

El Entrenamiento Estrategico en el Aula de L2: Fundamentos, Fases y Modelos

| | |
|------------------------------|---|
| 著者名(英) | Paloma Torenado |
| journal or publication title | The Journal of Kanda University of International Studies |
| volume | 19 |
| page range | 65-84 |
| year | 2007-03-31 |
| URL | http://id.nii.ac.jp/1092/00001216/ |

El Entrenamiento Estratégico en el Aula de L2: Fundamentos, Fases y Modelos.

Paloma Trenado

ABSTRACT

Intervention Strategies in the Foreign Language Classroom: Fundamentals, Phases and Models

In recent years the essential role of the “strategic component” for the effective learning of foreign languages has been broadly recognized, and its use is often referred to in current research. However, there is a remarkable lack of research about practical ways for the teacher to implement and evaluate strategic programs in the classroom.

In this article, we summarize several methods by which teachers may implement strategic programs for normal learning situations. Our objective is to provide a guide for demonstrating all necessary aspects of designing a program of learning strategies. All the components and phases of the program will be exhaustively analyzed, and various model programs will be investigated.

A pesar de las investigaciones realizadas sobre el componente estratégico y el reconocimiento de su positiva influencia en el proceso de adquisición de segundas lenguas, las aportaciones prácticas en este área son escasas. La mayoría de dichos trabajos se han concentrado principalmente en la identificación, descripción y clasificación de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, existen pocas experiencias empíricas sobre cómo se lleva a cabo un plan de entrenamiento estratégico y una evaluación del mismo.

En este artículo nos proponemos recoger aquellas contribuciones de tipo metodológico que aportan conceptos clave para la aplicación práctica de los programas de estrategias en una situación normal de aprendizaje. Nuestro objetivo es ofrecer al docente una guía que le permita identificar todos los aspectos necesarios para desarrollar y llevar a la práctica un programa de entrenamiento estratégico. Nos centraremos en las diferentes etapas que atraviesa un plan de intervención didáctica, examinando exhaustivamente cada uno de sus componentes y sus decisivas implicaciones en los procesos de intervención en el aula.

1.- El entrenamiento estratégico: Cuestiones para la reflexión.

1.1 ¿Qué persigue un plan estratégico en el aula de L2? :

Todo plan de entrenamiento estratégico tiene como meta un objetivo claro: facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante de manera que éste sea significativo y eficaz, y posibilite la autonomía del alumno. En la enseñanza de lenguas a menudo se ha optado por conseguir meramente objetivos lingüísticos encaminados a desarrollar la capacidad de aprender la lengua

de una manera más rentable. Sin embargo, existe otro gran objetivo de la intervención en el aula que pone el énfasis en desplegar la capacidad para autorregular el aprendizaje.

Numerosas investigaciones¹ han corroborado que los resultados de la intervención son más significativos y eficaces cuando el plan estratégico pretende la consecución de ambos tipos de objetivos. El entrenamiento, por lo tanto, no sólo se centrará en enseñar estrategias para el aprendizaje de la lengua, sino que enfatizará el despertar la consciencia² (*Consciousness/awareness raising*) del aprendiente a través de operaciones como la *consciencia* y la *atención*, encaminadas a potenciar la toma de control y la responsabilidad del propio aprendizaje.

Como señalan O'Malley y Chamot (1990:153) la inclusión del componente metacognitivo resulta imprescindible para mantener las estrategias y para transferir éstas a nuevas tareas. La mayoría de los estudios se han concentrado en entrenar a los alumnos en el uso de estrategias cognitivas destinadas a aumentar los conocimientos declarativos. Sin embargo, las estrategias metacognitivas operan a un nivel distinto y propician que el individuo despierte su conciencia y su capacidad de reflexión sobre qué está aprendiendo y cómo está llevando a cabo el aprendizaje, conocimiento procedimental. En sus experimentos estos investigadores observaron que en los estudiantes que no son conscientes de que están haciendo uso de estrategias, existen pocas

¹ Nos referimos a los estudios realizados por Brown, recogidos en Wenden (1987:159-160) y por O'Malley y Chamot (1990: 153).

² Martínez (2001:162-201) expone en profundidad el enfoque "*Consciousness Raising*" o *Concienciación Formal*. En nuestro trabajo hemos elegido optar por la traducción literal "despertar la consciencia" por su poder expresivo.

posibilidades de que el entrenamiento les facilite el camino hacia el aprendizaje eficaz y la autonomía. Por su parte Ellis (1994: 549) corrobora que los alumnos con más éxito son más reflexivos y conscientes de sí mismos con relación al proceso de adquisición de idiomas: toman decisiones conscientes y siguen sus estilos de aprendizaje preferidos.

Oxford (1990:201), una de las investigadoras más dedicadas a encontrar puntos de encuentro entre la teoría y la práctica, no toma tanto en cuenta la tradicional distinción hecha entre “buenos aprendices” y “malos aprendices” de lenguas a la hora de determinar la competencia de los alumnos. En opinión de esta autora, hay evidencias suficientes de que los estudiantes que reciben entrenamiento estratégico generalmente aprenden más eficazmente que los que no lo han recibido. Por lo tanto, habría procedimientos que pueden ser desarrollados y que pueden resultar más beneficiosos que otros. Para Oxford, todo plan de intervención estratégica debe ser práctico y no abstracto, y debe perseguir cuatro objetivos principales de carácter general:

- posibilitar el aprendizaje de lengua significativo
- estimular el espíritu cooperativo entre alumnos y profesores
- mostrar las opciones para el aprendizaje de la lengua
- favorecer la independencia y autonomía en el aprendizaje.

Además de precisar nuestras metas, la decisión de llevar a cabo un plan de entrenamiento estratégico implica considerar una serie de cuestiones fundamentales de carácter metodológico que pasaremos a desarrollar a continuación.

1.2 Requisitos de un plan de intervención estratégica

Como se ha mencionado, no resulta sencillo desarrollar un programa de intervención e incorporarlo al proceso de enseñanza aprendizaje por la gran cantidad de factores de diferente índole que confluyen en él. Ellis (1994: 557-558) expone una serie de cuestiones o requisitos que se han de tener en cuenta antes de diseñar cualquier plan :

- Descubrir las estrategias y combinaciones de éstas que pueden ser desarrolladas según el nivel y las características de nuestros estudiantes.
- Investigar nuevas formas para que los estudiantes puedan apropiarse de sus estrategias preferidas.
- Concienciar y motivar a los estudiantes de que el entrenamiento estratégico tiene sentido y es útil para su proceso de adquisición. Es fundamental el papel de la motivación.
- Integrar el plan de entrenamiento estratégico en los programas de lengua.
- Los estudiantes deben ser conscientes de las estrategias aprendidas y comprobar si ha habido suficiente práctica para su adquisición. La evaluación del proceso es un paso indispensable para su validación.

Es preferible que las estrategias elegidas estén integradas en el contexto de las programaciones y unidades. De esta forma su aplicación será más evidente y se facilitará la transferencia a otras situaciones similares. También pensamos que el entrenamiento estratégico tiene un mayor impacto si es directo, es

decir, si contiene información puntual para los estudiantes acerca del valor y el propósito de cada estrategia.

Por otro lado, creemos que se obtendrá una mayor efectividad practicando las estrategias directamente insertadas en cada una de las cuatro destrezas según las tareas que se realicen en el aula. Éstas podrán ser graduadas de manera que el estudiante pueda ir ejerciendo cada vez mayor control estratégico. Para ello será necesario hacer notar las estrategias que van apareciendo, su finalidad y utilización con el objeto de que el estudiante pueda valorar su aplicabilidad y rentabilidad.

Por su importancia y trascendencia hemos decidido reflexionar en un apartado diferente sobre el cambio de papeles en alumnos y profesores que conlleva la integración del componente estratégico en las aulas.

1.3 El cambio de roles:

Llevar a la práctica un plan estratégico implica dar un giro a la concepción tradicional acerca de los papeles de estudiantes y profesores, en el cual este último se limitaba a ser un proveedor de conocimientos. Al integrar el componente estratégico el profesor pasa a ser un mediador, un facilitador del aprendizaje en el aula. Su labor será la de tomar decisiones en cuanto a los objetivos, materiales y técnicas para facilitar este proceso, sin olvidar la importante función de la motivación.

Es vital que el docente reflexione sobre este importante cambio de roles que se produce al asumir que los estudiantes ostentarán gradualmente una

mayor responsabilidad en su aprendizaje. Como sugiere Holec³ se trata de que el estudiante modifique sus creencias sobre ser un simple *consumidor* de lengua y pase a ser un *productor* de su propio proceso de aprendizaje. También requiere por parte del alumno una toma de consciencia de sus sentimientos y creencias sobre sus propias posibilidades para controlar su adquisición. Así mismo, resulta ineludible una revisión por parte de ambos de las ideas que se tienen acerca de lo que supone aprender una lengua y las funciones de la misma.

O'Malley y Chamot (1990: 175-186) plantean la importancia de la formación de los profesores que lleven a cabo el entrenamiento estratégico. Muchos de los estudios empíricos han sido realizados por los propios investigadores, sin embargo lo ideal es que la totalidad de los elementos estén integrados de forma natural en la situación de instrucción y que el entrenamiento estratégico se extienda lo más posible a lo largo de todo el proceso de instrucción. En la actualidad los profesores cuentan con numerosos artículos para adentrarse en el mundo de las estrategias, tomar consciencia de su importancia y llevar a cabo sus propios planes de intervención didáctica.

2.- La puesta en práctica del plan estratégico:

Anteriormente aludíamos a la escasez de trabajos empíricos sobre el entrenamiento estratégico en la enseñanza de segundas lenguas. La mayoría de estos estudios se han centrado más en la identificación y clasificación

³ Las observaciones de Holec sobre los roles de profesor y alumno en el entrenamiento estratégico se recogen en Wenden y Rubin (1987: 145-157), en el artículo *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?*

de estrategias, que en la evaluación del resultado del propio proceso. A continuación vamos a indagar sobre qué tipos de planes estratégicos existen para la práctica y las fases que debe seguir la intervención didáctica.

2.1 Tipos de entrenamiento estratégico y procedimientos:

Seguiremos la tipología propuesta por Oxford (1990: 202-203) en la que se contemplan tres perspectivas principales sobre cómo pueden ser enseñadas las estrategias de aprendizaje de lenguas:

1. **Despertar la consciencia** (*awarness/consciousness training*): En este tipo de intervención se espera que los estudiantes se familiaricen con la idea de lo que son las estrategias de aprendizaje de lenguas. Consiste en mostrar a través de la consciencia y la atención varias maneras sobre cómo se puede realizar una determinada tarea. El punto de interés de este modelo reside en que introduce de una forma muy práctica y motivadora a los estudiantes en el concepto de estrategias. Por otra parte, no se requiere una formación especial en estrategias de aprendizaje.
2. **Entrenamiento estratégico por sesiones independientes**⁴ (*One Time Strategy-Training*) Este modelo implica el aprendizaje y la práctica de una o más estrategias, generalmente intregradas en un programa de adquisición de lenguas e insertadas en las tareas que se van a trabajar. En este tipo de entrenamiento se presenta y se practica la estrategia de

⁴ *Entrenamiento estratégico por sesiones independientes*, es la traducción libre correspondiente a *One Time Strategy Training*, nomenclatura utilizada por Oxford (1990: 203) para este tipo de intervención en el aula.

manera que el estudiante aprenda cómo y cuándo puede usarla. Después de la práctica, éste monitoriza su actuación lingüística. Posteriormente, se pide al alumno una valoración de la estrategia en cuanto a su uso y rentabilidad. Este procedimiento es indicado para usar en períodos cortos de entrenamiento o en sesiones independientes.

3. **Entrenamiento estratégico a largo plazo**⁵ (*Long Term Strategy Training*). Como el anterior, este procedimiento también implica el aprendizaje y práctica de estrategias insertadas en las tareas que se van a realizar. Sigue la misma secuencia que el tipo de entrenamiento anterior, pero el tiempo de intervención es más prolongado y por lo tanto su fiabilidad es mayor, ya que puede presentar una gama más amplia de estrategias de aprendizaje.

El entrenamiento en *despertar la consciencia* debe ser doble, encaminado a tomar consciencia sobre las estrategias de aprendizaje general, así como las de carácter lingüístico. Por lo tanto, en nuestra opinión, sería de gran efectividad combinar este tipo con los otros dos expuestos, que se centran más en la valoración de las estrategias por parte de los estudiantes.

2.2 Fases del entrenamiento estratégico:

A continuación profundizaremos en las aportaciones de Oxford y O'Malley y Chamot sobre las distintas fases que se suceden en la aplicación del plan estratégico.

⁵ *Entrenamiento estratégico a largo plazo* es la traducción libre correspondiente al término *Long Term Strategy Training*, utilizado por Oxford (1990: 203) para este tipo de intervención en el aula.

Oxford (1990: 203-209) propone un modelo de ocho pasos centrado más en la presentación de estrategias de aprendizaje que en las de adquisición lingüística. Los primeros cinco pasos se refieren a la planificación y preparación mientras que los tres últimos implican la realización, evaluación y revisión del plan. La secuencia propuesta no tiene por qué ser seguida en el mismo orden, éste puede ser alterado según nuestros intereses y necesidades. Este plan presupone que ya han sido evaluadas las preferencias de uso de estrategias de los estudiantes.

- Paso 1. **Determinar las necesidades del estudiante y el tiempo disponible.** En este punto se consideran todas las variables referidas al alumno, desde las características personales hasta los factores académicos, culturales e intereses del grupo. En todo diseño, el estudiante, sus características, necesidades e intereses, el momento de aprendizaje, así como los rasgos del medio educativo en donde se desarrollará la práctica, debe suponer el punto de partida para la elaboración de un plan de intervención estratégica.
- Paso 2. **Seleccionar bien las estrategias.** En primer lugar, y como se desprende de la fase anterior, para la selección se han de tener en cuenta las características e intereses de los alumnos. Es positivo elegir más de un grupo de estrategias, con preferencia por las que resulten más rentables para la mayoría de los estudiantes y puedan ser transferidas a una mayor variedad de situaciones de aprendizaje. Sería recomendable que los diseños tendieran a trabajar los tres grandes grupos de estrategias: cognitivas para

contribuir a la adquisición del sistema lingüístico, metacognitivas, para gestionar los aprendizajes y el desarrollo de la conciencia del aprendizaje, así como la responsabilidad del estudiante sobre el mismo, y socioafectivas, para controlar aquellos aspectos afectivos que favorecen el aprendizaje.

- **Paso 3. Integrar el plan de entrenamiento estratégico en los programas de lengua.** La efectividad es mayor si la intervención está integrada en las tareas, objetivos y materiales, ya que la toma de conciencia y la comprensión de cómo usarlas es más significativa. En este sentido, los proyectos pueden crearse a partir de las programaciones fijadas para el curso, para que de esta manera los diseños contribuyan a lograr los objetivos tanto generales, como específicos del curso en cuestión.
- **Paso 4. Considerar el factor motivación.** Es importante reflexionar sobre el tipo de motivación que se quiere crear y que puede ir desde la consecución de créditos al participar en un curso de estrategias, hasta el fomento de la conciencia de que el uso de estrategias consigue una mayor efectividad en el aprendizaje. El objetivo motivacional que desde nuestra experiencia proponemos es que los estudiantes sientan que pueden llevar las riendas de su propio aprendizaje orientado éste siempre a la comunicación. La propia posibilidad de autorregulación nos parece atractiva, ya que el proceso de adquisición de (la lengua) se presenta como algo accesible y útil, y no como una simple materia incomprensible e inabarcable, sentimientos que a menudo

se detectan. La fase de presentación del proyecto de entrenamiento a los estudiantes tiene el objetivo de motivar por medio de la toma de conciencia de que ellos mismos son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

- **Paso 5. Preparar materiales y actividades.** En este punto se sugiere que los materiales usados para la instrucción lo sean también para el entrenamiento estratégico. De esta forma, se persigue que la integración sea mayor. Los materiales seleccionados para un curso pueden ser combinados con materiales diseñados por el profesor con la intención de enfocar y atraer la atención del estudiante en las cuestiones que se quieran subrayar.
- **Paso 6. Dar información completa sobre estrategias.** Es esencial que los estudiantes comprendan totalmente por qué las estrategias son importantes y cómo deben usarlas en las nuevas situaciones. Para ello se proporcionarán prácticas en las que estén integradas en las destrezas donde se muestre la mecánica de su uso. Así mismo se señalará su posibilidad de ser transferidas a otras áreas.
- **Paso 7. Evaluar el proceso de intervención estratégica.** Las observaciones de los estudiantes sobre el entrenamiento estratégico son una parte importante del propio proceso. Se han de procurar oportunidades para que los estudiantes puedan evaluarse a sí mismos y se ponga en marcha la monitorización. En esta fase son importantes las observaciones reflexivas del profesor a lo largo

de todo el entrenamiento. Los criterios para la evaluación de las estrategias presentadas conciernen a las impresiones del estudiante referidas a la utilidad, facilidad de utilización, rentabilidad, tiempo, amenidad, intención de uso y valoración del entrenamiento. Para ello se pueden elaborar una serie de cuestionarios donde docente y discente harán sus estimaciones y servirán como información de primera mano para la formulación de hipótesis con las que se abrirán vías a futuras intervenciones en el aula e investigaciones. La evaluación del proceso se centrará en áreas como el desarrollo de las destrezas, el perfeccionamiento de las tareas, el mantenimiento de las nuevas estrategias, la transferencia de las mismas y la mejora de las actitudes del estudiante.

- Paso 8. **Revisar el plan de entrenamiento estratégico.** Como consecuencia del punto anterior, esta fase concierne a la reconsideración de todos los pasos de este modelo a la luz de cómo se ha desarrollado la intervención didáctica. Esta revisión puede llevarse a cabo tras la valoración de los datos obtenidos por medio de los cuestionarios pasados a los estudiantes y a los informes elaborados por el profesor después de cada sesión. Esta fase es fundamental para diseñar nuevas líneas de actuación.

Además del programa de Oxford, O'Malley y Chamot (1990: 157-160; 190-204) crearon un programa propio de intervención estratégica, desarrollado en la enseñanza de inglés como L2, para estudiantes de nivel elemental, intermedio y superior, el *CALLA*, (*Cognitive Academic Language Learning*

Approach). Este modelo fue diseñado bajo el marco de la Teoría Cognitiva y tiene tres componentes principales: el desarrollo de los contenidos lingüísticos o conocimiento declarativo; el desarrollo de la lengua a través de la enseñanza del conocimiento procedimental, y las estrategias de aprendizaje encaminadas a alcanzar la autonomía del estudiante.

Compartimos plenamente la necesidad de desarrollar estos tres elementos en los planes de intervención didáctica, y sugerimos estas fases para la presentación explícita en el aula de las estrategias cognoscitivas y metacognitivas. En las siguientes líneas mostramos, de forma esquemática, la secuenciación utilizada en *CALLA*,⁶

- Preparación: desarrollar en el alumno la concienciación de la existencia de varios tipos de estrategias.
- Presentación: desarrollar el conocimiento que el alumno tiene de las estrategias por medio de:
- Práctica: desarrollar en el alumno las destrezas del uso de las estrategias para el aprendizaje académico.
- Evaluación: desarrollar la habilidad del alumno para evaluar el uso de las estrategias.
- Expansión: desarrollar la transferencia de estrategias a otras tareas.

Nos parece que ambos modelos, por su carácter práctico, nos ofrecen un marco de trabajo de gran utilidad y precisión que facilita la presentación directa

⁶ Este modelo se recoge en su totalidad en O'Malley y Chamot (1990: 158-159)

del componente estratégico en el contexto natural de aprendizaje. Pensamos que en ambos confluyen todos los factores a tener en cuenta en un programa de intervención didáctica y que especialmente priorizan el protagonismo del alumno.

Seguidamente reflexionaremos sobre una de las etapas más importantes del proceso, la evaluación del entrenamiento estratégico.

2.3 La evaluación:

El proceso de evaluación es una etapa imprescindible en el entrenamiento estratégico. La valoración de un plan de estas características se ha de realizar a diferentes niveles ya que son múltiples los elementos que se interrelacionan en la actuación estratégica. Las aportaciones de esta fase serán definitivas para modificar, mejorar y diseñar futuros proyectos.

A lo largo de este artículo hemos señalado que son dos las metas principales que se intentan conseguir en un plan estratégico: por un lado, un objetivo cognitivo por el que los estudiantes adquieran las estrategias para el aprendizaje de lengua eficaz y rentable. Por otro, un objetivo metacognitivo por el cual los alumnos sean conscientes de su capacidad para regular y gestionar su aprendizaje. Aunque, como señala Ellis (1994:556), hay pocos estudios empíricos que evalúen el éxito del entrenamiento en los alumnos, a continuación veremos algunas propuestas e ideas sobre cómo realizar la evaluación del proceso.

Wenden (1987: 162) señala tres aspectos principales que debemos tener en

cuenta en relación con los cambios producidos en la conducta del estudiante para ver la efectividad del entrenamiento estratégico:

- la mejora en las tareas: se observará si los estudiantes realizan sus tareas más fácilmente y con más precisión (*accuracy*) como resultado del entrenamiento;
- la durabilidad o mantenimiento de la conducta estratégica: se tendrá en cuenta por cuánto tiempo se hace uso de las estrategias aprendidas y si éstas llegan a ponerse en juego de forma automática;
- la transferencia de estrategias a similares tareas de aprendizaje e incluso a diferentes contextos.

Pensamos que estos son aspectos que el profesor debe evaluar a través de distintos procedimientos que citaremos más adelante. Los proyectos de investigación deben pretender que el estudiante, además de practicar variadas estrategias, valore la eficacia de éstas y la utilidad de ser instruido en el uso de herramientas para el aprendizaje. Por lo tanto, el éxito de nuestra experiencia dependerá de las estimaciones que los alumnos y el profesor hagan del plan de entrenamiento.

Un aspecto de vital importancia, tanto a lo largo de todo el entrenamiento estratégico como en la fase de evaluación, es dar al discente la oportunidad de que valore sus éxitos y de esta manera comprobar por sí mismo si las estrategias trabajadas le han ayudado o no. La propia autoevaluación es una

estrategia en sí que pone en marcha la consciencia y la atención sobre la lengua y sobre la actuación del alumno. A través de la autoevaluación se propicia el proceso de monitorización, y se pone en marcha la decisión consciente de *notar* y *corregir*. Pensamos que de esta forma el estudiante puede sentirse más motivado y realmente constatar que puede controlar y dirigir su aprendizaje, lo que repercutirá en sus sentimientos de autoestima.

Algunas de las más importantes técnicas para la recogida de datos y posterior evaluación y conclusiones sobre el entrenamiento estratégico incluyen procedimientos⁷ tales como: observaciones, historia de casos, cuestionarios, notas de campo, entrevistas y técnicas para expresar pensamientos en voz alta (*Think- aloud*)

De entre estos métodos destacamos la observación, que debe ser llevada a cabo constantemente durante todo el proceso por el profesor por medio de impresiones, notas estructuradas, listas de comprobación, etc. También se subraya la importancia del procedimiento "*Think-aloud*" presente prácticamente en la totalidad de estudios empíricos sobre el entrenamiento estratégico, que consiste en recoger los pensamientos que los estudiantes verbalizan mientras realizan una tarea. De esta forma, se accede a los datos que no son observables.

⁷ Para una mayor y precisa información sobre los recursos disponibles para la evaluación del plan estratégico se puede consultar Oxford (1990: 193) y Seliger y Shohamy (1989: 153-198)

CONCLUSIÓN:

Con este artículo hemos tratado de allanar el difícil camino que conecta la teoría con la práctica. La dificultad de la aplicación de los planes de intervención estratégica reside en la complicada integración de todos los elementos que confluyen en éstos. Sin embargo, se hace necesario que los docentes reflexionen sobre las múltiples posibilidades que ofrece este tipo de intervención didáctica para el aprendizaje autónomo del alumno. Estas iniciativas nos proponen un nuevo modelo del proceso de enseñanza aprendizaje en el que el profesor se revela como un mediador. Su labores ofrecer al estudiante herramientas eficaces y proponer situaciones para que éste tome consciencia de las posibilidades que tiene de controlar su propio proceso de aprendizaje.

Pensamos que con los modelos de planes estratégicos ofrecidos y las fases estudiadas a lo largo de este artículo el profesor encontrará las claves para introducir de una manera práctica el componente estratégico en el aula. En especial, la fase de evaluación del entrenamiento estratégico nos merece una gran importancia, ya que, además de implicar a todos los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos arroja una gran luz sobre como debemos proseguir y qué nuevas estrategias se deben integrar.

BIBLIOGRAFÍA:

CARRASCO, J. B.(1995): *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Rialp.

COVINGTON, Martin V. (2000) *La voluntad de aprender. Guía de motivación en el aula*, Madrid, Alianza Universidad.

ELLIS, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, New York, Oxford University Press.

MARTÍNEZ BELTRÁN, J. M. (1994) *La mediación en el proceso de aprendizaje*, Madrid, Bruño.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (2001) *Nuevas perspectivas en la Enseñanza-Aprendizaje de ELE para japoneses: la Concienciación Formal*. Tesis doctoral no publicada.

MONEREO C. (coord.), CASTELLÓ M., CLARIANA M., PALMA A., PEREZ, M. Lluïsa (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación de profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Grao.

MONEREO FONT, C. (2000) *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Visor.

O`MALLEY, J. M. Y CHAMOT, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

OXFORD, R. L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury, House/Harper R& Row.

RICHARDS, J. C., PLATT, J. PLATT, H. (1997) *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel.

RICHARDS, J. C., LOCKHART, C. (1994) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

SÁNCHEZ-LOBATO, J. SANTOS GARGALLO I. (dir.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

SCHUNK DALE H. (1997) *Teorías del aprendizaje*, México, Prentice Hall, Hispanoamericana.

SELIGER H. Y SHOHAMY J. (1989) *Second Language Research Methods*, Oxford, Oxford University Press

WENDEN A. Y RUBIN J. (1987) *Learning Strategies In Language Learning* UK, Prentice Hall International.

WILLIAMS, M. y BURDEN R.L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid. Cambridge University Press.