



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# El poder de la comunicación: periodismo, educación y feminismo

Coords.

María José García Orta  
Román Martín Santos

*Dykinson, S.L.*

EL PODER DE LA COMUNICACIÓN:  
PERIODISMO, EDUCACIÓN Y FEMINISMO

EL PODER DE LA COMUNICACIÓN:  
PERIODISMO, EDUCACIÓN Y FEMINISMO

Coords.  
MARÍA JOSÉ GARCÍA ORTA  
ROMÁN MARTÍN SANTOS

*Dykinson, S.L.*

2022

EL PODER DE LA COMUNICACIÓN: PERIODISMO, EDUCACIÓN Y FEMINISMO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid – 2022

N.º 62 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-081-1

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
-------------------	----

## SECCIÓN I ESTRUCTURA Y PODER DE LA COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 1. LA NUEVA RADIO DEL SIGLO XXI: INTERACTIVA, MULTIFORMATO Y MULTICANAL .....	15
SARA INFANTE PINEDA	

CAPÍTULO 2. MODELOS DE NEGOCIO DE LA RADIO: CONFIGURACIÓN TEÓRICA TRAS LA IRRUPCIÓN DE INTERNET.....	33
NAIR PRATA	
DANIEL MARTÍN-PENA	
HENRIQUE CORDEIRO MARTINS	
KAMILA AVELAR	

CAPÍTULO 3. POSICIONAMIENTO EN LOS MOTORES WEB Y REDES SOCIALES DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN ECUADOR.....	52
MARLENE MOSQUERA-GONZÁLEZ	
JOSELYN TIGSILEMA LÓPEZ	

CAPÍTULO 4. PERIODISMO DE DATOS EN CABECERAS GENERALISTAS: TEMÁTICAS PRINCIPALES, ACTORES Y OBJETIVOS DE PUBLICACIÓN.....	71
ALBA CÓRDOBA-CABÚS	
ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN	
PABLO SÁNCHEZ-NÚÑEZ	

CAPÍTULO 5. PRESENCIA DEL CINE ESPAÑOL EN EL FESTIVAL INTERNACIONAL DE CINE DE MAR DEL PLATA 2008-2018 .....	88
CARMEN ALCARAZ SANZ	

CAPÍTULO 6. CONTROL, MANIPULACIÓN Y CENSURA DURANTE LA CATÁSTROFE DEL PRESTIGE. LA INFLUENCIA DEL PODER POLÍTICO EN LA COBERTURA INFORMATIVA DEL DESASTRE AMBIENTAL .....	113
ISABEL LEMA BLANCO	

CAPÍTULO 7. INJERENCIAS GUBERNAMENTALES EN LA COMPETENCIA ENTRE MEDIOS DE COMUNICACIÓN: EL GASTO PÚBLICO EN PUBLICIDAD INSTITUCIONAL .....	135
RAÚL ROJAS-ANDRÉS	
MIGUEL ÁLVAREZ-PERALTA	

CAPÍTULO 8. LA CONFIANZA DE LOS RESIDENTES DE UN DESTINO TURÍSTICO EN LA COMUNICACIÓN DE LAS AUTORIDADES DURANTE LA PANDEMIA. EL PAPEL MODERADOR DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS .....	154
---	-----

MAJA ŠERÍĆ  
ĐURĐANA OZRETIĆ DOŠEN

CAPÍTULO 9. EL DERECHO A LA INFORMACIÓN Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ERA DE LA POSVERDAD.....	175
---	-----

JORGE SALINAS MENGUAL

## SECCIÓN II

### ANÁLISIS DEL DISCURSO, CONSTRUCCIÓN IDEOLÓGICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

CAPÍTULO 10. EL DERECHO A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN, LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LAS REDES SOCIALES: POSIBLES INFLUENCIAS EN LA PROMOCIÓN DE UN DISCURSO DEL ODIO.....	190
--	-----

JORGE SALINAS MENGUAL

CAPÍTULO 11. DIÁLOGO, VALORES Y PENSAMIENTO CRÍTICO FRENTE A LOS DISCURSOS DE ODIO.....	205
---	-----

MIRIAM JIMÉNEZ BERNAL

CAPÍTULO 12. EL DISCURSOS DEL NACIONALCATOLICISMO EN LA ESCUELA RURAL DE LA POSGUERRA DE LA PROVINCIA DE TERUEL: LOS BOLETINES DE EDUCACIÓN, CUADERNOS DE FALANGE Y LIBROS DE TEXTO.....	219
--	-----

ESTEFANÍA CONFORTE GARCÍA

CAPÍTULO 13. LOS TÉRMINOS “ESPAÑA VACÍA, VACIADA Y DESPOBLADA”: SIGNIFICADO Y PRESENCIA EN LA CONVERSACIÓN MEDIÁTICA.....	235
---	-----

JOSÉ JUAN VERÓN LASSA  
JAVIER HERNÁNDEZ RUIZ

CAPÍTULO 14. RESISTENCIA A TRAVÉS DEL CONSUMO CULTURAL. EL VIDEOJUEGO COMO ALTERNATIVA DISCURSIVA CONTRAHEGEMÓNICA.....	260
---	-----

MARÍA INMACULADA TOBAR-FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 15. SIR WINSTON SPENCER CHURCHILL (1874-1965): TEXTUAL ANALYSIS OF A SELECTED CORPUS FOR TRANSLATION AND COMMUNICATION EXPERTS.....	281
--	-----

FRANCISCO GODOY TENA

CAPÍTULO 16. NON-VERBAL COMMUNICATION: THINGS WORDS DO NOT SAY .....	301
ÁNGEL LÓPEZ-GUTIÉRREZ	

### SECCIÓN III FEMINISMO CRÍTICO

CAPÍTULO 17. LA METÁFORA DEL CABALLO DE TROYA: LA PROMOCIÓN DE LA MARCA PERSONAL DISFRAZADA DE FEMINISMO. EL CASO DE ‘MODERNA DE PUEBLO’ Y ‘FLAVITA BANANA’ EN INSTAGRAM .....	323
INMACULADA SÁNCHEZ-LABELLA MARTÍN	
CAPÍTULO 18. LA ETNOGRAFÍA DIGITAL EN CLAVE FEMINISTA: PRINCIPALES DEBATES, BUENAS PRÁCTICA E INVESTIGACIONES APLICADAS .....	347
SALOMÉ SOLA-MORALES SANDRA ARENCÓN-BELTRÁN CORA CUENCA-NAVARRETE	
CAPÍTULO 19. PRÁCTICAS COMUNICATIVAS ECOFEMINISTAS EN AMÉRICA LATINA EN DEFENSA DEL TERRITORIO Y LA VIDA.....	366
M. CRUZ TORNAY-MÁRQUEZ LAURA MELINA MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 20. LA AUTORREPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES MARROQUÍES EN REDES SOCIALES. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DE LA POBLACIÓN EMIGRADA EN ESPAÑA .....	380
CELIA DE MARCOS FERNÁNDEZ LUCÍA BENÍTEZ EYZAGUIRRE	
CAPÍTULO 21. EVALUACIÓN EX POST DE UN PROYECTO DE CREACIÓN AUDIOVISUAL SOBRE EL 8M BASADO EN LA TÉCNICA DEL FOUND FOOTAGE .....	396
JAVIER VALSECA DELGADO DIANA LUCÍA MARIÑO PUENTES	
CAPÍTULO 22. PRESENCIA DE LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD EN EL MUNDO LABORAL ONLINE: REDES SOCIALES Y TELETRABAJO COMO UNA REALIDAD EN CONSTRUCCIÓN.....	420
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL	

CAPÍTULO 23. LAS MEDIDAS DE CONCILIACIÓN LABORAL Y FAMILIAR DURANTE Y DESPUÉS DE LA COVID-19 PERPETÚAN EL ROL TRADICIONAL EN MUJERES CUIDADORAS .....	435
EVA M <sup>a</sup> BELLIDO VENEGAS VIOLANTE MARTÍNEZ-QUINTANA	
CAPÍTULO 24. LA CONFORMACIÓN DE MODELOS DE FAMILIA Y DE GÉNERO EN LOS TEXTOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS DEL SOCIALISMO ESPAÑOL (1879-1936): UNA PRIMERA APROXIMACIÓN.....	454
JUAN-MIGUEL ARRANZ	
CAPÍTULO 25. LA TRADUCCIÓN COMO PRETEXTO PARA ALZAR LA VOZ: LA <i>APOLOGÍA DE LAS MUJERES</i> , DE INÉS JOYES Y BLAKE.....	474
ALICIA VARA LÓPEZ	
CAPÍTULO 26. EXIGENCIAS ESTÉTICAS Y ROLES TELEVISIVOS .....	492
DE LAS PRESENTADORAS DE <i>INFOTAINMENT</i> EN OPINIÓN DE LAS AUDIENCIAS ESPAÑOLAS .....	492
INMACULADA CONCEPCIÓN AGUILERA GARCÍA	
CAPÍTULO 27. <i>MISS MERCANCÍA</i> : OPERACIONES MAQUÍNICAS: BIOPODER Y BIOPOLÍTICA SOBRE LOS CUERPOS DE LAS MUJERES. UNA CRÍTICA FEMINISTA A LA MERCANTILIZACIÓN DE LA VIDA A PARTIR DEL ARTE DE ACCIÓN.....	507
DIANA LUCÍA MARIÑO PUENTES. JAVIER VALSECA DELGADO	
CAPÍTULO 28. ANÁLISIS DE LOS TESTIMONIALES DE PÉRDIDA DE PESO EN UNA COMUNIDAD ONLINE DE TRATAMIENTO DE LA OBESIDAD.....	530
LARA MARTIN-VICARIO MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ-SÁNCHEZ	

#### SECCIÓN IV

#### EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: NUEVAS TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

CAPÍTULO 29. EL MODELO DIDÁCTICO: UN MARCO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....	550
TERESA SUSANA VÁZQUEZ REGUEIRO	
CAPÍTULO 30. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DOCENTES VINCULADAS CON LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SUPERIOR .....	570
MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ MARÍA ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ	



CAPÍTULO 31. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y COMPETENCIAS DOCENTES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	586
MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ MARÍA ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 32. NEUROCOMUNICACIÓN; CÓMO CAPTAR LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO FAVORECIENDO SU APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LOS PRINCIPIOS DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE.....	601
JUAN PEDRO BARBERÁ CEBOLLA MARÍA ÁNGELES CHAVARRÍA AZNAR	
CAPÍTULO 33. PERIODISMO DE INVESTIGACIÓN: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN EL ESCENARIO UNIVERSITARIO .....	617
DAVID ESTEBAN BALDIÓN HENAO	
CAPÍTULO 34. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN LA DOCENCIA DE LA LENGUA INGLESA.....	632
ISABEL LÓPEZ HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 35. PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA: ALFABETIZACIÓN, POESÍA, BIOGRAFÍA Y CREATIVIDAD.....	645
JUAN ROMÁN BENTICUAGA	
CAPÍTULO 36. SMARTPHONE COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA, PERCEPCIÓN E INTENCIÓN DE USO DEL ALUMNADO; REVISIÓN SISTEMÁTICA .....	658
BELINDA UXACH MOLINA	
CAPÍTULO 37. TUITERATURA EN EDUCACIÓN: EL ARTE DE CONTAR HISTORIAS DIGITALES .....	677
CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ JAVIER MULA FALCÓN CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 38. RESILIENCIA: UNA COMPETENCIA EDUCATIVA BASADA EN LA CONCIENCIA.....	691
FERNANDO LARA LARA	
CAPÍTULO 39. COVID-19 Y FRACASO ESCOLAR EN EUROPA: UNA APUESTA DESDE LAS TICS.....	704
RAQUEL LOZANO BLASCO M <sup>º</sup> JESÚS CARDOSO MORENO LUIS BARRIO ARANDA	
CAPÍTULO 40. HORIZONTES DE LA UNIVERSIDAD EN ECUADOR: DE LA COMPLEJIDAD A LA CONCIENCIA EN SUS FUNCIONES .....	723
FERNANDO LARA LARA	

CAPÍTULO 41. A SCIENTOMETRIC ANALYSIS OF PHD THESES ON ADVERTISING DEFENDED IN SPAIN DURING 2010-2021 .....	737
PABLO SÁNCHEZ-NÚÑEZ	
ALBA CÓRDOBA-CABÚS	
ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN	

SECCIÓN V  
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y APLICACIÓN AL PROCESO DE  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CAPÍTULO 42. LA MENTE BILINGÜE.....	768
CRISTINA JULIANA GONZÁLEZ CELADA	
CAPÍTULO 43. ORIENTACIONES DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA PARA LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA.....	790
ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO	
ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA	
CAPÍTULO 44. BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS DENTRO DEL ÁMBITO BILINGÜE .....	810
ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO	
ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA	
CAPÍTULO 45. IS IT WORTH CORRECTING L2 LEARNERS’ WRITTEN ERRORS?.....	829
MIGUEL BLÁZQUEZ-CARRETERO	
CAPÍTULO 46. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA FRANCESA EN MARRUECOS: NUEVOS RETOS PARA LA ERA DIGITAL..	863
KHATIMA EL KRIRH	
CAPÍTULO 47. PROMOVER LA AUTONOMÍA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: AUMENTAR LA FRECUENCIA DE USO Y LA EFICACIA ATRIBUIDA A LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA Y APRENDIZAJE .....	879
STEFANIE JOHN	
TIM HAMMRICH	
CAPÍTULO 48. APRENDIENDO A TRAVÉS DE LA COMUNICACIÓN: ¿ES EFICAZ EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN UN ENTORNO TÁNDEM? .....	915
TIM HAMMRICH	
STEFANIE JOHN	
CAPÍTULO 49. LA ATENUACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL HABLA DE LA HABANA. UN ESTUDIO PILOTO CON EL CORPUS PRESEEA .....	937
JIALING GOU	

# PROMOVER LA AUTONOMÍA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: AUMENTAR LA FRECUENCIA DE USO Y LA EFICACIA ATRIBUIDA A LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA Y APRENDIZAJE

---

STEFANIE JOHN

*Universidad de Oviedo*

TIM HAMMRICH

*Universidad de Oviedo*

## 1. INTRODUCCIÓN

El internet proporciona acceso a información y es un instrumento de transparencia. Especialmente la lectura de contribuciones en idiomas extranjeros ensanchar nuestra mente y puede contribuir al empoderamiento. Por esta razón, el internet, con su oferta de textos auténticos (originales, escritos en lenguas extranjeras) actuales, debería incluirse en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Este estudio utilizó textos auténticos en lengua alemana como base de trabajo para llevar a cabo una intervención didáctica en línea (*online*) con la finalidad de aumentar la autonomía en el aprendizaje en el ámbito universitario, con la cual se promovió la independencia de los estudiantes y su autopercepción como sujetos que actúan y toman decisiones.

A continuación, se expone brevemente el marco teórico del estudio, dando una visión de la teoría de la autonomía en el aprendizaje. Posteriormente se hace una descripción de la intervención didáctica realizada, se formulan las hipótesis de investigación y se detallan los métodos elegidos, para luego presentar los resultados del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, y se finaliza con las conclusiones.

## 2. MARCO TEÓRICO E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

El objetivo de la intervención estudiada es aumentar la autonomía en el aprendizaje, por lo que se expondrá brevemente la teoría de este concepto y se mencionarán los puntos centrales implementados en la intervención didáctica, que se presentará a continuación.

### 2.1. AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE

Desde mediados de los años setenta, se reclama (más) autonomía en la enseñanza de lenguas extranjeras. En su obra fundamental, Little (1991) define la autonomía de la forma siguiente: “Essentially, autonomy is a *capacity* - for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action” (p. 4). La autonomía en el aprendizaje significa que el estudiante organiza su proceso de aprendizaje por sí mismo, toma decisiones clave como la planificación, el contenido, los materiales de su aprendizaje, reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y se responsabiliza de él, ya sea de forma totalmente independiente o acompañado por el profesor (Schmenk, 2010). Este enfoque didáctico no es radicalmente innovador, sino que puede considerarse una continuación coherente de los conceptos de la pedagogía progresista y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras (Weskamp, 1999, pp. 14-15). Estos conceptos, como el aprendizaje centrado en el estudiante, la individualización de la enseñanza y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), así como los últimos hallazgos de la investigación en psicología del aprendizaje (Nodari, 1996, p. 4) y el enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas (Little, 1994, p. 431), pueden considerarse los precursores del concepto de autonomía.

El proceso de aprendizaje de la lengua es un caso ejemplar de autonomía como fenómeno natural de aprendizaje, ya que el aprendizaje de la lengua materna se produce de forma independiente y autoiniciada por el niño, a diferencia, por ejemplo, del aprendizaje de los números o de los datos históricos (Little, 1994, pp. 433-444). La capacidad de aprender de forma autónoma desempeña un papel fundamental, especialmente en el mundo actual, que cambia a gran velocidad, donde los conocimientos crecen de forma exponencial, y en el que el trabajador debe formarse

activamente de forma continua. Este concepto del *lifelong learning*, y el Aprender a aprender que exige, figuran en la agenda educativa internacional al menos desde el informe de Jacques Delors (1996) a la UNESCO en 1996. Por este motivo, se pretende impulsar el aprendizaje autónomo en la educación escolar y universitaria, y se ha incluido en los currículos escolares el objetivo de "aprender a aprender" (Gargallo López et al., 2019, pp. 21-24; Wibrowski et al., 2017). En particular, los programas educativos realizados con estudiantes adultos y en contextos universitarios han demostrado tener un gran impacto, según un metaanálisis realizado por Hassan et al. (2005, p. 56).

## 2.2. ELEMENTOS PRINCIPALES DE LA AUTONOMÍA EN EL PROGRAMA EDUCATIVO

Dado que la teoría de la autonomía del alumno es amplia, el siguiente capítulo se centra únicamente en los conceptos principales que se han incorporado al programa educativo.

### 2.2.1. Estrategias de aprendizaje

Los programas educativos para aumentar la autonomía del estudiante están generalmente centrados en fomentar el uso de estrategias de aprendizaje. Según O'Malley y Chamot (1990), éstas pueden clasificarse en estrategias metacognitivas (como preparar, organizar, supervisar y evaluar el propio proceso de aprendizaje y formular objetivos), estrategias cognitivas (en el abordaje directo del material de aprendizaje, en el caso de los textos, por ejemplo, hojear, leer en voz alta, traducir, etc.) y estrategias afectivo-sociales (como generar motivación, cooperación, etc.) (p.8).

Según Oxford (1990) también se pueden catalogar en estrategias directas (en el abordaje del texto) e indirectas (emocionales, sociales y metacognitivas) (pp. 14-15). El uso de estrategias metacognitivas, en particular, es fundamental para el éxito del aprendizaje y, concretamente, del aprendizaje de lenguas extranjeras. Cuando los estudiantes son capaces de supervisar su propio aprendizaje y controlarlo de forma independiente, aprenden más eficazmente (Häuptle-Barceló, 1999, p. 51). Un estudiante autónomo utiliza las estrategias que considera eficaces y lo

hace de forma reflexiva, mientras que los estudiantes no autónomos igualmente recurren a las estrategias, pero sin cuestionar su conveniencia –ni siquiera cuando éstas han resultado ineficaces (Nodari, 1996, p. 6)–. Esta diferencia también se produce entre alumnos con diferentes niveles de eficiencia. Mientras que un estudiante débil tiende a utilizar con frecuencia estrategias inadecuadas para una determinada situación de aprendizaje, el estudiante exitoso analiza las estrategias que utiliza y elige las que son eficaces (para él) (Häuptle-Barceló, 1999, p. 52). Por lo tanto, la enseñanza de las estrategias de aprendizaje y, especialmente, la reflexión sobre su eficacia desempeña un papel central en el programa desarrollado.

### 2.2.2. Trabajo con textos auténticos

Según Little (1989), el empleo de textos auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras es de suma importancia para que el proceso de comprensión se pueda llevar a cabo de forma autónoma. Son más interesantes que los textos inventados con fines didácticos, ya que están escritos con un interés comunicativo real; son probablemente más propicios para el aprendizaje, ya que son más ricos en formas lingüísticas; permiten la inmersión lingüística como en el proceso de aprendizaje natural de la lengua; y permiten al estudiante establecer una conexión directa entre el texto y su conocimiento del mundo y de las estructuras de los diferentes tipos de textos, favoreciendo así el proceso de comprensión (pp. 26-27).

Además de la comprensión lectora, el trabajo con textos auténticos puede incorporar igualmente la ampliación del vocabulario, el análisis gramatical y, sobre todo, la producción creativa de textos, una actividad que fomenta y exige la autonomía (Little, 1989, p. 30). Todos estos componentes expuestos forman parte del trabajo con los textos auténticos del programa realizado.

### 2.2.3. Aprendizaje en línea - pero no en solitario

Hasta la fecha, sólo existen contados programas de fomento de la autonomía que se desarrollan a través del ordenador (un ejemplo es la capacitación en estrategias de aprendizaje ELIS de la Universidad de

Friburgo<sup>45</sup>), e igualmente escasos son los que utilizan textos de Internet como base del aprendizaje. Esto resulta sorprendente, ya que años atrás se destacó que Internet, con sus textos auténticos, puede permitir la entrada del aprendizaje natural en la enseñanza institucional (Rösler, 1998, p. 8). Sin embargo, el aprendizaje en línea y en condiciones de pandemia puede conllevar el riesgo de aislamiento. Bien es verdad que la autonomía significa, por un lado, independencia, pero también integración social, porque el aprendizaje se produce en el intercambio con el entorno, que es una constante humana básica, porque “our essential condition is one of interdependence. Total detachment is a principal determining feature not of autonomy but of autism” (Little, 1991, p. 5). Por lo tanto, la intervención didáctica desarrollada emplea la evaluación anónima por pares para proporcionar a los estudiantes una impresión de los enfoques y formas de trabajo de sus compañeros, favoreciendo así un incremento del aprendizaje y, en última instancia, posibilitando un intercambio estimulante.

#### 2.2.4. Autoorganización

La autoorganización y la autoiniciativa son elementos importantes en la enseñanza de lenguas extranjeras autónoma y deben fomentarse implicando a los estudiantes en los procesos de toma de decisiones relevantes y, de esta manera, delegando responsabilidades (Nodari, 1996, p. 7). Por lo tanto, el programa establece claramente los requisitos y procedimientos, pero deja en manos de los estudiantes las decisiones clave, como la elección del texto a trabajar, las estrategias y formas de trabajo utilizadas, la organización del tiempo, etc. Por lo tanto, el programa está diseñado para animar a los estudiantes a tomar sus propias decisiones y organizarse.

### 2.3. LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

A continuación, se presenta brevemente el programa de fomento de la autonomía; puede encontrarse una descripción detallada en John (2021). El programa es innovador en el sentido de que pretende promover la autonomía del estudiante, por un lado, al permitirle experimentar

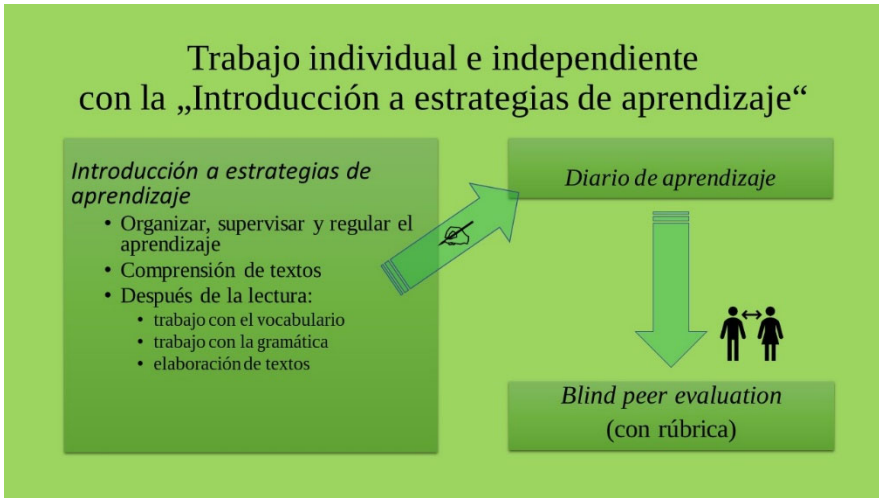
---

<sup>45</sup> <https://www.kebu-freiburg.de/praxis/selbstgesteuertes-lernen-trainieren/>

diferentes estrategias de lectura y aprendizaje, y, por otro lado, por su estructura, que estimula el trabajo autónomo (libre elección del contenido y de los métodos, programación flexible, evaluación por pares, reflexión en el diario de aprendizaje). Otra característica innovadora es que el programa se desarrolla en línea y es en gran medida independiente del docente. Consta de dos partes que se desarrollan de forma consecutiva. En la primera parte (ver Figura 1), los estudiantes trabajan en línea con lo que hemos denominado “Introducción a estrategias de aprendizaje” en la plataforma Moodle, con la que se familiarizan, en español, con las teorías, los estilos y las estrategias de aprendizaje y la reflexión. En el proceso, los estudiantes no sólo asimilan la información, sino que también la ponen en práctica de forma activa, en parte en el propio programa y en parte en sus “Diarios de aprendizaje” trabajando con ejemplos. Al final del amplio período de asimilación, los estudiantes suben sus diarios de aprendizaje con sus resultados de forma anónima en Moodle y revisan la profundidad y la calidad del procesamiento de otro estudiante, también de forma anónima (evaluación ciega entre pares, o *blind peer evaluation*). Para ello, elaboran una evaluación con la ayuda de una rúbrica de evaluación y dan su *feedback* por escrito. El docente sólo comprueba la correcta aplicación de la rúbrica y ajusta la puntuación si es necesario.



**FIGURA 1.** Esquema del trabajo con la “Introducción a estrategias de aprendizaje”



Fuente: elaboración propia

Posteriormente, la segunda fase comprende la aplicación activa y la comprobación de las estrategias adquiridas (ver Figura 2). Con este objetivo, los estudiantes eligen un texto de un repertorio de 10 textos auténticos en línea, que abarcan diferentes tipos textuales que han sido seleccionados previamente por el docente. En este texto, los estudiantes aplican estrategias de lectura, de procesamiento de vocabulario y gramática y de producción de textos, y reflexionan sobre todo este proceso en su “Diario de aprendizaje”. En este diario, por ejemplo, establecen objetivos de aprendizaje, evalúan la eficacia de las estrategias utilizadas, plasman sus sentimientos e impresiones y cualifican todo el proceso de aprendizaje. Al final del periodo de edición, los estudiantes suben tanto su trabajo con el texto como su diario de aprendizaje en Moodle, y en la siguiente semana, realizan una evaluación ciega entre pares como en la primera parte del programa. Así, los alumnos trabajan con cuatro textos diferentes a lo largo del semestre.

FIGURA 2. Esquema del trabajo con los textos auténticos



Fuente: elaboración propia

Este programa de aprendizaje es independiente de la enseñanza universitaria, por lo que es perfectamente transferible a otros contextos, pero sigue estando vinculado a las clases habituales en términos de contenido y organización.

### 3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO

El objetivo de este estudio es averiguar si una intervención didáctica basada exclusivamente en Internet puede repercutir positivamente en el uso de estrategias por parte de los estudiantes. Además, se investigará si el programa causa que los estudiantes atribuyan más eficacia a las estrategias. Con respecto a estos dos aspectos, se estudiará el impacto inmediato del programa y su efecto a largo plazo una vez transcurrido medio año. Además, se demostrará que la elección de una determinada estrategia por parte de los estudiantes está relacionada con la eficacia que atribuyen a dicha estrategia. Por lo tanto, se plantean las siguientes preguntas de investigación e hipótesis de investigación con sus correspondientes hipótesis nulas:

1. ¿Cuál es el efecto inmediato de la intervención didáctica sobre la frecuencia de uso de las estrategias de lectura y aprendizaje?
  - Hipótesis nula  $H_0$ : La intervención no tiene ningún efecto positivo sobre la frecuencia de uso de las estrategias de lectura y aprendizaje. Inmediatamente después de la intervención, los alumnos utilizan de media el mismo número o un número menor de estrategias de lectura y aprendizaje que antes.
  - Hipótesis alternativa  $H_1$ : La intervención tiene un efecto positivo en la frecuencia de uso de las estrategias de lectura y aprendizaje. Inmediatamente después de la intervención, los alumnos utilizan de media estrategias de lectura y aprendizaje con más frecuencia que antes.

Se trata de una hipótesis direccional, ya que se presupone un efecto positivo, puesto que las intervenciones de fomento de las estrategias ya han demostrado tener éxito en estudios anteriores (ver epígrafe 2.2.1.).

2. ¿Cuál es el efecto inmediato de la intervención didáctica sobre la eficacia que los alumnos atribuyen a las estrategias de lectura y aprendizaje?
  - Hipótesis nula  $H_0$ : La intervención no tiene ningún efecto positivo sobre el grado de eficacia que los estudiantes atribuyen a las estrategias de lectura y aprendizaje. Inmediatamente después de la intervención, los estudiantes atribuyen a las estrategias de lectura y aprendizaje la misma o menor eficacia de media que antes.
  - Hipótesis alternativa  $H_1$ : La intervención tiene un efecto positivo en el grado de eficacia que los estudiantes atribuyen a las estrategias de lectura y aprendizaje. Inmediatamente después de la intervención, los estudiantes atribuyen de media una mayor eficacia a las estrategias de lectura y aprendizaje que antes.

De nuevo, se trata de una hipótesis direccional: se parte de la hipótesis de que los alumnos suelen atribuir más eficacia a las estrategias porque,

al practicarlas y reflexionar sobre ellas, las optimizan y prueban sus posibles aplicaciones (ver epígrafe 2.2.1.).

1. ¿Cuál es el efecto a largo plazo de la intervención didáctica sobre la frecuencia de uso de las estrategias de lectura y aprendizaje?
  - Hipótesis nula  $H_0$ : Después de medio año, no se detecta ningún efecto a largo plazo de la intervención didáctica sobre la frecuencia de uso de las estrategias de lectura y aprendizaje.
  - Hipótesis alternativa  $H_1$ : Incluso después de seis meses, se puede comprobar un efecto a largo plazo de la intervención sobre la frecuencia de uso de las estrategias de lectura y aprendizaje.
2. ¿Cuál es el efecto a largo plazo de la intervención didáctica sobre la eficacia que los alumnos atribuyen a las estrategias de lectura y aprendizaje?
  - Hipótesis nula  $H_0$ : Después de medio año, no se puede determinar ningún efecto a largo plazo de la intervención sobre la eficacia atribuida a las estrategias de lectura y aprendizaje.
  - Hipótesis alternativa  $H_1$ : Incluso después de seis meses, se puede comprobar un efecto a largo plazo de la intervención sobre la eficacia atribuida a las estrategias de lectura y aprendizaje.

El hecho de que se formularan dos hipótesis no direccionales se debe a que un metaanálisis reveló que apenas hay estudios que analicen el efecto a largo plazo de las intervenciones de fomento de la estrategia (Hassan et al., 2005, p. 58). Por lo tanto, faltan datos en los que cimentar la formulación de una hipótesis direccional.

1. ¿Existe una correlación entre la eficacia atribuida a las estrategias de lectura y aprendizaje y la frecuencia de su uso?

- Hipótesis nula  $H_0$ : No existe una correlación lineal positiva entre la eficacia atribuida a las estrategias de lectura y aprendizaje y la frecuencia de su uso.
- Hipótesis alternativa  $H_1$ : Existe una correlación lineal positiva entre la eficacia atribuida a las estrategias de lectura y aprendizaje y la frecuencia de su uso.

Esta hipótesis es direccional, ya que esta relación se describe en la teoría: un estudiante autónomo utiliza cada vez más aquellas estrategias que han demostrado ser eficaces para él (ver **Capítulo 2.2.1.**). A la inversa, también se puede alegar que aquellas estrategias que el estudiante utiliza repetidamente son las que practica con mayor eficacia (efecto de entrenamiento).

2. ¿Existe una correlación entre el aumento o la disminución de la eficacia atribuida a las estrategias de lectura y aprendizaje y la frecuencia de su uso?
  - Hipótesis nula  $H_{00}$ : La correlación lineal positiva entre la eficiencia atribuida y la frecuencia de uso inmediatamente después de la intervención no existe ni en el incremento ni en la disminución de estos valores.
  - Hipótesis alternativa  $H_{01}$ : La correlación lineal positiva entre la eficiencia atribuida y la frecuencia de uso inmediatamente después de la intervención existe tanto en el incremento como en la disminución de estos valores.

Esta hipótesis se basa en la suposición de que la reflexión y el uso práctico de las estrategias pueden también causar que los estudiantes consideren que algunas estrategias no son tan convenientes para ellos y decidan descartar su uso, lo cual, como decisión consciente, es también un signo de mayor autonomía (ver epígrafe 2.2.1.).

## 4. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para evaluar el impacto de la intervención didáctica se emplearon cuestionarios cerrados en los que se recogía la frecuencia de uso de las estrategias y la evaluación de la eficacia las mismas por parte de los estudiantes. Dado que en esta forma de recogida de datos los encuestados sólo pueden responder en el formato proporcionado, los resultados obtenidos resultan fácilmente comparables, ya que son altamente estandarizados (Daase et al., 2014, p. 104), pero por otro lado simplistas e inexactos (Ikeda & Takeuchi, 2000, p. 21), por lo que se realizaron entrevistas cualitativas y semiestructuradas a seis de los participantes para complementar esta encuesta cuantitativa, con el fin de validar los datos obtenidos en los cuestionarios y ampliar y completar los hallazgos. Esta combinación de métodos cualitativos y cuantitativos de investigación se denomina triangulación (Aguado, 2014, pp. 47-50).

### 4.1 ELABORACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

El cuestionario es el instrumento de encuesta más utilizado al realizar estudios (Ikeda & Takeuchi, 2000, p. 22). Ikeda y Takeuchi (2000) definen los cuestionarios como una forma de encuesta controlada que permite una fácil implementación, incluso en una encuesta amplia, y que proporciona datos estadísticamente fáciles de analizar. Sin embargo, los datos recogidos en distintos estudios no deben considerarse comparables, ya que los resultados están condicionados por la situación concreta de su obtención (especialmente por la cultura). Además, los datos presentan un carácter simplista e inexacto dado que los encuestados no pueden elaborar sus propias respuestas (p.21).

Existen numerosos cuestionarios que se emplean en los estudios de fomento de estrategias para evaluar la frecuencia de uso de estrategias específicas. Ikeda y Takeuchi (2000) indican que generalmente se describen una serie de estrategias de aprendizaje de idiomas en un lenguaje no técnico y se pide al encuestado que califique la frecuencia con la que utiliza cada una de ellas, normalmente mediante una escala Likert de cinco puntos (de 0 (*nunca*) a 4 (*siempre que sea posible*)) (p. 22).

En este estudio se utilizó un cuestionario existente sobre estrategias de aprendizaje y una combinación de diferentes cuestionarios existentes sobre estrategias de lectura. Una de las modificaciones fundamentales realizadas en ambos cuestionarios es la sustitución de la escala Likert de cinco puntos de los cuestionarios originales por la de seis puntos, con el fin de contrarrestar la “tendencia hacia el centro” que puede producirse al marcar escalas con un número impar de opciones (Daase et al., 2014, p. 106). Los niveles de la respuesta se describen con precisión y son complementados con porcentajes ((*casi siempre, generalmente (más del 75% de las veces), a menudo (más del 50% de las veces), ...*).

Otra innovación consiste en que los encuestados no sólo indican la frecuencia de su uso de la estrategia respectiva, sino que en un segundo paso también ponderan la eficacia que le atribuyen, de forma similar al *Speech Act Strategy Inventory* de Cohen e Ishihara (2005), que no sólo pregunta por la frecuencia de uso, sino también por el éxito de la estrategia. El objetivo de esta medida es comprobar si la atribución de eficacia cambia y si la elección de la estrategia está asociada a la eficacia que se le atribuye. El aumento de la frecuencia en el uso de estrategias no es por sí solo una garantía de éxito en el aprendizaje, ya que el alumno exitoso, como se indica en el apartado 2.2.1., utiliza técnicas seleccionadas que considera oportunas para la realización de la tarea y para su propio estilo de aprendizaje (Oxford et al., 2004, p. 5), es decir, que considera eficientes. Además, la selección y organización de las estrategias se modificó ligeramente, como se indica a continuación.

#### 4.1.1. Selección de estrategias en el cuestionario de estrategias de lectura

Para determinar el uso de estrategias de lectura, se recurrió al *Reading Strategy Questionnaire* (RSQ) desarrollado por Ikeda y Takeuchi (2000), su modificación por Oxford et al. (2004) y al *Survey of Reading Strategies* (SORS) de Mokhtari y Sheorey (2002). La consistencia interna de los tres cuestionarios es altamente fiable, con un coeficiente alfa de Cronbach de .86 (Ikeda y Takeuchi, 2000, p. 23), .78 (Oxford et al., 2004, p. 20) y .89 (Mokhtari y Sheorey, 2002, p. 4). Las estrategias presentadas en el cuestionario empleado en este estudio se extrajeron de los tres cuestionarios, que guardan una gran similitud entre sí. El orden de

las estrategias se adoptó en gran medida de Oxford et al., que reordenaron el RSQ de Mokhtari y Sheorey colocando los ítems en el orden cronológico de su posible aplicación (antes, durante o después de la lectura) (pp.19-10). Esta reestructuración responde al requisito de evitar una apariencia confusa de un cuestionario, como exigen Daase et al. (2014, p. 108), y permite al encuestado orientarse mejor. Además, en el cuestionario utilizado en este estudio, se procuró que las estrategias similares se presentaran seguidas para contrastarlas mejor y para que no se produjera una equiparación en la contestación. El resultado es un cuestionario con 40 ítems, cada uno con dos escalas Likert de seis puntos sobre la frecuencia y la eficacia del uso de estrategias, que es altamente fiable (alfa de Cronbach .83). Las preguntas numeradas se encuentran en la lista que figura a continuación (ver Tabla 1); en los cuadros siguientes sólo se indica el número de la pregunta por razones de espacio.

**TABLA 1.** *Cuestionario de estrategias de lectura utilizado en el estudio*

Antes de leer un texto...
1. me fijo metas
2. considero qué tipo de texto es, como un artículo de periódico, un artículo científico, o una novela
3. uso el título para ayudar a predecir el contenido
4. primero lo hojeo (skimming), y luego lo leo con más atención para obtener detalles
Mientras leo un texto...
5. sigo la línea que estoy leyendo con mi dedo o mi bolígrafo
6. tomo notas
7. aunque tenga dificultades, continúo leyendo y no abandono
8. decido qué leer de forma detenida y qué ignorar
9. cambio la velocidad de lectura dependiendo de la dificultad de un texto
10. si tengo problemas, vuelvo a las frases anteriores
11. leo las partes difíciles varias veces
12. leo en voz alta las partes difíciles de un texto
13. leo en voz alta todo el texto
14. relaciono el contenido del texto con lo que ya sé
15. imagino las situaciones relacionadas con el contenido del texto
16. predigo lo que vendrá después
17. presto atención al principio y al final de cada párrafo



18. intento sacar la idea principal de cada párrafo
19. presto atención a las estructuras de las frases como oraciones principales, subordinadas o de infinitivo
20. presto atención a la estructura de la oración como sujeto, verbo, complementos
21. me concentro en el tiempo de un verbo, como el presente y el pasado
22. trato de entender el significado de cada palabra de un texto
23. traduzco cada frase a mi lengua materna
24. me salto las palabras desconocidas
25. intento entender el significado de una palabra desconocida dividiéndola en sus partes como prefijo, raíz, sufijo (p.e. im- proba-bilidad)
26. si no entiendo una palabra, adivino su significado usando las pistas del texto, o sea derivándolo del contexto
27. si no entiendo una frase, aunque conozca cada palabra, adivino su significado usando las pistas del texto, o sea derivándolo del contexto
28. si no entiendo algo como una palabra o frase, adivino su significado usando la información que conozco sobre el tema
29. cuando no puedo entender una frase, aunque me sepa todas las palabras, me salto esa frase
30. compruebo a qué se refiere cada pronombre
31. presto atención a palabras de enlace como "sin embargo" y "además" para poder entender la estructura
32. utilizo el título para entender mejor
33. utilizo los gráficos, tablas e imágenes del texto para aumentar mi comprensión
34. utilizo material de referencia (por ejemplo, un diccionario) para ayudarme a entender lo que leo
35. intento entender el significado sin traducir el texto a mi lengua materna
36. subrayo o marco las partes importantes
37. utilizo barras para dividir una frase gramaticalmente (p.e. La niña / juega / con una pelota)
38. apunto/marco las palabras clave
39. compruebo si mis predicciones sobre el texto son correctas o incorrectas
Después de leer un texto...
40. lo resumo con mis propias palabras.

Fuente: elaboración propia, adoptado de Ikeda y Takeuchi (2000), Oxford et al. (2004) y Mokhtari y Sheorey (2002).

#### 4.1.2. Selección de estrategias en el cuestionario de estrategias de aprendizaje

El *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) desarrollado por Oxford (1990) es uno de los cuestionarios de estrategias de aprendizaje más empleados y reputados (Ikeda & Takeuchi, 2000, p. 22), pero con 50 ítems presenta también una extensión considerable, por lo que se recurrió a la parte central de una versión modificada y acortada a 38 estrategias por Vivas y Herrero (2011). Este cuestionario también tiene una alta consistencia interna, el alfa de Cronbach es de .82. A continuación (ver Tabla 2) se presenta el catálogo numerado de preguntas al que se referirán las posteriores tablas.

**TABLA 2.** Cuestionario de estrategias de aprendizaje.

Estrategias de memorización
1. Relaciono la palabra nueva con las que ya sé, agrupándolas por categorías: colores, alimentos...
2. Escribo una frase en la que aparezca esa palabra.
3. Utilizo la memoria fotográfica: recuerdo la palabra nueva en el lugar donde la he visto.
4. Elaboro mi propio diccionario, escribiendo la palabra nueva y su traducción a mi lengua.
5. Memorizo las palabras nuevas haciendo un dibujo que las represente.
6. Repito o escribo muchas veces la palabra.
7. Repaso frecuentemente el vocabulario y las nuevas reglas gramaticales.
8. Asocio el sonido de la palabra nueva con el sonido de otra familiar.
Estrategias cognitivas
9. Busco semejanzas y diferencias entre mi lengua materna y el alemán.
10. Siempre que puedo estoy en contacto con el alemán: veo películas, oigo música ...
11. Leo un texto varias veces para llegar a comprenderlo.
12. Hago resúmenes de lo que aprendo.
13. Aprovecho cualquier ocasión para hablar en alemán fuera de clase.
14. Consulto en el diccionario las palabras que no comprendo de un texto.
15. Releo lo que he escrito para mejorar mi redacción y para corregir posibles errores ortográficos, gramaticales, de vocabulario...
16. En clase, tomo apuntes en alemán.
17. Divido las nuevas palabras en partes que entiendo para obtener su significado.
18. Practico los sonidos que son difíciles para mí.

Estrategias compensatorias
19. Cuando desconozco el significado de una palabra en un texto, intento deducirlo con ayuda del contexto.
20. Utilizo otra palabra similar.
21. Al hablar con alguien, me imagino cual va a ser su respuesta antes de que conteste.
22. Si no me acuerdo de una palabra concreta, pido ayuda a un compañero o al profesor.
Estrategias metacognitivas
23. Busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar.
24. Pienso en mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que no sé.
25. Me propongo unos objetivos de aprendizaje claros y que puedo alcanzar.
26. Reservo un periodo de tiempo al día (media hora, 1 hora...) para estudiar alemán.
27. Soy consciente de los errores que hago y de cuáles son los aspectos del alemán que me resultan más difíciles de aprender.
Estrategias afectivas
28. Aunque siento una cierta ansiedad al utilizar el alemán, procuro relajarme.
29. Intento olvidarme de mis problemas personales cuando entro en clase.
30. Me auto-motivo cuando hago algo bien.
31. Aunque tengo miedo de equivocarme al hablar, intento aprovechar las ocasiones que aparecen en clase para hablar.
Estrategias sociales
32. Necesito trabajar en solitario para aprender.
33. Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o que vaya más despacio.
34. Aprendo más trabajando en parejas o en pequeños grupos.
35. Pido a mis compañeros y/o al profesor que me corrijan los errores que haga.
36. Prefiero trabajar con los compañeros que tienen mí mismo nivel de conocimientos de alemán.
37. Solamente pregunto mis dudas al profesor.
38. Soy un alumno al que le gusta participar en la toma de decisiones sobre objetivos de enseñanza, materiales didácticos a utilizar, temas a trabajar.

Fuente: elaboración propia, adoptado de Vivas y Herrero (2011)

#### 4.2. ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Una entrevista semiestructurada se basa en una guía de entrevista preparada de antemano con preguntas y temas que deben cubrirse. La guía proporciona una estructura a la entrevista al tiempo que permite narraciones libres. Las entrevistas semiestructuradas permiten profundizar en

los resultados de las encuestas cuantitativas y se considera la forma de entrevista más utilizada en la lingüística aplicada (Daase et al., 2014, p. 111).

## 5. REALIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

El proyecto de innovación pedagógica se desarrolló a lo largo del segundo semestre del curso académico 2020/21 (del 28 de enero al 7 de mayo de 2021) en una asignatura de alemán de nivel A2.2, del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas de la Universidad de Oviedo. Debido a la pandemia, las clases se impartieron íntegramente en línea a través de la herramienta *Teams*.

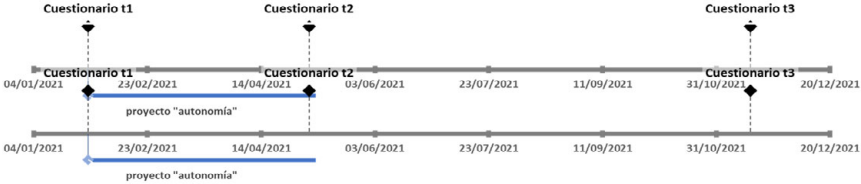
### 5.1. RECOGIDA DE DATOS Y PARTICIPANTES

Los dos cuestionarios se utilizaron en tres fechas distintas: justo antes de la intervención didáctica (t1) y justo después (t2), para estudiar la repercusión del programa en el uso y la evaluación de las estrategias, y seis meses después de la finalización del programa (t3), para estudiar el impacto a largo plazo (ver Gráfico 1).

En el programa participaron 19 estudiantes, de los cuales 16 (10 mujeres, 6 hombres) respondieron a los cuestionarios en t1 y t2, de los cuales a su vez 13 (7 mujeres, 6 hombres) respondieron al cuestionario en t3.

Las entrevistas semiestructuradas también tuvieron lugar al finalizar la intervención, en el punto t2.

**GRÁFICO 1.** Línea de tiempo: Empleo de los cuestionarios



Fuente: elaboración propia.

5.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

Para preparar los datos, primero se realizó una limpieza de datos en el programa SPSS y se recodificaron los dos ítems codificados a la inversa, es decir, los ítems que se formularon “al revés”, de forma negativa, para evitar que los encuestados marcaran siempre a la misma opción de respuesta. Estos se recodificaron, lo que significa que un “más” en la respuesta también representa un desarrollo positivo: “(No) intentar comprender cada palabra del texto “y” (No) traducir cada frase a la lengua materna”.

Para responder a las preguntas de investigación 1 y 2, era preciso comparar las respuestas de sólo dos encuestas, por lo que se utilizó la prueba T de muestras emparejadas ( $n=16$ ) y se determinó el tamaño del efecto  $d$  de Cohen. Dado que se trata de hipótesis direccionales (se supone un aumento basándose en la teoría presentada), se realizaron pruebas unilaterales con el nivel de significación de .05, que es el nivel estándar en la investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras (Gültekin-Karakoc y Feldmeier García, 2014, p. 194).

Para responder a las preguntas de investigación 3 y 4, había que incluir tres puntos de recogida de datos, por lo que se llevó a cabo el análisis de varianza de medidas repetidas (mrANOVA;  $n=13$ ). La condición para poder aplicar un ANOVA es la esfericidad, por lo que se realizó la prueba de Mauchly y, con los datos que violaban la condición de esfericidad, se aplicó la corrección de Greenhouse-Geisser. Cuando el ANOVA produjo un valor  $p$  que es menor que el nivel de significación,

se identificaron con pruebas post hoc que medias de grupo difirieron entre sí. Además, se determinó el tamaño del efecto  $f$  de Cohen. Dado que se trata de una hipótesis no direccional (no hay seguridad de que el nivel de uso de la estrategia y de la eficacia atribuida sigan aumentando, se mantengan o disminuyan después de medio año), se realiza una prueba bilateral con un nivel de significación de 0.05.

Con la finalidad de responder a las preguntas de investigación 5 y 6, se debía determinar la fuerza de la relación lineal entre dos variables, por lo que se empleó la correlación producto-momento de Pearson. También se trata de una hipótesis direccional, ya que se supone una correlación lineal positiva, por lo que se recurre a una prueba unilateral con un nivel de significación de .05.

## 6. RESULTADOS

A continuación, se presentan en primera instancia los resultados obtenidos a partir de los datos cuantitativos, que luego se complementan con los de los datos cualitativos.

### 6.1. VALIDACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN 1 Y 2

Las hipótesis de investigación 1 y 2 están relacionadas con el impacto directo de la intervención didáctica sobre la frecuencia de uso y la atribución de eficacia de las estrategias de lectura y aprendizaje. En general, se pudo demostrar el pretendido efecto positivo del programa sobre la atribución de eficiencia y la frecuencia de uso tanto de las estrategias de lectura como de las de aprendizaje.

Como se muestra en la Tabla 3, 31 de las 40 estrategias de lectura se utilizaron con más frecuencia, 11 de ellas de forma significativa ( $p(\text{unilateral}) < .05$ ), y 32 se consideraron más eficaces, 11 de ellas de forma significativa ( $p(\text{unilateral}) < .05$ ). 9 estrategias fueron calificadas tanto como más eficientes como utilizadas con mayor frecuencia, en concreto las estrategias:

- fijarse metas
- utilizar barras para dividir frase gramaticalmente

- intentar entender significado de palabra dividiéndola en sus partes (p. ej. prefijo, raíz, sufijo)
- subrayar o marcar las partes importantes
- predecir lo que vendrá después
- prestar atención a estructuras como sujeto, verbo, complementos.
- intentar sacar idea principal de cada párrafo
- prestar atención a estructuras (p.e. oraciones principales, subordinadas, infinitivo)
- decidir qué leer de forma detenida y qué ignorar.

Por otro lado, 7 estrategias de lectura se utilizaron menos y 5 se estimaron menos eficientes que antes.

En general, las estrategias de lectura se utilizaron más después del programa que antes, con  $\bar{x}(t1)=2.94$  (desviación estándar  $SD$  1.39) y  $\bar{x}(t2)=3.37$  ( $SD$  1.20), y se calificaron como más eficientes, con  $\bar{x}(t1)=3.24$  ( $SD$  1.32) y  $\bar{x}(t2)=3.65$  ( $SD$  1.16) (ver Tabla 4).

**TABLA 3.** Frecuencia de uso y eficacia atribuida de las estrategias de lectura antes y después de la intervención didáctica.

n.º de estrategia de lectura	Frecuencia					Eficacia				
	$\bar{x}$ (t2-t1)	SD	p (uni-lateral)	d de Co-hen	tamaño de efecto	$\bar{x}$ (t2-t1)	SD	p (uni-lateral)	d de Co-hen	tamaño de efecto
1	1.63	1.26	<.001	1.29	***	0.94	1.12	.002	0.83	***
2	0.44	1.67	.156	0.26	*	0.31	1.08	.132	0.29	*
3	0.06	1.53	.436	0.04	(i)	0.56	0.96	.017	0.58	**
4	0.00	1.55	.500	0.00	(i)	-0.19	1.80	.659	-0.10	(-)
5	0.56	1.21	.041	0.47	*	0.38	1.26	.126	0.30	*
6	-0.06	1.29	.576	-0.05	(-)	0.31	0.95	.103	0.33	*
7	0.69	1.54	.047	0.45	*	0.06	1.34	.427	0.05	(i)
8	0.88	1.78	.034	0.49	*	0.88	1.78	.034	0.49	*
9	0.56	1.50	.078	0.37	*	0.56	1.67	.099	0.34	*
10	0.13	1.02	.316	0.12	(i)	0.25	0.86	.131	0.29	*
11	0.06	0.85	.387	0.07	(i)	0.00	0.73	.500	0.00	(i)
12	-0.25	1.24	.784	-0.20	(-)	-0.19	1.76	.662	-0.11	(-)
13	0.06	1.44	.432	0.04	(i)	0.06	1.34	.427	0.05	(i)
14	0.44	1.03	.055	0.42	*	0.06	1.06	.409	0.06	(i)

15	0.13	1.82	.394	0.07	(i)	0.38	1.20	.116	0.31	*
16	0.63	0.96	.010	0.65	**	0.69	0.87	.003	0.79	**
17	0.31	1.49	.208	0.21	*	0.50	1.46	.096	0.34	*
18	0.75	1.29	.017	0.58	**	0.81	1.56	.027	0.52	**
19	0.94	1.73	.023	0.54	**	0.88	1.67	.027	0.52	**
20	0.88	1.36	.011	0.64	**	0.69	1.40	.034	0.49	*
21	-0.13	1.02	.684	-0.12	(-)	-0.19	1.28	.717	-0.15	(-)
22	0.19	1.33	.290	0.14	(i)	0.00	1.26	.500	0.00	(i)
23	-0.06	1.65	.559	-0.04	(-)	-0.31	1.30	.824	-0.24	(-)
24	0.56	1.63	.094	0.34	*	0.31	1.30	.176	0.24	*
25	1.06	1.57	.008	0.68	**	1.13	1.54	.005	0.73	**
26	0.19	0.98	.228	0.19	(i)	0.25	0.93	.150	0.27	*
27	0.44	1.03	.055	0.42	*	0.19	1.22	.274	0.15	(i)
28	-0.13	1.15	.665	-0.11	(-)	-0.38	1.26	.874	-0.30	(-)
29	0.06	1.24	.421	0.05	(i)	0.38	1.31	.135	0.29	*
30	-0.31	1.25	.833	-0.25	(-)	0.13	1.59	.378	0.08	(i)
31	0.19	1.42	.303	0.13	(i)	0.44	1.09	.065	0.40	*
32	0.00	1.67	.500	0.00	(i)	0.25	1.29	.225	0.19	(i)
33	0.38	1.36	.144	0.28	*	0.31	1.40	.193	0.22	*
34	0.25	1.13	.194	0.22	*	0.00	0.73	.500	0.00	(i)
35	-0.25	1.77	.710	-0.14	(-)	0.19	1.60	.323	0.12	(i)
36	1.19	1.80	.009	0.66	**	1.00	1.75	.019	0.57	**
37	1.56	1.50	<.001	1.04	***	1.94	1.57	<.001	1.23	***
38	0.25	2.14	.324	0.12	(i)	0.31	2.27	.295	0.14	(i)
39	0.31	1.49	.208	0.21	*	0.50	1.51	.102	0.33	*
40	0.81	1.94	.057	0.42	*	1.06	1.18	.001	0.90	***

Nota: Diferencia t2-t1, t-Test, n=16, p(unilateral)<.05. tamaño de efecto: \*\*\*=grande, \*\*=mediano, \*=pequeño, (i)=insignificante, (-) negativo.

Fuente: elaboración propia



**TABLA 4.** Frecuencia de uso y eficacia atribuida de las estrategias de lectura y aprendizaje antes y después de la intervención didáctica.

			t1	t2
Estrategias de lectura	frecuencia	Media	2.92	3.30
		N	16	16
		desviación estándar	1.38	1.26
	eficacia	Media	3.25	3.62
		N	16	16
		desviación estándar	1.31	1.15
Estrategias de aprendizaje	frecuencia	Media	3.23	3.59
		N	16	16
		desviación estándar	1.38	1.26
	eficacia	Media	3.64	4.00
		N	16	16
		desviación estándar	1.39	1.13

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las estrategias de aprendizaje (ver Tabla 5), 29 de las 38 estrategias se aplicaron con más frecuencia que antes, 10 de ellas de forma significativa ( $p(\text{unilateral}) < .05$ ), 33 se consideraron más eficaces, 13 de ellas de forma significativa ( $p(\text{unilateral}) < .05$ ). 6 estrategias se evaluaron tanto como más eficientes como de uso más frecuente, concretamente:

- Estar en contacto con el alemán siempre que se puede, p.e. ver películas, oír música
- Dividir nuevas palabras en partes que se entienden para obtener su significado
- Escribir frase en la que aparezca palabra nueva
- Hacer resúmenes de lo aprendido
- Al hablar con alguien, imaginarse cuál va a ser su respuesta antes de que conteste
- Buscar semejanzas y diferencias entre lengua materna y el alemán

Por otra parte, 6 estrategias de aprendizaje se pusieron menos en práctica y 4 fueron consideradas menos eficientes.

En conjunto, también las estrategias de aprendizaje se aplicaron más después del programa que antes, ya que  $\bar{x}(t1)=3.21$  (*SD* 1.45) y  $\bar{x}(t2)=3.59$  (*SD* 1.51), y de igual forma se consideraron más eficientes, con  $\bar{x}(t1)=3.58$  (*SD* 1.46) y  $\bar{x}(t2)=3.96$  (*SD* 1.17).

**TABLA 5.** Frecuencia de uso y eficacia atribuida de las estrategias de aprendizaje antes y después de la intervención didáctica.

n.º de estrategia de aprendizaje	Frecuencia					Eficacia				
	$\bar{x}$ (t2-t1)	SD	p (uni-lateral)	d de Co-hen	tamaño de efecto	$\bar{x}$ (t2-t1)	SD	p (uni-lateral)	d de Co-hen	tamaño de efecto
1	-0.25	1.238	.784	-0.20	(-)	0.13	1.89	.398	0.07	(i)
2	1.75	1.983	.002	0.88	***	1.13	1.50	.004	0.75	**
3	0.00	2.000	.500	0.00	(i)	-0.19	2.10	.637	-0.09	(-)
4	0.44	1.031	.055	0.42	*	-0.06	1.06	.591	-0.06	(-)
5	0.00	1.155	.500	0.00	(i)	0.19	2.01	.357	0.09	(i)
6	-0.25	1.915	.695	-0.13	(-)	0.50	1.32	.075	0.38	*
7	0.25	1.342	.234	0.19	(i)	0.25	1.06	.181	0.23	*
8	0.38	1.821	.212	0.21	*	0.19	1.97	.355	0.09	(i)
9	0.81	1.834	.048	0.44	*	0.88	1.82	.037	0.48	*
10	1.00	0.966	<.001	1.04	***	0.44	0.89	.034	0.49	*
11	0.31	0.704	.048	0.44	*	0.06	0.68	.359	0.09	(i)
12	0.81	1.377	.016	0.59	**	0.63	1.02	.014	0.61	**
13	0.69	1.078	.011	0.64	**	0.38	1.54	.173	0.24	*
14	0.13	0.806	.272	0.16	(i)	0.06	0.68	.359	0.09	(i)
15	0.13	1.088	.326	0.11	(i)	0.19	0.91	.212	0.21	*
16	0.75	2.049	.082	0.37	*	0.94	1.44	.010	0.65	**
17	1.19	1.223	.001	0.97	***	1.19	1.42	.002	0.83	***
18	0.44	1.031	.055	0.42	*	0.56	1.15	.035	0.49	*
19	-0.44	0.964	.955	-0.45	(-)	-0.06	1.18	.582	-0.05	(-)
20	0.19	1.515	.314	0.12	(i)	0.19	1.33	.290	0.14	(i)
21	0.81	1.721	.039	0.47	*	1.31	1.62	.003	0.81	***
22	0.56	1.590	.089	0.35	*	0.38	1.15	.105	0.33	*
23	0.31	1.014	.118	0.31	*	0.06	0.57	.335	0.11	(i)
24	-0.44	0.727	.985	-0.60	(-)	0.19	0.98	.228	0.19	(i)
25	0.06	1.124	.413	0.06	(i)	0.00	1.46	.500	0.00	(i)

26	0.38	1.455	.159	0.26	*	0.13	1.75	.389	0.07	(i)
27	0.25	1.291	.225	0.19	(i)	0.56	0.96	.017	0.58	**
28	0.25	1.653	.277	0.15	(i)	0.81	1.22	.009	0.66	**
29	-0.06	1.289	.576	-0.05	(-)	0.50	0.82	.014	0.61	**
30	0.00	0.516	.500	0.00	(i)	0.13	0.72	.249	0.17	(i)
31	0.88	1.147	.004	0.76	**	0.38	1.20	.116	0.31	*
32	0.25	1.390	.242	0.18	(i)	0.13	1.93	.399	0.06	(i)
33	0.38	1.204	.116	0.31	*	0.81	1.22	.009	0.66	**
34	0.56	1.365	.060	0.41	*	0.44	1.36	.110	0.32	*
35	0.38	1.746	.202	0.21	*	0.25	1.13	.194	0.22	*
36	0.44	1.365	.110	0.32	*	0.69	1.08	.011	0.64	**
37	-0.38	1.857	.784	-0.20	(-)	-1.25	2.27	.978	-0.55	(-)
38	1.00	2.033	.034	0.49	*	0.44	1.71	.161	0.26	*

Nota: Diferencia t2-t1, t-Test, n=16, p(unilateral)<.05. tamaño de efecto: \*\*\*=grande, \*\*=mediano, \*=pequeño, (i)=insignificante, (-) negativo.

Fuente: elaboración propia

En resumen, las hipótesis nulas  $H_0$  y  $H_0$  pueden rechazarse en favor de las hipótesis alternativas  $H_1$  y  $H_1$ . Según esto, un programa de fomento de estrategias en línea sin la intervención directa del docente puede llevar a los estudiantes a atribuir más eficacia a unas determinadas estrategias de lectura y aprendizaje y a emplearlas con más frecuencia.

## 6.2. VALIDACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN 3 Y 4

Las hipótesis de investigación 3 y 4 se centraron en el impacto a largo plazo de la intervención didáctica y trataron de analizar la evolución de la frecuencia de uso y la atribución de eficacia de las estrategias de lectura y aprendizaje transcurridos seis meses desde el programa. Inesperadamente, se observó un nuevo aumento tanto de la atribución de eficacia como de la frecuencia de uso de las estrategias de lectura y también de las de aprendizaje.

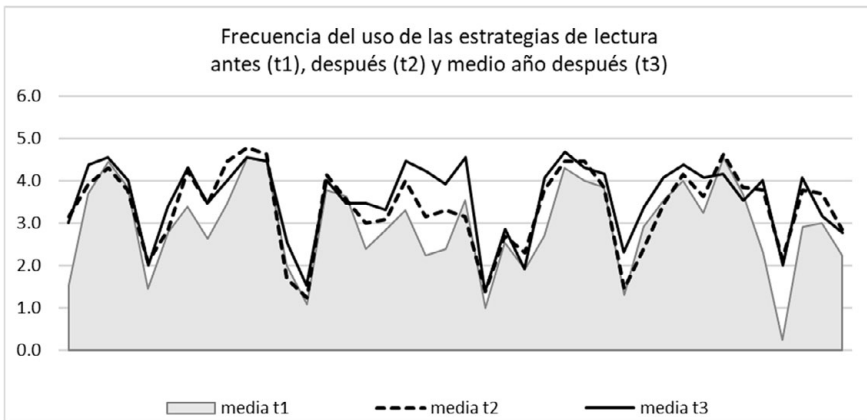
Como puede apreciarse en el Gráfico 2, 34 de las 40 estrategias de lectura se emplearon con más frecuencia seis meses después del programa que antes, y 24 con más frecuencia que inmediatamente después del programa. Catorce de estos cambios son significativos. El Gráfico 3 ilustra que 37 estrategias de lectura fueron calificadas como más eficientes que

antes del programa, 26 como más eficientes que directamente después del programa, siendo 9 de estos cambios significativos.

Por otra parte, medio año después del programa, sólo 3 estrategias de lectura se utilizaron menos que antes del mismo, pero 14 menos que inmediatamente después de la intervención, y 3 fueron evaluadas como menos eficientes que antes de la misma, y 9 como menos eficientes que directamente después del programa.

Los valores medios de los tres puntos de recogida reflejan esta evolución: para la frecuencia de uso  $\bar{x}(t1)=2.94$  (*SD* 1.39),  $\bar{x}(t2)=3.37$  (*SD* 1.24),  $\bar{x}(t3)=3.57$  (*SD* 1.20). Los valores correspondientes a la atribución de eficiencia son  $\bar{x}(t1)=3.24$  (*SD* 1.33),  $\bar{x}(t2)=3.65$  (*SD* 1.16),  $\bar{x}(t3)=3.83$  (*SD* 1.09)(ver Tabla 6).

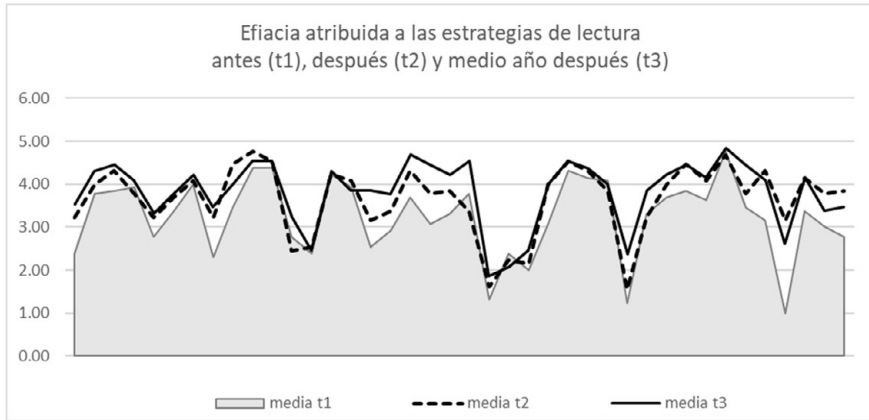
**GRÁFICO 2.** Frecuencia del uso de las estrategias de lectura antes, después y medio año después de la intervención didáctica



Nota: Valores de t1, t2 y t3. ANOVA,  $n=13$ ,  $p(\text{bilateral}) < .05$ .

Fuente: elaboración propia

**GRÁFICO 3.** Eficacia atribuida a las estrategias de lectura antes, después y medio año después de la intervención didáctica



Nota: Valores de t1, t2 y t3. ANOVA,  $n=13$ ,  $p(\text{bilateral}) < .05$ .

Fuente: elaboración propia

Se obtienen resultados similares en cuanto a las estrategias de aprendizaje: seis meses después del programa, 29 de las 38 estrategias de aprendizaje se utilizaron con más frecuencia que antes del mismo, y 20 con más frecuencia que inmediatamente después del programa. De estos cambios, 7 son significativos. 33 fueron evaluados como más eficientes que antes de la intervención, 25 como más eficientes que directamente después de ella, resultando 8 cambios significativos.

Por otro lado, a los seis meses del programa, 8 estrategias de aprendizaje se emplearon con menos frecuencia que antes del mismo y 12 con menos frecuencia que directamente después, y 4 fueron calificadas como menos eficientes que antes del programa y 10 como menos eficientes que directamente después del mismo.

De nuevo, los valores medios de los tres puntos de medición reflejan esta tendencia, de modo que para la frecuencia de uso son  $\bar{x}(t1)=3.21$  ( $SD$  1.45),  $\bar{x}(t2)=3.59$  ( $SD$  1.51),  $\bar{x}(t3)=3.63$  ( $SD$  1.29). Los valores de la atribución de eficiencia son  $\bar{x}(t1)=3.58$  ( $SD$  1.46),  $\bar{x}(t2)=3.96$  ( $SD$  1.17),  $\bar{x}(t3)=4.07$  ( $SD$  1.10) (ver Tabla 6).

**TABLA 6.** Frecuencia de uso y eficacia atribuida de las estrategias de lectura y aprendizaje antes, después y medio año después de la intervención didáctica

			t1	t2	t3
Estrategias de lectura	frecuencia	Media	2.94	3.37	3.57
		N	13	13	13
		desviación estándar	1.39	1.24	1.20
	eficacia	Media	3.24	3.65	3.83
		N	13	13	13
		desviación estándar	1.33	1.16	1.09
Estrategias de aprendizaje	frecuencia	Media	3.21	3.59	3.63
		N	13	13	13
		desviación estándar	1.45	1.51	1.29
	eficacia	Media	3.58	3.96	4.07
		N	13	13	13
		desviación estándar	1.46	1.17	1.10

Fuente: elaboración propia

En definitiva, se puede hablar de un impacto sostenido del programa: No sólo se mantiene el efecto positivo sobre la frecuencia de uso y la atribución de eficacia tanto para las estrategias de lectura como (en un grado menor) para las de aprendizaje, sino que incluso se observa un ligero aumento de este efecto a partir de directamente después de la intervención didáctica. Las hipótesis nulas  $H_0$  y  $H_0$  pueden rechazarse en favor de las hipótesis alternativas  $H_1$  y  $H_1$ .

### 6.3. VALIDACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN 5 Y 6

El objetivo las hipótesis de investigación 5 y 6 es examinar si existe una correlación positiva entre la atribución de eficiencia y la frecuencia de uso, y si esto también se refleja en los cambios positivos y negativos entre t1 y t2.

En primer lugar, procede calcular el tamaño de los cambios efectivos que se produjeron entre el momento de la medición t1 y t2. Dado que el cálculo del valor medio de la diferencia entre el después y el antes de la intervención  $\bar{x}(t2-t1)$  (ver Tablas 3 y 5) compensa los cambios positivos y negativos entre sí, no es posible determinar la magnitud de los cambios producidos, ya sean positivos o negativos. Debido a esto se calculó

complementariamente el valor medio de los valores absolutos de los cambios entre t1 y t2, que expresa cuánto cambió la frecuencia o la atribución de eficiencia en general –independientemente de que este cambio fuera positivo o negativo–. Tanto en el caso de las estrategias de lectura como en el de las de aprendizaje, las cifras de uso y atribución de eficiencia son considerablemente más altas en determinados casos, lo que significa que, con el aumento que experimentaron estos valores en general, también hubo un gran número de alumnos que evaluaron las estrategias como menos eficientes que antes y las utilizaron menos. En promedio, todos los valores variaron aproximadamente un punto (ver Tabla 7).

**TABLA 7.** Comparación del valor medio de números reales y valores absolutos

n.º de estrategia	Estrategias de lectura				Estrategias de aprendizaje			
	frecuencia: media de la diferencia t2-t1		eficacia: media de la diferencia t2-t1		frecuencia: media de la diferencia t2-t1		eficacia: media de la diferencia t2-t1	
	números reales	valores absolutos	números reales	valores absolutos	números reales	valores absolutos	números reales	valores absolutos
1	1.63	1.75	0.94	1.06	-0.25	0.88	0.13	1.25
2	0.44	1.31	0.31	0.81	1.75	2.13	1.13	1.50
3	0.06	0.81	0.56	0.69	0.00	1.25	-0.19	1.44
4	0.00	1.13	-0.19	1.06	0.44	0.81	-0.06	0.56
5	0.56	0.81	0.38	0.88	0.00	0.63	0.19	1.31
6	-0.06	0.94	0.31	0.56	-0.25	1.25	0.50	0.88
7	0.69	1.06	0.06	0.94	0.25	1.00	0.25	0.75
8	0.88	1.63	0.88	1.50	0.38	1.63	0.19	1.44
9	0.56	1.06	0.56	1.19	0.81	1.19	0.88	1.25
10	0.13	0.63	0.25	0.50	1.00	1.00	0.44	0.56
11	0.06	0.44	0.00	0.50	0.31	0.44	0.06	0.56
12	-0.25	1.00	-0.19	1.44	0.81	1.06	0.63	0.75
13	0.06	1.19	0.06	0.94	0.69	0.94	0.38	1.13
14	0.44	0.81	0.06	0.81	0.13	0.50	0.06	0.31
15	0.13	1.13	0.38	0.88	0.13	0.63	0.19	0.44
16	0.63	0.88	0.69	0.94	0.75	1.63	0.94	1.06
17	0.31	1.06	0.50	1.13	1.19	1.31	1.19	1.44
18	0.75	1.00	0.81	0.94	0.44	0.69	0.56	0.81
19	0.94	1.56	0.88	1.25	-0.44	0.44	-0.06	0.56
20	0.88	1.25	0.69	0.94	0.19	0.81	0.19	0.81

21	-0.13	0.75	-0.19	0.81	0.81	1.19	1.31	1.44
22	0.19	0.81	0.00	1.00	0.56	1.06	0.38	0.63
23	-0.06	1.19	-0.31	0.94	0.31	0.56	0.06	0.31
24	0.56	1.19	0.31	0.94	-0.44	0.44	0.19	0.56
25	1.06	1.31	1.13	1.25	0.06	0.56	0.00	0.88
26	0.19	0.69	0.25	0.63	0.38	1.13	0.13	1.13
27	0.44	0.69	0.19	0.81	0.25	0.88	0.56	0.81
28	-0.13	0.75	-0.38	1.00	0.25	1.25	0.81	1.06
29	0.06	0.94	0.38	0.88	-0.06	0.94	0.50	0.63
30	-0.31	0.94	0.13	1.13	0.00	0.25	0.13	0.38
31	0.19	0.94	0.44	0.69	0.88	1.00	0.38	0.63
32	0.00	1.13	0.25	0.88	0.25	1.13	0.13	1.38
33	0.38	1.00	0.31	0.94	0.38	0.88	0.81	0.94
34	0.25	0.63	0.00	0.38	0.56	1.06	0.44	1.06
35	-0.25	1.25	0.19	1.06	0.38	1.13	0.25	0.75
36	1.19	1.56	1.00	1.50	0.44	0.94	0.69	0.81
37	1.56	1.69	1.94	2.06	-0.38	1.38	-1.25	2.00
38	0.25	1.50	0.31	1.56	1.00	1.63	0.44	1.19
39	0.31	1.06	0.50	1.13	***	***	***	***
40	0.81	1.44	1.06	1.19	***	***	***	***
$\bar{x}$	0.38	1.07	0.39	0.99	0.37	0.99	0.36	0.93

Nota: t2-t1, n=16.

Fuente: elaboración propia

A continuación, en un segundo paso, se calculó si existe una relación lineal entre estas decisiones, esto es, si un índice de eficiencia más alto se asocia también a un mayor uso (y viceversa). Se encontró una correlación media altamente significativa y siempre positiva ( $r$  se sitúa entre .16 y .90, con una media de .66) entre los cambios en la eficacia y la frecuencia de uso entre t1 y t2, tanto para las estrategias de lectura como de aprendizaje. Por consiguiente, tanto los cambios positivos como los negativos en los índices de eficiencia y la frecuencia de uso están correlacionados.

Por último, además del cambio t2-t1, también se examinaron los correspondientes valores de t1, t2 y t3 para comprobar la correlación entre la frecuencia de uso y la evaluación de la eficacia. También en este caso, los valores de correlación fueron prácticamente siempre altamente significativos (ver Tabla 8).



**TABLA 8.** Dependencia lineal y nivel de significación entre la frecuencia de uso y la eficacia atribuida

n.º es- tra- te- gia	Estrategias de lectura								Estrategias de aprendizaje							
	t2-t1		t1		t2		t3		t2-t1		t1		t2		t3	
	r	p	r	p	r	P	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
1	.69	.002	.83	.003	.81	<.001	.90	<.001	.84	<.001	.91	.004	.80	<.001	.87	<.001
2	.88	<.001	.66	.003	.88	<.001	.99	<.001	.89	<.001	.82	<.001	.83	<.001	.64	.010
3	.65	.003	.55	.014	-.24	.187	.78	.001	.62	.005	.41	.057	.94	.001	.84	<.001
4	.67	.002	.78	.003	.89	<.001	.83	<.001	.70	.001	.74	.001	.97	<.001	.92	<.001
5	.16	.278	.67	.002	.71	.001	.75	.001	.49	.027	.63	.005	.73	.001	.49	.045
6	.51	.022	.88	.003	.77	<.001	.93	<.001	.42	.051	.74	<.001	.68	.002	.86	<.001
7	.37	.082	.42	.054	.78	<.001	.26	.198	.84	<.001	.65	.003	.67	.002	.44	.066
8	.75	<.001	.82	<.001	.67	.002	.79	.001	.83	<.001	.79	<.001	.91	.006	.78	.001
9	.90	<.001	.91	<.001	.93	.001	.70	.004	.89	<.001	.92	.001	.77	<.001	.40	.090
10	.87	<.001	.71	.001	.80	<.001	.53	.033	.31	.122	.55	.014	.51	.023	.32	.141
11	.54	.016	.34	.099	.08	.385	.75	.001	.37	.077	.46	.037	.87	<.001	.88	<.001
12	.68	.002	.59	.008	.55	.014	.56	.024	.75	<.001	.76	<.001	.75	<.001	.71	.003
13	.69	.002	.47	.035	.04	.435	.73	.002	.40	.065	.51	.023	.41	.057	.38	.104
14	.70	.001	.71	<.001	.86	<.001	.77	.001	.71	.001	.51	.022	.72	.001	.73	.002
15	.40	.061	.83	<.001	.52	.020	.84	<.001	.31	.120	.62	.005	.89	<.001	.89	<.001
16	.49	.027	.67	.002	.37	.082	.81	<.001	.76	<.001	.94	<.001	.66	.002	.89	<.001
17	.87	<.001	.94	<.001	.93	.001	.77	.001	.67	.002	.83	<.001	.74	<.001	.81	<.001
18	.70	.001	.88	<.001	.80	<.001	.94	<.001	.85	<.001	.83	<.001	.59	.008	.90	<.001
19	.85	<.001	.93	.001	.75	<.001	.95	.004	.74	.001	.45	.041	.75	<.001	.58	.018
20	.64	.004	.87	<.001	.63	.005	.89	<.001	.81	<.001	.69	.001	.82	<.001	.98	<.001
21	.64	.004	.91	.001	.65	.003	.85	<.001	.81	<.001	.82	<.001	.89	<.001	.77	.001
22	.60	.007	.27	.157	.33	.106	.72	.003	.83	<.001	.86	<.001	.89	<.001	.76	.001
23	.39	.066	.64	.004	.87	<.001	.60	.015	-.15	.289	.36	.083	.29	.136	.93	<.001
24	.60	.007	.32	.113	.54	.016	.34	.128	.59	.008	.95	<.001	.88	<.001	.95	<.001
25	.77	<.001	.89	<.001	.77	<.001	.76	.001	.85	<.001	.57	.011	.64	.004	.85	<.001
26	.38	.071	.40	.057	.80	<.001	.43	.071	.58	.009	.45	.042	.69	.002	.77	.001
27	.62	.005	.74	.001	.88	<.001	.88	<.001	.52	.019	.69	.002	.94	<.001	.90	<.001
28	.70	.001	.50	.025	.93	.001	.78	.001	.39	.069	.85	<.001	.65	.003	.91	<.001
29	.35	.089	.29	.138	.82	<.001	.58	.018	.16	.279	.32	.112	.90	<.001	.59	.017
30	.83	<.001	.81	<.001	.80	<.001	.86	<.001	.54	.016	.91	<.001	.81	<.001	.75	.002
31	.76	<.001	.95	<.001	.70	.001	.86	<.001	.23	.197	.49	.027	.56	.012	.61	.014

32	.62	.005	.55	.014	.91	.006	.91	<.001	.88	<.001	.90	<.001	.85	<.001	.58	.019
33	.70	.001	.60	.007	.66	.003	.83	<.001	.59	.008	.69	.001	.39	.070	.64	.009
34	.81	<.001	.30	.128	.65	.003	.38	.100	.79	<.001	.84	<.001	.57	.011	.93	<.001
35	.77	<.001	.80	<.001	.63	.004	.76	.001	.76	<.001	.72	<.001	.48	.032	.70	.004
36	.74	.001	.84	<.001	.87	<.001	.98	<.001	.78	<.001	.86	<.001	.91	<.001	.93	<.001
37	.84	<.001	.76	<.001	.87	<.001	.80	.001	.71	.001	.37	.079	.96	<.001	.55	.027
38	.85	<.001	.78	<.001	.83	<.001	.98	<.001	.77	<.001	.84	<.001	.92	.003	1.00	<.001
39	.82	<.001	.71	.001	.82	<.001	.78	.001	***	***	***	***	***	***	***	***
40	.62	.006	.80	<.001	.66	.003	.85	<.001	***	***	***	***	***	***	***	***
$\bar{x}$	.66	.019	.68	.022	.69	.032	.76	.015	.63	.036	.69	.015	.74	.010	.75	.015

Nota: Coeficiente de correlación de Pearson  $r$  y nivel de significación  $p$  entre la frecuencia de uso y la eficacia atribuida en los cambios entre  $t_1$  y  $t_2$  y en los momentos de medición  $t_1$ ,  $t_2$  y  $t_3$ , estrategias de lectura y aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

En resumen, ambas hipótesis de investigación pueden considerarse validadas: Existe una relación lineal entre la eficiencia atribuida a las estrategias de lectura y aprendizaje y la frecuencia de su uso, y esto se encuentra tanto en los valores estáticos como en el aumento y disminución ( $t_2-t_1$ ) de estos valores.

#### 6.4. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Las entrevistas semiestructuradas realizadas a seis estudiantes muestran que los cambios en la frecuencia de uso de las estrategias son el resultado de la experimentación y el empleo, la reflexión y una (modificación de la) atribución de la eficacia. Para ejemplificar esto, se citará a tres estudiantes:

“...si no me funciona una [estrategia], aplico esta otra, y si no me funciona esta otra, pues aplico la siguiente. Entonces yo creo que al tener (...) un abanico de posibilidades (...) que un poco como que te tranquiliza”,

“...la gran variedad de técnicas (...) sirve, no solo para que escojas entre este catálogo todas las que te pueden beneficiar y te permite además probar y decir Pues esta no me gustó mucho, el próximo texto haré esta”,

y

cuando había un compañero que había hecho otro ejercicio que yo no había hecho, digo yo Voy a probar a hacer este, a ver si me ayuda, me viene bien. Si me empezaba a poner mucho más nerviosa y me empezaba

a agobiar más, digo No, voy a volver al mío, que me ayuda, (...) me resulta fácil porque ya es la costumbre de hacerlo y sé que me va a venir bien.

Las citas revelan que los estudiantes han probado diferentes estrategias durante el programa, inspirándose en los diferentes procedimientos de sus compañeros durante la evaluación entre pares. A continuación, reflexionaron sobre el rendimiento de estas estrategias y descubrieron las que fueron más eficaces para ellos personalmente. En los trabajos posteriores los estudiantes prefirieron emplear precisamente estas estrategias, que consideraron eficientes.

## 7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En resumen, todas las hipótesis de la investigación pueden considerarse confirmadas, como se ha demostrado en el **Capítulo 6**. En consecuencia, se puede concluir que el programa ha influido en el comportamiento de los estudiantes respecto a las estrategias, animándolos a reevaluar las que utilizan y a cambiar la frecuencia de su uso acorde con la eficacia que les atribuyen. En consecuencia, los resultados indican que un programa de fomento de autonomía que se desarrolla en línea y de forma independiente de las clases, sin intervención por parte del docente, favorece el uso de estrategias.

A lo largo del trabajo, han ido surgiendo otras líneas de investigación que podrían explorarse en el futuro. Por ejemplo, sería importante investigar de qué forma los cuestionarios de estrategias permiten medir de manera fiable el éxito de un programa de fomento, ya que se ha demostrado que los valores medios por sí solos no reflejan todo el proceso de aprendizaje que se produjo, puesto que éste también puede manifestarse en la decisión consciente de utilizar una estrategia determinada en menor medida porque fue considerada por el estudiante como no eficaz para él mismo. Esto último refleja el estado de la cuestión (ver apartado 2.2.1.), pero no está contemplado la práctica actual de la investigación. Por lo tanto, sería pertinente estudiar esta cuestión más a fondo. Conveniría examinar más detenidamente si un cambio en el uso global de la estrategia, es decir, también una disminución 1) puede ser un indicador de aprendizaje; 2) si concuerda con la atribución de eficiencia; y 3)

si el mero aumento del uso de estrategias como indicador de impacto no debería interpretarse de forma más diferenciada.

Además, dado que los elementos que componen el programa deben examinarse en función de su importancia para el proceso de aprendizaje, es de especial interés determinar qué es lo que, en particular, promovió el trabajo de reflexión de los estudiantes.

También sería conveniente transferir el programa a otros contextos de aprendizaje (otras lenguas y niveles). Debido precisamente a que el programa es en gran medida independiente de la enseñanza que se imparte y, por lo tanto, fácilmente transferible, sería interesante averiguar las posibles diferencias en el aprendizaje entre los niveles de rendimiento y entre los diferentes contextos.

## 8. REFERENCIAS

- Aguado, K. (2014). Triangulation. En J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Eds.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (pp. 47–56). Ferdinand Schöningh.
- Cohen, A. D. y Ishihara, N. (2005). *A Web-Based Approach to Strategic Learning of Speech Acts*. Center for Advanced Research of Language Acquisition (CARLA), University of Minnesota.
- Daase, A., Hinrichs, B. & Settinieri, J. (2014). Befragung. En J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Eds.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (pp. 103–122). Ferdinand Schöningh.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong Won Suhr y Zhou Nanzhao. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones Unesco.
- Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F., Giménez Beut, J. y Portillo Poblador, N. (2019). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XXI*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23367>

- Gültekin-Karakoç, N. & Feldmeier García, A. (2014). Analyse quantitativer Daten. En J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Eds.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (pp. 183–211). Ferdinand Schöningh.
- Hassan, X., Macaro, E., Mason, D., Smith, P. & Vanderplank, R. (2005). Strategy training in language learning – a systematic review of available research. En *Research Evidence in Education Library*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.  
<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=296>
- Häuptle Barceló, M. (1999). Lernstrategien und autonomes Lernen. En Edelhoff, C. & Weskamp, R. (Eds.), *Autonomes Fremdsprachenlernen* (pp. 50-62). Hueber.
- Ikeda, M. y Takeuchi, O. (2000). Tasks and strategy use: Empirical implications for questionnaire studies. *The Japan Association of College English Teachers (JACET) Bulletin*, 31, 21–32.
- John, S. (2021). Lectura de textos en línea en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Un programa de fomento de la autonomía en la enseñanza superior. En G. Paredes-Otero y N. Sánchez-Gey Valenzuela (Eds.), *De la filosofía digital a la sociedad del videojuego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales* (pp. 855-883). Dykinson.
- Little, D., Devitt, S. & Singleton, D. (1989). *Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theory and Practice*. Authentik Language Learning Resources.
- Little, D. (1991). Definitions, issues and problems. *Learner autonomy: Vol. 1*. Authentik Language Learning Resources.
- Little, D. (1994). Learner Autonomy: A Theoretical Construct and its Practical Application. *Die Neueren Sprachen*, 93, 430-442
- Mokhtari, K. & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2–10.
- Nodari, C. (1996): *Autonomie und Fremdsprachenlernen*. *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer, 4-10.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition (Cambridge Applied Linguistics)*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S. & Kim, H.-J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(1), 1–47.  
<https://doi.org/10.1515/iral.2004.001>

- Rösler, D. (1998). Autonomes Lernen? Neue Medien und "ältes"  
Fremdsprachenlernen. Info DaF, 25, 3-20.
- Schmenk, B. (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte  
Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der  
Lernerautonomie. Profil, 2, 11-26.
- Vivas Jiménez, A. y García Herrero, M<sup>a</sup> M. (2011). Un instrumento de diagnóstico para  
identificar las estrategias y estilos de aprendizaje de la lengua extranjera.  
Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e  
investigación en psicología y educación, 16(19 (1)), 97-114.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3752505>
- Weskamp, R. (1999): Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als  
Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. En C. Edelhoff &  
R. Weskamp (Eds.), Autonomes Fremdsprachenlernen (pp. 8-19). Hueber.
- Wibrowski, C. R., Matthews, W. K. & Kitsantas, A. (2017). The Role of a Skills  
Learning Support Program on First-Generation College Students' Self-  
Regulation, Motivation, and Academic Achievement: A Longitudinal Study.  
Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19(3),  
317-332. <https://doi.org/10.1177/1521025116629152>