



## **Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología**

*Autonomy in foreign language learning  
in technology-mediated contexts*

**Jaime García Salinas**

Universidad Santo Tomás  
Chile

**Anita Ferreira Cabrera**

Universidad de Concepción  
Chile

**Sandra Morales Ríos**

University of Newcastle  
Reino Unido

### **Resumen**

En la medida que la tecnología ha ido adquiriendo un papel protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE), se hace cada vez más necesario entrenar en el uso de las estrategias de aprendizajes de idiomas a aquellos estudiantes que aprenden una nueva lengua en un ambiente mediatizado por la tecnología. Es este entrenamiento el que permite desarrollar la autonomía del estudiante. En la taxonomía de O'Malley y Chamot (1990) dichas estrategias se dividen en *Cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales*. De acuerdo con Oxford (1989), las

---

Afiliación: Jaime García Salinas: Escuela de Educación, Universidad Santo Tomás, Sede Concepción. Chile. – Anita Ferreira Cabrera: Facultad de Humanidades y Arte, Departamento de Español, Universidad de Concepción. Chile. – Sandra Morales Ríos: School of Education, Communication and Language Sciences, University of Newcastle, United Kingdom.

Correos electrónicos: jaime.garcia@santotomas.cl; aferreir@udec.cl; s.morales-rios@newcastle.ac.uk  
Dirección postal: Jaime García Salinas: Avenida Arturo Prat 855, Concepción, Chile. – Anita Ferreira Cabrera: Casilla 160-C, Barrio Universitario, Concepción, Chile. – Sandra Morales Ríos: Room 407C Magnet Court Building, 8 Gallowgate, NE1 4SN, Tyne and Wear, United Kingdom.

Fecha de recepción: abril de 2011

Fecha de aceptación: noviembre de 2011

estrategias de aprendizaje son acciones utilizadas por el estudiante para ayudar la adquisición, almacenamiento, el recordar y usar la información. Nuestro estudio ha considerado los cuatro tipos de estrategias antes mencionadas para ayudar a los estudiantes de inglés como lengua extranjera a trabajar mejor en un contexto de aprendizaje semipresencial basado en tareas y cooperativo. El propósito fue el de ayudar a los estudiantes a obtener más beneficios de un ambiente de aprendizaje combinado que ha probado ser eficaz para el aprendizaje de una lengua extranjera (Morales & Ferreira, 2008).

Los resultados del estudio demostraron que el entrenamiento constante en estrategias de aprendizaje de idiomas a lo largo del curso fue muy útil para desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes y aprender la lengua de mejor manera. Las estrategias metacognitivas desarrollaron la capacidad del estudiante de evaluar el aprendizaje. Las estrategias cognitivas les ayudaron a aprender nuevas estructuras lingüísticas, aumentando así la competencia gramatical en el idioma extranjero. Las estrategias afectivas son beneficiosas al momento de controlar la ansiedad al verse enfrentados a la modalidad *e-learning*. Finalmente, las estrategias sociales capacitaron a los estudiantes para buscar más oportunidades de interactuar en la lengua meta.

En consecuencia, es altamente recomendable que para potenciar la autonomía del estudiante se recomiende a los profesores de lenguas extranjeras el considerar el uso de este tipo de entrenamientos al momento de utilizar aplicaciones *CALL* en la clase de idiomas.

**Palabras clave:** estrategias de aprendizaje de idiomas; autonomía; entrenamiento en *CALL*; *e-learning*; *b-learning*.

#### **Abstract**

*As Computer Assisted Language Learning (CALL) takes a leading role in foreign language teaching and learning, student training in language learning strategies has become an imminent necessity when using technology-mediated environments for Foreign Language (FL) learning. It is this training which fosters language learners' autonomy. O'Malley and Chamot, (1990) divide these strategies into four: cognitive, metacognitive, affective and social strategies. According to Oxford (1989), language learning strategies are "operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval and use of information". The present study has considered the strategies formerly mentioned to help students obtain more benefit from a blended learning environment which incorporates Task Based Instruction as well as Cooperative Learning. The purpose was to help them to obtain more benefit from a blended learning environment that has been proven effective for foreign language learning (Morales and Ferreira, 2008).*

*The findings showed that the maintained training in language learning strategies used throughout the course was useful in developing students' linguistics skills that enabled them to master the language. Metacognitive strategies promoted students' abilities to assess their learning process. Cognitive strategies helped them to learn new linguistic forms, therefore fostering their grammatical competence. Affective strategies were very beneficial to help students control anxiety when interacting with the online resources and the e-learning application. Finally, social strategies empowered students to look for opportunities of interaction in the target language. In sum, it is highly recommended to enhance student autonomy in second language acquisition that language teachers make use of language learning strategy training in technology-mediated contexts.*

**Keywords:** *CALL* training; language learning strategies; training; autonomy; *e-learning*; *b-learning*.

## 1. Introducción\*

Los avances tecnológicos han permitido que el aprendizaje de idiomas extranjeros sea más interactivo y dinámico. Estos nuevos métodos de enseñanza presentan un nuevo tipo de desafío tanto para profesores como para alumnos, siendo los últimos quienes han necesitado desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje, decisiones voluntarias conscientes que tienen un objetivo específico, para poder hacer uso efectivo de las nuevas herramientas a las que tienen acceso y poder aprender de manera más efectiva.

El aprender un idioma basándose en un ambiente de aprendizaje combinado (del inglés *Blended Learning*) requiere que el estudiante desarrolle formas de sacar el mejor provecho posible de éstas. El aprendizaje combinado se puede definir como una modalidad de enseñanza que mezcla la *enseñanza presencial* con la *tecnología no presencial* (Coaten, 2003).

La literatura especializada (Oxford y Crookall, 1989; Cohen, 1990) ha sugerido la necesidad de adiestrar a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas en contextos tecnológicos que les permitan usar de manera óptima los recursos computacionales y aprender eficientemente en los nuevos ambientes de enseñanza mediatizados por la tecnología a los que se enfrentan.

Este estudio se circunscribe de manera específica en la exploración de cómo un entrenamiento en estrategias de aprendizaje de idiomas y su uso en un contexto de enseñanza-aprendizaje semipresencial permite que los estudiantes mejoren su desempeño en la lengua meta permitiéndoles trazar objetivos, monitorear y evaluar su propio desempeño. Asimismo, el aprender más eficientemente los aspectos gramaticales y léxicos de esta segunda lengua les ayuda a regular su ansiedad y también poder buscar interacción genuina, lo que da como resultado un aumento de la autonomía en el aprendizaje de la lengua extranjera.

El artículo está organizado en las siguientes secciones: sección número 1 es la introducción a la investigación realizada, la

---

\* La investigación que se presenta en este artículo se circunscribe en el contexto del Proyecto FONDECYT 1080165. Modelo *Blended Learning* basado en el enfoque por tareas y aprendizaje cooperativo para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. CONICYT- CHILE.

sección número 2 está relacionada con el uso de las estrategias en el aprendizaje de idiomas, la sección número 3 se refiere a los estudios empíricos sobre el uso de estrategias, la sección número 4 trata sobre el tema del aprendizaje semipresencial. Las secciones 5 y 6 explican el entrenamiento para fomentar la autonomía en el uso efectivo de *CALL* y el estudio experimental realizado. La sección número 7 es una descripción del modelo de aprendizaje semipresencial en cuyo contexto se realizó el entrenamiento. La sección número 8 relata el proceso de intervención. En la sección número 9 se presentan los resultados obtenidos del estudio así como el análisis e interpretación de los tests aplicados. Finalmente, en la sección número 10 se presentan las conclusiones y futuras investigaciones sobre la base del estudio realizado.

## **2. Estrategias de aprendizaje de idiomas**

Las primeras ideas acerca del aprendizaje de lenguas focalizaban al profesor como el transmisor de conocimientos. Sin embargo, en la actualidad y gracias al desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza el aprendizaje está más enfocado en los alumnos.

La idea de utilizar estrategias en el área de aprendizaje de lenguas extranjeras viene de las investigaciones que pretendían aclarar qué hacía un buen aprendiz de lenguas. Los resultados mostraron que no solo era necesario tener las aptitudes necesarias así como una motivación para aprender una segunda lengua, sino que también se necesitaba la participación activa del estudiante en el proceso mediante la aplicación de técnicas de aprendizaje individualizadas.

Las estrategias de aprendizaje de idiomas son pensamientos y acciones que los individuos usan para lograr un objetivo de aprendizaje. Estudios realizados sobre alumnos destacados y alumnos menos aventajados han demostrado que los primeros desarrollaron una gama de estrategias a la hora de aprender un idioma, y son capaces de elegir entre las más apropiadas para resolver un problema concreto; son capaces además de adaptarlas a las necesidades de la situación específica y determinar su nivel de éxito (Nisbet y Shucksmith, 1991).

En términos generales, una estrategia es “una secuencia de procedimientos para lograr un aprendizaje” (Schmeck,

1988). Por su parte, Andrew Cohen (2005) define una estrategia de aprendizaje de lenguas extranjeras, como pensamientos y comportamientos conscientes o semiconscientes, por parte del estudiante, realizados con la intención de mejorar el conocimiento y entendimiento de la lengua meta. Las estrategias de aprendizajes de idiomas afectan “la forma en que el estudiante selecciona, adquiere, organiza o integra nuevo conocimiento” (Weinstein y Mayer, 1986: 315).

## 2.1. Clasificación de estrategias de aprendizaje

Las investigaciones realizadas se han enfocado en realizar un inventario de las estrategias de aprendizaje que los aprendices reportaban estar utilizando.

Los primeros investigadores usaban sus propias observaciones para describir las estrategias de aprendizaje de idiomas (Stern, 1975), basándose en categorías derivadas de la investigación en contextos de lengua materna O'Malley y Chamot (1990) desarrollaron una lista que incluía todas las estrategias de aprendizaje derivadas de diferentes fuentes (Oxford, 1990).

Más recientemente, la clasificación e identificación de las estrategias ha sido basada en datos obtenidos por medio del análisis de protocolos de verbalización de pensamientos (Chamot y El-Dinary, 1999).

En la literatura disponible las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas se pueden agrupar en estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales (O'Malley y Chamot, 1990).

Las *estrategias cognitivas* son aquellas operaciones que permiten actuar de manera directa en la materia que se debe aprender. Están referidas a los pasos u operaciones usados en la solución de problemas que requieren de un análisis directo de los materiales de aprendizaje (Rubin, 1987). Las *estrategias metacognitivas* son estrategias generales de aprendizaje, que permiten reflexionar acerca del propio pensamiento. Las estrategias metacognitivas permiten *organizar/planificar* la forma de aprender para hacerlo de mejor manera. También permiten *verificar el progreso*, esto apunta a reflexionar sobre la forma en que se está trabajando en una tarea. Finalmente, ayudan a *evaluar* el proceso para apreciar cuán bien se ha desarrollado la tarea. Las *estrategias afectivas* son aquellas acciones utilizadas

para manejar los efectos relacionados con el aprendizaje en general y, con el estudio, en particular. Permiten que el estudiante regule las actitudes, motivación y reacciones emocionales hacia el aprendizaje de la lengua meta. Finalmente, las *estrategias sociales* están relacionadas con la cooperación con otros estudiantes y la búsqueda de oportunidades de interactuar con hablantes nativos. Estas estrategias ayudan al estudiante a tener la posibilidad de exponerse a determinadas situaciones donde verifica lo que ha aprendido por medio de la interacción. En el contexto de la investigación realizada, el entrenamiento se llevó a cabo siguiendo el marco de referencia propuesto por Pearson y Dole (1987) y Oxford y otros (1990). Existe un *modelamiento inicial* de la estrategia por parte del profesor, con una explicación directa del uso de la estrategia y su importancia, luego existe una *práctica guiada* con la estrategia. Posteriormente, hay un proceso de *consolidación* en donde el profesor ayuda a los estudiantes a identificar la estrategia y decidir cuándo debe ser utilizada. A continuación hay una *práctica independiente* con la estrategia por parte de los alumnos. Finalmente, se realiza la *aplicación de la estrategia a nuevas tareas*.

### 3. Estudios empíricos sobre el uso de estrategias

Una parte importante de la investigación descriptiva en estrategias de aprendizajes de lenguas ha sido el examinar el uso de estas entre estudiantes masculinos y femeninos. Algunos estudios han descubierto que las mujeres usan mayor cantidad de estrategias que los hombres (Oxford y otros, 1993; Kaylani, 1996), mientras que otros investigadores han demostrado que no existen diferencias entre ambos (Vandergrift, 1997). Diferentes investigaciones se han realizado para determinar el tipo de estrategias que utilizan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero en contextos mediatizados por la tecnología.

Una investigación importante relacionada con el uso de estrategias fue desarrollada por Cohen e Ishihara (2005), la cual se focalizó en los beneficios de afinar estrategias de entrenamiento para el uso pragmático de la L2. Veintidós estudiantes de tercer año de japonés, de nivel intermedio, participaron en el estudio que duró un semestre. Se pretendía determinar el impacto de materiales de autoacceso basados en la Web en el

aprendizaje de actos de habla de japonés y la viabilidad del entrenamiento en base a estrategias refinadas. El proyecto incluyó el desarrollo de unidades instruccionales de autoacceso y basadas en la Web para cinco actos de habla en japonés: *disculpas*, *cumplidos*, *respuestas a los cumplidos*, *peticiones*, *negaciones* y *agradecimientos*.

Se encontró que los materiales tenían cierto impacto, especialmente para aquellos estudiantes que demostraron tener una habilidad más limitada en el desempeño de actos de habla al comienzo. Las mediciones pre y postratamiento variaron de acuerdo a los actos de habla, apareciendo la unidad de “peticiones” como la más efectiva. El contenido de las unidades, también ayudó a clarificar conceptos erróneos relacionados con la lengua y cultura. Un análisis de los actos de habla sirvió para determinar que las estrategias contribuían a un aprendizaje efectivo así como también a un buen desempeño en estos.

#### **4. Aprendizaje semipresencial**

En las modalidades para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes mediatizados por la tecnología, el aprendizaje semipresencial (del inglés *Blended Learning*) se presenta como una alternativa en la que se puede mezclar la clase cara a cara tradicional con la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (del inglés, *Computer Assisted Language Learning, CALL*). La incorporación de recursos tanto presenciales como no presenciales puede ser de gran ayuda para fomentar la autonomía de los estudiantes al momento de aprender un idioma. Esto permitiría a los alumnos un mayor desarrollo de destrezas lingüísticas (comprensión lectora y auditiva, producción oral y escrita) y no lingüísticas (utilización de plataformas computacionales, software, etc.) que ayuden a lograr el objetivo final, que es alcanzar un manejo óptimo de la lengua extranjera.

El aprendizaje semipresencial incluye elementos de la instrucción presencial y no presencial. Es decir, combina los componentes de la enseñanza virtual (recursos informáticos, Internet) con la posibilidad de interactuar con un profesor, y con los demás estudiantes, como guías y facilitadores del aprendizaje (Valiathan, 2002; Coaten, 2003; Marsh, 2003). Asimismo, este término se puede definir como la unión de sistemas de aprendizaje presencial

tradicional (cara a cara) y sistemas de aprendizaje distribuido, en donde se destaca principalmente el rol que cumplen los distintos recursos tecnológicos (Graham, 2006).

A continuación se presenta una tabla resumen (Figura 1) del modelo de aprendizaje semipresencial probado efectivo para el aprendizaje de lenguas (Morales y Ferreira, 2008) utilizado en este estudio.

FIGURA 1  
**Modelo de Aprendizaje semipresencial**  
**(Morales y Ferreira, 2008)**

Contexto presencial	Producción oral
Contexto no presencial	Producción escrita Comprensión lectora Comprensión auditiva Focalización en la forma (verbos modales de sugerencia) Vocabulario (viajes y turismo)
Enfoques metodológicos	Enseñanza de lenguas basada en tareas. Aprendizaje cooperativo (aprendiendo juntos, puzzle, investigación en grupo)
Uso de nuevas tecnologías	Plataforma <i>e-learning</i> JClíc (estrategias de <i>feedback</i> ) TICS: Internet, correo electrónico, <i>Chat</i> , <i>Blog</i> .
Contexto cultural	Turismo en Escocia

Stracke (2007) cita a Neumeier (2005) en términos de los usos prácticos del aprendizaje semipresencial, debido a que es posible organizar de una manera más flexible y estratégica las vías de entrega del conocimiento, considerando las necesidades de los estudiantes que trabajan bajo dicha modalidad (Morrison 2003, Hinkelman, 2004). Ejemplo de esto es que utilizar elementos virtuales (*chat*, *blog*, foro) e intercambiar lo aprendido en la sala de clase enriquece el aprendizaje y es posible focalizar las sesiones en los estudiantes. De acuerdo con Graham, Allen y Ure (2003), citados en Graham, 2006, al utilizar la modalidad semipresencial es posible mejorar la pedagogía, favorecer el acceso y la flexibilidad y aumentar la relación costo-efectividad.



En cuanto al diseño, Neumeier (2005) recomienda que para poder implementar un modelo de aprendizaje semipresencial que se adapte a los objetivos planteados para el curso es necesario tener un marco metodológico con parámetros definidos que combinen la teoría con la práctica de los contenidos que se trabajarán en el módulo. Tomando esto en consideración, es posible incorporar las bases teóricas de distintos modelos de enseñanza y aprendizaje de lenguas (enseñanza basada en tareas, aprendizaje cooperativo, enfoque comunicativo, etc.) para poder combinar los elementos seleccionados de manera efectiva para así incrementar el aprendizaje en los ambientes virtuales y presenciales (Brodsky, 2003).

Para un logro más óptimo en términos de diseño de un modelo de aprendizaje semipresencial, Hinkelman (2004) presenta un modelo en que se explicitan las diferencias entre la metodología de instrucción tradicional y el aprendizaje semipresencial como se ilustra en la Figura 2.

FIGURA 2

**Instrucción presencial v/s Aprendizaje semipresencial**

Enseñanza tradicional	Aprendizaje semipresencial
Presencial	Presencial /no presencial
Profesor como eje principal de la clase.	Focalizada en el estudiante
Transmisión de conocimiento unidireccional.	Desarrollo de habilidades con distintos recursos
Ambiente escrito	Ambiente audiovisual
Metodología tradicional	Nuevas tecnologías

Al trabajar en un entorno semipresencial es posible que los estudiantes saquen más provecho y tengan una experiencia de aprendizaje significativa. Si cuentan con diferentes recursos informáticos serán capaces de poner en práctica las distintas estrategias de aprendizaje y así promover la autonomía. En los momentos de no presencialidad, los alumnos se ven forzados a reflexionar para tomar decisiones, a monitorear su aprendizaje (y el de sus pares en algunas ocasiones), a trazarse objetivos y a autoevaluarse, todas acciones que tendrán repercusión

directa en su aprendizaje y que ayudarán a lograr la meta. Si bien estas estrategias son utilizadas de manera natural, es necesario hacerlas evidentes con los estudiantes para que tomen conciencia y se beneficien aún más al utilizar los recursos tecnológicos.

## **5. Entrenamiento del estudiante para fomentar la autonomía en el uso efectivo de CALL**

A medida que aumentan las investigaciones en el área disciplinaria de *CALL*, cuyo objeto de estudio es la enseñanza de lenguas con el uso de tecnología, existen nuevos elementos que van adquiriendo importancia a la hora de implementar una aplicación. Entre los elementos que son motivo de estudio en *CALL* se encuentra el entrenamiento apropiado que se le debe entregar a los estudiantes antes de comenzar a trabajar con los materiales, ya sean tecnológicos o presenciales. Según lo explica Hubbard (2004), muchas veces los alumnos no tienen las aptitudes adecuadas para trabajar en estos contextos y como menciona Jones (2001): “La falta de competencia técnica de los alumnos es una limitación importante para que las tareas *CALL* se desarrollen y lleguen a su fin de manera exitosa. Además, el entrenamiento tecnológico puede tomar mucho más tiempo que cualquier otra actividad comunicativa”.

Asimismo, la inclusión de distintas metodologías pedagógicas (por ejemplo, el aprendizaje cooperativo o basado en tareas) también puede ser nuevo para los alumnos, por lo tanto es necesario que se les enseñe cómo se trabajará para que puedan adecuarse a estos nuevos contextos. Si bien la gran mayoría de los estudiantes de hoy están en pleno conocimiento de las tecnologías de información y comunicación, no necesariamente significa que estén preparados para utilizarlas en el aprendizaje de idiomas. El uso no apropiado de ellas en la sala de clases además de afectar al proceso y resultado final de las actividades, puede influenciar directamente en la disposición del estudiante para trabajar en estos ambientes, ya que es posible que si observan que están teniendo problemas con la aplicación pueden sentirse frustrados y ansiosos, lo que atenta derechamente con el propósito principal de la utilización de *CALL* en el aprendizaje de lenguas.

Así como lo presentan Boling y Soo (1999), citados por Fotos y Brown (2004), un alto grado de control del estudiante no siempre promueve un aprendizaje eficiente. Es necesario que los alumnos entiendan la gran cantidad de opciones de control (herramientas como los motores de búsqueda) con las que cuentan, así como también a utilizarlas de manera eficiente. Asimismo, se les debe entrenar para que puedan desarrollar estrategias de aprendizaje que les sean de ayuda a la hora de verse expuestos a una aplicación *CALL*. Es de vital importancia que tengan conciencia de su aprendizaje y que desarrollen técnicas que fomenten el aumento del conocimiento al utilizar la aplicación, así como también que promuevan la autonomía.

En este contexto, Hubbard (2004) indica que la autonomía guarda relación con la capacidad que poseen los estudiantes para adquirir la lengua de manera deliberada y sistemática fuera de la sala de clases con o sin la guía del profesor, tutor o compañero de curso. Por lo tanto, el objetivo principal del entrenamiento es que el estudiante pueda aprender a manejar el tiempo, el lugar, el camino a seguir para lograr la meta y a darse cuenta del éxito de su desempeño (Healey, 1999). Igualmente, esta última autora indica que en el ambiente en el que se desarrolle la autonomía, el facilitador (profesor, tutor, guía) tiene un rol fundamental en términos de incentivar a los alumnos a utilizar una variedad de materiales y métodos, así como también en explicarles la forma de ocupar dichos recursos en beneficio de su aprendizaje. Generalmente, cuando los estudiantes pasan por alguna experiencia de aprendizaje mediatizada por la tecnología (por ejemplo, educación a distancia) sin una guía apropiada, tienden a perderse y a tener dificultades en cuanto a tomar decisiones de qué contenidos son los más apropiados y cómo manejarlos (Healey, 2002). Por ende, el uso de un modelo de enseñanza semipresencial cumple con las características adecuadas para que los alumnos desarrollen su autonomía en un entorno propicio; clases cara a cara con el profesor (el facilitador) y módulos *on line* en donde los alumnos trabajan de manera independiente sobre la base de un entrenamiento previo en estrategias de aprendizaje.

## **6. Estudio experimental**

Para determinar si un entrenamiento constante en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas es eficaz para mejorar

las competencias lingüísticas de los estudiantes de la lengua meta en contextos de aprendizaje combinado, promoviendo al mismo tiempo un aprendizaje autónomo, se llevó a cabo un estudio de tipo experimental con aplicación de pre y postest y un grupo control. La pregunta de investigación que orienta esta investigación es: ¿ayudará un entrenamiento explícito y constante en la utilización de estrategias de aprendizaje a mejorar el aprendizaje de la lengua meta en contextos de aprendizaje mediatizados por la tecnología? Esta pregunta se relaciona con la siguiente hipótesis:

### **6.1. Hipótesis**

Un entrenamiento explícito y constante en estrategias de aprendizaje de Lengua Extranjera (L E) adaptadas para ambientes de aprendizaje mediatizados por la tecnología, ayudará a mejorar el aprendizaje de la lengua meta.

### **6.2. Metodología**

#### **6.2.1. Muestra**

En la investigación participaron 24 alumnos de primer año de la carrera de pedagogía en inglés, elegidos al azar, quienes cursaban la asignatura *Developing communicational English I* de acuerdo con la malla curricular de una universidad privada. Esta asignatura consta de 8 horas pedagógicas semanales de 40 minutos y está dividida en dos secciones de 20 alumnos cada una. La edad de los alumnos que conformaron la muestra está en el rango de los 17 y 24 años. Del total de los alumnos participantes, la muestra estaba constituida por 7 sujetos del género masculino, correspondiendo al 29% del total de la muestra y 17 sujetos del género femenino, correspondiendo al 71% del total de la muestra. En relación al establecimiento educacional de procedencia, 19 sujetos (correspondiendo al 79,2%) provenían de establecimientos municipales, 3 sujetos (correspondiendo al 12,5%) provenían de establecimientos particulares subvencionados y 2 sujetos (correspondiendo al 8,3%) de establecimientos particulares.

Respecto al nivel de habilidades lingüísticas de los sujetos, 13 de ellos (54,2%) tenían nivel Básico y 11 de ellos (45,8%) un nivel preintermedio. El nivel de aprendizaje de inglés que

presentan los alumnos fue medido con la prueba *Quick placement test* (Oxford University Press, 2001), el que mide las habilidades lectoras, conocimientos de gramática y comprensión auditiva mediante preguntas de selección múltiple.

Para realizar la investigación los alumnos se distribuyeron en dos grupos, el grupo experimental y el grupo control, de 12 alumnos cada uno. La agrupación se realizó por orden alfabético de acuerdo con los requerimientos de la casa de estudios. Diariamente, después de cada una de las 14 sesiones de trabajo (de 45 minutos cada una) con la aplicación *CALL*, se realizaba con los alumnos un taller de reflexión para comentar sobre el tipo de estrategia utilizada en ese día específico, para fortalecer así la internalización y el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje con el objeto de que puedan hacer una utilización más provechosa y efectiva de la aplicación computacional. El número de participantes en el estudio era un tanto reducido, pero por razones administrativas relacionadas a la casa de estudios de donde se obtuvo la muestra, solo fue posible acceder a esa cantidad de estudiantes antes mencionada.

### **6.2.2. El grupo experimental**

Estaba compuesto por 12 alumnos de primer año de la carrera de pedagogía en inglés de una universidad privada, con niveles de idioma correspondiente a básico y preintermedio. Ellos fueron expuestos a una metodología de tipo aprendizaje combinado o *blended learning* en que contaban con clases presenciales, además de clases no presenciales, las que son mediatizadas por el uso de tecnología. A ellos *se les proveyó del entrenamiento para fortalecer* el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas en ambientes *CALL*. En este contexto, una clase de tipo presencial es aquella de tipo comunicativo, en que el profesor está presente, guiando y monitoreando el proceso de enseñanza y otorgando el *feedback* correctivo cuando sea necesario.

Además del componente presencial, existen clases no presenciales, a distancia, para ejercitar de manera más autónoma los contenidos tratados. La cantidad de clases presenciales a las que asistieron los alumnos durante el proceso fueron 9, estas incluyen la toma de los pre y postests así como también una disertación final. Las clases no presenciales fueron 9, en donde los alumnos trabajaban en la modalidad *on-line*.

### 6.2.3. Grupo control

El grupo control lo conforman 12 alumnos. Ellos son expuestos a una metodología de enseñanza de lenguas de tipo combinado en que cuentan con clases presenciales, con la guía de un profesor y con uso de un enfoque de enseñanza de lenguas de tipo comunicativo, también tienen acceso a una aplicación *CALL* para complementar los contenidos tratados en clase. A los alumnos del grupo control *no se les provee del entrenamiento para fortalecer* el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas en ambientes *CALL*.

### 6.2.4. Descripción de los instrumentos para evaluar estrategias de aprendizaje

Tanto al grupo experimental como al grupo control se les aplica como pretest y postest una versión adaptada del inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas (*SILL*, del inglés *Strategy Inventory for Language Learning*), el que fue desarrollado por Rebecca Oxford (1989) y ha sido utilizado para determinar el tipo de estrategias que usan los estudiantes para enfrentar el aprendizaje de un idioma extranjero; mide el tipo y la frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje (Cohen 1990; Oxford, 1990; Nyikos y Oxford, 1993; Oxford y Burry-Stock, 1995; Olivares-Cuhat, 2002).

En el caso de esta investigación, es importante destacar que se realizó una adaptación del instrumento descrito para poder medir el uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes mediados por una aplicación *CALL*, ya que el cuestionario original solo mide el uso de estas en contextos tradicionales, comunicativos de enseñanza. La adaptación consistió en modificar determinados ítems de las seis secciones de que consta el test. El objetivo es identificar si los alumnos utilizaban, sin saberlo, las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes que eran mediados por el computador (aprendizaje combinado). El inventario consta de una serie de 50 preguntas que indagan sobre los antecedentes personales y experiencias previas de aprendizaje de idiomas que poseen los estudiantes. Las preguntas del 1 al 9 están enfocadas en la efectividad de la memoria (estrategias de memorización). Las preguntas del 10 al 23 representan el uso de procesos mentales (estrategias cognitivas). Las preguntas del 24 al 29 representan

la compensación por falta de conocimiento (estrategias de compensación). Las preguntas del 30 al 38 están relacionadas con la organización y evaluación del aprendizaje (estrategias metacognitivas). Las preguntas del 39 al 44 están relacionadas con el manejo de emociones (estrategias afectivas). Finalmente, las preguntas del 45 al 50 se enfocan en el aprendizaje con otros (estrategias sociales). A continuación se adjunta el instrumento en su versión original y modificada:

### **Cuestionario SILL con ítems originales y modificados**

#### **Parte A**

##### **Versión original:**

2. Uso palabras nuevas en inglés para poder recordarlas.

##### **Versión modificada:**

2. Uso diccionarios de inglés en línea para encontrar nuevas palabras de manera que pueda recordarlas.

##### **Versión original:**

5. Uso rimas para recordar nuevas palabras en inglés.

##### **Versión modificada:**

5. Uso rimas, íconos computacionales, software y aplicaciones para recordar nuevas palabras en inglés.

##### **Versión original:**

6. Utilizo *flashcards* para recordar nuevas palabras en inglés.

##### **Versión modificada:**

6. Utilizo *flashcards*, presentaciones de Power Point, o diccionarios en línea para recordar nuevas palabras en inglés.

##### **Versión original:**

8. A menudo repaso lecciones en inglés.

##### **Versión modificada:**

8. A menudo repaso lecciones en inglés por medio de páginas web específicas, aplicaciones o Cd Rom.

**Parte B****Versión original:**

11. Trato de hablar como un hablante nativo de inglés.

**Versión modificada:**

11. Trato de hablar como un hablante nativo de inglés. Copio el acento que escucho en aplicaciones o páginas web especializadas que visito.

**Versión original:**

12. Practico los sonidos del inglés.

**Versión modificada:**

12. Practico los sonidos del inglés con la ayuda de páginas web especializadas.

**Versión original:**

13. Utilizo las palabras nuevas en inglés de maneras diferentes.

**Versión modificada:**

13. Utilizo las palabras nuevas en inglés de maneras diferentes. Me ayudo de diccionarios y páginas de gramática en línea.

**Versión original:**

16. Leo en inglés por placer.

**Versión modificada:**

16. Leo por placer en inglés, usando las páginas web, o links que han sido dados por el profesor.

**Versión original:**

17. Escribo notas, mensajes, cartas o reportes en inglés.

**Versión modificada:**

17. Escribo notas, mensajes, cartas, e-mails, comentarios en blogs y reportes en inglés.

**Versión original:**

19. Busco palabras en mi propio idioma que son similares a las palabras en inglés.



**Versión modificada:**

19. Busco palabras en mi propio idioma que son similares a las palabras en inglés. Para hacer esto, visito diccionarios en línea.

**Versión original:**

20. Trato de encontrar patrones en el idioma inglés.

**Versión modificada:**

20. Trato de encontrar patrones en el idioma inglés con la ayuda de páginas web, diccionarios en línea o páginas de gramática.

**Parte C****Versión original:**

25. Cuando no puedo acordarme de una palabra en inglés durante una conversación, hago gestos.

**Versión modificada:**

25. Cuando no puedo acordarme de una palabra en inglés durante una conversación de chat, uso emoticones.

**Versión original:**

27. Leo en inglés sin buscar cada palabra que ahí aparece.

**Versión modificada:**

27. Leo en inglés textos extraídos de internet, sin buscar cada una de las palabras nuevas.

**Parte D****Versión original:**

30. Trato de encontrar la mayor cantidad de formas para poder usar mi inglés.

**Versión modificada:**

30. Trato de encontrar la mayor cantidad de formas para poder usar mi inglés, entre ellas uso blogs, canales de chat y conexiones a páginas web.

**Versión original:**

32. Pongo atención cuando alguien habla en inglés.

**Versión modificada:**

32. Escucho videos en línea y pongo atención cuando alguien habla en inglés.

**Versión original:**

35. Busco personas con las cuales puedo hablar en inglés.

**Versión modificada:**

35. Busco personas con las cuales puedo hablar en inglés y para esto uso canales de chat, blogs o e-mail.

**Versión original:**

36. Busco oportunidades para leer lo que más pueda en inglés.

**Versión modificada:**

36. Busco oportunidades para leer lo que más pueda en inglés, para eso visito diferentes páginas web.

**Parte E****Versión original:**

39. Trato de relajarme cuando quiera que me sienta atemorizado de usar inglés.

**Versión modificada:**

39. Trato de relajarme cuando quiera que estoy conectado a canales de chat, pues me siento libre de poder usar mi inglés.

**Versión original:**

42. Noto si estoy tenso o nervioso cuando estoy estudiando o usando inglés.

**Versión modificada:**

42. Noto si estoy tenso o nervioso cuando estoy hablando en inglés en una videoconferencia o con cámara web.

**Versión original:**

43. Tomo nota de mis sentimientos en un diario de aprendizaje de inglés.

**Versión modificada:**

43. Tomo nota de mis sentimientos en un blog, de manera que pueda compartírllos con mis amigos.

**Parte F****Versión original:**

45. Si no entiendo algo en inglés, le pregunto a otra persona que hable más lento o que lo repita.

**Versión modificada:**

45. Si no entiendo algo en inglés, me ayudo de diccionarios en línea o páginas web que me ayuden a entender.

**Versión original:**

47. Practico inglés con otros estudiantes.

**Versión modificada:**

47. Escucho y practico inglés con la ayuda de software especializado o aplicaciones computacionales.

**Versión original:**

48. Le pido ayuda a hablantes nativos.

**Versión modificada:**

48. Le pido ayuda a hablantes nativos por medio de blogs, vínculos de páginas web o en canales de chat.

**Versión original:**

49. Pregunto en inglés.

**Versión modificada:**

49. Hago preguntas en inglés cuando envío mails a amigos por correspondencia.

**Versión original:**

50. Trato de aprender acerca de la cultura de hablantes nativos de inglés.

**Versión modificada:**

50. Trato de aprender acerca de la cultura de hablantes nativos de inglés, por medio de canales de chat o páginas web especializadas.

En total se modificaron 25 ítems de los 50 que contiene el test, lo que corresponde al 50% del total del instrumento. Cada uno de los ítems del cuestionario *SILL* fue modificado teniendo en cuenta estrategias de aprendizaje utilizadas en contextos de aprendizaje *Blended-learning* (estrategias metacognitivas, cognitivas, afectivas y sociales) como se muestra a continuación:

### Parte A

**Ítem 2.** Uso diccionarios de inglés en línea para encontrar nuevas palabras de manera que pueda recordarlas: **estrategias cognitivas.**

**Ítem 5.** Uso rimas, iconos computacionales, software y aplicaciones para recordar nuevas palabras en inglés: **estrategias cognitivas.**

**Ítem 6.** Utilizo *flashcards*, presentaciones de Power Point, o diccionarios en línea para recordar nuevas palabras en inglés: **estrategias cognitivas.**

**Ítem 8.** A menudo repaso lecciones en inglés por medio de páginas web específicas, aplicaciones o Cd Roms: **estrategias metacognitivas.**

### Parte B

**Ítem 11.** Trato de hablar como un hablante nativo de inglés. Copio el acento de aplicaciones, páginas web especializadas que visito: **estrategias sociales.**

**Ítem 12.** Practico los sonidos del inglés con la ayuda de páginas web especializadas: **estrategias cognitivas.**

**Ítem 13.** Utilizo las palabras nuevas en inglés de maneras diferentes. Me ayudo de diccionarios y páginas de gramática en línea: **estrategias cognitivas.**

**Ítem 16.** Leo en inglés por placer de las páginas web, o links que han sido dados por el profesor: **estrategias afectivas.**

**Ítem 17.** Escribo notas, mensajes, cartas, e-mails, comentarios en blogs y reportes en inglés: **estrategias cognitivas.**

**Ítem 19.** Busco palabras en mi propio idioma que son similares a las palabras en inglés. Para hacer esto, visito diccionarios en línea: **estrategias cognitivas.**

**Ítem 20.** Trato de encontrar patrones en el idioma inglés con la ayuda de páginas web, diccionarios en línea o páginas de gramática: **estrategias cognitivas.**

### Parte C

**Ítem 25.** Cuando no puedo acordarme de una palabra en inglés durante una conversación de chat, uso emoticones: **estrategias sociales.**

**Ítem 27.** Leo en inglés textos extraídos de internet sin buscar cada una de las palabras nuevas: **estrategias cognitivas.**

### Parte D

**Ítem 30.** Trato de encontrar la mayor cantidad de formas para poder usar mi inglés, entre ellas uso blogs, canales de chat y conexiones a páginas web: **estrategias sociales.**

**Ítem 32.** Escucho videos en línea y pongo atención cuando alguien habla en inglés: **estrategias sociales.**

**Ítem 35.** Busco personas con las cuales puedo hablar en inglés y para esto uso canales de chat, blogs o e-mail: **estrategias sociales.**

**Ítem 36.** Busco oportunidades para leer lo que más pueda en inglés, para eso visito diferentes páginas web: **estrategias cognitivas.**

### Parte E

**Ítem 39.** Trato de relajarme cuando quiera que estoy conectado a canales de chat, pues me siento libre de poder usar mi inglés: **estrategias afectivas.**

**Ítem 42.** Noto si estoy tenso o nervioso cuando estoy hablando en inglés en una videoconferencia o con cámara web: **estrategias afectivas.**

**Ítem 43.** Tomo nota de mis sentimientos en un blog, de manera que pueda compartílos con mis amigos: **estrategias afectivas.**

### Parte F

**Ítem 45.** Si no entiendo algo en inglés, me ayudo de diccionarios en línea o páginas web que me ayuden a entender: **estrategias cognitivas.**

**Ítem 47.** Escucho y practico inglés con la ayuda de software especializado o aplicaciones computacionales: **estrategias cognitivas.**

**Ítem 48.** Le pido ayuda a hablantes nativos por medio de blogs, vínculos de páginas web o en canales de chat: **estrategias sociales.**

**Ítem 49.** Hago preguntas en inglés cuando envío mails a amigos por correspondencia: **estrategias sociales.**

**Ítem 50.** Trato de aprender acerca de la cultura de hablantes nativos de inglés, por medio de canales de chat o páginas web especializadas: **estrategia social.**

Junto con la aplicación de la versión modificada del cuestionario *SILL*, los alumnos debieron tomar un pretest y postest de conocimientos para poder evaluar el nivel en las habilidades lingüísticas de comprensión auditiva, lectora y de escritura.

Para entrenar a los alumnos era necesario saber cuáles eran las conductas de entradas que ellos poseían. El pretest utilizado para medir las conductas de entrada, en términos lingüísticos, de los alumnos se basó en el formato del *Quick placement test* (Oxford University Press, 2001) midiendo habilidades de comprensión lectora, producción escrita, comprensión auditiva y producción oral. La primera parte del test constaba de 6 ítems que medían la comprensión auditiva; los estudiantes debían escuchar la grabación y en base a esta responder las preguntas. La segunda parte medía la comprensión lectora y estaba subdividida en dos partes. La primera consistía en un texto, con técnica “cloze”, a ser completado por los alumnos con la palabra más apropiada de acuerdo con el contexto. La segunda parte consistía en leer textos cortos y luego seleccionar cuál de las opciones presentadas era la que mejor resumía la idea central de los mismos. Combinadas ambas secciones, eran 15 ítems en total para la comprensión lectora. Finalmente, la sección para medir comprensión escrita consistió en la escritura de una carta a un amigo en un país lejano, no más allá de 45 palabras en total. Ambos instrumentos, tanto el cuestionario *SILL* como el test para medir habilidades lingüísticas, fueron administrados en un día al comienzo y otro día al final de la intervención con una duración de 90 minutos.

## **7. Descripción del modelo de aprendizaje semipresencial en cuyo contexto se realizó el entrenamiento**

Para que el modelo de aprendizaje semipresencial sea efectivo, debe ser planificado cuidadosamente sobre la base de una comprensión clara de las necesidades e intereses de los estudiantes, ya que la tecnología apropiada solo puede seleccionarse después de haber entendido estos elementos en detalle. Considerando estos factores que hacen la diferencia entre las clases presenciales y las no presenciales, mediatizadas por el computador, se presenta y se aplica en un modelo de aprendizaje semipresencial sustentado en la metodología de enseñanza de lenguas basada en Tareas y en el aprendizaje Cooperativo. Para un mejor uso y aprovechamiento del modelo, los alumnos se entrenaron sobre la base de estrategias de aprendizaje que promueven un mejor aprendizaje de la lengua extranjera.

## **8. Proceso de intervención**

Tanto el grupo control como el grupo experimental fueron expuestos a un enfoque de enseñanza de lengua de tipo combinado en que los alumnos asisten a clases presenciales de enseñanza de lenguas, monitoreados por un profesor y también a sesiones en un ambiente *CALL* en que los alumnos hacen uso de una aplicación computacional que les permite reforzar los contenidos vistos en clases. No obstante, *solo* el grupo experimental fue sometido a un proceso de entrenamiento en uso de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, en ambientes mediados por la metodología *CALL*, para aprovechar mejor el uso de la aplicación.

El proceso de intervención para incrementar el aprendizaje y uso consciente de las estrategias de aprendizaje de lenguas consistió de un entrenamiento de 14 sesiones en las que los alumnos reflexionaban y comentaban respecto de las actividades realizadas en ese día. El profesor modelaba, guiaba y clarificaba las acciones concretas a realizar para ejercitar las diferentes estrategias que facilitan el aprendizaje de lenguas extranjeras; estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales. Este proceso constó de 3 etapas, las que se explican más detalladamente a continuación:

### **8.1. Etapa 1: Aplicación de los pretests**

En esta etapa se llevó a cabo la aplicación de dos pretests. Uno corresponde a una versión adaptada del *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, (Oxford, R.1989), cuyos ítems han sido adaptados para medir el uso de estrategias de aprendizaje en ambientes *CALL* por parte de los alumnos. Dicho instrumento se aplica tanto al grupo control como al grupo experimental.

El otro pretest tiene como objetivo el poder medir las conductas de entrada, en términos lingüísticos, de los alumnos. Este test mide habilidades de comprensión lectora, producción escrita, comprensión auditiva y producción oral.

### **8.2. Etapa 2: Entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras**

El entrenamiento se realizó en catorce sesiones, durante las cuales a los alumnos se les guió en la utilización de diferentes actividades para fortalecer la utilización de las estrategias de aprendizaje de idiomas en ambientes tecnológicos de enseñanza.

El profesor procedió a mostrar y modelar el tipo de actividades que fomentaban el desarrollo de estrategias metacognitivas, cognitivas, afectivas y sociales. El entrenamiento en estrategias de aprendizaje de lenguas se basó en el marco de referencia propuesto por Pearson y Dole (1987) y por Oxford y otros (1993), que tiene una secuencia preestablecida ya antes mencionada.

En la sesión inicial se realizó una introducción y clarificación concerniente a las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes *CALL* por medio de una presentación Power Point. Fue también en esta etapa del proceso de intervención donde se les familiarizó a los alumnos con el uso del software de autor Jclic (1992), el cual es un programa de libre distribución para el desarrollo de actividades educativas multimedia, el que permite una variada gama de ejercicios (gramaticales, vocabulario, comprensión auditiva) para hacer más interactivo y dinámico el aprendizaje de la lengua meta.

Luego de que se les presentara los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje de lenguas, en la sesión siguiente los alumnos recibieron material impreso correspondiente a una pauta en que se detallan acciones específicas para ejercitar las 4 estrategias anteriormente descritas. La pauta entregada explicitaba acciones



concretas con las cuales los alumnos debían trabajar como parte del proceso de entrenamiento, para que de esta manera pudieran apropiarse de estas y utilizarlas de manera constante. La pauta estaba dividida en cuatro secciones: estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales. Bajo cada una de estas categorías, al alumno se le otorgó una definición perteneciente a cada estrategia, así como una lista de actividades que reforzaban el uso de esta. Ellos también recibieron durante esta sesión una bitácora con el objetivo de extraer información (y registrar por escrito) relacionada con las estrategias que usaron durante las sesiones de uso de la aplicación *CALL*.

Es el proceso de entrenamiento el que permitió afianzar y potenciar el uso de estrategias. El ambiente en que hace uso de estas es un ambiente *Blended learning*. Los instrumentos mencionados fueron utilizados a lo largo de todo el proceso de entrenamiento, usándose en las futuras sesiones para reflexionar sobre el tipo de estrategia que se utilizará.

### **8.3. Etapa 3: Aplicación de los postests**

Luego de realizado el proceso de entrenamiento, se procedió a la aplicación del postest que corresponde a la versión adaptada del *SILL* para medir estrategias de aprendizaje de lenguas en ambientes *CALL*, así como también el test que permite medir el incremento en las habilidades lingüísticas de los alumnos como son la comprensión lectora, producción escrita, comprensión auditiva y producción oral.

Se espera demostrar que un entrenamiento constante en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas permite que los estudiantes saquen mejor provecho de las aplicaciones creadas para facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes que incluyen aprendizaje combinado mejorando consecuentemente sus habilidades en la lengua meta.

## **9. Resultados**

A continuación se presenta de manera gráfica los resultados obtenidos por los alumnos del grupo control y grupo experimental en los pre y postests que rindieron una vez realizado el proceso de intervención.

En cuanto a los valores obtenidos por el grupo experimental, se puede observar en la Tabla 1 la diferencia en incremento en el aprendizaje obtenido por los estudiantes pertenecientes a este grupo. Todos los alumnos participantes mejoraron en cuanto a la utilización de estrategias de aprendizajes de idiomas, en total 0,5 décimas en cuanto a rendimiento global, obteniendo un importante aumento en el aprendizaje para el grupo completo.

TABLA 1  
**Resultados aplicación cuestionario SILL grupo experimental**

Pretest grupo experimental			Postest grupo experimental		
Nº	Alumnos	Promedio	Nº	Alumnos	Promedio
1	Sujeto 1	3,5	1	Sujeto 1	3,9
2	Sujeto 2	3,9	2	Sujeto 2	4,2
3	Sujeto 3	3,3	3	Sujeto 3	3,7
4	Sujeto 4	3,1	4	Sujeto 4	3,7
5	Sujeto 5	2,6	5	Sujeto 5	3,5
6	Sujeto 6	3,3	6	Sujeto 6	3,7
7	Sujeto 7	3,5	7	Sujeto 7	4,3
8	Sujeto 8	3,5	8	Sujeto 8	3,7
9	Sujeto 9	3,4	9	Sujeto 9	3,7
10	Sujeto 10	2,7	10	Sujeto 10	3,3
11	Sujeto 11	3,4	11	Sujeto 11	3,8
12	Sujeto 12	3,3	12	Sujeto 12	3,5
		<b>3,3</b>			<b>3,8</b>

TABLA 2  
**Resultados aplicación cuestionario SILL a grupo control**

Pretest grupo control			Postest grupo control		
Nº	Alumnos	Promedio	Nº	Alumnos	Promedio
1	Sujeto 1	3,2	1	Sujeto 1	3,3
2	Sujeto 2	3,0	2	Sujeto 2	3,0
3	Sujeto 3	3,1	3	Sujeto 3	3,3
4	Sujeto 4	3,1	4	Sujeto 4	3,0
5	Sujeto 5	3,3	5	Sujeto 5	3,2
6	Sujeto 6	2,4	6	Sujeto 6	3,0
7	Sujeto 7	3,4	7	Sujeto 7	3,5

(Continuación Tabla 2)

Pretest grupo control			Postest grupo control		
8	Sujeto 8	3,3	8	Sujeto 8	3,3
9	Sujeto 9	3,4	9	Sujeto 9	3,4
10	Sujeto 10	3,2	10	Sujeto 10	3,6
11	Sujeto 11	3,6	11	Sujeto 11	3,9
12	Sujeto 12	3,7	12	Sujeto 12	3,9
		<b>3,2</b>			<b>3,4</b>

Los valores expuestos en la Tabla 2, para el caso del grupo control, muestran que si bien existió un incremento leve en los valores obtenidos en el postest aplicado, estos pueden ser que no sean atribuibles al proceso de entrenamiento al que fueron sometidos los alumnos del primer grupo, sino que al uso de la metodología de enseñanza combinada. Los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba diseñada para medir el incremento en las habilidades lingüísticas de los alumnos se exponen en la Tabla 3.

TABLA 3  
**Resultados pretest grupo experimental por habilidad**

	Alumno	Comprensión lectora	Producción escrita	Comprensión auditiva	Producción oral	Final
1	Sujeto 1	55%	33%	33%	35%	39%
2	Sujeto 2	90%	65%	33%	40%	57%
3	Sujeto 3	80%	33%	25%	45%	46%
4	Sujeto 4	80%	66%	58%	45%	62%
5	Sujeto 5	85%	33%	91%	40%	62%
6	Sujeto 6	70%	16%	50%	30%	42%
7	Sujeto 7	45%	50%	55%	58%	52%
8	Sujeto 8	80%	33%	91%	55%	65%
9	Sujeto 9	85%	66%	75%	50%	69%
10	Sujeto 10	40%	38%	47%	49%	44%
11	Sujeto 11	50%	47%	33%	38%	42%
12	Sujeto 12	30%	40%	50%	40%	40%
		<b>66%</b>	<b>43%</b>	<b>53%</b>	<b>44%</b>	<b>52%</b>

Como se observa, la habilidad con mayor desarrollo es la de comprensión lectora, *reading*, llegando al 66%. Le sigue comprensión auditiva, *listening*, con 53%; a continuación la producción oral, *speaking*, con 44% y finalmente producción escrita, *writing*, con 43%. El valor presentado en negrita es la media de los resultados para cada columna.

Una vez transcurrido el proceso de entrenamiento, los resultados obtenidos en el postest aplicado fueron los siguientes.

TABLA 4  
**Resultados postest grupo experimental por habilidad**

Nº	Alumno	Comprensión lectora	Producción escrita	Comprensión auditiva	Producción oral	Final
1	Sujeto 1	71%	100%	56%	60%	72%
2	Sujeto 2	85%	93%	65%	65%	77%
3	Sujeto 3	95%	100%	75%	69%	85%
4	Sujeto 4	93%	100%	100%	74%	92%
5	Sujeto 5	93%	83%	100%	65%	85%
6	Sujeto 6	75%	78%	100%	60%	78%
7	Sujeto 7	65%	75%	80%	73%	73%
8	Sujeto 8	95%	100%	100%	75%	93%
9	Sujeto 9	85%	100%	65%	60%	78%
10	Sujeto 10	80%	60%	68%	50%	65%
11	Sujeto 11	64%	65%	67%	48%	61%
12	Sujeto 12	56%	59%	64%	55%	59%
		<b>80%</b>	<b>84%</b>	<b>78%</b>	<b>63%</b>	<b>76%</b>

En la Tabla 4 se observa que todas las habilidades lingüísticas tuvieron un incremento notable en el aprendizaje luego de las 14 sesiones de entrenamiento, aumentando todas ellas de manera global en 24,5%. El valor presentado en negrita es la media de los resultados para cada columna.

En el caso del Grupo Control, también se produjo un incremento en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, el que no fue tan importante como el de los alumnos del grupo experimental. En la Tabla 5 se exponen los resultados obtenidos para el grupo control.

TABLA 5  
**Resultados pretest grupo control por habilidad**

Nº	Alumno	Comprensión lectora	Producción escrita	Comprensión auditiva	Producción oral	Final
1	Sujeto 1	65%	55%	33%	45%	50%
2	Sujeto 2	40%	46%	16%	35%	34%
3	Sujeto 3	60%	50%	66%	45%	55%
4	Sujeto 4	40%	33%	100%	46%	55%
5	Sujeto 5	75%	50%	83%	54%	66%
6	Sujeto 6	85%	55%	41%	53%	59%
7	Sujeto 7	45%	45%	55%	47%	48%
8	Sujeto 8	60%	58%	48%	63%	57%
9	Sujeto 9	80%	47%	33%	40%	50%
10	Sujeto 10	55%	46%	66%	38%	51%
11	Sujeto 11	60%	43%	75%	47%	56%
12	Sujeto 12	80%	46%	91%	45%	66%
		<b>62%</b>	<b>47%</b>	<b>61%</b>	<b>47%</b>	<b>54%</b>

En el caso de los resultados obtenidos en el pretest aplicado al grupo control, se puede apreciar que la habilidad con mayor desarrollo es la de comprensión lectora, seguida de cerca por la de comprensión auditiva. El promedio final de las 4 habilidades es de 54%. El valor presentado en negrita es la media de los resultados para cada columna.

TABLA 6  
**Resultados postest grupo control por habilidad**

Nº	Nombre	Comprensión lectora	Producción escrita	Comprensión auditiva	Producción oral	Final
1	Sujeto 1	60%	65%	83%	60%	67%
2	Sujeto 2	45%	50%	30%	35%	40%
3	Sujeto 3	75%	83%	67%	75%	75%
4	Sujeto 4	65%	83%	67%	55%	68%
5	Sujeto 5	95%	83%	100%	75%	88%
6	Sujeto 6	80%	83%	91%	70%	81%
7	Sujeto 7	50%	53%	58%	50%	53%
8	Sujeto 8	55%	58%	50%	60%	56%
9	Sujeto 9	90%	100%	100%	55%	86%
10	Sujeto 10	65%	83%	60%	55%	66%

(Continuación Tabla 6)

Nº	Nombre	Comprensión lectora	Producción escrita	Comprensión auditiva	Producción oral	Final
11	Sujeto 11	70%	83%	100%	70%	81%
12	Sujeto 12	90%	83%	100%	65%	85%
		<b>70%</b>	<b>79%</b>	<b>75%</b>	<b>60%</b>	<b>70%</b>

En la Tabla 6 se muestran los resultados obtenidos en el postest aplicado al grupo control. Estos demuestran que las habilidades lingüísticas no experimentaron un aumento significativo como el logrado por los alumnos pertenecientes al grupo experimental; el incremento global fue de tan solo 16% en comparación al 24,5% del grupo experimental. El valor presentado en negrita es la media de los resultados para cada columna.

### 9.1. Pruebas estadísticas

Para verificar la significancia de los resultados de manera estadística, se consideró aplicar la prueba "T" de Student, que sirve para comparar los resultados de un pre y postest en un contexto experimental. También permite determinar las medias y las varianzas del grupo en dos momentos diferentes, verificando así significancia respecto de sus medias.

Además se aplicó la prueba "F" de Fisher. En estadística se denomina prueba "F" a cualquier prueba en la que el estadístico utilizado sigue una distribución "F" si la hipótesis nula es cierta. Otra hipótesis que se puede probar por medio de la aplicación de la prueba "F" se relaciona con las desviaciones estándar de dos poblaciones normalmente distribuidas son iguales. Se presentan las tablas resumen de las pruebas aplicadas.

TABLA 1  
"T de Student" para dos muestras dependientes, grupo control

T de Student para grupo control	Pretest	Postest
Promedio	3,2	3,4
Desviación Estándar	0,33	0,31

TABLA 2  
**“Prueba F” para determinar nivel de confianza**

Varianza (Prueba F)	0,87
Nivel de confianza	95%
Valor P	0,29369

El valor obtenido (Valor  $P=0,29369$ ) indica que no existen diferencias significativas entre las medias de los pretest y postest aplicados al grupo control, lo que indica que sin un entrenamiento en estrategias de aprendizaje de idiomas en contextos de aprendizaje combinado, no existe un aprovechamiento a cabalidad de las posibilidades que ofrece el software de autor utilizado.

TABLA 3  
**“T de Student” para dos muestras dependientes,  
grupo experimental**

T de Student para grupo experimental	Pretest	Postest
Promedio	3,3	3,8
Desviación estándar	0,36	0,28

TABLA 4  
**“Prueba F” para determinar nivel de confianza**

Varianza (Prueba F)	0,45
Nivel de confianza	95%
Valor P	0,00201

El valor obtenido (Valor  $P=0,00201$ ) indica que existen diferencias significativas entre las medias de los pre y postest aplicados. Esto significa que el entrenamiento entregado a los alumnos del grupo experimental permite que estos hagan un uso más efectivo de la plataforma computacional Jcllic, lo cual implica que los alumnos aprenden de manera más significativa los contenidos tratados en las diferentes unidades trabajadas. Con relación a las estrategias de aprendizaje de idiomas, podemos decir con 95% de confianza que existen diferencias significativas en los resultados obtenidos por el grupo experimental al

considerar los resultados del pre y postest en cuanto al avance en uso de estrategias de aprendizaje, no siendo así en los resultados obtenidos por el grupo control.

## 10. Conclusiones

El artículo se ha enfocado en evidenciar que el entrenamiento explícito y constante en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas permite mejorar las habilidades lingüísticas de los alumnos participantes. Los resultados obtenidos en las aplicaciones del pre y el postests así lo demuestran.

Si bien las estrategias que ellos utilizan son incipientes, un entrenamiento constante en el uso de ellas las fortalece. La posibilidad de poder manejar la ansiedad al momento de hablar en la lengua meta, planificar con cuidado las actividades que se realizarán, monitorear cómo se están realizando y luego evaluar el proceso completo son actividades que luego forman parte del complejo proceso del aprendizaje.

El entrenamiento con relación al uso de estrategias enfocadas a ambientes combinados se hace necesario si se quiere que el alumno haga el mejor uso posible de los medios a los cuales tiene acceso.

Las estrategias metacognitivas juegan un papel importante, ya que siendo aquellas estrategias que permiten reflexionar acerca del propio pensamiento, incentivan en el aprendiz la capacidad de planificar, monitorear, trazarse objetivos y finalmente evaluar el proceso. El uso de las estrategias de aprendizaje y consecuentemente la mejora en la capacidad de aprender y poder expresarse más fluidamente en la lengua meta, es un aspecto motivacional importante. Los alumnos participantes del estudio logran aumentar su conocimiento y rendimiento en la lengua meta, lo que incentiva el uso de estas.

El estudio que ya había realizado Andrew Cohen e Ishihara (2005) y que estaba focalizado en los beneficios de afinar estrategias de entrenamiento para el uso pragmático de la lengua meta, estrategias específicas al aprendizaje y uso de actos de habla en japonés, demostraron que las estrategias contribuían a un aprendizaje efectivo, así como también a un buen desempeño en estos.



La presente investigación ratifica los resultados obtenidos por Cohen e Ishihara (2005), ya que los alumnos participantes también progresaron en su aprendizaje de la lengua, demostrando que un entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje permite a los estudiantes aprovechar más eficientemente las aplicaciones computacionales disponibles para reforzar el aprendizaje de la lengua.

Los resultados empíricos en el presente estudio también corroboran lo planteado a nivel teórico por Hubbard (2004) en lo que compete al incremento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que aprenden en contextos mediatizados por la tecnología en donde además los alumnos potencian su autonomía, permitiéndoles ser capaces de trazar sus propios objetivos y establecer su ritmo de aprendizaje.

Los resultados obtenidos permiten corroborar la hipótesis de trabajo, ya que demostraron que la utilización de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras para trabajar en ambientes de enseñanza de aprendizaje combinado ayudan a mejorar el aprendizaje de la lengua meta. Los alumnos fueron entrenados en el uso de estrategias de aprendizaje en el contexto tecnológico de enseñanza de lenguas, demostrando que el objetivo general propuesto para este estudio fue cumplido.

Podemos decir entonces, en base al estudio llevado a cabo, que los alumnos aprenden de mejor manera en un ambiente de aprendizaje combinado cuando se ha llevado a cabo un entrenamiento constante en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas, lo que permite que los estudiantes planifiquen con antelación, se tracen objetivos, monitoreen el proceso mismo de aprendizaje y lo evalúen; que aprendan (basados en la evaluación del aprendizaje) cuáles son las estructuras y elementos necesarios del idioma para que puedan comunicarse de manera más efectiva en la lengua meta.

Como proyección para investigaciones futuras, sería interesante el estudiar cuán estrechamente están relacionados los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje de idiomas, y por lo tanto, hasta qué punto es apropiado el considerarlas a todas ellas como aspectos de un constructo único.

## 11. Bibliografía citada

- BRODSKY, Mark, 2003: *E-learning trends, today and beyond*. En Learning and Training Innovations Magazine. Junio de 2003. En: [<http://www.elearningmag.com/ltimagazine/article/articleDetail.jsp?id=56219>, fecha de consulta: 16/07/2008].
- BOLING, Elizabeth y Soo, Keng-Soon, 1999: *CALL issues: Designing CALL software*. En Egbert, J. and Hanson-Smith, E. (eds.) *op. cit.*, 442-458.
- CHAMOT, Anna Uhl and EL-DINARY, Pamela Beard, 1999: *Children's learning strategies in immersion classrooms*. En The Modern Language Journal, 83(3), p. XX.
- COATEN, Neil, 2003: *Blended e-Learning*. Educaweb, 69. 6 de octubre de 2003.
- COHEN, Andrew, 1990: *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers*. New York: Newbury House.
- COHEN, Andrew, e ISHIHARA, Noriko, 2005: *A Web-based approach to strategic learning of speech acts*. Center for Advanced Research on Language Acquisition Report. En [<http://www.carla.umn.edu/speechacts/research.html>].
- COHEN, Andrew, 2005: *Coming to terms with language learner strategies: What do strategy experts think about the terminology and where would they direct their research?*, artículo presentado en la segunda Conferencia Internacional del Centro para la Investigación en Educación Internacional, AIS St. Helens, Auckland, NZ.
- FOTOS, Sandra and BROWN, Charles, 2004: Writing as talking: E-mail exchange for promoting proficiency and motivation in the foreign language classroom. In S. Fotos & C. Browne (Eds.). *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms* (pp. 109-129). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRAHAM, Robyn, 2006: *Blended Learning Systems: Definition, current trends, and future directions*. En C. Bonk y C. Graham (eds.) *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- HEALEY, Deborah, 1999: *Theory and research: Autonomy and language learning*. En J. Egbert y E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL environments: Research, practice and critical issues* (pp. 181-188). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- HEALEY, Deborah, 2002: *Learner autonomy with technology: What do language learners need to be successful?*, artículo presentado en TESOL, Salt Lake City, Utah, U.S.A.
- HUBBARD, Phillip, 2004: *Learner training for effective use of CALL*. En S. Fotos & C. Browne (Eds.), *New perspectives on CALL for second language classrooms* (pp. 45-67). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HINKELMAN, Don, 2004: *EML and implications for task design in blended L2 environments*. Proceedings of CLaSIC. En [<http://www.paccall>].

- org/past\_events/2004proceedings\_papers/hinkelman1.pdf, fecha de consulta: 16/07/2008].
- JCLIC, 1992: ClicZone. Disponible en <http://clic.xtec.cat/en/index.htm>
- JONES, Jeremy, 2001: *CALL and the Teacher's Role in Promoting Learner Autonomy*. CALL-EJ. En [<http://www.clec.ritsumei.ac.jp/english/callejonline/6-1/jones.html>].
- KAYLANI, Cora, 1996: *The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan*. En R.L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 75-88). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- NISBET, John y SCHUCKSMITH, Janet, 1991: "Learning strategies". London: Routledge & Kegan Paul.
- MARSH, George. 2003: *Blended instruction: Adapting instruction for large classes*. Online Journal of Distance Learning Administration, 4. Invierno de 2003. En [<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>, fecha de consulta: 08/06/2006].
- MORALES, Sandra y FERREIRA, Anita, 2008: *La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Estudio empírico*. RLA. 2008, vol. 46, n. 2 [citado 2010-08-06], pp. 95-118. Disponible en: [[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071848832008000200006&lng=es&nrn=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071848832008000200006&lng=es&nrn=iso)]. ISSN 0718-4883. doi: 10.4067/S0718-48832008000200006. Tesis de magister, Universidad de Concepción.
- MORRISON, Don, 2003: *E-learning strategies: How to get implementation and delivery right the first time*. New York: John Wiley.
- NEUMEIER, Petra, 2005: *A closer look at blended learning: Parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning*. En *ReCALL*, 17, 163-178.
- NYIKOS, Martha & OXFORD, Rebecca, 1993: *A factor analytic study of language learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology*. *Modern Language Journal*, 7, 11-22.
- OLIVARES-CUHAT, Gabriela, 2002: *Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: A case study*. *Foreign Language Annals*, 35 (5), 561-570.
- O'MALLEY, Michael & CHAMOT, Anna, 1990: *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca & CROOKALL, David, 1989: *Research on six situational language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues*. "Modern Language Journal", 73 (4).
- OXFORD, Rebecca, 1990: *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- OXFORD, Rebecca, PARK-OH Young, ITO Sukero y SUMRALL Malenna 1993: *Japanese by satellite: Effects of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and previous language learning experience on Japanese language achievement*. *Foreign Language Annals* 26, pp. 359-371.

- OXFORD, Rebecca y BURRY-STOCK, Judith, 1995: *Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning. System*, 23 (2), 153-175.
- OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2001: *Quick Placement Test*. Disponible en <http://www.vhs-rheinfelden.de/fileadmin/downloads/quickplacementtest.pdf>
- PEARSON, David y DOLE, Janice, 1987: *Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of learning*. *Elementary School Journal*, 88, 151-65.
- RUBIN, Joan, 1987: *Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history and typology*. En *Learner strategies in language learning*. eds. Wenden, A. and J. Rubin, 15-30. New Jersey: Prentice Hall.
- SCHMECK, Ronald, ed. 1988: *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Stern, Hans, 1975: *What can we learn from the good language learner?* *The Canadian Modern Language Review* 31/4, 304-18.
- STRACKE Elke, 2007: *A road to understanding: a qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment*, *ReCALL* 19 (1), 57-78.
- VALIATHAN, Purnima, 2002: *Blended Learning Models*. Disponible en [<http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>].
- VANDERGRIFT, Larry, 1997: *The comprehension strategies of second language (French) Listeners: A descriptive study*. *Foreign Language Annals*, 30 (3), 387-409.
- WEINSTEIN, Claire y MAYER, Richard, 1986: *The teaching of learning strategies*. In M.C. Wittrock (Ed.), *Hand-book of research on teaching*, 3rd edition (pp. 315-327). New York: Macmillan.