

Estrategias de aprendizaje no formal de la lengua española en el ejemplo de los estudiantes de la Facultad de Letras y Filosofía en Zagreb

Kitin, Ilija

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:097930>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-19**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Strategije neformalnog učenja španjolskog jezika na primjeru studenata Filozofskog fakulteta u
Zagrebu

Ime i prezime studenta:

Ilija Kitin

Ime i prezime mentora (s titulama):

doc. dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Mjesto i datum:

Zagreb, 15.12.2023.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

Estrategias de aprendizaje no formal de la lengua española en el ejemplo de los estudiantes de la
Facultad de Letras y Filosofía en Zagreb

Nombre y apellido del estudiante:

Ilija Kitin

Nombre y apellido del tutor:

doc. dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Lugar y fecha

Zagreb, 15/12/2023

SAŽETAK

Tema ovog diplomskog rada jesu neformalne strategije u učenju španjolskog jezika na primjeru studenata španjolskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Rad sadrži teorijski dio, gdje su prikazani osnovni pojmovi, a prezentiran je i pregled literature vezane uz temu. Neformalne strategije učenja jezika su aktivnosti koje se koriste za poboljšanje učenja stranih jezika izvan učionice. Olakšavaju učenje, čine ga bržim i ugodnijim te uključuju učenike u njihov proces učenja, iako problem može biti to što učenici nisu svjesni njihovog postojanja niti načina na koji ih koristiti. Prvi je cilj istraživanja utvrditi koji je tip strategije najviše i koliko često korišten. Drugi cilj je vidjeti koje sadržaje i kriterije koriste ispitanici za neformalno učenje. Treći cilj jest vidjeti kakva je percepcija ispitanika o neformalnom učenju. Za dobivanje ovih podataka korišten je upitnik. Najviše su korištene kognitivne strategije. Među njima, najpopularnije se bile gledanje serija, filmova i videa te slušanje glazbe.

Ključne riječi: strategije učenja, neformalno učenje, učenje španjolskog jezika

RESUMEN

El tema de esta tesina son las estrategias no formales del aprendizaje del idioma español en el ejemplo de los estudiantes de lengua y literatura españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de Zagreb. El trabajo contiene una parte teórica, donde se presentan los términos básicos, así como una visión general de la literatura relacionada con el tema. Las estrategias de aprendizaje no formal de idiomas son actividades que se utilizan para mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros fuera del aula. Facilitan el aprendizaje, hacen que sea más rápido y ameno e involucran a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, aunque un problema puede ser que los alumnos no son conscientes de su existencia o de la manera en la cual usarlas. El primer objetivo de la investigación es determinar qué tipo de estrategia se utilizaba lo más frecuente y con qué frecuencia. El segundo objetivo es ver qué contenidos y criterios utilizaban los encuestados para el aprendizaje no formal. El tercer objetivo es ver cuál era la percepción de los encuestados sobre el aprendizaje no formal. Para obtener estos datos se utilizó un cuestionario. Las estrategias cognitivas eran las más utilizadas. Entre ellas, las más populares eran ver series, películas y vídeos y escuchar música.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, aprendizaje no formal, aprendizaje del español

1. Introducción	1
2. Aprendizaje y educación	3
3. Clasificación de la educación	6
3.1 La educación formal	6
3.2. La educación no formal	7
3.3. La educación informal	9
4. Estrategias de aprendizaje	13
4.1. La clasificación de Stern	14
4.2. La clasificación de O'Malley y Chamot	14
4.2.1. Estrategias cognitivas	15
4.2.2. Estrategias metacognitivas	16
4.2.3. Estrategias socioafectivas	17
4.3. La clasificación de Oxford	18
5. Aprendizaje no formal de idiomas extranjeros	20
6. Investigaciones previas	23
7. Estrategias de aprendizaje no formal de la lengua española en el ejemplo de los estudiantes de la Facultad de Letras y Filosofía en Zagreb	26
7.1. Los objetivos de la investigación	26
7.2. Participantes	27
7.3. Instrumentos y procedimiento	29
7.5. Los resultados	29
7.5.1. El tipo, la frecuencia y el contenido de las estrategias que se empleaban	30
7.5.1.1. Las estrategias cognitivas	30
7.5.1.2. Las estrategias metacognitivas	44
7.5.1.3. Las estrategias socioafectivas	45
7.5.2. Los criterios	48

7.5.3. La percepción sobre el aprendizaje no formal	50
7.6. La discusión	51
8. Conclusión	58
9. Bibliografía	60
10. Anexo 1	64

1. Introducción

El tema de esta tesina son las estrategias no formales en el aprendizaje de la lengua español en el ejemplo de los estudiantes de la lengua y literatura española de la Facultad de Filosofía y Letras en Zagreb. El trabajo se divide en dos partes grandes. En la parte primera, tenemos la parte teórica, donde se van a exponer temas como las diferencias entre los conceptos del aprendizaje y la educación y una clasificación de la educación. Después de esto, podemos ver las estrategias de aprendizaje y los tipos que se hallan en tres clasificaciones, la información acerca del aprendizaje no formal de idiomas extranjeros y algunas investigaciones previas. Las estrategias de aprendizaje son actividades que utilizan los estudiantes para mejorar las competencias en un idioma extranjero fuera del sistema escolar o universitario formal. Ellas facilitan el proceso del aprendizaje, aunque un problema puede ser que los alumnos no son conscientes de su existencia o de la manera en la cual usarlas. Las estrategias de aprendizaje de lenguas son los procesos que el alumno elige conscientemente y que pueden resultar en una toma de acción que mejora el aprendizaje. Hacen que el aprendizaje sea más fácil, rápido, agradable y efectivo. Además, contribuyen a la competencia comunicativa e involucran mucho a los aprendientes. La educación no formal es un conjunto de actividades que se realizan aparte del sistema formal. Este tipo de educación permite a los alumnos ser más involucrados y son más flexibles. Un problema de las personas que llevan años estudiando un idioma sin ver los resultados que quieren es que no reciben bastante input comprensible, el que a veces no se puede proporcionar en el aula en la medida requerida. Este input se puede proporcionar mediante los medios, los libros, en conversaciones con hablantes etc. La diversidad en la educación es importante porque se la puede utilizar para mejorar el aprendizaje de idiomas y en general.

Por otro lado, tenemos la parte práctica, donde tenemos la información relacionada con la investigación realizada. Se van a presentar los objetivos de la investigación. El primero es ver qué tipo de estrategia, entre las cognitivas, las metacognitivas y las socioafectivas, y con qué frecuencia utilizaban los participantes fuera del aula. El segundo objetivo del trabajo es mostrar qué contenidos utilizaban. Por ejemplo, cuál tipo de libro leían o cuál tipo de música escuchaban. Se mostrará también los criterios que se empleaban a la hora de elegir una estrategia. El tercer objetivo tiene que ver con la percepción del aprendizaje no formal, donde se podrá ver la medida en la cual los participantes pensaban que un idioma se podía aprender solo de manera formal y su

uso de las estrategias de aprendizaje no formal en diferentes fases del aprendizaje. En la investigación participaron 23 estudiantes de todos los años de estudio de la Facultad de Filosofía y Letras en Zagreb. La herramienta que se utilizó es el cuestionario. Las estrategias cognitivas eran las más populares. Entre ellas, las más populares eran ver series, películas y vídeos y escuchar música.

2. Aprendizaje y educación

Este apartado trata los conceptos del aprendizaje y de la educación. Son conceptos importantes visto que el trabajo trata las estrategias de aprendizaje, de ahí que sea útil definir los conceptos y mostrar la diferencia entre ellos.

Argüelles Pabón y Nagles García (2009) definen el aprendizaje como un proceso que lleva a una persona a adquirir destrezas o habilidades, incluye un contenido informativo y a través de él se adoptan nuevas estrategias de conocimiento y de acción. Aunque muchas veces se relaciona con la escuela, los libros y el esfuerzo, el aprendizaje ocurre muy a menudo y en la vida cotidiana, algunas veces incluso sin darse cuenta de que ocurrió. Se lo puede describir también como un proceso de cambio de la estructura cognitiva provocado por la mezcla de nuevas ideas y conceptos con lo que la persona ya sabía. En el proceso influyen las experiencias, los sentimientos, las emociones y el contexto de las interacciones de cada persona. El aprendizaje nos permite prepararse para varias situaciones de la vida cotidiana, asegura la productividad y la efectividad. Asimismo, nos ayuda a comprender nuestro ambiente, podemos actuar en él. El aprendizaje también nos hace desarrollar la capacidad para el aprendizaje. De esta manera, aprendemos a aprender, a interactuar, a actuar y autorregularnos. A continuación, el proceso de aprendizaje no es el mismo para todos. Todos aprenden de forma diferente. Las maneras en las cuales aprendemos tienen, por supuesto, una gran influencia en el éxito del proceso.

Siguen unas cualidades de un aprendizaje más efectivo según Argüelles Pabón y Nagles García (2009). El aprendizaje es más efectivo cuando se puede manipular la información. En otras palabras, es importante hacer algo y experimentar. Igualmente, se comprende mejor cuando uno es libre para elegir entre las responsabilidades. Es mejor entender fundamentalmente un área específica que tratar de memorizar una gran cantidad de información que no se puede usar en el ambiente de una persona. En consecuencia, la memoria es más útil cuando se puede evocar información relevante y que se puede usar en la vida real. Por tanto, un buen aprendizaje significa desarrollarse para poder enfrentarse a las diferentes dificultades de la vida cotidiana.

Hoy en día, muchas teorías de aprendizaje constatan que se debería usar una pedagogía centrada en el aprendizaje más que en la enseñanza (Samuelowicz y Bain, 2001, en Gargallo *et al.*, 2014). En el modelo tradicional, conocido también como el modelo centrado en la enseñanza, es decir, en el docente, o el modelo de transmisión del conocimiento, la figura del docente tiene mucha

relevancia. El docente es la persona que es la fuente principal de la información y del conocimiento, el cual es algo que se construye por otros. El docente es responsable de transmitir bien la información y los alumnos la reproducen. La responsabilidad del diseño de las actividades y del currículum cae sobre el docente, además de la selección de los contenidos y los métodos de enseñanza y evaluación. Asimismo, no se presta mucha atención a la cooperación del docente con sus colegas. En cuanto a los alumnos, no se tiene en cuenta cómo ellos querrían que el proceso de enseñanza sea realizado. La reproducción por parte de los estudiantes es muy importante en este planteamiento. El conocimiento les sirve a los alumnos para su futuro o para aprobar la clase. No se espera que los alumnos participen en la construcción del conocimiento ni en la toma de decisiones. La cooperación de los alumnos no es muy importante y la interacción entre el docente y los alumnos es mínima. El docente se asegura de que los estudiantes presten atención, es responsable de la comprensión, aclara dudas y se hace cargo de la motivación y del interés de los estudiantes. Las clases en este enfoque ponen énfasis en la explicación, que proviene del docente, en la toma de apuntes, en la memorización y en la repetición. El aprendizaje de los alumnos se evalúa en la forma del examen tradicional (Gargallo *et al*, 2014).

Por otro lado, tenemos el modelo centrado en el aprendizaje o en el alumno (*student-centered learning*). Se refiere a este modelo como modelo constructivista o facilitación del aprendizaje también. Este modelo entiende el conocimiento como producto de la cooperación entre el docente y los alumnos. El rol del docente es ser el mediador para el alumno. El diseño del currículum es la responsabilidad del docente, pero en este enfoque, el docente trabaja junto con sus colegas y los alumnos deben cooperar también. El alumno participa activamente en el proceso del aprendizaje y es libre para modificar el proceso (Machemer y Crawford, 2007, en Gargallo *et al*, 2014). Opuesto al enfoque anterior, se organiza el conocimiento y controla los contenidos mutuamente. La interacción entre el alumno y el docente es muy importante porque así se negocian los significados. La motivación y el interés son cosa de los alumnos y el objetivo es aprender para la vida (Gargallo *et al*, 2014). Para resumir, algunas características del modelo centrado en el alumno son el conocimiento como producto de la cooperación, el rol del docente como mediador, que los alumnos participan activamente en el proceso de aprendizaje y que pueden modificarlo, es decir es importante la independencia y la participación del alumno. El tema es importante porque, como vamos a ver, una aplicación de la investigación de este trabajo es que podría ayudar a los docentes a presentar el tema de las estrategias no formales en el aula

para que los alumnos sean conscientes de las diferentes maneras que les pueden ayudar en su aprendizaje, es decir, para que los alumnos puedan profundizar y expandir su conocimiento en su ocio. Tal vez sería útil presentar algunas estrategias a los alumnos, porque no siempre son conscientes de lo que pueden hacer fuera del aula. Esto los llevaría a mejorar su conocimiento, lo que influiría positivamente en su motivación y seguirían aprendiendo el idioma durante más tiempo.

El aprendizaje es un proceso sin organización en el cual se obtienen conocimientos y desarrollan actitudes y el cual ocurre inconscientemente en la experiencia cotidiana. Por otro lado, la educación es un proceso organizado e intencionado (Vekić, 2015). La educación a menudo se ve como un aprendizaje formalizado, institucionalizado, bien definido, limitado en el tiempo. A través del aprendizaje educativo, la sociedad transfiere el conocimiento importante, los valores y las habilidades (Resnick, 1987 en Matusov, 2021). Por consiguiente, el aprendizaje es un proceso psicológico y la educación es un proceso institucionalizado. La educación entonces incluye un juicio societal sobre qué es bueno para los alumnos para aprender (Matusov, 2021). La educación es una disciplina que se preocupa con los métodos de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas o ambientes similares, a diferencia de las varias maneras de socialización no formal e informal, por ejemplo los proyectos para el desarrollo rural o la educación a través de las relaciones padre-hijo. La educación debe guiar a los niños en el aprendizaje de la cultura y dirigirlos en su futuro rol en la sociedad. En las culturas primitivas, a menudo no encontramos mucho aprendizaje formal, es decir, a lo que normalmente nos referiríamos como escuela, clases o docentes. Como las sociedades crecen, el conocimiento se expande y se vuelve demasiado para que solo una persona sepa todo, de ahí que evolucionen maneras más selectivas y eficaces de transmitirlo. Debido a esta evolución hacia una sociedad y conocimientos cada vez más complejos y escuelas más institucionalizadas, la experiencia educativa se vuelve menos relacionada con la vida cotidiana. Se presta menos atención al contexto de la vida laboral, se vuelve más abstracta y se aprende más fuera del contexto. Es una diferencia entre la educación formal e informal, las que vamos a ver en el siguiente capítulo. Como la sociedad presta más y más atención a la educación, trata de formular los objetivos, los contenidos, la organización y las estrategias de la educación (Murray Thomas, 2023).

3. Clasificación de la educación

Coombs y Ahmed (1974, en La Belle, 1982) identifican tres tipos de educación. Estos son la educación formal, la educación no formal y la educación informal.

3.1 La educación formal

La educación formal es institucionalizada, cronológicamente clasificada en cursos y jerárquicamente estructurada, que abarca todo desde los primeros cursos de la escuela primaria hasta los finales de carreras universitarias (Coombs y Ahmed, 1974, en La Belle, 1982). Según Smyth (2008), en la educación formal, los estudiantes son matriculados o registrados, lo que no depende del modo de la enseñanza, ya que se puede tratar de, por ejemplo, la radio o la televisión y los programas educativos que se ofrecen mediante esta tecnología. No obstante, se tiene que estar matriculado en el programa. Por consiguiente, las escuelas y las universidades son formales. Los objetivos del aprendizaje son estructurados, igual que el tiempo y el apoyo y llevan a la certificación. Es intencional por parte del aprendiente. En cuanto a los programas dentro de la educación formal, ellos no cambian cuando una persona cambia o deja de participar. Las clases universitarias no cambian cuando llegan otros estudiantes. Son iguales para todos. La educación formal es estandarizada y descontextualizada. Los programas son controlados por los docentes u otros y la evaluación se puede llevar a cabo por agencias (Rogers, 2014). Se trata de una educación que en general se lleva a cabo en la escuela, que puede ser represiva. La motivación es normalmente extrínseca y, lo que es importante, este tipo de educación es obligatorio. Lo guía el docente, el aprendizaje se evalúa y, además, es secuencial (Escach, 2007). Unos ejemplos de la educación formal serían la formación profesional para manicuristas, las escuelas secundarias, el estudio de grado universitario de matemáticas o la formación profesional para contadores (Vekić, 2015).

Este tipo es estructurado y administrado según las leyes y las normas y tiene un currículum bastante rígido. Las instituciones educativas formales requieren una asistencia en el aula mínima por parte de los estudiantes. El programa se sigue por los estudiantes, pero también por los docentes e incluye evaluaciones que se exigen para avanzar al siguiente nivel del aprendizaje. Por lo general, se trata de una metodología monodireccional, que falla en estimular a los alumnos

y fomentar su participación activa en el proceso, aunque los fracasos se atribuyen a ellos. La planificación del sistema educativo formal no considera los estándares de los alumnos, los valores y las actitudes que son relevantes y el sistema en general no es evaluado en el nivel de la aceptación por parte de los alumnos ni para la eficacia y eficiencia. La misma metodología se puede usar si la universidad incluye a diez, cincuenta o doscientos estudiantes. Las clases se pueden dividir en clases de teoría, laboratorios y ejercicios y su orden y correlación no se tienen en cuenta. Los objetivos relacionados con el desarrollo personal de los alumnos tampoco se tienen en cuenta. Además, los principios básicos del aprendizaje no se consideran durante la planificación y el rendimiento de los sistemas educativos (Zaki Dib, 1998).

3.2. La educación no formal

La educación no formal es cada actividad que es organizada, sistematizada y educativa, que se realiza fuera del sistema formal y provee el aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto a los adultos, como a los niños (Coombs y Ahmed, 1974, en La Belle, 1982). Las escuelas generalmente se encuentran bajo la autoridad del gobierno, a diferencia de qué pasa en la educación no formal. En la educación no formal, no tiene que haber tanta regulación por parte del gobierno. Se puede tratar, por ejemplo, de la instrucción religiosa o del entrenamiento en el trabajo, así que una diferencia con la educación formal es el nivel de la influencia del Estado (La Belle, 1981, en La Belle, 1982).

Para Smyth (2008), este tipo de educación se caracteriza de la manera que las personas no son matriculadas o registradas. También es intencional por parte del aprendiente. Los programas dentro de este tipo de educación, permiten a las personas participar más directamente e influir en lo que se enseña y en cómo se enseña. Los programas son más flexibles visto que los aprendientes pueden influir en el tiempo, la duración y la ubicación. Además, se puede cambiar el contenido para ajustarse a las intenciones y las aspiraciones de diferentes personas (Rogers, 2014). Según Escach (2007), este tipo de educación se lleva a cabo en una institución fuera de la escuela, normalmente da apoyo, es estructurado. En cuanto a la motivación, ella puede ser extrínseca, pero normalmente es intrínseca. Este tipo normalmente es voluntario y el aprendizaje normalmente no se evalúa. Además, normalmente no es secuencial.

Carron y Carr-Hill (1991) sostienen que existen cuatro tipos de educación no formal, los cuales se distinguen en su relación con el sistema formal de las escuelas y de las universidades. Estas son la educación paranormal, la educación popular, la educación para el desarrollo personal y el entrenamiento personal. Los autores explican que en esta clasificación, la educación no formal es simplemente cualquier actividad educativa organizada que ocurre fuera de la escuela y de la universidad.

La educación paranormal incluye los programas educativos que actúan como sustitutos para la educación regular. Su objetivo es ofrecer una segunda oportunidad a las personas que no se benefician de la escuela regular cuando deberían. Se trata de clases nocturnas, programas oficiales de alfabetismo, programas educativos a distancia etc. Una característica que mencionan los autores es que se trata de ofrecer títulos equivalentes a los títulos del sistema formal. Otro ejemplo de este tipo son las clases particulares de estudiantes que se encuentran en la escuela.

El segundo tipo es la educación popular. Se trata de actividades que explícitamente tratan de distinguirse del sistema escolar formal. Se puede tratar de iniciativas educativas para los grupos marginalizados e incluyen programas de alfabetismo para adultos, el entrenamiento cooperativo, la movilización política y las actividades para el desarrollo de la comunidad. En la mayoría de los casos, las organizaciones voluntarias se ocupan de ellas. Se centran en el desarrollo colectivo y no en la competición personal y son el sector menos institucionalizado del campo diverso de la educación. Se trata de grupos informales, a menudo relacionados con las iglesias, partidos políticos y asociaciones socioculturales, las cuales pueden ser apoyadas por gobiernos nacionales o locales. Las características de este tipo son el aprendizaje a través de hacer (*learning-by-doing approach*), un nivel alto de flexibilidad estructural y una preocupación constante de adaptar las actividades del aprendizaje a las necesidades cambiantes de las personas. Debido a la fluidez, es difícil medir su relativa importancia. Además, este tipo parece depender mucho del tipo de la sociedad y del momento histórico de su evolución.

Las actividades para el desarrollo personal pueden ser organizadas por instituciones culturales (museos, bibliotecas, centros culturales), por clubes, círculos, asociaciones que promueven las actividades del ocio como la astronomía, la observación del entorno natural, la música etc. Además, podemos mencionar los centros deportivos, las instituciones de lenguas o centros para la salud física o mental. La diversificación del campo educativo es importante porque muestra que la educación se está volviendo un producto y se puede usar para mejorar la calidad de, por

ejemplo, el aprendizaje de lenguas para viajar. Es diferente a la educación popular, donde el desarrollo colectivo es importante. Este mercado privado de aprendizaje trata de satisfacer las necesidades individuales.

El entrenamiento profesional está compuesto de varios programas de entrenamiento profesional y vocacional organizado por empresas, sindicatos, agencias privadas y escuelas formales. Las escuelas a veces no pueden incluir todo relacionado con la variedad en las necesidades educativas y, debido a su organización burocrática, tienen una capacidad limitada para reaccionar rápido a los cambios tecnológicos y a las nuevas demandas. Por eso, la necesidad de tener variedad en mecanismos del entrenamiento y el potencial que muestran varias prácticas en la educación no formal es generalmente aceptado (Carron y Car-Hill, 1991). Para resumir, las diferencias entre estos tipos son que se refieren a diferentes necesidades educativas, sirven a diferentes personas, se organizan por diferentes agencias educativas y tienen relaciones diferentes al sistema de la educación formal.

3.3. La educación informal

La educación informal es un proceso de toda la vida a través del cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades y actitudes desde las experiencias cotidianas y de la exposición al entorno (Coombs y Ahmed, 1974, en La Belle, 1982). La mayoría de niños pequeños se encuentran bajo la influencia de este tipo de educación antes de que empiecen la escuela (La Belle, 1982). La educación informal es limitada al contexto y a la tarea inmediata. A menudo se basa en lo concreto sin ir a lo abstracto o a las generalizaciones. En general, es inconsciente, así que es más difícil para el aprendiente reconocer su relevancia para el aprendizaje de nuevos contenidos. Sin embargo, es muy efectiva y se puede aplicar en la vida inmediatamente. Se dice que llega desde la aplicación y no viceversa, es decir, la persona primero realiza y luego aprende haciendo (Rogers, 2014).

La educación informal se puede dar en cualquier lugar, da apoyo, no es estructurada, es espontánea. La motivación de la persona es principalmente intrínseca. Es voluntaria y guiada por la persona que aprende algo. No hay evaluación y el proceso no es secuencial (Escach, 2007). Se trata de cualquier actividad que incluye la búsqueda de la comprensión, del conocimiento o de la habilidad que ocurre sin la presencia de unos criterios curriculares externos (Livingstone, 2006).

Puede ocurrir en cualquier contexto fuera del currículum preestablecido de las instituciones educativas. Los objetivos, los contenidos y los procesos de la adquisición, la duración y la evaluación son determinados por los individuos y grupos que optan por participar en ellos.

En cuanto al aprendizaje informal de lenguas extranjeras, esto puede pasar en el trabajo, en la familia o en las relaciones en las comunidades. De esa manera, los niños pueden llegar a ser bilingües a través del contacto con sus cuidadores. Por ejemplo, si sus niñeras son hablantes del español o chino o si pasan mucho tiempo con amigos que hablan otro idioma. Esto pasa también cuando se mira la televisión con el audio en un idioma y los subtítulos en otro. Así, la persona trabaja con los dos idiomas (Bartlett y Bajaj, 2015).

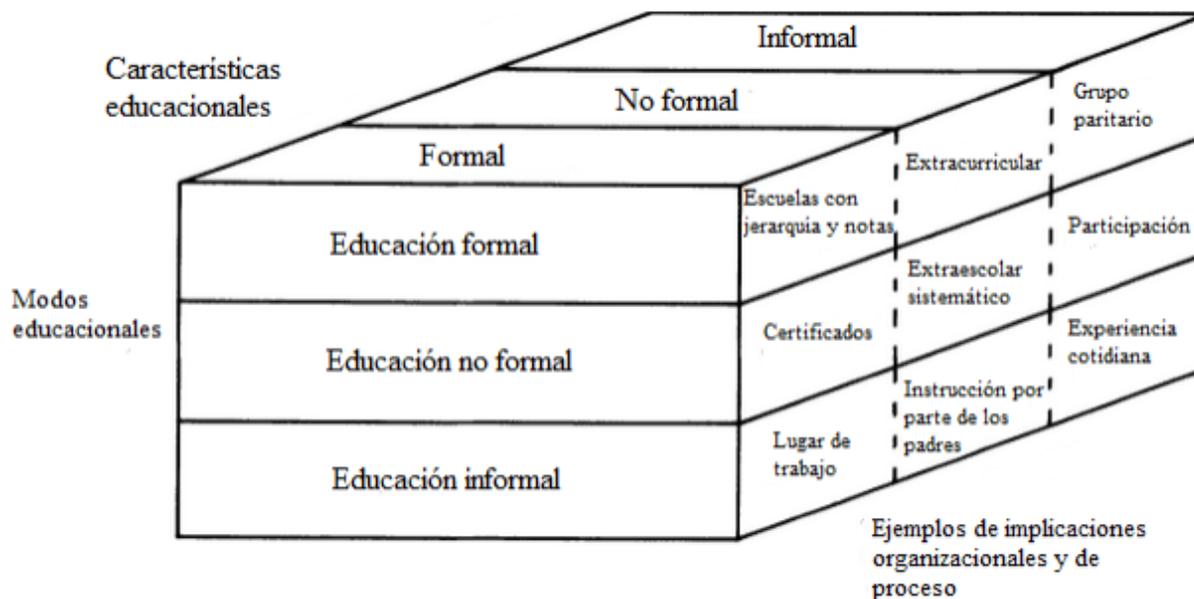
Es un aprendizaje que ocurre en el curso de las actividades rutinarias. No se trata de una actividad que se aísla solamente para educar (Scribner, 1973). Podemos mencionar el término aprendizaje observacional (*observational learning*). En el aprendizaje informal, el adulto, el cual es el modelo, rara vez formula una práctica en palabras o reglas. En vez de esto, se da una demostración (Scribner, 1973). En un estudio, los niños rara vez preguntaron “por qué”. Esto se puede explicar de la manera que el aprendizaje ocurre en situaciones reales, donde el significado es intrínseco al contexto. Así aparece la idea de que el aprendizaje informal no promueve la formulación verbal por parte del aprendiente ni del modelo (Scribner, 1973).

Su objetivo son los alumnos y también el público en general, pero no se imponen obligaciones. Es una adición a la educación formal y no formal. Se trata de visitas a museos o exhibiciones científicas u otras, escuchar radio o ver la televisión sobre temas educativos o científicos, leer textos sobre la ciencia, la educación, la tecnología etc. en revistas y revistas científicas, participar en concursos científicos, participar en lecturas y conferencias. Las actividades que se pueden realizar en el hogar son juegos didácticos o científicos, la manipulación de kits, experimentos, sesiones de lectura (de biografías, noticias científicas etc.).

A veces la diferencia es borrosa porque depende de la intención de las personas. Una visita a un museo científico puede ser un ejemplo de la educación informal si se trata de una decisión personal y espontánea por parte del alumno y no está relacionada directamente con las actividades escolares. Por otro lado, si la visita forma parte de un currículum establecido y requiere de los alumnos que escriban un informe que incluye una evaluación por parte del docente, entonces probablemente se trata de una actividad dentro de la educación formal o no formal (Zaki Dib, 1988).

Estos tres tipos de educación pueden existir simultáneamente. Por ejemplo, en la educación formal, tenemos el currículum oficial, que se utiliza por el docente y lo promueve la escuela, pero también tenemos un aprendizaje informal que se asocia con la manera en la cual el aula es organizada, con las reglas según las cuales se realiza todo y según el conocimiento que se propaga entre los alumnos. De este modo, la participación de los alumnos en el proceso de la educación en la escuela también incluye el aprendizaje informal, aunque no lo promueven sistemáticamente ni el docente ni la escuela. Por otro lado, en las escuelas también se puede notar la educación no formal, en las actividades extracurriculares, las que no tienen mucho que ver con los créditos, las notas o los diplomas, aunque aquí sí que se puede ver una enseñanza y un aprendizaje intencionales y sistematizados (La Belle, 1982).

Figura 1. Ejemplos de tipos de educación (La Belle, 1982)



En la Figura 1, podemos ver un esquema de los tres tipos de la educación con unos ejemplos. El tipo de la educación se refiere al tipo dominante, lo que significa que, por ejemplo, en el aula nos podemos centrar en el modo formal de la enseñanza por parte del docente y no en el modo informal que se puede notar en la comunicación de los alumnos y que puede ocurrir simultáneamente. Las características de la educación se refieren a la estructura y no al proceso de la educación. Las características de la educación formal son la jerarquía, la asistencia obligatoria,

los requisitos de entrada, el currículum estandarizado, los prerrequisitos y los certificados. Las características de la educación no formal constatan que la actividad tiene que ser separada de la escuela, aunque tiene que ser planeada antes y sistematizada y tiene que poder llevar a un grupo de aprendientes hasta un objetivo específico. Las características de la educación informal reflejan el contacto que los individuos tienen con las influencias del entorno en el aprendizaje del día a día. Donde se encuentran los tipos y las características de la educación, tenemos una actividad educativa como resultado. Las líneas rotas indican que dentro de un modo dominante se pueden notar otros modos educativos. Por ejemplo, como ha sido mencionado, las actividades extracurriculares y la comunicación entre alumnos dentro de un sistema formal (La Belle, 1982). Para resumir, la educación informal no es estructurada sino espontánea y la motivación es intrínseca. Si hablamos del aprendizaje informal de lenguas extranjeras, se da en el trabajo, en la familia o en las relaciones en las comunidades. Los tres tipos de educación pueden coexistir. Por ejemplo, en la educación formal, tenemos el currículum, pero también tenemos un aprendizaje informal que podemos ver en la manera de la organización del aula, las reglas de la institución y el conocimiento que se propaga entre los alumnos, así que la participación de los alumnos incluye el aprendizaje informal, aunque no se promueve por la institución.

4. Estrategias de aprendizaje

En este apartado se van a definir las estrategias de aprendizaje y explicar cada uno de los tipos según tres clasificaciones.

Las estrategias de aprendizaje en general se pueden definir como pasos que usa el estudiante y que facilitan la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y el uso de la información (Rigney, 1978, en O'Malley, *et al.*, 2006). Son actividades que los estudiantes usan para mejorar las competencias en un idioma extranjero (Bialystock, 1983, en O'Malley, *et al.*, 2006). Una de las diferencias entre las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza es que usando las estrategias de aprendizaje el estudiante puede ejercer control sobre la estrategia que emplea (O'Malley, *et al.*, 2006). Las estrategias de aprendizaje son importantes y necesarias porque usándolas, el aprendizaje resulta ser más fácil, lo que luego tiene una influencia en el éxito del proceso. Los procesos involucrados son los de organización, análisis, elaboración y evaluación. Dicho esto, un problema puede ser que los alumnos no son conscientes de las estrategias o no saben cómo manejarlas, lo que les complica el aprendizaje (Argüelles Pabón y Nagles García, 2009).

Las estrategias de aprendizaje de lenguas son los procesos que son conscientemente elegidos por los aprendientes y que pueden resultar en la toma de acción que mejora el aprendizaje o el uso de la segunda o extranjera lengua, a través del almacenamiento, la retención, la memoria y la aplicación de la información sobre esa lengua (Cohen, 1998, en Shi, 2017). Son planteamientos particulares o técnicas que usan los alumnos para aprender una lengua (Shi, 2017). Se trata de acciones conscientes o potencialmente conscientes, las cuales los aprendientes pueden identificar en su proceso de aprendizaje (Cohen 1998, en Shi, 2017). Pueden ser de conducta o mentales. Las estrategias de conducta son, por ejemplo, la repetición de nuevas palabras en voz alta para recordarlas. Las mentales pueden ser el uso de los sinónimos o del contexto situacional para inferir el significado de una palabra nueva (Ellis, 1997, en Shi, 2017). Las estrategias pueden hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más dirigido por sí mismo (*self-directed*), más efectivo y más transferible a nuevas situaciones (Oxford, 1990).

Una estrategia es útil si se relaciona bien a la tarea en la lengua extranjera, si encaja con el estilo del aprendizaje particular del alumno y si el alumno utiliza la estrategia efectivamente y la relaciona con otras estrategias relevantes (Oxford, 2003, en Shi, 2017). Las estrategias de

aprendizaje de lenguas contribuyen al objetivo principal, la competencia comunicativa, permiten a los aprendientes a ser más guiados por ellos mismos, expanden el rol de los docentes, son orientadas al problema (*problem-oriented*), involucran muchos aspectos de los aprendientes, no solo los cognitivos, apoyan el aprendizaje directa e indirectamente, no son siempre observables, pueden ser enseñadas, son flexibles y varios factores influyen en ellas (Oxford, 1990). Se presupone que cuando las estrategias de aprendizaje que llevan al éxito se identifican, se pueden enseñar y aprender por aprendientes con menos éxito para mejorar su aprendizaje de lenguas (Rubin, 1975, en Shi, 2017).

4.1. La clasificación de Stern

La clasificación de Stern incluye la estrategia de la planificación, la estrategia activa, la estrategia enfática, la estrategia formal, la estrategia experimental, la estrategia semántica, la estrategia de la práctica, la estrategia de la comunicación, la estrategia del monitoreo y la estrategia de la internalización. La estrategia de la planificación se refiere al estilo personal del aprendizaje o a las estrategias de aprendizaje positivas. La estrategia activa se refiere al planteamiento activo a la tarea del aprendizaje. La enfática es formada por un planteamiento tolerante a la lengua meta y a la empatía con los hablantes. La estrategia formal incluye el conocimiento técnico. La experimental contiene un planteamiento metódico y flexible, en el cual la lengua se desarrolla en un sistema ordenado y que se revisa constantemente. La semántica significa una búsqueda constante del significado. La estrategia de la práctica significa una disposición para practicar. La de la comunicación se refiere a la disposición para usar la lengua en la comunicación real. La del monitoreo se refiere al monitoreo y a la sensibilidad crítica al uso de la lengua. La estrategia de la internalización se refiere al desarrollo de la segunda lengua como un sistema referencial separado y el aprender de cómo pensar en esta lengua (Stern, 1975, en Shi, 2017).

4.2. La clasificación de O'Malley y Chamot

La psicología cognitiva divide las estrategias de aprendizaje en tres tipos. Tenemos las estrategias metacognitivas, las cognitivas y las socioafectivas (O'Malley y Chamot, 1990).

4.2.1. Estrategias cognitivas

A continuación, las estrategias cognitivas son relacionadas con tareas específicas de manera individual y son compuestas de una manipulación o transformación de los materiales (Brown y Palinscar, 1982, en O'Malley y Chamot, 1990). Las estrategias cognitivas pueden incluir las inferencias, el acto de adivinar el significado de palabras nuevas del contexto, y la elaboración, la cual se refiere a relacionar la nueva información con otros conceptos ya aprendidos y almacenados (O'Malley y Chamot, 1990). En cuanto a este tipo de estrategia, se trata de la integración del conocimiento nuevo con lo conocido. Es un conjunto de estrategias, cuya función es aprender, codificar, comprender y recordar según los objetivos del aprendizaje.

Brown et al. describen la práctica (*rehearsal*) y la sumarización como estrategias cognitivas (en O'Malley y Chamot, 1990). La práctica la podemos ver en aprendientes mayores que emplean procesos que son activos, sistemáticos y elaborativos. Los aprendientes más jóvenes usan la repetición. Sumarización entre los mayores incluye la elaboración, reafirmación y la revisión de los objetivos y subobjetivos de una actividad. Por otro lado, entre los jóvenes, puede incluir estrategias simples como copiar y borrar. Se borran los elementos del texto que se consideran no esenciales y se copia el resto palabra por palabra. Las estrategias menos sofisticadas son resistentes al reciclaje, porque esas estrategias son efectivas en cuanto al éxito parcial de la tarea. Aquí tenemos la práctica, o la repetición de nombres de cosas u objetos que se deberían recordar. Asimismo, tenemos la organización en forma de agrupar y clasificar palabras, terminología o conceptos según sus atributos semánticos o sintácticos. Además, inferir, es decir, usar la información de un texto para adivinar los significados de nuevos ítems lingüísticos, predecir resultados o completar partes que faltan. Resumir, en otras palabras, sintetizar lo que uno escucha para asegurarse de que la información se retenga. Igualmente, deducir, que es el acto de aplicar reglas a la comprensión de la lengua. Se usan imágenes visuales para comprender y recordar nueva información verbal. Transferir para facilitar una nueva tarea lingüística a través de la información lingüística conocida y la elaboración, que es el relacionar de ideas contenidas en nueva información o el integrar de nuevas ideas con la información conocida (O'Malley y Chamot, 1990).

4.2.2. Estrategias metacognitivas

Este tipo de estrategia de aprendizaje incorpora el pensamiento sobre el proceso del aprendizaje, hacer planes para aprender, monitorear la comprensión y la producción y la autoevaluación después de la actividad de aprendizaje. Es una estrategia que tiene mucha importancia visto que sin ella, los alumnos no tienen dirección en su aprendizaje, no pueden hacer planes para el futuro, monitorear su progreso ni revisar lo que ya hicieron. Las estrategias de aprendizaje metacognitivas se pueden usar en muchas situaciones e incluyen el conocimiento de la cognición o pensar sobre las operaciones cognitivas de uno mismo o de otra persona. Las estrategias metacognitivas incluyen tanto el conocimiento sobre el aprendizaje (el conocimiento metacognitivo) y el control o la regulación sobre el aprendizaje (las estrategias metacognitivas) (O'Malley y Chamot, 1990). El conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento de los procesos cognitivos de sí mismo y de otras personas. Brown et al. (1983, en O'Malley y Chamot, 1990) constatan que este conocimiento metacognitivo es estable, lo que significa que se puede recuperar para ser usado en una tarea de la lengua. Se puede expresar, así que se puede reflexionar sobre él y usarlo como un tema de discusión. Este conocimiento también puede ser falible, lo que significa que lo que una persona cree sobre sus procesos cognitivos, puede ser incorrecto. Un ejemplo sería la creencia de que la simple repetición (*rote repetition*) es la llave del aprendizaje. Finalmente, aparece más tarde en el desarrollo, porque la habilidad de reflexionar sobre los procesos cognitivos puede requerir experiencias previas con el aprendizaje como punto de referencia. La regulación del aprendizaje conlleva el uso de las estrategias metacognitivas. Tenemos la planificación o predecir resultados, hacer horarios, prueba y error, el monitoreo o las pruebas, el revisar y rehacer horarios. Tenemos, además, la comprobación de los resultados, es decir, la evaluación de los resultados de las acciones estratégicas para la eficiencia y eficacia. Pueden ser dependientes más en la tarea y no en la edad.

En este tipo podemos incluir la atención selectiva, donde nos enfocamos en aspectos especiales de la tarea del aprendizaje, por ejemplo, hacer planes para escuchar palabras y frases clave. Hacer planes conlleva la organización de discursos orales o escritos. El monitoreo posibilita la revisión de la atención a la tarea, la comprensión de la información que debería recordarse y la producción mientras esté ocurriendo. La evaluación significa comprobar la comprensión después

de la actividad receptiva o evaluar la producción después de que ocurre (O'Malley y Chamot, 1990).

4.2.3. Estrategias socioafectivas

Finalmente, estas estrategias tratan la influencia de los procesos afectivos y sociales en los procesos del aprendizaje. Podemos mencionar el aprendizaje cooperativo, o el uso de la interacción entre alumnos para cumplir un objetivo, o hacer preguntas para entender bien (Dansereau et al., 1983; Slavin, 1980, en O'Malley y Chamot, 1990). Se puede realizar mediante el ejercicio de hablar consigo mismo o disipar las dudas sobre las competencias de uno mismo al realizar una tarea (O'Malley y Chamot, 1990).

Unos ejemplos serían la cooperación, o el trabajo con otros para resolver un problema, recoger información, comprobar apuntes o recibir retroalimentación sobre una actividad de aprendizaje. Luego, hacer preguntas para clarificar, solicitando del docente u otros alumnos explicaciones adicionales, reformulaciones o ejemplos. En último lugar, el *self-talk*, donde se usan redirecciones mentales del pensamiento para asegurarse de que una actividad de aprendizaje tenga éxito o para reducir la ansiedad relacionada con una tarea (O'Malley y Chamot, 1990).

Los factores afectivos pueden influir positiva y negativamente en el aprendizaje. Algunos factores afectivos son la ansiedad, las creencias, la autoestima, las diferentes maneras de aprender y la motivación. La ansiedad es un factor negativo que está relacionado con el miedo, la frustración, la tensión y la inseguridad. Para apaciguarla, el docente puede eliminar la fuente de la ansiedad si es posible o ayudar al alumno a enfrentarse a la ansiedad. Lo que ayuda mucho es la actitud del docente y la atmósfera en la clase. En cuanto a las creencias, si un alumno cree que no puede aprender, es verdad que no lo puede hacer. Tiene que cambiar esta creencia. Nuestras opiniones y la imagen de nosotros mismos influyen en la autoestima. Hay que tener una imagen positiva y realista de las capacidades y ser conscientes de que somos capaces de tener éxito en nuestros objetivos si trabajamos. Una opción para fomentar la autoestima es que el docente trabaje en crear un ambiente que estimule relaciones positivas entre los alumnos. En cuanto a las diferentes maneras de aprender, el aprendizaje es mejor si el alumno ve un significado personal en el proceso. Algunos alumnos aprenderán mejor con el uso de la música, otros con esquemas visuales y es útil tener estas diferencias en cuenta al estructurar la clase. Así se reduce la

monotonía y el aburrimiento y se puede aumentar la motivación. La motivación puede incluir procesos cognitivos como desarrollar objetivos y procesos afectivos como utilizar la energía para tener éxito. Es un factor importante en cuanto a su efecto en los resultados del aprendizaje (Arnold Morgan, 2015).

4.3. La clasificación de Oxford

Oxford (1990) divide las estrategias de aprendizaje de lenguas en directas e indirectas. Las directas se refieren al aprendizaje directo y requieren el procesamiento mental de la lengua. Incluyen las adivinanzas de los significados del contexto o el uso de gestos cuando no se sabe la expresión precisa. Tenemos también las estrategias de la memoria, las cuales ayudan a almacenar y recuperar información nueva, como hacer grupos, crear lazos mentales, aplicar imagen y sonido, revisar y tomar acción. A continuación, tenemos las estrategias cognitivas, las cuales fomentan la comprensión y la producción de una nueva lengua. Por ejemplo, practicar, recibir y enviar mensajes, analizar y hacer resúmenes. Las estrategias de compensación (*compensation strategies*) permiten el uso de la nueva lengua para la comprensión o producción a pesar de un conocimiento limitado y se usan para compensar un repertorio no adecuado de la gramática y vocabulario.

Las estrategias indirectas apoyan el aprendizaje de manera indirecta. Aquí tenemos las estrategias metacognitivas, las cuales ayudan a regular el aprendizaje. Por ejemplo, prestar atención, hacer planes, la evaluación por sí mismo y el monitoreo de los errores de sí mismo o del proceso del aprendizaje. Las estrategias afectivas ayudan con las emociones, la motivación y las actitudes. Se trata, por ejemplo, de aliviar la ansiedad, premiar a uno mismo o alentar a uno mismo. Las estrategias sociales hacen referencia a las maneras en las cuales se puede aprender una lengua a través de las interacciones con los hablantes nativos o con la lengua meta. Incluye hacer preguntas, cooperar con los coetáneos y mejorar la comprensión cultural (Oxford, 1990).

En suma, podemos ver que las tres clasificaciones son similares, pero a veces agrupan las estrategias más o menos específicamente. Por ejemplo, en la clasificación de Stern tenemos la estrategia de la planificación, la que se refiere al estilo personal del aprendizaje, la estrategia de la práctica o la disposición para practicar y la del monitoreo, lo que la psicología cognitiva clasifica como estrategia metacognitiva. La clasificación de Oxford es más específica. Divide las

estrategias en directas e indirectas. Las directas incluyen las estrategias cognitivas. Las indirectas incluyen las estrategias metacognitivas, así como las estrategias afectivas y las sociales, las cuales son divididas, a diferencia de lo que constata la psicología cognitiva, donde las dos se encuentran entrelazadas como socioafectivas.

5. Aprendizaje no formal de idiomas extranjeros

Se va a presentar el rol del aprendizaje no formal en el desarrollo de las competencias de un idioma extranjero.

En la perspectiva de la educación que tenemos hoy en día, el enfoque de la enseñanza es el alumno, igual que su relación con el entorno. Por tanto, es necesario saber que son importantes diferentes espacios y ambientes para tener éxito con los objetivos del aprendizaje (Gil-Velazquéz, 2020). En cuanto a los idiomas, es importante notar lo que sostiene Krashen (1982). Él cree que adquirimos a través de comprender lo que oímos o leemos. Además, se trata de comprender el mensaje, o sea, lo que se dice y no cómo se dice. Él utiliza la expresión *input comprensivo*. En la comprensión, nos ayuda el contexto y nuestro conocimiento del mundo y del idioma. El idioma se adquiere si nos centramos en el significado. Krashen sostiene que no adquirimos de la manera que primero aprendemos las reglas y luego tratamos de usarlas. Muchas personas estudian idiomas en clases formales y no son capaces de aprovechar un ambiente informal. Algunas veces la culpa es del método de enseñanza, pero algunas veces los estudiantes no reciben suficiente *input comprensible*, incluso después de años de estudio, y debido a esta razón no entienden el idioma fuera del aula. Se trata de que en el aula no se puede proporcionar bastante *input* o bastante variedad de *input*. Krashen dice que solo un número limitado de cosas se puede hacer con el idioma en el aula. Incluso en muchos trabajos, aunque las personas usen el idioma a menudo, las demandas comunicativas pueden ser pequeñas, tanto como la variedad, aunque el *input* debe volverse progresivamente más complejo. Este *input comprensible* lo podemos proporcionar mediante los medios (la televisión y la radio), los audiolibros, los libros, las revistas y con la ayuda de hablantes activos. También menciona clases donde el segundo idioma se usa para la instrucción. En ellos el enfoque está en el significado y el estudio de la gramática es secundario. Además, nos pueden ayudar nuestros amigos, personas que están interesadas en comunicarse con el aprendiente y que están dispuestos a hacer simplificaciones lingüísticas. Una actividad es buena para el aprendizaje de idiomas si se trata de un *input comprensible* en una situación de poca ansiedad. Krashen constata que esa es la única manera de adquirir un idioma. Menciona que las personas que dicen que tuvieron éxito con el estudio de la gramática (Krashen lo llama *the 'grammar' route*), en realidad recibieron un *input comprensible* considerable de alguna fuente. A diferencia del aprendizaje consciente de reglas, en la

adquisición normalmente no nos damos cuenta de que está pasando. La verdadera adquisición de lenguas ocurre cuando nuestra atención consciente está en el mensaje y no en la forma.

Existen varias razones por las cuales se busca un aprendizaje no formal. Por ejemplo, la incompatibilidad con el horario, la falta de provisión de idiomas en la institución de origen, la falta de oportunidades de aprendizaje de idiomas para los posgraduados, la falta de respuesta institucional a las solicitudes de aprendizaje de idiomas, la falta de espacios disponibles en las aulas de idiomas, la falta de cursos intensivos de idiomas, la elección limitada de idiomas y el contenido de enseñanza inadecuado en la institución de origen, el coste de los cursos de idiomas ofrecidos y la distancia de viaje a las lecciones (Alvarez, *et al.* 2020).

En los casos en los cuales se usa el aprendizaje de idiomas con asistencia móvil (MALL o *mobile-assisted language learning*), que es dirigido por nuestros mismos (*self-directed*), los aprendientes normalmente son autónomos, lo que significa que dirigen y regulan su proceso de aprendizaje de idiomas (Zhang y Pérez-Paredes, 2019). La ventaja es que los alumnos pueden acceder a los materiales de aprendizaje y comunicarse con su docente y otros alumnos cuando quieran, estén donde estén. Algunas actividades pueden ser grabar o escribir las notas, tomar fotos, crear y publicar materiales escritos (Hashim et al., 2017). Tienen resultados positivos en el aprendizaje, especialmente en el desarrollo del vocabulario y un incremento en la motivación para estudiar (Klimova, 2018, en Moura, Reis y Cordeiro, 2021), la adquisición de la autonomía en el aprendizaje, un incremento en la distribución del tiempo para la práctica del idioma y un aprendizaje de lenguas personalizado (Moura, Reis y Cordeiro, 2021). También existen algunas desventajas del uso de móviles y las aplicaciones. Son, por ejemplo, la falta de justificaciones pedagógicas, los costes altos de los dispositivos y la carencia del contacto humano (Klimova, 2018, en Moura, Reis y Cordeiro, 2021). Además, tenemos la falta potencial de la atención causada por la realización de diferentes tareas y la falta de aplicaciones para varios niveles de proficiencia (Kacatl y Klimova, 2019, en Moura, Reis y Cordeiro, 2021), las interferencias externas y las distracciones y las limitaciones relacionadas con la tecnología, por ejemplo, pantallas demasiado pequeñas, corta duración de la batería o problemas con la conexión (Moura, Reis y Cordeiro, 2021). Las actividades dentro del aprendizaje de idiomas con asistencia móvil contribuyen a la provisión del input comprensible, a la negociación del significado y a la producción (*output*) comprensible (Azar y Nasiri, 2014). Los móviles pueden proporcionar el input comprensible a través del software, las búsquedas en internet y a través del diálogo con

docentes y colegas (Nah, White y Sussex, 2008, en Azar y Nasiri, 2014). Proporcionan oportunidades para la negociación del significado de la manera que los usuarios pueden interactuar y negociar con el software para el aprendizaje de idiomas que contiene respuestas programadas o con personas reales como docentes, pares y expertos. La producción comprensible, por otro lado, se logra a través de la escritura, las selecciones o informando de manera oral, por ejemplo, enviando mensajes o haciendo una llamada (Azar y Nasiri, 2014). La investigación de Callari (2017) muestra que en cuanto al vocabulario, los alumnos que usaron tecnología en sus estudios tuvieron mejores resultados que los que usaron un planteamiento más tradicional. En particular, tuvieron un mejor dominio productivo de las palabras. Charpentier Jiménez (2019) sostiene que los alumnos perciben actividades desarrolladas con móviles como bien estructuradas y pertinentes. Los alumnos en su investigación abogan por el uso de la tecnología en el aprendizaje de idiomas. Para ellos, es importante no solo por razones académicas, sino también emocionales. Ayudan a los alumnos a desarrollar su competencia auditiva y hasta cierto grado su competencia oral, las cuales son dos aspectos muy importantes en los cursos orales, los cuales fueron el enfoque en esta investigación. Además, los alumnos creen que el uso de la tecnología es importante porque así se promueve la atención y el interés. Alumnos en general, pero especialmente los jóvenes, creen que la novedad es una parte esencial del proceso de aprendizaje porque les ayuda a enfocar y estar involucrados en el tema con más facilidad.

6. Investigaciones previas

Esta parte del trabajo aporta unas investigaciones previas en esta área. Primero, la investigación de O'Malley y Chamot (1990) pretendió determinar si la distinción entre las estrategias cognitivas y las metacognitivas sería útil para la adquisición de inglés como segunda lengua. Incluyó a alumnos en escuelas secundarias, principiantes e intermedios. Hubo 70 alumnos y 22 docentes. Casi todos eran hablantes nativos de español. Se usó entrevistas con alumnos y docentes con preguntas sobre el uso de estrategias. Se usó también la observación de clase. Se vio que los alumnos que usaban estrategias a menudo usaban las que no implicaban un procesamiento mental activo o elaborativo. Los docentes eran poco conscientes de las estrategias que usaban sus alumnos y no conocían bien los procesos en los cuales su uso se podría alentar. Sin embargo, expresaron un interés para su uso, lo que sugirió a los autores que un entrenamiento sobre las estrategias podría ser beneficioso, tanto para los alumnos como para los docentes. A continuación, como las estrategias no fueron distintas a las que se pueden encontrar en la literatura cognitiva, los autores pensaban que se trataba de una actividad genérica que se podría aplicar a todas las áreas del aprendizaje. También vieron que el uso de las estrategias y el análisis consciente del aprendizaje ocurría tanto en el aula como en el aprendizaje fuera de ella.

En cuanto a las estrategias usadas por alumnos de español, tenemos otra investigación de O'Malley y Chamot (1990). En esta investigación, participaron alumnos de escuelas secundarias que estudiaban español y alumnos universitarios que estudiaban el ruso, hablantes nativos de inglés. Se entrevistó a los alumnos. Además, se observaron clases. Las dos actividades fuera del aula son idénticas a los alumnos de la investigación anterior. Son operacionales o funcionales. Por ejemplo, pedir en el restaurante y la comunicación social, como hablar con hablantes nativos. La investigación incluyó a 67 alumnos de español y 34 de ruso. Se usó la entrevista para ver el uso de las estrategias. Las estrategias en esta investigación se podían clasificar como cognitivas, metacognitivas y sociales o afectivas, aunque se usaban más estrategias cognitivas que metacognitivas, mientras las usaban más los alumnos de inglés de la investigación anterior. Entre las metacognitivas, usaban la planificación, la atención selectiva y el manejo de sí mismo. Entre las cognitivas, se usaba la traducción lo más frecuentemente, además de la repetición. Alumnos avanzados lo más frecuentemente utilizaban las inferencias.

Otra investigación fue longitudinal y abarcó cuatro semestres, con alumnos principiantes, intermedios y avanzados. Se usaron sesiones de pensar en voz alta (*think-aloud sessions*), donde los alumnos tuvieron que rellenar huecos con la palabra correcta, hablar en una actividad de juego de roles, escuchar, leer y escribir sobre una imagen. Hubo 40 alumnos de español y 13 alumnos de ruso. La investigación constata que los alumnos que eran vistos como aprendientes de lenguas más efectivos usaban una variedad más grande de estrategias y más frecuentemente. Además, parece que eran más hábiles en la identificación de problemas o en el reconocimiento de obstáculos en la comprensión. Parece que los factores afectivos tenían una influencia. Donde los alumnos con menos experiencia se ponían ansiosos, los alumnos con más experiencia utilizaban estrategias que habían funcionado antes.

A continuación, la investigación de Cameron y Harrison (2012) dio respuestas a algunas preguntas. Su investigación mira la conexión entre las tres formas de aprendizaje para las habilidades que fueron informadas por los participantes, los cuales formaban parte de programas del mercado laboral. Debido a problemas en Australia relacionados con el mercado laboral, como el retiro de muchos ciudadanos, el país consideraba el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal para ayudar a grupos tradicionalmente desfavorecidos en el mercado laboral para aliviar la presión en el mercado. La investigación usó un cuestionario y tuvo 247 participantes, de los cuales 172 presentaron información válida. Estaban en paro y participaban en un programa del mercado laboral. Se trata de personas que no estaban involucradas en una forma de aprendizaje formal en el momento de la investigación. Los participantes tuvieron que enumerar hasta tres de sus habilidades y poner un número para cada forma de aprendizaje. La primera fue si las habilidades se ganan a través de solo una forma de aprendizaje o una combinación. La investigación indica que, para las personas en estos programas, la mayoría de habilidades se ganan a través de una combinación de formas de aprender, en particular se trata de experiencias de la vida y del trabajo y estudios o entrenamiento formal, lo que representa el aprendizaje no formal, informal y formal. Los autores también preguntaron si había diferencias entre los porcentajes de habilidades obtenidas de diferentes formas de aprendizaje. La investigación muestra que sí hay diferencias. El porcentaje de habilidades obtenidas de experiencias laborales y de la vida fueron más altos que los relacionados con el entrenamiento o el estudio formal.

En último lugar, la investigación de Costa Waetzold y Melo-Pfeifer (2020) pretende presentar las vistas de los padres sobre el desarrollo bilingüe de sus hijos en portugués en Alemania e investigar cómo el aprendizaje no formal puede contribuir. La investigación constata que la noción de *Heritage Suitcase - free translation* se ve como un nicho para el desarrollo del bilingüismo en entornos donde el aprendizaje formal no está presente o está poco presente. *Heritage Suitcase* es un proyecto educativo que trata de proveer oportunidades para el desarrollo del alfabetismo a través del contacto no formal con portugués como lengua de la herencia. Incluye algunas actividades como lectura cotidiana y la participación de toda la familia en el proceso de la transmisión de la lengua. La lectura se usa como una herramienta para alentar el diálogo y la interacción en portugués. Se organizaron también reuniones para la lectura y discusiones sobre el bilingüismo, la música y eventos relacionados con el arte. Se trata de niños de 4 a 10 años de edad. La investigación incluye a 16 familias y 20 participantes. Se utilizó el cuestionario y las entrevistas. Los padres ven *Heritage Suitcase - free translation* como una herramienta pedagógica y una oportunidad de estar involucrados en prácticas del alfabetismo para el portugués. Las familias donde ambos padres son alemanes son menos optimistas sobre el desarrollo de la lengua de la herencia que las familias donde al menos uno de los padres es un hablante de portugués. Sin embargo, esta diferencia no afecta la evaluación positiva de *Heritage Suitcase* como una herramienta de enseñanza. Para los autores, parece que la cantidad del input de la lengua de la herencia en casa parece afectar más positiva o negativamente la percepción del desarrollo bilingüe de los hijos y no a *Heritage Suitcase*.

Como hemos podido ver, la consciencia sobre diferentes estrategias de aprendizaje aporta muchos beneficios a los alumnos de idiomas extranjeros. Enseñando a los alumnos cómo utilizarlas en la clase les ayudará con las tareas escolares y el aprendizaje institucional. Además, las utilizarían en su ocio, en el aprendizaje no formal. Como parte de este trabajo se hizo una investigación para ver cómo los estudiantes universitarios utilizan las estrategias no formales para aprender español como lengua extranjera.

7. Estrategias de aprendizaje no formal de la lengua española en el ejemplo de los estudiantes de la Facultad de Letras y Filosofía en Zagreb

En este apartado del trabajo se trata de la investigación realizada. Se van a exponer los objetivos de la investigación, presentar información sobre los participantes y la metodología usada, la que incluye la información sobre los instrumentos que se usaron. Al final, se presentan los resultados de la investigación y su discusión.

7.1. Los objetivos de la investigación

El primer objetivo de este trabajo es ver qué tipo de estrategia, entre las cognitivas, las metacognitivas y las socioafectivas, y con qué frecuencia utilizaban los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras en Zagreb fuera del aula. El segundo objetivo del trabajo es mostrar qué contenidos utilizaban los participantes. Por ejemplo, cuál tipo de serie veían o cuál tipo de música escuchaban. Además, se mostrará qué criterios se empleaban a la hora de elegir una estrategia. El tercer objetivo de este trabajo tiene que ver con la percepción de los participantes sobre el aprendizaje no formal, donde se podrá ver la medida en la cual los participantes pensaban que un idioma se podía aprender solo de manera formal y el uso de las estrategias de aprendizaje no formal en diferentes fases del aprendizaje. Entre los tres tipos, se supone que las más frecuentes eran las estrategias cognitivas. Más específicamente, se supone que las estrategias que se empleaban lo más frecuentemente eran escuchar música, ver series y películas, ver videos en YouTube y redes sociales, leer libros o artículos, conversaciones, el uso de las aplicaciones como Duolingo y el aprendizaje mediante listas de palabras o las tarjetas de estudio. Se considera que el resto de las estrategias no se usaba a menudo ni en muchos estudiantes. Al mismo tiempo, se espera que no usaban las mismas estrategias en diferentes fases de su aprendizaje y que generalmente no pensaban que un idioma se podía aprender solo en el aula. Esta investigación podría ayudar a los profesores a presentar el tema en el aula para que los alumnos sean conscientes de las diferentes estrategias que les pueden ayudar en su aprendizaje.

7.2. Participantes

En la investigación participaron 23 estudiantes de todos los años de estudio de la Facultad de Filosofía y Letras en Zagreb. 21 de ellos fueron mujeres (91.3%) y 2 fueron hombres (8.7%). En el Gráfico 1 se pueden ver los datos sobre el año de estudio de los participantes.

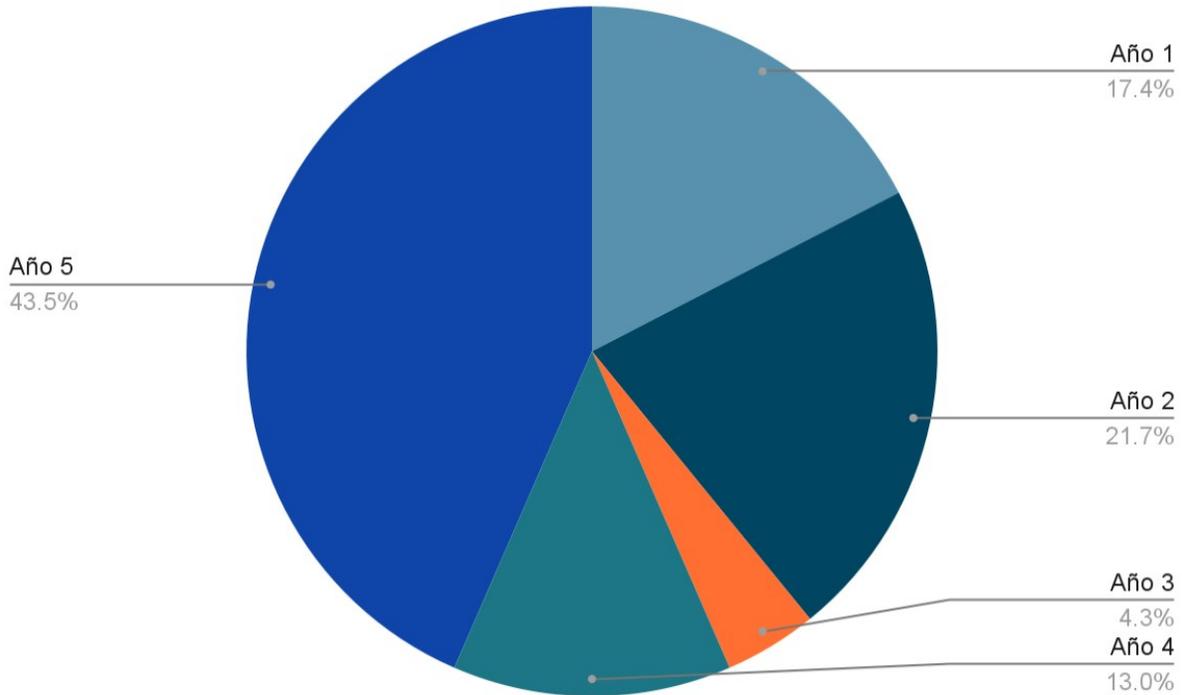


Gráfico 1: Los datos sobre el año de estudio de los participantes

En el gráfico podemos ver que la mayoría de los participantes se encontraba en el año final del estudio del máster (43,5%), el 21,7% en el segundo año del grado, el 17,4% en el primer año del grado, el 13% de los participantes estaban en el primer año del máster y el 4,3% estaban en el tercer año del grado. En el cuestionario los participantes pudieron escribir esta información, es decir, no eligieron entre opciones desarrolladas antes. Debido a eso, las respuestas no eran uniformes y se tuvo que calcular adicionalmente. Por tanto, algunos participantes respondieron con información sobre el nivel de MCER, porque la pregunta exige el nivel y el año del estudio, pero se refiere al nivel del grado o del máster.

En cuanto a la edad de los participantes, 4 de ellos (17.4%) tenían 19 años de edad, 3 (13%) tenía 20, 2 (8,7%) tenían 21, 1 (4,3%) tenían 22, 3 (13%) tenían 23, 4 (17,4%) tenían 24 y 6 (26,09%) tenían 25. Aquí los participantes también escribieron sus respuestas, así que se tuvo que calcular los porcentajes adicionalmente. En consecuencia, en el futuro sería mejor hacer que este tipo de pregunta sea de elección múltiple. El 56,5% (13) de los participantes terminaron el estudio del grado y el 43,5% (10) terminaron la escuela secundaria. En el Gráfico 2, se puede ver el tiempo que los participantes llevaban aprendiendo el español.

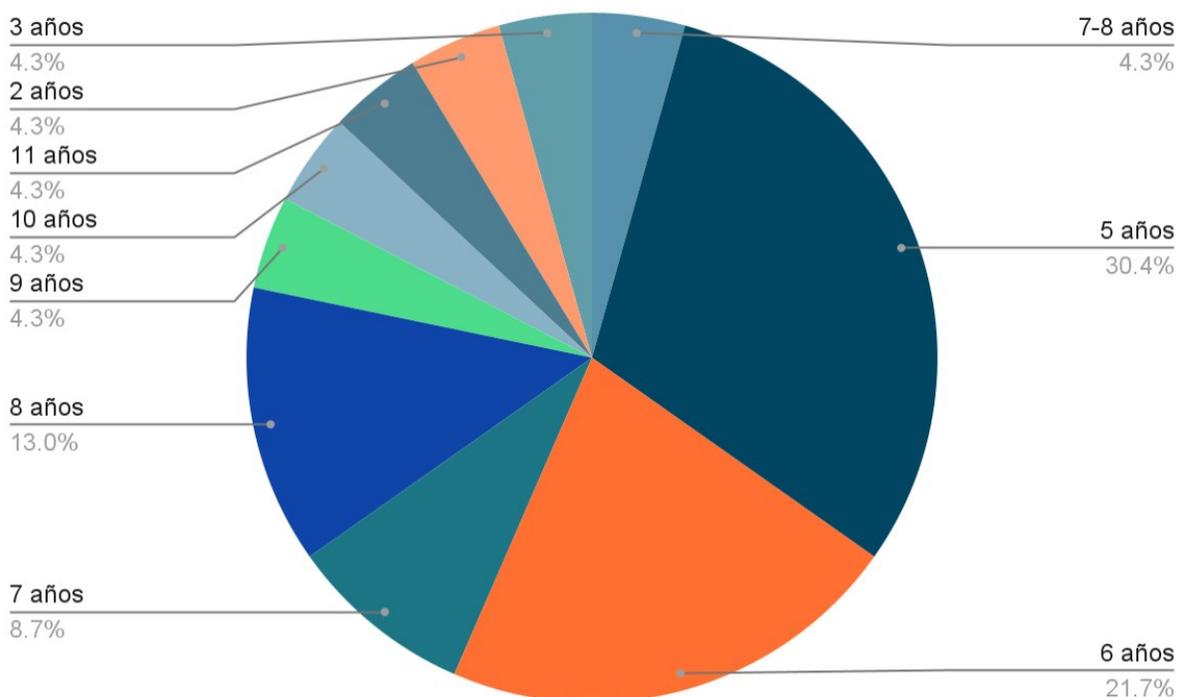


Gráfico 2: La información sobre el tiempo que los participantes llevaban aprendiendo el idioma español

La mayoría de los participantes llevaban aprendiendo español 5 años (30,4%). Siguen los que llevaban aprendiendo 6 años (21,7%). Un 4,3% llevaba aprendiendo 3 años, el mismo porcentaje corresponde a 2, 7-8, 9, 10 y 11 años de aprendizaje. El 13% corresponde a 8 años de aprendizaje y el 8,7% a 7 años.

7.3. Instrumentos y procedimiento

El instrumento que se usó en esta investigación es el cuestionario. Se usó en línea, mediante Google Forms (Anexo). Antes de nada, el cuestionario empieza con las preguntas básicas y generales. Son relacionadas con el sexo, la edad, el nivel de educación previamente obtenido, el nivel de educación en el que se hallan y el tiempo que los estudiantes llevan aprendiendo la lengua española, expresado en años.

A continuación, el cuestionario contiene preguntas relacionadas con el uso de las estrategias no formales. En primer lugar, los encuestados tuvieron que elegir en qué medida usan las estrategias de aprendizaje. Para expresar esto, se usó la escala Likert de cuatro puntos (1= rara vez, 2= una vez a la semana, 3= dos o tres veces a la semana, 4= diariamente o casi diariamente). En segundo lugar, el cuestionario contiene preguntas adicionales para cada estrategia. Finalmente, hay una pregunta abierta donde los estudiantes pueden añadir otras estrategias que usan y que no se encuentran ofrecidas en el cuestionario.

Para terminar, los estudiantes tuvieron que responder si en diferentes fases de su aprendizaje usaban las mismas estrategias, es decir como un principiante y con un conocimiento avanzado. Aquí se halla la pregunta relacionada con los criterios que influyen en su uso, donde se les ofrece añadir cualquier otra opción que no esté entre las respuestas ofrecidas. Los estudiantes optan por una estrategia de aprendizaje no formal que les parece la más útil y explican su respuesta. De esta manera se obtiene una visión más precisa de sus puntos de vista. Al final, hay una pregunta que muestra su opinión en cuanto a la medida en la cual creen que un idioma se puede aprender solamente en el aula, formalmente. Para realizar esto, se usa una escala de uno a cinco, donde cinco significa estoy de acuerdo. El cuestionario fue enviado a los estudiantes en junio del año 2023 en línea.

7.5. Los resultados

En este apartado se van a exponer los resultados de la investigación. Primero se expondrán los resultados relacionados con los primeros dos objetivos de este trabajo. Por tanto, primero vamos a ver qué tipo de estrategia y con qué frecuencia se usaban y cuáles eran los contenidos y los criterios que se utilizaban. Así veremos el contenido específico de las estrategias justo después,

lo que facilitará el asunto. Además, tenemos la información sobre los criterios que se utilizaban para elegir las estrategias. Después, se podrá ver qué sostienen los participantes con relación al aprendizaje no formal de idiomas.

7.5.1. El tipo, la frecuencia y el contenido de las estrategias que se empleaban

Recordemos, las estrategias que se mencionan en la encuesta se dividieron en tres grupos según la psicología cognitiva. Primero desarrollaremos las estrategias cognitivas.

7.5.1.1. Las estrategias cognitivas

Entre las estrategias cognitivas tenemos escuchar música y los audiolibros, ver series y películas y videos en YouTube y las redes sociales, leer libros, periódicos, revistas y artículos, el uso de las aplicaciones para el el aprendizaje de idiomas, el aprendizaje del vocabulario usando listas o tarjetas de estudio y hacer resúmenes. Como ha sido mencionado, las estrategias cognitivas son tareas específicas, lo que podemos ver en estos ejemplos. Por ejemplo, leer libros es una tarea específica, que en sí misma no incluye la comunicación con otros, por ejemplo, lo que implicaría una estrategia socioafectiva. Este tipo de estrategia puede incluir las inferencias. Un ejemplo tenemos en la estrategia de ver series y películas en español. Un participante dijo que usaba el contexto para entender y utilizaba un diccionario si no lograba hacerlo. Resumir es otra característica. Un ejemplo es el de hacer resúmenes del contenido en español.

Primero podemos ver los datos relacionados con la estrategia de escuchar música. La información acerca de la actividad de escuchar música está mostrada en el Gráfico 3.

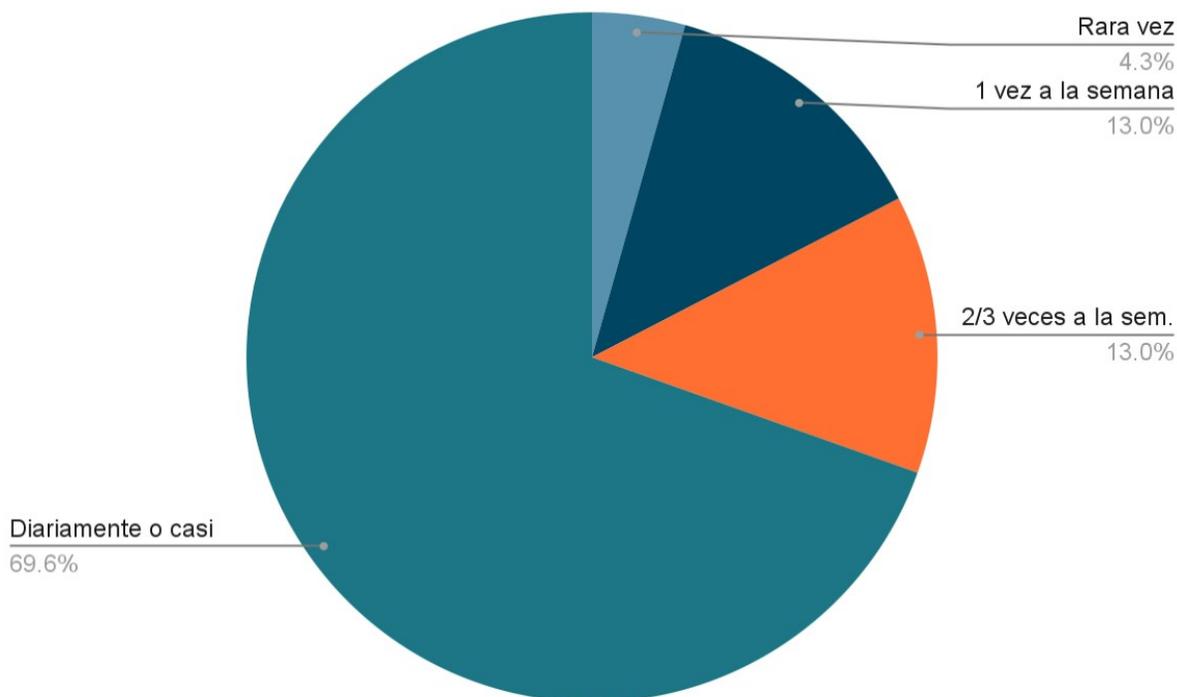


Gráfico 3: Información acerca del uso de la estrategia de escuchar música

La mayoría respondió que escuchaba música en español diariamente o casi diariamente (69,6%). Un 13% escuchaba música en español dos o tres veces a la semana, un 13% una vez a la semana y un 4,3% rara vez escuchaba música en español. La siguiente tabla muestra los datos recogidos en cuanto a los géneros musicales y los cantantes o grupos que los participantes escuchaban, además de los países de los que provienen.

Géneros	Países	Cantantes/grupos
Reggaetón (10), Pop (8), Flamenco (4), Merengue (1), Rap (2), Música alternativa (1), Rock (3), Indie Rock (1), Música urbana (1), R&B (1), Mariachi (1), Cumbia (1),	España (3), Cuba (2), México (2), Puerto Rico (1), Argentina (1),	Rosalía (4), Bisbal (1), Aitana (2), Pablo López (1), Pablo Alborán (2), India Martínez (1), Pastora Soler (1), Lola Indigo (1), Chanel (1), Tini (2), Maluma (4), Luís Fonsi

<p>Salsa (2), Trap (1), Baladas (1), Latino Pop (1), Música regional mexicana (1)</p>		<p>(1), Yatra (1), Alvaro Soler (2), Shakira (5), Juanes (1), Manu Chao (2), Rebutitos (1), Quevedo (1), Morat (1), Bad Bunny (3), Dvicio (1), Kali Uchis (1), Bellakath (1), Villano Antillano (1), Bad Gyal (1), J Balvin (1), Daddy Yankee (1), Los Tigrillos (1), Los Lobos (1), Becky G (1), Martina Camargo (1), Celia Cruz (1)</p>
---	--	---

Tabla 1: Música que escuchaban los participantes

Para ver más en detalle qué tipo de música se escuchaba, se pidió a los encuestados escribir ejemplos de música que escuchaban. Se les pidió enumerar géneros, países de origen o cantantes o grupos. Entre los géneros, predominan el reggaetón con 10 menciones, pop con 8 y flamenco con 4. De los países, se mencionó lo más frecuentemente a España (3), Cuba (2) y México (2). Los cantantes o grupos más mencionados son Shakira (5), Rosalía (4) y Maluma (4). La siguiente pregunta está relacionada con los audiolibros y la información está expuesta en el Gráfico 4.

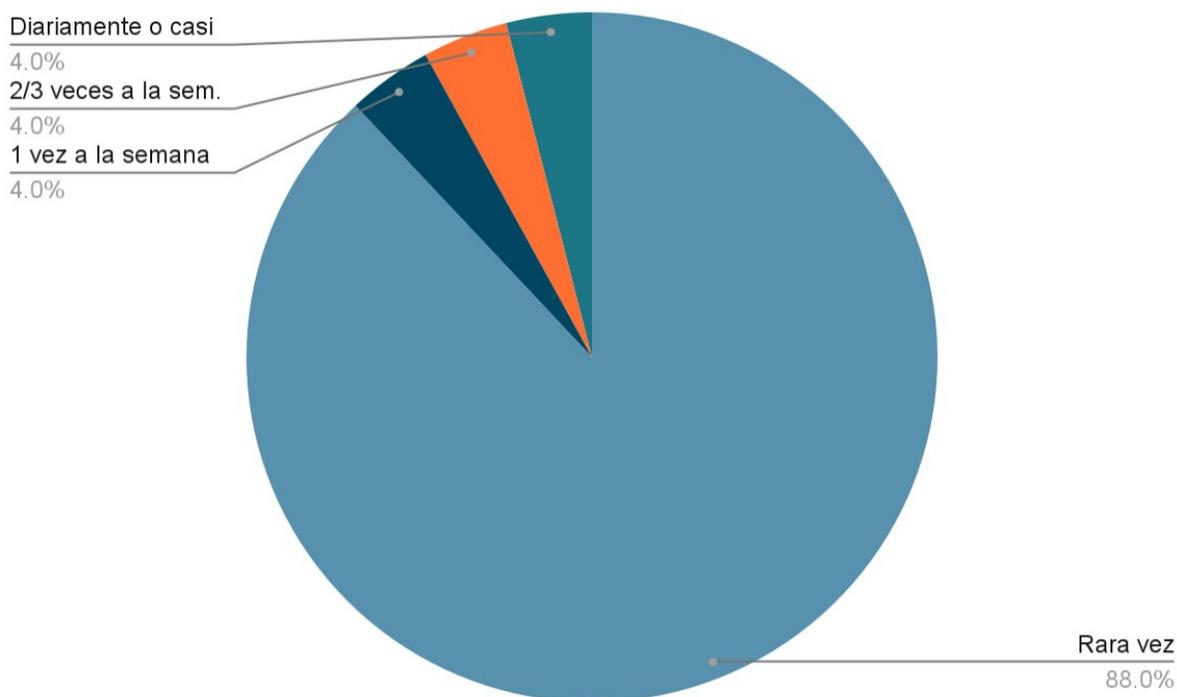


Gráfico 4: El uso de la estrategia de escuchar audiolibros

En cuanto al uso de la estrategia de escuchar audiolibros, tenemos una gran diferencia entre las opciones. Casi todos los participantes rara vez escuchaban audiolibros (22). En cada de las otras opciones, había una persona.

Los participantes tuvieron que enumerar algunos ejemplos. Esos fueron los libros que se tienen que leer para las clases de literatura y los libros de Gabriel García Marquez. Aunque al principio del cuestionario se les presentó a los encuestados la definición de las estrategias no formales y se añadió que se trata de actividades que se hacen fuera del aula, aún así obtuvimos esta respuesta, relacionada con los libros para las clases. Dos participantes informaron que usaban la plataforma YouTube para escuchar audiolibros. El Gráfico 5 aporta los datos sobre las actividades de ver series y películas.

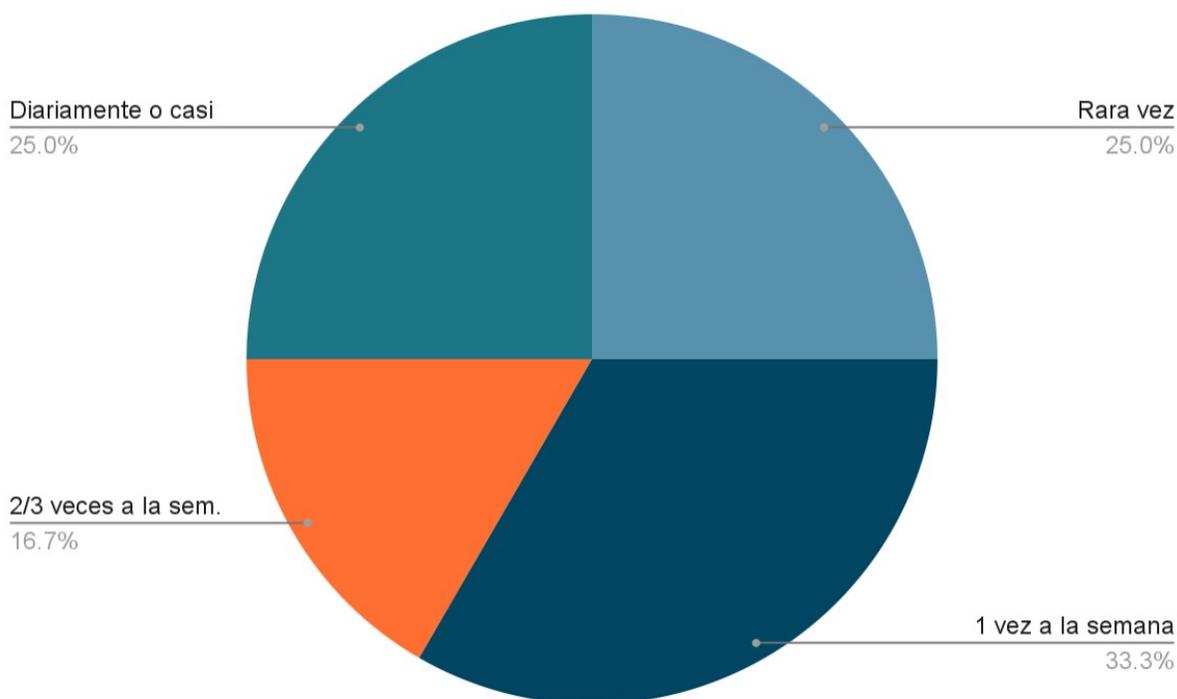


Gráfico 5: El uso de las estrategias de ver series y películas en español

El 33,3% veían series y películas una vez a la semana. El 25% corresponde a las dos categorías de rara vez y diariamente o casi diariamente. El porcentaje más pequeño es del 16,7% para la opción de dos o tres veces a la semana.

Los participantes luego enumeraron algunos ejemplos de series y películas que ven. El número entre corchetes es el número de menciones. Algunos también mencionaron las plataformas que usan para expresar que vieron la mayoría del contenido en ellas. Los ejemplos son: La casa de papel (7), Élite (1), El catálogo de Netflix (6), El catálogo de Disney+ (1), Telemundo Presenta (1), Trailers (1), El Conde de Montecristo (1), Las chicas del cable (1), El desorden que dejas (2), El silencio (2), Altamar (1), Tin y Tina (2), El Inocente (1), Entrevías (1), Cuéntame cómo pasó (1), El ministerio del tiempo (1), La casa de las flores (1), Mamá solo hay dos (1), Relatos salvajes (1), Pedro Almodóvar (2), Trailers psicológicos (1), Vis a vis (1), Alguien tiene que morir (1), Perfil falso (1), Mentiras (1), Las chicas del cable (1), Culpa mía (1), Gran Hotel (1) y las telenovelas mexicanas (1). La serie mas mencionada es una de las mas populares - La casa de papel (7). Seis personas mencionaron Netflix, de ahí que podamos ver que la plataforma es muy popular entre los estudiantes. Uno mencionó que se trataba de “más o menos todo del catálogo

de Netflix o Disney+”, otro constató que se trataba de “todo de Netflix” o “casi todas que están disponibles en Netflix”.

Para ir más en profundidad, los participantes explicaron qué instrumentos usaban para entender mejor. Es importante mencionar que esta pregunta es de elección múltiple, por lo cual los números representan respuestas y no a personas. A continuación, el gráfico 6 muestra cómo los participantes comprobaban el contenido desconocido.

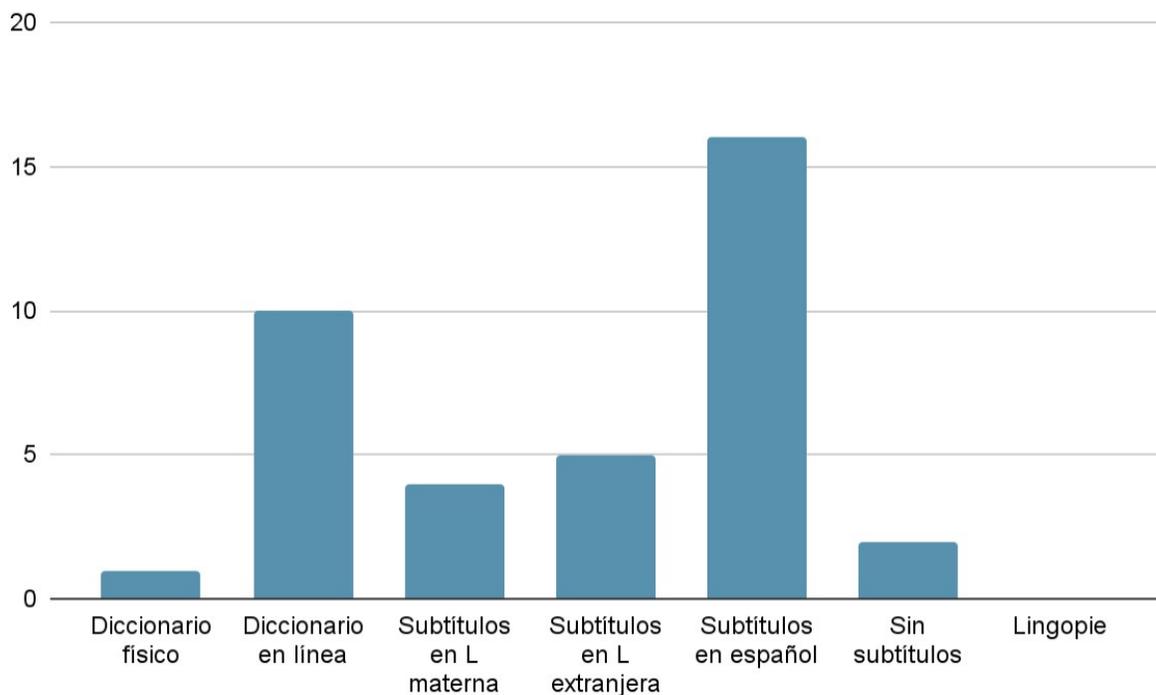


Gráfico 6: Información sobre cómo se comprobaba el contenido desconocido

Uno (4,5%) usaba un diccionario físico, 10 (45,5%) usaban un diccionario en línea. Cuatro (18,2%) usaban subtítulos en su lengua materna, 5 (22,7%) usaban subtítulos en inglés u otro idioma extranjero y 16 (72,7%) usaban subtítulos en español. Dos (9,1%) no usaban subtítulos cuando veían series y películas. Nadie de los participantes usaba la plataforma Lingopie, la cual ofrece subtítulos interactivos en español, los cuales ofrecían traducciones en otros idiomas. Dos participantes añadieron sus respuestas. Uno dijo que algunas veces tenía que usar Google para buscar una frase dialectal. Otro dijo que trataba de usar el contexto para entender y si no lograba

hacerlo, usaba un diccionario. Con relación a la actividad de ver videos en YouTube, el Gráfico 7 expone estos datos.

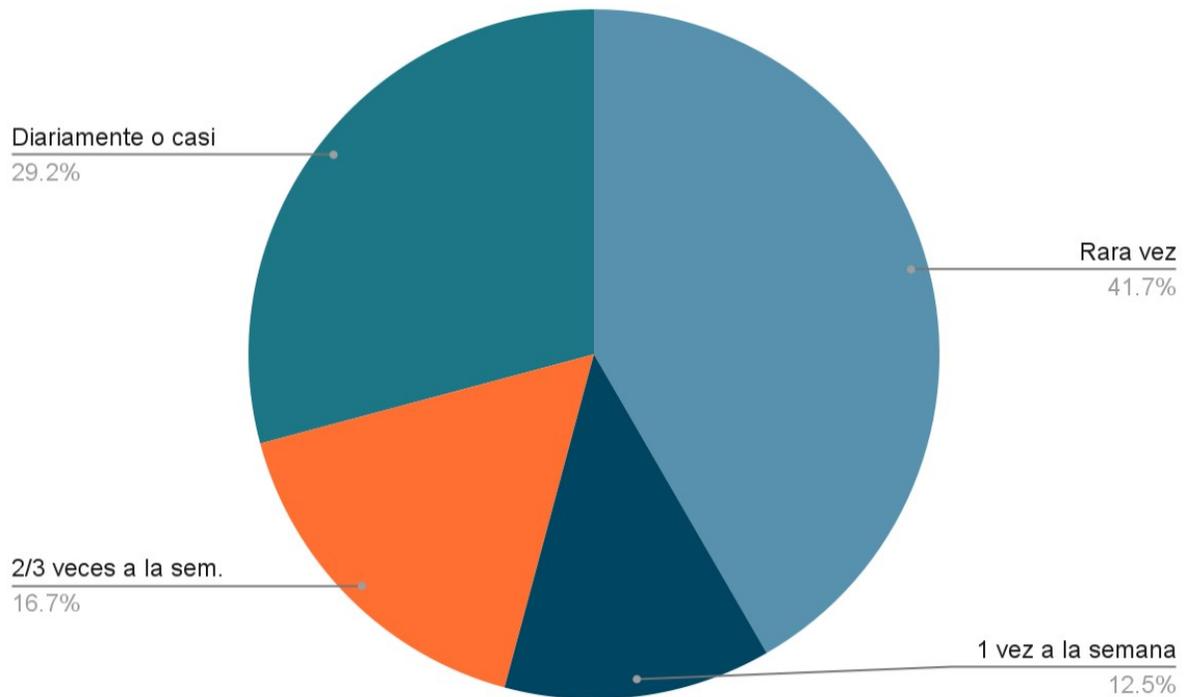


Gráfico 7: El uso de la estrategia de ver videos en YouTube

El 41,7% (10) de los participantes rara vez veía videos en YouTube. El 29,2% (7) los veía cada día o casi cada día. El 16,7% (4) veía videos en la plataforma dos o tres veces a la semana y el 12,5% (3) respondió que los veía una vez a la semana. El uso de plataformas de contenido corto se puede ver en el siguiente gráfico, Gráfico 8.

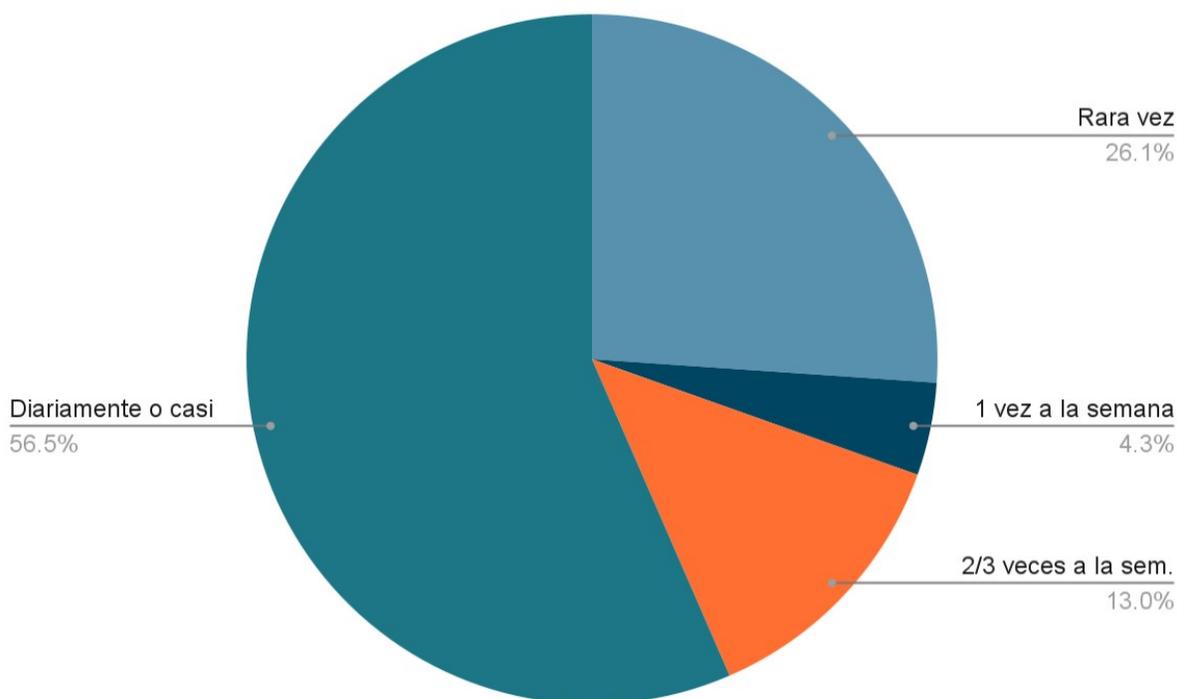


Gráfico 8: El uso de plataformas de contenido corto

En cuanto a los videos en plataformas de contenido corto como TikTok e Instagram, los extremos son inversos con relación al uso de YouTube. Aquí el número más destacado es el 56,5% (13) de personas que veían videos en estas plataformas cada día o casi cada día y el 26,1% (6) los veían rara vez. Los medios son más similares. El 13% (3) los veía dos o tres veces a la semana y el 4,3% (1) una vez a la semana.

Cuando se les preguntó a los participantes que tipo de videos veían, hubo 10 respuestas para la opción de videos que tenían como objetivo la enseñanza del español y 16 para la opción de videos que eran en español, pero cuyo objetivo principal no era enseñar el idioma. Una persona añadió que se trataba de videos con contenido informativo. La pregunta es de elección múltiple, de ahí que se trate del número de respuestas.

Los participantes entonces dieron algunos ejemplos. Esos son: Spanishclasseslive (1), Superholly (1), Butterfly Spanish (1), Joanna Hausmann (1), Romance Language Centre (1), El Hormiguero (1), La Resistencia, Despierta America (1), Pero Like (1), entrevistas (1), Smel Serendipia (1), Erre que ELE (1), Casi creativo (1), Linguriosa (2), VisualPolitik (1), Videoescuela Carlos

Herrera (1), Ana Blanca (1), Valeria Machuca (1). Una persona añadió que se trataba de videos recomendados. La frecuencia de leer libros entre los participantes se puede observar en el Gráfico 9.

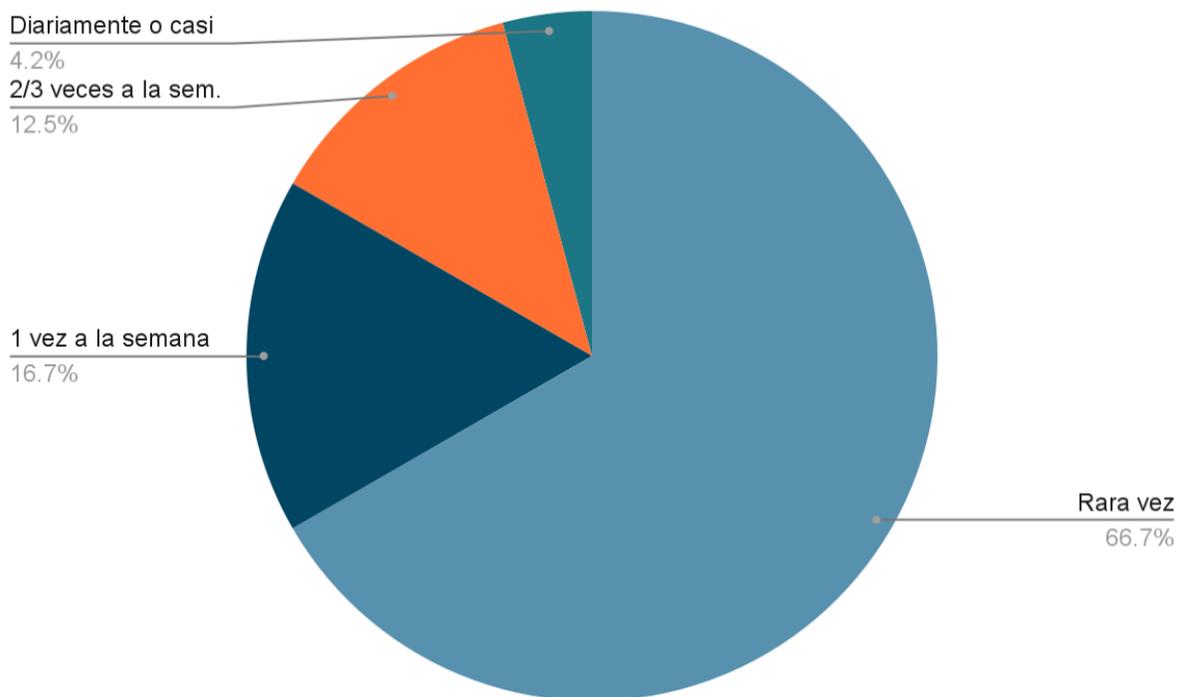


Gráfico 9: El uso de la estrategia de leer libros

La gran mayoría rara vez leía libros. Se trata del 66,7% (16) de personas. Luego el 16,7% (4) los leía una vez a la semana, el 12,5% leía dos o tres veces a la semana y solo un participante leía diariamente o casi diariamente (4,2%).

Los ejemplos de los libros son los siguientes: El viajero del siglo (1), El señor de los anillos (1), Te encontré (1), El tiempo entre costuras (1), Sira (1), Berta Isla (1), Cien años de soledad (1). Una persona dijo que se trataba de géneros diferentes, otra que leía traducciones al español de libros en idiomas extranjeros y que también leía los libros de los autores del realismo mágico. Para una persona, generalmente se trataba de relatos breves. Aunque una persona dijo que se trataba de libros para las clases o para el trabajo del fin de grado. A continuación, cómo se

comprobaban los contenidos desconocidos durante la lectura de libros se puede notar en el Gráfico 10.

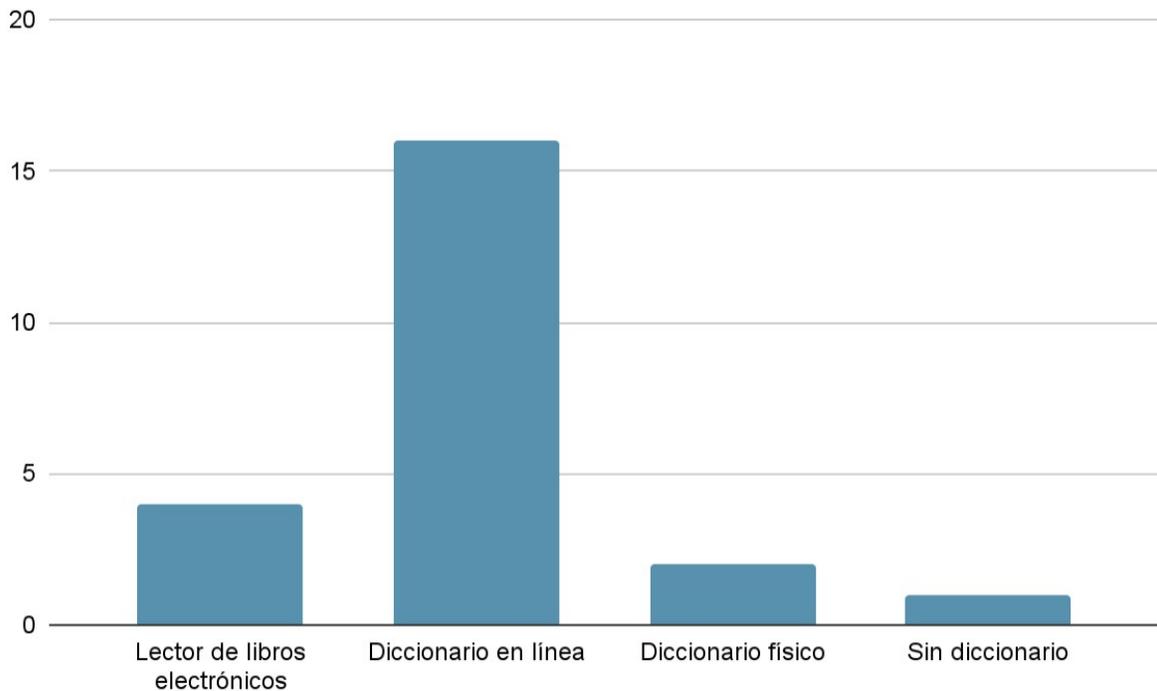


Gráfico 10: Información sobre cómo se comprobaban los contenidos desconocidos en la estrategia de leer libros

Se obtuvieron datos en relación con los métodos que se usaban para buscar significado de palabras desconocidas. Se trata de una pregunta de elección múltiple. Dieciséis personas usaban un diccionario en línea. Cuatro personas usaban un diccionario incorporado en el lector de libros electrónicos o en la aplicación para la lectura. Dos personas usaban un diccionario físico y solo una persona no usaba un diccionario mientras leía libros en español. La frecuencia de leer periódicos, revistas y artículos en línea puede ser observada en el Gráfico 11.

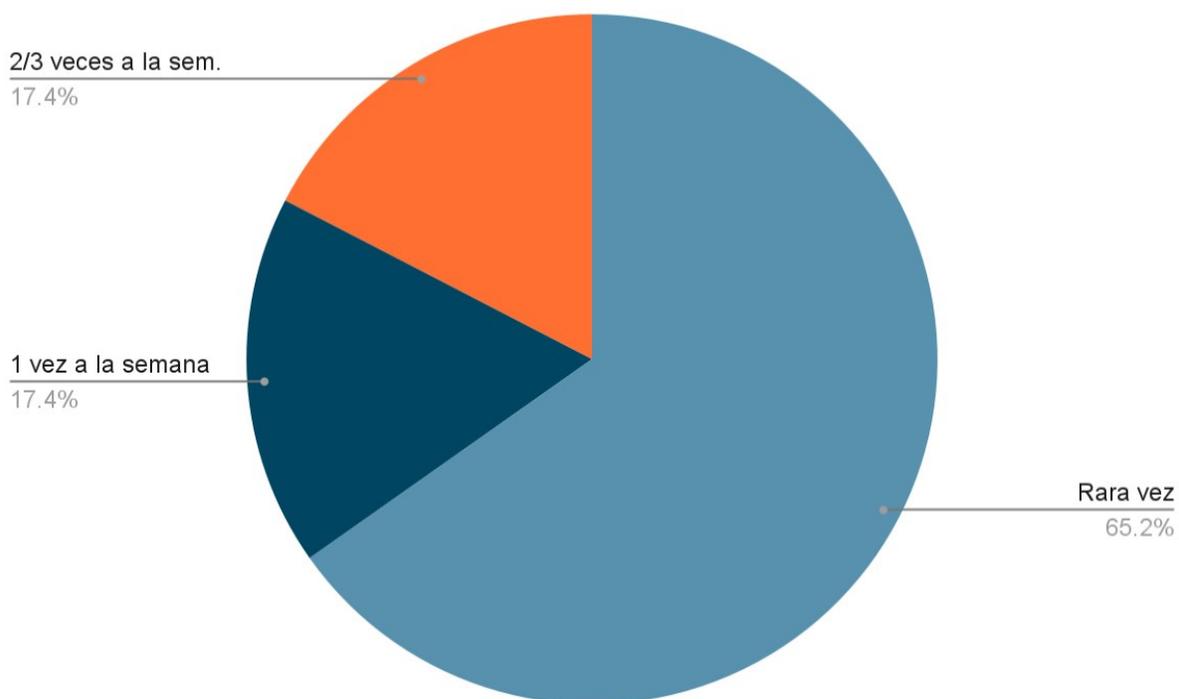


Gráfico 11: El uso de la estrategia de leer periódicos, revistas y artículos en línea

En cuanto a la estrategia no formal de leer periódicos, revistas y artículos en línea, la mayoría de los participantes lo hacía rara vez. Se trata del 65,2% (15). El 17,4% los leía una vez a la semana. El mismo número de personas lo hacía dos o tres veces a la semana. Ningún participante usaba esta estrategia diariamente o casi diariamente.

Las fuentes que se usaban son: El País (16), El Mundo (6), CNN en Español (1) y Cosmopolitan (1).

El Gráfico 12 aporta datos acerca del uso de las aplicaciones para el aprendizaje de lenguas.

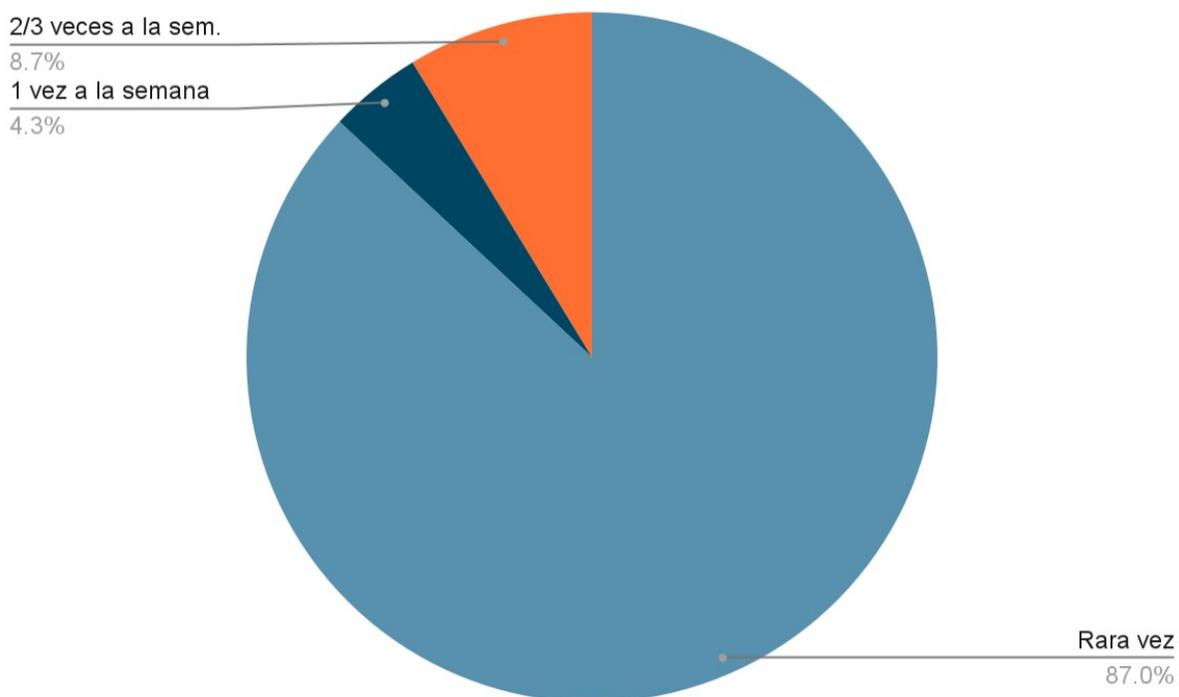


Gráfico 12: El uso de las aplicaciones para el aprendizaje de lenguas

El 87% o veinte participantes rara vez usaban las aplicaciones para aprender el idioma. Dos (8,7%) las usaban dos o tres veces a la semana y una persona (4,3%) las usaba una vez a la semana. Entre los participantes, no había nadie que las usaba diariamente o casi diariamente. De las aplicaciones, los participantes nombraron Duolingo (9) y Babbel (1). Los datos sobre cómo se aprende el vocabulario entre los participantes se encuentran en el Gráfico 13.

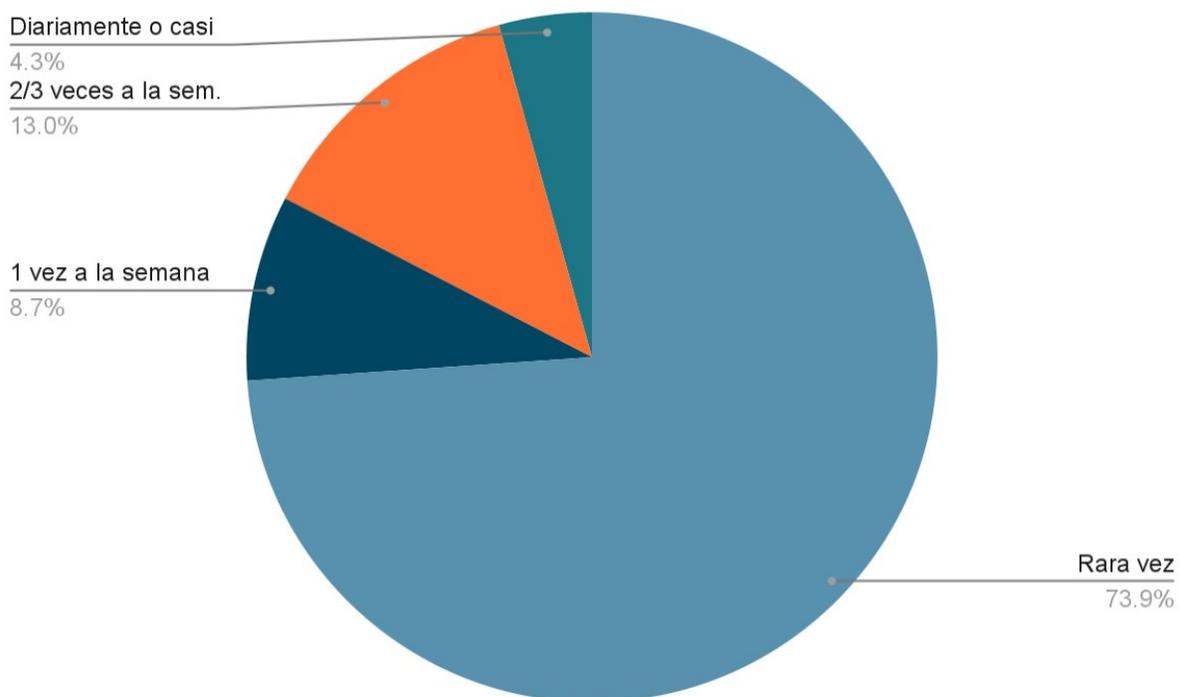


Gráfico 13: La manera en la cual se aprende el vocabulario

En este gráfico, podemos notar que la mayoría aprendía el vocabulario usando listas de palabras o las tarjetas de estudio rara vez. Se trata del 73,9% (17) de personas. Las otras categorías son similares. El 13% (3) usaba esta estrategia dos o tres veces a la semana. El 8,7% (2) la usaba una vez a la semana y, al final, el 4,3% (1) la usaba diariamente o casi diariamente. El uso de las listas de palabras y las tarjetas de estudio se observa en el Gráfico 14.

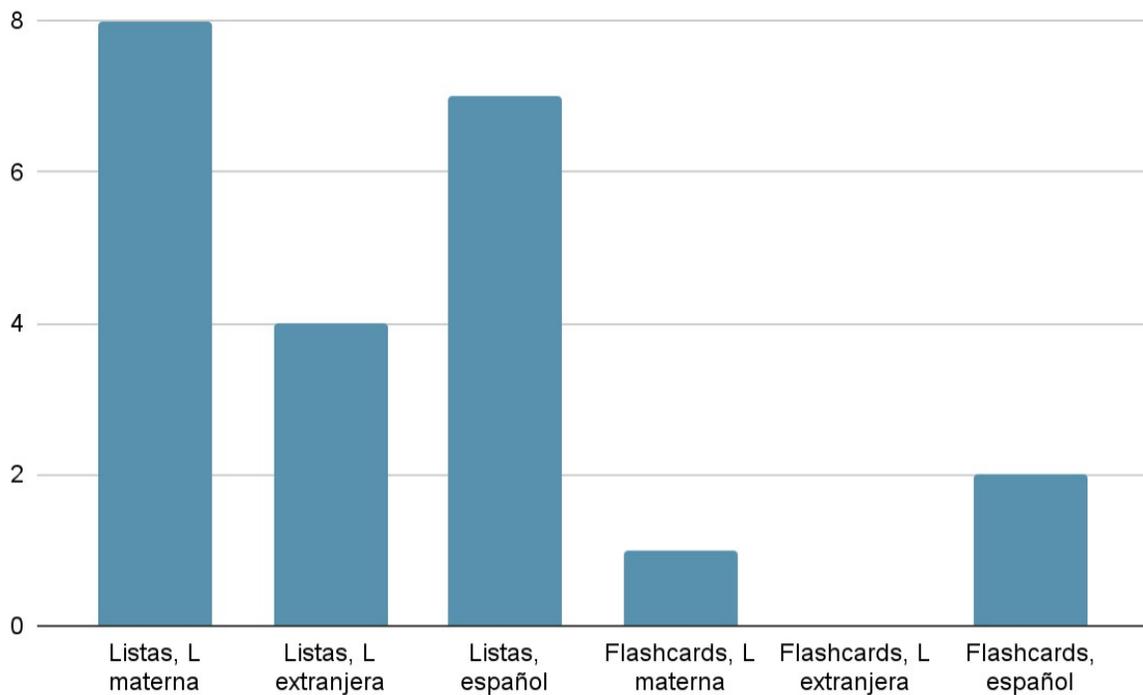


Gráfico 14: Información sobre el uso de las listas de palabras y las tarjetas de estudio

Para aprender usando listas de palabras o tarjetas de estudio, los participantes dijeron que usaban listas de palabras con traducciones a la lengua materna (8), al inglés u otra lengua extranjera (4) o con definiciones en español (7). En cuanto a las tarjetas de estudio, se usaban con traducciones a la lengua materna (1) o con definiciones en español (2). Diez personas que usaban estos métodos, usaban listas y tarjetas de estudio físicas, mientras que cinco personas usaban aplicaciones y plataformas. Las que se usaban son Quizlet (6) y Wordtheme (1).

Para ilustrar los datos relacionados con el uso de la estrategia de hacer resúmenes de artículos, relatos, libros, episodios de series etc.a, tenemos el Gráfico 15 que sigue.

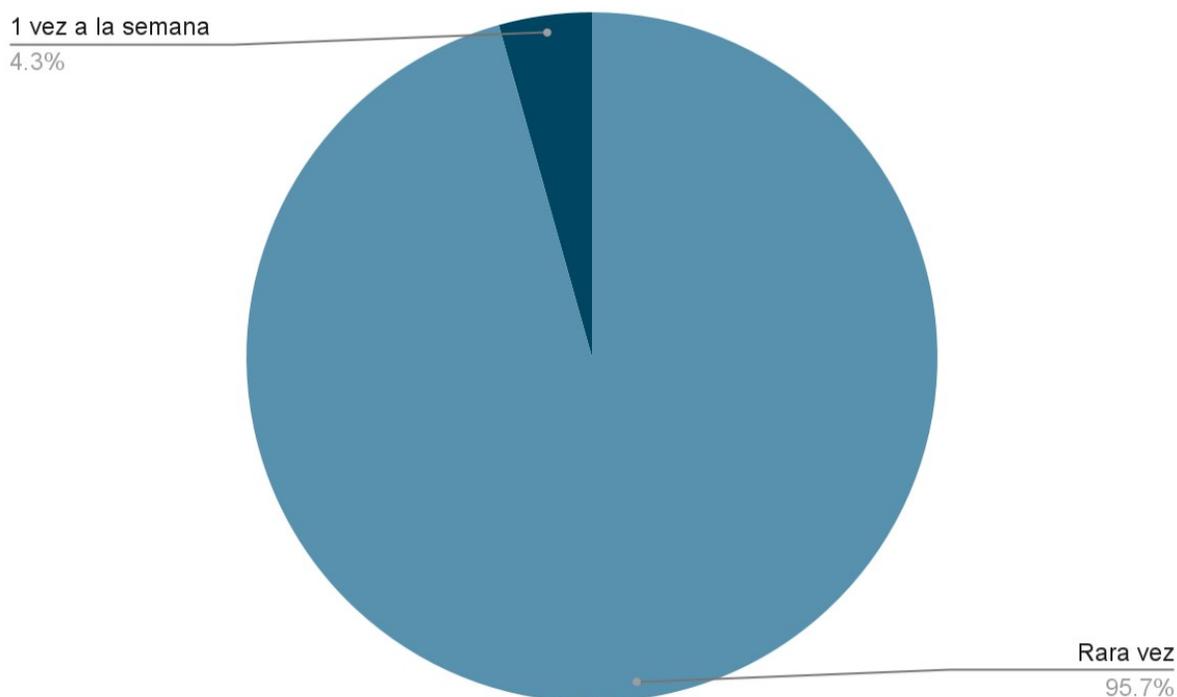


Gráfico 15: El uso de la estrategia de hacer resúmenes de artículos, relatos, libros, episodios de series etc.

Casi todos los participantes rara vez hacían resúmenes de artículos, relatos, libros, episodios de series etc. Representan el 95,7%. Una persona (4,3%) lo hacía una vez a la semana. Se mencionó que se trataba de los artículos que se trabajaban en la clase.

Para terminar este apartado de la investigación, a los participantes se les dió la opción de añadir otras estrategias no formales que usaban. Un participante dijo que esporádicamente, durante el día, comprobaba si sabía decir en español lo que decía en croata y así expandía su vocabulario.

7.5.1.2. Las estrategias metacognitivas

Ninguna de las estrategias que se encuentran entre los resultados de esta investigación sería verdaderamente metacognitiva, aunque algunas pueden incluir elementos de este tipo de estrategia. Por ejemplo, una característica es el monitoreo. La tenemos, por ejemplo, en las estrategias que incluyen la producción oral. Por ejemplo, en las conversaciones y al hablar

consigo mismo. Asimismo, tenemos la autoevaluación. Por ejemplo, en el caso de hablar consigo mismo, dos participantes sostuvieron que se grababan mientras hablaban y luego escuchaban la grabación para corregir sus errores.

7.5.1.3. Las estrategias socioafectivas

Como hemos visto, las estrategias socioafectivas incluyen un aprendizaje cooperativo, es decir, es importante la interacción para cumplir un objetivo. Las estrategias que se hallan entre los resultados en esta investigación son las conversaciones con otros hispanohablantes cara a cara y en plataformas de aprendizaje de lenguas. Las estrategias socioafectivas pueden ser realizadas mediante el ejercicio de hablar consigo mismo, así que aquí clasificamos la estrategia de hablar consigo mismo. Primero vamos a ver la frecuencia de las conversaciones con otros hispanohablantes cara a cara, lo que puede verse en el Gráfico 16.

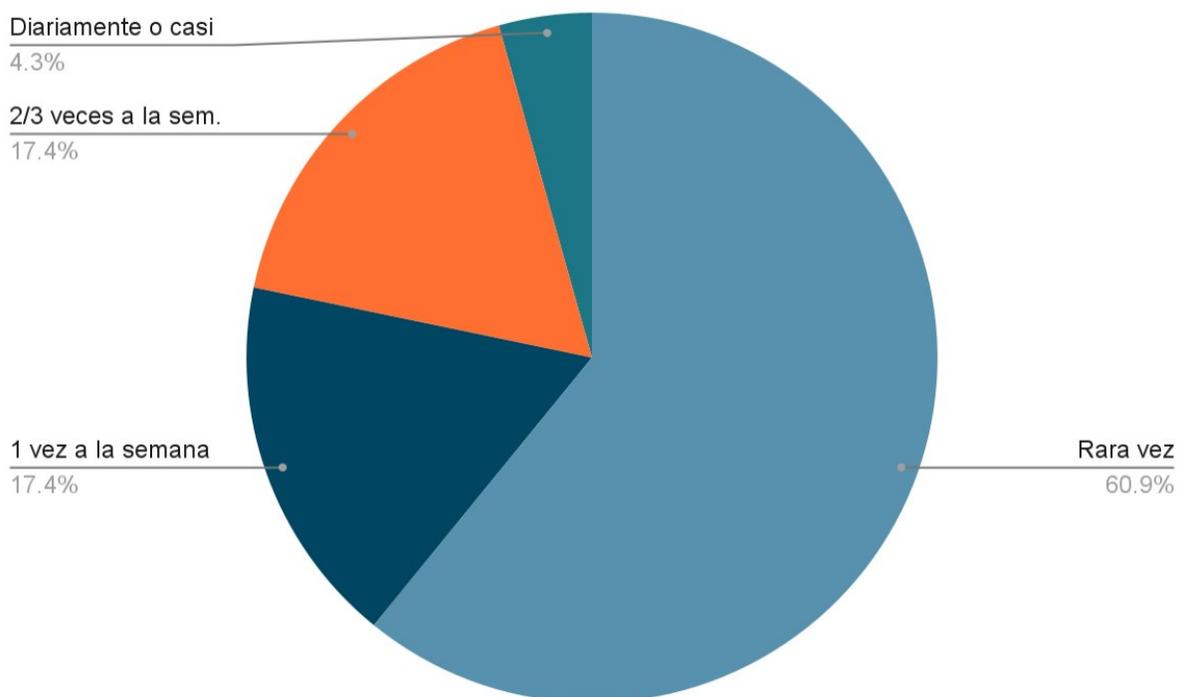


Gráfico 16: El uso de la estrategia de hablar con otros hispanohablantes cara a cara

Podemos ver que la mayoría de los participantes rara vez hablaba con otros hispanohablantes cara a cara (el 60,9% o 14 personas). El 17,4% (4) de ellos lo hacían una vez a la semana, lo mismo pasa con los que lo hacían dos o tres. Diariamente o casi diariamente esta estrategia se usaba solo en un participante, el cual compone el 4,3%. Por lo que se refiere a las conversaciones con otros hablantes en plataformas de aprendizaje de lenguas, sigue el Gráfico 17.

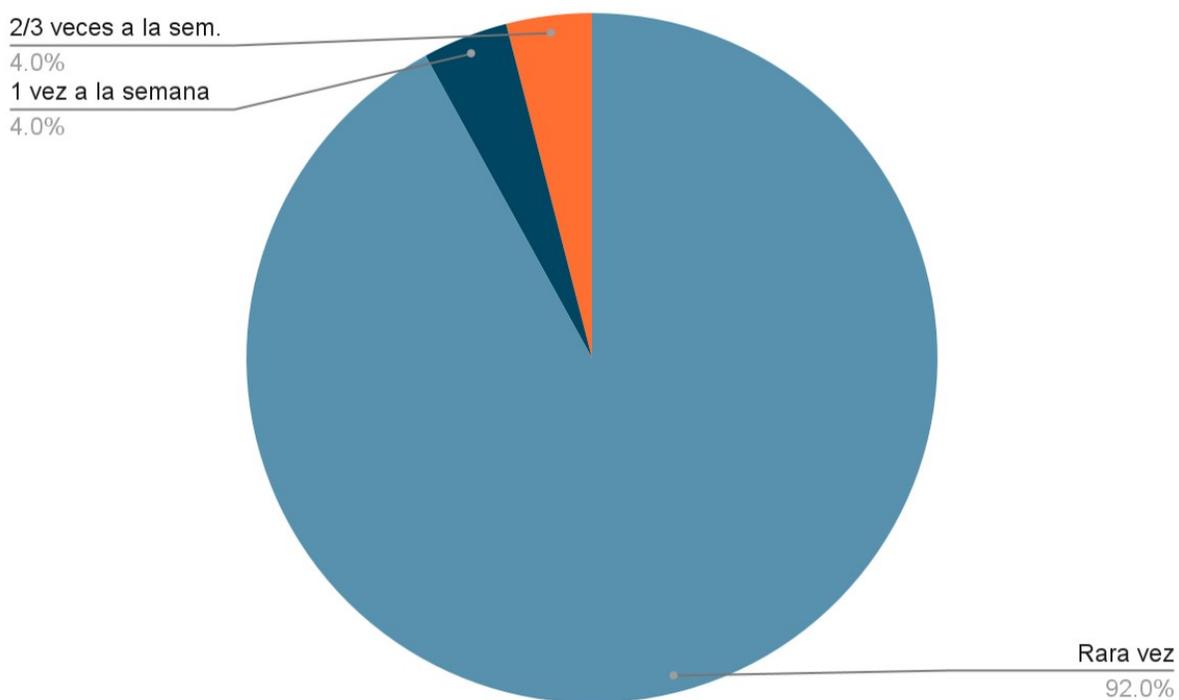


Gráfico 17: Las conversaciones con otros hablantes en plataformas de aprendizaje de lenguas

Algo similar pasa con las conversaciones en plataformas de aprendizaje de lenguas como iTalki, HelloTalk etc. Casi todos las usaban rara vez y había pocos que las usaban más a menudo. En cuanto a la actividad de hablar consigo mismo para mejorar la producción oral, tenemos el Gráfico 18.

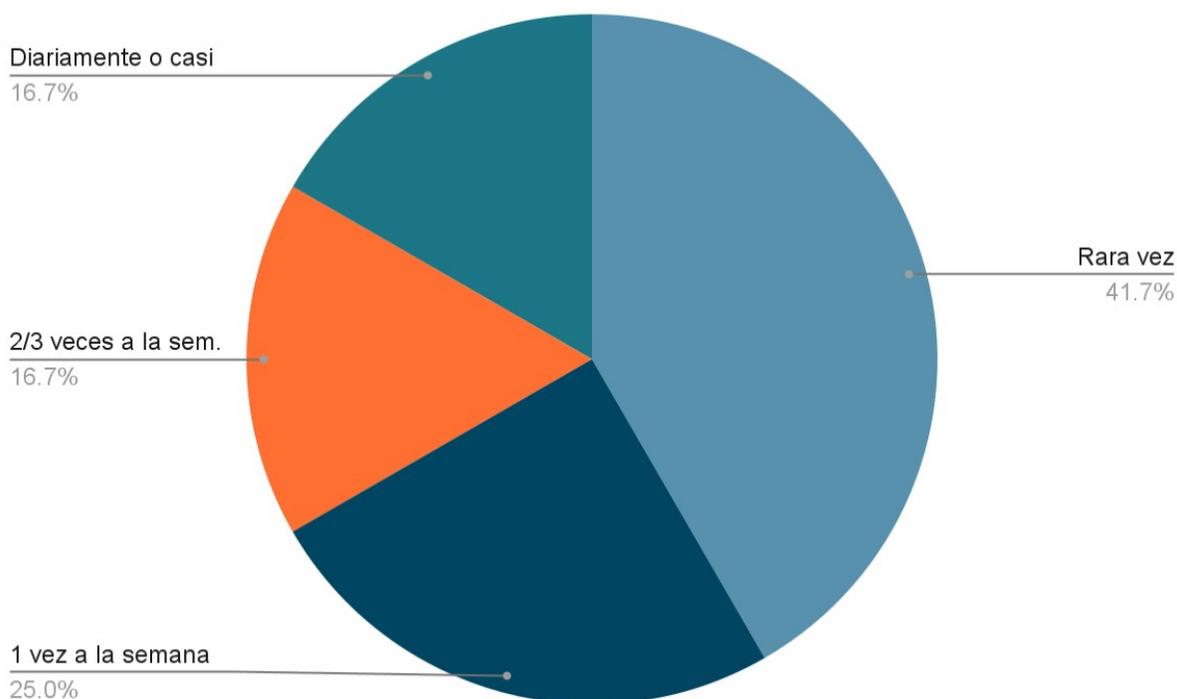


Gráfico 18: El uso de la estrategia de hablar consigo mismo para mejorar la producción oral

Las diferencias son menores entre las respuestas en cuanto a hablar consigo mismo para mejorar la producción oral o la pronunciación etc., aunque la mayoría también usaba esta estrategia rara vez. Los otros porcentajes son similares.

Cinco personas hablaban con otras personas que estaban aprendiendo el idioma. Dos personas lo hacían con hablantes avanzados, pero los cuales no eran hablantes nativos de español. Por otro lado, diez personas dijeron que hablaban con hablantes nativos. Las plataformas para el aprendizaje de idiomas que se usaban son: HelloTalk (1), Tandem (1). Los que hablaban consigo mismo para mejorar la producción oral, constataron que se grababan mientras hablaban y luego ellos mismos escuchaban la grabación, corrigiendo sus errores (2) y que no se grababan mientras hablaban (13). Una persona añadió que en general no se grababa, pero que “hace el *code switching* en su mente”.

7.5.2. Los criterios

Los criterios que se empleaban a la hora de elegir una estrategia se pueden notar en el Gráfico 19.

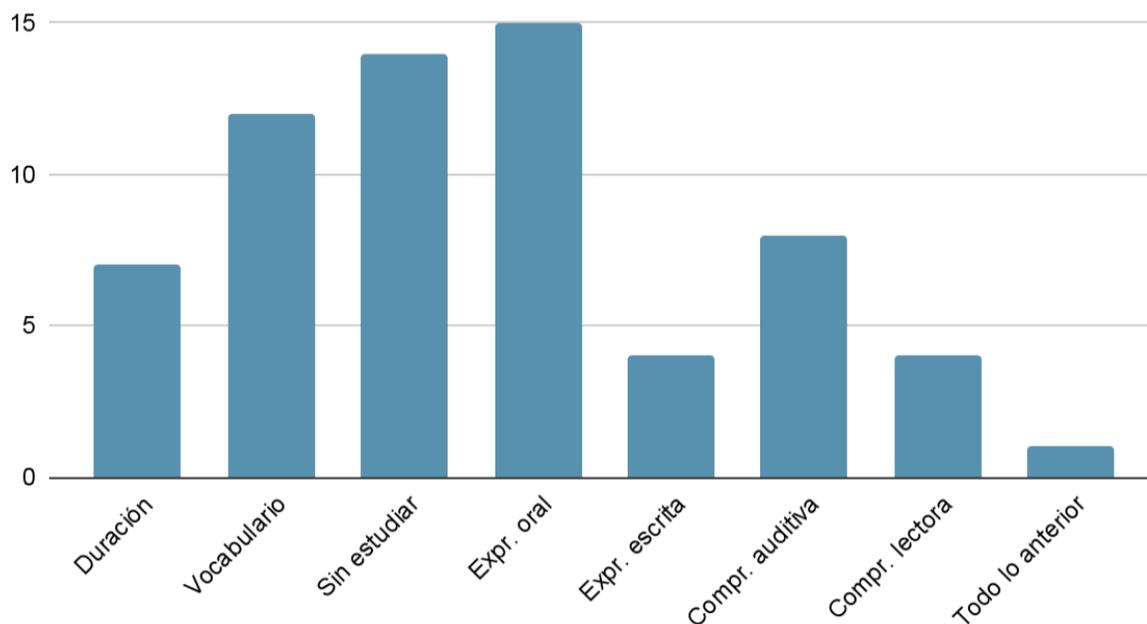


Gráfico 19: Criterios que se empleaban para elegir una estrategia

Para empezar, la mayoría (15 respuestas) constató que se trataba de mejorar su expresión oral. Tenemos 14 respuestas al criterio que se refiere a una actividad que no requiere que se estudie y resuelva ejercicios de los manuales, sino, por ejemplo, se mira series, videos, lee etc. El vocabulario es la tercera opción con 12 respuestas. La comprensión auditiva también es importante con 8 respuestas. La duración de la actividad fue importante para 7 personas. La expresión escrita obtuvo 4 respuestas, igual que la comprensión lectora. Una persona constató que todo lo anterior le pareció importante.

A continuación, obtuvimos información sobre cuál estrategia les parecía la más efectiva a los participantes. Muchos mencionaron que ver videos o escuchar música les parecía la más efectiva. Una persona dijo que se trataba de un balance entre todas las estrategias, otra persona dijo que todo era importante. Una persona mencionó leer libros. Una persona, por otro lado, mencionó pausar videos para repetir en voz alta. Una persona hizo una distinción y dijo que para

el vocabulario es mejor aprender indirectamente a través de las series, las películas, las canciones etc. Por otro lado, para aprender la gramática, se requería invertir un poco de esfuerzo consciente. Se subrayó la conversación con hablantes nativos u otros hablantes. Una persona mencionó las tarjetas de estudio. Otra creyó que es importante la vida en un país donde se habla español. Se mencionó el aprendizaje a través del contenido entretenido.

Fue importante preguntar a los participantes por qué sostenían que la estrategia que mencionaron les pareció la más útil. Vamos a ver sus respuestas. En cuanto a ver vídeos y escuchar música, le pareció a un participante útil esta estrategia porque “así se recuerda lo mejor”. Además, fueron importantes las frases cotidianas y la repetición frecuente de estructuras oracionales, lo que facilitaba la memoria y era menor la presión de que se tenía que aprender. Se mencionó que no se tenía a hablantes nativos con quienes se podía hablar, así que los vídeos representaban la única oportunidad de escuchar un español más o menos natural. Además, el vocabulario se aprendía más fácilmente si se trataba de vídeos que eran interesantes para la persona. Igualmente, se subrayó el carácter entretenido y el hecho de que podían oír también la pronunciación de hablantes nativos. Aprendían de manera pasiva, no tenían la sensación de estudiar, pero el cerebro sí que estaba recogiendo la información. Ayudaba con el vocabulario coloquial y las diferencias entre los dialectos y las diferentes formas de hablar de diferentes países, lo que mejoraba la comunicación con la gente de diferentes países hispanohablantes. Una persona sostuvo que recordaba más vocabulario cuando escuchaba música en español. Una persona dijo que escuchar música le ayudaba a recordar las formas verbales, lo que le ayudaba en los exámenes. En las conversaciones con hablantes nativos, también se tiene que participar, de ahí que se tenga que aplicar todo lo que se sabe. Leer libros también era una actividad entretenida, la que ayudaba con el vocabulario y las estructuras oracionales. El participante que dijo que un balance entre todas era importante, explicó que cada estrategia aportaba algo al conocimiento de una lengua. Para una persona, entender en un nivel alto no garantiza que una habilidad sea bien desarrollada, así que no es suficiente solo ver algo, sino también usar la lengua activamente para ver el progreso. Para eso, la más efectiva le pareció la conversación con hablantes nativos y hacer pausas en los vídeos para repetir en voz alta. Las tarjetas de estudio hacían que las personas se sintieran productivas y aprendan más contenido. En cuanto a la vida en un país hispanohablante, una persona mencionó que no tenía muchas opciones para aprender el idioma. Una persona cree que se aprende lo más rápido y lo más efectivamente cuando se aprende de

manera espontánea, así que para esta persona, la música y las conversaciones eran las estrategias más útiles.

7.5.3. La percepción sobre el aprendizaje no formal

En este apartado se presentan los resultados relacionados con el tercer objetivo, la percepción de los participantes sobre el aprendizaje no formal. Primero vamos a ver las opiniones acerca de la medida en la cual los participantes pensaban que un idioma se podía aprender solo de manera formal. El Gráfico 20 nos muestra esta información.

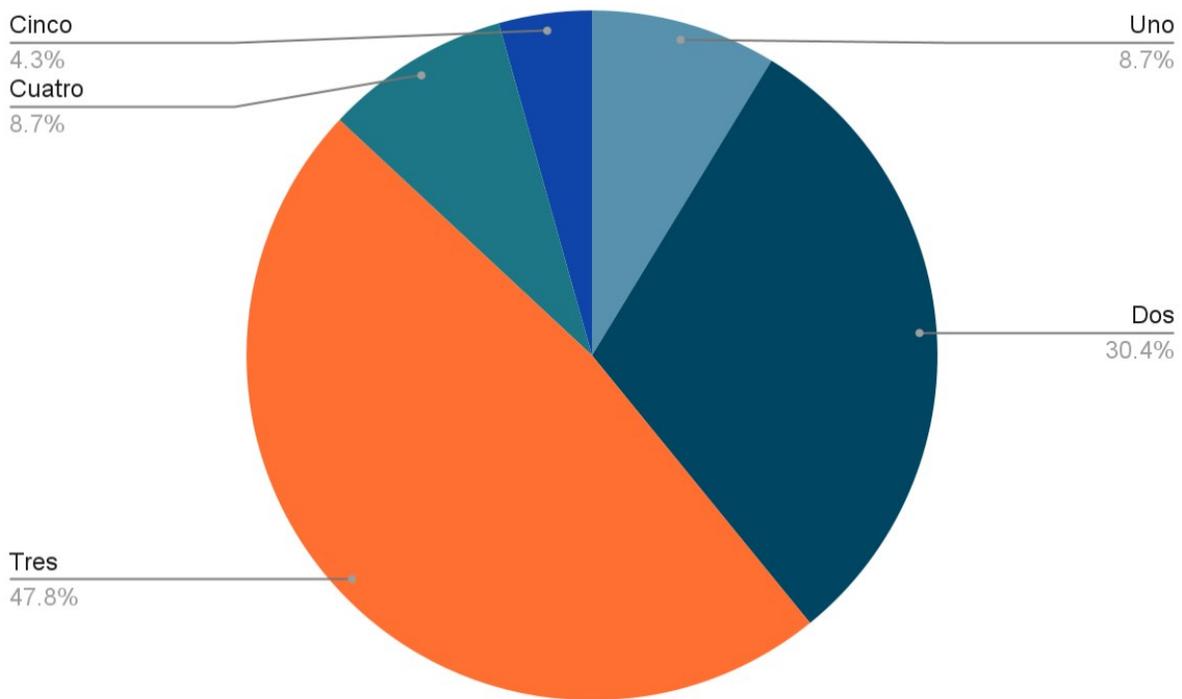


Gráfico 20: Información sobre el punto de vista relacionado con la medida en la cual una lengua se puede aprender solo de manera formal

Once participantes (47.8%) respondieron con el número tres, lo que significa que para la mayoría, se requería una mezcla del aprendizaje formal y no formal. La siguiente opción es el número dos con 7 respuestas (30.4%). Siguen el número uno con 2 respuestas (8.7%), el número cuatro igual con 2 respuestas (8.7%) y, finalmente, el número 5 con solo una respuesta (4.3%).

En el siguiente, Gráfico 21, se encuentra la información sobre las opiniones acerca del uso de estrategias diferentes en diferentes fases del aprendizaje del español.

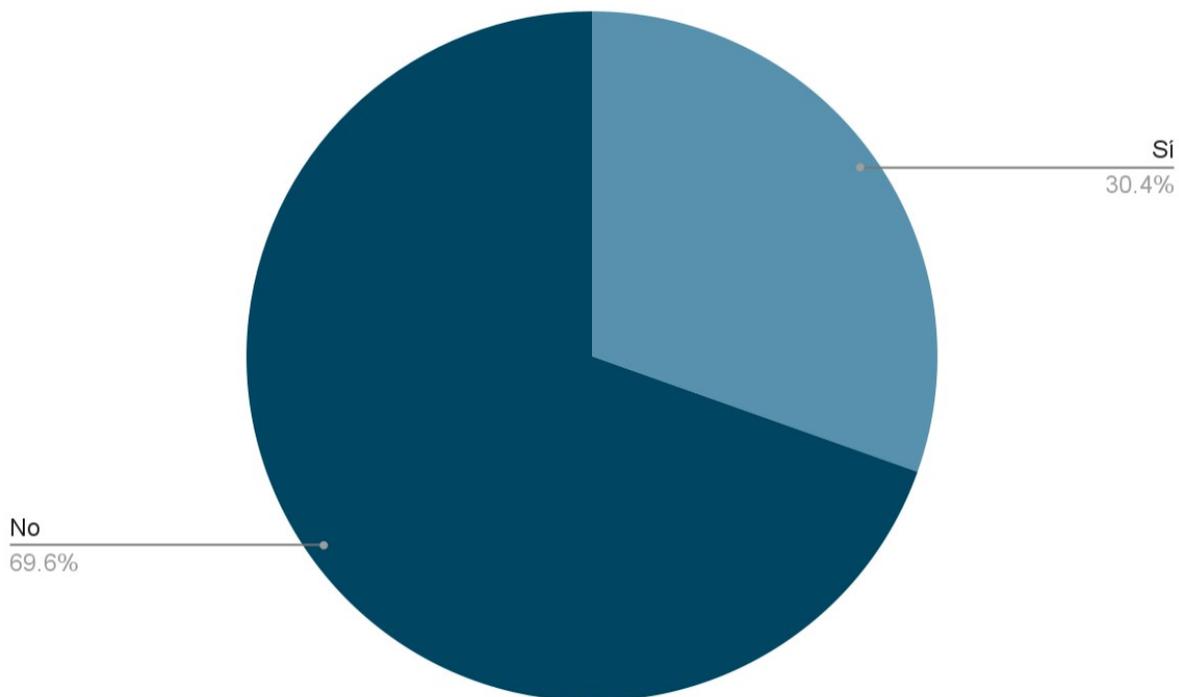


Gráfico 21: Información sobre el uso de estrategias diferentes en diferentes fases del aprendizaje del español

En el gráfico podemos observar que más de dos tercios de los participantes (el 69.6% o 16 participantes) respondieron que no usaban las mismas estrategias en diferentes fases del aprendizaje. El 30.4% o 7 personas respondieron que sí.

7.6. La discusión

En cuanto al tipo de estrategias, las que resultaron más populares son las estrategias cognitivas. Siguen las estrategias socioafectivas, lo que no sorprende porque la mayoría de las estrategias ofrecidas a los participantes en la encuesta fueron cognitivas, con solo dos que se clasificaron

como socioafectivas. Nadie añadió otra estrategia socioafectiva ni metacognitiva. Vamos a ver cuáles estrategias específicamente fueron más populares en esta investigación.

Las estrategias no formales que se usaban lo más frecuentemente entre los participantes de la investigación son escuchar música y ver series, películas y videos. El 69.6% escuchaba música en español diariamente o casi diariamente. Según sus explicaciones, escuchar música les ayudaba a recordar más vocabulario y las formas verbales. El aprendizaje es mejor si el alumno está motivado y en eso ayuda la música que le guste (Asencio, 2017, en Almeida Luque y Zambrano Montes, 2020). Se demostró que la música ayuda a desarrollar las habilidades auditivas, la pronunciación y la adquisición de vocabulario. Además, es un recurso frecuentemente usado por muchos docentes (Bonilla y Maldonado, 2014, en Almeida Luque y Zambrano Montes, 2020).

La estrategia de ver series, películas y videos es similar porque los participantes las agruparon y subrayaron que son útiles en el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral, además del vocabulario y las estructuras oracionales. Charpentier Jiménez (2019) sostiene que el aprendizaje de idiomas con asistencia móvil ayuda a los alumnos a desarrollar su competencia auditiva y hasta cierto grado su competencia oral, lo que apoya los resultados de esta investigación. La mayoría ve series y películas por lo menos una vez a la semana, por lo cual estas dos estrategias parecen las más importantes. A través de las películas y las series, se obtiene la cultura y el placer y la diversión son inherentes, de ahí que el alumno no se desespere. Le ayudan al alumno a mejorar la competencia auditiva. El oído del alumno se adapta casi automáticamente porque tenemos la repetición de frases y de las palabras. Además, ver películas y series es uno de los pasatiempos imprescindibles para los alumnos (Lin y Cheng Lee, 2022). Para hacerlo, en esta investigación, la mayoría usaba subtítulos en español mientras veía series y películas en español. Muchos también usaban un diccionario en línea. Los diccionarios físicos, como su pudo prevenir, no eran populares con solo una respuesta. Los subtítulos en lengua materna y lenguas extranjeras obtuvieron un número similar de respuestas, pero la gran mayoría usaba los subtítulos en español. No usar subtítulos no era popular entre los participantes.

Los videos en YouTube eran bastante populares con alrededor del 60% de personas que veían videos en la plataforma al menos una vez a la semana. Por otro lado, un 40% rara vez los veía en YouTube. No obstante, es una herramienta muy importante visto los números. Este recurso se puede utilizar para un aprendizaje autónomo, según los intereses personales o para las tareas

escolares (Padilla, Portilla y Torres, 2020). Según la investigación de Ruiz y Escurra (2013, en Padilla, Portilla y Torres, 2020), un 48,6% utilizaban la plataforma como ayuda para sus tareas escolares. Es importante también porque usar la plataforma es completamente gratuito, a diferencia de plataformas como Netflix y Disney+. Como se pudo prevenir, ver videos en las redes sociales como Instagram y TikTok es muy común. Aunque alrededor de un cuarto de los participantes rara vez veía videos en las redes sociales, casi un 75% los veía por lo menos un día a la semana, con más de una mitad que los veía diariamente o casi diariamente (56.5%). Podemos ver que los videos en las redes sociales eran también una herramienta popular en el aprendizaje del español entre los participantes. La investigación de Kitchakarn (2016) muestra que los estudiantes se sentían cómodos al usar las redes sociales como una herramienta de aprendizaje. Malik y Asnur (2019) mostraron que las redes sociales específicamente tenían una influencia en el incremento del vocabulario entre los estudiantes de su investigación.

El contenido auditivo también lo tenemos en los audiolibros, aunque los audiolibros no se han mostrado como una estrategia popular. Casi todos los escuchaban rara vez, con 3 personas que lo hacían por lo menos una vez a la semana. Aunque una investigación demuestra que los audiolibros tienen una influencia significativa en la comprensión auditiva y que los audiolibros se pueden usar en todos los niveles de proficiencia (Kartal y Simsek 2017), es cierto que, a diferencia con los vídeos, los audiolibros carecen de la parte visual, lo que puede resultar aburrido. Otra razón que podría explicar la disparidad es el hecho de que las personas que usaban esta estrategia solo nombraron YouTube como plataforma que usaban para escuchar audiolibros. Tal vez no se conocían muchas plataformas, ellas no ofrecían mucho contenido en español o el problema es que estas plataformas, a diferencia de YouTube, costaban demasiado para los participantes. Es cierto, también, que en general series, películas, vídeos y música son mucho más populares que los audiolibros.

Los libros tampoco son muy populares, con el 66.7% que los leía rara vez. Sin embargo, un tercio leía libros al menos una vez a la semana. Para ayudar con contenidos desconocidos, en general se usaban los diccionarios en línea. Como hemos podido ver, esto encaja con las constataciones de Klimova (2018, en Moura, Reis y Cordeiro, 2021), que dice que el aprendizaje de idiomas con asistencia móvil tiene resultados positivos en el aprendizaje, especialmente en el desarrollo del vocabulario. Solo dos personas usaban un diccionario físico y una persona no lo usaba mientras leía. También se usaban diccionarios incorporados en el lector de libros

electrónicos o en la aplicación para la lectura, pero entre los participantes de esta investigación, no son muy comunes con solo 4 respuestas. Los diccionarios son importantes porque son una fuente de información fonética, gramatical, léxica, cultural, histórica y técnica (Ballesteros Martín, 2012). Leer periódicos, revistas y artículos en línea tampoco era muy popular con 15 respuestas a la opción de hacerlo rara vez. Alrededor de un medio de este número, con 8 respuestas, leía artículos una o varias veces a la semana y nadie lo hacía diariamente.

Las listas de palabras y las tarjetas de estudio en general se utilizaban rara vez. Seis personas, sin embargo, las usaban por lo menos una vez a la semana. En general, se trataba de listas de palabras con traducciones en la lengua materna o con la definición en español. Las tarjetas de estudio eran mucho menos populares. Predomina el uso de listas y tarjetas de estudio físicos (10), aunque la mitad (5) usaba aplicaciones y plataformas. El hecho de que las listas de palabras y las tarjetas de estudio no se usaban a menudo se puede explicar con el hecho de que esta actividad puede resultar más aburrida que ver series o escuchar música, dos de las más populares estrategias. El uso de listas de palabras o tarjetas de estudio requiere más esfuerzo y ofrece menos divertimento. En la investigación de Nikoopour y Kazemi (2014), el aprendizaje del vocabulario fue mejor entre los alumnos que usaban las tarjetas de estudio en los móviles, a diferencia del uso de las tarjetas de estudio físicas, o sea, con el uso de papeles. Lo que también fue importante es la diferencia en la portabilidad. Los alumnos podían usar las tarjetas de estudio en los móviles y en papeles cuando quisieran, a diferencia de los que usaban las tarjetas de estudio en línea, que en esta investigación no eran portátiles, así que, en esta investigación, la portabilidad representó un beneficio. En nuestra investigación, más personas usaban tarjetas de estudio físicas que las disponibles en línea o en aplicaciones. Otra investigación, de Khan (2022), muestra que el uso de tarjetas de estudio fue una influencia positiva en el desarrollo del idioma a diferencia de otro grupo que solo participó en el curso en línea. Lo que ayuda a los aprendientes es el uso de las imágenes en las tarjetas. Podemos ver que es una estrategia útil y que los alumnos beneficiarían si aprendieran de ella en la clase. Hacer resúmenes se usaba rara vez en todos, menos en una persona, la que lo hacía una vez a la semana, para los artículos que se trabajaban en clase.

Las aplicaciones para el aprendizaje de idiomas tampoco se usaban a menudo. La más popular era Duolingo y una persona también usaba Babbel. No había mucha variedad entre las aplicaciones y no se usaban a menudo, pero eso podríamos explicar con el hecho de que se

trataba de estudiantes universitarios, los que estudiaban el idioma de manera más profunda. El contenido que se trabaja en las aplicaciones de cualquier manera se trabaja en las clases. Para los estudiantes en los años avanzados, las aplicaciones como Duolingo resultan demasiado fáciles y no ofrecen el nivel que los estudiantes requieren. Lo mismo sostienen Kacetl y Klimova (2019, en Moura, Reis y Cordeiro, 2021), que dicen que existe una falta de aplicaciones para varios niveles de proficiencia. Según Steel (2012), muchos alumnos sostienen que el uso de las aplicaciones proporciona una influencia positiva en la adquisición de vocabulario. En particular, ayudan con la memorización, el acceso al significado y a los contextos del uso. Además, ayudan con la lectura, la escritura, la gramática y las tareas de traducción. Las aplicaciones que ofrecían versiones móviles de diccionarios, traductores y conjugadores de verbos fueron indispensables si estaban disponibles en un dispositivo portátil. Nuestros resultados no afirman la investigación de Steel, porque no hay muchos participantes que usaban aplicaciones para el aprendizaje del español.

Las conversaciones con otros hablantes no pasaban a menudo. Nueve personas, por otro lado, lo hacían una o varias veces a la semana. Los resultados no sorprenden porque Croacia no es conocida por la diversidad y puede ser difícil encontrar a hispanohablantes para mejorar el español. Como un reemplazo se pueden usar las aplicaciones y plataformas, pero ellas no resultaron populares entre los participantes, con casi todos informando que las usaban rara vez. La aplicación HelloTalk la usaba una persona, pero, por ejemplo, la plataforma popular iTalki no la usaba nadie. Esto no es tan sorprendente porque, otra vez, hay una gran diferencia en los costes. En iTalki se tiene que pagar para hablar con un profesional o hablante del idioma y HelloTalk es una aplicación gratuita. Es una desventaja notada también por Klimova (2018, en Moura, Reis y Cordeiro, 2021), la que menciona los costes altos de los dispositivos. Podemos añadir los costes de las suscripciones a las aplicaciones también. Sin embargo, según Puspita, Srisudarso y Tauhidin (2023), la aplicación HelloTalk influye positivamente en la confianza y la motivación a la hora de usar la competencia oral. La aplicación ayuda en crear un ambiente de apoyo y alentador para el aprendizaje de idiomas, aunque algunos podrían sentirse ansiosos y tímidos al hablar con hablantes nativos. Usando la aplicación se puede mejorar el vocabulario, la comprensión y las estructuras gramaticales y las expresiones idiomáticas, se puede mejorar la competencia auditiva y estar expuesto al aspecto cultural. Como la plataforma iTalki es más bien una comunidad y no un aula con un currículum establecido, los alumnos tienen que estar activos

y dedicados. Puede ser que algunos no poseen las habilidades de manejar su aprendizaje ellos mismos y necesitan el ambiente más estructurado y directo del aprendizaje tradicional del aula. El proveer de la instrucción opcional sobre cómo ser más independientes podría ayudar a estos alumnos. Sin embargo, el beneficio de iTalki y plataformas similares es que posibilitan un aprendizaje que en general era difícil de presentar en el aula tradicional (Ngo y Eichelberger, 2020). Debido a eso, son herramientas que podrían ser útiles a los aprendientes del español. Mencionando las plataformas en la clase podría motivar a los alumnos a usarlas en un entorno no formal. Para resumir, el uso de la tecnología en esta investigación no fue muy popular, lo que no encaja con los resultados de la investigación de Charpentier Jiménez (2019), donde los alumnos abogaron por el uso de la tecnología en el aprendizaje de idiomas. Para terminar, hablar consigo mismo resultó más común, con 14 personas que lo hacían por lo menos una vez a la semana y 10 que lo hacían rara vez.

Como hemos podido ver, las estrategias más populares eran las estrategias de ver series y películas y videos y escuchar música. Eso se debe al hecho de que son actividades entretenidas, que no requieren un nivel alto de esfuerzo mental y que ayudan en desarrollar la comprensión auditiva y la expresión oral, las cuales son muy importantes para los participantes. Esas actividades no tienen una duración fija y pueden durar tanto como una persona quiera. Son importantes estas estrategias porque se puede aprender el vocabulario, sobre todo las frases cotidianas y los diferentes dialectos y acentos. Además, ayuda la repetición. Algunos constataron que mediante estas estrategias se facilitaba la memoria.

Lo que es importante para los participantes es que se trate de una actividad que les ayuda con su expresión oral. Esta destreza obtuvo el mayor número de respuestas. Como característica importante de las estrategias no formales sigue no usar los manuales o ejercicios y aprender el vocabulario. Son las opciones que predominan. No es sorprendente que es muy importante para los participantes la expresión oral, porque es la destreza que viene antes de la lengua escrita en los hablantes nativos. Es una destreza muy importante para poder comunicarse en general. Sin embargo, en el aula, donde puede haber veinte o treinta personas, muchas veces no hay oportunidad de practicarla lo suficiente. Tampoco sorprende que es importante no usar manuales y ejercicios, porque estas actividades a menudo resultan aburridas y no contienen el factor del entretenimiento como la música o las series. Requieren un esfuerzo mental, como ha sido mencionado. La comprensión auditiva y la duración de la actividad son las siguientes. Es lógico

que se quiera una actividad más corta, porque en general se quiere aprender una cantidad de información grande en menos tiempo posible. La importancia de la comprensión auditiva para los participantes se podría explicar de manera que la competencia de poder participar en una conversación, es decir, comunicarse oralmente, es la más importante.

Como fue mencionado, para ver en qué medida los participantes estaban de acuerdo con la declaración de que un idioma se podía aprender solamente formalmente se usó una escala, donde 1 representa lo menos y 5 representa lo más. La mayoría o el 47.8% de personas eligieron un 3. Sigue la opción de 2 con 30.4%. Podemos concluir que los participantes pensaban que se trataba de una mezcla del aprendizaje formal y del aprendizaje no formal y que estaban inclinados a que un idioma no se podía aprender solo de manera formal. Solo cuatro personas eligieron las otras respuestas.

A continuación, como se pudo prevenir, alrededor del 70% de los participantes no usaron las mismas estrategias en diferentes fases de su aprendizaje. Eso se puede explicar con el hecho de que los principiantes requieren, por ejemplo, explicaciones de gramática o las estructuras oracionales, requieren las listas de palabras o el uso de aplicaciones. En los niveles más avanzados, como podemos ver en esta investigación, que fue hecha con la mayoría de estudiantes que se hallan en los años avanzados, se usan a menudo las estrategias de ver series, películas y videos y escuchar música. Además de ser agradables, los alumnos ya poseen un nivel del idioma que les permite entender el contenido sin problemas grandes, incluso sus necesidades exigen más y más input comprensible para mejorar la producción oral. Las otras estrategias también se usaban, pero no con tantos porcentajes.

8. Conclusión

En esta tesina, hemos visto los resultados de la investigación hecha con estudiantes universitarios del español. Las estrategias de aprendizaje en general son pasos que usa el estudiante y que facilitan la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y el uso de la información. Son actividades que los estudiantes usan para mejorar las competencias en un idioma extranjero. Un problema puede ser que los alumnos no son conscientes de las estrategias o no saben cómo manejarlas, lo que les complica el aprendizaje. La psicología cognitiva divide las estrategias de aprendizaje en tres tipos. Tenemos las estrategias metacognitivas, las cognitivas y las socioafectivas. Las estrategias metacognitivas incorporan el pensamiento sobre el aprendizaje, hacer planes, monitorear y la autoevaluación. Las estrategias cognitivas incluyen, por ejemplo, las inferencias y la elaboración, o el relacionar de la nueva información con otros conceptos ya aprendidos. Las estrategias socioafectivas tratan la influencia de los procesos afectivos y sociales en el aprendizaje. Tenemos el aprendizaje cooperativo o hacer preguntas. Se puede realizar mediante el ejercicio de hablar consigo mismo o recibiendo retroalimentación. Los factores afectivos pueden influir positiva y negativamente. Algunos de ellos son la ansiedad, las creencias, la autoestima, las diferentes maneras de aprender y la motivación.

Las estrategias no formales que se usaban lo más frecuentemente son las cognitivas, más específicamente se trata de escuchar música y ver series, películas y videos en YouTube y en las redes sociales. Casi un 70% de los participantes escuchaba música en español diariamente o casi diariamente y un 75% veía series y películas en español al menos una vez a la semana, igual como ver videos en las redes sociales. Además, alrededor de un 60% veía videos en YouTube, por lo cual estas eran las estrategias que se han mostrado como las más populares. Muchos de los participantes utilizaban el aprendizaje de idiomas con asistencia móvil, en forma de diccionarios electrónicos o subtítulos para aprender contenidos desconocidos. La mayoría de los participantes no usaba las mismas estrategias en diferentes fases de su proceso de aprendizaje. Los alumnos sostuvieron que un idioma se podía aprender utilizando una mezcla del aprendizaje formal y no formal, aunque parece que dieron más importancia a la manera no formal de aprender idiomas.

Una limitación de la investigación sería que solo dos estrategias se pudieron clasificar como socioafectivas y el resto como cognitivas, así que no sorprende que se mostró que se usaban más a menudo las estrategias cognitivas. Por otro lado, los participantes pudieron añadir otras

estrategias que usaban y nadie lo hizo. Tal vez sería útil ver cómo serían los resultados si a los participantes se les ofrecieran opciones con más estrategias metacognitivas y socioafectivas. Esta investigación podría servir de apoyo a los profesores a presentar el tema en la clase para que los alumnos sean conscientes de las diferentes estrategias que les pueden ayudar en su proceso de aprendizaje.

9. Bibliografía

- Almeida Luque, P. y Zambrano Montes, C. (2020), «Fundamentos para potenciar el proceso de aprendizaje del idioma inglés a través de la música», *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(1): 33-41.
- Alvarez, I., *et al.* (2020), «Language learning experiences of postgraduate research students in the UK», *The Language Learning Journal*, 48(5): 672–684.
- Arnold Morgan, J. (2015), «La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE». [fecha de consulta 19 octubre 2010]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/03_arnold.pdf.
- Argüelles Pabón, D. C. y Nagles García, N. (2009), *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Universidad EAN.
- Azar, A. S. y Nasiri, H. (2014), «Learners' Attitudes toward the Effectiveness of Mobile Assisted Language Learning (MALL) in L2 Listening Comprehension», *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98: 1836-1843.
- Ballesteros Martín, L. (2012), «La importancia de la lectura en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la ESO», *Revista Digital Sociedad de la Información*, 34: 1-9.
- Bartlett, L. y Bajaj, M. (2015), «Nonformal bilingual education». En Wright, W., Boun, S. y Garcia, O. (coords.): *The handbook of bilingual and multilingual education*. Hoboken. Wiley-Blackwell, 428-446.
- Callari, M. (2017), *Study of the impact of Mobile Assisted Language Learning on vocabulary learning in Spanish as a Foreign Language and English as a Foreign Language*. UCL: Louvain.
- Cameron, R. y Harrison, J. L. (2012). «The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labour market program participants», *Australian Journal of Adult Learning*, 52(2): 277-309.
- Carron, G. y Carr-Hill, R. A. (1991), *Non-formal education: information and Planning Issues*. International Institute for Educational Planning.
- Charpentier Jiménez, W. (2019), «Adult Students' Perceptions of Mobile assisted Language learning in Oral English Courses», *Revista de lenguas modernas*, 31: 149-164.

- Costa Waetzold, Juliane y Melo-Pfeifer, S. (2020), «How is the bilingual development of Portuguese heritage children perceived by their parents? Results from an ethnographic case study of a non-formal learning setting in Germany», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 942-962.
- Escach, H. (2007), «Bridging In-School and Out-of-School Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education», *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.
- Gargallo López, B. *et al.* (2014), «Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios», *Revista Española de Pedagogía*, 72(259):415-435.
- Gil-Velazquez, C. L. (2020), «Los paradigmas en la educación El aprendizaje cognitivo», *Publicación semestral*, 4: 19-22.
- Hashim, H., *et al.* (2017), «Mobile-assisted Language Learning (MALL) for ESL Learners: A Review of Affordances and Constraints», *Sains Humanika*, 9(1-5): 45-50.
- Kartal, G. y Simsek, H. (2017), «The Effects of Audiobooks on EFL Students' Listening Comprehension», *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(1): 112-123.
- Khan, R. M. I. (2022), «The use of flashcards in teaching EFL vocabulary in online learning», *Register Journal*, 15(1): 109-125.
- Kitchakarn, O. (2016), «How Students Perceived Social Media as a Learning Tool in Enhancing their Language Learning Performance», *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(4): 53-60.
- Krashen, S. (1982), «Language Teaching Methodology: Acquiring a Second Language», *World Language English*, 1(2), 97-101.
- La Belle, T. J. (1982), «Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning», *International Review of Education*, 28(2), 159-175.
- Lin, J. y Cheng Lee, L. (2022), «El visionado de películas y series subtituladas en el aprendizaje de lengua española en los estudiantes chinos», *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 34: 1-16.
- Livingstone, D. W. (2006), «Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings», *Counterpoints*, 249: 203-227.

- Malik, A. R. y Asnur, M. N. A. (2019), «Using Social Media as a Learning Media of Foreign Language Students in Higher Education», *BAHTERA: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 18(2).
- Matusov, E. (2021), «The relationship between education and learning and its consequences for dialogic pedagogy», *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 9: 1-19.
- Moura, A. S., Reis, P. y Cordeiro, M. N. (2021), *Handbook of Research on Determining the Reliability of Online Assessment and Distance Learning*. Hershey: IGI Global.
- Murray Thomas, R. (2023), «Education». *Britannica* [en línea]. [fecha de consulta 1 julio 2023]. Disponible en: <https://www.britannica.com/topic/education>.
- Ngo, H. y Eichelberger, A. (2020), «Learning ecologies in online language learning social networks: a netnographic study of EFL learners using italki», *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 6(3): 1-20.
- Nikoopoura, J. y Kazemib, A. (2014), «Vocabulary Learning through Digitized & Non-digitized Flashcards Delivery», *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98: 1366-1373.
- O'Malley, *et al.* (2006), «Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students», *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Padilla, E. J., Portilla, G. I. y Torres, M. (2020), «Aprendizaje autónomo y plataformas digitales: el uso de tutoriales de YouTube de jóvenes en Ecuador», *Estud. pedagóg.*, 46(2). Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052020000200285 [23/10/2023]
- Puspita, L. D., Srisudarso, M. y Tauhidin, T. (2023), «Learning To Speak English Through Hellotalk Applicational Narrative Inquiry Research», *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan*, 9(17): 448-460.
- Rogers, A. (2014), «Interactions between Informal Learning and Formal/Non-Formal Learning». En Rogers, A. (2014): *The Base of the Iceberg: Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-formal Learning*. Opladen ; Berlin ; Toronto. Verlag Barbara Budrich.

- Shi, H. (2017), «Learning Strategies and Classification in Education», Institute for Learning Styles Journal, 1: 1-36.
- Scribner, S. y Cole, M. (1973), «Cognitive Consequences of Formal and Informal Education», Science, 182(4112): 553-559.
- Smyth, J. A. (2008), «The Origins of the International Standard Classification of Education», Peabody Journal of Education, 83(1), 5-40.
- Steel, C. (2012), «Fitting learning into life: Language students' perspectives on benefits of using mobile apps». En Brown, M., Hartnett, M. y Stewart. T. (Eds.), Future Challenges, Sustainable Future: Proceedings of Ascilite Conference, Wellington 2012. 875-880.
- Vekić, M. (2015), «Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih», Hrvatski jezik, 2: 5-14.
- Zaki Dib, C. (1988), «Formal, Non-Formal and Informal Education: Concepts/Applicability». En Cooperative Networks in Physics Education - Conference Proceedings 173. New York. American Institute of Physics, 300-315.
- Zhang, D. y Pérez-Paredes, P. (2019), «Chinese postgraduate EFL learners' self-directed use of mobile English learning resources», Computer Assisted Language Learning.

10. Anexo 1

El cuestionario

Pred Vama se nalazi upitnik sastavljen za potrebe istraživanja u sklopu diplomskog rada. Cilj je ispitati korištenje strategija neformalnog učenja španjolskog jezika. Neformalno učenje je aktivnost koja se organizira izvan formalnog obrazovnog sustava, tj. izvan učionice i kolegija. Istraživanje je u potpunosti anonimno i služit će isključivo za izradu diplomskog rada. U slučaju dodatnih pitanja, obratite se na ilija.kitin@gmail.com.

Opći podaci

Spol:

- Muški
- Ženski

Dob:

Stupanj obrazovanja:

- Završena osnovna škola
- Završena srednja škola
- Završena viša škola
- Završen preddiplomski studij
- Završen diplomski studij
- Završen poslijediplomski studij

Koja ste razina i godina studija?

Koliko godina učite španjolski jezik?

Pitanja koja su pred Vama odnose na strategije učenja koje koristite izvan učionice i učenja za kolegije na Fakultetu, tj. u Vaše slobodno vrijeme.

Označite u kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama.

1 – Rijetko

2 – Jednom tjedno

3 – Dva do tri puta tjedno

4 – Svakodnevno ili gotovo svakodnevno

	Koliko često koristite navedenu strategiju neformalnog učenja španjolskog jezika?	Rijetko	Jednom tjedno	Dva do tri puta tjedno	Svakodnevno ili gotovo svakodnevno
1.	Slušanje glazbe.	1	2	3	4
2.	Slušanje audio knjiga.	1	2	3	4
3.	Gledanje serija i filmova na španjolskom jeziku.	1	2	3	4
4.	Gledanje videa na YouTubeu.	1	2	3	4
5.	Gledanje videa na platformama kratkog sadržaja kao što su TikTok i Instagram.	1	2	3	4
6.	Čitanje knjiga.	1	2	3	4
7.	Čitanje novina, časopisa i online članaka.	1	2	3	4
8.	Razgovor s drugim govornicima španjolskog jezika uživo.	1	2	3	4
9.	Razgovor s drugim govornicima španjolskog jezika na platformama za	1	2	3	4

	učenje kao što su iTalki, HelloTalk, Tandem itd.				
10.	Korištenje aplikacija za učenje jezika (Duolingo, Mondly, Memrise itd.).	1	2	3	4
11.	Razgovor sa samim sobom, tj. pričanje na glas kako biste poboljšali govornu vještinu.	1	2	3	4
12.	Učenje vokabulara koristeći popise ili <i>flashcards</i> .	1	2	3	4
13.	Izrada sažetaka članaka, priča, knjiga, epizoda serija itd.	1	2	3	4

U sljedeću tablicu možete dodati druge strategije koje koristite i zaokružiti koliko često ih koristite.

1.		1	2	3	4
2.		1	2	3	4
3.		1	2	3	4
4.		1	2	3	4
5.		1	2	3	4

Ako slušate glazbu na španjolskom, navedite koju vrstu glazbu slušate (žanrove, izvođače ili države iz kojih dolazi glazba):

Ako slušate audio knjige na španjolskom, navedite neke:

Ako slušate audio knjige, odaberite koju platformu koristite:

- a) Audible
- b) Audiobooks.com
- c) LibriVox
- d) Google Play
- e) Spotify
- f) Storytel
- g) Kobo
- h) Drugo: _____

Ako gledate serije i filmove, koje/i su to?

Ako gledate serije i filmove, koje alate koristite za pomoć pri razumijevanju?

- a) Fizički rječnik
- b) Online rječnik
- c) Podtitlovi na materinjem jeziku
- d) Podtitlovi na engleskom ili drugom stranom jeziku
- e) Podtitlovi na španjolskom
- f) Ne koristim podtitlove
- g) Koristim Lingopie, web stranicu koja sadrži interaktivne podtitlove na španjolskom, koji nude prijevod na strane jezike
- h) Drugo: _____

Ako gledate videe na YouTubeu, TikToku i drugim društvenim mrežama, kakav je njihov sadržaj?

- a) Videi kojima je cilj podučiti španjolski
- b) Videi koji su na španjolskom, ali im primarni cilj nije poduka jezika (smiješni videi, ljepota, znanost itd.)
- c) Drugo: _____

Ako gledate videe na YouTubeu i društvenim mrežama, navedite primjere (YouTube kanale ili imena kreatora):

Ako čitate knjige na španjolskom, navedite koje su to:

Ako čitate na španjolskom, na koji način provjeravate nepoznate sadržaje?

- a) Rječnik ugrađen u e-čitač ili aplikaciju za čitanje
- b) Online rječnik
- c) Fizički rječnik
- d) Ne koristim rječnik dok čitam
- e) Drugo: _____

Ako čitate novine, časopise ili online članke, navedite iz kojih izvora:

- a) El País
- b) El Mundo
- c) The New York Times en Español
- d) CNN en Español
- e) BBC en Español
- f) Drugo: _____

Ako razgovarate s drugim govornicima uživo ili online, uče li i oni španjolski ili su izvorni govornici?

- a) Drugi govornici koji uče jezik
- b) Napredni govornici kojima španjolski jezik nije materinji
- c) Izvorni govornici
- d) Drugo: _____

Ako razgovarate s drugim govornicima na platformama za učenje jezika, koje su to platforme?

- a) iTalki
- b) HelloTalk
- c) Tandem
- d) FluentU

- e) Lingoda
- f) Drugo: _____

Ako koristite aplikacije za učenje, koje su to?

- a) Duolingo
- b) Babbel
- c) Busuu
- d) Memrise
- e) Rosetta Stone
- f) Mondly
- g) Drugo: _____

Ako pričate naglas kako biste poboljšali govornu vještinu, kako provjeravate govorite li ispravno?

- a) Snimam se i kasnije sam/a preslušavam snimku, ispravljajući se
- b) Snimam se i kasnije dobivam komentare od naprednijeg govornika
- c) Snimku ispravlja napredniji govornik kojem plaćam za uslugu (npr. instrukcije)
- d) Snimku ispravlja izvorni govornik
- e) Snimku ispravlja drugi student
- f) Ne snimam se dok pričam sa samim/om sobom na španjolskom
- g) Drugo: _____

Ako učite vokabular koristeći popise ili *flashcards*, na koji način učite?

- a) Popisi riječi s prijevodom na materinji jezik
- b) Popisi riječi s prijevodom na engleski ili drugi strani jezik
- c) Popisi riječi s definicijom na španjolskom
- d) *Flashcards* s prijevodom na materinji jezik
- e) *Flashcards* s prijevodom na engleski ili drugi strani jezik
- f) *Flashcards* s definicijom na španjolskom
- g) Drugo: _____

Na koji način ih koristite?

- a) Fizičke kartice i popisi
- b) Aplikacije i platforme

Odaberite one koje koristite:

- a) Anki
- b) FluentU
- c) Brainscape
- d) Quizlet
- e) Memrise
- f) Drugo: _____

Ako pišete sažetke, koje članke, tekstove, knjige itd. koristite kao predložak?

Ako pišete sažetke, na koji način provjeravate jesu li oni točni?

- a) Provjeravam ih sam/a
- b) Sažetke pregleda napredniji govornik kojem plaćam za tu uslugu (npr. instrukcije)
- c) Sažetke pregleda napredniji govornik kojem španjolski nije materinji
- d) Sažetke pregleda drugi student
- e) Sažetke ne pregledava nitko nakon što ih napišem
- f) Drugo: _____

Jeste li u različitim fazama učenja koristili iste strategije učenja (primjerice kao početnik i s naprednim znanjem)?

- a) Da
- b) Ne

Koje kriterije koristite prilikom odabiranja strategije?

- a) Vremenski što kraća aktivnost
- b) Učenje vokabulara
- c) Aktivnost koja ne zahtijeva učenje i rješavanje zadataka iz udžbenika (npr. gledanje serija, gledanje videa, čitanje itd.)
- d) Poboljšavanje govorne vještine

- e) Poboljšavanje vještine pisanja
- f) Poboljšavanje vještine slušanja
- g) Poboljšavanje vještine čitanja
- h) Drugo: _____

Koja strategija neformalnog učenja španjolskog jezika Vam se čini najučinkovitija?

Objasnite zašto.

U kojoj mjeri mislite da se jezik može usvojiti isključivo formalno, tj. učenjem u učionici?

(1 – najmanje, 5 – najviše)

1 2 3 4 5

Hvala na sudjelovanju!