.

Teng y Zhang (2016) investigaron las estrategias de escritura de estudiantes chinos, aprendices de inglés como LE, a través de un cuestionario basado en conceptos de ambas perspectivas. El instrumento fue construido a partir de datos empíricos, orientados en ambos constructos teóricos, aunque con mayor fuerza en aquellos relacionados con estrategias de aprendizaje ya que su estudio examinaba las acciones estratégicas como productos más que como la fuerza impulsora que es la autorregulación (Rose et al., 2018).

Rose et al. (2018) mencionan el trabajo de Rose (2017) en el que explora las estrategias del aprendiz de la lengua japonesa en dos estudios separados llevados a cabo en la misma población, uno basado desde la perspectiva de las estrategias de aprendizaje y otro desde la autorregulación, sin basarse en un constructo completamente integrado.

Habók y Magyar (2018b) condujeron un estudio para validar un cuestionario de estrategias autorreguladas para aprender una lengua extranjera basados en investigaciones previas, el SILL y el modelo de autorregulación estratégica presentado por Oxford en el 2011. Con un total de 2223 estudiantes de escuela secundaria como participantes, los resultados validaron un modelo correlacionado de 5 factores: metacognitivo, cognitivo, metaafectivo, metasociocultural-interactivo, sociocultural interactivo; el factor afectivo no fue incluido. El aporte más significativo del estudio es brindar evidencia empírica para la

transferencia de las teorías sobre autorregulación propias de la psicología educativa dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Ya antes, Wang, Schwab, Fenn, y Chang (2013) habían construido el cuestionario de estrategias autorreguladas para el aprendizaje del inglés (Questionnaire of English Self-Regulated Learning Strategies (QESRLS)) en el cual incorporaron el modelo de autorregulación de Rebecca Oxford, en su versión del 2011. De igual forma, Köksal y Dündar (2018) desarrollaron una escala para el contexto turco. Consistía en 35 ítems dentro de los 6 factores del mismo modelo. En el 2017 ya habían publicado una investigación que buscaba estudiar las relaciones entre el uso reportado de las estrategias de autorregulación de aprendices de inglés como L2 y sus rasgos de personalidad, identidad, creencias acerca del aprendizaje y suficiencia. Los datos fueron recolectados con una metodología mixta: aplicación de cuestionarios (205 aprendices y 5 escalas) y entrevistas semiestructuradas (a 10 estudiantes). Se encontró que las seis dimensiones propuestas por el modelo de autorregulación fueron usadas hasta cierta extensión por los aprendices. Las estrategias más usadas fueron las afectivas seguidas de las metacognitivas. Se encontró además que los factores mencionados afectaban el uso de las estrategias.

Esta revisión permite entonces concluir hasta ahora, que nos encontramos en un momento propicio para investigar el aprendizaje estratégico ya que los investigadores pueden explorar libremente la noción desde una variedad de perspectivas epistemológicas (Rose et al. 2018). Independientemente del enfoque adoptado por las investigaciones, los esfuerzos han estado dirigidos principalmente a la validación de los constructos teóricos que incluye la creación de instrumentos psicométricos, por un lado, y por otro, a identificar las estrategias más usadas por los aprendices y las relaciones (en su mayoría positivas) que tiene el aprendizaje autorregulado con el desempeño en términos de suficiencia y otros aspectos como la motivación, las creencias de autoeficacia, entre otros elementos propios de las diferencias individuales de los aprendices. No existe consenso acerca del tipo de estrategias usado con mayor frecuencia, al parecer la preferencia por una u otra estaría determinada por el contexto cultural de los aprendices (Chamot, 2004; Barrios y Montijano, 2017). El reconocimiento de que el número total o frecuencia de uso de las estrategias no garantiza la eficacia de estas (Oxford, 2017, p.72) deja grandes cuestionamientos a las investigaciones que se han centrado en ello.

Ya hemos entonces cubierto la asimilación del concepto de autorregulación en las teorizaciones hechas sobre estrategias de aprendizajes y como esto ha afectado las direcciones de las investigaciones. Es importante ahora detenernos en las respuestas y desarrollos teóricos que se dieron para responder a las críticas que señalaban la falta de consenso específicamente alrededor de la definición misma del concepto de estrategias de aprendizaje hasta ese momento realizadas y como, de nuevo, la mayoría de estas incluyeron el concepto de autorregulación. Cohen (2007) sistematizó las respuestas a una encuesta realizada a diecinueve expertos en el campo durante un evento académico en la Universidad de Oxford en septiembre de 2004. Las conclusiones permitieron visualizar consensos y diferencias entre estos autores. Siendo más los primeros que los segundos. La discusión ofrecía finalmente sugerencias y recomendaciones para futuros estudios que podrían profundizar en los aspectos donde aún había discusión. Más recientemente, Oxford (2017) retoma la iniciativa de responder a estas críticas y realiza un análisis exhaustivo y sistemático de 33 definiciones actuales que existen sobre estrategias de aprendizajes. Dicho análisis le permite la construcción de una definición que abarca aspectos ya consensuados e incluye otros que considera claves a pesar de que no se han incluido de manera frecuente en las teorizaciones existentes. Sugiere entonces que los estudios que se conduzcan en el futuro exploren estos aspectos: el carácter flexible que le permite a una estrategia adoptar diferentes roles a lo largo del desarrollo de una tarea, la manera en que estas pueden agruparse y orquestarse en secuencias, cadenas o clústeres, la influencia del contexto en el que se desarrollan e implementan las estrategias.

Nuevas tendencias: Dinamismo y complejidad

Una nueva tendencia en el campo propone integrar la teoría de la complejidad dentro de los constructos propios hechos hasta ahora y mirar los procesos que le subyacen al aprendizaje de una segunda lengua como un sistema dinámico complejo, en el que las variables no sean estudiadas de manera aislada sino como parte de un sistema que involucra cambios no lineares y bidireccionales a lo largo del tiempo y con cambios en las habilidades del lenguaje que emergen a un ritmo disparejo (Larsen-Freeman y Cameron, 2008; de Bot, Lowie, Thorne, & Verspoor, 2013; Mercer, 2013; Dörnyei, 2014; Chan, Dörnyei y Henry 2014; Gillies, 2014; Oxford, 2011, 2017; Griffiths y Oxford, 2014; Cohen y Wang, 2018). Dentro de este nuevo paradigma se comienza también a cuestionar la visión

de las estrategias como estructuras monolíticas en términos de sus funciones según taxonomías rígidas (Cohen y Wang, 2018; Oxford, 2017). Al respecto Cohen y Wang (2018) condujeron un estudio con 6 aprendices de inglés, 3 lo aprendían como LE y 3 como L2. Los estudiantes debían reportar introspectivamente (durante la realización de la tarea) y retrospectivamente (después de la realización de la tarea) las estrategias usadas, así como las funciones que estas asumían al realizar una tarea de vocabulario. El objetivo era explorar hasta qué punto el uso de una estrategia involucra más de una función. Los resultados mostraron fluctuación en las funciones de las estrategias cuando se usaban ya sea solas, en secuencias, en parejas o en clústeres. Adicionalmente, se encontró que no sólo había progresión linear de una función a otra, sino también microfluctuación de doble dirección tanto para la misma estrategia como a través de varias estrategias.

Giros Metodológicos

Con las trasformaciones generadas por las críticas y debates, existe ahora un llamado por parte de las autoridades académicas en el área para conducir investigaciones con un enfoque más cualitativo y alejado del uso de cuestionarios, que tengan en cuenta las particularidades del contexto y el carácter complejo del aprendizaje (Woodrow, 2005; Griffiths y Oxford, 2014; Dörnyei y Ryan, 2015; Oxford, 2011, 2012; Oxford y Amerstorfer, 2018; Cohen, 2012, 2015; Cohen y Wang, 2018). Woodrow (2005) lo expresa de la siguiente manera:

> With so many contextual influences on strategy choice, it seems that a single instrument could not possibly be applicable and useful to all possible groups of language learners. What is required is an analysis of the effective strategy use in given contexts. In the area of LLS research, there is a need for richer rather than more generalizable descriptions of LLS use. This can be achieved by using more qualitative methods such as case studies and, particularly, action research. (p.7)[1]

Dörnyei y Ryan (2015) afirman que, si bien el SILL es un instrumento útil para concientizar a los estudiantes sobre el uso de estrategias de manera que pueda iniciar

[1] Se interpreta como: Con tantas influencias contextuales en la elección de estrategias, parece que un solo instrumento no podría aplicarse y ser útil para todos los posibles grupos de aprendices de lenguas. Lo que se requiere es un análisis del uso efectivo de estrategias en determinados contextos. En el área de investigación de estrategias para el aprendizaje de una lengua, hay una necesidad de descripciones ricas en lugar de generalizables sobre el uso de las estrategias de aprendizaje de una lengua. Esto puede lograrse al usar métodos más cualitativos tales como el estudio de caso y, en particular, la investigación-acción (p.7) (traducción propia)

discusiones en clase, su uso en investigación es cuestionable (p. 159). La recomendación para quienes aún quieran utilizar el instrumento es hacer adaptaciones culturales y evaluar validez y confiabilidad en cada estudio, en cada contexto sociocultural; a la vez se propone hacer giros metodológicos hacia estudios de menor escala que usen medios cualitativos para recolectar información, de manera que puedan capturar más el contexto en el que una persona estudia una segunda lengua (Oxford, 2011; Oxford y Amerstorfer, 2018). Debido al potencial de explicar la riqueza y complejidad del aprendizaje autorregulado y situado, las observaciones, entrevistas, reportes de pensamiento en voz alta y diferentes formas de narrativas (entrevistas abiertas, historias orales y escritas, diarios, registros diarios, reportes verbales, diarios de diálogo y auto etnografías) comienza a hacer usadas y son alentadas por los expertos en la investigación de estrategias del lenguaje (Oxford, 2017).

Algunas de las investigaciones encontradas han contestado el llamado de las autoridades académicas en el campo para conducir investigaciones desde un enfoque más cualitativo de manera que se brinden descripciones más detalladas y contextualizadas del uso de estrategias de los aprendices de lenguas. Se alejan entonces de la pretensión de obtener datos generalizables que de acuerdo con las críticas no tienen en cuenta el carácter complejo, situado y fluido de estas (Marins, 2010; Rose y Harbon, 2013; Cohen, 2012; Cohen y Wang, 2018; Ma y Oxford, 2014; Oxford, 2014; Panzachi y Luchini, 2015).

Marins (2010) condujo un estudio con 14 estudiantes de inglés como LE en el que, mediante la realización de entrevistas, la aplicación de cuestionarios y la observación de clases, buscaba indagar sobre las relaciones de algunas estrategias de aprendizaje, de acuerdo con la taxonomía propuesta por Oxford en 1990, con la motivación. Los resultados apuntan al uso de las artes como las estrategias de aprendizaje más motivadoras.

Cohen (2012) dirigió un estudio de casos múltiples con los estudiantes de su curso en la Universidad de Minnesota en el que recibían orientación sobre el aprendizaje de una segunda lengua y el uso de estrategias. Los estudiantes asumían el rol de investigadores en el que recolectaban y analizaban información acerca de su propio proceso de aprendizaje y uso de estrategias y el de sus compañeros de clase. El estudio incluía información sobre las preferencias en términos de estilos de aprendizaje, repertorio de estrategias de aprendizajes y fluctuación motivacional en dos tareas de clase para indagar sobre la relación entre estos.

Ma y Oxford (2014) usaron la información consignada por la primera autora en un diario personal con la intención de explorar sus estilos de aprendizaje y el uso de estrategias de aprendizaje para mejorar su desempeño académico en las habilidades de escucha y habla como aprendiz avanzado de inglés como L2. El estudio examina como tanto el contexto interno (actitudes, emociones, motivaciones) como el externo (contexto sociocultural del país extranjero en el que ahora vive) afectan sus estilos y estrategias.

Panzachi y Luchini (2015) realizaron un estudio de caso en el que, mediante una entrevista semiestructurada y una encuesta, exploran cómo las relaciones entre estilo y estrategias de aprendizaje (de acuerdo con la clasificación de Oxford en su versión de 1990) en una estudiante de inglés como LE hicieron posible que se convirtiera en un buen aprendiz de lenguas. El estudio concluye que el uso variado de estrategias en combinación con cambios en el estilo de aprendizaje ayudó a alcanzar los objetivos propuestos por la estudiante y que finalmente se convirtiera en un buen aprendiz de lengua.

En contraste, de acuerdo con la revisión hecha por Rose et al (2018) y congruente con los resultados de nuestra pesquisa en bases de datos especializadas, a pesar de los numerosos llamados de los expertos hacia métodos más cualitativos, muchos estudios aún hoy usan cuestionarios con escala tipo LIKERT (siendo el SILL el de mayor uso) (Rahimi, Riazi y Saif, 2008; Orrego y Díaz, 2010; García y Jiménez, 2014; Gunning y Oxford, 2014; Platsidou y Sipitanou, 2014; Vertongen, 2015; Risueño, Vázquez, Hidalgo y De la Blanca de la Paz, 2016; Köksal y Dündar, 2017; Habók y Magyar, 2018a; Barrios y Montijano, 2017). La pretensión general de la mayoría de estos estudios es indagar sobre las estrategias que reportan usar con mayor frecuencia los aprendices de una lengua. Los resultados no pueden generalizarse, llevando a la conclusión de que no existe consenso al respecto y como es sugerido por otros autores, al parecer, la preferencia por un tipo u otro de estrategia estaría determinada por el contexto cultural de los aprendices (Chamot, 2004; Barrios y Montijano, 2017). Algunos estudios buscan relacionar dicha frecuencia con otros aspectos relacionados con el aprendizaje, a pesar de que se viene reconociendo que el número total o frecuencia de uso de las estrategias no garantiza la eficacia de estas (Oxford, 2017, p.72). Esto plantea entonces cuestionamientos a las investigaciones que se han centrado en ello.

Con respecto al uso de cuestionarios, Oxford y Amerstorfer (2018) explican que entre las ventajas de usarlos se encuentran la facilidad de aplicación, la generación de una gran cantidad de información de manera costo-efectiva y la consecución de datos objetivamente analizables. Sin embargo, advierten:

> However, there are also negative aspects of questionnaires as tools for strategy research. Researchers have no way of knowing how honest and conscientious the responses to questionnaire items by individual participants and whether the statements are understood in the same way as they were intended. Participant may skip items, have a hidden agenda when filling a questionnaire, or tick responses at random. In large-scale studies there is virtually no possibility to eliminate or prevent such problems. What it is more, Likert-scale inventories overemphasize categories, do not capture participants' emotional reactions, tend to ignore the context almost completely and reveal nothing about the fluctuating, changeable, moment-by-moment use of LLS. In other words, they can cover the numerical aspects of a group of participants, but do not go into depth and complexity of individual learners' strategy use. (p. 75)[2]

Gkonou et al. (2016) hablan en una de sus más recientes publicaciones, *Nuevas direcciones en Psicología del aprendizaje de lenguas*, de los desarrollos que han marcado el campo en años recientes en los que incluyen la ampliación de constructos investigados, incremento del reconocimiento de la complejidad y dinamismo, reconocimiento expandido de la naturaleza social y situada del aprendiz de lengua y la psicología del profesor y la necesidad de aceptar pluralidad metodológica. Los escritores señalan como para servir a estos nuevos desarrollos, los enfoques investigativos han venido cambiado de una dependencia abrumadora a diseños cuantitativos a la inclusión de enfoques más cualitativos. Más que solo examinar porcentajes y correlaciones de grupos, es ya reconocido como igualmente importante interpretar de manera cualitativa la psicología de los aprendices y los factores contextualizados que interactúan con este (p. 2).

[2] Se interpreta como: Sin embargo, hay aspectos negativos de los cuestionarios como herramientas para la investigación de estrategias. Los investigadores no tienen manera de saber qué tan honestas y concienzudas son las respuestas a los ítems del cuestionario que los participantes dan y si las declaraciones son entendidas de la misma manera en que fueron intencionadas. Los participantes pueden saltarse ítems, tener intenciones escondidas cuando llenan el cuestionario, o chequear respuestas al azar. En estudios de larga escala no hay posibilidad de eliminar o prevenir tales problemas. Además, los inventarios tipo LIKERT sobreenfatizan categorías, no capturan las reacciones emocionales, tienden a ignorar el contexto casi de manera completa y no revelan nada acerca del uso fluctuante, cambiante, de momento a momento de las estrategias de aprendizaje de una lengua. En otras palabras, pueden cubrir los aspectos numéricos de un grupo de participantes, pero no van a profundidad y complejidad en el uso individual de estrategias que hace un aprendiz. (Traducción propia)

Un importante aspecto de estos cambios metodológicos incluye la evaluación de estrategias basada en tareas que busca examinar las estrategias específicas usadas por los aprendices mientras realizan una tarea particular. Esto permitiría un análisis más detallado, confiable y contextualizado del uso de estrategias en el aprendizaje de una lengua extranjera, que el ofrecido por las respuestas ofrecidas a un cuestionario (Oxford, Cho, Leung, Kim, 2004), que bien podrían estar viciadas por fallas en la memoria o la influencia del deber ser al momento de contestarlo. Oxford, Cho, Leung, Kim (2014) realizaron un estudio exploratorio acerca de los efectos de incluir o no una tarea de lenguaje como parte de los procedimientos para evaluar estrategias y de cómo las estrategias reportadas difieren de acuerdo con el nivel de dificultad de las tareas presentadas. Concluyen que existen diferencias entre el reporte de estrategias al usar cuestionarios y al usar tareas, lo que sugiere que la evaluación basada en tareas complementaría la información que proporcionan cuestionarios como el SILL, brindando una descripción más detallada y contextualizada. El reporte de frecuencia de uso de las estrategias no se vio significativamente afectado por la dificultad de la tarea o el nivel de suficiencia, excepto en tareas de comprensión lectora. El estudio también enfatiza en la necesidad de mirar las estrategias individuales en lugar de sólo la media en el total de estrategias reportadas a través del cuestionario. Esto les permitió identificar que aprendices con un nivel de suficiencia bajo reportaran usar estrategias más mecánicas, “de abajo hacia arriba”, y buscaran más “andamiaje acústico”, en contraste con los de nivel de suficiencia más alto que usaban estrategias más holísticas, “de arriba hacia abajo”; ambos hallazgos tenían relación con las condiciones y dificultad de las tareas. Los autores finalizan haciendo recomendaciones y sugerencias para evaluar estrategias basado en tareas ofreciendo un referente teórico claro desde el cual hacerlo.

Partiendo de la premisa de que existen procesos mentales inobservables en las estrategias de aprendizaje, se deduce que la única manera de saber si los estudiantes usan estrategias de aprendizaje mientras hacen una tarea es preguntándoles. Es por lo que los reportes verbales se han constituido en la herramienta principal de los investigadores. Entre los más usados se encuentran: cuestionarios, entrevistas retrospectivas, entrevista de recuerdo estimulado (stimulated recall interview), cuestionarios, diarios y protocolo de pensamiento en voz alta (think-aloud protocol) (Chamot, 2004; Rose, 2015). Esta última

técnica, en la que se le pide al participante verbalizar sus pensamientos al realizar una tarea, ha sido reconocida como útil en la recolección de información en estudios donde la identificación de las estrategias cognitivas y metacognitivas es el foco principal (Rose, 2015). Gu (2014) señala que varias versiones de la técnica han sido ampliamente consideradas como las herramientas más directas para examinar los procesos continuos e intenciones que suceden durante el aprendizaje a pesar de las críticas que surgen con respecto a la naturaleza disruptiva o la posible dificultad que puede representar verbalizar los pensamientos para algunos sujetos (p. 74). Esta técnica ha sido usada no solo con participantes adultos sino también con aprendices jóvenes (Gu, 2005; Gu, 2014; Chamot y El-Dinary, 1999 como citado en Gu, 2014).

Entre algunas de las investigaciones que incluyeron la técnica en sus estudios se encuentran, Gu, Hu y Zhan (2005), quienes llevaron a cabo un estudio para verificar que la técnica pudiera usarse con estudiantes de primaria. Los participantes eran 18 estudiantes entre 7 y 9 años, en una escuela del gobierno, en un contexto multilingüe y multicultural. Encontraron que mientras se tomaran medidas cuidadosas: preparación previa y construcción de una buena relación entre investigador y aprendiz, la técnica era productiva en investigar el uso de estrategias en tareas específicas. Encontraron además variedad en el uso de estrategias, así como diferencias en este entre los niños de acuerdo con su rendimiento académico. Grenfell y Harris (2015) usaron la técnica en 10 estudiantes, de entre 11 y 15 años, aprendices de chino como LE en una escuela ubicada en la ciudad de Londres. Se aplicó además un cuestionario a 190 estudiantes que buscaba identificar en una muestra más grande, el uso de estrategias de memorización que reportaron los aprendices durante los protocolos. Los resultados mostraron como los estudiantes, aparte de usar estrategias “genéricas”, comunes al aprendizaje de cualquier lengua, desarrollaron estrategias de memorización específicas al aprendizaje del mandarín. Finalmente, Hitt y Véliz (2015) quienes, a través de un estudio de caso en el que usaron el protocolo y entrevistas, buscaban develar las estrategias de aprendizaje de lenguas que usaban, dos estudiantes avanzados en un programa de Pedagogía de dos universidades chilenas. Esto de acuerdo con la taxonomía planteada por Oxford en 1990. Se encontró que las estrategias cognitivas y metacognitivas eran las predominantes.

Latinoamérica y Colombia

La mayoría de los estudios encontrados en Latinoamérica y Colombia se centran en los procesos metacognitivos en relación con una de las habilidades, en su mayoría comprensión lectora o auditiva y se realizaron con estudiantes o docentes universitarios y mediante el uso de diversas metodologías; un gran número de estas aplicaron instrumentos psicométricos o pruebas escritas. Estas investigaciones hacen una descripción de las estrategias que son usadas con mayor frecuencia por esta población sin lograr consensos generalizables debido a la diversidad de referentes teóricos en los que se basaban (Mayora, 2013; Casas, 2018; Ortiz, 2011; Rosas, 2012; Pereira y Ramírez, 2008). Otros estudios demostraron con éxito la eficacia de un programa de instrucción en estrategias sobre el desempeño de alguna de estas habilidades igualmente en población universitaria y usando diseños experimentales y cuasiexperimentales que incluían aplicación de instrumentos antes y posterior a la intervención (Sandoval, Gómez y Sáez, 2010; Padrón, 2009; Martínez y Esquivel, 2016; Lopera, 2012; Guapacha y Benavidez, 2017). Quienes trabajaron con estudiantes en secundaria lo hicieron con enfoques mixtos demostrando el impacto de las estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva (Hurtado, Amilcar, Moso y Sanguña, 2017); o cuantitativos concluyendo, de manera contraria a otros estudios, que no existe correlación entre uso de estrategias y rendimiento de pruebas estandarizadas (se utilizó la prueba SABER 11) (Millán, 2014). Se encontraron algunos estudios que trataban sobre estrategias y/o autorregulación, pero en referencia al aprendizaje de otras áreas del conocimiento (Granados, 2016; Chaparro, Flórez, Gordillo, Jaramillo y Solarte, 2015). Orrego y Díaz (2010) condujeron un estudio mixto usando un cuestionario (SILL), entrevistas y autoevaluaciones en estudiantes y docentes universitarios en el aprendizaje de dos lenguas extranjeras: inglés y francés. Concluyeron que las estrategias menos usadas son las afectivas y las de memoria; y las más utilizadas son las cognitivas, las sociales y las compensatorias. Existen diferencias en las conclusiones desde los dos tipos de análisis llevados a cabo: cualitativo y cuantitativo. Desde el primero, encontraron diferencias en el empleo de estrategias de aprendizaje en estas dos lenguas. Sin embargo, los resultados cuantitativos reportaban la misma frecuencia y manera de uso para las estrategias de aprendizaje en ambas lenguas. Murcia (2014) condujo un estudio que uso entrevistas, observaciones y una encuesta, con el objetivo de explorar y analizar como tres estudiantes

de séptimo grado de la Escuela Normal de Chiquinquirá en Boyacá percibían las estrategias de aprendizaje (de acuerdo con el modelo presentado por Oxford en el 90) durante la realización de actividades enfocadas en gramática, habla, vocabulario y escucha. Los resultados mostraron que este grupo de estudiantes prefieren actividades que involucren ayudas visuales y trabajo en equipo, así como las estrategias de memoria, especialmente cuando van a ser evaluados.

Hasta aquí la compilación de lo encontrado en la búsqueda de antecedentes. A la luz de estos hallazgos, es claro que existe la necesidad de conducir un estudio que tenga en cuenta las particularidades del contexto educativo colombiano, con estudiantes en secundaria, a la luz de nuevos paradigmas y bajo las recomendaciones metodológicas y teóricas dadas por las autoridades académicas detallas en los apartados anteriores.

Para concluir, estos hallazgos permitieron demostrar la relevancia y pertinencia académica y científica de las preguntas investigativas que guiaron esta propuesta y la construcción del diseño metodológico que se detalla más adelante.

Referente Teórico

Aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Distinción: segunda lengua o lengua extranjera/aprendizaje o adquisición.

Es necesario comenzar aclarando que la investigación sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha dependido de las teorizaciones realizadas alrededor de la adquisición de segundas lenguas. Es común entonces encontrar que estudios realizados en lugares donde el inglés se aprende como LE tomen como referentes las teorizaciones construidas para explicar la adquisición de segundas lenguas (SLA – del inglés Second language Acquisition). Esta ha sido definida por Benati y Angelovska (2016) como “una serie de teorías, perspectivas teóricas, hipótesis, marcos y generalizaciones sobre el modo cómo un estudiante de una segunda lengua crea y desarrolla un nuevo sistema de lenguaje”. Para Ellis (2015) “SLA es el estudio del cambio del conocimiento de una segunda lengua de un estudiante y de las causas de dicho cambio”. Así mismo, define el término segunda lengua (L2) como cualquier lengua diferente a la primera. De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la disonancia entre L2 y LE yace pues en el contexto en el que se lleva a cabo el

aprendizaje de esta. Al respecto, este autor concluye que el proceso de adquisición de una L2 o LE ocurren de la misma manera sólo que bajo condiciones y tiempos diferentes. La diferenciación en los estudios encontrados se hace siguiendo esa misma línea, reconociendo: la importancia del contexto sociocultural particular en cada estudio; la influencia que este tiene sobre los diferentes aspectos implicados en la adquisición y el aprendizaje de una lengua tales como el grado y las fuentes de exposición que ofrece uno y otro contexto; y las razones por las cuales se está aprendiendo dicha lengua.

Nunan (2001) explica como SLA emerge de los estudios comparativos de semejanzas y diferencias entre lenguas, apoyándose fuertemente en las teorizaciones hechas alrededor de la adquisición de una primera lengua. Igualmente, señala que esta se ha centrado en la adquisición tanto en contextos naturales (en la que los aprendices adquieren una lengua informalmente al interactuar con este) como en los escolares; y se ha interesado tanto en el producto (el lenguaje usado por los aprendices en las diferentes etapas del proceso de adquisición) como en el proceso (procesos mentales y factores ambientales que influencian el proceso de adquisición) (p. 87). Las teorizaciones dentro de SLA han evolucionado permeadas por los diferentes paradigmas y perspectivas epistemológicas dentro del campo tanto de la lingüística aplicada como el de otras ciencias con inferencia en la educación.

Dentro de las posturas con mayor reconocimiento que hacen más énfasis en el producto se encuentra entonces una que hace distinción entre adquisición y aprendizaje. Krashen (1989) señala que la primera se realiza de manera inconsciente y de manera similar a como se adquiere una primera lengua. La segunda es el proceso consciente de estudio de los patrones de una lengua. Afirma entonces que los procesos se encuentran separados (esto es el aprendizaje no puede volverse adquisición). Para el autor (1982) el aprendizaje tiene el papel de monitorear la producción pero nunca será fuente de discurso espontáneo; la adquisición depende entonces enteramente de la comprensión de un caudal lingüístico o aducto (input) que contenga estructuras lingüísticas levemente superiores al nivel de competencia actual del aprendiz. Reconoce además como otros factores, tales como motivación, autoconfianza y ansiedad pueden alterar la comprensión en los procesos de adquisición. Si bien esta postura cuenta con gran vigencia hasta el día de hoy, ha sido revisada y enriquecida a partir de las teorizaciones desarrolladas dentro de las disciplinas

que aportan a las ciencias de la educación y a la evolución de paradigmas o perspectivas epistemológicas dentro estas.

Muchas teorizaciones comenzaron así a centrarse en los procesos de aprendizajes explorando el tipo de actividades escolares que parecen facilitar la SLA enfocándose en las actividades o procedimientos que realiza el aprendiz en relación con el "input" que recibe (Nunan, 2001). Se reconoce entonces el papel que tiene la interacción en el avance en términos de suficiencia en la lengua para el aprendiz (Long, 1981 y Doughty y Pica, 1986, como citados en Nunan, 2001).

Tendencias actuales: **complejidad y aprendizaje en contexto**

Las orientaciones más actuales sobre SLA pueden ser capturadas en una sola palabra: complejidad. Los investigadores comienzan a reconocer que hay dimensiones sociales así como interpersonales y psicológicas que intervienen en la adquisición, que tanto el "input" como la producción o "output" son importantes, que forma y significado son inseparables y que la adquisición es un proceso orgánico no lineal (Nunan, 2001, p. 91).

La introducción de la teoría de complejidad con los trabajos de Larsen-Freeman (1997 como citado en Oxford, 2017), de Bot et. al (2013) y Larsen-Freeman y Cameron (2008), en las teorizaciones sobre los procesos de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua ha implicado cambios ontológicos y epistemológicos drásticos de una mirada postpositivista de estos, enfocada principalmente en componentes aislados, llamados variables y cuyas relaciones son concebidas en términos estadísticos; a una más holística que los ve como sistemas complejos cuyos componentes son vistos en términos de interconexiones dinámicas, bidireccionales, no lineares, emergentes, abiertas, con capacidad de autoorganizarse, modificarse y adaptarse a cambios (Oxford, 2017, p. 101).

En esta misma línea y retomando los trabajos de Ushioda y Bronfenbrenners, Oxford (2017) afirma que el contexto (tanto interno como externo) y el aprendiz son interdependientes, sosteniendo relaciones dinámicas y recíprocas. Para comprender las estrategias de aprendizaje debemos considerar el contexto en el que usan y el rol activo que el aprendiz asume (p. 103). Y continúa, el valor de una estrategia depende del contexto, en tanto esta se relacione bien con su estilo de aprendizaje y lo ayude a alcanzar metas en estos procesos (p.105).

Modelo de autorregulación estratégica para el aprendizaje de una segunda lengua

Enmarcado en las tendencias más actuales sobre el aprendizaje/adquisición de una segunda lengua, presentaremos ahora el modelo de autorregulación estratégica (Strategic Self-Regulation Model (S^2R) Model) propuesto por Rebecca Oxford (2011, 2017) que guio la investigación. Este modelo integra de manera sistemática tres tradiciones principales en las teorías e investigación sobre el aprendizaje de una segunda lengua: psicológica, sociocognitiva y sociocultural (Oxford, 2011, p. 40). La mayoría de sus componentes han sido ampliamente investigados y aceptados dentro de la psicología educativa (Oxford, 2011, p. 42). Es el más actual, completo, coherente y soportado por teorías ampliamente avaladas en investigación. Rebecca Oxford goza de gran respeto y trayectoria en el campo dedicado a la investigación sobre estrategias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua.

A continuación, detallaremos los conceptos más relevantes del modelo, cuando se considere pertinente se explicarán los paralelos que existen con otros modelos existentes tanto en momentos donde coinciden como en puntos en los que se diferencian y se expondrán las razones por las cuales se privilegia este como referente guía para la investigación.

Definición de estrategias de aprendizaje

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, la palabra estrategia deriva del latín strategĭa, que a su vez procede de dos términos griegos: stratos (“ejército”) y agein (“conductor”, “guía”). Por lo tanto, su significado en el diccionario es el de arte de dirigir las operaciones militares. El término se utiliza ahora de manera general para referirse a cualquier plan de acciones ideado para conseguir una meta específica (Oxford, 2011).

El campo educativo se ha interesado por estudiar y teorizar sobre los planes de acción que un aprendiz emprende con el propósito de hacer más eficaz su aprendizaje. Comprender las acciones de los aprendices exitosos supondría la posibilidad de pensar maneras para optimizar los procesos en aquellos casos donde estos se ven obstaculizados o son menos eficientes. El termino estrategias de aprendizaje ha cobrado así gran importancia. El estudio de estas ha estado lógicamente guiado por diferentes concepciones de lo que es el aprendizaje mismo y los procesos que le subyacen. No existe así consenso

acerca de lo que son y mucho menos cómo clasificarlas (Fernández-Castillo, 2016; Gu, 2012; Griffiths y Oxford, 2014; Monereo, 2000; Oxford, 2017). Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009) señalan acertadamente que las estrategias de aprendizaje son "un constructo multidimensional, polisémico y confuso en ocasiones, del que se han dado múltiples definiciones" (p.1).

Monereo (2000) afirma que la delimitación del concepto ha sido difícil, recibiendo "tantas aproximaciones como enfoques psicopedagógicos dominan el panorama educativo" (p. 28). Es así como el concepto ha venido integrando, de manera paulatina, la relevancia que tiene los aspectos motivacionales, afectivos y sociales en los procesos de aprendizaje; que, en casos de ser considerados, se les asignaba un rol de apoyo, dándole mayor énfasis a lo cognitivo (procesamiento de la información) y en aproximaciones posteriores, a lo metacognitivo (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009; Oxford, 2017). Monereo (2000) y posteriormente Monereo, Pozo y Castelló (2001) nos hablan sobre dos posiciones dominantes acerca del concepto de estrategia de aprendizaje y su conexión con la metacognición, basados respectivamente en modelos que conciben el aprendizaje de manera diferente. Por un lado, los pioneros, basados en los modelos de procesamiento de la información; y por otro lado y más recientes, los basados en los modelos del aprendizaje "situado".

Los primeros proveyeron las definiciones iniciales que entendían las estrategias de aprendizaje como conductas o pensamientos puestos en práctica por un aprendiz con el propósito de hacer más eficaz el procesamiento de la información en sus procesos básicos: percepción, adquisición, almacenamiento y recuperación-utilización (Fernández-Castillo, 2016). Entre estos se encuentran, Dansereau (1985) quien las define entonces como un conjunto de procesos o pasos que pueden facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. Nisbet y Schucksmith (1986) para quienes las estrategias de aprendizaje son secuencias integradas de procedimientos que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información (p. 6). A su vez, Weinstein y Mayer (1986) conceptualizan las estrategias como conductas y pensamientos que los aprendices utilizan en el proceso de aprendizaje con la intención de influir en el proceso de codificación, registro y almacenamiento de la información (p.315).

Los segundos, al reconocer la influencia de lo socio-contextual sobre la estructura cognitiva del aprendiz, conciben las estrategias de aprendizaje como "acciones socialmente mediadas (…) en clara referencia a los enfoques socioculturales defendidos por L. S. Vygotski, J. Bruner o B. Rogoff" (Monereo, 2000, p. 29). Dentro de estas definiciones más integradoras, encontramos la de Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009), para quienes las estrategias de aprendizaje son el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado; integran así, elementos afectivos, motivacionales y de apoyo, metacognitivos, y cognitivos, con el fin de abarcar tres dimensiones de la mente humana, que ellos consideran fundamentales para el aprendizaje: voluntad, capacidad y autonomía (querer, poder y decidir). Monereo (1990) las define como "comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje" (p. 4).

Ahora bien, el ámbito específico al aprendizaje de segundas lenguas se ha alimentado de los desarrollos de la psicología educativa anteriormente descritos, abordando adicionalmente elementos propios de la especificidad e implicaciones de este campo. Al igual que en la psicología educativa, el concepto ha evolucionado para reflejar los cambios en las concepciones del aprendizaje y los procesos involucrados en este. Las teorizaciones propuestas no han estado pues desprovistas de debates. Una de las principales críticas, descrita en el apartado de antecedentes, es la falta de consenso en la conceptualización del término (Dörnyei, 2005; Woodrow, 2005; Macaro, 2006). Así, con la intención de responder y después de realizar un estudio analítico y riguroso del contenido de 33 definiciones existentes sobre estrategias de aprendizaje (27 propias del campo de segundas lenguas: que incluyen dos versiones previas propias, del 90 y del 2011 y que aunque revisadas, aún hoy populares; y 6 por fuera de este), Rebecca Oxford (2017) ofrece una definición (dentro de su modelo de autorregulación estratégica) que reúne los aspectos comunes en todas ellas y algunos que, aunque no fueron frecuentemente mencionadas, considera son claves y sugiere deben seguir siendo exploradas en investigaciones futuras. Estos últimos son: el carácter contextualizado, flexible y complejo de las estrategias; así como la posibilidad de ser enseñadas. Aquí la más reciente y completa definición:

> L2 learning strategies are complex, dynamic thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness in specific contexts in order to regulate multiple aspects of themselves (such as cognitive, emotional, and social) for the purpose of (a) accomplishing language tasks; (b) improving language performance or use; and/or (c) enhancing long-term proficiency. Strategies are mentally guided but may also have physical and therefore observable manifestations. Learners often use strategies flexibly and creatively; combine them in various ways, such as strategy clusters or strategy chains; and orchestrate them to meet learning needs. Strategies are teachable. Learners in their contexts decide which strategies to use. Appropriateness of strategies depends on multiple personal and contextual factors. (p.48)[3]

Oxford (2011) diferencia las estrategias de aprendizaje de las habilidades, estas últimas son automáticas e inconscientes, mientras que las estrategias son intencionales y deliberadas (p.12). Al respecto, Zimmerman y Moylan (2009) señalan que, con la práctica, los aprendices usan las estrategias de manera automática. La automatización ocurre cuando el monitoreo metacognitivo cercano y detallado al llevar a cabo una tarea, ya no es necesario. Este sólo volverá a la conciencia si la confrontación o evaluación de los resultados evidencia dificultades en el proceso, haciendo que el aprendiz se regrese a reevaluarlo con la finalidad de realizar modificaciones que le permitan lograr el resultado esperado (p.307).

Se escogió guiar la investigación bajo el concepto propuesto por Rebecca Oxford, por su vigencia y coherencia interna, la exhaustividad en la descripción de sus características, el análisis riguroso de las concepciones existentes en las que se basa, y la manera acertada en la que resuelve las controversias que históricamente ha tenido el término (ver Monereo, 2000). Esto bajo un enfoque situado del aprendizaje que integra tres tradiciones principales en las teorías e investigación sobre el aprendizaje de una segunda lengua: psicológica, sociocognitiva y sociocultural (Oxford, 2017).

[3] Se interpreta como: las estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua son pensamientos y acciones complejas y dinámicas, seleccionadas y usadas por los aprendices con algún grado de conciencia en contextos específicos con el fin de regular múltiples aspectos de sí mismos (tales como cognitivos, emocional, y social) para (a) realizar tareas de lenguaje; (b) mejorar el desempeño o uso del lenguaje L2; y/o (c) mejorar suficiencia a largo plazo. Las estrategias están guiadas mentalmente pero también pueden tener manifestaciones físicas y por lo tanto observables. Los aprendices usualmente usan las estrategias de manera flexible y creativa; las combinan de varias maneras, tales como cadenas o clústeres de estrategias; y las orquestan para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Las estrategias pueden enseñarse. Los aprendices en sus contextos deciden cuales estrategias usar. La pertinencia de las estrategias depende de múltiples factores personales y contextuales. (p.48)

Clasificaciones o tipologías de estrategias

Existen tantas clasificaciones como definiciones hay del término. Como expuesto en el anterior apartado, obedecen a una manera particular de concebir el aprendizaje. Las tablas 1 y 2 recogen las clasificaciones más citadas en los trabajos revisados. La primera desde el área de la psicología educativa y la segunda específicamente en el área de aprendizaje de segundas lenguas. Esta compilación no pretende ser exhaustiva debido a la multiplicidad de clasificaciones existentes. Se incluye el nombre de escalas construidas a partir de la clasificación mencionada. Presentaremos con detalle la que corresponde al modelo que juzgamos más pertinente para guiar la presente investigación.

Tabla 1
Compilación clasificaciones de estrategias de aprendizaje desde el área de la psicología educativa

Autor	**Categorías de Clasificación**	**Tipos de estrategias**
Danserau (1985)	Primarias	Comprender la información Recuperar la información Planificación y programación
	Apoyo	Manejo de la información Control
Weinstein y Mayer (1986)	Repetición Organización Elaboración Regulación y control Afectivo-emocional	
Román y Gallego (1994)	Adquisición de la información	Atencionales Repeticionales
Escala ACRA	Codificación de la información	Nemotecnización Elaboración y Organización
	Recuperación de la información	Búsqueda Generación de respuesta
	Apoyo al procesamiento de la información	Metacognitivas Socioafectivas
Pintrich, Smith, García y McKeachi (1993) Escala MSLQ	Motivación	Componentes de Expectativa Componentes de Valor Componentes Afectivos
	Estrategias de Aprendizaje	Cognitivas y Metacognitivas Manejo de Recursos
Beltrán (1995)	De apoyo	Motivación Actitudes Afecto

Escala CEA se basa en esta clasificación (Beltrán, Pérez y Ortega, 2006)	Procesamiento	Repetición Selección Organización Elaboración
	Personalización	Creatividad Pensamiento Crítico Transfer
	Metacognitivas	Planificación Regulación Evaluación
Gargallo, Suárez -Rodríguez y Pérez (2009) Escala Cevepeau	Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control	Motivacionales Componentes afectivos Metacognitivas Control de contexto, interacción social, manejo de recursos
	Estrategias Cognitivas	Búsqueda, recolección y selección de información Procesamiento y uso de la información

Tabla 2
Compilación clasificación de estrategias de aprendizaje en el área de aprendizaje de segundas lenguas

Autor	**Categorías de clasificación**	**Tipos de estrategias**
Naiman et al (1978)	Acercamiento activo a la tarea Comprensión del lenguaje como sistema Comprensión del lenguaje como medio de comunicación Manejar demandas afectivas Automonitoreo	
Rubin (1981)	Directas	Clarificación/Verificación Monitoreo Memorización Inferencia inductiva Razonamiento deductivo Práctica
	Indirectas	Crear oportunidades para practicar Producción de trucos
O'Malley y Chamot (1990)	Cognitivas	Repetición, recursos, traducción, agrupamiento, toma de notas, resúmenes, deducciones, recombinar, uso de representaciones visuales y auditivas, contextualización, método del teclado, transferencia, elaboración, inferencia
	Metacognitivas	Planeación Monitoreo Evaluación

	Socioafectivas	Preguntar para clarificar Cooperación Diálogos internos
Oxford (1990) Escala SILL	Directas	Memoria Cognitivas Compensación
	Indirectas	Metacognitivas Afectivas Sociales
Oxford (2011)	Metaestrategias	Metacognitivas Meta-afectivas Meta-sociocultural interactiva
	Estrategias	Cognitivas Afectivas Sociocultural interactiva
Oxford (2017)	Metaestrategias	Metacognitivas Metamotivacional Meta-afectivo Meta-social
	Estrategias	Cognitivo Motivacional Afectivo Social

Estrategias y Metaestrategias en el Modelo de Autorregulación Estratégica (S^2R)

El modelo ha sufrido transformaciones con el propósito de refinamiento; en su versión más reciente (2017), incluye estrategias para cuatro importantes dimensiones en el aprendizaje de una segunda lengua; dimensiones que se relacionan e influencian entre sí. Se habla así de estrategias cognitivas, afectivas, motivacionales y sociales. Las estrategias cognitivas ayudan al aprendiz a construir, transformar y aplicar el conocimiento. Las estrategias afectivas ayudan al aprendiz a crear emociones positivas, reducir ansiedad y lidiar efectivamente con otras emociones que se relacionan con resultados de aprendizaje negativos. Las estrategias motivacionales ayudan a generar actitudes que ayuden al aprendiz a generar y mantener su motivación. En la primera versión del modelo (2011) estaban incluidas dentro de las estrategias afectivas debido a su estrecha relación; han sido ahora separadas para reconocer el aspecto clave que tiene la motivación dentro las estrategias de aprendizaje (Oxford, 2017, p. 158). Las estrategias sociales ayudan al aprendiz con los contextos e identidad comunicativos y socioculturales. Todas estas dimensiones trabajan de manera conjunta. Permeando estas cuatro dimensiones

encontramos una dimensión o herramienta esencial y crucial a los procesos mentales: las metaestrategias, con roles "ejecutivos" tales como planear, organizar, monitorear y evaluar, que ayudan al aprendiz a control y manejar el uso de las estrategias en las otras cuatro dimensiones (Oxford, 2011, 2017).

Las estrategias metacognitivas (el tipo más conocido de metaestrategia, como descrito en O'Malley y Chamot, 1990; y Oxford, 1990) ayudan al aprendiz a controlar el uso de estrategias cognitivas mientras que las estrategias meta-afectivas, meta-motivacionales y meta-sociales facilitan el control de las estrategias afectivas, motivacionales y sociales respectivamente. Oxford (2011, 2017) explica el porqué utilizar el término metaestrategias y subdividirlo de acuerdo con las cuatro dimensiones involucradas en el aprendizaje. Para ello argumenta, que las taxonomías previas no tenían un término específico para describir el control del uso de las estrategias pertenecientes a las dimensiones afectivas, motivacionales y sociales. Hasta ahora se veía utilizando el término metacognitivo para todas las dimensiones, lo que, a opinión de la autora, resultaba confuso. El concepto de metaestrategias refleja de manera más precisa y especializada la realidad multidimensional del aprendiz de una segunda lengua. Para apoyar este aspecto del modelo, cita el apoyo de los trabajos sobre autorregulación de Alexander, Graham y Harris (1998) y el de Wolters (2003) sobre regulación de la motivación (como citados en Oxford, 2017). Los primeros afirmaron que a la autorregulación le concierne no solo la gestión de la cognición sino también la de los estados afectivos y del ambiente social donde la comunicación ocurre. El segundo resaltó la necesidad de estrategias que gestionen el afecto (emociones, motivación) a nivel general o "meta" (Oxford, 2017, p. 158). La especialización y especificidad de los términos que no sucede en otros modelos existentes que, si bien en su mayoría dan lugar a los aspectos motivacional y afectivo, no parecieran tener la relevancia e importancia que tienen en el modelo de autorregulación estratégica de Oxford. Este es un aspecto que ha venido cobrando mayor reconocimiento y relevancia dentro de las teorizaciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua. Es pues esta una de las razones por las cuales elegirlo referente guía para la investigación sobre otros modelos existentes.

La tabla 3 presenta en detalle cada una de las estrategias y metaestrategias que propone su modelo. Las metaestrategias son cuatro que se aplican paralelamente en cada una de las

dimensiones. Las estrategias varían para cada dominio. Hay multiplicidad de tácticas por las que cada una de las estrategias puede manifestarse.

Tabla 3
Metaestrategias y Estrategias en el Modelo de Autorregulación Estratégica (S^2R)

Metaestrategias	Metacognitivas Metamotivacionales Meta-afectivas Metasociales	1.Prestar atención 2. Planear 3.Organizar el aprendizaje y obtener recursos 4.Monitorear y Evaluar
Estrategias	Cognitivas	1. Usar los sentidos para entender y recordar 2. Activar conocimiento 3. Usar razonamiento. 4. Conceptualizar con detalles. 5. Conceptualizar ampliamente. 6. Ir más allá de la información inmediata.
	Motivacionales	1. Auto recompensas y castigos. 2. Diálogos positivos con uno mismo y autoimagen. 3. Usar pesimismo defensivo. 4. Mejorar el aprendizaje. 5. Control de atribuciones.
	Afectivas	1. Seleccionar la situación para influenciar las emociones 2. Modificar las situaciones externas para controlar emociones 3. Desplegar mi atención para controlar emociones 4. Cambiar evaluaciones cognitivas de las situaciones (internas o externas) para moldear las emociones (reestructuración). 5. Modular las respuestas emocionales.
	Sociales	1. Interactuar para aprender y comunicar 2. Aprender a pesar de los vacíos o brechas en la comunicación. 3. Lidiar con el contexto e identidad sociocultural.

Oxford (2017) nos advierte sobre el uso cuidadoso que debemos tener con cualquier tipo de tipología o sistema de clasificación basada en el reconocimiento que recientemente cobra el carácter flexible, complejo y dinámico de las estrategias mismas. Propone sustituir el término "categoría", propio de taxonomías rígidas (término que también evita), por "rol" con la intención de reflejar la naturaleza fluida de una determinada estrategia. Ilustra claramente con diversos ejemplos como una determinada estrategia puede asumir diferentes roles en diferentes momentos de una tarea y cómo, en ocasiones, es difícil identificar dicho rol puesto que se solapa con otro. Las tipologías, como la que ella misma propone en su modelo S^2R, son guías de referencia académica que proveen un lenguaje común para investigadores, pero que en ningún momento pueden considerarse sistemas de clasificación de categorías rígidas, inamovibles, que no admiten fluidez en su codificación y

solapamiento entre sus cajones (Oxford, 2017, p. 142). Una comparación sistemática de las primeras tipologías elaboradas en el campo puede encontrarse en Hsiao y Oxford (2002).

Ya desde su primer trabajo en el noventa, Oxford había advertido sobre posibles superposiciones entre categorías para una misma estrategia, sugiriendo que las categorías podían apoyarse mutuamente. Es muy probable que nunca exista una taxonomía en que las intercorrelaciones entre estrategias no sean eliminadas puesto que no reflejaría la realidad (Hsiao y Oxford, 2002). Estas advertencias fueron ignoradas hasta muy hace poco, especialmente en aquellas investigaciones o trabajos orientados desde enfoques cuantitativos en los que se evalúa el uso de estrategias a través de la aplicación de instrumentos que basan sus clasificaciones en taxonomías rígidas.

Estos planteamientos han sido apoyados por Cohen (2012, 2014) quien afirma que la efectividad de una estrategia depende de las características mismas del aprendiz, las estructuras dadas del lenguaje, un determinado contexto o la interacción de estos. En su más reciente investigación con Wang (2018) cuestiona el carácter monolítico que se le ha venido dando a las estrategias con respecto a su función, demostrando fluctuación en las funciones que asumen las estrategias cuando se usan solas, en secuencias, en parejas, o en clústeres. Encontró también que no había progresión linear de una función a otra, sino una micro fluctuación de doble vía para una misma estrategia como entre ellas (p. 169). Oxford (2018) en esta misma vía expresa: “let us think of the traditional strategy categories, such as cognitive, affective, social, and metacognitive, as being porous, like sponges or nets, with strategies freely floating in and out of them to play specific roles based on learners’ task needs” (p.147)[4].

Autorregulación y estrategias

Para Oxford (2017) el propósito principal del uso de estrategias de aprendizaje es la autorregulación de este (p.70), con ello facilitan el aprendizaje, haciéndolo más efectivo (2011). Esta idea que ha sido apoyada por diversos autores (Griffiths, 2013; Panadero y

[4] Se interpreta como: pensemos las categorías tradicionales sobre estrategias, tales como cognitiva, afectiva, social y metacognitiva, como siendo porosas, como esponjas o redes, con estrategias flotando libremente dentro y fuera de ellas para tomar un rol específico basado en las necesidades de la tarea de un aprendiz.

Alonso-Tapia, 2014; Winne y Perry, 2000; Weinstein, Ace y Jung, 2011; Zimmerman, y Moylan, 2009).

Schunk y Ertmer (como citados en Oxford, 2011) afirman que la autorregulación comprende procesos tales como establecimiento de metas para el aprendizaje; atención y concentración en la instrucción; uso efectivo de estrategias para organizar, codificar y ensayar información para ser recordada; establecimiento de un ambiente productivo de trabajo; uso efectivo de recursos; monitoreo de desempeño; manejo efectivo del tiempo; búsqueda de ayuda cuando sea necesario; mantenimiento de creencias positivas sobre las capacidades propias, el valor del aprendizaje, los factores que lo influencian y los resultados anticipados de las acciones; y la experiencia de orgullo y satisfacción con los esfuerzos propios (p. 11). En ese mismo sentido, Gu (como citado por Oxford, 2011) define el aprendizaje estratégico y autorregulado como maneras de abordar una tarea de aprendizaje dada y lograr que se automonitoree el proceso de aprendizaje con los limitantes que imponga el contexto o ambiente y cuyo propósito es lograr el éxito de este (p. 13).

Wolters, Pintrich y Karabenik (2013) definen el aprendizaje autorregulado como un proceso activo y constructivo por el cual los aprendices establecen metas para su aprendizaje y luego intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, guiados y limitados por sus metas y rasgos contextuales del ambiente (p. 2). Los autores sostienen que a pesar de que existan diferentes modelos sobre aprendizaje autorregulado, hay entre ellos suposiciones comunes. Estas son: primero, la participación activa del aprendiz en sus procesos de aprendizajes en las que construyen sus propios significados, metas y estrategias a partir de la información disponible en el ambiente externo, así como de la dispone en su propia mente (ambiente interno). Segundo, el control que potencialmente tienen los aprendices para monitorear, controlar y regular ciertos aspectos de su cognición, motivación y comportamiento, así como ciertos aspectos de sus ambientes externos. Todos los modelos reconocen que existen limitantes de naturaleza biológica, de desarrollo, contexto y diferencias individuales que pueden impedir o interferir con los esfuerzos individuales dirigidos hacia la regulación. Tercero, existen criterios o estándares, metas o valores de referencia, sobre los cuales se hacen comparaciones con el fin de evaluar si se deben hacer modificaciones al proceso llevado a cabo hasta el momento.

Y cuarto, las actividades autorregulatorias tienen un papel mediador entre las características personales y contextuales con el desempeño actual o logros alcanzados (p. 3-4).

Con respecto al establecimiento de metas que guían el aprendizaje autorregulado, Panadero y Alonso-Tapia (2014) nos advierten que no siempre están orientadas al aprendizaje. Señalan que la investigación sobre orientación de metas ha identificado tres orientaciones: aprendizaje, desempeño y evitación. Sugieren revisar el trabajo de Alonso-Tapia, Huertas y Ruiz (2010). Este fenómeno se conoce como autodiscapacidad (selfhandicapping en inglés) y es una respuesta a la meta de evitar la tarea que puede proponerse un aprendiz. Para los autores es entonces necesario promover ambientes de aprendizaje motivantes y seguros en los que el estudiante se propongan metas encaminadas al aprendizaje.

Para Oxford (2011), la autorregulación, concepto que retoma de los desarrollos teóricos aquí expuestos aportados por la psicología educativa, se realiza mediante la selección y uso de estrategias de aprendizaje, que cobrarán particularidades siendo una segunda lengua el objeto a aprender. Gardner y Lambert y posteriormente Marion Williams (como citados por Dörnyei, 2005) ya había explicado como el aprendizaje de una segunda lengua es diferente al aprendizaje de cualquier otra área del conocimiento debido a la naturaleza social de tal empresa. El papel del lenguaje en la construcción de la identidad personal y social hace que el aprendizaje de una L2 vaya más allá de la adquisición de habilidades, involucrando la alteración de la autoimagen y la adopción de nuevos comportamientos sociales y culturales. Es así como tiene un gran impacto en la naturaleza social del aprendiz.

Bajo esta premisa, Oxford y otros académicos han entonces adoptado las conceptualizaciones desarrolladas desde la psicología educativa aplicadas al aprendizaje en general para presentar modelos específicos al aprendizaje de una segunda lengua. Rubin (2001) prefiere utilizar el término autogestión (self-management) que define como la habilidad de los aprendices para implementar procedimientos y para acceder al conocimiento y creencias con el fin de alcanzar metas en ambientes dinámicamente cambiantes. Afirma que los aprendices que autogestionan se distinguen por su conciencia de y su habilidad para usar su conocimiento, creencias, motivación y procesamiento cognitivo de manera flexible. Adicionalmente, son capaces de acceder a su conocimiento y

creencias con el fin de orquestar el uso de procedimientos (estrategias) (p. 25). Al igual que para Oxford, para esta autora las estrategias, que ella llama procedimientos, son las que posibilitan los procesos de autorregulación, que ella llama autogestión. Basado en el modelo propuesto desde la psicología educativa por Butler (1997, como citado en Rubin, 2001), propone así el modelo interactivo de autogestión del aprendizaje con dos grandes componentes: los procedimientos (estrategias) para el aprendizaje autogestionado y los conocimientos y creencias. Dentro de los primeras propone 5 estrategias metacognitivas, adaptando los modelos de Chamot (1990) y Neustupny (1995) (como citados en Rubin, 2001). Estas son: planeación, monitoreo, evaluación, solución de problemas e implementación. Estos procedimientos van a ser equiparables a las fases de los procesos de autorregulación en el modelo propuesto por Oxford, que explicaremos y detallaremos más adelante. De estas 5 estrategias, el monitoreo y la evaluación son consideradas centrales en la autogestión ya que implican activar y desactivar otros procesos con la función de evaluar los de pensamiento a medida que ocurren y los productos de estos a medida que son generados.

En su primera clasificación, Rubin (1981) distinguía entre estrategias que contribuían directamente al aprendizaje de una segunda lengua y estrategias que están indirectamente involucradas con el aprendizaje de lenguas. Se hablaba entonces de 6 estrategias directas: clarificación/verificación; monitoreo; memorización; inferencia deductiva; razonamiento deductivo; y práctica. Y de 2 estrategias indirectas: crear oportunidades para practicar y trucos de producción. Cada una de estas 8 estrategias incluía estrategias más específicas. Esta misma dicotomía fue asumida por Oxford para crear su primera taxonomía en los noventa, con grandes diferencias en la subdivisión de estas.

El segundo componente, conocimientos y creencias, está basado igualmente en las teorizaciones de la psicología educativa, en el especial en las teorizaciones de Wenden (1996, como citado en Rubin, 2001) aunque con diferencias y modificaciones. Habla entonces de:1) Conocimiento de la tarea, 2) Autoconocimiento, 3) Conocimiento estratégico, 4) Conocimiento previo y 5) Creencias acerca del aprendizaje.

El modelo (ver ***Figura 2.*** Modelo interactivo de autogestión del aprendizaje propuesto por Joan Rubin (2001), al igual que el de Oxford, plantea una interacción circular y bidireccional de sus

componentes, teniendo como punto de partida la tarea (en el de Oxford, esta no sólo es punto de partida, sino que atraviesa todo el proceso y se incluyen en este el contexto interno y el sociocultural como factores influyentes). Para Rubin (2001), cuando los aprendices autorregulados determinan que necesitan realizar una tarea comienzan a usar algunos procedimientos, basando sus elecciones en varios aspectos de sus conocimientos y creencias; el uso de estas estrategias puede a su vez, llevar a cambios en sus creencias y conocimiento.

Por otro lado, y compartiendo la clasificación y principios propuestos por Anna Chamot (2009) en su modelo instruccional CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach – Enfoque Académico-Cognitivo para el Aprendizaje de Lenguas), el Centro Nacional Capital de Recursos para lenguas (National Capital Language Resource Center) (NCLRC; 2004) propone un modelo metacognitivo. La metacognición es entendida en el modelo como la habilidad que desarrollan los aprendices por entender y regular sus propios pensamiento y aprendizaje (Chamot, 2005). Podríamos entonces equiparar tal concepto con el de autorregulación que incorpora Oxford en su modelo. Más adelante, Chamot (2014) lo nombrará como autorregulación, reconociendo el origen del concepto en la psicología cognitiva y nombrándolo como los esfuerzos del aprendiz para dirigir su propio aprendizaje al establecer metas, planear como alcanzarlas, monitorear el desarrollo de una tarea, usar estrategias para resolver problemas, y evaluar su propio desempeño (p. 78). El modelo instruccional CALLA (Chamot, 2009) integra la instrucción de la lengua basada en contenidos y la instrucción explícita de estrategias de aprendizaje. Estas son definidas como las técnicas que usan los estudiantes para facilitar el entendimiento, recuerdo y usar tanto la lengua como el contenido a través del cual esta se enseña (p. 51). El NCLRC (2004) las define como los pensamientos y/o acciones, herramientas que los estudiantes pueden usar de manera independiente para completar tareas (p. 14). En la primera versión del modelo CALLA, las estrategias fueron clasificadas en tres grandes categorías, de acuerdo con la tipología presentada inicialmente por O'Malley y Chamot (1990): metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Para la segunda edición del modelo, esta clasificación se simplificó con propósitos instruccionales en dos categorías: estrategias metacognitivas y estrategias basadas en tareas (que incluyen las cognitivas, sensoriales, de memoria, y socioafectivas). Las primeras entonces hacen referencia a los procesos ejecutivos que

ayudan al aprendiz a planear, monitorear y evaluar las estrategias que se usan para llevar a cabo una tarea con éxito y de esta manera promover autorregulación en los procesos de aprendizaje (Chamot, 2009, p.58). Las segundas se vinculan a los requerimientos específicos de las tareas dadas. Se enfocan en cómo los estudiantes pueden usar sus propios recursos para aprender efectivamente. Son 16 que se agrupan en 4 grandes categorías de acuerdo con el tipo de recursos que los estudiantes tienen o pueden conseguir y que los ayudan a completar tareas específicas: estrategias que usan lo que los estudiantes ya saben, que usan su imaginación, que usan sus habilidades organizacionales y las que usan variedad de recursos (Chamot, 2009, p.64-65; NCLRC, 2004, p.17). El modelo pone en su centro circular las metas para la resolución de problemas que implica llevar a cabo una tarea. Alrededor de estas metas se encuentran las estrategias metacognitivas que propone CALLA: planear, monitorear, manejar el aprendizaje y evaluar tanto el aprendizaje de la lengua como la efectividad de las estrategias usadas. Estas son equiparadas, como en el modelo de Rubin, con las fases de resolución de una tarea. Las estrategias basadas en tareas comprenden el círculo externo del modelo, agrupadas en sus 4 categorías (Chamot, 2005; NCLRC, 2004). El modelo es aplicado a los programas de inmersión en educación primaria, de enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación secundaria y más avanzada (Chamot, 2005) (ver ***Figura 1.*** Modelo metacognitivo propuesto por el NCLRC (2004) que comparte la clasificación propuesta por el modelo CALLA de Anna Chamot (2009)..

Los modelos aquí explicados, el de Rubin, el de NCLRC y el de Oxford, guardan más similitudes que diferencias. Los conceptos centrales sobre autorregulación y estrategias de aprendizaje apuntan a lo mismo; el primero basado en conceptualizaciones desarrolladas en el campo de la psicología educativa. Las tipologías sobre estrategias de aprendizaje guardan ciertas diferencias, aunque algunas categorías se repiten en los diferentes modelos. Al proponer la subdivisión de las metaestrategias y al dar una categoría propia a las estrategias motivacionales separadas de lo afectivo y social, la tipología que propone el modelo de Rebbeca Oxford es más específica, reflejando de manera más precisa y especializada la realidad multidimensional del aprendiz de una segunda lengua (Oxford, 2011). Los otros modelos, si bien dan lugar a los aspectos motivacional y afectivo, no parecieran tener la relevancia e importancia que tienen en el modelo de autorregulación estratégica de Oxford.

Este es un aspecto que ha venido cobrando reconocimiento y relevancia dentro de las teorizaciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua.

Todos los modelos asumen una explicación de tipo interactiva, circular y compleja entre cada uno de sus componentes. Esto está en concordancia con la integración de la teoría de la complejidad a las teorizaciones actuales sobre los procesos de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Tal integración ha implicado cambios ontológicos y epistemológicos drásticos de una mirada post positivista de estos, enfocada principalmente en componentes aislados, llamados variables y cuyas relaciones son concebidas en términos estadísticos; a una más holística que los ve como sistemas complejos cuyos componentes son vistos en términos de interconexiones dinámicas, bidireccionales, no lineares, emergentes, abiertas, con capacidad de autoorganizarse, modificarse y adaptarse a cambios (Oxford, 2017, p. 101).

La división por fases de los procesos de autorregulación durante la realización de tareas tiene diferente número de fases en cada uno de los modelos. El modelo de Oxford es el más sintético, agrupa en una sola fase procesos similares que son nombrados como fases diferentes por otros modelos. A continuación, se detallarán los aspectos relevantes de cada una de ellas en el modelo S^2R.



Figura 1. Modelo metacognitivo propuesto por el NCLRC (2004) que comparte la clasificación propuesta por el modelo CALLA de Anna Chamot (2009).

Fuente: Adaptado de National Capital Language Resource Center (2004). *Sailing the 5cs with learning strategies. A Resource Guide for secondary Foreign Language Educators*. The George Washington University Center Publishers.

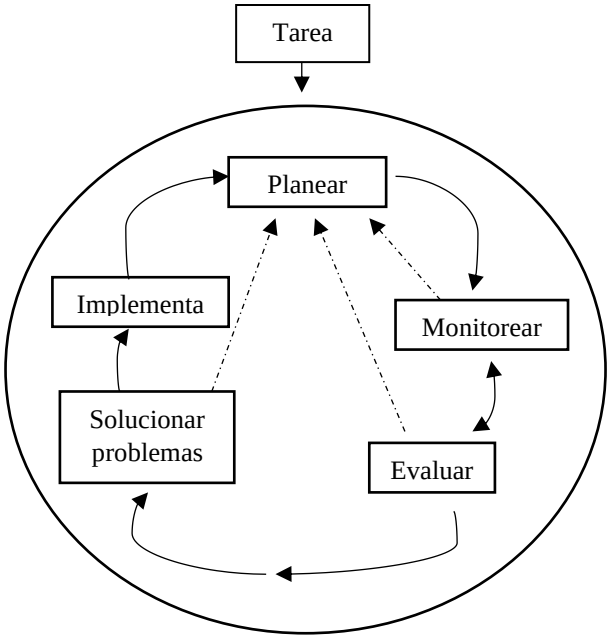

Figura 2. Modelo interactivo de autogestión del aprendizaje propuesto por Joan Rubin (2001)

Fuente: Adaptado de Rubin, J. (2001). Language learner self-management. *Journal of Asian Pacific Communication*, 11(1), 25-37.

Fases de los procesos de autorregulación para el modelo S^2R

Basada en una revisión de otros modelos (Zimmerman; Winne y Perry, y otros) el modelo S^2R (Oxford, 2011, 2017) propone tres fases para la realización de tareas que sugieren cuando ciertas estrategias pueden ser más útiles. Estas son: planificación, desempeño y autorreflexión. En la primera, el aprendiz presta atención a las demandas de la tarea, se propone metas, planea como lograrlas y activa conocimientos previos. En la segunda, implementa el plan, monitorea qué tan bien funciona, decide si continuar como viene o hacer modificaciones. Finalmente, en la tercera, hace juicios acerca de los resultados, la efectividad de las estrategias y de sí mismo con respecto a su desempeño. De manera general se supone una secuencialidad lineal en la que las fases suceden respectivamente antes, durante y después a la realización de la tarea. Progresivamente se ha venido cuestionando dicha secuencialidad lineal y se reconoce la interacción y retroalimentación de estas fases (Oxford, 2011, 2017; Wolters, Pintrich y Karabenic, 2003).

Esta división retoma principalmente, aunque con algunas modificaciones, el modelo propuesto por Zimmerman, siendo este uno de los más extendidos y completos en la literatura científica (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). A diferencia de otros modelos aportados por la psicología educativa, el trabajo de Zimmerman parte de una base sociocognitiva y hace énfasis en las influencias mutuas entre motivación y autorregulación (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). De acuerdo con Panadero y Alonso-Tapia (2014) todos los modelos comparten la suposición de que la autorregulación está compuesta de diferentes procesos de naturaleza cíclica, esto es, el desempeño en la tarea retroalimenta la estrategia que se usará en futuras tareas. Tanto el modelo de Zimmerman con el de Oxford se sitúan desde una mirada sociocognitiva del aprendizaje. Este último integra además perspectivas psicológicas y socioculturales (Oxford, 2017).

De acuerdo con Zimmerman y Moylan (2009) uno de los propósitos de un modelo de tres fases es identificar los procesos metacognitivos y las fuentes motivacionales explicando su interrelación cíclica durante los esfuerzos continuados que se hacen para aprender en contextos reales (p. 305).

A continuación, se detallarán los procesos llevados a cabo durante cada una de las fases. Se retomará en su mayoría las conceptualizaciones del modelo original de Zimmerman que, a pesar de no ser descritas detalladamente, están incluidas en la descripción general que presenta el modelo de Oxford. Se explicarán aspectos que fueron modificados en este último obedeciendo, por un lado, a la especificidad que ofrece la tipología de estrategias del modelo S^2R, y por otro, a desacuerdos en posturas teóricas.

Planeación. De acuerdo Zimmmerman y Moylan (2009), está compuesta por dos categorías: los procesos de análisis de la tarea y las fuentes de automotivación. La primera imprimiría dirección y la segunda energizaría los procesos de autorregulación que permiten la consecución de la tarea (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

El análisis de la tarea implica descomponerla en sus elementos constitutivos y a partir de allí construir estrategias basadas en el conocimiento previo de estos elementos. Este análisis puede dividirse en dos partes: establecimiento de metas y planeación estratégica. La primera parte hace referencia a especificar los resultados que se esperan lograr. La segunda se refiere a elegir o construir métodos para el aprendizaje, esto es estrategias que sean apropiadas para la tarea y el contexto ambiental en el que debe desarrollarse.

Panadero y Alonso-Tapia (2014) citan el trabajo de Winne y Hadwin (1998) en el que se explica cómo los criterios de evaluación dados al estudiante por el docente y el nivel de desempeño deseado son factores indispensables para que los estudiantes establezcan sus metas.

Como se supone que la planeación es anticipatoria, depende de fuentes de automotivación como las percepciones de autoeficacia, expectativas de resultados, interés intrínseco y/o valor otorgado a la tarea y la orientación de metas de aprendizaje.

La autoeficacia, concepto desarrollado ampliamente por Bandura, es definido como las creencias acerca de las capacidades propias para aprender o desempeñarse de manera exitosa o no. Estas creencias pueden afectar los procesos de la siguiente fase de desempeño. Las expectativas acerca de los resultados, se refiere a las creencias acerca del fin último del desempeño, que puede oscilar entre recibir reconocimiento social u obtener una posición de trabajo deseado. El interés o valor en la tarea se refiere al gusto que se tenga por esta debido a su naturaleza misma más que por las cualidades instrumentales que pueda tener al ayudar a conseguir otros resultados añadidos. Al respecto, Panadero y Alonso-Tapia (2014) hacen una distinción entre valor e interés en la tarea que no se encuentra en el modelo original de Zimmerman. El valor se refiere así, más a la utilidad percibida, esto es la importancia que tiene la tarea para alcanzar las metas personales, que al gusto personal o interés del aprendiz. Dicha distinción es importante en cuanto, ambos, valor e interés, afectan los procesos, energizándolos, aunque no siempre en la misma dirección. Finalmente, dentro de las fuentes de motivación se encuentra la orientación de metas de aprendizaje que tiene que ver con las creencias o sentimientos acerca del propósito mismo del aprendizaje. Los autores hablan de dos orientaciones principales: una hacia el aprendizaje y otra hacia el desempeño. Los aprendices con una orientación hacia el aprendizaje buscan mejorar su competencia vía aprendizaje, mientras que aquellos orientados hacia el desempeño buscan proteger las percepciones de su desempeño a través de comparaciones favorables con el desempeño de otros. La primera ha sido asociada con uso de estrategias “profundas” y procesos superiores de autorreflexión (Zimmerman y Moylan, 2009; Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

En resumen, el análisis de la tarea ayuda a la planeación que es crucial para los procesos de autorregulación. Sin embargo, la implementación del plan depende de las motivaciones del estudiante para alcanzar las metas propuestas (Panadero y Alonso-Tapia, 2014, p. 453).

Los procesos propios de esta fase están interrelacionados, su influencia puede pasar en milisegundos y, por lo tanto, podrían pasar desapercibidos por los estudiantes (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Kuhl, 2000). La relevancia de los procesos propios de esta fase radica en que estos determinan los movimientos iniciales, esto es, el paso de analizar y visualizar la tarea, a realmente hacerla. Dependiendo del nivel y tipo de motivación, la autorregulación es completamente diferente (Zimmerman, 2008 y Zimmerman, 2011 como citados en Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Panadero y Alonso-Tapia (2014) señalan como algunos de estos procesos pueden ocurrir en más de una fase. Mencionan como algunas veces los criterios de evaluación no son establecidos en la fase de planeación, pero se vuelve explícitos en la fase de desempeño. Esto estaría en consonancia con el modelo de autorregulación estratégica de Oxford que plantea interacciones bidireccionales y retroalimentación entre fases y cuestiona la secuencialidad, aunque cíclica, lineal del modelo propuesto originalmente por Zimmerman.

Desempeño. El modelo de Zimmerman propone dos categorías en esta fase: autobservación y autocontrol. Este último habla de la implementación y monitoreo de las estrategias que clasifica en dos: específicas a la tarea y otras generales (de naturaleza metacognitiva: autoinstrucción, uso de imágenes, manejo del tiempo, estructuración del ambiente, métodos para buscar ayuda; y de naturaleza motivacional: incentivos de interés, autoconsecuencias). El autor sostiene que todas las estrategias deben estar basadas en los resultados del desempeño del estudiante y que es allí donde la autoobservación juega un papel central en los esfuerzos de este por regularlo. Existen entonces dos formas de autoobservación: el monitoreo cognitivo y el autoregistro (Zimmerman y Moylan, 2009).

Para el modelo S2R (Oxford, 2017), en esta fase se implementan estrategias para identificar cualquier dificultad durante la tarea, monitorear que las estrategias implementadas estén siendo eficaces; de no ser así, hacer modificaciones. Las estrategias aquí implementadas pueden ser de naturaleza diversa de acuerdo con las cuatro dimensiones del aprendizaje en las que basa su tipología: cognitiva, afectivas, motivacionales y/o sociales. Debido a la especificidad que ofrece la tipología de este

modelo y al papel protagónico que tienen las dimensiones afectivas y motivacionales, que no se encuentra en otros modelos, es esta la que usaremos como referente para el análisis de la información de la presente propuesta investigativa en lo concerniente a esta fase de los procesos de autorregulación.

Autorreflexión. Durante esta fase los aprendices evalúan su desempeño y atribuyen causas a este. Al hacerlo, experimentan emociones negativas o positivas dependiendo de su estilo atribucional. Estas emociones afectarán su motivación y regulación en el futuro (Panadero y Alonso-Tapias, 20014). De acuerdo con Zimmerman y Moylan (2009) está compuesta entonces por dos categorías de respuesta: autojuicios y autoreacciones.

Los autojuicios pueden ser de dos tipos: autoevaluación y atribuciones causales. La autoevaluación se refiere a la comparación del desempeño propio con un estándar o criterio de evaluación que puede ser dado por el docente y/o autoimpuesto por el aprendiz. Bandura (1986, como citado en Zimmerman y Moylan, 2009) identificó tres tipos principales de estándares evaluativos: niveles previos de desempeño, experticia en todos los componentes de la habilidad y comparación social con el desempeño de otros. Es importante que los estudiantes establezcan metas realistas puesto que al no lograrlas repercutiría negativamente en la motivación. Las metas que establezcan durante la fase de planeación determinarán entonces el criterio con el que evaluaran su desempeño en esta fase. Las atribuciones causales son definidas como las explicaciones que los aprendices se dan así mismos acerca su éxito o fracaso al realizar una tarea y que pueden atribuir a diferentes factores: esfuerzo, habilidad, suerte, apoyo de otros, entre otros. Estas atribuciones pueden generar emociones que afecten la motivación y las expectativas para el desempeño de futuras tareas. (Zimmerman y Moylan, 2009; Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Una segunda categoría de la autorreflexión está compuesta por dos formas de autorreacción: autosatisfacción y decisiones adaptativas/defensivas. La autosatisfacción es definida como las reacciones cognitivas y afectivas a los autojuicios. Se ha afirmado que los estudiantes prefieren actividades que previamente fueron satisfactorias y tienden a evitar aquellas que no lo fueron y que provocaron sentimientos negativos como ansiedad. Las decisiones adaptativas se refieren a la voluntad de los estudiantes de participar en ciclos adicionales de aprendizaje al continuar con el uso de una estrategia o modificarlo. En contraste, las decisiones defensivas evitan esfuerzos futuros para aprender con el fin de

proteger al estudiante de insatisfacciones y afectos aversivos. Sentimientos de impotencia, procrastinación, evitación de la tarea, desvinculación cognitiva y apatía son formas de autoprotección. Estas reacciones dependen de los juicios que hagan de sí mismos y de su desempeño (autojuicios) durante esta fase. Estas autorreaciones afectan la fase de planeación de manera cíclica durante esfuerzos futuros por mejorar la suficiencia.

La tabla 4 resume así las fases, sus componentes y subcomponentes como fueron adoptados por la presente investigación adaptando el modelo S^2R (Oxford, 2017) y el modelo de autorregulación de fases cíclicas de Zimmerman y Moylan (2009).

Tabla 4
Fases, componentes y subcomponente de los procesos de autorregulación según el modelo S^2R de Rebecca Oxford y el modelo de autorregulación de fases cíclicas de Zimmerman y Moylan (2009).

Fases	**Componentes**	**Subcomponentes**
Planificación	Análisis de la tarea	Establecimiento de metas
		Planeación estratégica
	Fuentes de automotivación	Creencias de autoeficacia
		Expectativas de resultado
		Interés en la tarea
		Valor otorgado a la tarea
		Orientación a metas de aprendizaje
Desempeño	Implementación de estrategias y automonitoreo	Cognitivo Afectivo Volitivo Social
Autorreflexión	Autojuicio	Autoevaluación
		Atribuciones causales
	Auto-reacciones	Autosatisfacción
		Decisiones adaptativas/defensivas

Debido a su interdependencia cíclica, los procesos autorregulatorios se pueden volver autosostenibles ya que los procesos y creencias en sí mismos crean una inercia que puede facilitar o socavar los esfuerzos por aprender en fases subsecuentes. Las fuentes de motivación cobran especial relevancia en este modelo, siendo tanto causas como efectos de los esfuerzos por aprender metacognitivamente (Zimmerman y Moylan, 2009).

El modelo S^2R intencionalmente une los aspectos socioculturales y psicológicos del aprendizaje autorregulado al incluirlos en sus explicaciones sobre la interacción de las

fases. Oxford hace énfasis en la inclusión del "contexto interno" en el que menciona el conocimiento previo, estilo cognitivo, autoeficacia, agencia, autonomía, resiliencia, esperanza y mentalidad (mindset). Estos factores influencian el desarrollo de todas las fases y estos a su vez son influenciados por la participación en la tarea por parte del aprendiz. En el contexto sociocultural incluye las relaciones con el docente y pares, recursos físicos, creencias y valores culturales. El desarrollo de la tarea no puede desconocer que el aprendizaje ocurre en un contexto específico que influencia el desarrollo de la tarea y que es influenciado por la realización de esta. En términos de representación gráfica (que tendrá implicaciones conceptuales), si bien tanto el modelo S2R como el de Zimmerman son cíclicos, el S^2R empieza el ciclo en la parte superior y usa flechas bidireccionales para indicar la retroalimentación y bidireccionalidad entre fases, a diferencia del de Zimmerman que comienza en la parte izquierda y usa flechas en un solo sentido implicando una secuencialidad linear que ha comenzado a cuestionarse (Oxford, 2017, p. 74-75).

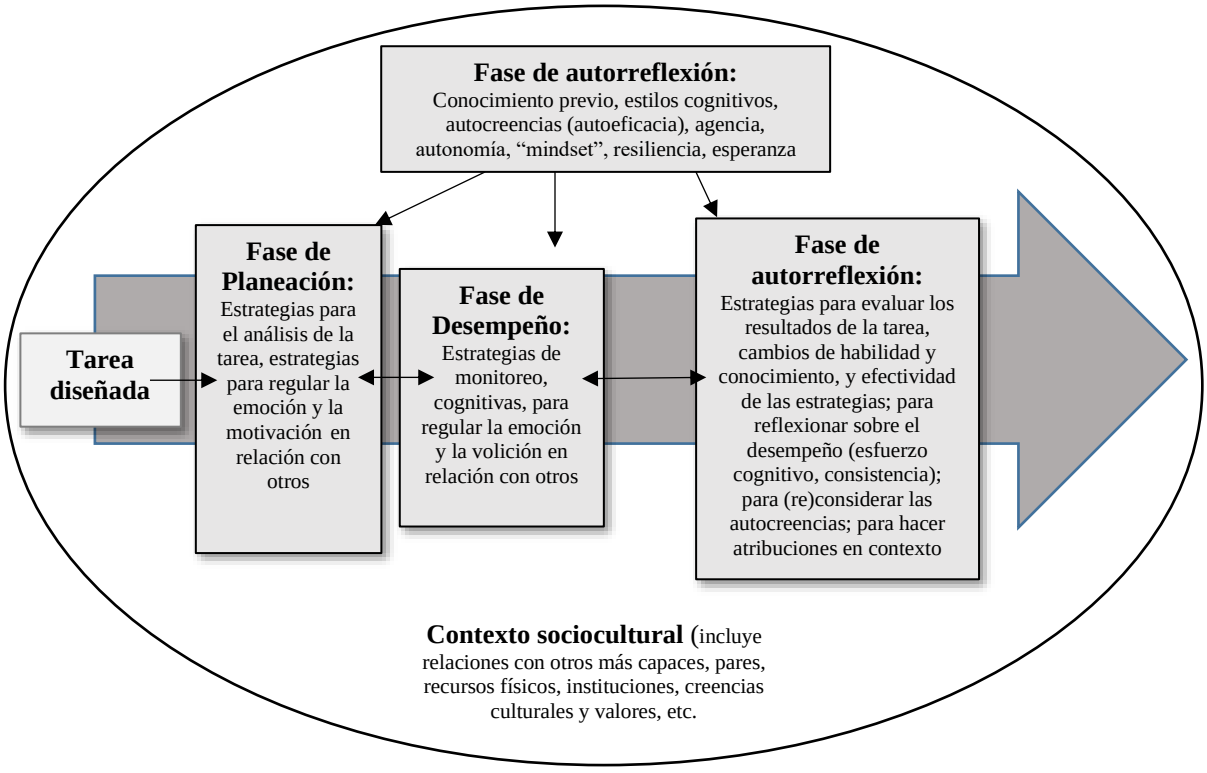

Figura 3. *Representación gráfica Modelo S2R propuesto por Oxford (2017).*

Fuente: Adaptado de Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-Regulation in context*. 2nd Edition. London: Routledge.

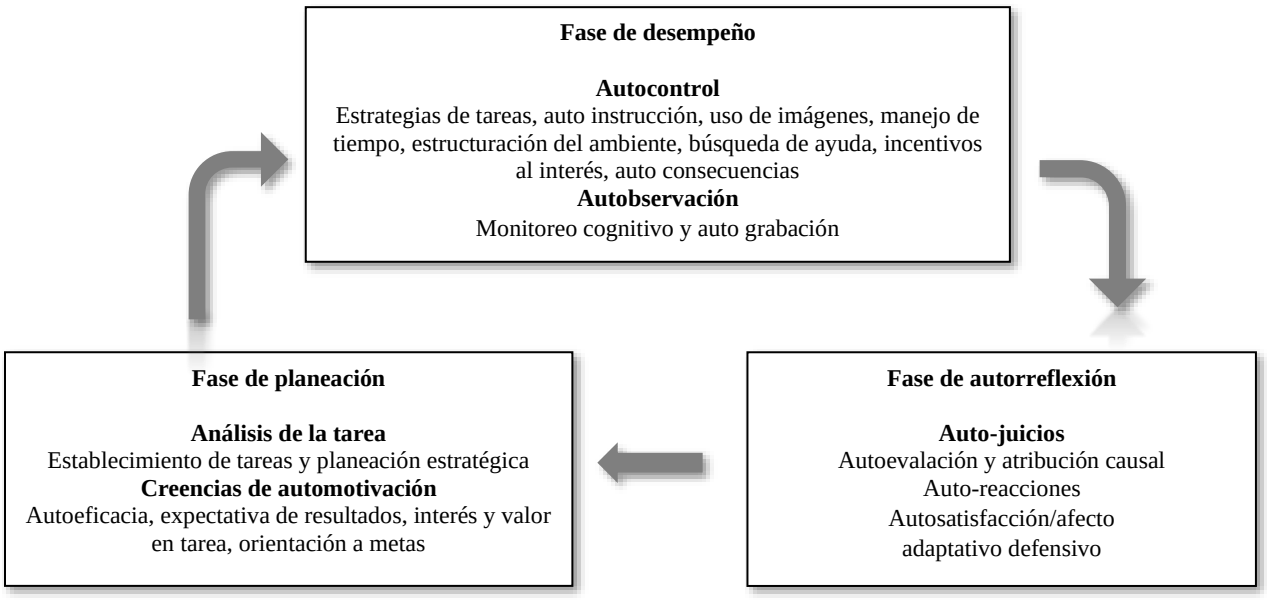

Figura 4. Representación gráfica modelo de autorregulación propuesto por Zimmerman y Moylan (2009)

Fuente: Adaptado de Zimmerman, B., & Moylan, A. (2009). Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect. En: D. J. Hacker, J. D. Ken, y A.C Graesser. (Ed.), *Handbook of Metacognition in Education.* (pp. 299-31). New York, Estados Unidos: Routledge.

Tareas y autorregulación

El Consejo de Europa (2001) en el MCER define una tarea "como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo" (p. 10). Oxford, Cho, Leung y Kim (2004) hacen una revisión exhaustiva del concepto de tarea en el área de aprendizaje de una segunda lengua. Es así como tarea ha sido definida de diferentes maneras. Algunas de ellas: deber; segmento o plan de trabajo que hace parte del currículo y la enseñanza; marco de trabajo comportamental que se diferencia de "actividad"; actividad comunicativa significativa y actividad orientada a la precisión.

Se retomarán aquí las concepciones que se consideran más pertinentes para el desarrollo de la investigación en consonancia con el modelo de autorregulación estratégica que la guía y con los lineamientos pedagógicos que rigen el programa educativo en el que se desarrolló el estudio. Breen (1987, como citado en Oxford et al., 2004) define una tarea como un

esfuerzo estructurado en el área de aprendizajes de lenguas, que tiene un objetivo específico, contenido apropiado, un procedimiento específico y un rango de posibles resultados para aquellos que la emprenden. De acuerdo con el autor, las tareas de lenguas pueden ser vistas como planes de trabajo, desde simples a complejas, con un propósito general de facilitar el aprendizaje de esta; así todas las actividades que se usen para enseñar una lengua pueden ser vistas como tareas. De manera similar, Prabhu (1987, como citado en Oxford et al., 2004) afirma que una tarea es una actividad que requiere que el aprendiz llegue a un resultado a partir de una información dada y a través de procesos de pensamiento guiados, permitiendo que el docente participe del control y regulación de ese proceso.

Oxford et al. (2004) explican cómo algunos autores hacen la distinción entre tarea y actividad. Desde esta perspectiva una tarea es un plan de trabajo con un objetivo específico que puede hacer parte de un curso educativo, una asignación laboral o usada para obtener información en una investigación; y las actividades serían esos comportamientos que son producidos al realizar la tarea. Así una tarea puede entonces generar diferentes actividades. Muchos no hacen esta distinción y ambos términos son usados de manera intercambiable. En esta propuesta asumiremos esta última posición en aras de facilitar la comunicación.

Las tareas pueden también ser vistas como actividades auténticas, significativas y comunicativas. Desde esta perspectiva las tareas requieren que se negocie significado involucrándose en comunicaciones significativas y que guarden semejanza con situaciones naturales que ocurran por fuera de un aula de clase. En este sentido es muy común que las tareas involucren múltiples habilidades y subhabilidades de la lengua, por lo que es necesario que se implementen diversidad de estrategias para lograr el objetivo que la tarea se propone.

Finalmente, Oxford et al. (2004) hablan de características o dimensiones que moldean el desempeño en una tarea en el aprendizaje de una segunda lengua. Estas incluyen los objetivos o metas, riesgos altos o bajos, tiempo, “input”, materiales, adaptación al ambiente, tiempo de preparación, la cantidad anticipada y tipo de interacción durante la tarea y la complejidad esperada del resultado final (p. 9-14). Los aprendices autorregulados se acercan a una tarea prestando atención a las demandas propias de esta. Una tarea estratégica es un plano o mapa que busca facilitar el aprendizaje e incluye un objetivo, tiene

un contenido apropiado, se enfoca en el significado o una combinación de significado y forma, alienta directa o sutilmente el uso de estrategias e involucra un rango de resultados. El uso de estrategias aumenta la posibilidad de lograr con éxito la consecución de la tarea en términos de comunicación verbal y no verbal.

Adicionalmente, Oxford (2017) advierte que el número total o frecuencia de uso de las estrategias no garantiza el éxito de una determinada tarea. Aprendices exitosos tienden a usar estrategias relevantes y pertinentes a las demandas de la tarea dada (p.72).

Habilidades comunicativas y estrategias de autorregulación

Es común que la enseñanza de una segunda o de una lengua extranjera se piense dividida en sets de habilidades que reflejan los cuatro actos comunicativos: hablar, escuchar, leer y escribir (Hinkel, 2010; Harmer, 2007). De acuerdo con Harmer (2007), estos actos se dividen frecuentemente en habilidades: receptivas - escuchar y leer - puesto que el significado se extrae del discurso; y productivas -escribir y hablar- en la que los aprendices producen lenguaje. El autor nos advierte no confundir receptividad con pasividad, pues en ambos procesos receptivos existe activación del lenguaje, aunque esta parezca ser más evidente en los productivos (p. 265). Adicional a esta división, que obedece a la dirección en la que se lleva a cabo la comunicación, Aydoğan y Akbarov (2014) hablan de un segundo parámetro por el cual las cuatro habilidades se relacionan entre ellas: su modo de comunicación que las dividiría en habilidades orales -escucha y habla- y escritas -lectura y escritura-.

Ahora bien, en un contexto real, por fuera de un aula de clase (e incluso dentro de ella), “muchas actividades comunicativas son interactivas, es decir, los participantes alternan como productores y receptores, a menudo con varios turnos” (Consejo de Europa, 2001, p. 60). Para Harmer (2007) no tiene sentido hablar de cada una de las habilidades de manera aislada puesto que las habilidades receptivas y productivas se retroalimentan entre ellas de muchas maneras: lo que decimos o escribimos está influenciado por lo que escuchamos o leemos. La producción de los aprendices depende de la información que obtienen proveniente del input a su alrededor -exposición a la lengua: lo que leen y escuchan-. La producción de estos se convierte a su vez en input que retroalimenta su aprendizaje de la lengua (p. 266). En esta misma línea, Yang and Plakans (2012) reconocen que la

comprensión y producción de lenguaje son procesos interactivos e interdependientes. La competencia para producir textos orales al hablar depende de la comprensión de estos en actividades de escucha y ambas competencias requieren instrucción explícita (Field, 2012; Thornbury, 2012; como citados en Oxford, 2017, p. 289). Así mismo se reconoce las conexiones entre lectura y escritura como competencias que van de la mano, por lo que separar su instrucción sería artificioso y erróneo (Hirvela, 2004, como citado en Oxford, 2017, p. 282).

El reconocimiento de esta realidad influyó en el surgimiento del enfoque comunicativo en la década de los setenta, caracterizado por fomentar lo que Hymes (1972) denominó *competencia comunicativa* y a la que definió como el conocimiento intuitivo funcional y control de los principios de uso del lenguaje. Esto es no sólo usar el lenguaje de manera correctamente (siguiendo reglas gramaticales) si no apropiadamente (de acuerdo con el contexto sociocultural respondiendo a un tipo particular de discurso de manera estratégica). Este enfoque se fundamenta así en la integración de las cuatro habilidades en la enseñanza del lenguaje en las tareas que se proponen en el aula de clase (Hinkel, 2010) de manera que los estudiantes puedan efectivamente enfrentarse a situaciones de la vida que necesitan comunicación. Así las clases se desarrollan en con base en contextos y funciones del lenguaje, esto es lo que se puede hacer con el idioma: pedir información, quejarse, invitar, argumentar, etc. (Muñoz, 2010).

Oxford (2001) utiliza el símil que compara la enseñanza de una segunda lengua con la de un tapiz tejido con múltiples hebras, una de las más importantes es la de las habilidades. La autora afirma que es indispensable que estás estén entrelazadas durante la instrucción en clase para garantizar una comunicación efectiva. Esto es lo que se conoce como el enfoque de integración de habilidades (Integrated-Skills approach) (p.2). La autora lo expresa de la siguiente manera:

> The integrated-skill approach, as contrasted with the purely segregated approach, exposes English language learners to authentic language and challenges them to interact naturally in the language. Learners rapidly gain a true picture of the richness and complexity of the English language as employed for communication. Moreover, this approach stresses that English is not just an object of academic interest nor merely a key

to passing an examination; instead, English becomes a real means of interaction and sharing among people (p.5)[5].

Este enfoque es considerado como una estrategia efectiva para el aprendizaje de una segunda lengua ya que promueve el uso de esta de manera significativa en contextos reales y con propósitos comunicativos (Oxford, 2001; Harmer, 2007; Hinkel, 2006, 2010).

Es entonces cada vez más común que las tareas propuestas en clase involucren y requieran la integración de varias habilidades del lenguaje, con frecuencia emparejando una habilidad receptiva con una productiva, con el fin de que guarden semejanza con aquellas con las que se enfrentaran en el "mundo real", aquel que se vive por fuera de clase. Algunas investigaciones asocian dicha integración con mejoras en el desempeño en la lengua (Wallace, Stariha, y Walberg, 2004; Ellis, 2014; Dickinson, 2010; Córdoba, 2016). Harmer (2007) describe cuatro maneras en las que se puede evidenciar la integración de las habilidades en una lección: conversación o discusión inicial como estímulo, a manera de preparación o con el fin de activar conocimientos previos; usar textos escritos o hablados como modelos, estímulo y/o preparación para posterior producción que puede o no involucrar una o varias habilidades; y en tareas integradas, que van desde tomar notas mientras se escucha un texto, dar cuenta de manera hablada o escrita de la comprensión de un texto que se leyó o escuchó, participar de una conversación, hasta la realización de proyectos elaborados donde se debe leer, escribir, escuchar y hablar (p. 267).

Una perspectiva derivada del enfoque comunicativo y en consonancia con la integración de habilidades es el denominado enfoque accional o centrado en la acción propuesto por el MCER (Muñoz, 2010). Este promueve el uso social de las tareas comunicativas. Explica así, cuatro actividades de la lengua en las que el usuario o alumno pone en funcionamiento su competencia comunicativa. Estas actividades incluyen: la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas. La comprensión y la expresión (oral y escrita) son descritos allí como procesos primarios,

[5] Se interpreta como: El enfoque de integración de habilidades, en contraste con el enfoque que las segrega, expone a los aprendices de la lengua inglesa a lenguaje auténtico y los reta a interactuar naturalmente en este. Los aprendices ganan rápidamente una visión realista de la riqueza y complejidad de la lengua inglesa como se emplea para la comunicación. Adicionalmente, este enfoque hace énfasis en el inglés como medio real de interacción entre las personas, no solo como objeto de interés académico, ni meramente como clave para pasar un examen (p.5)

necesarios para la interacción. El marco reconoce la importancia atribuida a esta debido al papel predominante que tiene en la comunicación y señala como en la interacción, los procesos de producción y comprensión no sólo se alternan, sino que pueden solaparse, implicando que "aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas" (Consejo de Europa, 2001, p.14).

Habilidades receptivas: escucha y lectura.

Harmer (2007) clasifica las actividades de lectura y escucha en: extensivas e intensivas. Las de naturaleza extensiva son aquellas en la que el aprendiz elije el material a leer o escuchar, quizás alentado por el docente, pero motivado por el gusto de hacerlo y/o por el mejoramiento que implicaría en su desempeño. La lectura o escucha intensiva es con frecuencia dirigida por el docente con el propósito de desarrollar las habilidades específicas a la comprensión: *listening or reading for gist - skimming-* que busca entender la idea principal o general del texto escrito u oral; *listening or reading for specific information or details -scanning-* que busca una lectura o escucha detallada pero aún literal; y *inferring listening or reading* que busca una comprensión inferencial, del contenido implícito, del texto oral u escrito.

Escucha. Oxford (2017) afirma que, si bien muchos aprendices expresan que el habla es la habilidad más difícil, la escucha es igual de difícil, ya que requiere comprensión inmediata y en la que se espera una respuesta significativa y apropiada (p. 289). Señala, además, que existen estrategias de aprendizaje relacionadas con los procesos cognitivos propios de los procesos de escucha que propone Anderson (1985, como citado en Oxford, 2017): procesamiento perceptual, análisis sintáctico y utilización. En los primeros, las estrategias metacognitivas de atención selectiva y dirigida son muy importantes. En los segundos, las estrategias cognitivas de agrupación e inferencia son cruciales. En los últimos, las estrategias cognitivas de aplicación y elaboración de conocimiento previo son vitales para ayudar a la comprensión y recuerdo. La autora menciona entre las estrategias para una escucha efectiva: la atención selectiva, el automonitoreo, la elaboración a partir del conocimiento previo y la inferencia. Específicamente, una escucha efectiva implica redireccionar la atención cuando la concentración baja; escuchar entonación y pausas; inferir usando el contexto; y centrarse en la comprensión general del texto más que entender palabra-por-palabra. Finalmente, nos presenta la categorización, propuesta por

Underwood (1989, como se cita en Oxford, 2017), de las dificultades que pueden presentarse obstaculizando la comprensión auditiva: falta de control sobre la velocidad de quien habla; necesitar repetición sin poder solicitarla; tener vocabulario limitado; fallar en el reconocimiento de señales en la escucha; no poder interrumpir el input; no poder concentrarse; y tener hábitos pobres de escucha. (p. 289-290).

Lectura. Oxford (2017) afirma que la lectura es un proceso activo y no linear, en la que el lector, a partir de su conocimiento previo del mundo y de la lengua, crea y pone a prueba hipótesis para entender el significado de un texto escrito. Este no es pues inherente al texto, es creado por el lector. Entre las estrategias que se usan para mejorar la comprensión lectora menciona: inferir significado y predecir lo que viene en el texto a partir del contexto y del conocimiento previo; usar las imágenes y otras pistas textuales para activar el conocimiento previo; y leer rápidamente (skimming) para obtener la idea general del texto. Presenta, además, la clasificación de Sarig (1987, como se cita en Oxford, 2017) que identifica cuatro tipo de estrategias: ayudas técnicas -como el uso de glosario y la lectura rápida (skimming); clarificación y simplificación -como el parafraseo y la inferencia; detección de coherencia -como usar conocimiento previo y reconocer la estructura del texto; y el monitoreo que puede resultar en modificaciones de acción -tales como pasar por alto una frase o palabra desconocida o variar la velocidad de la lectura. Concluye que las interacciones entre el texto, el conocimiento y la experiencia previa del aprendiz, el contexto, el nivel de lectura, y la naturaleza de la primera y de la segunda lengua, afectan la efectividad de las estrategias que el aprendiz decide usar en aras de comprender el significado de un texto escrito.

Habilidades productivas: escritura y habla.

Escritura. El concepto de alfabetización es un concepto complejo que cobra diferentes dominios que dependen del contexto social condicionando la enseñanza de esta habilidad en una L2 o LE. La situación y el propósito de la escritura determinará entonces el tipo de alfabetización que se espera y se enseña en un contexto de aprendizaje (Harmer, 2007). Harmer (2007) describe aspectos que él considera fundamentales al hablar de alfabetización y que ayudan a pensar la enseñanza de esta habilidad. Entre estos: la escritura a mano -en especial para aquellos aprendices con ortografía y alfabeto diferente al del inglés; las reglas

de deletreo y ortografía - la falta de transparencia o correspondencia fonológica propia del inglés puede suponer una dificultad para los aprendices; la disposición u organización espacial de un texto de acuerdo con su género y las reglas de puntuación- que de nuevo pueden diferir de la lengua nativa del aprendiz. El autor continúa describiendo los diferentes enfoques que existen para enseñar esta habilidad de acuerdo con el propósito del docente – énfasis en el proceso de escritura o en el producto final; escritura por géneros; escritura creativa (individual o cooperativa).

Al respecto, y basada en el análisis de tres enfoques actuales para enseñar escritura realizado por Gordon (2008, como citado por Oxford, 2017), Rebecca Oxford los describe y compara en relación con las estrategias de aprendizaje que imparten. El primero, el enfoque basado en el proceso de escritura que ve la escritura como un proceso cognitivo complejo que se realiza por fases dentro de las que incluye: la planeación, la escritura del primer borrador o boceto, la revisión que lleva a la edición antes de obtener el texto final. Las estrategias de aprendizaje relacionadas con estos procesos incluyen algunas de carácter metacognitivo como la planeación y la edición. La autora menciona también la escritura en voz alta (write-aloud) como estrategia en algunos casos modelada por los docentes y que busca hacer visible los procesos involucrados en la escritura al aprendiz. El segundo, el enfoque centrado en los géneros textuales, que ve la escritura como un tipo de comunicación que debe situarse socioculturalmente. El contexto sociocultural y el propósito de la comunicación influencian el género del texto escrito (carta personal, correo, reporte, novela, etc.). Entre las estrategias de aprendizaje que enseña este tipo de enfoque se encuentran: identificar la intención, analizar el texto, prestar atención al contexto social, e imitar el género con un modelo de este. El tercer enfoque, es llamado funcional, se basa en la idea de que ciertas formas del lenguaje tienen una función comunicativa particular, que los aprendices deben aprender (Hyland, 2003, como citado en Oxford, 2017). Este enfoque enseña a los aprendices el uso de las siguientes estrategias: descomponer el texto en partes más pequeñas (párrafos); identificar estas partes (idea principal e ideas de apoyo); y discutir los propósitos de tales componentes. Todos los modelos tienen limitaciones por lo que los autores sugieren la combinación de estos. (Oxford, 2017, p. 279-280).

Habla. Harmer (2007) señala dentro de los elementos necesarios para que un aprendiz logre hablar de manera fluida en inglés: la pronunciación, el uso apropiado de entonación y acentuación, y la producción de un discurso conectado. Deben además poder hablar en diferentes géneros y situaciones usando diversas estrategias conversacionales que les permitan participar exitosamente en intercambios funcionales típicos. Oxford (2017) afirma que esta habilidad no puede entenderse sin mirar aspectos fonológicos, pragmáticos y de pronunciación (p. 289). Thornbury (2005) sugiere nombrar los diferentes tipos de géneros de textos orales de acuerdo con sus propósitos y/o funciones, nivel de participación, y planeación requerida. Así existirían eventos con funciones transaccionales cuyo propósito principal es transmitir información y facilitar el intercambio de bienes y servicios; y eventos con funciones interpersonales, cuya finalidad sería la de mantener buenas relaciones entre las personas. Según la naturaleza de la participación se puede pensar en eventos interactivos (conversaciones) o no interactivos (dejar un mensaje de voz). También podemos pensar en eventos planeados (presentación) o no planeados (conversación espontánea). Harmer (2007) nos aclara que estas divisiones no son absolutas y excluyentes y buscan ayudar al docente a brindar diversidad de situaciones comunicativas reales en las actividades que propone en el aula. El autor señala además que el éxito de la interacción cara-a-cara depende del conocimiento (y ejecución) que se tenga sobre los marcadores discursos (para ganar tiempo, empezar un turno), las reglas y la estructura conversacional (expresiones para abrir y cerrar conversaciones, interrumpir, cambiar de tópicos, cerrar); así como del uso de estrategias conversacionales que él llama de supervivencia y reparación (survival and repair strategies) (pedir repetición cuando el mensaje no fue claro, parafrasear, explicar cuando no encuentra una palabra para expresar algo, pedir ayuda).

Oxford (2017) hace una revisión sobre las investigaciones llevadas a cabo alrededor de las estrategias de aprendizaje centradas en el habla para ello las diferencia en fonológicas, de pronunciación, pragmáticas, de habla y de comunicación oral. Estas últimas en una categoría que integra habilidades de habla, de escucha y pragmática -como se usa el lenguaje en situaciones socioculturales-. Las estrategias reciben diversos nombres dependiendo de los autores que hablan de ellas. Están enfocadas a la planeación, negociación de significado y de resolución o compensatoria frente a los posibles vacíos o dificultades que suponen la interacción (por falta de comprensión o vocabulario y

estructuras precisas para expresarse) y que pueden incluir la evitación, alteración o el abandono de la intención comunicativa original. Hace mención importante al uso de estrategias metacognitivas como la planeación y el automonitoreo; un rango de estrategias cognitivas que buscan mejorar el vocabulario y la gramática necesaria para hablar efectivamente; estrategias afectivas que buscan reducir la ansiedad; y estrategias sociales para motivar la interacción.

Para finalizar, es importante mencionar que Cohen (2012) al describir las diferentes maneras en las que las estrategias han sido clasificadas, incluye las habilidades como uno de los criterios para hacerlo. Al definir habilidad como la destreza o capacidad de hacer algo; las estrategias son entonces, los medios usados para llevar a cabo tareas que involucren dichas habilidades. En este sentido pueden mirarse las estrategias en términos del rol que desempeñen tanto en las habilidades receptivas, escucha y lectura, como en las productivas, habla y escritura (p. 140). Oxford (2017) nos advierte que, aunque algunas estrategias parecieran estar asociadas con una habilidad específica, esto no es siempre así. Una estrategia dada puede usarse tanto en una habilidad como en otra, puede además asumir diferentes roles en varios momentos y en contextos particulares (p. 145). Finalmente reconoce que no ha existido hasta ahora un modelo que guíe la investigación en estrategias a lo largo de las habilidades. Espera que a medida que su modelo cobre atención, investigadores y docentes lo apliquen para promover e investigar las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua (p. 241). Esta es fue la pretensión de la presente investigación.

Diseño Metodológico

Se realizó una investigación de tipo cualitativo en tanto, tal como lo propone Mason (como citado en Vasilachis, 2006), esta reunió los tres elementos comunes a la rica variedad de estrategias y técnicas propias de este enfoque. Esto es: a) una posición filosófica de carácter interpretativo interesada en las formas en las que los sujetos interpretan, comprenden, experimentan y producen el mundo social, b) los métodos de generación de datos son flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y c) la complejidad, el detalle y contexto guían los métodos de análisis y explicación que vamos a usar (p. 25).

Esto está en concordancia con lo hallado durante la búsqueda de antecedentes que recomienda conducir estudios de tipo cualitativo que garanticen una mirada holística y contextualizada, que logren develar la naturaleza compleja y dinámica de las estrategias que sostienen los procesos de autorregulación del aprendizaje de una lengua extranjera. Tal cosa no sería posible bajos métodos cuantitativos (Oxford, 2017). En consonancia con ello, los objetivos planteados y las particularidades de la población, se consideró para esta investigación el estudio de caso, entendido según Neiman y Quantara (2006) como "[…] una forma de investigación empírica que aborda fenómenos contemporáneos, en términos holísticos y significativos, en sus contextos específicos de acontecimiento" (p. 224).

El estudio de caso entendido como estrategia de investigación permite hacer un recorte de la realidad para profundizar en el conocimiento global de un caso frente al que se pregunta "cómo" o "por qué", sin pretender el control de variables o situaciones; su foco de estudio son fenómenos contemporáneos en contextos de la vida real (Yin, 1994). Para este autor el énfasis del estudio de caso está puesto en la necesidad de comprender el fenómeno estudiado en el marco de la complejidad del contexto temporal y espacial en el que este se inscribe. El caso de estudio permite obtener información detallada que no es posible adquirir por medio de métodos estadísticos, posibilitando así comprender de manera situada un fenómeno (Galeano, 2004; Schmidt, 1983).

Adicionalmente, el estudio de caso se acerca a un problema conceptual o empírico más amplio, que la particularidad del caso puede iluminar, maximizando las posibilidades y capacidades de las condiciones y características de este para el desarrollo de conocimiento que puede transferirse a otros casos; en este sentido, el caso constituye una expresión paradigmática de un problema social: "El caso o los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación"(Neiman & Quaranta, 2006, p. 218). Maxwell (1998), como se citó en Martínez (2006) reconoce igualmente en esta estrategia investigativa, la posibilidad de desarrollar una teoría que puede ser transferida a otros casos. Maxwell habla de "transferibilidad, en vez de generalización" en este tipo de investigaciones.

Las particularidades de la población, su contexto socioeconómico, así como del programa de enseñanza del inglés en el cual se encuentran inmersos hicieron entonces posible la construcción de un caso, de cuyo estudio pueden derivarse conocimientos que puedan ser transferidos a otros contextos similares.

De esta forma, tanto los principios del estudio de caso per se, como el establecimiento del caso a ser estudiado justifican dicho tipo de estudio en la presente investigación.

Características de la población o selección del caso

Un grupo de 16 estudiantes del grado noveno con edades entre 13 y 15 años de la Institución Educativa de carácter privado: Colegio Campestre Horizontes ubicado en el municipio de Rionegro. Los estudiantes pertenecen a un contexto socioeconómico alto que potencialmente aumenta las posibilidades de exposición al idioma en contextos no escolares y el acceso a recursos tecnológicos, educativos, estadías cortas en países de habla anglosajona, entre otros, que en contextos diferentes podrían ser limitados. Su nivel de suficiencia en el idioma es intermedio (nivel B1 de acuerdo con el MCER).

El Colegio Campestre Horizontes, ubicado en Llanogrande, Rionegro, Antioquia, cuenta desde hace 12 años con el programa SISLENGUAS ofrecido por la Universidad EAFIT. Este cuenta con una intensidad de 5 horas semanales. La enseñanza del inglés como lengua extranjera se desarrolla en condiciones y bajo parámetros idóneos que bien pudiesen no encontrarse fácilmente en otra población. Los docentes encargados deben acreditar suficiencia en el idioma por encima del nivel C1 (de acuerdo con el Marco Común Europeo) y cuentan con un programa obligatorio de desarrollo profesional que les exige entre 10 y 15 horas semestrales de capacitación. El grupo de docentes cuenta con un coordinador en cada institución educativa, así como de una coordinación académica general desde la universidad que integra todas las instituciones que cuentan con el programa. Las prácticas pedagógicas siguen los parámetros establecidos por el programa que desde un paradigma constructivista y bajo una visión integral y holística, propone enfoques metodológicos diversos. Le permite así a los involucrados tomar decisiones informadas sobre los principios y procesos de enseñanza y aprendizaje que aplicarán en sus prácticas de aula. Dicho propósito se sustenta en 5 líneas: enfoque comunicativo; enfoque basado en competencias y el Marco Común Europeo (MCER); enfoque basado en contenido; enfoque basado en tareas; y el modelo de aula invertida (Idiomas EAFIT, 2017).

El programa reúne a los estudiantes en grupos pequeños (no más de 16 estudiantes) de acuerdo con el nivel de suficiencia medido por un examen estandarizado que toman al iniciar y al finalizar el año. Los resultados del examen son también nutridos por las apreciaciones del docente del año anterior de acuerdo con el desempeño mostrado en clase en las diferentes habilidades comunicativas. Los estudiantes de un grupo si bien tienen el mismo nivel de suficiencia pueden presentar diferencias de desempeño en las diferentes habilidades. El colegio además tiene convenios con otras instituciones que ofrecen programas de intercambio a países de habla anglosajona. El colegio cuenta con aulas equipadas con medios tecnológicos. El uso de estas con fines pedagógicos es promovido.

Consideraciones ético-metodológicas

El presente estudio se realizó bajo un compromiso profundo de responsabilidad, ética y cuidado con los sujetos que participaron en este. Se siguieron las reglas estipuladas en el capítulo III de la Resolución 8430 de 1993, expedida por el Ministerio de Salud en Colombia, en la que se establecen las disposiciones generales de ética de la investigación en salud (que bien podrían aplicar para la social y educativa) en seres humanos y para la investigación en menores de edad, vigentes en la actualidad (Serrano, 2014); así como lo estipulado en los artículos 12, 13 y 14 de la Convención de los Derechos del Niño en relación con la participación de estos en investigaciones (UNICEF, 2002). Los participantes del estudio fueron tratados en cualquier caso como fines y no como simples medios (objetos de investigación o fuentes de información). Esto conlleva que la reflexión ética se siga en todas las fases del proceso de investigación: la identificación de problemas relevantes para la población (sentido y utilidad), la revisión crítica de los elementos teóricos que guiaron las preguntas y el contacto con los estudiantes, la evitación de temáticas o procedimientos que pusieran en mayor riesgo a la población, el respeto por los ritmos cotidianos, tiempos y motivaciones en relación con la participación de la investigación, el reconocimiento de los participantes como colaboradores en la construcción del conocimiento y la conciencia crítica de la propia posición frente al problema y el desarrollo del estudio (Noreña, Alcaraz, Rojas, & Rebolledo, 2012).

Morrow (2009) afirma que la ética investigativa existe para para asegurar los principios universales de justicia, respeto y evitación de daño (p. 1). A continuación, se describen los procedimientos investigativos que procuraron asegurar estos principios en consonancia con

los lineamientos éticos propuestos por diversos autores (Galeano, 2012; Kellet, 2011; Morrow, 2009; Sañudo, 2006). Después de obtener el consentimiento de las instituciones involucradas, se procedió a hacer lo mismo con el de los estudiantes. Esto después de explicar clara y honestamente los propósitos, riesgos y beneficios de participar en este, tanto a administrativos, estudiantes como a sus padres, quienes fueron los que finalmente de manera legal decidieron libre e informadamente su participación (ver ***Anexo 1.*** **Consentimiento informado a padres y estudiantes**). La participación fue siempre voluntaria y podía ser retirada en cualquier momento de la investigación. Así mismo, se aseguró la confidencialidad y el anonimato de los participantes, cuyas identidades no fueron reveladas de ninguna forma. Se utilizaron pseudónimos. No se realizó ninguna videograbación con el fin de proteger la integridad de los estudiantes menores de edad. Las grabaciones de audio fueron destruidas una vez se llevó a cabo el análisis y el estudio fue completado. Se solicitó debido permiso a los estudiantes y a sus padres para el uso de cualquier material que se derive de la investigación, garantizando de nuevo el anonimato y la confidencialidad. Se realizarán reuniones de devolución con las instituciones y estudiantes. Se procuró ofrecer un ambiente libre y seguro; el investigador asumió un rol académico y de confianza. En ningún caso, la participación fue evaluada dentro del proceso académico del estudiante.

Técnicas e instrumentos

Se procedió con la implementación de las siguientes técnicas e instrumentos de manera intercalada como se describe a continuación. La triangulación de la información generada al comparar la información obtenida con diferentes técnicas generó la saturación necesaria que garantizó la validez y confiabilidad del estudio (Galeano, 2012).

Reportes verbales. Protocolos de pensamiento en voz alta. Son verbalizaciones de los pensamientos y comportamientos que suceden durante y retrospectivamente a la realización de tareas cognitivas (Ericsson, 2006). Debido a que el desempeño de una habilidad de lenguaje involucra procesos cognitivos y la implementación de estrategias que no siempre son observables, las diferentes formas de reportes verbales se han establecido como el medio más útil para obtener información sobre tales procesos (Cohen 2013). A pesar de las críticas que ha recibido la técnica, ya que la validez de la información que brinda depende

de la capacidad de memoria (en su forma retrospectiva, esto es reporte después de terminada la tarea) y honestidad del reporte del aprendiz, es todavía la única manera disponible para comprender los procesos mentales de los aprendices (Chamot, 2005). Esta técnica ha sido entonces usada con frecuencia en la investigación sobre estrategias de aprendizaje (Grenfell y Harris, 2015, p. 5) y es sugerida por Oxford (2017, p. 147 y 316). Gu (2014) afirma que "it is now widely agreed that various versions of thinking aloud are the most direct and therefore best tools available in examining the on-going processes and intentions as and when learning happens[6]" (p. 74). Su finalidad fue reportar cuáles estrategias usan los estudiantes y cómo estás son usadas en el transcurso de las diferentes fases de la realización de una tarea. Como es sugerido (Cohen, 2013), se realizó una sesión de preparación que buscó familiarizar a los estudiantes con la técnica y promover la autoobservación reflexiva en el ejercicio de reporte. Se llevaron a cabo 4 tareas en las que se integraban al menos 2 o más de las habilidades comunicativas. Estas fueron seleccionadas de las ya propuestas por el programa, teniendo en cuenta el nivel de interactividad entre habilidades que suponían (ver ***Anexo 2.*** **Tareas**). En la versión introspectiva de la técnica, los estudiantes deben pensar en voz alta reportando las estrategias que usan para llevar a cabo la tarea, se trata pues de un ejercicio de introspección en tanto se les pedirá a los estudiantes una autoobservación reflexiva; el investigador interviene cuando estos los estudiantes se silencian, incitándolos a reportar lo que pasa por su cabeza. La interferencia obvia que supone el ejercicio introspectivo en tareas que involucren habla y escucha o su interacción, hizo entonces que los reportes se realizaran sólo retrospectivamente. Al respecto Rose (2015) afirma que, mientras las tareas de pensamiento en voz alta pueden ser útiles en el estudio de actividades de aprendizaje silenciosas, presentan una interferencia obvia en tareas de aprendizaje, donde el poner en voz alta pensamientos interferiría con el proceso mismo de aprendizaje o uso de la lengua. Por esta razón, con frecuencia los investigadores deben usar métodos retrospectivos (p.10). En esta misma línea, Takeuchi, Griffiths y Coyle (2007, p. 94, como citados en Rose, 2015, p.10) señalan como las entrevistas retrospectivas reemergen como una herramienta

[6] Se interpreta como: es ahora ampliamente consensuado que varias versiones del pensamiento en voz alta son las herramientas disponibles más directas y por tanto las mejores en examinar los procesos continuos y las intenciones mientras y cuando el aprendizaje sucede.

importante para explorar los aspectos contextuales, culturales e individuales que influyen en el uso de estrategias.

Con el fin de orientar a los estudiantes en la realización del reporte, se construyó una guía visible en todo momento. La instrucción inicial buscaba promover la autoobservación previa al reporte en tres aspectos claves alrededor de las estrategias: el sentir, el pensar y el actuar; durante los tres momentos claves del desarrollo de una tarea: antes, durante y después; y que de manera preliminar corresponderían con las tres fases de los procesos de autorregulación: planeación, desempeño y autorreflexión. Se incluyeron además preguntas específicas a cada uno de estos aspectos recordando la importancia de los detalles en las descripciones (ver ***Anexo 3***).

El investigador completó la información registrando observaciones de comportamientos que pudiesen tener una intención estratégica antes, durante y después de la realización de la actividad.

Grupos de discusión. Consiste en una conversación grupal cuidadosamente planteada y diseñada para obtener información sobre un tema de interés específico, es dirigida por un moderador en un ambiente flexible y no directivo (Ibañez, 1979; Krueger, 1991), lo que la diferencia de los grupos focales. Privilegia la construcción colectiva y permite analizar diferentes posturas en relación con un tema (Galeano, 2012; Porto y Ruiz, 2014). Se nutre de las técnicas de conversación de la entrevista grupal, los grupos focales, la entrevista en profundidad y la entrevista focalizada, conservando su identidad propia (Galeano, 2012).

Se realizaron tres grupos de discusión después de llevar a cabo los reportes verbales, de manera intercalada, con la finalidad de ampliar lo encontrado durante estos, permitir el reporte de otras estrategias no reportadas y profundizar en las diferencias y recurrencias de uso en el transcurso de las diferentes fases del desarrollo de una tarea. Cada grupo se centró entonces en una de estas fases. Se decidió llevar a cabo un último grupo de discusión que permitiera profundizar y clarificar asuntos que surgieron en los grupos anteriores.

La construcción del guion tentativo para cada grupo estuvo orientada por la matriz categorial que hace referencia a los componentes de cada una de las fases en combinación con las estrategias se suponen serían más útiles en estas respectivamente (ver ***Tabla 4***). Se construyeron preguntas iniciales de carácter general que buscaban provocar y guiar la

discusión en torno a cada uno de los componentes de la fase a profundizar y a situaciones en las que pudieran usar las estrategias asociadas con dicha etapa; y un set de subpreguntas relacionadas que podrán ser usadas en caso de que se necesite redireccionar o suscitar discusión en torno a estos aspectos particulares, siempre y cuando estos no hayan sido ya discutidos espontáneamente a partir de la primera pregunta orientadora (ver ***Anexo 4***).

Se permitió siempre, y como es sugerido, la reformulación de preguntas cuando se sintió que no se comprendían o no se obtenía la información requerida, resumía y clarificaba para avanzar en el discurso del grupo (Barbour 2013). Como lo plantea Gil (1993) la función del moderador fue la de

> …permitir una discusión libre y al mismo tiempo moderar hacia una particular dirección de acuerdo con los temas que conviene tocar. A veces, el moderador cuenta con una lista de tópicos que interesa abordar, más que con un guion rígidamente estructurado (Grunig, 1990). (p. 206).

El investigador completó la información registrando observaciones de comportamientos y otro tipo de situaciones presentadas durante la discusión relevantes a los objetivos investigativos (Gil, 1993).

Validación de los instrumentos.

Para la validación de las guías de los reportes y de los grupos de discusión se realizó un pilotaje de las instrucciones y preguntas incluidas en estos, con dos estudiantes de características similares. Esto permitió ajustes en la redacción de preguntas así como la modificación de la estructura de estos y la eliminación de ítems poco relevantes. Adicionalmente, se construyó un formato de validación de expertos, en el que se les pedía evaluar cada ítem o pregunta guía, en términos de relevancia (pertinencia), claridad (redacción y sintaxis), coherencia (con respecto a la categoría o subcategoría para la que fue pensado). Se consultaron dos expertos con experiencia investigativa y se realizaron las modificaciones sugeridas (ver ***Anexo 5***).

Registro de la información

Tanto los reportes verbales como los grupos de discusión fueron registrados en grabaciones de audio y posteriormente transcritas a documentos Word.

Almacenamiento, tratamiento y análisis de datos

La información registrada a través de las técnicas de recolección fue sistematizada y analizada usando procedimientos de codificación, categorización (tematización), contrastación y construcción conceptual aportados por el análisis temático (Braun y Clarke, 2006, 2012, 2014; Riger y Sigurvinsdottir, 2015).

El análisis temático surge como método de análisis en la década de los setenta. Boyatzis (1998, como citado en Braun y Clarke, 2014) ofrece especificaciones y guía para su uso desde una perspectiva positivista/realista para ser usado en investigación cualitativa. No es hasta el 2006 que el método cobra mayor popularidad con la publicación de Braun y Clarke, *Usando Análisis temático en Psicología*, en el que ofrecen una versión del método más flexible (ya que permite adoptar diferentes perspectivas epistemológicas y de análisis) pero sistemática y con guías específicas para su uso. Las autoras señalan como su versión del método ha sido ampliamente usado en muchas disciplinas debido a que su naturaleza flexible le permite al investigador adoptar la perspectiva epistemológica que esté más acorde con la pregunta investigativa que guía su estudio, garantizando al mismo tiempo, la rigurosidad de las herramientas de análisis que ofrece (Braun y Clarke, 2006, 2012; Riger y Sigurvinsdottir, 2015).

El análisis temático como método busca identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de la información recolectada, de manera sistemática, organizándola y describiéndola en detalle. Un tema captura algo importante dentro de la información recogida en relación con la pregunta investigativa, y representa una respuesta patrón o significado dentro de esta. La identificación y análisis de estos patrones se puede hacer de dos maneras: inductiva o deductivamente, este último llamado también análisis teórico. En el primer tipo, los códigos y temas surgen del contenido de la información recolectada. En contraste, en un análisis deductivo, el investigador usa un referente teórico previo para guiar la codificación, análisis e interpretación de la información recolectada (Braun y Clarke, 2006, 2012). La presente propuesta adoptó un acercamiento híbrido que combina ambos enfoques, permitiendo la conversación rigurosa de los datos recogidos con el referente teórico que guía la propuesta pero que sin ignorar el contenido semántico de la información recolectada permitiendo la emergencia de nuevas categorías o temas de esta. Autores como Leech y Onwuegbuzie (2007) nombran esta perspectiva como abductiva en

el que la comparación constante que permite el refinamiento de los temas o categorías se hace en la simultaneidad de procesos inductivos y deductivos llevados a cabo por el investigador (p, 565).

El análisis adoptó una perspectiva epistemológica constructivista, en las que el contexto social tiene un papel protagónico, y se llevó a cabo a un nivel latente. Esto es, el análisis temático, buscó ir más allá del contenido semántico de la información, intentando develar las ideas, asunciones y conceptualizaciones que les subyace. El desarrollo de los temas involucró trabajo interpretativo y el análisis que se produjo fue más que una simple descripción (Braun y Clarke, 2006; 2012; 2014).

La tabla 5 resumen las fases en las que el proceso de análisis se llevó a cabo, tal y como planteadas por Braun y Clarke (2006, 2012):

Tabla 5
Resumen fases análisis temático (Braun y Clarke, 2006)

Fase	Descripción del proceso
1. Familiarizarse con la información recolectada:	Transcribir, leer y releer la información recolectada, anotar ideas iniciales.
2. Generar los códigos iniciales:	Codificar características interesantes de la información de manera sistemática, cotejando y recopilando información relevante para cada código.
3. Buscar temas:	Cotejar y copilar códigos en potenciales temas, recogiendo toda la información relevante para cada tema potencial.
4. Revisar los temas:	Revisar si los temas funcionan en relación con los extractos codificados y toda la información recolectada. Generar un "mapa" temático de análisis.
5. Definir y nombrar los temas:	Análisis continuo para refinar las especificaciones de cada tema y la historia general que el análisis cuenta, generando definiciones claras y nombres para cada tema.
6. Producir el reporte:	La oportunidad final para el análisis. Selección de ejemplos basados en extractos vívidos y convincentes, análisis final de los extractos seleccionados, relacionados con el análisis de las preguntas investigativas y la literatura, produciendo un reporte académico del análisis.

La sistematización de la información se realizó con ayuda del software de investigación cualitativa Atlas Ti. Éste permitió realizar la codificación y el establecimiento de relaciones entre unidades de sentido en el discurso de los participantes de modo que pueda seguirse la fuente precisa de la información y puedan visualizarse las relaciones que van emergiendo.

El uso de este software no omitió la tarea analítica del investigador, más bien facilitó la organización y el acceso a la información. Una vez realizado el proceso de codificación, se avanzó en los procesos de construcción de las categorías o temas emergentes donde se explicitan las relaciones entre códigos. Los textos seleccionados en los diferentes códigos y categorías fueron sometidos a un proceso de articulación, descripción y comparación constante, lo que dio lugar a la construcción de memos analíticos y posteriormente a la construcción de los capítulos de hallazgos de la investigación (Galeano, 2012).

La triangulación de la información generada al comparar la información obtenida con diferentes técnicas generó la saturación necesaria que garantiza la validez y confiabilidad del estudio (Galeano, 2012).

La tabla 6 muestra, a manera de resumen, los instrumentos construidos para la recolección de información en relación con los objetivos específicos de la investigación a los que buscan responder, la técnica de recolección usada, mecanismo de registro, validación y la estrategia de análisis utilizados.

Tabla 6
Matriz de técnicas e instrumentos, validación, registro y estrategia de análisis

Objetivos Investigativos	Técnica	Instrumento	Registro de la información	Validación	Estrategia de análisis
1. Caracterizar el uso de estrategias de autorregulación que los estudiantes hacen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en tareas orientadas al desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas hablar, escuchar, leer y escribir. 2. Describir el desarrollo de las fases de los procesos de autorregulación de los estudiantes al enfrentarse a tareas o actividades de aula que involucran las diferentes habilidades comunicativas hablar, escuchar, leer y escribir. 3. Analizar las recurrencias y diferencias en el uso que hacen los estudiantes de	Reportes verbales (individual) Grupos de discusión (de acuerdo con fases del proceso de autorregulación)	Guía de reporte verbal Guía de grupo de discusión	1. Grabación audio 2. Transcripción de audio a texto escrito en Word. 1. Grabación audio 2. Transcripción de audio a texto escrito en Word.	Pilotaje con estudiantes Validación de expertos Pilotaje con estudiantes Validación de expertos	Categorización, codificación, tematización, contrastación y construcción conceptual aportados por el análisis temático. -Uso software Atlas ti. Categorización, codificación, tematización, contrastación y construcción conceptual aportados por el

las estrategias de autorregulación en el aprendizaje del inglés, específicamente en tareas orientadas al desarrollo de las habilidades comunicativas.		análisis temático. -Uso software Atlas ti.

Fases del trabajo de investigación

No existe un modelo único que determine las fases del proceso investigativo de tipo cualitativo. Este tipo de investigación no es lineal, sino flexible y emergente (Maxwell, 2013, p.215; Tójar, 2006, p. 179). Pitman y Maxwell (1992) afirman que esta consiste en un proceso continuo de toma de decisiones (p. 753). Por su parte, Tójar (2006) y Sandoval (1996) hablan de cuatro momentos metodológicos: la formulación, el diseño, la gestión y el cierre (p.179) (p. 35). A continuación, se describen las decisiones tomadas y por tomar en cada una de estas fases.

La formulación.

Esta comprendió una revisión detallada del estado del arte de las teorizaciones e investigaciones hechas hasta ahora sobre las estrategias de autorregulación en el aprendizaje de una lengua extranjera. Dicha revisión permitió delimitar el problema y justificar la pertinencia del estudio.

El diseño.

Los hallazgos en la búsqueda de antecedentes permitieron elegir una investigación de tipo cualitativa y un método de estudio de caso por las razones descritas anteriormente.

La gestión.

Acceso al campo. Se realizó inicialmente una reunión informativa con los directivos del programa Sislenguas de la Universidad Eafit donde se expuso el proyecto de investigación con el fin de obtener la autorización para realizarlo. Se realizó una segunda reunión informativa con los directivos del Colegio Campestre Horizontes con los mismos fines, en donde se expuso en detalle el consentimiento informado que se envió a los padres de familia de los estudiantes, previo a la iniciación de la recolección de información.

Negociación. Una vez se obtuvieron los avales administrativos se procedió con el envío de los consentimientos informados a los padres de familia junto con una carta donde se explicó las intenciones investigativas del proyecto y las condiciones bajo las cuales se llevó a cabo el estudio de acuerdo con las consideraciones éticas que se expusieron previamente. Paralelamente, los estudiantes fueron informados sobre el propósito del estudio, los procesos de recolección de información y el carácter voluntario de su participación.

Producción, obtención y registro de información. Se llevó a cabo la aplicación de las técnicas de recolección de la información siguiendo las guías propuestas por los instrumentos construidos y respectivamente validados. El registro de audio fue transcrito a texto para su posterior análisis.

Almacenamiento, tratamiento y análisis de datos. La información registrada a través de las técnicas de recolección fue sistematizada y analizada usando procedimientos de codificación, categorización (tematización), contrastación y construcción conceptual aportados por el análisis temático (Braun y Clarke, 2006, 2012, 2014; Riger y Sigurvinsdottir, 2015).

El cierre.

Interpretación y elaboración de conclusiones. A partir de la triangulación, confrontación y comparación exhaustiva y rigurosa que subyacen al análisis de la información (Galeano, 2012), y bajo la guía de los objetivos propuestos, se llevaron a cabo los procesos de interpretación y elaboración de conclusiones. La saturación de la información estuvo garantizada por la variedad de técnicas a utilizar y la exhaustividad con que se realizará los procesos de análisis.

Informe. El informe del presente estudio se realizó con base en una escritura rigurosa y teniendo en cuenta los parámetros establecidos por la Universidad de Antioquia para la entrega de informes finales de maestría y considerando las normas APA edición 2016.

Devolución. Al igual que al comienzo de las fases de investigación, al finalizar se realizarán dos reuniones informativas con los directivos del programa SISLENGUAS y del Colegio Campestre Horizontes. Dichas reuniones tendrán la finalidad de socializar los resultados, conclusiones, implicaciones, beneficios y limitaciones que éste traerá al

contexto estudiado. Igualmente se realizará una reunión devolutiva con los estudiantes participantes.

Análisis de resultados

La revisión de literatura que llevó a la adopción del modelo de autorregulación estratégica propuesto por Rebecca Oxford (2011, 2017) como referente teórico, guio la codificación y posterior tematización de la información recolectada. El proceso dejó espacio para la emergencia de nuevos temas y subtemas y la modificación de los sugeridos por la teoría. Los procesos de comparación constante y análisis continuo permitieron la agrupación de los segmentos codificados dentro de tres grandes temas: (1) Mediadores del uso de estrategias de autorregulación; (2) fases de los procesos de autorregulación; y (3) estrategias usadas por los participantes para regular su aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Cada uno de estos corresponde a un apartado en la presentación del análisis de resultados.

La tematización así presentada busca dar respuesta a los objetivos específicos propuestos: (1) caracterizar el uso que hacen los estudiantes participantes de las estrategias de autorregulación; (2) describir el desarrollo de las fases de los procesos de autorregulación; y (3) analizar las recurrencias y diferencias en el uso que hacen de las estrategias de autorregulación; todo ello en tareas orientadas al desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas, hablar, leer, escuchar, escribir en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

El mapa temático para los mediadores del uso de estrategias de autorregulación se guio por los postulados del modelo e incluyó como grandes subtemas al contexto externo e interno. Emergieron dentro de estos elementos que se especifican en la tabla 7 que se presenta a continuación:

Tabla 7
Mapa temático para los mediadores del uso de estrategias de autorregulación

Contexto Externo	Entorno escolar	Programa y metodología
		Interacción docente-estudiante
		Recursos físicos, medios y disposición de espacios
	Entorno familiar	
	Relación entre pares	
	Tipo de tarea	

Contexto Interno	Estilo cognitivo y rasgos de personalidad Estados emocionales y/o biológicos Creencias de autoeficacia	
	Ansiedad frente al error	Situaciones sociales
		Eventos evaluativos

La **Tabla 4** (ctrl+click para ver tabla) presentada en el referente teórico, corresponde al mapa temático para las fases de autorregulación; en este, algunos subtemas (creencias de autoeficacia y expectativas de resultados; interés y valor otorgado a la tarea) se fusionaron debido a las interconexiones encontradas. Por su parte, la **Tabla 3** (ctrl+click para ver tabla), orientó las agrupaciones hechas para la caracterización de las estrategias usadas por los participantes; en este mapa ciertos subtemas desaparecen porque no emergió información relacionada en los relatos de los aprendices (las metaestrategias: "planear" y "organizar el aprendizaje y obtener recursos" para la dimensión afectiva; la metaestrategia: "monitorear y evaluar" para la dimensión social; la estrategia cognitiva: "usar razonamiento"; la estrategia motivacional: "control de atribuciones"; y la estrategia afectiva: "desplegar atención para controlar emociones") y emerge una nueva agrupación nombrada "interrelaciones entre dimensiones y estrategias". Estas modificaciones serán explicadas con detalle en cada uno de sus apartados.

Mediadores del uso de estrategias de autorregulación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Es necesario ahora recordar que el modelo de autorregulación estratégica enfáticamente afirma que el aprendizaje sucede en contextos. Más específicamente en las interacciones que se dan entre el contexto interno y el externo del aprendiz (Oxford, 2017). Ambas esferas son interdependientes; esto es, sostienen relaciones dinámicas y recíprocas. Es entonces necesario considerar los contextos en las que estrategias de aprendizaje son usadas si queremos comprender su uso. Para el modelo, el valor de las estrategias dependerá entonces de estos contextos, en tanto estas logren dar respuestas a las demandas que las interacciones entre el afuera y el adentro le impongan al aprendiz al realizar una tarea de aprendizaje. Los elementos de uno y otro tienen una clara influencia en todas las fases del proceso de realización de una tarea y la participación en esta, a su vez, los influencia (Oxford, 2017). Nguyen y Terry (2017) coinciden afirmando como el uso de estrategias

reflejan las diferencias individuales las cuales son moldeadas y modificadas por los factores ambientales y contextuales. La dinamicidad y complejidad de las estrategias de aprendizaje están bajo directa influencia de los diferentes contextos y ambientes de aprendizaje.

En consonancia, los relatos de los aprendices hicieron en múltiples ocasiones referencia a varios elementos dentro de estos contextos demostrando que claramente cumplen un rol mediador en la construcción e implementación de estrategias que buscan regular el aprendizaje de una lengua durante la realización de tareas propuestas en clase. Estos fueron agrupados en los siguientes subtemas: el contexto externo, el contexto interno (ver ***Tabla 7***) (ctrl+click para ver tabla).

Contexto Externo

El uso de estrategias debe considerarse a la luz del contexto sociocultural en el cual se despliegan dichas estrategias y todas las redes de relaciones culturales y personales que se dan allí (Oxford, 2017, p. 74). De acuerdo con Oxford (2017) existe una relación bidireccional entre la elección y uso de estrategias de aprendizaje y las interacciones con pares, familia, escuela, vecindario e incluso afiliaciones a instituciones religiosas que tiene el aprendiz en su entorno más inmediato (p. 108). El desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje se ve positivamente afectado por el modelamiento ofrecido ya sea por pares, familiares y/o docentes (Bandura, 1986). Lo reportado por los estudiantes evidencia muchos de los aspectos de dicho contexto externo que median la construcción de las estrategias y por ende el uso actual de las mismas. Dentro de aquellos mencionados por los estudiantes se encuentran: el entorno escolar, el entorno familiar, la relación entre pares y el tipo de tarea.

Entorno Escolar. Griffiths y Inceçay (2015, como citados en Oxford, 2017) señalaron la importancia del contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje, siendo principalmente en este caso el entorno escolar, sosteniendo que las estrategias de aprendizaje pueden usarse para organizar un sistema complejo y en ocasiones impredecible. Ushioda (2015) reconoce dentro de los aspectos del contexto externo que influyen en el aprendizaje de una lengua, el tipo de ambiente escolar en el que se desarrolle el aprendizaje así como las condiciones de la instrucción que reciben los aprendices. Su (2018) menciona entre los factores que influencian el tipo, uso y frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje los métodos de

enseñanza. En consonancia, se incluyen aquí el programa y metodología acogida por la institución educativa, interacción docente-estudiante, y los recursos físicos, medios y disposición de los espacios en los que se lleva a cabo el aprendizaje.

***Programa y metodología ofrecida por la institución escolar*.** Los estudiantes tienen una percepción general positiva del nivel del programa ofrecido por el colegio en términos de suficiencia y calidad. Esta parece estar fundamentada en comparaciones que surgen con otras instituciones y en ocasiones después experiencias durante estancias cortas por fuera del país donde ponen a prueba las habilidades que han adquirido a través del programa en el que se encuentran actualmente inmersos. Los estudiantes que se han incorporado a la institución en grados posteriores relatan haber sentido la diferencia en el nivel al ingresar asumiendo como reto el mejoramiento facilitado por los nuevos recursos ofrecidos por el programa. Aquí algunos relatos que lo sustentan: "Es que yo siempre he estado aquí en el colegio desde como pre jardín y (...) pues entonces la verdad yo creo que el colegio tiene un buen nivel de inglés (…) y yo me di cuenta de eso fue porque cuando me fui al intercambio, pues habían muchos niños que llegaban de otras partes y nadie llegaba como hablando bien y yo fui como de las únicas que podía entender y podía como tradu... pues a mí me tocó con mejicanos, entonces tenía que traducirles a los mejicanos y todo eso, entonces pues o sea yo creo que el colegio tiene un buen nivel de inglés". "Cuando yo llegué acá, no tenía un nivel muy alto que digamos entonces me acuerdo que cuando, me acuerdo que llegué acá como no sé creo que era como A2 y no tenía un buen nivel en el colegio en el que estaba pero cuando llegué acá empecé a mejorar entonces dije como: uss, esto me está gustando más de lo que me gustaba antes, entonces desde ese momento decidí que debería ir mejorando en inglés, cada año mejorando el nivel y lo he mejorado, pues por eso estoy en este salón".

Las percepciones anteriormente presentadas permiten pensar que el entorno escolar, a través del programa elegido y la metodología que adoptan, ha brindado las herramientas necesarias para la construcción de estrategias que facilitaron el progreso de los estudiantes hacia niveles cada vez más avanzados de suficiencia y que derivan en el sentimiento de satisfacción que reportan los estudiantes para con el programa. Los estudiantes que ingresaron de manera más reciente la institución reportaron además sus percepciones acerca de los programas de los que fueron previamente beneficiarios; evalúan entonces su

metodología de acuerdo con las herramientas que les brindaban y los resultados que obtuvieron. Estas percepciones parecen claramente influenciar las expectativas que tienen frente al nuevo programa, su aprendizaje en él y los resultados que se trazan como metas de aprendizaje. A continuación algunos relatos: “yo digo algo, yo cuando estudiaba en (otra ciudad), yo estaba en un colegio bilingüe, cierto y que en este momento pues es primero en ICFES y todo pues, porque es super teso, y un método que usaban allá mucho era como… se dividía en tres partes de inglés pues como english no me acuerdo ¿cómo era? “english singing”, “english movie” y la otra que era “learning”, no me acuerdo. Entonces era por ejemplo el lunes que era obligatoriamente ver una película en inglés, pues que nos ponían una película, yo creo que eso como por la escucha y eso que íbamos entendiendo, entonces todos los lunes eran así, … cuando nos ponían de singing class, pues ahí nos ponían una canción y nos la teníamos que aprender toda y nos hacían quiz de eso, (otros estudiantes: ussh ¿de cantar? Otro estudiante: está chévere) que era con lo otro que era learning pues ahí nos explicaba cosas y todo eso pero …esos eran métodos que usaban y eran muy muy buenos pues a mí me gustaban mucho”. “Pues mi aprendizaje siempre ha sido muy normal, cuando empecé hacíamos cosas de niños que era cantar y hacer juegos principalmente pero el profesor sólo hablaba en (otro idioma), porque yo soy de (otro país), cuando era muy necesario entonces uno tenía que aprender, íbamos aprendiendo por palabras y como un niño y después ya empezamos como en tercero a hacer ejercicios del libro y aprender gramática de una manera correcta entonces por eso siempre, pues para mí yo prefiero mucho más hacer ejercicios del libro y ejercicios de discusión que hacer otro tipos de ejercicio, la plataforma (que hacen en el programa actual) para mí es una cosa esencial y que siento es fácil”.

Así las cosas, se puede afirmar que el programa que adopte la institución educativa, particularmente su metodología media la construcción y el uso de las herramientas que les permite a los estudiantes la regulación de su aprendizaje y con este el avance en la suficiencia de la lengua.

Interacción docente-estudiante. Lev Vygotsky describe la autorregulación como resultado de la mediación que brinda otro más capaz, que bien podría ser el docente, un padre o un par más avanzado (como citado en Oxford, 2017, p. 66). En el salón de clase, será entonces el docente quien está directamente llamado a asumir tal labor. Los relatos de

los estudiantes constataron el rol activo que tiene el docente al enseñar, modelar e incentivar el uso de estrategias específicas de autorregulación. Varios estudiantes recuerdan como uno de sus docentes en grados anteriores les enseñó estrategias para recordar y usar el pasado de los verbos irregulares, que generalmente se presentan en una lista de columnas en los textos guías. Aquí el relato: "¿quiénes estuvimos con Diego? (Varios dicen: yo. Otro estudiante dice: todos) ¿se acuerdan que él nos obsesionó con la lista? (Otros estudiantes: sí, demasiado) era como la página ciento algo, como ciento trece, en todas las clases eso era lo mismo, hacíamos varias actividades con todas esas cosas. (Moderadora: y ¿qué actividades?) hicimos juegos (otros responden: jueguitos) hacíamos muchos juegos, cierto, hicimos juegos, todo el año fue con esa lista. Nos la ponían, nosotros, o sea nos ponía actividades con la lista ahí y ya y ahí uno iba aprendiendo. (Otro estudiante: hicimos proyectos)".

Otro estudiante cuenta cómo en ciertas clases se incentiva la toma de notas: "ehh… pues, para comprensión en general yo normalmente tomo mucha nota entonces mis cuadernos son llenos de notas que la mayoría no tiene, pero yo escribo una cosa, eso no es tan importante pero vale la pena decirlo, entonces yo escribo lo que el profe dijo y lo voy separando y… pues tomar nota… (Moderadora: y en inglés ¿haces algo parecido o no?) mmm… normalmente, a veces, cuando saco el cuaderno si tomo más nota pero cuando dejamos el cuaderno ahí (señala los estantes donde se dejan los cuadernos) ya no… (¿por qué el contenido es diferente o …?) porque usamos menos el cuaderno creo". De acuerdo con el relato, el docente puede entonces no sólo enseñar una estrategia en particular sino además incentivar su uso. Esto puede hacerse desde la imposición de su uso como carácter obligatorio dentro de ciertos ejercicios de clase, siempre y cuando se procure la interiorización y maestría de la estrategia a enseñar, para dar paso gradual a su uso autónomo en contexto tanto escolares como extraescolares en relación con el uso de la lengua. El cómo enseñar cada estrategia en particular deberá obedecer a un objetivo específico dependiendo del tipo de tarea para la que sea pertinente y las habilidades que se requieran para hacer uso de ella lo más eficaz posible (Oxford, 2017).

Ahora bien, de acuerdo con los relatos de los estudiantes, el éxito de la instrucción por parte del docente de una estrategia en particular parece depender, por un lado, de la credibilidad que ponga el aprendiz en su labor y experticia para guiarlo, y por otro, de la

calidad de la relación que establezca este con el estudiante en términos de afabilidad y empatía. De estas dos condiciones depende que el docente pueda cumplir su rol como guía en la construcción de estrategias de autorregulación. Es común que la idealización del estándar nativo medie la credibilidad depositada en el docente, permeando las actitudes frente al aprendizaje y las actividades presentadas. Esto puede ser contraproducente para el desempeño del aprendiz y la construcción de estrategias si se basan en estereotipos y sesgos de naturaleza sociolingüística (Holmes y Dervin, 2016). Una de las estudiantes menciona en repetidas ocasiones el apoyo que recibe de su tutora particular; en sus relatos, se puede evidenciar una relación afable basada en aspectos de su personalidad que le gustan y la credibilidad en su experticia que se sustenta en que la tutora sea una hablante nativa. Esto facilita que la estudiante crea en la importancia que tienen los ejercicios o tareas que completan juntas durante sus tutorías por ende se dispone positivamente frente para su realización. Aquí algunos de sus relatos: "a mí por ejemplo cuando tú nos mandas a hacer algo, yo tengo una profesora particular ¿cierto? y pues yo las desarrollo con ella y me gustan demasiado pues como hacerlas con ella, porque aparte de cómo de eso… ella siempre empieza a debatir del tema... siempre, siempre… entonces me gusta". "A mí me parece que esos "listenings" pues lo audios que son como de "british" pues son como recomplicados y yo hablaba con mi profesora, es que como mi profesora es de allá, ella es nativa, ella me dice cómo son las cosas y que es lo es… si me entiendes… me a servir así bien".

En el siguiente apartado una estudiante habla de cómo la actitud del docente al explicar algo puede afectar su motivación y disposición frente a la tarea: "a mí por lo menos me ayuda demasiado la actitud, pues tu actitud, o sea… cuando estás toda emocionada y empiezas, yo no sé, yo como me motivo, yo soy como: bueno vamos a ayudar, súper bien y todo, y a veces como que ya es tranquilita la cosa y entonces uno ya es como así, ya uno se empieza a distraer, no sé…por lo menos yo soy así".

Se pudo así evidenciar cómo los docentes pueden entonces no sólo enseñar estrategias sino también influenciar en las percepciones que los estudiantes tienen de la tarea, la utilidad y el disfrute que les reporta, por ende su disposición frente a las actividades que la componen y con ello afectar positiva o negativamente el desempeño; en particular porque

dentro de su rol está precisamente el presentar el valor que tiene la tarea a realizar en términos de utilidad (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). La manera en la que elija presentarlos podrá también influenciar en la motivación y disposición de los estudiantes frente a la tarea.

Recursos físicos, medios y disposición de los espacios. Finch (2004, como citado por Oxford, 2017) señala un sin número de factores relacionados sólo con el salón de clase que influencian el aprendizaje. Menciona entre ellos: la locación de la escuela, la del aula dentro de la escuela, la disposición de los escritorios dentro de esta, el número de estudiantes, la temperatura ambiental, reglas institucionales (incluido el uso de uniforme), recursos didácticos, acceso a equipos electrónicos, entre otros. En este respecto, los relatos de los estudiantes corroboraron como la organización del espacio y enseres escolares que los estudiantes encuentran al ingresar al aula y de manera más explícita el uso de espacio en el tablero para la agenda del día, les sirven de indicadores o sugieren el tipo de actividad a realizar para la clase. A partir de ahí se generan predisposiciones que permean e influyen el uso de estrategias que los estudiantes deciden usar para resolver la tarea propuesta. Estas predisposiciones tienen conexión con las experiencias previas que hayan tenido con uno u otro tipo de actividad y "harán ruido" durante toda la realización de la tarea. Así se puede evidenciar en el relato de estos dos estudiantes: "¿qué piensas, haces y sientes antes de empezar la actividad? Eehh pues un poco de miedo porque las sillas estaban separadas como si fuera un examen". "Primero yo veo la agenda, para ver cómo estamos, qué vamos a hacer y todo eso, normalmente me parece interesante entonces los hago siempre muy bien y alegre".

Por otro lado, las condiciones físicas del espacio de trabajo, así como los medios que se utilicen para presentar el material de la tarea misma, influyen en su desarrollo, específicamente en la implementación de estrategias para enfrentarlas de manera autorregulada. Esto es, con frecuencia los estudiantes expresan preferencia para trabajar al aire libre en lugar del espacio confinado del salón, igualmente otorgan más valor y utilidad a las tareas de tipo más práctico y realista presentada en medios audiovisuales conectados con la realidad cotidiana que viven, que aquellas que involucran ejercicios presentados en el texto guía. El material audiovisual tendrá mucha más fuerza para atraer la atención y

motivar al aprendiz que el material bidimensional de los libros. Los estudiantes lo expresan de la siguiente manera: “Es que no es que a mí me dé pereza como el inglés y todo eso, porque pues, literalmente el 85% de las cosas que yo veo en mi celular son en inglés, cierto… pero cuando llego acá …. como que… pues como que ver todas las reglas y todo eso, como que me confundo más, pero digamos, pongo un ejercicio de acá pues del libro como, pues lo veo acá, y digo: como ay qué pereza, no sé, como que, no sé, pero lo veo en el celular como en una cosa, en un meme, en un chiste y como que si lo entiendo, ¿me entiendes? Y como que ¡ay bacano!”. “Me gusta hacer libro porque son ejercicios muy buenos pero que deberíamos también salir más, podemos hacer en las mesas de afuera, aquí abajito creo que debemos poder salir más para hacer ejercicios de libro pero me gusta hacer ejercicios de libros porque es simple y no están, de manera, si son ejercicios que usted puede utilizar en la vida real”. “También depende mucho del trabajo porque sí es como un juego o alguna cosa, uno sí se pone como: ah bueno, pero sí es como libro sí es como: aaghh (otros hablan al tiempo)”. “Al principio de la actividad venía… estaba motivado, o sea no tenía, no tenía pereza, no tenía pereza de hacer nada, entonces iba motivado, cuando nos mostraron el video, pues bacano, porque era una actividad diferente, un video para luego hacer una actividad, como un ejemplo”.

Toda tarea de aprendizaje implica un esfuerzo cognitivo (Pozo, 1997; Swain, 2013), este pareciera mitigarse o hacerse más llevadero gracias a la carga emocional que atrae a los estudiantes cuando el material se presenta en medios audiovisuales conectados con su realidad cotidiana. La mayoría de los estudiantes tienen una predisposición negativa a todo ejercicio presentado en el texto guía, al que usualmente asocian con gramática (siendo este uno de los aspectos al que más aversión le tienen) a pesar de que el texto también presenta tareas que involucran otras habilidades, incluye material audiovisual y/o que durante la realización les reporta disfrute; o incluso cuando reconocen su importancia para el aprendizaje. Esta situación en particular se convierte en un reto para el docente cada vez que quiera usar una tarea que ofrece el texto guía pues debe tener en cuenta la predisposición negativa que inicialmente origina en los estudiantes y que puede perdurar durante toda la realización de esta, afectando la implementación y uso de estrategias. Al respecto, una estudiante manifiesta en uno de sus primeros reportes: “yo antes de empezar la tarea pensé que… pues que era importante pues que hiciéramos como actividades del

libro porque ya antes en las anteriores clases habíamos hecho como actividades más lúdicas y pues a mucha gente yo sé que pues no le gusta pero a mí sí me gusta porque pues es como cosas distintas y más como de gramática". En un reporte posterior va a contradecir su postura al decir que: "antes de empezar la actividad pues yo pensé como… pues porque la profe nos dijo que era con el libro y… era como algo aburrido entre comillas y pensé como: no, el libro otra vez, pues porque a mí no es que me guste mucho el libro pero sé que es muy necesario para hablar bien y para escribir bien". Otro estudiante en su reporte hace clara referencia a la carga cognitiva que implica los ejercicios del libro puesto que la enfrentan a un área en la que siente tiene dificultades en contraste con la facilidad que siente al hablar, tareas que prefiere ya que no implican el esfuerzo que las actividades de escritura que le presenta el texto: "durante la actividad no tuve ningún problema el único fue que me da como medio pereza escribir porque no tengo buena ortografía en inglés y … que me da como pereza hacer actividades en del libro, a mí me gusta más hablar y todo eso y yo creo que así aprendemos más rápido y más fácil yo lo que hago es que simplemente hablo como natural pues me sale igual que el español". Estos relatos hacen también referencia a los procesos cíclicos y autosostenibles propios de los procesos de autorregulación develando las conexiones existentes que tienen con la motivación.

Con respecto a la preferencia de los estudiantes por trabajar al aire libre en lugar de en el espacio confinado del aula, puede para muchos, ayudar a la concentración y a la motivación, en otros casos puede ser interpretada como una conducta evasiva. Esto es, en ocasiones y para algunos estudiantes, podría implicar mayores distractores y un monitoreo menos estricto por parte del docente debido a que la disposición abierta del espacio hace que le sea menos fácil acompañar en todo momento a sus estudiantes. Tal situación hace necesaria por parte del aprendiz la consolidación de estrategias que les permita una implementación más autónoma y autorregulada de estas si quiere alcanzar los objetivos de aprendizaje de la tarea asignada. Será entonces labor del docente reconocer si sus aprendices están listos para realizar la tarea en dicho espacio y de no ser así pensar en estrategias pedagógicas que los lleve al punto de que sí lo estén.

Finalmente, el acceso a los recursos físicos (uso y acceso a internet, televisor, computador, celulares, entre otros) que pueda ofrecer el entorno escolar a sus aprendices y

docentes para presentar y realizar tareas, puede materializar situaciones u obstáculos que si bien son de carácter más situacional que cognitivo, deberán también llevarlos a encontrar estrategias para resolverlos. Algunas de estas situaciones pueden incluir: espacios pequeños en los libros para completar los ejercicios propuestos, fallas en el envío del producto final por problemas en la conexión a internet, entre otros. Al respecto algunos estudiantes narraron las siguientes situaciones: "al finalizar la actividad mi sentir fue de satisfacción; aunque al finalizar la grabación experimentamos un problema que fue enviarlo al correo de la docente, ya que en el momento la grabación se encontraba guardada en mi celular y mi correo no funcionaba, de modo que el audio no le llegaba a la docente, por lo que procedí a contarle mi problema y ella me pudo resolver mi problema de una forma muy efectiva, ofreciéndome la oportunidad de crear una nueva cuenta de correo y enviárselo otro día, ya que ella era consciente de que habíamos realizado la actividad durante el tiempo de clase". "Encontré dificultades en sobre todo en escribir en el libro porque… o sea los espacios que tiene entre pregunta y pregunta son muy chiquitos o sea uno no puede escribir como completamente en los espacios".

Compete ahora concluir que se debe entonces tener en cuenta la disposición de los enseres en el aula, la presentación visible de la agenda del día en el tablero, los recursos físicos a los que se tiene acceso y los medios que se eligen para presentar la tarea a realizar, pues estos desempeñan un papel importante en la predisposición de los aprendices y con ello en la elección e implementación de las estrategias que usan para regular su aprendizaje durante la realización de una tarea.

Entorno Familiar. La labor de mediación puede entonces ser ejercida por un familiar (Oxford, 2017). Según los relatos de los estudiantes, la familia puede proveer modelos identificatorios que influyen no sólo a las metas que los estudiantes tengan a largo plazo con respecto al aprendizaje del idioma sino que además facilita espacios y/o experiencias para alcanzarlas. Estos modelos tienen gran fuerza pues se encuentran fundamentados en los lazos afectivos en los que se sustenta la familia. Muchos estudiantes relataron contar con una persona en la familia con quien podían practicar e incluso en ocasiones que los acompañaba y orientaba en la preparación para eventos evaluativos o tareas que se asignaban para realizar en casa. Esto es, participan y ayudan en la construcción, implementación y uso de estrategias de autorregulación. El entorno familiar de la mayoría

de los participantes cuenta con los medios económicos para facilitar estadías cortas en el exterior y contratar la ayuda de tutores particulares o cursos extraescolares. Aquí los relatos de algunos estudiantes: "yo tengo una tía que para comunicarnos nos hablamos en inglés y eso muchas veces me anima mucho para aprender inglés porque percibo, ah no ella habla muy bien, no tiene problemas con el acento ni nada de eso y ella dice que aprender el idioma es muy importante, yo siempre me voy como queriendo aprender el idioma más y perfeccionarlo". "Mi mamá fue profesora de inglés por algunos años, entonces siempre me ayuda cuando yo tenía tareas o para estudiar (…) cuando yo estaba en sexto, ella me explicó una cosa que cambio mi vida que era no pienses en un idioma y lo traduzcas, nunca hagas eso, ya piensa en el idioma que tienes que hacerlo y a partir de ese momento fue cuando yo empecé de verdad a gustar del idioma". "A mí me encanta hablar, me encanta hablar en inglés, me parece lo máximo, mi papá… yo hablo en mi casa inglés con mi hermana y con mi papá". "Quería mejorar porque mis hermanos, los dos son bilingües, uno de ellos está aplicando para trabajar ya en Europa, entonces eh con ellos he aprendido como que debo, que es un idioma que realmente necesito y … así me vaya a quedar como en Latinoamérica es necesario el inglés de todas maneras entonces sí… creo que mi meta siempre ha sido llegar a ser bilingüe y ya".

Todos estos relatos confirman la importancia del entorno familiar ya que éste influencia con gran fuerza emocional las metas de aprendizaje a largo plazo, pudiendo además propiciar experiencias y/o situaciones en las que se espera se construyan en estrategias que deriven en mejoramiento en términos de suficiencia y maestría en el idioma.

Relación entre pares. Scarcella y Oxford (1992), Lantoff y Appel (1994), y Donato and MacCormick (1994) (como citados en Nguyen y Terry, 2017) señalan que la interacción social tiene un rol crucial en el uso de estrategias de aprendizaje. La calidad de la relación entre pares posibilitará o no, no sólo la implementación de estrategias sociales conjuntas posibles en el trabajo en equipo, sino también el andamiaje afectivo necesario para el despliegue de estrategias cognitivas que posibiliten la consecución del objetivo específico de la tarea asignada (Oxford, 2017). Los relatos de los estudiantes confirman lo común que es para los estudiantes buscar en el otro igual un referente de apoyo, siendo esto en sí mismo una estrategia de carácter social, esto se hace posible debido a la consolidación en mayor o menor medida de un ambiente seguro para hacerlo, puesto si bien hay estudiantes

nuevos en el grupo en el que reciben la clase de inglés este año, son chicos que comparten la mayor parte del día juntos. Es común observar cómo cada aprendiz muestra preferencia por trabajar con determinados estudiantes, con los que pareciera sentirse seguro en caso de necesitar ayuda. Aquí algunos fragmentos que ilustran estos aspectos: "(M: ¿ayuda que lleven dos años juntos? ¿Qué se conozcan, que tengan confianza?) sí, sí porque ya puedo, pues sí tengo confianza y… si me equivoco ellos pueden decirme: Ah … es así o se dice así y ya pues, es mejor, mucho mejor". "Lo primero que hice fue, estaba hablando con mi amiga que estaba al lado". "Algunas veces le pregunto a mis amigos, (..) una palabra, el significado de una palabra". "A mí me hace cambiar lo que pienso cuando estoy con amigos porque ellos me dan ideas y yo les doy ideas entonces las mezclamos y sacamos una".

Lo hallado permite además afirmar que en la relación con un par se ponen en juego aspectos tanto emocionales como sociales que competen tanto al contexto interno como externo. El reconocimiento que los otros hacen de mí, el que hago de los otros, la presión social, los imaginarios que dictaminan lo que es considerado socialmente aceptable y lo que no, son apenas algunos de los aspectos que atraviesan y determinan la calidad de la relación con el otro. Las interrelaciones entre todos estos aspectos influyen en la construcción y la implementación de las estrategias con las que se regula el aprendizaje. Estas interrelaciones son más evidentes de manera general en la implementación estrategias de tipo social y afectivo, y específicamente en la mediación que ejerce en esta la ansiedad frente al error.

Tipo de tarea. El tipo de tarea y sus exigencias particulares demandará del estudiante determinadas habilidades. Un estudiante estratégico prestará atención a las demandas particulares de la tarea a realizar de manera que las estrategias que elija emplear den respuestas pertinentes (Oxford, 2017). Estas pueden así imponer retos que pueden variar de acuerdo con las habilidades comunicativas involucradas en la tarea: las exigencias de una tarea de escucha no serán las mismas que las de escritura (Harmer, 2007; Oxford, 2017). Esto retos pueden ser además de tipo afectivo, motivacional, social y/o cognitivo de acuerdo con las necesidades y aptitudes particulares de cada aprendiz. Esto haría más útiles unas estrategias que otras.

Los relatos de los estudiantes develaron su capacidad estratégica puesto que en ellos los estudiantes narraban usar estrategias diferentes de acuerdo con las demandas particulares de cada tarea. Se pudieron observar diferencias en el uso que hacían de las estrategias en las diferentes habilidades comunicativas y en la interacción de estas. Incluso cuando se trataba de la misma estrategia se podían ver variaciones para una u otra habilidad; lo que podría deberse a que la naturaleza de cada habilidad moldea las demandas y restricciones de la tarea dada. Las diferencias fueron notorias principalmente en aquellas dirigidas a la planeación y al monitoreo, y en menor medida al desempeño. Esto es, para las habilidades receptivas (escucha y lectura) era común que los estudiantes narraran usar estrategias que buscaban, planear, focalizar y sostener la atención, puesto que estos son requisito indispensable para lograr dar cuenta de la idea principal y/o de los detalles del texto que escuchaban o leían según el caso, exigencias comunes de este tipo de tareas. La conexión emocional con el contenido de la tarea facilitaba la implementación de este tipo de estrategias. Para las estrategias dirigidas al monitoreo de su desempeño, en particular la revisión y edición final de respuestas, los estudiantes narraban contar con tiempo suficiente para una segunda lectura o escucha del texto, haciendo las modificaciones que consideraban pertinentes. Saber que cuentan con este tiempo les brinda seguridad repercutiendo positivamente en su desempeño. Si la tarea implicaba dar cuenta de su comprensión a través de la escritura, la preocupación por la evaluación de sus aspectos formales: ortografía, puntuación, gramática, coherencia, entre otros, podía llegar a interferir con la comprensión. Esto entonces mejoraba si de antemano sabían que no se tendría en cuenta estos aspectos para la evaluación de su desempeño. Con respecto a las estrategias de desempeño para estas habilidades, algunas tareas les exigía completar actividades que implicaban inferencia lo que implicó un reto para algunos estudiantes. A continuación algunos de sus relatos: “el ejercicio no estuvo tan difícil, estuvo trabajable, eeh… fue un ejercicio chévere que se compuso de un “listening” que yo entendí bien…tuve que estar muy atento a lo que decía ya que cambiaba mucho la respuesta.” “¿Qué piensas, haces y sientes durante la realización actividad asignada? estuve muy relajado porque el “listening” lo pusieron varias veces entonces tuve muchas oportunidades de hacerlo”. “Pues yo… al hacer como listening, yo lo que hago es que primero leo las preguntas y ya las tengo como en cuenta y ya escucho y ya después ya sí respondo y ya la segunda vez que ponen el audio

es para comprobar pues las respuestas. Y al leer, primero leo el texto, luego leo las preguntas y de las cosas que me acuerde las respondo, lo que no me acuerdo, lo voy buscando en el texto". "Fue más que todo escuchar detallado y pues creo que, pues se me hizo muy fácil porque me interesaba mucho el tema del que estaban hablando en el audio entonces simplemente escuchar, prestar muchísima atención y leer bien, más que todo, leer bien como lo que me estaban preguntando". "… pero ya después en el "listening", sí me empecé a interesar más porque lo que decía en el audio, pues teníamos que estar muy atentos". "Me distraigo si el listening es largo y pues sí… el acento británico y… y ya… y como era un listening no necesitaba tanto la ortografía pero sí … no, pues nosotros conversamos, en esta actividad no porque no se podía, pero en las otras, si conversamos, hablamos de quien la tenía buena o lo comparábamos y ya". "Durante el ejercicio pues tuve que estar muy atento ya que el inglés británico me confunde mucho y pues el audio era en inglés británico, entonces… pues tenía que estar colocando mucha atención".

En contraste, la naturaleza espontánea de la producción oral limita el tiempo para usar estrategias que buscan planear y monitorear el desempeño de dicha habilidad, generando en muchos estudiantes ansiedad que puede afectar negativamente su desempeño. Esto se hizo aún más evidente cuando la tarea brindó a los estudiantes la oportunidad de planear y monitorear ellos mismos su desempeño, mediante la grabación de una conversación, antes de la entrega del producto final a la docente para evaluación. Muchos de ellos optaron por escribir un guion previo, como guía, en lugar de realizar una grabación espontánea de su producción oral. Al hacerlo de esta forma, expresaron sentirse más seguros ya que contaban con la posibilidad de escucharse y corregir errores que disminuirían el resultado de la evaluación que el docente haría de su desempeño. El monitoreo sin estrategias afectivas frente a la ansiedad que genera la posibilidad de cometer errores en tareas orales puede inhibir la producción especialmente cuando sienten que serán juzgados social y académicamente por su producción. Aquí el relato de un estudiante: "pues a mí la verdad me parece que es más fácil un audio que hablar en frente de todo el mundo pues porque uno en audio se puede asegurar que salgan las cosas bien y si uno se enreda mucho hablando o lo que sea por eso uno copia y le queda más fácil, entonces ya tiene como unas bases para decir las cosas. Y pues, en cambio si tú estás ahí al frente y te enredaste pues ya te enredaste".

Finalmente, es común que las tareas que implican escritura den lugar y tiempo para su planeación y por supuesto monitoreo en la forma de revisión y edición. Implican además que los aprendices tengan en cuenta el tipo de texto a escribir ya que esto determina la formalidad del lenguaje a utilizar (Oxford, 2017). La habilidad misma exige que se tengan en cuenta aspectos como ortografía, sintaxis, coherencia, puntuación, vocabulario (Harmer, 2007). Para Arapoff (1967) escribir va más allá de la simbolización ortográfica del discurso puesto que implica procesos activos de pensamiento en los que se selecciona y organiza la experiencia con un propósito particular (p.33). De acuerdo con esta aseveración, el esfuerzo cognitivo que implica el ejercicio de la escritura es alto, lo que podría explicar que sea una de las habilidades para la cual la mayoría de los estudiantes expresan dificultad y aversión. Así lo relatan los aprendices: "…me da como medio pereza escribir porque no tengo buena ortografía en inglés…". "Escribir esa carta es complicado, no porque no sepa qué escribir, sino por el lenguaje que tengo que hacer…por el lenguaje que tengo que utilizar y todo". "(M: y en inglés ¿qué es lo más te da pereza? Pues yo sé que te gusta en general pero hay cosas de inglés que me imagino te dan pereza) Escribir (otro estudiante: ay a mí también) porque una cosa es la ortografía, cierto porque yo voy a escribir una palabra y digo: ¿esta palabra tendrá dos "p", dos "m", dos "n"? y esas cosas". "(Moderadora: y ¿las (habilidades) que te parecen difíciles y fáciles?) la difícil … la verdad la escritura y la lectura. La lectura pues no me parece tan difícil como la escritura porque pues o sea ya uno leyendo ya como que va entendiendo las palabras pero si uno va como escribir … yo no sé, del español al inglés cambia mucho como las letras, entonces es muy difícil (S8 la interrumpe: las letras no cambian) pues o sea no son las letras las que cambian, sino el sonido como de las letras (S8: ¿Cómo que el sonido?) (Varios hablan al mismo tiempo. Estudiante 7 intenta explicar pero no se entiende) (S8: la forma en que escribes las palabras) (S3: "a" no es igual que "a", la "a" no es igual decirlo en inglés) ajá, ¿si ves? (asintiendo) "a" es "ei" entonces pues... (M: Y no siempre) Ajá, exacto. Y hay veces por ejemplo la "c" no suena".

Aquí, de nuevo, la ausencia de estrategias que le permitan al aprendiz tramitar la ansiedad que le genera enfrentarse a una tarea que le plantea retos y para la cual no se siente capaz puede derivar en afectaciones negativas a su desempeño, si el nivel de frustración es alto podría entonces llevarlo a renunciar. La implementación de estrategias cognitivas y sociales podrían ayudar a hacer tolerables los niveles de ansiedad y/o

predisposición negativa hacia la tarea de escritura llevando al aprendiz a una resolución exitosa de esta. Es posible que a esto le subyazca un motivo, generalmente en conexión con metas personales de aprendizaje, que energice los esfuerzos y la implementación de estrategias (Zimmerman y Moylan, 2009).

Los siguientes relatos dan cuenta de algunas estrategias que los estudiantes usan cuando se enfrentan a tareas que implican escritura: "(M: ahora con escritura ¿Cómo resuelven cuando tienen que escribir, siguen pasos, no, empiezan a escribir de una?) dependen de qué quieren que escribamos pues… (M: por ejemplo) por ejemplo, si quieren que nosotros escribamos un "essay" de nuevo tenemos que saber cuál es la estructura que quieren que sigamos entonces tenemos que leer uno, o ver los pasos para entonces empezar a escribir, pero normalmente si es como una carta personal, yo normalmente pienso que es lo principal que debo escribir y voy escribiendo y veo como me sale (M: y luego…) y luego reviso". "Yo, pues o sea, lo de los… cómo es… lo de la escritura, pues o sea, por ejemplo, un texto expositivo, yo ehh… entonces…cuál es la estructura de eso, bueno … mmm… cual es el que era… no importa, como introducción, argumentos y conclusiones, pues entonces digo eso y … o sea, si estoy inspirado, si estoy inspirado a escribir, no, yo no reviso cuando voy haciendo, yo hago de una todo, pero hay veces que estoy super perezoso entonces hago un renglón, espero, hago otro renglón y ahí sí me toca leer porque me pierdo demasiado. (otro estudiante: porque uno dice como una cosa, y acá repite lo mismo, si hace eso)".

Es común así que reporten estrategias encaminadas a la planeación y al monitoreo, estas últimas según los relatos de los estudiantes se llevan a cabo en ocasiones durante la realización de la tarea y en otras al final, algunos estudiantes explican que la conexión emocional con el contenido que se escribe influencia el tiempo que dediquen a la planeación y el momento en el que se lleve a cabo el monitoreo. Durante el desempeño los estudiantes también reportan el uso de estrategias sociales al pedir ayuda externa para resolver dificultades o al usar sinónimos para resolver vacíos en la comunicación.

Por otro lado, se pudieron evidenciar ocasiones en las que las estrategias no se hacen necesarias puesto que se han interiorizado y consolidado funcionado ahora como habilidades (Oxford, 2011ª). Los estudiantes percibían en estos casos el nivel de dificultad de la actividad como bajo y la realizaban sin mayores dificultades: "en el "reading" la pregunta estaba muy fácil entonces no había que leer todo el texto, leí sólo el primer

párrafo y después en la discusión tampoco había que pensar mucho porque estaba pues… (eehhh) mi… lo que yo pensaba era igual a lo que pensaba mi compañero"; "lo leí rápido porque era fácil de leer"; "no sentí ninguna dificultad, estaba bien simple, era pura interpretación la resolví leyendo texto y escuchando los audios de la manera preprogramada"; "primero leí las preguntas y ya después las respondí porque estaba muy fáciles, en el "listening" lo decía todo literal".

Se consignó hasta aquí los elementos dentro del contexto externo que emergieron como mediadores en la construcción e implementación de estrategias que facilitan la autorregulación. Se puede así concluir que el contexto externo brinda recursos que retan o facilitan la construcción y/o implementación de dichas estrategias, necesarias para que el aprendiz pueda dar respuesta exitosa a las demandas de una tarea de aprendizaje dada; ya sea mediante la mediación de otro (par, docente, familiar), la imposición de retos particulares al tipo de tarea, o las posibles limitaciones que puedan suponer los recursos disponibles.

Contexto interno

Dentro del número de factores reconocidos por influenciar el uso de las estrategias de aprendizaje se encuentran elementos que se consideran hacen parte del contexto interno del aprendiz (edad, motivación, experiencias previas de aprendizaje, estilos de aprendizaje, ansiedad, rasgos de personalidad) (Su, 2018; Oxford, 2017; Dörnyei y Ryan, 2015). Lo reportado por los estudiantes evidencia algunos de los aspectos del contexto interno que median la construcción de las estrategias y por ende el uso actual de las mismas. Estos se agruparon en los siguientes temas: estilo cognitivo y rasgos de personalidad, estados emocionales y/o biológicos; creencias de autoeficacia; y ansiedad frente al error.

Estilo cognitivo y rasgos de personalidad. El modelo de autorregulación estratégica reconoce como el estilo de aprendizaje del aprendiz (definido como el acercamiento general, preferido o habitual del estudiante hacia el aprendizaje) influencia el tipo de estrategias que se prefiere usar para resolver una tarea, pues estas se acomodan a este facilitando el aprendizaje, meta última de toda estrategia (Oxford, 2011). Para algunos autores estos estilos están influenciados por rasgos de personalidad (Castro y Guzmán de Castro, 2005). Otros los definen teniendo en cuenta el canal de preferencia de un individuo

para percibir la información ya que le ha facilitado el aprendizaje a lo largo de su vida como aprendiz (Reyes, Céspedes y Molina, 2017).

Al expresar sus preferencias por un u otro canal sensorial para recibir y procesar la información, y en otros momentos al hacer referencia a rasgos de personalidad cuando manifiestan gustos por la concreción y/o pragmatismo, el trabajo grupal o individual, entre otros, los estudiantes en sus relatos hacen pensar que los estilos cognitivos y rasgos de personalidad influencian la construcción de estrategias, lo que luego se refleja en la preferencia de unas estrategias sobre otras. Aquí algunos relatos: "yo disfruto más escuchando pues como no sé... a mí me gusta mucho la música entonces como que siempre me pongo pues a escuchar música y como que, como que pienso en lo que están diciendo". "¿Sabes qué es lo pasa? Que a uno no le gusta hacer tareas solo, a mí por lo menos no me gusta hacer tareas sola, a mí me gusta sentirme acompañada para hacer tareas. (otro estudiante: Si, yo concuerdo con ella) (Otro estudiante: Yo siempre estoy solo) (otro estudiante: Yo sí) (Otro estudiante: Yo también) Yo siempre lo hago sola porque me toca." "Y normalmente me demoro como de 10 a 15 minutos pero de manera rápida porque no soy una persona muy detallista pero me gusta tener resultados concretos". "Ya cuando empiezo, me empiezo a preocupar un poco y empiezo a pensar ehh que …que lo tengo que terminar rápido porque es una persona que me gusta terminar las cosas rápido". "Pues a mí me ayuda entender las cosas como… o sea... que me lo expliquen o sea… así hablado, como verbal, no como yo leerlo, porque si yo lo leo me pueden quedar como dudas del enunciado, entonces no me queda suficientemente claro pero si me lo explican… (otro estudiante: a mí me parece más fácil leído que escuchado) lo entiendo más fácil". "Para prestar atención en clase, yo lo que hago es tomar notas, si tomo nota de lo que está pasando en la clase, me va a ir bien. Si no tomo nota, ya me pierdo, empiezo a hablar y ya no presto atención". "Uno simplemente presta atención como en el ejemplo y ya, uno presta atención en la teoría, porque es más que todo como, uno entiende más fácil con el ejemplo". "Yo hacía frases (con los verbos que nos iban a evaluar) y los utilizaba y cuando los utilizaba ya los memorizaba". "Yo a veces cogía como esa lista (la de los verbos irregulares) y empezaba a hacer como cancioncitas como al ritmito, como para memorizar entonces pues, eso me ayudaba mucho".

Estas preferencias que resultaban ser facilitadoras del aprendizaje en experiencias previas los llevaron a desarrollar sus "propias teorías del aprendizaje" que algunos generalizaban como la "manera más correcta y/o fácil" de aprender una lengua extranjera. En los grupos de discusión fue interesante ver entonces como había pluralidad de "teorías" que en ocasiones se contradecían. Esto bien podría explicarse gracias a los diferentes estilos de aprendizaje que existen y que los estudiantes entonces generalizaban a los demás asumiendo que como para ellos fue la mejor manera debía entonces serlo para los demás. Será labor del docente, entrar a clarificar y hacerlos tomar conciencia de que una estrategia, que bien podría ser del agrado de un aprendiz facilitando su aprendizaje, podría no serlo así para otro (Oxford, 2017). Así lo expresaron algunos estudiantes: "yo tengo una opinión distinta, yo creo que debíamos hacer más de escritura y lectura y escucha de habla, porque … (otro estudiante: que ¿qué? ¿Qué estás diciendo?) … yo cuando estaba en (en su país de origen), yo … siempre hacíamos libro todos los días, empezamos la clase y no era como: Hello! Y hablamos un rato antes de empezar de verdad la clase, no, sino que llegábamos abríamos el libro y ya tenía que teníamos que hacer y (…) entonces eso siempre me, nos fue muy bien porque empezábamos muy rápido la clase, muy dinámicamente, y después ya empezábamos a hacer ejercicios de escucha y habla. Entonces yo creo que primero deberíamos hacer más de escritura y lectura durante mitad de la clase y ya después hacer el habla y la escucha porque, principalmente la escucha, porque el habla se desenvuelve mucho más cuándo usted sabe escribir y leer, si un niño de primaria, por ejemplo mi hermano, aprendió a hablar de verdad cuando aprendió a escribir en español, cuando aprendió a escribir en español fue que aprendió de verdad a hablarlo, porque él sólo sabía hablar (su lengua de origen que es diferente al español y al inglés) porque es su lengua madre y escuchaba todos los días como hablaban los demás, pero cuando se está aprendiendo un idioma que no es su lengua madre es mejor aprender la escritura y la lectura primero, porque usted ya va relacionando palabras, relacionando verbos y viendo cómo se escribe y el dictado también es muy… muy importante. Entonces yo creo que esa es las partes más importantes, porque el habla se va a desenvolver solo, cuando yo llegué acá, yo hablaba muy enredado y nadie me entendía y hoy en día hasta unas personas no me entienden (se ríen) entonces ... pero el habla se desenvuelve mucho cuando empecé a escuchar y a leer mejor en español". "S12: Yo creo que esto no es como de estudiar, eso

como de hablarlo, de que se sienta, es como S5, yo no creo que él se haya puesto como: ay sí, vamos aprender el coso en español, cómo se dice, noo (S5: sí) (S6: (con tono de sorpresa) ¡¿si?!) (todos se ríen) ¿en serio? Bueno por ejemplo desde lo que yo pienso eso no (S5: pues es que así es la manera más fácil de aprender) (S6: la manera más fácil de aprender es escuchando y escribiendo) (S5: Yo creo que la manera… la mejor, no la más fácil, la mejor es haciendo ejercicios, porque cuando haces ejercicios ya estás escuchando y aprendiendo y cuando te relajas o ver series o ver libros, usted ya va a entrenar, entonces los mejores ejercicios son esos y después ya haces, ya te relajas si quieres) (S6: yo aprendí mucho inglés escuchándolo y escribiéndolo porque yo veía todas las materias en inglés, entonces yo lo escuchaba entonces obviamente… era super bacano así)".

Algunos aspectos de estos relatos parecen además relacionar el contexto escolar, familiar e incluso social en las que se llevaron a cabo experiencias previas de aprendizaje con estas preferencias que aluden a estilos cognitivos y rasgos de personalidad. Esto podría explicarse con los postulados de Oxford (2011) que señalan como algunos aspectos del estilo de aprendizaje de un aprendiz (especialmente introversión/extroversión, concreción-secuencialidad/abstracción-intuición y orientación al cierre/apertura) pueden estar influenciados por el contexto sociocultural, el área a aprender, el nivel de experticia del aprendiz. Un ambiente sociocultural acogedor puede causar que un aprendiz prefiera mucha interacción, mientras que un contexto sociocultural cerrado o indiferente puede influenciar que el mismo aprendiz prefiera trabajar solo y en silencio.

Creencias de autoeficacia. Lo hallado confirma que la percepción que los estudiantes tienen de sus capacidades puede predecir sus metas y decisiones estratégicas, lo que afecta además los procesos de la fase de desempeño, nivel de esfuerzo y persistencia, así como el uso de estrategias de aprendizaje en diversas áreas. Es una de las fuentes de motivación que determinan el empuje del aprendiz al iniciar una tarea (Zimmerman, 2009). Esta pues será clave en todas las fases de los procesos de autorregulación, especialmente en la planeación. Antes, durante y después de la realización de la tarea, el aprendiz está evaluando sus capacidades para resolverla. Dependiendo de su éxito en actividades similares previas el estudiante se sentirá más o menos capaz de enfrentar un nueva que se le presente, determinando así la actitud y cantidad de esfuerzo que estará dispuesto a hacer para completarla. Una estudiante lo expresa de la siguiente manera: "también depende mucho de

la actitud que uno tome frente a las cosas porque si uno dice por ejemplo con un ejercicio: ah no, esto está muy difícil, muy difícil, muy difícil, te va a parecer muy difícil y no lo vas a lograr entonces el proceso cuando yo era chiquita me parecía muy fácil porque si nos ponían a hacer cosas muy fáciles, entonces, pues era normal, pero cuando uno va avanzando es posible que se ponga más complicado". Es común entonces que los estudiantes muestren una predisposición negativa frente a una tarea que consideren difícil: "me da como medio pereza escribir porque no tengo buena ortografía en inglés"; y una más positiva cuando se sienten capaz de resolverla sin dificultad: "durante la actividad me sentí súper bien y … pues pensé que iba a estar un poquito más difícil pero pues estaba fácil, entonces me gustó".

Estados emocionales y/o biológicos. Oxford (2017) afirma que durante la fase de planificación al iniciar una tarea, al establecer metas para la misma, el aprendiz decide el nivel de compromiso que tendrá en la realización de esta. Es por ello común que se implementen estrategias encaminadas a regular emociones desencadenadas por la tarea misma como la ansiedad y otras relacionadas con la motivación (apatía o desinterés), pero no podemos desconocer la influencia que tendrán los estados emocionales y/o biológicos con los que el aprendiz ingresa y que bien podrían deberse a situaciones ajenas a la tarea a la que se enfrenta. Esto es, la disposición para la realizar la tarea no será la mejor si el estudiante se encuentra con hambre, sueño, o se encuentra disgustado o apático debido a eventos en su vida cotidiana que nada tiene que ver con la actividad que se dispone a completar. Algunos estudiantes lo relatan de la siguiente manera: "En esta como que… tengo mucho sueño, tenía mucho sueño y no la hice como concentrada, super concentrada pero intenté estar lo más concentrada del mundo y sí… y pensé como: ay qué pereza y ya". "Antes de la actividad del libro y la "letter" tenía la verdad mucha pereza no quería hacer nada el día de ayer que estábamos realizando la actividad, entonces la hice básicamente obligado". "Lo que yo sentí antes de comenzar el ejercicio…. pues nada… estaba muy ansioso por saber qué ejercicio era… tenía mucha hambre". "A mí en inglés casi nunca me pasa pero yo en las clases muchas veces estoy estresada entonces tengo… para resolver las actividades tengo que estar como riéndome o haciendo alguna pendejada porque sí no soy capaz de concentrarme en… (S6: yo soy igual, yo tengo que estar de buen humor pues sí, como para que me fluya todo)". "Bueno lo que sentí era que nunca habíamos hecho esto, entonces: ay no, me voy a reír demasiado.

Lo que hago primero como ver cómo iba a hacer todo eso y lo que siento es miedo porque como no había hecho esto nunca pues sí".

En algunos de estos relatos puede igualmente evidenciarse la implementación de estrategias para la regulación de dichas emociones con o sin éxito. El estado emocional y/o biológico previo o provocado por la tarea misma podrá evolucionar a lo largo de esta, viéndose modificada, ya sea por la acción de una estrategia implementada por el sujeto, o por efecto mismo de la tarea y la carga emocional que genera. Estas estos mecanismos e interrelaciones son propios de las fases de los procesos de autorregulación. Los estudiantes lo expresan de la siguiente manera: "Antes no quería hacer, qué pereza, no presté mucha atención a lo que había qué hacer. Y al finalizar pues sentí que me fue bien… que creo que hice las cosas bien…y… pues no. Igualmente me siguió dando pereza durante toda la actividad porque no, no tenía ganas de hacer nada". "Antes de empezar la actividad asignada sentía como un poco de pereza pues o cansancio para hacerla, o sea estaba como un poco aburrida para hacer la actividad pero después de empezarla, (eh) ya cuando la estaba realizando me envolví en la actividad y pues la verdad me interesó mucho y disfruté hacer la actividad". "Ese día estaba super cansada entonces como que me dio pereza pero como eran puntos así de subrayar y todo eso, me pareció también fácil, entonces me gustó."

Ansiedad frente al error. La ansiedad es una de las emociones que ha recibido más atención por parte de académicos y teóricos que estudian el aprendizaje de una segunda lengua (Oxford, 2017). La ansiedad generada por experiencias de aprendizaje de una segunda lengua, como toda ansiedad, puede llevar a la respuesta de lucha o huida. Está pues correlacionada con: empeoramiento de la cognición y logro; actitudes negativas hacia la lengua a aprender; renuncia al aprendizaje; menos disposición a la comunicación; y disminución de la confianza en sí mismo, personalidad, agencia y control (Dewaele, 2005; Dewaele & Thirtle, 2009; Horwitz, 2001, 2007; Horwitz & Young, 1991; MacIntyre, 2002; como citados en Oxford, 2017).

Los relatos de los estudiantes confirmaron como la ansiedad frente al error puede llegar a obstaculizar el desempeño si no se cuenta con estrategias para hacerle frente. Pone además en descubierto la interacción que existe entre el contexto interno y externo, puesto que la ansiedad se genera en situaciones sociales, esto es en la interacción con un nativo y/o con un par generalmente con mayor suficiencia en el idioma, o en situaciones evaluativas

formales en el contexto escolar en la interacción con otro evaluador, en su mayoría un docente.

Lo que parece subyacer a la ansiedad que provoca el equivocarse es la posibilidad de ser juzgados negativamente por el otro y los efectos que pueda entonces tener sobre las creencias de autoeficacia, autoestima por un lado, y la aceptación social, por el otro. La fuerza que cobra tal temor pareciera modularse con ciertos rasgos de personalidad del aprendiz. Podría suponerse que personas con rasgos de personalidad extrovertidos tendría menos temor a ser juzgados y se atreverían más, facilitando la construcción de estrategias que les ayude a desempeñarse mejor a pesar del temor. Pareciera también que la severidad de los estándares que los estudiantes construyen para evaluar el desempeño propio y a su vez el ajeno, tendrán que ver entonces con la intensidad de la ansiedad que sienten frente a la posibilidad de cometer un error y ser juzgados negativamente por ello. En el siguiente relato una estudiante narra el impacto que tiene para ella cometer errores: "La verdad a mí sí me gusta comparar al final y no es porque diga: jajaja yo saqué mejor nota que tú, no. Es porque básicamente me parece que, a mí me da rabia equivocarme, no me gusta equivocarme, … pues aprendo por equivocarme pero pfff (M: ¿Qué te da rabia exactamente de equivocarte?) eehhh pues no sé no me gusta como fallar. (S8: Como no estar en el mayor potencial que uno puede) (S5: A mí igual, yo creo que es lo peor como fallar en algo, o tenerlo mal)".

Es claro aquí el impacto emocional que tiene el error sobre las creencias de autoeficacia, que tendrá así mismo, efectos sobre la selección e implementación de estrategias y con ellos finalmente sobre el desempeño. Otros relatos hacen pensar que las experiencias de éxito previas pueden hacer que la confianza en las propias capacidades aumente, haciendo que la ansiedad disminuya. De ahí se deriva la importancia de que el docente por un lado, propicie dichas experiencias de éxito, modulando el nivel de dificultad para que esté acorde con las capacidades de sus estudiantes, y por otro, procurando construir un ambiente cómodo donde los estudiantes se sientas seguros incluso cuando cometen errores (Oxford, 2017). Será también labor de este, modelar estrategias específicas que busquen disminuir los niveles de ansiedad tanto en situaciones de desempeño social como evaluativo dentro del aula de clase (Oxford, 2017).

Situaciones sociales. Siendo "la interacción para aprender y comunicarse" una de las estrategias sociales más usadas por los aprendices, esta no cumple sus funciones estratégicas de no llevarse a cabo en un ambiente en el que se sientan tranquilos ante la posibilidad de cometer un error. Paradójicamente, a pesar de expresar temor a ser juzgados negativamente, los estudiantes buscaban activamente la ayuda de un compañero para clarificar dudas. Parecería entonces que los niveles de confianza son óptimos aunque no suficientes para desvanecer por completo la ansiedad. Así se expresan los estudiantes al respecto: "(Moderadora: Y ¿eso sí ayuda? ¿Qué se conozcan, que tengan confianza? sí, sí porque ya puedo, ya puedo, pues sí tengo confianza y… si me equivoco ellos pueden decirme: Ah … es así o se dice así y ya pues, es mejor, mucho mejor y …o también es muy malo porque entonces sí uno se equivoca, uno se avergüenza muy feo, pero igual es eso". "Antes de la actividad conversamos un poco, usamos el celular y vagueamos para después de la actividad hacer lo mismo y a veces comparemos nuestras respuestas y nos reímos de los errores de los demás". "A mí se me dificulta, o sea, es que a mí me parece lo que más difícil de hablar en inglés es que uno le da pena, porque si uno, porque si uno no le da pena, ah no eso ya es súper sencillo, uno ya no le importa ni que lo corrija porque uno ya sabe que eso es como una crítica positiva (otro estudiante asiente: ajá) no es como para hacerte mal ni nada (otros asienten) ajá, exacto. (M: ¿Qué les da pena? ¿equivocarse?) equivocarse sí (S13 asiente: ajá) equivocarse, además uno se toma las correcciones muy personales (otros dicen: muy a pecho) ajá entonces, entonces pues".

En ocasiones se pudo evidenciar cómo los estudiantes regulan la seguridad del ambiente al recordarse entre ellos acerca de las reglas de convivencia instauradas por la docente y aceptadas por ellos para la actividad misma y que buscan que los estudiantes se sientan tranquilos ante la posibilidad de cometer un error. Aquí la intervención de un estudiante al sentir que lo dicho por una compañera no cumplía con lo acordado al iniciar el grupo de discusión: "si vas a responder, respondes bien me haces el favor (dirigiéndose a un estudiante que había dado una respuesta muy corta) (otro estudiante: oiga: be respectful! (moderadora: sí por favor, recordemos ser respetuosos. Tratemos de explicar la respuesta, igual si no tienes una razón clara también se vale decirlo así…).

En otras intervenciones se puede evidenciar como la interacción con otro que se considera tiene mejor nivel de suficiencia, se ve afectada por la ansiedad que genera sentir que

pueden evaluarlos de manera negativa: "Lo que pasa es que nosotros estamos… cuando hablamos inglés entre nosotros es como más en confianza (otro estudiante: sí) porque o sea, por ejemplo en el salón, o con los niveles inferiores, pero por ejemplo ya con el bilingüe nosotros somos como: uy, no quiero hablar. … Sí, nos da pena".

Esta evaluación que perciben hace el otro de sí mismo, para algunos, no sólo es de sus competencias lingüísticas sino que parece extenderse de manera generalizada, a sus capacidades intelectuales. Esto pareciera entonces intensificar la ansiedad. Una estudiante compara equivocarse con "hacer popó" en público. La severidad de tal afirmación da cuenta de la intensidad de su ansiedad que luego vuelve a confirmarse cuando afirma que en situaciones donde no comprende que le han dicho, "sigue a la manada", esto es, no admite no haber entendido y trata de imitar el comportamiento del interlocutor para dar solución al conflicto de comunicación. Se podría entonces inferir de este comportamiento que el temor a ser juzgados por cometer error puede obstaculizar la implementación de estrategias como pedir repetición u otras que les permitan comunicarse a pesar de los vacíos en comunicación. Aquí el segundo relato: "pues la gente que habla super rápido, como que ahí a veces hay que pedirles que hablen un poco más despacio o que repitan para que uno… (Otros estudiantes: qué pena) (S7: qué pena, yo sigo la manada, yo hago lo que todos hacen). (S6: yo no pido, qué pena que repitan, nos tratarían como bobos… por ejemplo si uno dice: me puedes repetir como más lento, nos tratarían como bobos)".

En una cara más optimista, en mucho de lo dicho por los estudiantes, se puede también evidenciar la influencia positiva que ha tenido para algunos, las experiencias previas que han tenido desempeñándose en situaciones sociales con nativos adentro y fuera del país, devolviéndoles la confianza en sí mismo y alivianando el temor al error. Algunos relatan sentirse más tranquilos al cometer errores cuando interactúan con nativos debido a la respuesta comprensiva que recibieron: "pues a mí la verdad o sea… no es por nada pero es que a mí me parece que la vez que yo fui, fue a Estados Unidos, allá la gente me parece más respetuosa cuando uno comete un error… yo sé que es muy feo pero la verdad es que nosotros acá nos reímos mucho de los errores de la gente y la verdad no ponemos como….nosotros mismos nos equivocamos igual no seguimos como riendo pero la gente de allá te hace críticas pero constructivas no son como críticas para hacerte sentir mal entonces pues…"

Esto confirma así la importancia de procurar un ambiente seguro en el aula de clase, en la que los estudiantes se sientan tranquilos ante la posibilidad de cometer algún error, aunque valdría también la pena pensar, en la construcción simultánea de estrategias que les permitan hacer frente a la crítica y el juicio social, disminuyendo la ansiedad que este pueda generar, sin afectar su desempeño. En este respecto, otros relatos mostraron la implementación exitosa de estrategias afectivas y sociales que buscaban disminuir los niveles de ansiedad en interacciones con nativos aunque sin efecto cuando se trataba de sus pares.

En contraste, existe un lado positivo de la ansiedad. Existen autores que afirman que si esta no es muy severa, puede brindar un incentivo que facilita el desempeño (Marcos-Llinas & Juan Garau, 2009, como se citan en Oxford, 2017). Esto es descrito por muchos como un sentimiento de emoción mezclado con tensión que resulta disfrutable para algunos (Oxford, 2017). Así las cosas, podría llegar a suponerse que para que la ansiedad cumpla una función motivante, la satisfacción y el disfrute reportado al completar la tarea tendrán que justificar la tensión vivida, resignificándola como positiva. Esto podría tomar diversas formas y nos ayudaría a interpretar lo que narra los siguientes estudiantes quienes encuentran en las interacciones con nativos la oportunidad de fortalecer sus creencias de autoeficacia; uno de ellos incluso basado en un sentimiento de afiliación nacional, motivo lo suficientemente fuerte para ayudarlo a superar la ansiedad que pueda derivarse de la situación: “a mí me parece más fácil cuando tienes que hablar con nativos (Otro estudiante: a mí también me parece más fácil eso) porque uno se anima más y queda como yo sí sé hacer esto y ya (…) (otro estudiante: sí, es más chévere, a uno lo motiva más hablar con un nativo porque uno le quiere demostrar que los colombianos podemos hablar. (Otro estudiante: habló super paisa (otros: toda paisa, patriota)”.

Eventos evaluativos. Los eventos evaluativos generan ansiedad en los estudiantes pues implican confrontación directa con otro más experto que dará un “veredicto” sobre el desempeño del aprendiz. Este dictamen será comparado con la percepción que el estudiante ya tenga sobre su desempeño, percepción que funciona en ocasiones a manera de prejuicio o sesgo, afectando las competencias del aprendiz durante el evento evaluativo. Así lo expresa un estudiante: “sí, pues es que uno se enreda mucho porque es como los nervios de la persona que lo vaya a escuchar, nosotros, pues yo pienso que lo va a escuchar alguien

que es súper teso en inglés y pues que después va a decir como: no, hay que enseñarles más o algo así, que pues como que nos juzgue, yo no sé, como que digan como que aún no estamos super preparados y todo, como que nos digan esas cosas, a uno obviamente lo hacen sentir mal, uno es como: aggh bueno, ya mejor vámonos". Otra estudiante por el contrario responde: "No me da ansiedad porque yo estudio y pues ya".

Los exámenes son una de las situaciones que los estudiantes reportaron les genera más ansiedad. Especialmente aquellos que incluyen limitantes de tiempo y/o que tienen consecuencias importantes sobre el futuro del estudiante (deciden la aprobación de un curso o promoción a un nivel superior). Algunos estudiantes logran desarrollar estrategias afectivas que logran que la ansiedad no interfiera con su desempeño. Otros, por el contrario, no cuentan con estrategias suficientes y su desempeño entonces se ve afectado negativamente. A continuación algunos relatos: "Yo (frente a los momentos en los que estoy ansiosa por un examen) escribo lo que se me venga a la mente". "(En un examen) pues como que se me borra todo". "Yo no hago nada al respecto porque no soy capaz de controlar la ansiedad entonces como que, o sea, como que todo el examen, o sea, hay personas que se calman respiran, no, yo todo el examen tengo ansiedad y no sé cómo actuar y me corrijo mucho y confundo palabras". "Yo soy de esas personas compulsivas que si se ponen ansiosas como que les da rabia todo entonces al final termino desesperándome demasiado y rayando el examen con cualquier cosa que haya ahí y por ejemplo los exámenes que nos pusieron hacer de para evaluar en qué grado estaba uno en cada inglés (S12: ay gas) me desespera porque también el tiempo me da ansiedad y … termino poniendo las respuestas aleatoriamente, no me importa ya nada". "Es que le pongan tiempo limitado para hacer eso, yo soy como naahh como una presión muy grande". "Los exámenes y los quizzes como cuando ya a uno le dicen que va a tener examen, o sea si uno no estudia para el examen ya es como, básicamente se está admitiendo que uno no estudio o sea, al menos así lo veo yo (S3: uy yo no) los exámenes de nivel esos sí son muy estresantes porque esos ya como que no, no lo dejan a uno concentrarse por el tiempo, por las preguntas, porque te están diciendo: "tienes que quedar en un nivel más alto porque si quedas en un nivel más bajo estás diciendo que no estás aprendiendo nada y estás desaprendiendo en vez de eso" entonces esos exámenes de nivel son los que generan como

bastante ansiedad, como que no le permiten a uno como realmente pensar lo qué estás haciendo.”.

Los estudiantes también hicieron mención a otro tipo de eventos y/o actividades evaluativas (exposiciones orales o grabación de conversaciones) señalando elementos en ellos que generan mayor o menor ansiedad. Elementos como la confianza para cometer errores sin sentirse juzgados socialmente en combinación con aquella que tienen en sus propias capacidades (autoeficacia) mostraron de nuevo ser factores protectores facilitando la implementación de estrategias que les permitían hacer frente a la ansiedad generada. Así lo expresan los estudiantes: “(Moderadora: y ¿las exposiciones… les generan ansiedad o no?) no, porque como estamos en confianza (otros estudiantes asienten: sí) (S6: Sí, antes a uno le va fluyendo, uno piensa que uno se va a trabar horrible pues eso no va a poder hablarlo) (S3: y si uno se traba ya sabe que acá…) (S2: yo a veces me siento más segura en este salón que en el salón de Pedro (otro docente) porque somos más poquitos pues) Y además, o sea, la mayoría no sé, ya llevamos un año o más juntos hablando inglés (otro estudiante: eso) entonces ya el proceso es como igual”. “Ah “teacher” a mí los micrófonos me intimidan mucho (varios estudiantes se ríen mirando la grabadora) me intimidan demasiado. (M: ¿por qué?) porque yo siento, no me puedo equivocar, o sea, porque yo hablando, yo me quedo callado, yo pienso pero el micrófono, no sé, siento que no puedo hacer eso, entonces por eso”.

Los elementos que pueden generar ansiedad en unos pueden no hacerlo en otros. La tolerancia a la ansiedad de los aprendices puede variar (Oxford, 2017). Esto dependerá del proceso de cada individuo: sus experiencias previas, fortaleza de sus creencias de autoeficacia, rasgos de personalidad, confianza depositada en el ambiente externo, criterios de evaluación que a su vez dependerán de las metas de aprendizaje que se propongan tanto a corto como a largo plazo. Se ampliará las interrelaciones aquí mencionadas en futuros apartados.

Se explican hasta aquí, los elementos del contexto interno que emergieron como mediadores de la construcción e implementación de estrategias que hacen posible la autorregulación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Las preferencias por un u otro canal de percepción así como ciertos rasgos de personalidad inclinan al aprendiz a construir e implementar determinado tipo de estrategias en tanto, al ser compatibles,

prueban facilitar su aprendizaje. Las creencias que los aprendices tienen sobre sus capacidades, así como los estados biológicos y emocionales, determinan la energía que le imprimen a sus esfuerzos por completar exitosamente la tarea. Finalmente la ansiedad que genera la posibilidad de ser juzgado negativamente al cometer un error, tanto en eventos sociales como evaluativos, puede en la mayoría de los casos, afectar negativamente la construcción e implementación de estrategias de autorregulación.

Fases de los procesos de autorregulación

Los hallazgos confirman la naturaleza cíclica de los procesos de autorregulación de los que hablan Panadero y Alonso-Tapia (2014). Esto es, el desempeño en la tarea retroalimenta las estrategias que se usarán en futuras tareas. Igualmente corroboran como ciertas estrategias cobran mayor utilidad cuando se desarrolla la tarea por fases correspondientes al antes, durante y después de su realización incluso cuando existe retroalimentación e interrelaciones entre los procesos que se dan en cada una de las fases (Oxford, 2011, 2017). Si bien se organiza aquí lo hallado en los subtemas que sugiere el modelo adoptado como referente teórico como consignado en la **Tabla 4** (ctrl+click para ver tabla), se devela igualmente la simultaneidad e interrelación entre los procesos que se llevan a cabo durante el transcurso de varias fases: planeación, desempeño y autorreflexión.

Planeación

Lo reportado por los estudiantes confirma que usualmente durante la fase inicial, el aprendiz se acerca a la tarea, la analiza, evalúa la capacidad que tiene para completarla de manera exitosa, se propone metas y planea cómo enfrentarla (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Oxford, 2017; Zimmerman y Moylan, 2009). De acuerdo con la planteado por diversos autores, los relatos de los estudiantes coinciden con que el interés en la tarea así como la orientación al logro del aprendiz juegan un papel crucial para planear y completar la tarea exitosamente. Tal como descrito por Panadero y Alonso-Tapia (2014), en esta fase, los estudiantes hicieron dos actividades, no necesariamente en el siguiente orden: primero, analizaron las características de la tarea al hacerse una primera impresión de cómo debería realizarse y, segundo, analizaron el valor e interés que la tarea tiene para ellos; lo que probó condicionar su motivación y por lo tanto el esfuerzo hecho durante el desempeño; esto es la activación de sus estrategias autorregulatorias (p. 452). Los relatos coincidieron así con lo

propuesto por los autores, confirmando que el análisis de la tarea imprime efectivamente dirección mientras que las fuentes de automotivación energizan los procesos de autorregulación.

Las narraciones de los aprendices mostraron las interrelaciones propias de los procesos de esta fase, que en ocasiones suceden de manera simultánea para los estudiantes (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Kuhl, 2000). Confirmaron además las conexiones entre motivación y los procesos de autorregulación. Esto es, los procesos de esta fase determinan los movimientos iniciales, disposición que permeará todos los procesos autorregulatorios durante todas las fases (Zimmerman, 2008 y Zimmerman, 2011 como citados en Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Es por ello por lo que, si bien los siguientes apartados se dividieron por subtemas correspondientes a esta fase (de acuerdo con el modelo de autorregulación estratégica adoptado como referente teórico propuesto por Oxford, (2011, 2017)), por las interrelaciones entre estos se hace difícil no solaparlos. Se comenzará describiendo los hallazgos para el análisis de la tarea, en cada uno de sus procesos: establecimiento de metas y planeación estratégica. Se continuará con las fuentes de automotivación: creencias de autoeficacia y expectativa de resultados; interés y valor otorgado a la tarea; y orientación a metas de aprendizaje.

Análisis de la tarea. Implica descomponer la tarea y su contexto en sus elementos constitutivos y construir estrategias personales a partir de previo conocimiento de estos (Winne y Hadwin, 1998, como citados por Zimmerman y Moylan, 2009). En consonancia, la mayoría de los estudiantes iniciaban haciendo un análisis de la tarea dada. Este análisis generalmente precedía y dirigía las estrategias que se eligieran para hacerle frente; sin embargo, era común encontrar que dicho análisis continuaba a lo largo de esta, dando como resultado evolución de los juicios que generaba y reconducción de las estrategias a implementar. Los estudiantes mostraron en su mayoría preocupación por asegurarse de que su comprensión de las instrucciones dadas por la tarea era acertada, antes de decidirse por una o varias estrategias para resolverla. Para ello buscaban con frecuencia el apoyo de un par o del docente de manera que les ayudará a aclarar dudas sobre lo que había que hacer. Así lo expresan los estudiantes: “al inicio de la actividad me planteé aquellas inquietudes o dudas que me quedaron después de leer y escuchar la instrucción y cuando ya las tuve formuladas, le pregunté a mi docente y ella me explicó todo lo que no había comprendido

en un principio". "Bueno yo empiezo como leyendo los… por ejemplo si es una página del libro empiezo leyendo las preguntas o enunciados y pues si me surge alguna duda pues o no entiendo algo de la actividad pues obviamente te pregunto (dirigiéndose a la docente) y ya que me quede más claro ya si empiezo con la actividad".

En los relatos los estudiantes además nombraron sus preferencias por un canal de percepción sobre otro así como su gusto por lo pragmático como facilitadores de dicha comprensión, haciendo directa alusión a las influencias de su estilo de aprendizaje. "(M: ¿Qué les ayuda a entender mejor la actividad?) que sea hablado… pues o sea que sea hablado pues que uno hable o que otra persona hable, como que escucha y habla, eso es lo que más me ayuda a mí". "Pues que como… o sea... que me lo expliquen o sea… así hablado como dice S7, como verbal, no como yo leerlo, porque si yo lo leo me pueden quedar como dudas del enunciado, entonces no me queda suficientemente claro pero si me lo explican… (S6: a mí me parece más fácil leído que escuchado) lo entiendo más fácil". "Cuando se ponen como en contexto la actividad… pues digamos que es una actividad de… yo qué sé… campamentos, entonces ponen una actividad de: vamos a asar masmelos, o alguna cosa así, o sea… con la didáctica, con lo didáctico también".

Adicionalmente, se pudieron identificar los criterios que usaban de manera general los estudiantes para analizar la tarea antes, durante y después de la realización de esta: nivel de dificultad, tipo de habilidad involucrada en la tarea, novedad o variedad y atractivo. De este análisis depende su disposición hacia la tarea y la elección de las estrategias para completarla. Estos criterios coinciden con la subsecuente fase en la que las fuentes de automotivación determinan el impulso y energía que se le imprime al plan trazado. Así cuando los estudiantes evalúan el nivel de dificultad y tipo de habilidad involucrada lo están haciendo en relación con sus creencias de autoeficacia, y cuando evalúan longitud, novedad, variedad y atractivo, lo hacen en estrecha conexión con el interés que pueda despertar en ellos la tarea.

Establecimiento de metas. Uno de los procesos que toma lugar en la fase de planeación, específicamente en el análisis de la tarea es el establecimiento de metas. Esta debe coincidir con el objetivo que plantea la tarea misma pero es un proceso más complejo ya que no siempre el aprendiz adopta como meta dicho objetivo que pareciera imponérsele externamente. Los relatos de los estudiantes parecerían no hacer explícito el proceso

mediante el cual establecen un objetivo específico a cada tarea realizada durante la fase inicial de esta. Para muchos estudiantes el establecimiento de una meta pareciera funcionar implícitamente en conexión con el valor percibido que la tarea tiene, en relación con las metas de aprendizaje a largo plazo y/o con el valor instrumental a corto; esto es, la consecución de una nota aprobatoria en la evaluación del curso. Así lo expresan los estudiantes: "(Moderadora: Cuando se les asigna una actividad o una tarea ¿consideran el objetivo o importancia de esa actividad?) no (otros dicen no; otros dicen sí) (M: no…sí… S2 dijo que no) pues porque o sea yo no pienso cuando tú nos mandas una tarea yo no pienso: ay como esto para qué me va a servir o que es la finalidad de esto… pues… yo la hago como por cumplir con el deber pues… ganar la materia". "Sí, yo me sentía super aburrida y luego me acuerdo que quiero aprender inglés entonces pues hago el trabajo". "Durante la realización de esta actividad estuve prestando mucha atención para tener una buena nota y aprender principalmente porque necesito, quiero ganar esto muy bien y me gusta aprender inglés entonces estuve prestando mucha atención durante esta actividad". "Es que… a ver… yo… no sé si sabes pero yo quisiera estudiar en los Estados Unidos, en Boston (otra estudiante: ¿cómo en la universidad? O ¿cómo ya?) … me gustaría irme de intercambio pero también quiero universidad (otra estudiante: aah) y pues, yo siempre, desde el año pasado, yo como: no (dirigiéndose a ella misma), tienes que ser tesa en inglés, entonces por eso comencé a estudiar más y por eso me subieron (a un curso con un nivel de suficiencia superior al que se encontraba antes), entonces como que siempre intento ser como más, meterle más ganas y pues como que siempre me enfoco en el propósito, sí… en la sí, en el propósito".

Las metas de aprendizaje a largo plazo a su vez parecen también estar influenciadas por las experiencias de éxito que cada estudiante ha tenido previamente al realizar un determinado tipo de tarea, puesto que al impactar positivamente la percepción de sus capacidades -creencias de autoeficacia- la tarea inevitablemente cobra interés y valor para el aprendiz. Si la tarea propuesta por el docente se conecta con dichas metas, la conexión emocional que genera hará que la tarea sea relevante y placentera. Al encontrarse con tareas que previamente fueron significativas y divertidas se generan predisposiciones positivas que favorecerán la implementación efectiva de estrategias. Por el contrario, si durante experiencias previas el aprendiz experimentó dificultades para desempeñarse en un tipo

particular de tarea, es común que expresen no sólo apatía y desinterés sino también desestimación de la importancia de dicho tipo de tareas. El siguiente relato ilustra estos aspectos, aquí y en otras intervenciones los estudiantes expresaron no sólo preferencia sino también facilidad por las tareas que implican expresión oral y apatía y dificultad por aquellas que implican escritura, tareas que consideran además poco relevantes para su aprendizaje. Relataron igualmente experiencias exitosas para las habilidades preferidas durante estadías cortas en el exterior: "Yo tengo mi propia opinión, yo creo que pues… que deberíamos hacer las clases más como de hablar y pues el libro sí es importante pero… pues menos … pues como una vez a la semana o algo porque es que cuando… que la vida, yo pienso que la vida no es como de escribir, pues cuando tú vas a otro país pues uno siempre como que habla con las personas, uno tiene que interactuar, y también pues, entonces es más importante pues como aprender como (otro estudiante: la pronunciación) no la pronunciación, sí la pronunciación y como (otro estudiante: hablar fluido) Sí, hablar fluido…"

En ocasiones algunos estudiantes expresaron disociación entre estos elementos, logrando reconocer el valor de la tarea a pesar de que nos les reporta interés alguno y/o los confronta con las dificultades que la tarea misma les plantea, implicando un esfuerzo que no siempre están dispuestos a hacer, algunas veces porque sienten que no tienen recursos para resolverla exitosamente. En el primer caso las metas a largo plazo pueden en ocasiones servir entonces como estrategias para motivar y lidiar con aquellos sentimientos de frustración generados por las tareas que se consideran difíciles o incluso con sentimientos de ansiedad que puedan generar ciertas tareas (como exposiciones o eventos evaluativos). En ambos casos tanto los sentimientos de ansiedad como de frustración no deben desbordar las capacidades del aprendiz logrando que este recobre confianza en sí mismo de nuevo y con ello regrese el disfrute que debe implicar todo aprendizaje. Así lo relatan los estudiantes: "Yo siempre que hago una presentación, yo (la) hago pensando en el futuro yo puedo hacer la presentación así para una empresa, para algo y para ganar dinero entonces cuando pienso así, no me estreso, pienso: yo quiero ser millonario entonces tengo que saber hacer las cosas". "Yo pienso es que … quiero hacer eso bien porque quiero terminar el inglés para poder ser bilingüe entonces yo (la) hago de la mejor manera posible". "Dependiendo de la actividad a veces da pereza pero entonces pienso que no quiero tener

eso de tarea y que quiero aprender el idioma lo más rápido posible entonces la hago". "(M: pero tiene alguna estrategia para que a pesar de que no te guste, pues la hagas) ¿cómo así? pues un ejemplo (M: no sé, pensar en que: a mí no me gusta pero es importante porque… o) sí, o sea, primero pienso como la calificación, cierto, y también pienso que necesito inglés porque es para aprender (otro estudiante asiente)".

Por otro lado, las metas que se establezcan durante la planificación, que pueden incluso tener correspondencia con las de largo plazo, determinarán los estándares de evaluación para la fase de autorreflexión y guiarán el monitoreo que ocurre durante todas las fases. Para ilustrar este punto, es preciso recordar la importancia que tiene para el algunos el acento que desarrollen al expresarse oralmente. Para muchos la meta es "sonar como nativos" y con este estándar juzgarán su desempeño. El juicio que hagan de este será entonces más severo si cuentan con acento originario fuerte. Debido a la naturaleza cíclica en las que los procesos de autorregulación se retroalimentan y autosostienen, esto podría tener efectos negativos sobre el desempeño a largo plazo, ya que la severidad de estándares poco realistas que superen las capacidades del aprendiz, lo sometería a ciclos emocionalmente devastadores.

Finalmente, otro aspecto relevante en los relatos de los estudiantes hace alusión a las variables que Winne y Hadwin (1998, como citados en Panadero y Alonso-Tapia, 2014) señalan como cruciales para el establecimiento de metas por parte de los aprendices: los criterios usados por el docente como estándares para la evaluación y el nivel de desempeño deseado por el estudiante. Panadero y Alonso-Tapia (2014) señalan que si estos no son explícitamente expuestos por el docente, el estudiante tendrá más dificultades estableciendo metas apropiadas, realistas y acordes con sus capacidades. Los autores citan investigaciones que han encontrado efectos positivos en estudiantes cuando los criterios de evaluación fueron explicados explícitamente (Andrade & Valtcheva, 2009; Jonsson, 2013; Panadero & Jonsson, 2013; como citados en Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Explican además que el nivel de desempeño deseado por el estudiante interactúa entonces con estos criterios de evaluación del docente (Pintrich y de Groot, 1990). Para ilustrar esta interacción, los autores describen un caso que coincide con lo relatado por algunos estudiantes: un estudiante sabe que para alcanzar un nivel excelente de desempeño tiene que hacer mucho esfuerzo, sin embargo, el interés en la tarea es bajo y tener un desempeño

sobresaliente no es una meta. Incluso si el docente comunica los criterios evaluativos, este estudiante no valora la actividad lo suficiente para hacer el esfuerzo necesario, así que su desempeño será promedio (p.452).

Planeación estratégica. Teniendo claros las metas para la realización de la tarea, incluso si estas son de carácter instrumental (obtener una nota de evaluación aprobatoria), es pertinente ahora que el aprendiz se trace un plan para su consecución. Los estudiantes relataron con frecuencia priorizar las actividades que la tarea proponía con el fin de resolverla en su totalidad de manera eficaz y eficiente considerando tiempo y recursos a la mano (tanto materiales como inmateriales); esto es disponibilidad de ayudas externas y modelos que faciliten la comprensión, así como aptitudes y capacidades internas. Se priorizan así los ejercicios que se consideran fáciles sobre los difíciles con la finalidad de afinar destrezas y optimizar el uso del tiempo o en el orden contrario para hacer uso de apoyos disponibles (pedir aclaración y ayuda a la docente en caso de necesitarlo) ya que no estarían accesibles de acabarse el tiempo de la clase y quede asignado como trabajo autónomo en casa. El uso de dicha estrategia tiene también efectos en la seguridad y confianza que reporta el aprendiz durante la realización de la tarea. En las palabras de los estudiantes: “Para hacer los trabajos yo lo primero que pienso es que tengo que ser organizado para saber qué es lo tengo que hacer y cómo hacerlo”. “Yo empiezo leyendo y ya luego miro que es lo más fácil y que es lo más difícil y empiezo por lo más difícil para que si me queda de tarea, lo más fácil me quede pa’ tarea y ya pues pregunto”. “Primero hago lo más fácil para poder hacerlo más rápido y como unas veces hay unos talleres que unas cosas fáciles como que son casi iguales que las cosas más difíciles pero son más fáciles. (M: S12 no entendió) O sea… que hay cosas fáciles que... o sea… un taller fácil, ¿cierto? Y… hay un punto del taller que es casi igual que ese pero un poco más difícil… entonces primero hago lo más fácil como para poder saber cómo hago eso y ya cuando hago lo fácil como que ya entiendo más lo otros puntos”.

Por otro lado, las demandas y restricciones particulares del tipo de tarea, que varían de una habilidad comunicativa a otra, demostraron guiar la planeación estratégica (se amplió esto en el apartado tipo de tarea en el capítulo anterior). Así hay pues tareas que permiten y/o exigen más tiempo para planear (la escritura de un texto) y otras en que por el contrario, la producción y comprensión debe ser espontánea (ejercicios de escucha y conversación

natural). En tareas que implican escucha, por ejemplo, los estudiantes usualmente distribuyen estratégicamente el tiempo que cuentan para resolver la tarea de manera que leen las preguntas primero, resuelven y monitorean desempeño de acuerdo con las repeticiones que el docente haga del audio. Habrá además tareas de comprensión que exijan mayores niveles de inferencia y de producción que exijan el uso de determinado tipo vocabulario y/o estructuras en determinado registro (formal o informal). Los aprendices demuestran evaluar tales demandas y restricciones para acomodar sus estrategias en concordancia. Así lo expresan: "Yo por lo general, si tiene estructura, si pienso bien la estructura, si no la tiene, empiezo a hacer el texto de corrido, con lo que pienso, pero reviso para no terminar parafraseando lo que ya había hecho".

"Cuando ya me quedaron claras todas mis dudas, procedí a comenzar a plantear de qué forma realizaría el trabajo con mi compañero, y en esta actividad concluimos en que lo mejor sería escribir un corto dialogo que nos sirviera a ambos como apoyo al momento de grabar el audio, por lo que comenzamos con la planeación de cómo íbamos a comenzar la historia, como iba a ser el desarrollo y el final de la conversación; por lo que cada uno de nosotros dimos nuestras ideas de cómo se podía desarrollar la conversación y reunimos cada una de las ideas para formar una historia y después de esto comenzamos a escribir el dialogo entre ambos y como ya teníamos una historia planteada, nos resultó fácil escribir el dialogo (…)". "Pues yo… al hacer como listening, yo lo que hago es que primero leo las preguntas y ya las tengo como en cuenta y ya escucho y ya después ya sí respondo y ya la segunda vez que ponen el audio es para comprobar pues las respuestas. Y al leer, primero leo el texto, luego leo las preguntas y de las cosas que me acuerde las respondo, lo que no me acuerdo, lo voy buscando en el texto". "Yo primero leo las preguntas y después leo para tener en cuenta qué están preguntando, qué quieren saber del texto y en el listening, pues en el auditivo, yo normalmente, leo las preguntas, escucho una vez para saber de qué están hablando después". "Si por ejemplo es un "essay" como estaba diciendo S5, eeh… yo lo primero que hago es concentrarme, me parece muy importante porque uno también tiene que estar informado sobre el tema pero yo no lo hago con instrucciones sino que leo el texto primero y luego saco como las ideas principales y después lo organizo. Yo no soy capaz de organizar todo de una porque se me va desorganizando el texto y se me vuelve

todo raro y si es como un ejercicio de escritura, como de toma de notas, pues sí, es un desorden mi cuaderno".

Fuentes de automotivación. Los hallazgos confirman que la implementación del plan que se genera durante la fase inicial depende de la motivación del estudiante para alcanzar las metas establecidas (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Se exponen aquí lo hallado con referencia a las creencias de autoeficacia y expectativas de resultados; valor otorgado e interés en la tarea; y orientación a metas de aprendizaje. Se consideró su alta interrelación para describir algunas de estas fuentes conjuntamente.

Creencias de autoeficacia y expectativas de resultados. Lo reportado por los participantes del estudio corrobora como la motivación del aprendiz está determinada por las creencias que tenga en sus capacidades para completar la tarea (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Así si un estudiante no se considera capaz de realizar la tarea, su motivación no será suficiente para realizar el esfuerzo que esta le exija puesto que esto implicaría enfrentarse al fracaso (Pajares, 2008, como se cita en Panadero-Alonso-Tapia, 2014).

Con frecuencia y a partir de un primer vistazo a la tarea que se enfrenta, los estudiantes relataban emitir un primer juicio acerca del nivel de dificultad que percibían y que determinaba su predisposición: "al principio, me pareció difícil la tarea, entonces me dio pereza hacerla". Dicho juicio se hace pues en relación con la percepción que tienen de sus propias capacidades para resolverla basados en experiencias previas y que evoluciona durante el desempeño con una nueva medición (tarea-capacidades) y que los lleva al culminar la tarea a emitir un juicio final que puede coincidir o no con el inicial: "vi que no era tan difícil y me encarreté y me gustó". Este juicio final influenciará la evaluación que se haga de una tarea similar a realizar en el futuro en ciclos continuos y autosostenibles.

La predisposición que asocian al juicio inicial devela las conexiones que existen entre las creencias de autoeficacia y el interés que despierta la tarea en el aprendiz. Esto es, lo que me es más fácil me reporta mayor satisfacción y por ende se prefiere. Se prefieren actividades que fueron satisfactorias y se evitan las que no, incluso en ocasiones, desestimando su valor o utilidad. Algunos estudiantes expresan entonces no encontrarle utilidad a aquellas tareas que les implican un reto cognitivo por lo que señalan no debería dedicársele demasiado tiempo en el aula de clase. Esto podría ser interpretado, de acuerdo con los postulados de Wolters (2003) y Panadero y Alonso-Tapia (2014), como una

decisión defensiva, esto es, una forma de autoprotección en la que el sujeto evita aquellas tareas en las que fracasó, de manera que no tenga que no tenga que vivir una segunda vez las emociones displacenteras que se asocian al fracaso. Los siguientes relatos develan esta preferencia del aprendiz por aquello que perciben como naturalmente fácil y la disposición negativa a realizar el esfuerzo que les implica aquello que les plantea retos cognitivos: "Durante la actividad no tuve ningún problema el único fue que me da como medio pereza escribir porque no tengo buena ortografía en inglés". "A mí me gusta más hablar y todo eso y yo creo que así aprendemos más rápido y más fácil yo lo que hago es que simplemente hablo como natural pues me sale igual que el español"

En el siguiente relato la estudiante hace clara referencia a la importancia que tienen las experiencias de éxito que sólo son posibles si el nivel de dificultad de la tarea no supera las capacidades del aprendiz, de manera que el avance progresivo fomente sentimientos de seguridad y disfrute: "A mí me pusieron a leer, yo leí 4 años seguidos, pues, todos los días, como 15 minutos, era la primera era siempre de lectura y era en inglés, todos los libros, uno los podía escoger pero pues… eran todos en inglés (M: ¿Te gustaba?) pues sí, a mí sí me gustaba porque yo lo entendía todo y era super … también depende del libro (M: depende del libro ¿cómo así?) pues emocionante, por ejemplo, yo creo o sea… si uno no está acostumbrado como a leer en inglés, es bueno empezar con cositas que uno ha leído en español, por ejemplo, eehh…. cuentos, pues si entiendes, como cositas así, si entiendes y entonces uno ya empieza a avanzar y avanzar, porque si uno se lee algo así super largo, uno ya queda como con la mente toda explotada, uno ya: "no, qué pereza el próximo", no es bueno como cogerles pereza a las cosas desde el principio".

La siguiente estudiante asocia las habilidades que más disfruta con las que ha recibido mayor reconocimiento por su buen desempeño, por lo tanto, frente a ese tipo de tareas, tendrá una mejor disposición: "yo (…) considero mucho más fáciles la escritura y la lectura porque les tengo como más cariño, de hecho el año pasado me tocó ir de suplente al "spelling bee" (concurso de deletreo) porque quedé de segunda, entonces…. lo disfruto más (…) con el habla (sí) me complico mucho para hablar en cualquier idioma (se ríe). No, eso ya no es inglés, español, cualquier cosa, yo me complico mucho para hablar, entonces no me gusta tanto".

Finalmente, lo hasta aquí descrito permite concluir que es posible que al ajustar el nivel de dificultad de nuevas tareas a las capacidades reales del aprendiz se abran ciclos emocionalmente reparadores que impacten positivamente el desempeño cuando este ha sido afectado en ciclos previos. Será necesario trabajar juntamente con el aprendiz en las resistencias iniciales que presentan debido a las experiencias negativas sufridas previamente. Los siguientes relatos así lo ilustran: "pues…yo… o sea… estaba en un viaje en Estados Unidos y pues mi familia no es que… o sea… la única que como que habla bien fluido inglés es mi mamá. Entonces en los parques pues había un montón de gente y pues yo hablaba normal con la gente y entonces eso me motivaba mucho porque ellos me entendían y ellos creían que yo era de allá entonces yo me animaba muchísimo a seguir hablando y a como… seguir comunicándome con otras personas en otro idioma. Me pareció muy chévere entonces eso me motivó más". "Pues … a ver… a mí me encanta hablar, me encanta hablar en inglés, me parece lo máximo, mi papá… yo hablo en mi casa inglés con mi hermana y con mi papá y pues… yo tengo como varias personas en el exterior con las que hablo en inglés y pues me va muy bien, entonces hablo por cartas y todo eso y me va demasiado bien y la verdad es que al principio yo era súper tímida yo decía como: ay no, me van a corregir, no hablo perfecto, no qué miedo. Pero ya después de irme como de intercambio fue como: ¡esto es una nota! y entonces empecé a hablar como loca y a hablo, pues una amiga de mi papá es de Alemania pero tiene acento británico en el inglés entonces también hablo como con… con acentos diferentes. (M: dices que escribes cartas, como por correo o que) sí, es que yo tengo una amiga que vive en China que también se fue de intercambio entonces nos conocimos y nos volvimos como super amigas y ya hablamos como por correo".

Interés en y valor otorgado a la tarea. Lo reportado por los participantes parece asociar la utilidad que los estudiantes otorgan a la tarea con el interés que les despierta aunque no siempre en la misma dirección, tal y como lo señalan Panadero y Alonso-Tapia (2014). La mayoría de los estudiantes reportan disfrute por el aprendizaje de la lengua al mismo tiempo que reconocen la importancia del aprendizaje de esta en términos utilitarios para la consecución de metas personales ya sean de corte educativo, laboral o personal. Así lo expresa un estudiante: "pues a mí me parece, a mí me gusta mucho aprender inglés porque a mí me encanta como…, pues ir a otros países y conocer como gente y cosas nuevas

entonces yo… pues una de mis metas es conocer casi que todos los países del mundo entonces a mí parece… el inglés es el idioma mundial entonces para yo… porque yo sé que es estar en un país que nadie habla tu idioma y es pues, uno no sabe ni siquiera lo que están diciendo entonces a mí me parece muy importante el inglés para uno… porque todo el mundo, es la segunda lengua de todo el mundo, pues literal, entonces es muy importante para eso".

Tanto el valor como el interés son aspectos evaluados por los estudiantes a lo largo de la tarea generando inicialmente una predisposición que determina la energía que se gastará para resolverla, pero que también puede modificarse, oscilar y evolucionar durante la tarea culminando en juicios que influenciarán ciclos posteriores. Algunos estudiantes expresaban entonces como su interés había permanecido el mismo antes, durante y después y otros por el contrario, relataban cambios positivos al finalizar la tarea : "antes de empezar la actividad asignada sentía como un poco de pereza pues o cansancio para hacerla, o sea estaba como un poco aburrida para hacer la actividad pero después de empezarla, (eh) ya cuando la estaba realizando me envolví en la actividad y pues la verdad me interesó mucho y disfruté hacer la actividad (ehhmm)".

La mayoría de los relatos coincidían con que la disposición inicial será determinante y la variación depende de que la experiencia sea lo suficientemente fuerte en términos emocionales para lograr cambios. Si la apatía y desinterés se deben a mecanismos de autoprotección que obedecen a una historia de fracasos académicos prolongados, será difícil que se reevalué positivamente. Hay experiencias lo suficientemente fuertes que hacen que ciertas tareas cobren valor y/o interés para el aprendiz a pesar de una predisposición negativa inicial; en ocasiones la fuerza del primero logra motivar lo suficientemente al estudiante a pesar de que el segundo no cuente con la misma intensidad. Así lo expresa un estudiante: "entonces yo antes de empezar la actividad pues yo pensé como… pues porque la profe nos dijo que era con el libro y… era como algo aburrido entre comillas y pensé como: no, el libro otra vez, pues porque a mí no es que me guste mucho el libro pero sé que es muy necesario para…. para hablar bien y para escribir bien y pues para … sí… ehh... y pues sí, sentía como mucho aburrimiento pero como es importante…".

Los estudiantes no sólo hacen alusión a la importancia que tiene la intervención docente al hacer explícito el valor de la tarea asignada, sino que además señalan que el momento en

que decida hacerlo imprime un impacto emocional diferente para algunos estudiantes. Para algunos el impacto es mayor si se hace al finalizar la tarea, para otros es condición necesaria al iniciarla. En cualquier de los momentos, dicha intervención es absolutamente necesaria y ayudará al estudiante a establecer metas claras para su desempeño (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Aquí el relato: "(M: S12 me había dicho algo que me gustaría que ampliaras, que cuando el docente te dice al final, no al principio para qué estabas haciendo esa actividad, te gustaba más) sí, porque pues o sea… usted está haciendo una actividad, ¿cierto? entonces a usted la "teacher" le va a decir al principio: usted va a hacer esto porque esto le va a servir pa' tales y tales, ¿cierto?... eso es bien pero es más emocionante cuando la "teacher" dice: haga esto y cuando usted lo termina le dice: esto le sirvió para tales y tales. ¿Si me entienden? (unos estudiantes dicen: sí; otros: no) (otro estudiante: sí porque uno lo termina haciendo con ganas para saber para qué era) no, no tanto por eso… pues o sea... yo soy la "teacher" (coge un marcador y se para a explicar) vamos a hacer una "letter", cómo se dice, una carta, entonces esto les va a servir para que si usted termina siendo un trabajador, una vaina así, entonces esto le va a servir pa'… si le pagan mal, usted hace una carta de estas y va y se la da su jefe… (otro estudiante: aahh eso también sirve mucho) ajá… entonces eso es lo que no es emocionante, pero lo emocionante es: vea, hagan una carta diciendo tales y tales y cuando termines de hacer la carta, usted … la "teacher" le va a decir: José, esa carta te sirvió para que cuando te estén tratando mal puedes hacer una de esa (otro estudiante: no porque a uno lo motiva desde un principio lo que (la docente) va a decir…) (S2: a mí también) eso…(M: pero a ti te gusta más así) (otra estudiante: más emocionante la cosa) sí".

Por otro lado, los estudiantes se apropiaban del valor instrumental de las tareas asignadas en el contexto escolar; esto es, cada actividad representa una nota o calificación que esperan sea positiva. Si además de este valor, la tarea reportaba interés o disfrute, los estudiantes relataban sentirse motivados y tener mejores resultados en el desempeño. Si por el contrario, la tarea no reportaba disfrute alguno, reconocer su valor instrumental brindaba la fuerza apenas suficiente para hacer el esfuerzo mínimo y completarla: "La hago porque me toca, por la nota". La fuerza emocional del valor instrumental es menor a la del interés aunque ambas direccionen la energía y logren completar la tarea con éxito. Así lo expresan los estudiantes: "por ejemplo cuando las cosas son obligadas a mí no me fluye, pues o sea,

las tareas a mí no me fluyen porque es como una obligación que sé que la tengo que hacer para poder ganar y que si no la hago voy a perder, entonces así no me gusta, pero cuando es algo que a mí me gusta, lo hago pues porque me gusta y ahí si entiendo más, aprendo más". "Pues… cuando me asignan una tarea, pues yo normal, pues yo la hago obviamente por la nota pero si es algo con audios británicos como estaba diciendo S6 a mí me encanta resolver esas cosas porque a mí me encanta como escuchar todos los acentos porque me parece super importante también (S6: a mí eso no me gusta) saber el inglés como en diferentes… acentos".

Cuando los estudiantes reportaban interés por la tarea decían que este les facilitaba la implementación de estrategias y el desempeño mismo. Prestar atención, planear una tarea de escritura o habla se les hacía más fácil si había una conexión emocional con el contenido de la tarea dada. Las actividades que consideraban más atractivas coincidían además con las preferencias expresadas por tal o cual canal perceptivo (auditivo, visual, kinestésico) o si implican trabajo de grupo, individual, tareas de tipo concreto o abstracto, haciendo clara referencias a los estilos de aprendizajes. Aquí algunos relatos que lo ilustran: "A mí me gusta más el "writing" cuando es de… (otro estudiante: un tema que te guste) cuando es de un tema que, o sea que yo sé, me entiendes, porque si es como de un tema así cualquiera, no". "Pues la verdad es que yo me encarreto como con todo, pues todas las cosas me gustan, cierto… pero por ejemplo lo de escribir, no me gusta ahí veces tanto, entonces, esto no es muy hermoso ni nada, pero yo por ejemplo para los talleres que son muy largos en inglés, yo termino usando el traductor, porque yo no sé, yo digo como: no gas, qué pereza! Yo para qué voy a escribir todo eso… (M: ¿Cómo hiciste con el "essay" (ensayo)?) No, ese si lo hice, pues o sea ese sí lo hice pensando porque era un tema que verdad me gustaba".

Orientación a metas de aprendizaje. Si bien lo estudiantes no verbalizaron de manera explícita sus creencias acerca del aprendizaje en general, hicieron alusiones a ello en sus relatos. La inclinación de la mayoría de los estudiantes hacia el desempeño o hacia el aprendizaje pareció depender del disfrute y valor que los estudiantes otorgaban a una tarea. Esto es, si existía una motivación intrínseca sustentada en un disfrute genuino, generalmente asociado con creencias de autoeficacia positivas, el estudiante mostraba querer mejorar su competencia vía aprendizaje, mientras que aquellas tareas que no reportaban disfrute, generalmente asociadas con áreas que les reportaba alguna dificultad,

solían orientarse hacia el desempeño sustentadas en motivaciones extrínsecas. Esto coincide pues con lo postulado por Zimmerman y Moylan (2009) y Panadero y Alonso-Tapia (2014). Al respecto algunos estudiantes entonces afirmaban que realizarían una actividad por el placer mismo de realizarla, así está no tuviera una nota evaluativa; en contraste, muchos otros admitían completar la actividad que no representaba disfrute para ellos sólo por ser un requisito aprobatorio del curso. Esto se hacía particularmente relevante en las tareas que son asignadas como trabajo autónomo en casa y hacia las cuales la mayoría de los estudiantes expresan una predisposición negativa. Aquí algunos relatos que sustentan lo aquí expuesto: "Con solo decir que es tarea, ya no la hace (S6: Pues yo si la hago porque me toca porque pues…) (M: Porque te toca) (S6: No pero yo disfruto haciendo eso pues… pero en inglés, no en mi casa, en el curso) por ejemplo el tipo de tareas que sería muy bueno, digamos uno verse una película en inglés sin subtítulos y hacer un resumen de la película en inglés (S5: ajá, eso es muy chévere)". "Profe yo te digo algo, por ejemplo si es una tarea, pues, una actividad que a mí me gusta y me interesa hacerla, yo la hago, si no, pues si como que yo la leo y no me interesa o no la entiendo, no la hago". "Si la actividad me gusta, pues o sea si es como algo didáctico la verdad yo lo hago, por ejemplo el "essay" lo hubiera hecho, pero… (M: ¿así no lo hubiera calificado?) así no lo hubieras calificado porque es un tema que me gusta y además nos dejaste elegir entonces fue como muy chévere pero… yo no sé, si es como algo que no me gusta, no me interesa, por ejemplo si me ponen a hablar de… yo qué sé… ortografía, yo noo… pa' qué voy a hacer eso…".

Desempeño

Durante la realización de la tarea, que corresponde a la fase de desempeño, los estudiantes relatan implementar estrategias específicas de acuerdo con el análisis que realizaron inicialmente durante la fase de planeación; de manera simultánea monitorean dicha implementación y hacen modificaciones a partir de ello, esto está de acuerdo con lo planteado por el modelo de autorregulación estratégica propuesto por Oxford (2011, 2017). Así lo relata un estudiante: "mientras hago una actividad, pienso si lo estoy haciendo bien, si lo estoy haciendo mal, si lo que hago está teniendo sentido con lo que planeé, que sea coherente". Se utiliza aquí la metaestrategia de monitorear y evaluar en sus cuatro dimensiones: cognitiva, afectiva, social y motivacional dependiendo de los retos que

plantea cada tarea y que pueden variar de aprendiz en aprendiz. Estas dimensiones se solapan haciendo difícil hacer divisiones para estos temas. Una estrategia puede entonces tener efectos en varias áreas.

Durante el desempeño se reevalúa la tarea en términos de nivel de dificultad, esto puede tener efectos sobre las creencias de autoeficacia que se materializarán en la fase de autorreflexión a manera de autoevaluación lo que a su vez tendrá influencia para futuros ciclos. Los estudiantes lo expresan así: "durante la realización de la actividad me sentí mucho mejor y sentí que estaba en la capacidad de realizarla y pues era capaz de hacerla". "Me sentí súper bien haciéndola (la tarea), me sentí muy segura de mí misma". "(Al principio) yo sentí que era un trabajo muy largo que seguro no íbamos a alcanzar a terminar, que eran demasiadas cosas para hacer en una clase, entonces como que mi disposición no fue la mejor para empezar el trabajo y luego cuando ya le empezamos ya dije como: ah bueno no, esto no está tan complicado". El monitoreo que hace el estudiante de su desempeño también puede llevarlo a decidir cambiar las estrategias a implementar si las que se planearon inicialmente no lograron los resultados esperados. Así lo relata un estudiante: "durante la actividad pues fue un trabajo en parejas y pues yo estaba con S10 y las dos pensamos que sería muchísimo más fácil, pues lo intentamos primero grabar sin tener como una guía de lo que íbamos a decir… y se nos complicó muchísimo la grabación entonces tuvimos que escribir lo que íbamos a decir, entonces fue algo muchísimo más fácil y pues nos demoramos un poquito más pero se… o sea al final terminó siendo algo pues… terminó siendo muchísimo mejor porque pues nos guiábamos de lo que teníamos que decir".

Por otro lado, es común que los estudiantes relaten sentirse distraídos durante la realización de la tarea, especialmente en la transición de una actividad a otra, para la cual emplean metaestrategias que buscan refocalizar la atención: "bueno lo que pienso es, pienso sobre el trabajo ehh y sí pues, normalmente como que unas veces estoy haciendo el trabajo y como que empiezo a pensar otra cosa y pues soy como: "No, Lucía, enfócate". "Digamos que sí pasó de un punto entonces como que digo como: ay terminé ese punto, entonces como que empiezo a pensar en otras cosas y eso me desconcentra pero ya después me vuelvo a enfocar en las cosas ehh y lo que siento es que, la verdad, unas veces me siento que tengo que terminar eso, porque si no lo terminó me lo tengo que llevar para la casa pero

no… básicamente pues… pues, no básicamente, siempre soy relajada a no ser que tenga que entregar como ese taller ese día, pero intento hacerlo lo más rápido posible ya para poderme quitar el peso de encima". Ambos estudiantes utilizan estrategias motivacionales para mejorar su atención. El primero usa diálogos positivos consigo mismo, mientras que el segundo usa recompensas y castigos al sopesar las consecuencias de no terminar la actividad asignada en el tiempo dado. Este tipo de estrategias también se usan para regular aspectos afectivos y motivacionales que atraviesan la tarea de principio a fin. Aquí el relato de una estudiante que mediante diálogos positivos consigo misma intenta sostener la motivación, regular los impulsos que la distraen durante el desempeño y recompensarse al reforzar sus creencias de autoeficacia mediante una evaluación positiva de su desempeño: "yo antes (de la tarea) me dije como: "Lucia, tienes que hacer esto, no te de pereza" porque yo soy alguien muy perezoso. Durante me decía que no me podía reír y al final me sentí como bien y me dije: bien, ¡lo hiciste muy bien!".

Frente a la ansiedad que usualmente generan las tareas que se realizan durante eventos evaluativos, los estudiantes relataron usar de nuevo el diálogo positivo consigo mismo; esta vez el diálogo da cuenta de un cambio en la evaluación cognitiva de la situación para moldear emociones, estrategia de tipo afectivo, en este caso con efectos también motivacionales. Aquí el relato que lo ilustra: "los exámenes de nivel, esos sí son muy estresantes porque esos ya como que no, no lo dejan a uno concentrarse por el tiempo, por las preguntas, porque te están diciendo: "tienes que quedar en un nivel más alto porque si quedas en un nivel más bajo estás diciendo que no estás aprendiendo nada y estás desaprendiendo en vez de eso"; entonces esos exámenes de nivel son los que generan como bastante ansiedad, como que no le permiten a uno como realmente pensar lo qué estás haciendo. (M: y ¿tú te paralizas como muchos dijeron? o no, intentas calmarte. S1 dijo que algunos respiran… no sé, ¿qué haces tú con esa ansiedad?) Pues… no sé… o sea como intentar calmarme y pensar como: "bueno, este examen ya lo hemos hecho, hay que volverlo a hacer, volverlo a presentar, no te tienes que estresar por eso".

Ahora, con respecto a las dificultades que pueden presentarse durante el desempeño, oportunidades perfectas para la implementación de estrategias, con frecuencia los aprendices relataban buscar apoyo y clarificación en el docente o en un par que consideraban más capaz y con el que se sienten seguros ya que les brindan ayuda sin juzgar

negativamente sus capacidades. Esto es considerado dentro del modelo de autorregulación estratégica como una estrategia social en la que la interacción se usa para aprender y comunicar: “A veces se me dificulta reconocer algunas palabras o saber que significan pero siempre le preguntó a la profesora que significan las palabras y ya así todo me queda más claro y entiendo más fácil lo que estoy leyendo, lo que estoy haciendo”. “Lo que siento es digamos que sí está muy difícil pues nada, me intento concentrar y si algo, le preguntó a (una compañera), pues a mis amigos o le pregunto a la profesora si tengo dudas”.

Los estudiantes también despliegan estrategias cognitivas específicas al tipo de tarea. Algunos relatan inferir en el significado de una palabra desconocida al leer o escuchar usando el contexto dado. Esto es nombrado como “ir más allá de la información inmediata” en el modelo propuesto por Oxford (2011, 2017): “cuando son (tareas) solamente lectoras, yo no sé, yo me confundo mucho pero al final termino resolviéndolas las preguntas (M: y ¿cómo resuelves esa confusión?) pues… no sé. Muchas veces preguntando o también como poniéndome a ver que, por ejemplo si no entiendo una palabra, la pongo como en un contexto pues porque siempre está como en un contexto, no puede estar sola y … pues ahí como que le veo el sentido”. En tareas de comprensión lectora relatan usar el subrayado, estrategia cognitiva en la que usan los sentidos para entender y recordar: “yo a veces en textos que son muy como largos (…) intento subrayar lo que me parece como importante para que después en las preguntas se me haga como más fácil encontrar las respuestas”. Es común que en las tareas que impliquen producción oral o escrita los estudiantes usen la estrategia social de “aprender a pesar de los vacíos en la comunicación” al usar sinónimos o explicar el significado de una palabra que no saben decir: “(M: y eso cuando leen, ¿pero cuando hablan y no encuentran la palabra que quieren decir?) usamos un sinónimo (otro estudiante: la describimos) o sea yo intento como explicar la palabra pues si no me acuerdo del nombre”.

De acuerdo con lo hasta aquí descrito, es pertinente entonces concluir que durante el desempeño, los estudiantes implementan y monitorean las estrategias que se planearon durante la primera fase; este monitoreo implica una revisión que puede derivar en modificaciones estratégicas. La fuerza con la que se implementen estrategias dependerá de la intensidad de su motivación, la cual puede sostenerse, aumentar o desvanecerse durante el desempeño de acuerdo con los retos impuestos y la carga emocional asociada. Durante

todo el proceso el aprendiz pone a prueba sus capacidades modificando o no la evaluación inicial que hizo de estas frente a las demandas particulares de la tarea.

Autorreflexión

Al finalizar la tarea, los relatos de los estudiantes confirman los procesos que señalan Panadero y Alonso-Tapia (2014) se llevan a cabo durante esta fase. Los aprendices evalúan su desempeño a partir de las metas establecidas en la fase inicial; simultáneamente atribuyen las causas que llevaron a tal resultado y se experimentan emociones de satisfacción o molestia asociadas a ello. Dichas emociones afectarán su motivación y regulación en el futuro (Panadero y Alonso-Tapias, 20014). Los aprendices emiten un juicio final sobre la tarea que evalúan de acuerdo con la dificultad percibida, el valor e interés que generó. Este juicio incluye la evolución de dicha evaluación durante las diferentes etapas de su realización. La valoración del nivel de dificultad de la tarea estará en relación con los autojuicios que se emitan y el valor e interés influenciarán las autorreacciones. Las narraciones dan cuenta de la simultaneidad de estos procesos propios de esta fase causando solapamiento entre subtemas. Respetaremos aquí las dos categorías de respuesta propuestas por Zimmerman y Moylan (2009): autojuicios y autorreacciones. Las primeras llevan a las segundas, casi de manera simultánea; así, en muchos de los relatos se puede constatar dicha interrelación ya que el estudiante suele hacer referencia a ambas en el mismo enunciado.

Autojuicios. De acuerdo con el modelo propuesto por Zimmerman y Moylan (2009) pueden ser de dos tipos: autoevaluación y atribuciones causales.

Autoevaluación. Los relatos de los estudiantes develan que la valoración del desempeño propio se realiza a la luz de los estándares establecidos durante la fase inicial que puede ser, ya bien propios, o dados por el docente. Con frecuencia los estudiantes expresaban evaluaciones positivas basadas en el cumplimiento de lo requerido por la tarea, juzgando su desempeño como bueno al haber sido capaz de resolver de manera correcta los ejercicios propuestos: “me sentí mucho mejor y sentí que estaba en la capacidad de realizarla y pues era capaz de hacerla”. “Al finalizar la actividad me sentí bien porque me sentí, sentí que hice bien los ejercicios”. Algunos hicieron explícitos los criterios personales con los que evalúan su desempeño. Para ilustrarlo, en el siguiente relato la estudiante usa como criterio autoevaluativo la experticia alcanzada en los componentes que ella considera

importantes para la producción oral, este es uno de los principales estándares evaluativos identificados por Bandura (1986, como citado en Zimmerman y Moylan, 2009): “a mí la verdad hay como varias cosas que me parecen como importantes, la primera es la pronunciación, yo no soy capaz de escucharme a mí hablando como, como no me gustaría que me escucharan, entonces ehh… me parece muy importante corregir como siempre la pronunciación. Me gusta mucho aprender nuevas palabras, eso me parece fundamental y la tercera como la participación y la fluidez que uno tenga en clase”. Otros estudiantes hicieron referencia al uso de la comparación social para evaluar el desempeño propio, coincidiendo de nuevo con lo identificado por el autor. Para ello se usa el resultado numérico de la evaluación que el docente otorga al desempeño del aprendiz y que para la mayoría hace parte del valor de la tarea. Dicha comparación está acompañada de reacciones emocionales que afectan las creencias de autoeficacia del aprendiz y con ello la motivación y disposición que tenga para tareas similares en el futuro. Aquí algunos relatos que lo ilustran: “entre yo y Gabriel siempre no comparamos a ver cómo está y ver que tienen más respuestas correctas para hacer una competición a ver quién gana”. “La verdad a mí sí me gusta comparar al final y no es porque diga: jajaja yo saqué mejor nota que tú, no. Es porque básicamente me parece que, a mí me da rabia equivocarme, no me gusta equivocarme, … pues aprendo por equivocarme pero pfff (…) Entonces yo creo que yo comparo las respuestas como para saber en qué me equivoqué, como para la próxima como que mejorarlo o alguna otra cosa”. “A mí me de rabia cuando yo saco mala nota y unos manes: “ay ¿cuánto sacaste?”. Y yo: “pues esto”. “Ah pues yo saqué más que tú: 5,0”. Y yo (hace gesto de triste) …. (S6: a mí no me importa…) (M: S6 a ti no te importa…) (S6: no, a mí me da risa pues, o sea, depende de la persona, si es una persona ahí equis que me vaya a decir: ay mirá, saqué más nota, pff qué va, a ti que te importa. Pues yo soy la persona que pues hace mis propias cosas, si es con mis amigos, obviamente molestamos, por ejemplo con S2, pues yo molesto cuando ella saca más nota, o sea tres punticos más, pues molestamos con eso, pero pues, nada así grave)”.

Atribuciones causales. Ahora bien, algunos estudiantes acompañaban sus evaluaciones señalando las causas para haberse desempeñado de tal o cual forma, explicando su éxito o fracaso al realizar una tarea. Coincidían además con lo postulado por los autores aquí referenciados, al asociar emociones a estos juicios sobre sí mismos que terminan afectando

su motivación y las expectativas para el desempeño de futuras tareas. (Zimmerman y Moylan, 2009; Panadero y Alonso-Tapia, 2014). La mayoría de los estudiantes atribuyen su éxito o fracaso a: las capacidades o limitaciones propias, la preparación previa (especialmente para eventos evaluativos) y al estado emocional durante la realización de la tarea. Este último puede deberse a aspectos externos o pueden ser generados por la tarea misma, ya que los eventos evaluativos suelen generar ansiedad, o en asociación con experiencias previas de fracaso o éxito que generaron predisposiciones. Así lo relatan los estudiantes: "pues yo creo que cuando me va mal puede ser por 3 razones. La primera es porque yo soy muy ansiosa entonces por ejemplo en los exámenes yo me pongo súper nerviosa y como que no soy capaz de analizar bien la situación (S6: a mí me pasa) … eehh… la segunda es, seguro estoy aburrida o brava o alguna cosa, entonces digo: no, a la miércoles todo y… pues no lo hago o lo hago de muy mala gana entonces también me va mal. Y la tercera, yo creo que es porque también creo que me sobreconfío". "A mí me va mal porque no tengo tanto tiempo entonces al final… soy muy desorganizado primero hago el listening, luego voy pues, cual es el más fácil, cual es el que puedo, pues en un examen, y al final cuando… me enredo mucho, entonces ya no tengo tiempo de hacerlo, entonces brego a escribir lo que pueda". "Cuando me va bien es… varias cosas porque estoy como en la confianza con la gente o porque pues, como ese día he estado toda animada y también es porque es un tema que yo sé pues que ya he visto gente hablar de eso y todo eso o que me gusta y cuando me va mal pienso que es por la energía mía y por … las vibras". "Entonces ya al final ya que teníamos que hacer las conversaciones … me enredé hablando un poquito porque como no tenía …. como era espontáneo, como no tenía un diálogo específico que hacer, no tenía un guion, entonces es un poco más complicado pero igual se pudo hacer, no me compliqué tanto como que creí que iba pasar porque yo me enredo hablando, soy una persona que se enreda para hablar así sea inglés, español, alemán, lo que sea".

Autorreaciones. Los juicios emitidos durante la primera parte del proceso de autorreflexión van acompañados de reacciones cognitivas y afectivas que predeterminan la conducta a seguir a futuro. Se hablará pues aquí de la autosatisfacción y las decisiones adaptativas/defensivas.

Autosatisfacción. Con frecuencia los estudiantes expresaban alivio al culminar la tarea ya que "se quitaban un peso de encima". Hacen así referencia al esfuerzo cognitivo y emocional que implican las tareas de aprendizaje, especialmente aquellas que plantean retos al aprendiz. Estas expresiones eran también acompañadas de un sentimiento de satisfacción por haber logrado cumplir con las demandas impuestas, retroalimentando de manera positiva las creencias de autoeficacia: "a mí esta actividad me pareció demasiado chévere porque… aparte que nos hicieron trabajar en equipo, pude realizarlo todo súper fluido y me sentí súper bien porque lo entendí completo". "Y cuando terminé la actividad pues me sentí como bien porque sentí que tenía como todo bien, fui capaz de completarla. Lo que pienso es que ya me quité un peso de encima, que ya sé un poco más de inglés y que me siento bien conmigo mismo". "Cuando finalizo la actividad siento como un respiro… porque ya como que he completado como la misión de sacar o tratar de sacar una buena nota".

En este último fragmento se puede además ver como el sentimiento de satisfacción también es asociado con el cumplimiento de las metas establecidas en la fase de planeación provocando así sentimientos de alegría y complacencia; la intensidad de dichos sentimientos parece ser mayor si como resultado final se exceden las expectativas o se desvanecen preocupaciones derivadas del análisis inicial de la tarea (no ser capaz, no tener el tiempo suficiente, tener que llevarlo de tarea para la casa, entre otras). Aquí algunos relatos que lo ilustran: "al finalizar la actividad mi sentir fue de satisfacción. Bueno, la terminé como en diez minutos y ya me sentí bien porque me reí mucho y por un momento pensé que no la íbamos a poder terminar pero al final vi el resultado y me pareció que lo hice muy bien. Bueno, básicamente me siento feliz y que me quité como un peso de encima". "Ya cuando terminó es que… pues siento paz y si siento que ya terminé esa esa actividad y ya… me siento más relajada porque me da miedo, o sea un miedo que yo tengo es como no poder terminar la actividad y que lo tengo que entregar ese día entonces como que yo siempre tengo ese miedo en la cabeza hasta que ya terminó la actividad.". "Y al fin de la actividad pues ya… se sintió bien poder acabarla porque, porque fue un trabajo que yo había dicho que no lo iba poder acabar, sin embargo si pude terminar en la clase y me sobró tiempo".

El esfuerzo cognitivo que implica una tarea puede ser atenuado e incluso pasar desapercibido cuando el reporte de disfrute y diversión es mayor o compensa el esfuerzo.

Esto es común cuando la tarea implica actividades lúdicas. Un estudiante reporta entonces reacciones diferentes dependiendo del tipo de actividad: "(M: ¿Cómo es el proceso de finalizar una actividad?) Depende de qué actividad (M: por ejemplo) pues digamos si es una de un juego o alguna cosa yo me pongo como: aahhh, pero sí es una del libro yo digo: por fiinnn".

De manera contraria, cuando no se logran los resultados esperados las emociones que se generan son negativas, dirigidas generalmente hacia las causas a las que el aprendiz le atribuya su desempeño. Aquí el relato de una estudiante: "a mí me da como rabia porque en el examen como que yo sí, yo estaba super confiada que si fuera la respuesta, entonces como que no sé, me da como rabia conmigo".

Los aprendices finalmente emiten además un juicio acerca de la tarea misma en función de, por un lado, del disfrute reportado, y por otro, del valor que encontraron en ella. Ambos juicios son contrastados con los emitidos en la fase inicial, no siempre coincidiendo, y suelen ser entonces asociados con las emociones que generaron. Aquí el relato de un estudiante que muestra la evolución de dichas valoraciones y emociones asociadas en el transcurso de la tarea: "cuando comienzo a hacer la actividad al principio pienso que es aburrida y… pues cuando me meto como en eso, siento que ya después que es como más chévere, pero cuando finalizó pienso que no sirvió como para tanto". En este relato puede verse la disociación entre interés y valor, ya que a pesar de reportar leves cambios en el primero, el aprendiz no logra encontrar la tarea relevante para su aprendizaje. Otros estudiantes reconocen solo el valor instrumental de una tarea, que a pesar de carecer de la fuerza emocional que aporta sentirse interesado por esta, logra llevarlo a sentirse satisfecho consigo mismo: "pues al final de la actividad pues yo me sentí satisfecha con lo que hice y pues sentí intenté hacerlo lo mejor que pude aunque pues al principio no quería ser la actividad pero pues son cosas que hay que hacerlas, porque son importantes para uno aprender y pasar la materia".

El siguiente relato narra como la reacción emocional se torna positiva una vez se sienten que su desempeño coincide con las expectativas establecidas por el aprendiz, reconociendo además el valor de la tarea para su aprendizaje: "primero yo creo que nos empezamos a reír como… pues de la actividad en tal porque nos parecía que nosotras no íbamos a poder como hablarlo con una persona americana pues nativa pero ya después empezamos a

reírnos como entre nosotras así pues cada vez que hacemos la actividad, nos empezamos a reír y empezó a fluir como todo entonces nos empezó a gustar mucho y decíamos que era súper bacano hacer algo así porque pues aparte que aprendíamos cómo a fluir nuestro hablado también nos daba como la confianza de que saber qué decir cuando nos pase algo así".

Decisiones adaptativas/defensivas. Los relatos de los estudiantes hacen pensar que las reacciones emocionales que acompañan las valoraciones que los aprendices hacen de su propio desempeño los lleva a predisponerse frente a tareas similares en el futuro. Esto coincide con lo propuesto por el modelo de autorregulación estratégica adoptado aquí como referente teórico. Así los estudiantes expresan preferencias por las actividades que previamente fueron satisfactorias y tienden a evitar aquellas que no lo fueron en ocasiones incluso desestimando su valor. La satisfacción entonces en ocasiones dependerá de haberse sentido capaz de responder a las demandas que le impone la tarea y en otras de la conexión emocional generada por el tipo de actividades que esta propone o la afinidad a los temas que sugiere. En ocasiones se presentan disociaciones de estos aspectos. En el siguiente relato, el aprendiz emite juicios positivos sobre la tarea debido al disfrute e interés que le generó a pesar de considerarla difícil: "nos pareció una actividad super bacana porque nos habla como de las cosas que están pasando en la actualidad, también nos pareció como muy difícil también pues como por algunas palabras que no entendíamos y no sabíamos cómo escribirlas".

De manera más frecuente, los estudiantes mostraron preferir aquellas actividades en las que previamente se habían sentido capaces, generalmente en tareas que involucran producción oral y/o comprensión auditiva, y mostraban aversión por aquellas que les habían reportado dificultad, generalmente las que involucran escritura y/o comprensión lectora. Expresaba sentir pereza o aburrimiento frente aquellas tareas que les implicaban un esfuerzo cognitivo mayor, mostrándose más motivados frente aquellas para las cuales sentían no necesitaban esforzarse puesto que en experiencias previas habían logrado cierto grado de maestría con facilidad. Aquí algunos relatos: "yo disfruto más hablando porque pues a mí me gusta muchísimo hablar en inglés y me parece muy chévere aprender otros idiomas … me parece difícil la escritura porque pues, yo estaba pues, cuando era más chiquita, en otro colegio que era bilingüe y pues … yo desde chiquita, yo ya sabía hablar

inglés pues bien y fluido como en el acento americano, sí, pero la escritura tiene algo que se me dificulta, todavía, y pues sí y la más fácil es el habla porque pues porque a mí me gusta muchísimo hablar en inglés entonces yo en mi casa veo, como todos los vídeos de youtube que veo son inglés y las series también, entonces me parece fácil". "Yo disfruto más escuchar, me gusta pues porque… no sé, de …yo siempre… a mí siempre me ha gustado escuchar y ver, porque más que todo eh aprendo de eso, aprendo de cómo lo hacen y bueno sí, me va bien escuchando… eehh… me parece más difícil la escritura porque… bueno no, mentiras la escritura no, el habla… la escritura y el habla, se dan la mano, porque la escritura yo la verdad no sé mucho vocabulario y eso es lo que más se me dificulta en el inglés y… entonces para hacer un cuento tengo que… tener mucho, mucho vocabulario, entonces bueno por eso se me dificulta y el habla porque no sé bien pronunciar, pronunciar algunas palabras y … la que me parece más fácil es la escucha".

Algunas tareas lograron movilizar y modificar predisposiciones negativas debidas a experiencias pasadas, otras no. Algunos estudiantes entraban a la tarea viciados o sesgados por percepciones fosilizadas derivadas de una historia de fracasos académicos repetitivos. Un estudiante que durante la fase de planeación había expresado "haré lo mejor que pueda porque soy malo en inglés", al culminar la tarea afirma: "cuando termino la actividad pienso que está mal porque pienso que… pienso que la hago mal porque mentiras no sé, no, mentira no, sí, sí pienso que la hago mal porque no me va tan bien en inglés como ya dije, igual cuando me siento bien y pienso que la hice bien siento un descanso porque es una carga muy grande para mí el inglés porque soy un poco malo". El docente debería en estos casos procurar un impacto emocional lo suficientemente fuerte que garantice el éxito del aprendiz permitiéndole cuestionar dichas percepciones fosilizadas de sí mismo y de las tareas para hacer modificaciones que favorezcan el proceso de aprendizaje.

Se explican hasta aquí los hallazgos encontrados alrededor del desarrollo de las fases en las que ocurren los procesos de autorregulación. Estos coinciden con lo planteado por el modelo adoptado como referente teórico. Si bien la correspondencia de las fases con el antes, durante y después de la realización de una tarea se sostiene en la mayoría de los casos, se demuestra que los procesos ocurren de manera paralela e incluso en ocasiones simultánea habiendo interrelaciones bidireccionales entre fases y variaciones para cada aprendiz. Durante la planeación generalmente se realiza un análisis estratégico que lleva a

elegir las estrategias más adecuadas para responder a las demandas específicas de la tarea. Este análisis incluye el valor otorgado a la tarea así como el interés que genera, lo que, anudado con las creencias de autoeficacia y orientación al aprendizaje, condiciona la motivación y así los esfuerzos puestos en su compleción. El desempeño implica la implementación de las estrategias previamente escogidas y el monitoreo de las mismas, que en ocasiones ocurre al finalizar la tarea. Dicho monitoreo puede llevar a hacer modificaciones al plan de acción regresándose a la fase inicial. La autoevaluación que el aprendiz realiza durante la fase de autorreflexión a partir de las metas que se planteó en la fase inicial, va acompañada de una reacción emocional que lo llevará a tomar decisiones defensivas o adaptativas con respecto a posibles ciclos futuros. Los procesos prueban así ser autosostenibles.

Estrategias usadas por los participantes para regular su aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Los relatos de los estudiantes permitieron identificar las estrategias que usan los aprendices para las cuatro dimensiones que propone el modelo de autorregulación estratégica de Rebecca Oxford (2011, 2017) tal y como se describen en la **Tabla 2** (ctrl+click para ver tabla). La autora no ofrece explicaciones extensas para cada una de sus subcategorías; sin embargo, sugiere una variedad de ejemplos de "tácticas" dentro de cada una de ellas que explican su naturaleza y justifican su agrupación. El análisis de los hallazgos ratifica el carácter flexible de dicha clasificación, considerada por la autora como una red porosa en la que las estrategias cobran diferentes roles de acuerdo con las necesidades particulares de cada aprendiz (Oxford, 2017, p.147). Se explican aquí los hallazgos para cada una de las dimensiones: cognitiva, social, motivacional, social. Para cada dimensión se comienza con las metaestrategias que son las mismas para las cuatro dimensiones (prestar atención, planear, organizar el aprendizaje y obtener recursos, monitorear y evaluar), su diferenciación se basa en los aspectos en los que se enfocan de acuerdo con la dimensión a la que pertenecen. Posteriormente se explicitan las estrategias que de acuerdo con el modelo pertenecen a esa dimensión (ver **Tabla 2** (dar ctrl+click para ver tabla). Se finaliza con las interrelaciones encontradas entre dimensiones y estrategias como subtema emergente durante el análisis.

Dimensión cognitiva

Metaestrategias cognitivas. Las estrategias que se describen a continuación pertenecen a las llamadas por la autora como "el constructor maestro" ya que están a cargo de la regulación general y global de la dimensión cognitiva. La cognición es concebida para el modelo de autorregulación estratégica como construcción. Los aprendices construyen esquemas que adaptan y modifican con el ingreso de nueva información. Este tipo de metaestrategias guían estos procesos cuando dicha construcción tienen lugar (Oxford, 2017, p. 181).

Prestar atención a la cognición. Con frecuencia los estudiantes relatan usar estrategias encaminadas a prestar y sostener la atención antes, durante y después de la realización de la tarea, reconociendo su importancia para el aprendizaje. Los relatos permiten además diferenciar la función de dichas estrategias cuando se emplean en las diferentes fases de los procesos de autorregulación. Así, durante la planeación, la atención se enfoca en asegurar la comprensión de la tarea misma y las instrucciones a seguir; durante el desempeño, las estrategias se enfocan, por un lado, en sostener la atención o en palabras de los aprendices "mantenerse concentrado", requisito indispensable para dar respuesta acertada a las demandas de la tarea, y por otro, en el monitoreo que algunos realizan durante la realización de esta y otros al finalizarla. Aquí algunos relatos: "antes de realizar la actividad estaba prestando atención para saber qué tenía que hacer". "Durante la realización pienso que está como fácil pero pues tengo que estar muy atenta entonces no me puedo como confiar y decir está muy fácil". "En este caso, como estamos trabajando en el libro asignado para el área de inglés, primero me puse a leer las preguntas que nos pusieron en clase porque así es como sé de qué es lo que va a tratar y así me quedo concentrada en lo que vamos a ver antes de empezar, para que cuando, cuando lo esté haciendo, no se me vaya olvidar en qué punto voy, qué es lo que realmente estoy haciendo"

Los estudiantes parecen además reconocer como ciertas tareas exigen mayor o menor niveles de atención y ajustan sus estrategias a ello: "durante la actividad hubo una parte que fue de "listening" y pues yo lo que hice fue estar muy atenta a lo que decían las personas y simplemente prestar muchísima atención porque como pues, las personas que, pues en el audio, tenían como un acento muy británico entonces era más difícil entenderlos y había que prestar más atención". "Pues es que… o sea yo personalmente pienso que la escucha

está conectada con el habla (otro estudiante dice: sí) o sea si tú escuchas cómo se dice, pues te va a hacer muchísimo más fácil y ya te vas a hacer una idea de cómo decirlo (otro estudiante: ajá y el acento también)". "Ya después fue que leímos un texto y pues no tuve como problema porque era simplemente como asignar como el título a ese texto y simplemente presté atención a lo que decía, pues como a lo que leía y de lo que se trataba". Relatan también desplegar la estrategia con la finalidad de explorar aspectos de la lengua que les interesa aprender y explorar. Este es el caso con el uso de material auténtico: "en la casa super bien cuando uno ve inglés pues como películas, series y todo eso (…) escucho demasiado y le presto atención como las palabras y las forma como las dicen".

Algunos estudiantes relatan usar diálogos positivos mentales consigo mismos con el fin de ayudarse a sostener la atención, en ocasiones recordándose de las consecuencias que tendría distraerse y no culminar la actividad asignada. Aquí algunos relatos: "estoy haciendo el trabajo y como que empiezo a pensar otra cosa y pues soy como: No, Lucía, enfócate". "Pues yo también pienso como que me pongo demasiado nerviosa cuando presento exámenes pero ya después digo: "si no te concentras, lo pierdes, peor, entonces concéntrate y haz lo mejor que puedas"". "Antes de empezarlo me empiezo a decir como: "tenés que poner atención"". Uno de los estudiantes señala que tomar notas le ayuda a sostener la atención: "para prestar atención en clase, yo lo que hago es tomar notas, si tomo nota de lo que está pasando en la clase, me va a ir bien. Si no tomo nota, ya me pierdo empiezo a hablar con él o con S11 y ya no presto atención"

Muchos aprendices confirmaron como la atención se facilita si existe una conexión emocional que puede darse por afinidad con el contenido, la docente o el tipo de input que favorece el estilo de aprendizaje del aprendizaje. Así lo expresan los estudiantes: "Pues yo creo que depende del tema que presto más atención o no…pues hay unos temas que me gustan mucho y hay otros que no; cuando no, pues pregunto que hay que hacer al final porque no presto atención". "Yo soy capaz de prestar atención pero también me desconcentro muy fácil, entonces si van echando mucha carreta, yo soy como: ay no que pereza, mejor hagamos algo, entonces me pongo a dibujar o cualquier cosa pero la verdad… no es por nada, pero a veces es como mucho tema, y es como: ay no qué pereza, no voy a prestar atención esta vez, entonces pues, uno simplemente presta atención como

en el ejemplo y ya, uno presta atención en la teoría, porque es más que todo como, uno entiende más fácil con el ejemplo".

En ocasiones recordar las metas a largo plazo ayuda a los estudiantes a sostener la atención: "durante la realización de esta actividad estuve prestando mucha atención para tener una buena nota y aprender principalmente porque necesito, quiero ganar esto muy bien y me gusta aprender inglés entonces estuve prestando mucha atención durante esta actividad".

Planear para la cognición. El análisis que realizan los estudiantes durante su primer acercamiento a la tarea los lleva a planear estratégicamente como realizarla enfocándose en los aspectos cognitivos. Los estudiantes relatan así con frecuencia priorizar las actividades que les plantea la tarea teniendo en cuenta sus demandas particulares (que varían de acuerdo con el tipo de actividades que involucra), tiempo y recursos disponibles para realizarla. Es común entonces que los aprendices decidieran intencionalmente leer las preguntas antes de realizar una tarea que implica comprensión lectora o auditiva con el propósito no sólo de asegurar su comprensión de la tarea misma previa a su realización, sino de focalizar la atención durante el desempeño y afinar sus habilidades cognitivas durante el mismo. Así lo relatan algunos estudiantes: "lo primero que hice fue como revisar el tiempo que tenía". "Yo conté como las veces que iba a poner el "listening" y como que distribuí todo. Entonces la primera … como que vi donde quedaba cada cosa, o sea cada tema de que hablaban y como… y dónde nos lo preguntaba y ya". "Lo que hago es primero como identificar los puntos más fáciles para hacerlos primero y después termino haciendo los más difíciles para pues porque si no me demoro mucho". "Yo primero leo las preguntas y me las intento grabar para cuando vaya leyendo o escuchando me dé cuenta: ah esta es la respuesta para tal pregunta y ya… porque si escucho primero o leo primero, ya después para las preguntas me pierdo".

Organizar el aprendizaje y obtener recursos para la cognición. Usualmente los estudiantes señalan buscar activamente el contacto con materiales auténticos (en su mayoría audiovisual: series, películas, memes, entre otros y en menor medida: libros) con el propósito de organizar su aprendizaje, no sólo explorando el lenguaje y sus usos sino además usando dicho contacto a manera de práctica, buscando enriquecer su vocabulario y otras competencias. Algunos estudiantes relatan además buscar oportunidades para

practicar con familiares, tutores o pares. Usar estas estrategias le subyace metas personales que funcionan como motivantes y que si bien son a largo plazo y no específicas a una tarea, determinan predisposiciones/inclinaciones por un tipo de tarea sobre otro. En especial cuando las experiencias previas con uno u otro tipo de tarea generaron satisfacción consigo mismo reforzando sentimiento de autoeficacia o con el efecto contrario. En el siguiente fragmento los aprendices detallan el uso que hacen del material auténtico para organizar su aprendizaje: "…mencionaron las películas en inglés, que a mí me parece que yo he aprendido mucho con eso… porque digamos que hay unas palabras (S6: eso es cierto) hay unas palabras que son muy raras y yo soy como: ¡¿qué?! Entonces las busco, entonces ya como que veo que las mencionan como más, entonces como las busco, sé ya de que están hablando, entonces aprendo muchas palabras con eso y ya… y ya normalmente veo todas las series en inglés para poder intentar pues aprender más igual unas veces le pongo como subtítulos en español por si no entiendo, pero me parece que eso me ha ayudado mucho. (otro estudiante: a mí las películas por ejemplo, no es que…a mí se pueden olvidar en el momento de hablarlas pero por ejemplo a mí se me quedan y yo cuando voy a escribir algo como un "essay" pues como sí… a mí se… yo me acuerdo demasiado de las palabras que dicen en las películas y todo eso, entonces lo voy escribiendo". "Yo veo pocas series pero me gusta leer mucho, entonces yo leo en inglés y pasa lo mismo que uno por contexto sabe que significa pero hay veces que yo leo un capítulo y lo leo de nuevo y cuando lo leo de nuevo sí la busco para saber que significa". "Hablando de leer en inglés pues yo este año empecé a leer en inglés y pues me parece que sí es muy útil y…la cosa que yo hago es que si veo que una palabra que yo no entiendo se repite muchísimo, sí la busco, o intento como basarme en esa palabra pues sí se repite mucho, me intento basarme como en la oración y pues ahí como que entiendo y voy como… sí…. me parece muy útil". "A ver yo creo que mi mundo está como un 70% en español y un 30% como en inglés, más o menos, y la verdad que pues… yo como que escucho toda mi música en inglés, todas las series en inglés, hablo con mi familia en inglés y pues… hay veces hasta con ellas hablamos como en inglés, pues chichipato pero igual hablamos en inglés, entonces pues yo pienso que para mí es muy fácil el inglés por fuera del aula".

Monitorear y evaluar la cognición. De acuerdo con los relatos de los aprendices, el monitoreo puede realizarse antes, durante y/o después de la realización de una tarea

cumpliendo diferentes funciones dependiendo del momento en que se realice. Así, los estudiantes verifican su comprensión de la tarea y las instrucciones de esta antes de empezar a realizarla para luego evaluar su progreso y desempeño en ocasiones durante la realización de la tarea, en otras al finalizarla, o incluso en ambos momentos. Dicho monitoreo incluye valorar la eficacia de las estrategias usadas. Estos procesos determinan los juicios emitidos durante la autorreflexión que retroalimentan futuros ciclos de autorregulación. Así lo expresan los estudiantes: "pues lo que yo hago normalmente es cómo leer los ejercicios que tengo que hacer y si es necesario leerlo como varias veces para poder entender bien qué es lo que me están pidiendo lo que me está preguntando". "Yo cuando voy escribiendo, voy revisando mientras escribo pero también reviso al final". "Al finalizar, lo revisé si lo tenía bien y si tenía algún error y ehh y si había hecho todos los ejercicios".

Estrategias cognitivas. Las siguientes estrategias pertenecen a "la brigada constructora" ya que ayudan a los aprendices a construir esquemas y permiten traer información a la memoria de trabajo cuando es necesario (Oxford, 2017, p. 182). Las estrategias reportadas por los estudiantes se agruparon en los siguientes subtemas de acuerdo con la clasificación que ofrece el modelo S^2R: usar los sentidos para entender y recordar, activar conocimiento, conceptualizar con detalle, conceptualizar ampliamente e ir más allá de la información inmediata.

Usar los sentidos para entender y recordar. Los estudiantes relataron usar el subrayado, la toma de notas, visualizaciones, modelos gráficos, imágenes, listas y canciones como estrategias en las que se usan los sentidos para mejorar el aprendizaje. Así lo expresan los aprendices: "si no entiendo una palabra lo… la subrayó o la, la traduzco, igual con las preguntas". "Otra táctica es que digamos es que si no sé una pregunta o algo así, lo que hago es entrar a mis notas, pues lo que he anotado en la clase, y veo un ejemplo parecido a el taller, entonces eso hace como que me guie más fácil". "Si no sabemos una palabra eehh pues, uno la puede asociar con una imagen". "Yo lo que hago es que utilizo los libros, hago los ejercicios de los libros y luego busco en internet y busco videos y así". "A veces cogía como esa lista y empezaba a hacer como cancioncitas como al ritmito, como para memorizar entonces pues, eso me ayudaba mucho".

Activar conocimiento. Algunos estudiantes relatan usar el repaso y las asociaciones mentales con conocimiento previo para recuperar información: “cuando la hago (la tarea) intento como… meter los ejercicios en cosas que yo siempre pues normalmente hago, no sé cómo explicarlo… las relaciono, las relaciono con cosas que ya sé”. “Lo que yo pienso es primero pues, pienso a ver de qué es la actividad, pues antes, cuando la veo, veo de qué es la actividad, si la conozco bien y también recordar cómo fue que nos explicó la profe… para saber cómo completar el ejercicio”. “Me basé en una historia pues que me pasó, entonces fue un poco más fácil”.

Conceptualizar con detalles. Algunos estudiantes relataron usar el subrayado y la traducción especialmente para tareas que implicaban comprensión lectora. Estas estrategias bien podrían asociarse con un procesamiento ascendente o analítico que involucra percibir y decodificar desde la unidad más pequeña para llegar a la comprensión general del texto (Oxford, 2017). Aquí algunos relatos: “luego llegamos a un punto en el que había que enumerar cosas que… cosas que había en un texto que estaba asignado en la actividad… enumerar como…como lo temas que había, las palabras que utilizaban y conceptos así…para eso entonces releía cada párrafo y subrayaba cada cosa que tenía que hacer, como… si tenía que subrayar como conceptos y formales e informales, subrayaba esos conceptos y…así sucesivamente con lo que pidiera la actividad”. “Yo pienso todo lo que dice en el papel en español primero después lo traduzco al inglés”. Otros estudiantes manifestaron usar la estrategia de “scanning” en la que basados en la lectura previa de las preguntas que les plantea la tarea, escanean estratégicamente el texto para encontrar el detalle que las responde: “yo leo primero las preguntas para así saber que buscar en el texto”.

Conceptualizar ampliamente. Algunos estudiantes señalaban usar la estrategia de “skimming” en la que se lee estratégica y rápidamente el texto para lograr identificar la idea principal de este. Así lo describe un estudiante: “en el reading la pregunta estaba muy fácil entonces no había que leer todo el texto, leí sólo el primer párrafo”. Una estudiante prefería hacer una primera escucha que le permitiera identificar la idea principal del texto antes de leer las preguntas y enfocarse en los detalles: “pues a mí no me gusta casi leer las preguntas al principio porque yo me tomo esas actividades como un reto, como de entender bien lo qué están diciendo como en el texto o lo que están diciendo en el audio entonces a mí me

parece muy importante primero escuchar el audio o leer, entender la idea principal, para luego como comprobar que sí entendí con las preguntas".

Ir más allá de la información inmediata. Oxford (2017) incluye aquí el uso de "pistas" para predecir e inferir. Así, un gran número de estudiantes relataban usar el contexto para inferir el significado de palabras o expresiones en tareas que implicaban comprensión (oral y escrita): "pues simplemente me baso en el contexto de la oración, dedujo lo qué significa y ahí como que voy entendiendo. "(En ejercicios de escucha) si no entiendo una palabra, la pongo como en un contexto pues porque siempre está como en un contexto, no puede estar sola y … pues ahí como que le veo el sentido".

Dimensión Motivacional

Metaestrategias motivacionales. Se describen aquí las estrategias identificadas en el modelo S^2R como "la luz guía" ya que su finalidad es orientar las acciones que se emprenden en pro del aprendizaje (Oxford, 2017, p.193).

Prestar atención a la motivación. Los estudiantes lograban dar cuenta de sus niveles motivacionales si se les preguntaba por ellos; sin embargo, en sus relatos no indicaban hacer esto con frecuencia y con la intencionalidad de usarlo estratégicamente para su aprendizaje. En contraste, si es evidente en sus relatos cómo la motivación determina su actitud y disposición frente a las tareas.

Planear para la motivación. De manera similar, la mayoría de los estudiantes logran dar cuenta de sus metas a largo plazo cuando se les pregunta por ello. Estas direccionan de manera más o menos consciente sus esfuerzos durante el desempeño en la realización de tareas y de manera general aquellos puestos en el aprendizaje de la lengua. La mayoría de los estudiantes relatan entonces querer aprender la lengua puesto que esta les permitiría estudiar y/ trabajar en el exterior, viajar y obtener mejores oportunidades laborales. Esas metas no sólo guían su esfuerzos y acciones en pro del aprendizaje sino también en ocasiones los ayuda a completar tareas que si bien no reportan interés o disfrute consideran importantes para el alcance de estos objetivos a largo plazo. Un estudiante en particular relata querer "terminar" con el inglés este año después de regresar de un intercambio que tiene planeado para la última parte del año. Esto le permitiría iniciar el aprendizaje de otros idiomas.

Organizar aprendizaje y obtener recursos para la motivación. La estrategia en esta categoría que más reportan los estudiantes es la búsqueda activa de oportunidades de aprendizaje que consideran atractivas, interesantes y por ende motivantes. El uso de material auténtico que incluye series, películas, material en internet y redes sociales y lecturas es una de las estrategias más reportada por los aprendices. Así lo expresan los estudiantes: "yo en mi casa veo, como todos los vídeos de YouTube que veo son en inglés y las series también, entonces me parece fácil". "Yo sueño en inglés, cuando veo series en Netflix, yo siempre veo Netflix en inglés". "Sí, para mí se me hacía difícil cuando era chiquita pero cuando llegué acá me di cuenta que podía como eeh profundizar más como leyendo o viendo videos en mi casa y pero pues yo leo libro en inglés entonces pues o sea se me hace mucho más fácil cuando le metes ganas a las cosas".

Monitorear y evaluar la motivación. Los estudiantes demuestran capacidad para monitorear sus niveles de motivación y las oscilaciones de estos durante la realización de la tarea o incluso durante el transcurso de su aprendizaje de manera global. Sin embargo, en algunos estudiantes no se evidenció que esto los lleve a ser modificaciones para aquellas tareas por las que sienten apatía, desestimando en muchos casos la importancia que estas tienen para su aprendizaje. De manera excepcional, una estudiante hablaba de la importancia de "meterle ganas" y estar "enfocado en el propósito" refiriéndose a las actividades propuestas en clase que la ayudan mejorar su nivel de suficiencia de manera que pueda estudiar en el exterior.

Estrategias motivacionales. Oxford (2017) llaman al siguiente set de estrategias "rayos de luz" puesto que su función es energizar las acciones que los estudiantes emprenden hacia su aprendizaje (p. 194). Las estrategias reportadas por los aprendices se agruparon en las siguientes subcategorías propuestas por el modelo S^2R: autorrecompensas y castigos, diálogos positivos con uno mismo, usar pesimismo defensivo y mejorar el aprendizaje.

Autorrecompensas y castigos. Si bien las recompensas y castigos que los estudiantes reportan se imponen a sí mismos no son tangibles como en algunos de los ejemplos dados por Oxford (2017), los aprendices relatan recordarse a sí mismos de las metas a largo plazo con el fin de realizar una tarea que nos les gusta ya sea porque consideran difícil o porque no es de su interés. Esto funcionaría a manera de recompensa a largo plazo y los ayuda a lidiar con los sentimientos de impotencia y frustración que pudiese generar la tarea. Esta

estrategia parecía tener poca fuerza emocional, ya que la tarea se realiza "porque toca" probando que el valor instrumental (en muchos casos la nota evaluativa) si bien proporciona energía al esfuerzo, esta no es tan intensa como cuando se trata de una actividad que reporta disfrute. En otras ocasiones los estudiantes se recuerdan a sí mismo de las consecuencias negativas que tendría no completar la tarea, igualmente en términos de valor instrumental y logran motivarse a hacerla. A continuación algunos relatos que lo ilustran: "Unas veces siento que tengo que terminar eso, porque si no lo terminó me lo tengo que llevar para la casa (…) intento hacerlo lo más rápido posible ya para poderme quitar el peso de encima". "Dependiendo de la actividad a veces da pereza pero entonces pienso que no quiero tener eso de tarea y que quiero aprender el idioma lo más rápido posible entonces la hago". "Primero pienso como la calificación, cierto, y también pienso que necesito inglés porque es para aprender".

Diálogos positivos con uno mismo y autoimagen. Con frecuencias algunos estudiantes reportan tener conversaciones que buscan motivarlos hacia el aprendizaje en general y hacia la realización de la tarea asignada. "Yo me dije: "bueno entonces si no hablo, no voy a aprender" entonces empecé a soltar más". "Yo como: "no, Lucia (dirigiéndose a sí misma), tienes que ser tesa en inglés"". "Me empiezo a decir como: "tenés que poner atención". "Yo me dije como: "Lucía tienes que hacer esto, no te de pereza"". "Al final me sentí como bien y me dije: bien, ¡lo hiciste muy bien!".

Usar pesimismo defensivo. De acuerdo con Oxford (2017) el aprendiz que usa esta estrategia busca convencerse a sí mismo de que es imposible obtener buenos resultados. Esto algunas veces, pero no siempre, puede motivar a trabajar más en pro del aprendizaje (p. 194-195). En varias de sus intervenciones, un estudiante expresaba no confiar en sus capacidades para el aprendizaje de la lengua, simultáneamente afirmaba esforzarse: "trato de hacer lo que mejor pueda, pero soy malo en inglés".

Mejorar el aprendizaje. Si bien mencionaron el uso de juegos en clase, los estudiantes no indicaron usar por sí mismos y en espacios por fuera del aula estrategias que buscaran hacer las tareas más motivantes. Excepcionalmente una estudiante dijo usar canciones para ayudarle en la memorización de contenido.

Dimensión Social

Metaestrategias sociales. Las siguientes estrategias cumplen con la labor de "director comunitario" con funciones gerenciales enfocadas a los aspectos sociales que atraviesan el aprendizaje de una lengua extranjera (Oxford, 2017, p.199). Los estudiantes reportan usar estrategias cuyos esfuerzos están dirigidos a prestar atención y organizar y obtener recursos para lo social.

Prestar atención a lo social. Durante la exploración que hacen de materiales auténticos y en la interacción con nativos los estudiantes reportan prestar atención a aspectos sociolingüísticos como expresiones idiomáticas, acentos y la diferenciación de los diferentes registros: informal y formal. Así se evidencia en los siguientes fragmentos: "me gusta escuchar porque la gente tiene como muchos diferentes acentos y como que tienen maneras diferentes de expresarse". "Por ejemplo esos… los audios de British, pues yo le puse a mi profesora y todo y pues ella me decía pues, como: así no hablan, pues o sea si tú te vas a comunicar con las personas es mejor que como, que como que lo hagas así". "(M: ¿Cómo es la gente de los países que hablan en inglés comparada con la gente colombiana?) pues el acento es muy diferente pues yo que hice intercambio pues… es muy diferente aquí muchas veces son como muy … pues… como muy estrictos, en cambio allá son puras contracciones como que hablan más relajado más… en cambio acá son como más formales". "(Al leer) salen con palabras que son como … no son como en español o sea es que si uno las traduce como que no, no funcionan (otro estudiante: lo que pasa es el que el libro que escogió para empezar a leer en inglés es un libro que tiene un montón de cosas que en inglés dan risa, en español lo cambian y uno es como: aahhh)".

Esta exploración los lleva a comparaciones entre el uso que perciben hacen los nativos de estos aspectos con el que ellos y sus docentes actualmente hacen en el salón de clase y en otras instancias donde hacen uso de la lengua extranjera. Aspectos como el acento, pronunciación y la diferenciación de los registros afectan la percepción que sienten hacen los demás no sólo de su competencia lingüística, sino también de sus capacidades generales, lo que termina afectando su desempeño en conversaciones, especialmente con nativos, pares que consideran tienen un nivel mayor de suficiencia o en momentos evaluativos con docentes. Así lo expresan los estudiantes: "yo a veces siento que me da mucha pena hablar como con otra gente que habla inglés y me da como pena pronunciar

algo mal porque pues o no me entienden o suena muy mal". "En el aeropuerto en estos días que me tocó venirme sola, yo estaba toda embalada, yo dije: "no, aquí fue, me morí, me perdí el vuelo y no sé qué" y entonces… yo simplemente seguía la manada profe, yo hacía lo que todo el mundo hacía (varios estudiantes se ríen) entonces (se ríe), pues o sea, no es como: "ay sí, ¡hola! ¿cómo estás?" uno pues obviamente se defiende pero si no entiende algo porque allá, porque además como allá había negritos, los negritos hablan con un acento diferente y más rápido, entonces uno es como, entonces yo seguía la manada, yo hacía lo que todo el mundo hacía y ya, así les entendía". "Yo no pido (que repitan cuando no entienden algo), qué pena que repitan, nos tratarían como bobos".

Organizar el aprendizaje y recursos para lo social. La mayoría de los estudiantes cuentan con un tutor, familiar o par en cuya interacción buscan enriquecer su conocimiento sobre los aspectos sociales que atraviesan el aprendizaje de una lengua. El uso que hacen del material auténtico denota también el interés de los aprendices por entender la cultura de los países que hablan la lengua extranjera que quieren aprender. Algunos asisten a cursos extraescolares y un número de ellos ha participado de programas de intercambio y/o estancias cortas de turismo que implican inmersión en la cultura.

Estrategias sociales. Las siguientes son las estrategias identificadas por los estudiantes como aquellas que facilitan la comunicación y el entendimiento del contexto sociocultural y los roles del aprendiz en este. El modelo S^2R se refiere a ellas como los "trabajadores comunitarios" guiados por el director (las metaestrategias sociales) (Oxford, 2017, p. 200). Los estudiantes reportaron el uso de estrategias que pueden agruparse dentro de las subcategorías propuestas por el modelo como: interactuar para aprender y comunicarse, aprender a pesar de los vacíos o brechas en la comunicación y lidiar con el contexto e identidad sociocultural.

Interactuar para aprender y comunicarse. Esta es una de las estrategias de mayor uso entre los estudiantes. Ya sea para clarificar dudas, comparar respuestas, practicar el idioma y enriquecer sus habilidades, con alta frecuencia los estudiantes relatan buscar apoyo en la interacción social con otro bien sea docente, tutor, familiar o par tanto antes, durante y después de la realización de una tarea específica, como en otras actividades que emprenden en pro de su aprendizaje. Dicha interacción tendrá efectos emocionales sobre el aprendiz ayudándolo o no a sentirse seguro sobre su desempeño.

Aprender a pesar de los vacíos en la comunicación. La mayoría de los aprendices señalan usar sinónimos, gestos y/o explicaciones cortas en caso de no encontrar la palabra que quieren usar; similarmente, piden aclaración o repetición cuando no entienden algo durante una conversación. Algunos reportan regular la velocidad en la que hablan de acuerdo con la situación y solicitar que el interlocutor haga lo mismo. Aquí algunos relatos: "por ejemplo si no entiendo una palabra o sea, pregunto a ver si alguien sabe, y si no me toca o cambiar lo que voy a escribir o buscarme, rebuscarme un sinónimo (M: y eso cuando leen ¿pero cuando hablan? Y no encuentran la palabra que quieren decir) (otro estudiante: sinónimo) (alguien dice: "describe" … la describimos) o sea yo intento como explicar la palabra pues si no me acuerdo del nombre". "(M: algunos mencionaron que hablar con nativos les exige más porque no pueden hablar español (varios estudiantes asienten: sí) ¿cómo hace para entenderles y hacerse entender? S3: pues con mímicas (varios se ríen) S9: digamos si no entiendo una palabra, pido que me expliquen, o sea la palabra, pues en inglés, obviamente. S1: Yo hablo más lento (gesticula hablar más lento). S10: pues la gente que habla super rápido, como que ahí a veces hay que pedirles que hablen un poco más despacio o que repitan". Un número de estudiantes afirman cohibirse de usar estas últimas estrategias debido a la ansiedad que les genera la posibilidad de ser juzgados negativamente por su interlocutor.

Lidiar con el contexto y las identidades socioculturales. En los relatos de los estudiantes se evidencia como, tanto la interacción con material audiovisual auténtico, como la interacción con nativos y su cultura, han mediado la construcción de estereotipos materializados en divisiones: "la gente de acá" versus "la gente de allá"; un aspecto particularmente relevante en estas divisiones es la idealización del estándar nativo que en su mayoría adoptan como meta de aprendizaje. Hacen diferenciaciones con juicios de valor que derivan en preocupación por el acento y/o pronunciación que quieren desarrollar y la posibilidad de perder estatus o aceptación social al cometer errores o no tener el acento que se considera socialmente deseable (el de nativo). Esto claramente afecta su desempeño. Así lo expresa una estudiante: "lo que pasa es que nosotros estamos… cuando hablamos inglés entre nosotros es como más en confianza (otro estudiante: sí) porque o sea, por ejemplo en el salón, o con los niveles inferiores, pero por ejemplo ya con el bilingüe nosotros somos como: uy, no quiero hablar. … sí, nos da pena. (M: entonces ¿cómo hablan o bueno se

echan al agua? pues yo por ejemplo cuando fui a Estados Unidos con mi familia, al principio me daba como mucha pena porque creí que me iba a equivocar, que me iban a decir: esta no es de aquí, por qué está aquí, como eso… pero ya después como con ellas y como con el salón en general no me da como pena hablarlo, pero con los nativos y con los bilingües, yo sé que sí saben más que yo, si me da como penita. (M: pero y ¿te arriesgas o mejor no hablas?) A veces me arriesgo y a veces no".

Algunos estudiantes usan como estrategia presentarse de manera amigable y asumiendo su identidad como colombianos en interacciones con hablantes nativos en un esfuerzo por ser percibidos positivamente y no ser juzgados por posibles errores que cometan: "cuando, digamos que estoy de viaje y todo eso, pues yo intento conocer gente, cierto, o sea me presento y todo eso, pero cuando hablan inglés, me estoy presentando entonces es como que… pueden, o sea esto suena como un poquito feo pero pueden juzgarme por mi pronunciación, me entiendes. O sea, uno nunca va a ver a la persona pero si uno se está presentando, yo siempre me presento, claro, y digo: ay Lucía, de Colombia, jajaja (se ríen), trato de ser amable". Una estudiante encuentra en los sentimientos de orgullo que genera su identidad nacional un motivo para mejorar su desempeño en interacción con nativos. Aquí el relato: "a uno lo motiva más hablar con un nativo porque uno le quiere demostrar que los colombianos podemos hablar (otro estudiante): habló super paisa (otros: toda paisa, patriota) (S6 se ríe) entonces sí, más bacano".

De manera excepcional, uno de los estudiantes (no originario de Colombia) no le preocupaba su acento marcado puesto que esto lo hacía ser percibido memorablemente en la interacción con los demás, a lo que podría subyacerle una fuerte identificación con su identidad cultural y una percepción positiva de esta: "es bueno también tener acento, cuando vas a hacer un viaje, las personas no se olvidan de ti, pero eres más recordable, yo creo que de acá muchos van a recordar: ah tenía un niño en mi colegio antiguo que no sabía hablar español, me van a recordar así, pero bueno, seré recordado".

Algunos estudiantes como estrategia escogían el acento del material audiovisual que usan basados en estereotipos con juicio de valor construidos a partir de experiencias previas, imaginarios replicados socialmente y asociaciones al nivel de dificultad percibido para entender un u otro acento.

Las estrategias sociales hasta ahora construidas por estos estudiantes parecerían girar más entorno a aspectos sociolingüísticos que interculturales. Esto bien podría explicarse por el contexto más o menos monocultural en el que se encuentran inmersos, siendo las experiencias de contacto con otras culturas de carácter corto y cuya naturaleza parecería derivar en preocupaciones por la percepción y aceptación social que los demás hagan de sus competencias en consonancia con sus metas personales de desempeño en términos de suficiencia.

Dimensión Afectiva

Metaestrategias afectivas. Aquí se describirán las estrategias que cumplen el rol de regular los aspectos afectivos que atraviesan el aprendizaje de una lengua extranjera. Los estudiantes relataron el uso de estrategias encaminadas a prestar atención y monitorear y evaluar lo afectivo.

Prestar atención a lo afectivo. Los estudiantes logran fácilmente dar cuenta de sus estados afectivos y como estos influencian su aprendizaje frente a diferentes tipos de tareas propuestas en clase. Los eventos evaluativos fueron identificados como aquellos que más generan ansiedad mientras que las actividades que involucran actividades que ellos consideran difíciles (generalmente escritura y lectura) y/o presentados vía materiales que carecen de atractivo audiovisual (texto guía) son aquellos que generan más apatía y aversión. Los estudiantes señalan que estas emociones interfieren negativamente con su desempeño; sin embargo, pocos estudiantes relatan construir estrategias que les permita tramitar dichas emociones y mejorar su desempeño.

Monitorear y Evaluar. Los estudiantes relatan monitorear las emociones que se generan antes, durante y después de la realización de una tarea, así como su evolución durante el transcurso de esta y los efectos sobre su desempeño. Dicho monitoreo los lleva a la implementación de las estrategias que se describirán a continuación.

Estrategias afectivas. Se describen aquí las estrategias que usan los estudiantes para regular las emociones que influencian el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Las estrategias reportadas por los estudiantes pueden agruparse dentro de las siguientes subcategorías que propone el modelo S^2R: seleccionar la situación para influenciar emociones, modificar situaciones externas para controlar emociones, cambiar evaluaciones cognitivas de las situaciones para moldear emociones y modular respuestas emocionales.

Seleccionar la situación para influenciar emociones. Usualmente los estudiantes relatan querer trabajar en grupos mostrando preferencias por uno u otro compañero con el que se sienten seguro, de esta manera seleccionan la situación para influenciar positivamente sus emociones. Aquí algunos relatos: "cuando estoy con mis amigos … ellos me dan ideas y yo les doy ideas entonces las mezclamos y sacamos una". "Como ya dije y si lo tengo malo o si tengo alguna duda le preguntó a la profe o algún compañero casi siempre es algún compañero porque no sé, me da miedo preguntar una bobada".

Modificar condiciones externas para controlar emociones. Un gran número de estudiantes reportó cómo la planeación de su desempeño incluía en ocasiones modificar condiciones externas con la intención de regular aspectos emocionales. Es así como muchos aprendices decidieron construir un guion para una tarea que implicaba la grabación de un diálogo con el fin de regular la ansiedad que les provocaba realizarlo de manera espontánea: "es que pues… o sea, yo no sé pero yo estoy acostumbrada a que si voy a grabar un audio las cosas tienen que salir bien porque si no, lo tengo que repetir como mil veces y como que no…cierto, entonces hago primero el escrito como para no enredarme hablando".

Cambiar evaluaciones cognitivas de las situaciones (internas o externas) para moldear las emociones (restructuración). Varios estudiantes reportaron el uso de diálogos positivos consigo que incluían cambios en la valoración que hacían de la tarea, especialmente para eventos evaluativos, simultáneamente reforzando sus capacidades para enfrentarlas. Un estudiante se recuerda a sí mismo el valor que hacer una presentación pública tiene para alcanzar sus metas a largo plazo con el fin de disminuir la ansiedad que esta pueda generarle. Un estudiante desestima el juicio que pueda hacer un extraño sobre su desempeño de manera que disminuya su ansiedad en la interacción con nativos. Aquí el relato: "O sea, a mí, o sea hablar con un gringo o un nativo no me da pena, porque de aquí a que yo vuelva a ver a esa persona, va a pasar ¿qué? mil años. La voy a ver sólo una vez en la vida entonces o sea… si me entiendes… yo llegar por la calle, pena de qué, o sea, si no la voy a volver a ver, no la conozco, ni nada…(S7: pero es como si te hicieras popó en la calle) nooo (S1: pues ni tanto) no pues o sea…si tú vas y te haces popó en la calle de Boston y te vas ese mismo día y no vuelves nunca, pues pena de qué, si nadie sabe quién eres … pues (M: y ¿con los que si conoces?) S12: con los que si conozco ahí si más (S1:

depende con quien) exacto, pues por ejemplo, alguien que va a habar de mí, por ejemplo le va a decir a alguien de mí, por ejemplo, yo hablo contigo, entonces tú vas a decir: mmm …estás pensando: él habla…tiene errores, le voy a contar a su mamá (S1 se ríe: le voy a contar a su mamá) pero si yo no te conozco puedo hacer los errores que yo quiera porque a quién le vas a contar, a nadie".

Modular respuestas emocionales. Una de las tareas generó mucha ansiedad ya que involucraba interacción oral entre pares que debía grabarse para posterior evaluación por parte de la docente. Paradójicamente generó también mucha risa entre los aprendices. Esto puede interpretarse como una manera de aliviar dicha tensión y ansiedad, modulando la respuesta emocional. Aquí el relato de una estudiante: "primero yo creo que nos empezamos a reír como… pues de la actividad en tal porque nos parecía que nosotras no íbamos a poder como hablarlo con una persona americana pues nativa pero ya después empezamos a reírnos como entre nosotras así pues cada vez que hacemos la actividad, nos empezamos a reír y empezó a fluir como todo entonces nos empezó a gustar mucho y decíamos que era súper bacano hacer algo así porque pues aparte que aprendíamos cómo a fluir nuestro hablado también nos daba como la confianza de que saber qué decir cuando nos pase algo así".

Interrelaciones entre dimensiones y estrategias

Tal y como lo plantean Oxford (2017) y Cohen y Wang (2018) muchas de las estrategias aquí identificadas no sólo cumplen simultáneamente varios roles o funciones sino también se interrelacionan teniendo efectos en varias áreas. Así las canciones usadas para ayudar a la memorización de contenido pueden ser considerada una estrategia tanto cognitiva, ya que se están usando los sentidos para recordar, como motivacional, pues tiene a su vez la intención de hacer el aprendizaje más divertido. El repaso mental de contenido asociado a contexto cumple dos funciones cognitivas: activar conocimiento y conceptualizar ampliamente. Las estrategias de monitoreo implican prestar atención como requisito. Comparar respuestas con un compañero al finalizar la tarea puede ser considerada una estrategia con fines de monitoreo y que puede ser llevada a cabo durante o después del desempeño; puede igualmente catalogarse como una estrategia social que los lleva a

interactuar para aprender y comunicarse y que a su vez tiene efectos emocionales al generar sentimientos de seguridad y confianza en los estudiantes. Las estrategias cognitivas que demuestren ser efectivas en la resolución de los retos que plantea la tarea asignada tendrán efectos emocionales pues al posibilitar la obtención de buenos resultados impactan positivamente las creencias de autoeficacia que son determinantes en la disposición de los estudiantes frente a nuevas tareas del mismo tipo. A su vez las estrategias afectivas que buscan modular la ansiedad permiten al individuo la implementación eficaz de estrategias de tipo cognitivo. La búsqueda y uso de material auténtico puede igualmente cumplir diversos roles: como estrategia metasocial, su intención es prestar atención y explorar aspectos de la cultura extranjera en relación con la propia; también puede ser vista como metaestrategia cognitiva cuando se enfoca en el aprendizaje de vocabulario y otros aspectos semánticos. Indiscutiblemente tendría también un rol motivacional, puesto que se trata de actividades que los motiva a aprender por su gran atractivo y relación con intereses personales.

Se presentan hasta aquí las estrategias que reportaron usar los participantes del estudio en las diferentes dimensiones que atraviesan el aprendizaje de una segunda lengua de acuerdo con el modelo S^2R. El uso de dichas estrategias prueba ser flexible e intencionado. El repertorio es variado especialmente para las dimensiones cognitiva y social sin que esto agote la diversidad de tácticas que pueden existir para cada una de estas agrupaciones. Las estrategias usadas pueden adoptar múltiples roles afectando simultáneamente varias dimensiones, lo que prueba las interrelaciones existentes entre estas.

Discusión de resultados

Los hallazgos aquí presentados coinciden con aquellos presentados por Ranalli (2012) y Ziegler (2015) confirmando la compatibilidad y complementariedad de los conceptos de autorregulación con el de estrategias de aprendizaje. Esta integración prueba nuevamente ser útil, así como señalado por Ranalli (2012), especialmente para clarificar y especificar el papel que tiene la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los hallazgos confirman que esta es, indudablemente, la encargada de energizar los esfuerzos encaminados hacia el aprendizaje (Zimmerman y Moylan, 2009; Panadero y Tapia-Alonso, 2014), que no es otra cosa que la implementación de estrategias que procuran la regulación

de este (Oxford, 2017). La motivación también es un aspecto que puede regularse mediante acciones estratégicas que busquen potencializar los motivos naturales al individuo pero que también logre tramitar aquellas dificultades, expresadas en sentimientos de apatía y aversión, que obstaculizan el aprendizaje.

El presente estudio profundiza además lo encontrado por Mizumoto (2012) ya que detalla las conexiones existentes entre las creencias de autoeficacia y el uso de estrategias de aprendizaje. Esto gracias al marco que proporciona el concepto de autorregulación. Si bien no se trataba de confirmar niveles altos de autoeficacia para usuarios activos de estrategias, se demuestra que estas facilitan u obstaculizan la implementación de las mismas. Son pues importantes fuentes de automotivación afectando y siendo afectadas por cada ciclo de autorregulación que implica una nueva tarea. Determinan así mucho de la predisposición que tienen un estudiante frente a un determinado tipo de tarea y son al mismo tiempo, susceptibles de ser modificadas por esta.

Los hallazgos confirman igualmente el carácter flexible de las estrategias que les permite adoptar diferentes roles a lo largo del desarrollo de la tarea. Coinciden así con los hallazgos de Cohen y Wang (2018) y los postulados de Oxford (2017) que cuestionan la visión monolítica que ofrece las taxonomías rígidas en las que se basan los cuestionarios existentes. Develan igualmente las interrelaciones que existen entre las dimensiones del aprendizaje y dentro de las fases de los procesos de autorregulación coincidiendo con los principios del modelo S^2R (Oxford, 2017) y confirmando que las múltiples variables que intervienen en el aprendizaje de una lengua no pueden estudiarse de manera aislada, hacen pues parte de un sistema complejo y dinámico con cambios no lineares y bidireccionales, tal como lo plantea la teoría de la complejidad (Larsen-Freeman y Cameron, 2008; de Bot, Lowie, Thorne, & Verspoor, 2013; Mercer, 2013; Oxford, 2011, 2017; Griffiths y Oxford, 2014; Cohen y Wang, 2018).

La metodología acogida por el estudio probó ser la adecuada para responder de manera acertada y detallada a los objetivos propuestos. Coincide así con lo señalado por Gkonou et al. (2016), Oxford et al. (2004), Oxford y Amerstorfer (2018) quienes afirman que metodologías de corte cualitativo permiten descripciones y análisis más detallados y contextualizados ya que reconocen la naturaleza social y situada de los aprendices y la

complejidad de las interrelaciones que suceden entre los aspectos que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua.

El tipo de estrategias que los estudiantes reportan usar con más frecuencia no coinciden con las reportadas por otros estudios. La falta de consenso ha sido explicada por la diversidad de contextos en la que los estudios se han realizado (Chamot, 2004; Barrios y Montijano, 2017). Los hallazgos confirman así la influencia que ejerce tanto el contexto interno como externo en la construcción, selección e implementación de las estrategias coincidiendo con los resultados presentados por Ma y Oxford (2014) y Panzachi y Luchini (2015) y los postulados de Oxford (2017). Estos dos últimos estudios hacen una mención especial a los estilos de aprendizaje, reseñado por los hallazgos aquí presentados como mediadores importantes. Cohen (2012) reportó además interrelaciones con la fluctuación motivacional durante el desarrollo de una tarea, coincidiendo con nuestros hallazgos que reconocen su posible oscilación y evolución en las diferentes fases de los procesos de autorregulación.

Conclusiones

Se presentan aquí las conclusiones que se derivan del análisis de la información recolectada y que buscan dar respuesta a los objetivos propuestos: caracterizar el uso que los estudiantes hacen de las estrategias; analizar las diferencias y recurrencias en dicho uso; y describir el desarrollo de las fases de los procesos de autorregulación; todo esto en tareas orientadas al desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas, hablar, leer, escuchar, escribir, en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

- Los estudiantes cuentan con un repertorio variado de estrategias especialmente para las dimensiones cognitiva y social. Si bien los estudiantes reportan estrategias para las dimensiones motivacional y afectiva, estas son áreas que podrían beneficiarse de instrucción y orientación por parte del docente.
- El uso de estrategias es flexible e intencional, develando las interacciones que existen entre las diferentes dimensiones del aprendizaje.
- La construcción e implementación de estrategias está mediada por diferentes elementos del contexto interno y externo. Las interacciones que se dan son de naturaleza compleja, bidireccional y únicas para cada individuo. El contexto externo

ofrece modelamiento a través de pares, docentes y programas educativos pero también impone restricciones o facilitadores a través del tipo de tarea y sus exigencias particulares y los recursos de apoyo que brinda. El contexto interno equipa al aprendiz con herramientas y recursos que influencian, facilitando u obstaculizando, la construcción e implementación de las estrategias con las cuales hacerles frente a los retos impuestos por el contexto externo en tareas de aprendizaje.

- Las estrategias que los aprendices seleccionan e implementan se basan en el análisis que realizan de la tarea asignada y la energía dada por sus fuentes de motivación. Esta energía puede oscilar y evolucionar, favorablemente o no, dependiendo de los efectos que tenga la tarea sobre el aprendiz. Las labores de monitoreo asumen diferentes funciones dependiendo de la fase en la que se lleven a cabo. Durante la fase de autorreflexión se emiten juicios que determinan la disposición del sujeto para futuras tareas. Estos están en conexión directa con los procesos que les antecedieron puesto que se mide el desempeño con base en las metas que se establecieron al iniciar la tarea y se tiene en cuenta su evolución durante todo el ciclo.
- Los procesos autorregulatorios son cíclicamente interdependientes y autosostenibles. Las interrelaciones entre los diferentes procesos que suceden simultánea y/o paralelamente hacen imposible la generalización o universalización de estos para todos los aprendices. No es posible concebir un desarrollo lineal y simple. Los procesos que suceden durante todo el transcurso de la realización de una tarea crean una inercia que puede facilitar o socavar los esfuerzos por aprender en fases subsecuentes. Las fuentes de motivación prueban ser tanto causas como efectos de los esfuerzos por aprender autorreguladamente corroborando lo propuesto por el modelo escogido como referente teórico.
- El entorno escolar y sus actores tienen una incidencia importante en la construcción e implementación que hagan los aprendices de estrategias que busquen regular su aprendizaje. Algunos aspectos claves: presentación clara, oportuna y atractiva de las metas asociadas a las tareas que se sugieren en clase y de criterios evaluativos realistas y sensibles; modulación del grado de dificultad de estas siempre acorde con las capacidades del aprendiz y que procure experiencias de éxito que permitan retroalimentaciones positivas para ciclos futuros; ofrecimiento de modelamiento y

andamiaje que integre y tenga en cuenta las interrelaciones entre las cuatro dimensiones de los procesos de aprendizaje y que entienda la manera particular en que cada aprendiz se ubica en este entramado para realizar exitosamente las tareas sugeridas en clase, especialmente aquellas que por plantear retos pueden llegar a generar apatía y aversión.

Recomendaciones y limitaciones

Se presentan a continuación recomendaciones que se derivan del estudio:

- La presente investigación arroja un diagnóstico preciso sobre el uso actual que los estudiantes que participaron de ella hacen de las estrategias de autorregulación sobre el cual basar el diseño de un programa de instrucción, este deberá tener en cuenta en cuenta que las dimensiones sociales y afectivas fueron las áreas en las que los aprendices reportaron menor diversidad y cantidad de estrategias y que la variedad reportada para las áreas cognitiva y social no agota todas las posibles estrategias de las que los estudiantes pueden beneficiarse. Se sugiere la personalización e integración activa de los aprendices al programa de manera que se faciliten espacios colaborativos entre pares.
- Si las estrategias que usan los aprendices están mediadas por el contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos y sus interacciones con el contexto interno único de cada aprendiz, es pertinente basar cualquier programa de instrucción de estrategias en un diagnóstico previo.
- La naturaleza cíclica y autosostenible de los procesos de autorregulación pueden ayudar a explicar las historias de fracasos escolares repetitivos que generan sentimientos de frustración y apatía que tienden a autoreforzarse con cada nuevo ciclo. Podría entonces también así ayudar en el diseño de un programa que busque reparar aquellos procesos que perpetúan el fracaso y la aversión por el aprendizaje de una segunda lengua mediante la implementación exitosa de estrategias que tengan en cuenta las limitaciones particulares de cada aprendiz, regulen adecuadamente el nivel de dificultad, brinden las herramientas y recursos necesarios para resolver con éxito las tareas y le devuelvan el disfrute perdido por aprender.

- Se sugiere como posibles objetos para futuras investigaciones: (1) evaluar la eficacia de las estrategias que usan los estudiantes; (2) determinar la causa por la cual las dimensiones afectivas y motivacionales son aquellas en las que los estudiantes reportan menos diversidad de estrategias. Si bien se podría pensar que esto se debe a que dichas dimensiones suelen ser las menos atendidas por la instrucción o enseñanza, el estudio no arroja evidencias para afirmarlo con certeza. Los hallazgos serían un insumo diagnóstico importante en el diseño de un programa de instrucción.

Entre las limitaciones que se presentaron en este estudio se pueden describir las siguientes:

- La validez de la información brindada por los estudiantes durante ambas técnicas (reporte y grupos de discusión) depende de su capacidad de memoria y honestidad. A pesar de ello, las técnicas retrospectivas son reconocidas como la única manera disponible para comprender los procesos mentales de los aprendices (Chamot, 2005; Gu, 2014).
- El hecho de que los estudiantes no hayan reportado usar un tipo particular de estrategia o metaestrategia no garantiza que no hagan uso de ella. Es posible que por algún motivo o de manera incidental no se reportaran a pesar de ser usadas.
- La eficacia de las estrategias usadas así como las causas por las cuales las dimensiones motivacional y afectiva cuentan con menos estrategias reportadas son aspectos que escapan al alcance del presente estudio.

Referencias Bibliográficas

Alonso-Tapia, J., Huertas, J. A., & Ruiz, M. A. (2010). On the nature of motivational orientations: Implications of assessed goals and gender differences for motivational goal theory. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 232-243.

Anam, S., & Stracke, E. (2016). Language learning strategies of Indonesian primary school students: In relation to self-efficacy beliefs. *System*, 60, 1-10.

Arapoff, N. (1967). *Writing: A Thinking Process. TESOL Quarterly, 1(2), 33.*

Ardasheva, Y., & Tretter, T. R. (2013). Strategy inventory for language learning-ELL student form: Testing for factorial validity. *The Modern LanguageJournal*, 97, 474-489.

Aydoğan, H., & Akbarov, A. A. (2014). The four basic language skills, whole language & integrated skill approach in mainstream university classrooms in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(9), 672-680.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598**.**

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Barrios, E., y Montijano, M. (2017). Uso declarado de estrategias y su variación según el nivel de competencia en aprendientes universitarios de inglés como lengua extranjera. *Revista signos,* (50) 95, 312-336.

Benati, A. G., & Angelovska, T. (2016). *Second Language Acquisition: A Theoretical Introduction to Real World Applications*. Bloomsbury Publishing.

Beltrán, J., Moraleda, M., García-Alcañiz, E., Calleja, F. & Santiuste, V. (1995). Psicología de la educación. Madrid: Eudema.

Beltrán, J., Pérez, L. & Ortega, M.I. (2006). CEA Cuestionario de estrategias de aprendizaje. Manual. Madrid: TEA.

Benson, P. & Gao, X. (2008). Individual Variation and Language Learning Strategies. In S. Hurd & T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp.25-41). New York, Estados Unidos: Multilingual Matters.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3. 77–101.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association

Braun, V., & Clarke, V. (2014) What can 'thematic analysis' offer health and wellbeing researchers? *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 9, 26152.

Cáceres-Lorenzo, M. (2015). Teenagers learning Chinese as a foreign language in a European Confucius institute: The relationship between language learner strategies and successful learning factors. *Language Awareness*, 24 (3), 255-272.

Casas, L. (2018). Estrategias cognitivas en la comprensión de inglés-lectura en estudiantes universitarios. *Educere*, 22 (72).

Castro, S. & Guzmán de Castro, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, (58).

Castro, G. Díaz, M., y Tobar, J. (2016). *Causas de las diferencias en desempeño escolar entre los colegios públicos y privados: Colombia en las pruebas SABER 11 2014*. Pontificia Universidad Javeriana Cali, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Documento de trabajo 26. Recuperado de https://www.javerianacali.edu.co/causas-de-las-diferencias-en-desempeno-escolar-entre-los-colegios-publicos-y-privados-colombia-en

Cárdenas, R. y Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. *Educ*. (17) 1, 51-67. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v17n1/v17n1a03.pdf

Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electron. J. Foreign Lang. Teachnol.* 1, 14–26.

Chamot, A.U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.

Chamot, A.U. (2009). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach* (2nd ed.). White Plains, NY: Pearson-Longman.

Chamot, A. U. (2014). Developing self-regulated learning in the language classroom. En W. M. Chan, K. N. Chin, & T. Suthiwan (Eds.), *Proceedings of CLaSIC 2014. Paper presented at the sixth CLS international conference CLaSIC 2014* (pp. 78–88). Singapore: Knowledge, Skills and Competencies in Foreign Language Education.

Chan, L. Dörnyei, Z. y Henry, A. (2014). Learner archetypes and signature dynamics in the language classroom: A retrodictive qualitative modelling approach to studying L2 motivation. En: *Motivational dynamics in language learning.* En Z, Dörnyei; P, McIntyre; A, Henry (Eds.). UK, US, Canadá: Multilingual Matters.

Chaparro, R., Flórez, C., Gordillo, D., Jaramillo, V., y Solarte, A. (2015) *La autorregulación como estrategia en el desarrollo personal y académico de los estudiantes de grado octavo en cuatro colegios distritales de Bogotá*. Tesis Maestría. Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis. California: Sage.

Cohen, A. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. In D. C. Cohen & E. M. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (pp. 29-45). Oxford, UK: Oxford University Press.

Cohen, A. (2012) Strategies: The Interface of Styles, Strategies, and Motivation on Task. En S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams. (Ed.), *Psychology for language learning: Insights fom research, theory and practice* (pp. 136-150). Basingstoke, England: Palgrave McMillan.

Cohen, A. (2013). Verbal report. En C. A. Chapelle (General Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Cohen, A. y Griffiths, C. (2015). Revisiting LLS Research 40 Years Later. *TESOL Quarterly*. 49, (2), 414-429.

Cohen, A., Oxford, R., & Chi, J. (2001). *Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Styles Learning Style Survey*: Assessing Your Own Learning Styles A - Total*. Regents of the University of Minnesota.

Cohen, A., & Wang, I. (2018) Fluctuation in the functions of language learner strategies. *System* 74, 169-182.

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Strasbourg, France: Language Policy Unit, COE. Recuperado de: *https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf*

Consejo de Europa. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors.* Strasbourg, France: Language Policy Unit, COE. Recuperado de: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Córdoba, E. (2016). Implementing Task-Based Language Teaching to Integrate Language Skills in an EFL Program at a Colombian University. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18,13-27.

Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. En J. V. Segal, S. F. Chipman y R. Glaser (Eds.). *Thinking and learning skills* (pp. 209-239). Vol. 1. Hillsdale: Erlbaum.

de Bot, K. Lowie, W. Thorne, S. y Verspoor, M. (2013). Dynamic systems theory as a comprehensive theory of second language development. In M. Mayo, M. Gutierrez-Mangado, & M. Adrian (Eds.) *Contemporary approaches to second language acquisition*. Amestard, Holanda: John Benjamins.

Dickinson, P. (2010). *Implementing tblt in a Japanese efl context: An investigation into language methodology (Unpublished master's thesis*). University of Birmingham, Birmingham, United Kingdom.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, Nueva Jersey, Londres: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review,* 19, 42–68.

Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom (Plenary Speech). *Lang. Teach*, 47 (1) 80–91.

Dörnyei, Z. (2018). Motivating students and teachers. En Liontas, J. I. (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (Vol. 7; pp. 4293-4299). Alexandria, VA: TESOL.

Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.

Education First (EF) (2018). *El ranking mundial más grande según su dominio del inglés*. Disponible en: http://www.ef.com.co/epi/.

Ellis, R. (2014). Taking the critics to task: The case for taskbased teaching. *Proceedings of the Sixth cls International Conference clasic 2014,* Singapore, 103-117.

Ellis, N. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. En P. Rebuschat (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam: John Benjamins.

El Tiempo (2016). *Colombia está todavía muy lejos de ser bilingüe*. Disponible en: http://www.eltiempo.com/vida/educacion/bilingueismo-en-colombia-no-avanza42776

Ericsson, K. (2006). Protocol analysis and expert thought: Concurrent verbalizations of thinking during experts' performance on representative tasks. En K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. Hoffman. (Eds.), *Handbook of expertise and expert performance* (pp. 223–241). New York: Cambridge University Press

Fernández-Castillo, A. (2016). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. *ReiDoCrea*, 4, 491-404.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Eafit.

Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa, el giro de la mirada.* Medellín: La carreta editores.

Gao, X. (2007). Has language learning strategy research come to an end? A response to Tseng et al. (2006). *Applied Linguistics*, 28, 615e620.

Gao, X. (2010). *Strategic language learning: The roles of agency and context*. Clevedon: Multilingual Matters.

García, M., y Jiménez, A. (2014). Estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera y niveles de competencia en estudiantes universitarios de magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 363-378.

Gardner, R. (2005). *Integrative Motivation and Second Language Acquisition*. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk, London, Ontario. Recuperado de http://publish.uwo.ca/~gardner/

Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J., y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE.* 15 (2), 1-31.

Gil, J. (1993). *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*. Enseñanza, 10-11, 199-214.

Gillies, H. (2014). Researching complex dynamic systems: Retrodictive qualitative modelling in the Japanese EFL classroom. *The Tsuru University Review*. (80), 59-70.

Gkonou, C. Tatzl, D. Mercer, S. (2016). *New Directions in Language Learning Psychology.* Switzerland: Springer.

Granados, H., y Gallego, F. (2016). Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia.* 12 (1), 71-9.

Green, J., & Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261–297.

Grenfell, M., & Harris, V. (2015). Memorization strategies and the adolescent learner of Mandarin Chinese as a foreign language. *Linguistics and Education*, 31, 1e13.

Grenfell, M., & Macaro, E. (2007). Claims and critiques. In A. D. Cohen, & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (p. 9-28). Oxford: Oxford University Press.

Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language lear*ning. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Griffiths, C., & Oxford, R. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: introduction to this special issue. *System* 43, 1–10.

Gu, Y. (2012). Learning Strategies: Prototypical core and dimensions of variation. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(4), 330-356.

Gu, Y. (2014). To code or not to code: Dilemmas in analysing think-aloud protocols in learning strategies research. *System*, 43, 74–81.

Guapacha, M., y Benavidez, L. (2017) Mejoramiento de las estrategias de aprendizaje y desempeño en inglés de profesores en formación en idiomas a través del modelo

académico-cognitivo y basado en tareas para el aprendizaje de lenguas. *Profile*. 19 (2), 101-120

Gunning, P., & Oxford, R. (2014). Children's learning strategy use and the effects of strategy instruction on success in learning ESL in Canada. *System*. 43 (1), 82 - 100.

Habók, A., & Magyar, A. (2018a). The Effect of Language Learning Strategies on Proficiency, Attitudes and School Achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 23-58.

Habók, A., & Magyar, A. (2018b). Validation of a Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire Through Multidimensional Modelling. *Frontiers in Psychology*, 9, 13-88.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th edition.). Longman.

Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. TESOL Quarterly 40 (1), 109-131.

Hinkel, E. (2010). Integrating the four skills: Current and historical perspectives. En R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook in applied linguistics* (pp. 110-126). Oxford, UK: Oxford University Press.

Holmes, P. y Dervin, F. (2016) 'Introduction - English as a lingua franca and interculturality : beyond orthodoxies.', En P. Holmes y F. Dervin (Ed.), *The cultural and intercultural dimensions of English as a lingua franca* (pp. 1-32). Bristol: Multilingual Matters.

Hosenfeld, C. (1976) Learning about learning: Discovering our students' strategies. *Foreign Language Anna*ls 9, 117-129.

Hsiao T.Y., & Oxford R. L. 2002. Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, **86**, (3), 368– 383.

Huang, S. C. (2010). Convergent vs. divergent assessment: Impact on college EFL students' motivation and self-regulated learning strategies. *Language Testing*, 28(2), 251-271.

Hurtado, M., Amilcar, O., Moso, G., y Sanguña, E. (2017). Estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva del inglés, caso colegio municipal Fernández Madrid. *Dominio de la Ciencias*, 3(4), 426-446.

Hymes, D. H. (1972). "On communicative competence". En Pride, J.B.; Holmes, J. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin. pp. 269–293

Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica.* Madrid: Siglo XXI.

Idiomas EAFIT. (2017). *Fundamentación Pedagógica: Para la comunidad Educativa de Idiomas EAFIT*. Manuscrito de publicación interna.

Kellett, M. (2011). *Researching with and for Children and Young People*. Centre for Children and Young People Background Briefing Series, no.5. Lismore: Centre for Children and Young People, Southern Cross University.

Köksal, D. & Dündar, S. (2017). Factors affecting the use of self-regulated l2 learning strategies in Turkish FLE context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 397-425

Köksal, D. & Dündar, S. (2018). Developing a Scale for Self-Regulated L2 Learning Strategy Use. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education*) 33(2), 337-352.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition.* Pergamon Press. Oxford.

Krashen, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education.* Prentice Hall International Inc. UK.

Kruegekrur, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía Práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and selfregulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991, 2014). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Routledge.

Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. New York: Oxford University Press.

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, *22*(4), 557-584.

Ley 1651. Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21,22,30 y 38 de la ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-ley de bilingüismo, Congreso de Colombia, Bogotá, 12 de julio de 2013. http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201651%20DEL%2012%20DE%20JULIO%20DE%202013.pdf

Lichtinger, E., & Kaplan, A. (2015). Employing a case study approach to capture motivation and self-regulation of young students with learning disabilities in authentic educational contexts. *Metacognition Learning*,10, 119–149.

Loganathan, S., Zafar, S., & Khan, Z. (2016). Language Learning Strategies - A Reappraisal. *International Journal of English: Literature, Language and Skills*. 4 (4), 135-142.

Lopera, S. (2012). Efectos de la instrucción de estrategias en un curso de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera: un estudio de caso. *Profile.* 14 (1), 79-89.

Luo, J., & Jian, X. (2004). Research on relationships among learning motivation, foreign language learning strategies and academic achievement. *Research in Teaching*, 27, 149-151.

Ma, R., & Oxford, R. (2014) A diary study focusing on listening and speaking: The evolving interaction of learning styles and learning strategies in a motivated, advanced ESL learner. *System*, 43. (101-113).

Macaro, E. (2006) Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*. 90 (3), 320-337.

MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Moore, B. (2010). Perspectives on motivation in second language acquisition: Lessons from the Ryoanji Garden. En M. T. Prior, Y. Watanabe, y S.-K. Lee (Eds.), *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla Press.

McDonough, S. (2005) Training language learning expertise. En K. Johnson (ed.) *Expertise in Second Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.

Marins, P. (2010). Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileño. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjera.* (14). 141-160.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión,* (20), 165-193.

Martínez, W., & Esquivel, I. (2017). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés. *Perfiles Educativos*, XXXIX (157), 105-122.

Mayora, I. (2013). Estrategias Metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice – Rectorado "Luis Caballero Mejías". *Revista de Investigación*, 37 (78), 167-191.

Maxwell, J. A. (2013). Qualitative research design: an interactive approach (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mercer, S. (2013). Towards a complexity-informed pedagogy for language learning. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *13*(2), 375-398.

Mercer, S. (2012). The Complexity of Learner Agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*. 6 (2), 41–59.

Millán, E. (2014). *Estudio de las estrategias de aprendizaje relevantes para el rendimiento de inglés*. Tesis de maestría. Universidad Internacional de la Rioja, Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Colombia: Espantapájaros Taller. Recuperado de https://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Programa nacional de inglés 2015-2025. Documento de Socialización.* Colombia. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf

Mizumoto, A. (2012). *Exploring the effects of self-efficacy on vocabulary learning strategies*. Studies in Self- Access Learning Journal. 33 (44), (p. 423-437).

Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2012). Adaptation and validation of self-regulating capacity in vocabulary learning scale. *Applied Linguistics* 33, 83-91.

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. Infancia y aprendizaje, 13(50), 3-25.

Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (Coord.), Estrategias de aprendizaje (pp. 15-62). Madrid: Visor.

Monereo, C., Pozo, J.I, y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En Coll. C., Palacios, J. & A. Marchesi (comp.) Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar. (pp. 235-258). Madrid: Alianza

Morrow, V. (2009). *The ethics of social research with children and families in young lives: Practical experiences*. Working Paper No. 53. Young Lives, Department of International Development, University of Oxford. Oxford, UK: Oxford.

Muñoz, A. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*. 46 (159), 71-85.

Murcia, M. (2014). Language Learning Strategies: a Study of Learners Perceptions. *Enletawa Journal* 7, 55-76.

National Capital Language Resource Center (2004). *Sailing the 5cs with learning strategies. A Resource Guide for secondary Foreign Language Educators*. The George Washington University Center Publishers.

Naıman, N. Fröhlıch, M. Stern, H., & Todesco, A. (1978) The Good Language Learner. *Research in Education Series No.7*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Neiman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Nguyen, H., & Terry, D. R. (2017). English Learning Strategies among EFL Learners: A Narrative Approach. *IAFOR Journal of Language Learning*, 3(1).

Nikoopour, J. Salimian, S. Salimian, S., & Amini, M. (2012). Motivation and the Choice of Language Learning Strategies. *Journal of Language Teaching and Research*. 3, (6), 1277-1283.

Nisbet, J. D., & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London; Boston: Routledge & K. Paul.

Noreña, A., Alcaraz, M., Rojas, J., y Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274.

Nunan, D. (2001). Second language acquisition. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages (The Cambridge Guides,* pp. 87-92). Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-46

O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Strategies used by second language learners*. Cambridge: CUP.

Ortiz, H. (2011). *Estudio descriptivo, explicativo e interpretativo de las estrategias de monitoreo cognitivo usadas por estudiantes universitarios en la comprensión de textos académicos durante la lectura en inglés*. Tesis Maestría. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Orrego, L., y Díaz, A. (2010) Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15 (24), 105-142.

Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom. *ERIC Digest*, 6(1), 1-2.

Oxford, R. (2003a). Language learning styles and strategies: an overview. *GALA*, 1-25.

Oxford, R. (2003b). Language Learning Styles and Strategies: Concepts and Relationships. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 41(4), 271-278.

Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, England: Pearson Education.

Oxford, R. (2012). Meaning-making, border crossings, complexity, and new interpretive techniques: Expanding our understanding of learner narratives. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (Journal of Foreign Language Research*), 22, 221-241.

Oxford, R. (2013) Understanding language learner narratives. In Arnold, J. and Murphey, T. (eds.), *Meaningful Action: Earl Stevick's İnfluence on Language Teaching,* 95-110. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Oxford, R. (2014) What we can learn about strategies, language learning, and life from two extreme cases: The role of well-being theory. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1, (4), 593-615.

Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-Regulation in context*. 2nd Edition. London: Routledge.

Oxford, R. y Amerstorfer, C. (2018). *Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics*. London, New York: Bloomsbury.

Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H-J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42, 1–47.

Padrón, E. (2009). Efectividad de un Programa de Entrenamiento en Estrategias de Aprendizaje para la Enseñanza del Inglés. *Multiciencias*, 9 (1), 89-95.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, *30*(2), 450-462. doi: https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221

Panzachi, D., & Luchini, P. (2015). On Becoming a Good English Language Learner: An Exploratory Case Study. *How*, *22*(1), 26-44.

Pereira, S., y Ramírez, J. (2008). Uso de estrategias metacognitivas de estudiantes de inglés en curso pre-universitario. *Revista de Pedagogía*, 29 (85), 291-313

Pintrich, P., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology,* 82. 33 – 40.

Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. L. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.*), Advances in Motivation and Achievement* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.

Pitman, A., & Maxwell, A. (1992). Qualitative approaches to evaluation. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy, y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 729-770). San Diego: Academic Press

Platsidou, M., & Sipitanou, A. (2014). Exploring relationships with grade level, gender and language proficiency in the foreign language learning strategy use of children and early adolescents. *International Journal of Research Studies in Language Learning*. 4, 1-14.

Porto, L., y Ruiz, J. (2014). Los grupos de discusión. En: K, Sáenz y G, Tamez (Ed). *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. (pp. 253-273). Méjico: Tirant Humanidades.

Pozo, J. (1997) La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. En: J. Pozo. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. (pp. 209-224). Ediciones Morata SA: Madrid.

Rahimi, M., Riazi, A., & Saif, S. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 31-60.

Ranalli, J. (2012). Alternative models of self-regulation and implications for Self-Access *Learning Journal*, 33 (44), 357-376.

Reeve, J. (2014). *Understanding Motivation and Emotion*. Sixth edition. Korea University: Wiley.

Reyes, L., Céspedes, G., Molina, J. (2017). Tipos de aprendizaje y tendencia según modelo VAK. *TIA*, 5(2), pp. 237-242.

Riger, S., & Sigurvinsdottir, R. (2015). Thematic analysis. En L. A. Jason & D. S. Glenwick (Eds.), *Handbook of methodological approaches to community based research: Qualitative, quantitative and mixed methods* (pp. 33–41). Oxford: Oxford University Press.

Risueño, J., Vázquez, M., Hidalgo, J., & De la Blanca de la Paz, S. (2016). Language learning strategy use by spanish efl students: the effect of proficiency level, gender, and motivation. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 133-149.

Rivera-Mills, S. V., & Plonsky, L. (2007). Empowering students with language learning strategies: A critical review of current issues. *Foreign Language Annals, 40*(3), 535-548.

Rosas, E. (2012). Las estrategias utilizadas para la lectura en español como primera lengua y en inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica Educare*, 16 (3), 227-252.

Rose, H. (2012a). Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33(1), 92-98.

Rose, H. (2012b). Language learning strategy research: Where do we go from here? *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3 (2), 137-148.

Rose, H. (2015). Researching Language Learner Strategies. En B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Resource* (pp. 421-438). New York: Bloomsbury.

Rose, H. (2017). *The Japanese writing system: Challenges, strategies and self-regulation for learning Kanji*. Bristol: Multilingual Matters.

Rose, H., & Harbon, L. (2013), Self-Regulation in Second Language Learning: An Investigation of the Kanji-Learning Task. *Foreign Language Annals*, 46. 96–107.

Rose, H. Briggs, J. Boggs, J. Sergio, L., & Ivanova-Slavianskaia, N. (2018) A systematic review of language learner strategy research in the face of self-regulation. *System*, 72, (151-163)

Rubin, J. (1975) What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly* 9, (1), (41-51).

Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 117-13.

Rubin, J. (2001). Language learner self-management. *Journal of Asian Pacific Communication*, 11(1), 25-37

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. New York, NY: Cambridge University Press.

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores.

Sandoval, M., Gómez, L., & Sáez, K. (2010). Estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua. *Lenguas Modernas*, (36), Pág. 25-44.

Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, (6), 83-98.

Seker, M. (2016). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, 20(5), 600–618.

Schmidt, R. W. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.

Serrano, M. (2014). Aspectos éticos de la investigación en salud en niños. *Revista Colombiana de Bioética*, 9 (1), 183-196.

Sheikh Al Eslami, R., & Khayer, M. (2006). Relationship between motivational orientations and English language strategies in students. *Journal of Psychology*, 10 (1(37)), 22-33.

Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior in students with learning disabilities: avoidance motivation? *International Journal of Educational Research*, 39, 497–517.

Sideridis, G. D. (2005a). Social, motivational, and emotional aspects of learning disabilities. Editors Introduction to Special Issue. *International Journal of Educational Research*, 43, 209–214.

Sideridis, G. D. (2005b). Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day-to-day experience at school: differences between students with and without learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43, 308–328.

Stern, H. (1975) What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review* 34, 304-318.

Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Su, Y. (2018). A Review of Language Learning Strategy. *Research Theory and Practice in Language Studies*, 8 (5), 522-527.

Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46, 195-207.

Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2016). A questionnaire-based validation of multidimensional models of self-regulated learning strategies. *The Modern Language Journal*, 100(3), 674-701.

Thornbury, S. (2005). How to teach speaking. U.K.: Pearson

Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.

Toro, I. D., y Parra, R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación*. Medellín: Fondo Editorial Eafit.

Tseng, W. Dörnyei, Z. Schmitt, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics*, 27 (1), 78–102.

UNICEF (2002). *Children Participating in Research, Monitoring and Evaluation (M&E) - Ethics and Your Responsibilities as a Manager. Evaluation Technical Notes*. New York: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/evaluation/files/TechNote1_Ethics.pdf

Ushioda, E. (2015). Context and complex dynamic systems theory. In Z. Dörnyei, P. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 64–71). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

Véliz, M. (2012). Language learning strategies (LLSs) and L2 motivations associated with L2 pronunciation development in pre-service teachers of English. *Literatura y Lingüística*, 25, 193-220.

Vertongen, N. (2015). *The relationship between the use of language learning strategies and English language proficiency. A large-scale study with first-year students of economics at Ghent* (tesis de maestría). Universidad de Gent, Bélgica.

Wallace, T., Stariha, W. E., & Walberg, H. J. (2004). *Teaching speaking, listening and writing*. Brussels, be: International Academy of Educatio

Wang, C., Schwab, G., Fenn, P., and Chang, M. (2013). Self-efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: comparison between Chinese and German college students. *J. Educ. Dev. Psychol.* 3, 173–191.

Weinstein, C. Ace, T. y Jung, J. (2011). Self-Regulation and learning strategies. *New Directions for teaching and learning*. 126. 45-53.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315-327). New York: Macmillan.

Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). San Diego, CA, US: Academic Press.

Wolters, C.A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189–205.

Wolters, C. Pintrich, P. y Karabenic, S. (2003). *Assessing Academic Self-regulated Learning*. Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity.

Woodrow, L. J. (2005). The challenge of measuring language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 38, 90–100.

Xu, X. (2011). The relationship between language learning motivation and the choice of language learning strategies among Chinese graduates. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 203-212.

Yang, H. C., & Plakans, L. (2012). Second language writers' strategy use and performance on an integrated reading-listening-writing task. *TESOL Quarterly*, 46, 80–103.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage.

Yin, C. (2008). *Language learning strategies in relation to attitudes, motivations, and learner beliefs: investigating learner variables in the context of English as a foreign language in China* (tesis doctoral). Universidad de Maryland, Estados Unidos.

Zareian, G., & Jodae, H. (2015). Motivation in Second Language Acquisition: A State of the Art Article. *International J. Soc. Sci. & Education* 2015, 5, (2),

Zeidner, M. Pintrich, P., & Boekaerts, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, Estados Unidos: Elsevier Academic.

Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 12, 75-81.

Ziahosseini, S., & Salehi, M. (2017). An Investigation of the Relationship between Motivation and Language Learning Strategies. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 41(Special Issue), 85-107.

Zimmerman, B., & Moylan, A. (2009). Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect. En: D. J. Hacker, J. D. Ken, y A.C Graesser. (Ed.), *Handbook of Metacognition in Education.* (pp. 299-31). New York, Estados Unidos: Routledge.

Zimmerman, B. (2015). Self-Regulated learning: Theories, measures, and outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 22. 541–546.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado a padres y estudiantes

Abrir el siguiente hipervínculo:
https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Ascds%3AUS%3A65f3e678-542f-4f11-832a-f07c14c53d4f

Anexo 2. Tareas

Abrir el siguiente hipervínculo
https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Ascds%3AUS%3A45698e3c-fead-4ca3-9ab9-43159b52450f

Anexo 3. Guía reportes verbales

Abrir el siguiente hipervínculo

https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Ascds%3AUS%3A87b13d6e-1e89-4694-8faf-bbdd1fba0f46

Anexo 4. Guía grupos de discusión

Abrir el siguiente hipervínculo

https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Ascds%3AUS%3A1a219596-9a44-4043-8255-fe02448cc6d1

Anexo 5. Formato validación de expertos

Abrir el siguiente hipervínculo
https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Ascds%3AUS%3A7ca81e13-d5f6-459d-9b01-fe58143f3bf8