

Estrategias de aprendizaje y competencia digital en la adquisición de léxico en lenguas próximas*Learning strategies and digital competence in the acquisition of lexicon in related languages***Resumen**

El aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas (LE/L2) etimológicamente cercanas suele ser fuente de dificultades y malentendidos por parte de los aprendientes de dichas lenguas. Así es en el caso del par de lenguas portugués-español en las cuales la proximidad etimológica facilita la intercomprensión y permite las transferencias léxicas de la L1 a la L2, pero también propicia errores provocados por interferencias. Con el fin de evitar alguno de estos errores léxicos, se ha llevado a cabo un estudio empírico en el curso 2018-2019 con un grupo de cinco alumnas portuguesas de ELE de un colegio de secundaria de Braga (Portugal), basado en el uso consciente de estrategias de aprendizaje (EA), destinadas a aumentar el nivel de adquisición léxica del grupo meta, así como su nivel de autonomía. Ha sido con este propósito que se recurrió a herramientas digitales como medio para incrementar esas estrategias en las alumnas. En el presente artículo, se parte primero de las nociones de *competencia estratégica* y *digital* para exponer a continuación las distintas fases del estudio empírico concebido a partir de los trabajos de Oxford (1989, 1990, 2011). Los resultados obtenidos nos han permitido comprobar que el desarrollo de la competencia digital ha incrementado la competencia estratégica de las estudiantes, y esto, a su vez, ha tenido un impacto positivo en su competencia léxica. Esto abre una nueva vía que explorar en la didáctica de las lenguas próximas, centrando el esfuerzo educativo de una LE/L2 en la adquisición de una doble competencia, estratégica y digital, para reforzar la competencia lingüística de los estudiantes.

Palabras clave

Español como lengua extranjera (ELE); competencia léxica; competencia fraseológica; competencia estratégica; competencia digital; autonomía.

Abstract

The learning of Foreign or Second Languages (FL/SL) etymologically close is often a source of difficulties and misunderstandings by learners of those languages. This is the case of the Portuguese-Spanish language pair in which etymological proximity facilitates intercomprehension and allows lexical transfers between L1 and L2, but also leads to errors caused by interference. In order to avoid some of these lexical errors, an empirical study has been carried out in the academic year 2018-2019 with a group of five Portuguese SFL learners from a secondary school in Braga (Portugal), based on the conscious use of learning strategies (L2), aimed at increasing the lexical acquisition level of the target group, as well as their level of autonomy. It was for this purpose that digital tools were used as means to increase these strategies in the students. In this article, we start with the notions of *strategic* and *digital competence*, and then we go on to describe the different phases of the empirical study based on Oxford's works (1989, 1990, 2011). The results obtained have allowed us to verify that the development of digital competence has increased the strategic competence of the students, and this, in turn, has had a positive impact on their lexical competence. This opens a new way to explore in the didactics of related languages, focusing the educational effort of an FL/2L on the acquisition of a double competence, strategic and digital, to reinforce learners' linguistic competence.

Keywords

Spanish as a Foreign Language (SFL); lexical competence; phraseological competence; strategic competence; digital competence; autonomy.

Fecha de recepción: 18/10/2020 - Fecha de aceptación: 26/02/2021 – Fecha de publicación: 20/03/2021



1. Introducción

Dos lenguas etimológicamente próximas poseen coincidencias léxicas que suelen ser fuente de interferencias (transferencias negativas) en el alumnado de ambas lenguas. Nuestra experiencia en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (de ahora en adelante, ELE) en Portugal, dio lugar a un estudio que pretendía minimizar las dificultades de aprendizaje generadas por esas coincidencias léxicas. Además, ese estudio, llevado a cabo con un grupo de alumnas de un centro de enseñanza secundaria reglada en la ciudad de Braga, permitió identificar las estrategias de aprendizaje (EA) puestas en práctica por las estudiantes a la hora de enfrentarse a esas dificultades y mostrar que, después del entrenamiento estratégico al que fueron sometidas, hacían un uso adecuado de determinadas herramientas digitales (HD) para poder superar las interferencias y transferencias negativas derivadas de su L1. Hemos utilizado un enfoque multicompetencial, orientado al desarrollo de una competencia a la vez *estratégica* y *digital* que permita mejorar la adquisición de la *competencia léxica*. En efecto, a través de la dimensión digital se ha pretendido que las estudiantes se familiarizasen con software libre para el tratamiento de construcciones del español de índole léxica o fraseológica. Se ha querido, de ese modo, ampliar el umbral de percepción de las estudiantes sobre la problemática que dichas construcciones pueden plantear entre la L1 y L2 y mostrar algunos recursos para solventarla. Finalmente, se han evaluado las potencialidades y limitaciones de esta investigación, midiendo el impacto del experimento en cada una de sus fases.

En el presente trabajo presentaremos, pues, dicho estudio, concebido a partir de principios constructivistas y cognitivistas e implementado en una programación didáctica definida, con objetivos y contenidos que pretenden desarrollar la competencia estratégica y digital de las alumnas. Con este propósito, hemos estructurado este trabajo en tres partes. En la primera, ofreceremos los fundamentos teóricos en los que se enmarca este trabajo, tratando los principios relativos a la adquisición de lenguas etimológicamente próximas, definiendo la noción de *competencia estratégica* y abordando, finalmente, el desarrollo de la *competencia digital* aplicada a la adquisición del léxico, tanto en unidades lexicales como en unidades fraseológicas. En la segunda parte, presentaremos el estudio de caso, con la metodología empleada, los objetivos fijados y los componentes del grupo de la experimentación. En la tercera, describiremos las fases del estudio empírico, con sus datos, así como un análisis de los resultados obtenidos. En las conclusiones finales, se destacarán los puntos más positivos del estudio, así como sus limitaciones, y se formularán las vías que deja abierta para futuras investigaciones.

2. Fundamentos teóricos

La perspectiva de la lingüística aplicada y las aportaciones teóricas de la lingüística cognitiva y constructivista nos permiten identificar algunas dimensiones del proceso de aprendizaje de los/as estudiantes de L2/LE. En este proceso, importa tener en cuenta primero los condicionantes de un contexto de aprendizaje basado en *lenguas próximas* para poder luego analizar los componentes de la *competencia estratégica* que los aprendientes pueden desarrollar, así como las HD que la pueden potenciar, adquiriendo en simultáneo una *competencia digital*.



2. 1. La adquisición de lenguas etimológicamente próximas

La dicotomía “lenguas próximas” vs. “lenguas lejanas”, nacida del método comparativo en el seno de la lingüística histórica, se basa fundamentalmente en factores de tipo genético y en este sentido, el término de “lenguas próximas” recibe otras denominaciones, tales como “lenguas afines” o “lenguas vecinas”, por influencia del francés (Dabène y Degache, 1996). Sin embargo, este concepto también se utiliza dentro de la corriente llamada Análisis Contrastivo en relación con el estudio de los procesos cognitivos de las lenguas extranjeras (Ainciburu, 2008), tales como la intercomprensión, analizando el error a través de las diferencias existentes entre la lengua materna del alumno y la lengua meta que está aprendiendo y centrando la atención en las interferencias o transferencias que aparecen entre ambas lenguas (Lee, 1968).

La influencia que ejerce la LM/L1 es especialmente relevante en el proceso de aprendizaje de una LE/L2, tanto si esta es etimológicamente próxima o lejana a la primera. Sin embargo, su grado de influencia no es idéntico en ambos casos. Así, en el caso de lenguas de aprendizaje etimológicamente próximas a la L1, se plantean más los problemas de interferencias y transferencias negativas. En las primeras teorizaciones de la corriente del Análisis Contrastivo estos problemas se explican primero a partir de las divergencias y similitudes existentes entre lenguas afines, consideradas como fuentes de interferencia. Pero las aportaciones psicolingüísticas cambiaron el foco de estudio del fenómeno, viendo que las similitudes parciales provocaban más interferencias que las divergencias y pasaron de la idea de considerar estos problemas una consecuencia a la de ser un proceso, “es decir a un conjunto de estrategias de aprendizaje” (Calvi, 2004: 4) a las que van a recurrir los alumnos de esas lenguas próximas.

Desde la perspectiva del aprendizaje, las lenguas próximas se explican en función, entre otras cosas¹, de la percepción que tienen los estudiantes de la distancia que hay entre ambas lenguas (Kellerman, 1983: 29). De hecho, según Kellerman, cuanto más baja sea esa percepción, es decir, se perciban como más cercanas las dos lenguas, más posibilidad hay de que se produzcan estos problemas, en contra de lo que puede ocurrir entre lenguas “lejanas”. Además, esta percepción baja llega más por la parte de las coincidencias léxicas que por las correspondencias estructurales y hace que el alumno tenga la impresión de que una comprensión inmediata de la L2 implique un aprendizaje fácil de la misma (Calvi, 2004: 1).

Por otra parte, en el caso de las lenguas próximas, el recurso a las transferencias se da con más frecuencia en los niveles avanzados (Bizzoni y De Fina, 1992). Aun así, como los errores de comprensión rara vez impiden la comunicación cuando se trata de lenguas afines, “el alumno tiende a conformarse con el nivel de competencia ya adquirido” (Ainciburu, 2008: 53). Por lo tanto, importa evitar que se ponga en marcha esa tendencia desde el inicio del aprendizaje, creando en los/las estudiantes la necesidad de evitarla mediante estrategias y, en nuestro caso hemos intentado potenciarlas mediante el manejo de herramientas digitales.

¹ Entre esas otras cosas, podemos citar el sentimiento de oscilación entre el exceso de confianza y el desengaño en el que se encuentra el alumno de una L2 afín a su L1 (Calvi, 2004: 1).



Aunque el recurso a las EA puede emplearse en cualquier contexto de adquisición de una LE, el uso consciente de estrategias es significativamente relevante en el caso de las lenguas afines². Si tenemos en cuenta la base común de aprendizaje que ofrecen las lenguas afines, podemos fácilmente deducir que un hablante de L1, cuya lengua es etimológicamente distante, no recurrirá al uso de estrategias cognitivas como la inferencia o la deducción por contexto, entre otras. Es el caso, por ejemplo, de un hablante chino que está aprendiendo español, caso que dista mucho del de un aprendiente italiano, portugués, francés de ELE cuyo nivel de intercomprensión les permite poner en práctica este tipo de estrategias, debido a la proximidad etimológica existente entre la L1 y la L2³. Esta intercomprensión puede producirse incluso entre las lenguas que son más lejanas entre sí dentro de un mismo grupo de lenguas afines, como por ejemplo entre el portugués y el rumano (Ainciburu, 2008: 77).

Es muy común oír decir que es más fácil aprender el español para un portugués que para un inglés o un alemán. Sin embargo, aunque la lengua portuguesa comparte numerosos términos y expresiones con el español⁴, muchas veces estos difieren en el significado, convirtiéndose en “falsos amigos” (o elementos heterosemánticos) y, por lo tanto, no pueden emplearse de la misma forma en las dos lenguas, como afirma Andrade Neta (2000): “Las falsas semejanzas [entre el español y el portugués] en el nivel léxico pueden provocar desde pequeñas interferencias en la comunicación hasta un total cambio de significado entre lo que se dice o lo que se ha querido decir.” Además, la cercanía entre lenguas lleva al aprendiente a pensar que no necesita hacer tanto esfuerzo para interiorizar y mejorar sus conocimientos, cuando, al contrario, el aprendizaje de lenguas próximas como el español y el portugués no resulta en absoluto algo fácil, como indican Åkerberg (2002: 2-4) o Alcaraz Camorlinga (2005: 195). Esta creencia puede provocar que el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante se “estaque” en un determinado nivel, normalmente el intermedio, y que, por consiguiente, tiendan a existir elementos fosilizados⁵ en su interlengua (IL).

Por este motivo, en el caso del aprendizaje de lenguas próximas, es pertinente desde el inicio concienciar al estudiante de que son lenguas que, aunque parecidas, no llegan a ser idénticas, y que, por lo tanto, deben poner en práctica unas estrategias que les permitan, por un lado, hacer constantes comparaciones para confirmar que el uso a veces instintivo respeta la norma de la lengua meta y, por el otro, desarrollar unas estrategias, –definidas por Faerch y Kasper (1980) y a las que se aludirá en el siguiente epígrafe–, que posibiliten la inferencia,

² El estudio de Schmid (1994) ha abierto la vía a la construcción de una competencia en una lengua afin basada en la noción de *estrategia*, en su caso entre el español (L1) y el italiano (L2).

³ Fernández López (1997), profesora de ELE en la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, ha realizado un estudio con aprendientes de español de L1 lejanas, como el alemán, el japonés o el árabe y cercanas como el francés.

⁴ Ullmer (1971: X) afirma que “Probably upwards of 85 per cent of Portuguese vocabulary consists of words which have a cognate in Spanish”.

⁵ La *fosilización* fue definida por Han (2004: 13) como un “phenomenon of non-progression of learning despite continuous exposure to input, adequate motivation to learn, and sufficient opportunity for practice”. Se presenta como un mecanismo mediante el cual el aprendiente de una L2 conserva en su IL rasgos de elementos de la L2 adquiridos en etapas anteriores o procedentes de su L1. Entre los motivos por los que se produce ese fenómeno se hallan querer conservar su propia identidad o ser una estrategia de comunicación por parte del aprendiente que estima que ya con lo aprendido es suficiente para ser comprendido. Solo con estímulos muy potentes se podría anular este mecanismo, aunque según De Bot *et al.* (2005: 18), todavía queda por determinar la naturaleza de los factores capaces de actuar sobre un estado fosilizado.



sustitución o realización de circunloquios para preservar la intención comunicativa (achievement strategies) e impedir que se abandone el mensaje (avoiding strategies). Para que el estudiante sea capaz de conseguirlo, es necesario mostrarle de forma explícita con qué estrategias puede monitorizar o desarrollar de forma más eficaz su discurso y adquirir un buen nivel en las destrezas lingüísticas. De esta forma evitará el “muro” que impide a algunos hablantes nativos portugueses alcanzar los niveles más altos de dominio en la lengua española.

2.2. Competencia estratégica y estrategias de aprendizaje

En el proceso de adquisición de una LE/L2, el concepto de *estrategias de aprendizaje* (EA) alude a aquellos mecanismos que nos ayudan a obtener y retener información sobre el nuevo idioma y consolidar esos conocimientos para, más tarde, ponerlos en práctica en la nueva lengua. Existe una amplia gama de definiciones de este concepto, como pone de manifiesto el estudio de Valle, González Cabanach, Cuevas González y Fernández Suárez (1998). Después de un repaso exhaustivo por los principales especialistas que se ocuparon de esta cuestión, estos autores definen este concepto del siguiente modo: “[...] las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje” (*Ibid.*, 1998: 56).

Sin embargo, cada individuo adquiere dichos conocimientos de forma diferente, utilizando estrategias que le ayudan a entender y organizar todos los elementos que conforman la LE/L2. La importancia que dichas estrategias ha adquirido en el aprendizaje de idiomas se recoge en el propio *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL, 2002: 148) en donde se recomienda su uso para conseguir que el aprendiente se convierta en un hablante autónomo. Este enfoque está en coherencia con las corrientes constructivistas, en las que se afirma que el proceso de aprendizaje de LE/L2 es un transcurso continuo de desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias. En este contexto, las estrategias de aprendizaje en L2 o LE tienen como soporte no solo la lengua materna del alumno, sino también las demás lenguas que este domina, ya que se considera que el aprendiz retiene los nuevos conocimientos relacionándolos con aquellos que ya posee previamente y con lo que ya conoce de la realidad, como mostró Ausubel (1963)⁶.

El estudio de esa noción dio lugar a varias clasificaciones (O’Maley y Chamot, 1990; Wenden, 1991; Oxford, 1990, 2011) desde que Selinker (1972) las incluyó, junto con las *estrategias de comunicación*, entre los procesos de desarrollo de la Interlengua (IL). Por otra parte, las estrategias de *achievement* y *avoiding*⁷, de Faerch y Kasper (1980) ya mencionadas, ilustran de qué modo las EA afectan en la forma en la que el/la aprendiente desarrolla la competencia comunicativa en la lengua meta, y en la cual la proximidad etimológica con la L1 no siempre

⁶ Aludimos a su concepto de aprendizaje significativo, según el cual para aprender un nuevo concepto es necesario tender un puente cognitivo entre ese nuevo concepto y alguna idea general ya presente en la mente del aprendiente.

⁷ Estos términos aparecen traducidos en el *Diccionario de términos clave de ELE*, del Centro Virtual Cervantes, como “estrategias de compensación” y “estrategias de evitación”. Las primeras de esas estrategias se refieren a las que utiliza el alumno para conseguir su objetivo inicial de comunicación, mientras que las segundas son aquellas que emplea para modificar dicho objetivo cuando considera problemática la situación de comunicación.



favorece su desarrollo, sino que a veces puede ser fuente de obstáculos. En este sentido, Corder (1983) identifica las posibilidades con las que cuenta el hablante cuando se le presenta algún problema en el decurso de la interacción. Más concretamente, el hablante puede usar estrategias de reajuste del mensaje (evitando el tema, reduciendo la intervención o abandonando el mensaje), construir un mensaje con los recursos disponibles (ajustar los fines a los medios que se poseen), y, en último lugar, puede intentar aumentar sus recursos por diferentes medios con la intención de manifestar sus intenciones comunicativas.

Ahora bien, desde los trabajos de Oxford (1989, 1990, 2011), se viene insistiendo cada vez más en la necesidad de recurrir a entrenamientos explícitos en estrategias para que los alumnos las apliquen de forma consciente y hagan que su aprendizaje sea más eficaz. Por ese motivo, la taxonomía inicial de Oxford (1989), formada por un grupo de seis estrategias⁸, será la que se ha utilizado en nuestro estudio de caso. Además, el test de esta misma autora llamado *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL, Oxford, 1989) ha sido aplicado en dos ocasiones a lo largo de la investigación con los siguientes objetivos:

- (a) al inicio de la experimentación con el fin de detectar qué estrategias suelen emplear las alumnas y de ampliar su consciencia sobre este proceso mental;
- (b) en la parte final de la investigación con la intención de comprobar si el entrenamiento estratégico ha aumentado el recurso a diferentes estrategias y para comprobar su nivel de consciencia sobre estos aspectos.

Es de señalar que el entrenamiento estratégico implementado después del primer test se centró básicamente en trabajar los grupos de estrategias cognitivas, metacognitivas y compensatorias. Los resultados de estos dos cuestionarios nos permitieron identificar los tipos de estrategias más empleados por las alumnas para desarrollar su IL, a saber, la deducción por contexto, la transferencia lingüística, la sustitución y la aproximación. Así pues, la deducción por contexto consiste en una estrategia de tipo cognitivo, como lo entienden Oxford (1990) o Villanueva *et al.* (1997), basada en la utilización de técnicas de inferencia de significado. En relación con la transferencia lingüística negativa (interferencia), es un proceso, según Selinker (1972), mediante el cual aquellos elementos procedentes de la L1 pueden quedar fosilizados en la Interlengua del aprendiente. Este fenómeno suele manifestarse de forma inconsciente en la producción del estudiante y afectar negativamente su proceso de aprendizaje. Pero, como señala Taylor (1975), si el estudiante recurre a la transferencia lingüística de forma consciente, esta se convierte en un medio de facilitación o *achievement strategy*, como mencionábamos anteriormente. Finalmente, la sustitución y la aproximación son estrategias de simplificación que el estudiante utiliza cuando desconoce la palabra o expresión exacta que debe emplear en un contexto determinado. Así, en el caso de una expresión, la reduce a una sola palabra: en vez de decir “tomar el desayuno”, dirá “desayunar” (sustitución), o “comer” (aproximación). En ambos casos entran dentro de las estrategias de generalizaciones que, junto con las de transferencia lingüística, son definidas por Taylor (1975: 87) como las manifestaciones de un proceso psicológico “involving prior learning to facilitate new learning. Whether transfer

⁸ Estrategias cognitivas, metacognitivas, compensatorias, memorísticas, afectivas y sociales.



or overgeneralization will be [...] dominant [...] for a given learner will depend on his degree of proficiency in the target language”.

Una vez descritos algunos tipos de EA indispensables para ampliar la *competencia estratégica* de los estudiantes y mejorar sus resultados de aprendizaje, vamos a describir a continuación cómo se ha incorporado su desarrollo en el proceso de aprendizaje de una LE con la ayuda de herramientas digitales aplicados a la adquisición del léxico.

2.3. El uso de las TIC en la adquisición de unidades léxicas y fraseológicas

Como ya hemos señalado, resulta importante convertir el proceso de aprendizaje de EA en un procedimiento consciente, tal y como se recomienda desde las investigaciones de Oxford. Como refuerzo de este objetivo, es necesario introducir la competencia estratégica en una programación didáctica a modo de entrenamiento estratégico. Para este fin, los recursos digitales que ofrece Internet representan para los aprendientes unas HD a la vez atractivas, desde el punto de vista de su generación (la mayoría pertenece a los llamados “nativos digitales”), y eficaces, desde el punto de vista didáctico, ya que permiten un aprendizaje autónomo y rápido. Y esto es así porque la ventaja de la inmediatez que presentan las herramientas digitales brinda a los alumnos la oportunidad de encontrar rápida y fácilmente respuestas a sus preguntas o comprobar que su elección es la adecuada. Esta realidad genera confianza en ellos, asociando lo digital a un feedback inmediato, útil y eficaz.

Ahora bien, el uso adecuado de estas herramientas debe entrar a formar parte de una capacitación reconocida para los alumnos en el propio contexto educativo. Esta capacitación pasa por la implementación de una *competencia digital*, de la que se viene hablando de forma tangencial desde hace más de tres lustros, cuando empieza a tomar fuerza la presencia de las nuevas tecnologías en la educación. De hecho, el apoyo oficial a las nuevas tecnologías en el ámbito educativo arranca en el 2004 con el documento titulado *Information and Communication Technologies in the Teaching and Learning Foreign Languages. State of the art. Needs and perspectives*, publicado por la UNESCO, en el que se pone en valor las ventajas de las TIC's en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Ahora este tema ocupa un lugar destacado en el debate sobre el futuro de la formación educativa. Aunque en el momento de la redacción original del MCERL (2001) no se hace referencia a ella ni a los recursos digitales para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, este documento va a ser tenido en cuenta en 2018 por la Comisión Europea para entroncar los diferentes niveles de competencia lingüística con niveles determinados de competencia digital. De hecho, en enero de ese año saca a la luz el 1^{er} *Plan de Acción para la Educación digital* que dará lugar en noviembre de 2018 a un documento, el *Marco de Competencia Digital para Educadores*, conocido como *DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators)* donde se establecen unos niveles de competencia digital que pueden ser asignados a los niveles utilizados en el MCERL, y que van desde el nivel *Novel (A1)*, al nivel *Pionero (C2)*. Estos documentos, activos en el periodo en el que se llevó a cabo nuestro estudio, han sido posteriormente refrendados en octubre de 2020 por la Comisión Europea con un 2^o *Plan de Acción para la Educación digital (2021-2027)*, –en inglés *Digital Education Action Plan (2021-2027). Resetting education and training for the*

digital age—, motivado por la situación de emergencia provocada por el Covid-19 a inicios de ese mismo año⁹. En el momento de la experimentación también estaba activado en España el *Marco de Competencia Digital Docente* (2017), elaborado por el *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado* (INTEF) y publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, documento que nos sirvió de aval, como docentes que somos, al propósito de este estudio sobre la necesidad de una competencia digital en la enseñanza de ELE.

Así pues, EA y HD son dos conceptos que conviene relacionar, ya que ambos elementos ayudan a desarrollar la competencia comunicativa y permiten que los alumnos supervisen su aprendizaje y sean más autónomos. Pero para ello es necesario enseñarles a identificar, ampliar y usar de forma consciente esas EA. Una forma posible sería incluir en la programación didáctica el dominio de una serie de recursos digitales que puedan ser útiles para el aprendizaje de segundas lenguas.

La variedad de HD es tal que es necesario saber elegir las en función de los objetivos de aprendizaje de cada usuario y clasificarlas de acuerdo con sus propiedades. Así, dentro de un mismo tipo de HD como, por ejemplo, los motores de búsqueda o los diccionarios informáticos, es preciso reconocer las virtudes o carencias que ofrece cada recurso. En este estudio se ha puesto en valor la función que desempeñan estas HD en la mejora de la competencia estratégica de los alumnos, como vamos a ver a continuación.

3. Presentación del estudio de caso

En esta parte del trabajo, describiremos primero la metodología empleada en el desarrollo de la investigación, los objetivos de la misma y el grupo de alumnas que ha participado en él.

3.1. Metodología de la investigación

Como metodología de investigación, hemos seguido el *estudio de caso* (Martínez Carazo, 2006; Jiménez Chaves, 2012), un enfoque cualitativo mediante el cual intentamos comprender una parte del proceso cognitivo de aprendizaje al que se enfrentan los informantes de lenguas etimológicamente próximas cuando tienen que resolver problemas de adquisición de léxico en segundas lenguas. Con la aplicación de este método, nuestro propósito es primeramente descriptivo (identificar los elementos que intervienen e interfieren en sus producciones), luego explicativo (buscar las razones que motiven los errores producidos) y finalmente proactivo (aportar estrategias para evitar dichos errores).

⁹ Aunque esta situación es posterior a la experimentación llevada a cabo en nuestro trabajo, nos parece importante referirnos a ella porque viene a corroborar la necesidad de una capacitación digital reconocida en el ámbito educativo, sobre todo en un contexto calificado de emergencia (Dos Santos Marques, 2021).

En este contexto de investigación, el papel del profesor-investigador consiste en ser, por una parte, proveedor de *input*, mediante la aportación de las unidades léxicas o fraseológicas con las que trabajarán las alumnas y, por otra parte, mediador a la hora de asistir a las estudiantes en sus producciones. En ese sentido, su propósito es ayudarlas a crear sus propias estrategias para comprender por qué se produce el error y poder solventarlo. Este doble papel pretende reforzar la finalidad primera de este estudio, que consiste en exponer, al término de esta experimentación, las conclusiones sobre la eficacia o no del entrenamiento estratégico llevado a cabo con la intención de ampliar la competencia autónoma de las estudiantes en la lengua meta.

En este estudio se pretende que las estudiantes reflexionen sobre las interferencias surgidas en su IL causadas, en ciertos casos, por una deficiente percepción de la lengua meta. Se trata de aumentar la consciencia del alumnado sobre ciertas divergencias léxicas entre las dos lenguas de estudio para expresar un mismo concepto, haciendo que, de este modo, presten una mayor atención a las interferencias, desconfiando de las similitudes o de la utilización de calcos lingüísticos basados en su L1 como única estrategia de resolución de un conflicto lingüístico.

3.2. Objetivos de la investigación

Los objetivos de esta investigación pretendían (1) evidenciar el nivel de competencia estratégica de estudiantes lusófonos de ELE, de nivel B1.2. (según el MCERL, 2002) antes y después de la intervención didáctica. En paralelo, (2) identificar el tipo de estrategias que esas estudiantes han utilizado al inicio y al final del estudio y (3) comparar los resultados obtenidos tras una fase de entrenamiento a través del uso de HD para ampliar ciertas EA, siendo el objetivo general (4) mejorar sus procesos de adquisición del español en su vertiente léxica mediante la monitorización de la práctica y ampliación del repertorio de recursos digitales disponibles para optimizar la producción en L2.

3.3. Fases de la investigación

El estudio empírico ha comprendido tres fases:

Fase 1: recogida de datos sobre el grupo de estudiantes que participó en la investigación a través de un *pretest*. En esta fase se aplicaron dos cuestionarios y una serie de actividades:

- a) un cuestionario general para recoger los datos socio-biográficos, el grado de motivación de las estudiantes y otros elementos relevantes para describir el grupo meta;

- b) la realización del cuestionario *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) de Oxford (1989)¹⁰ pretende que los estudiantes reflexionen sobre su repertorio de estrategias y sobre el uso que hacen de las mismas;
- c) dos ejercicios de producción provocada basados en la interpretación de imágenes, en los que los estudiantes debían extraer la unidad léxica o fraseológica implícita en una determinada imagen o fotografía. El segundo de estos ejercicios fue monitorizado a través de dos softwares de control de pantalla (*FlashBack 5* y *Screencast-O-Matic*).

Fase 2: llamada fase de entrenamiento estratégico, constó de cinco sesiones prácticas, de una duración de 1 hora y media cada una, incluidas en la programación general del curso. La finalidad era implementar nuevas estrategias, modelar su uso y hacer que las estudiantes las utilizaran de forma semilibre o libre para que pudiesen resolver de forma más autónoma problemas originados por el desconocimiento de contenidos léxicos.

Fase 3: se aplicó, un mes después de rematar la serie de sesiones prácticas, un *postest* con actividades similares a las implementadas en la fase 1 de la investigación. Se pretendía identificar y analizar las EA utilizadas por las estudiantes después del entrenamiento estratégico y digital. Para ello, el grupo meta fue sometido nuevamente a un ejercicio que pretendía monitorizar el uso de herramientas digitales *online*, así como a un nuevo cuestionario SILL que nos permitió comprobar si el nivel de consciencia del grupo meta sobre su propia competencia estratégica se había visto alterado después de realizar el entrenamiento estratégico.

Al término de estas tres fases, se han contrastado los datos conseguidos al inicio y al final de la investigación y los resultados obtenidos nos han permitido comprobar que tanto el entrenamiento en el uso de HD como en el desarrollo de EA de las alumnas resultaron beneficiosos a la hora de aprender nuevas construcciones léxicas y fraseológicas.

3.4. Descripción del alumnado participante en la investigación

Esta investigación se llevó a cabo en un instituto de secundaria de enseñanza reglada situado en Braga (Portugal) desde mediados de diciembre de 2018 hasta inicios de abril de 2019. Para ponerla en funcionamiento, hemos contado con un grupo de cinco alumnas que cursaban el décimo primer curso de educación secundaria. Este grupo estudiaba español como segunda lengua extranjera de manera optativa dentro del currículum y su nivel de competencia lingüística, en el momento de la intervención, era B1.2 (según el MCERL, 2002).

Para recoger datos sobre el perfil del alumnado, les pedimos que cubriesen un cuestionario general que consta de varias partes. Los datos recogidos se expondrán en el punto siguiente.

¹⁰ Este cuestionario consta de 80 preguntas repartidas en 6 apartados (de la A a la F), que se corresponden a la tipología de EA de Oxford. La traducción y adaptación al español utilizada para la aplicación de este cuestionario es de Cea (2015).



4. Resultados de la experimentación por fases

Describiremos a continuación las acciones llevadas a cabo en cada fase, presentando los datos obtenidos a través de los cuestionarios y las actividades de producción provocada empleadas y, al final, analizaremos los datos obtenidos.

4.1. Fase 1 (*pretest*)

Como ya se ha dicho, la fase 1 consistió en la utilización de tres instrumentos: a) la aplicación de un cuestionario general; b) un primer cuestionario estratégico SILL y, c) una serie de actividades de producción provocada con el fin de valorar el conocimiento que las estudiantes poseían inicialmente sobre EA y HD. A continuación, vamos a presentar los datos extraídos de estos tres instrumentos y analizar sus resultados.

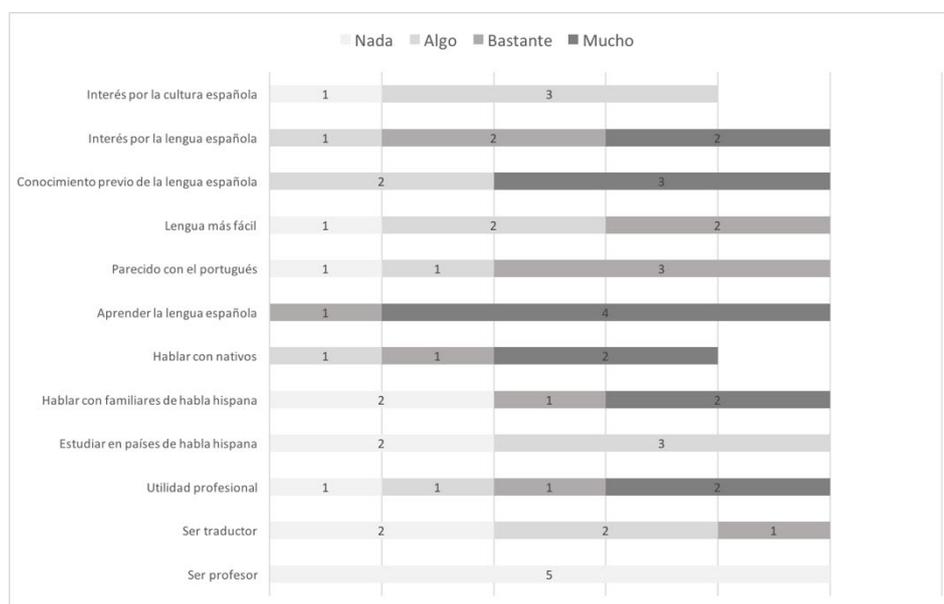
4.1.1. Cuestionario general

Este cuestionario se compone de seis apartados que permitieron recabar datos sobre: 1) las características socio-biográficas de las alumnas; 2) las lenguas que dominan; 3) su motivación para aprender el ELE; 4) sus hábitos de estudio; 5) las destrezas que necesitan mejorar; 6) las actividades que prefieren hacer dentro de clase.

Con respecto al primer apartado, los datos socio-biográficos indican que el grupo de estudiantes (5 en total) que participaron en este estudio eran todas mujeres y que en el momento de la realización de este cuestionario, todas ellas tenían la edad de 16 años, correspondiente al nivel de estudios que están cursando, esto es, décimo primer curso de educación secundaria. Del total de las cinco alumnas, tres tenían nacionalidad portuguesa, una angolana y otra brasileña.

En relación con el segundo apartado, todas ellas tenían como L1 el portugués. En lo que se refiere a lenguas extranjeras, coincidían en tener conocimientos de inglés en un nivel C1-C2 (según el MCERL, 2002), dado que habían acudido a un colegio inglés desde los primeros años de escolarización y estaban muy familiarizadas con esta segunda lengua. Asimismo, las cinco informantes refirieron que su nivel de español se situaba entre el B1-B2. Por último, dos de las cinco alumnas indicaban poseer, además, conocimientos básicos de coreano, y una de ellas de francés y de chino en un nivel B1-B2 de la lengua.

En cuanto al tercer apartado, la gráfica 1 muestra los datos recogidos en lo que se refiere a la motivación que llevó a las alumnas a escoger el español como segunda lengua extranjera:

Estrategias de aprendizaje y competencia digital en la adquisición de léxico en lenguas próximas

Gráfica 1: Motivaciones de las alumnas para escoger el ELE (Elaboración propia)

Según los datos recogidos en esta gráfica, vemos, en primer lugar, que las razones por las que las alumnas estudiaban ELE tienen relación con una motivación de índole extrínseca, puesto que señalan que esta lengua podía ayudarles a la hora de buscar empleo o servirles en la profesión que ellas ocupasen en el futuro, pero no lo estudiaban para ser más tarde profesoras o traductoras de esta lengua. En cuanto a la comunicación, ninguna tenía intención de estudiar en países de habla hispana, pero sí que se refleja un gran interés en relacionarse con hablantes españoles. Además, todas las alumnas indicaron que querían aprender una nueva lengua que les ayudase a viajar a países donde esta fuese hablada.

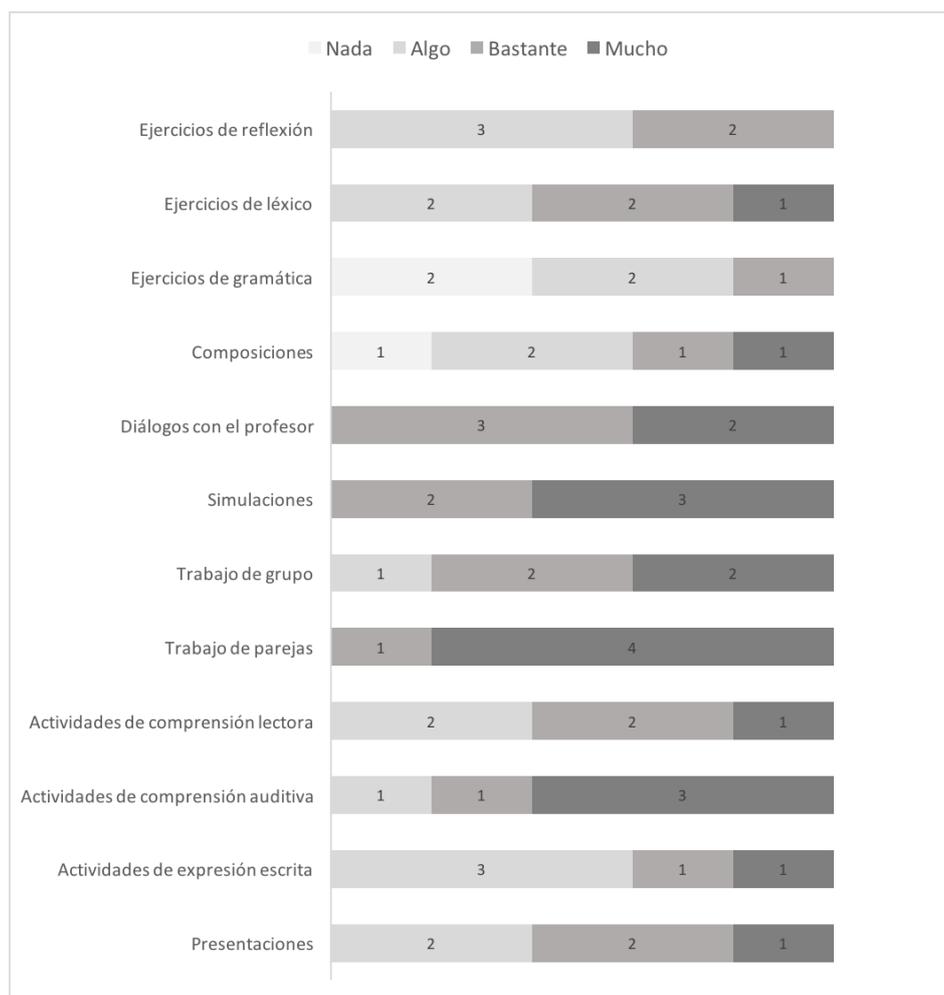
Por otro lado, con respecto a la facilidad que presenta el español en contraste con el portugués, hay diferentes opiniones, lo que nos permite comprobar que las estudiantes ya poseían cierta consciencia de las dificultades que pueden presentar dos lenguas tan próximas. En relación con la importancia del español, un elevado porcentaje señala que aprender una segunda lengua extranjera da una buena formación y que este idioma en concreto tiene un gran prestigio a nivel internacional. Por último, en lo que respecta a intereses personales, tres de ellas indicaron que la motivación radicaba en sus conocimientos previos sobre esta lengua y las otras dos afirmaron que es una lengua interesante, pero sin mostrar mucho interés en conocer la historia y la literatura española.

En conclusión, lo que llevó principalmente a las alumnas a aprender español no fue tanto un motivo personal como cultural. Los resultados muestran que no escogieron esta lengua por la importancia que pueda tener en sus carreras profesionales futuras, sino por el interés cultural que despertaba en ellas y las puertas que les abría a la comunicación con gente de habla hispana.

El cuarto apartado alude a las preferencias del alumnado a la hora de estudiar, a sus opciones de trabajo – individual, en parejas o en gran grupo–, pudiendo señalarse una o más respuestas. Las cinco estudiantes coincidieron en preferir los trabajos por parejas; dos de ellas indicaron, además, el trabajo en gran grupo, y tan solo una marcó la opción de trabajo individual.

Con respecto al quinto apartado, se mencionan las competencias que las alumnas creían necesitar practicar y mejorar en las clases de español. Se les daba a escoger entre cuatro competencias de la lengua: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral. En este caso, hemos tenido una coincidencia del 100% en los resultados, puesto que todas las alumnas señalaron que las destrezas que necesitaban mejorar eran la expresión escrita y la expresión oral.

Finalmente, con respecto al sexto apartado, presentamos, a continuación, una gráfica que indica la puntuación dada por las alumnas a las actividades que preferían realizar en clase para la práctica del español.



Gráfica 2: Puntuación dada por las alumnas a las actividades de clase (Elaboración propia)

Analizando esta gráfica, podemos comprobar que las alumnas sentían preferencia por las actividades que conllevan trabajo colaborativo. También indica que les resultaban más útiles las presentaciones y simulaciones frente a los trabajos escritos (ejercicios de gramática, léxico o composiciones). Asimismo, afirmaron que les parecía beneficioso comunicarse con la docente para la buena adquisición de la lengua.

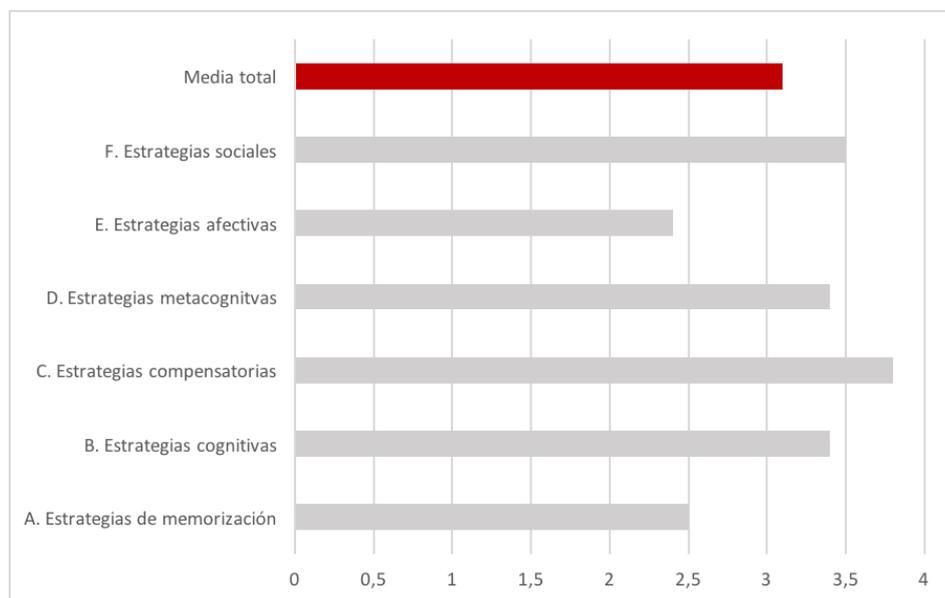
4.1.2. Cuestionario estratégico SILL

Posteriormente las alumnas realizaron por primera vez el cuestionario estratégico SILL (Oxford, 1989) con el que pretendíamos saber la perspectiva de las alumnas sobre qué estrategias estaban implicadas en la forma en la que aprendían una lengua extranjera o segunda lengua. Para ello, debían puntuar del 1 al 5 cada una de las 80 afirmaciones expuestas, agrupadas en seis partes (de la A a la F), para, finalmente, obtener un resultado numérico que nos definiría el nivel de consciencia sobre la *competencia estratégica* del grupo meta. Estas son las puntuaciones medias alcanzadas por el grupo en cada una de las seis partes:

- PARTE A (estrategias de memorización): 2,5/5
- PARTE B (estrategias cognitivas): 3,4/5
- PARTE C (estrategias compensatorias): 3,8/5
- PARTE D (estrategias metacognitivas): 3,4/5
- PARTE E (estrategias afectivas): 2,4/5
- PARTE F (estrategias sociales): 3,5/5

Como se puede comprobar en la gráfica siguiente, la media total obtenida ha sido de 3,2, lo que equivale a un nivel de uso “medio” en la escala definida por Oxford (1990)¹¹. Si observamos detalladamente cada estrategia, las menos usadas, aunque se mantienen dentro del nivel medio, son las afectivas y las de memorización, con una media de 2,4 y 2,5, respectivamente. A continuación, les siguen las estrategias cognitivas y metacognitivas, ambas con una media de 3,4. Y ya en un nivel Elevado o Alto (en una escala de 3,5 a 5), están las estrategias más usadas, como las sociales con un 3,5 y las compensatorias con un 3,8.

¹¹ La propuesta de Oxford (1990) distingue un nivel de uso “bajo” de estrategias (puntuación media inferior a 2.5), un nivel de uso “medio” (puntuación media entre 2.5 y 3.4) y un nivel de uso ‘alto’ (puntuación media de 3.5 a 5).



Gráfica 3: Media de las estrategias de aprendizaje (SILL) en la fase 1 (Elaboración propia)

4.1.3. Actividades de detección de las EA y HD iniciales

Después de realizar los dos cuestionarios, las alumnas hicieron dos actividades de producción provocada que nos llevaron a identificar las EA y las HD utilizadas por ellas en esta primera fase del estudio empírico¹². La primera actividad constó de una serie de tres ejercicios que, en conjunto, relataban lo acontecido a la protagonista de la historia durante todo un día. En ellos, las alumnas tenían que completar los huecos de los textos con esta serie de palabras a las que aludían las imágenes: “tocó/sonó (el despertador)”, “me baño/tomo un baño”, “tomo (el desayuno)”, “coger (el bus)”, “sacar dinero”, “ir en taxi/coger un taxi”, “carnet de conducir”, “quedado”, “sacar fotos”. Se ha seleccionado tanto el léxico de esta primera actividad como el de la segunda, no solo porque se adecuaban a los objetivos de aprendizaje para el nivel en el que se encuentran las estudiantes (B1), sino también porque estos términos divergen de las nociones léxicas en portugués y en caso de desconocimiento del término meta la L1 provocaría transferencias negativas en la L2 o incluso falsos amigos. En esta primera actividad las estudiantes realizaron estos ejercicios sirviéndose única y exclusivamente de sus conocimientos previos del español, sin tener, por lo tanto, la oportunidad de consultar ningún tipo de recurso en papel o en línea. Presentamos a continuación, y a modo de ejemplo, el tercer ejercicio de esta primera serie, creado a través del programa *Sondageonline*, correspondiente al final de la jornada de la protagonista:

¹² Las estudiantes participantes en nuestra investigación estuvieron siempre informadas de los objetivos de la misma y de las actividades que iban a realizar.

Estrategias de aprendizaje y competencia digital en la adquisición de léxico en lenguas próximas

Al final, llegué a tiempo, y lo conseguí: ya tengo mi _____ (7).
 Ahora soy un peligro más al volante, como se suele decir. A las 12:00 había
 _____ (8) para ir a tomar algo con mis amigos/as y dar una vuelta.
 Decidimos alejarnos del centro e ir hasta la playa a _____ (9) antes
 de comer. Más tarde volví a casa y me tiré en cama toda la tarde. Fue un día demasiado
 intenso para mi rutina habitual.

Figura 1: Ejercicio 3 de la primera actividad de la *fase 1* (producción provocada) (Elaboración propia)

Posteriormente, en la segunda actividad, tuvieron que realizar otra serie de tres ejercicios del mismo tipo, pero esta vez pudiendo buscar en aquellas páginas web que conociesen las siguientes palabras o expresiones necesarias para rellenar los huecos: “hacía (mucho calor)”; “cumplir años”; “cambié (de idea)”; “saqué/tuve/recibí una (buena nota)”; “toqué/llamé al timbre”; “encendió (las luces)”; “me pongo roja/colorada/me sonrojo”; “(Sigue) recto/de frente”; “entrada”. Ponemos a modo de ilustración el segundo ejercicio de esta serie, elaborado también gracias al programa *Sondageonline*.



Como esta mañana _____ (4) buena nota en el examen de biología, mi madre
 me dejó la tarde libre. Así que a las 6 fui a casa de mi amigo Pedro.
 _____ (5) y me abrió su hermana. Cuando subí las escaleras estaba
 todo oscuro. De repente Pedro _____ (6) las luces y apareció con una tarta
 de cumpleaños.

Figura 2: Ejercicio 2 de la segunda actividad de la *fase 1* (producción provocada) (Elaboración propia)

En este caso, la tarea fue monitorizada a través de dos softwares de control de navegación instalado previamente en el ordenador de cada estudiante: *FlashBack 5* y *Screencast-O-Matic*. Estos programas nos permitieron grabar la pantalla del ordenador de cada alumna a medida que buscaban información en diferentes páginas de Internet, lo que nos dio acceso a los sitios web consultados, las veces que entraron en ellos, así como la ayuda que obtuvieron de cada uno de ellos. Nuestro objetivo era comparar los resultados de ambos tipos de actividad y comprobar si las estudiantes poseían conocimientos tecnológicos suficientes que les ayudasen a

(6) **Encendió (las luces)**: cuatro de las alumnas encontraron el verbo esperado, aunque una de ellas lo conjugó en presente cuando la historia cuenta un episodio que ya sucedió con anterioridad. El único error ha sido por parte de la estudiante que usó el verbo “apagar”, que pese a estar correctamente escrito, no se adecuaba a este contexto.

Si comparamos los resultados de la primera serie de ejercicios con los de la segunda, podemos observar una mejoría significativa en el nivel de acierto en las respuestas debida probablemente a la ayuda proporcionada por los recursos online que tuvieron a mano durante la realización de esa actividad. Sin embargo, en lo que respecta a la competencia digital de las estudiantes en esta fase de la experimentación, se puede afirmar que la monitorización de la HD reveló un dominio de los recursos digitales bastante reducido, pues se limitaron a usar el navegador inicial (*Google*, mayormente) y visitar aquellas páginas que este les recomendaba. Además, se pudo apreciar cierta inseguridad a la hora de trabajar con los recursos, sin saber cómo utilizarlos ni con qué fin. Esta inseguridad quedó patente al comprobar, a través de la monitorización, el proceso dubitativo de las estudiantes a la hora de escribir, borrar y reescribir las palabras clave en los buscadores. Finalmente, se observó también que la mayor parte de las estudiantes se conformaba con aquella herramienta que les había dado algún tipo de resultado positivo, trabajando repetitivamente con ella hasta que se les planteaba otro problema en la búsqueda que les obligaba a cambiar de recurso.

4.2. Fase de entrenamiento estratégico

En la segunda fase se llevó a cabo el entrenamiento estratégico con una serie de actividades de índole teórica y práctica. Ese entrenamiento se realizó sobre un total de cinco sesiones durante los meses de febrero y marzo de 2019, dos de ellas con contenidos teóricos (la primera y la cuarta), y las otras tres a partir de ejercicios prácticos (la segunda, tercera y quinta). El objetivo de esta fase de entrenamiento estratégico era mejorar la *competencia estratégica y digital* de las alumnas, facilitando las HD con las que podían ayudarles a descubrir el significado de una palabra o a encontrar expresiones correctas para un contexto determinado.

4.2.1. Sesiones teóricas del entrenamiento estratégico explícito

En la primera sesión presentado las HD que pueden contribuir en el proceso de adquisición de léxico en la lengua española mediante un PowerPoint dividido en tres apartados: los objetivos de esta nueva fase; las dos tablas de resultados de los primeros ejercicios que recogimos en la fase anterior; y cada uno de los recursos electrónicos con los que íbamos a trabajar. La selección de estos recursos se basó, por un lado, en un criterio de variedad instrumental, como diccionarios, motores de búsqueda o memorias de traducción, que permitiese a las alumnas encontrar respuestas a sus dudas en función del tipo de pregunta que fuesen a formular. Por otro, se fundamentó en la adecuación de estos recursos al tipo de actividad que se iba a proponer. Así los diccionarios daban respuestas a los equivalentes de traducción de tipo lexicográfico, tanto para la búsqueda de lexemas

como para la de colocaciones¹³ o expresiones idiomáticas (o locuciones)¹⁴, mientras las aplicaciones que usan motores de búsqueda o memorias de traducción daban acceso a equivalentes de traducción de tipo textual o contextual. En base a estos criterios, se ha procedido a elegir unos recursos que hemos catalogado según los siguientes tipos: diccionarios online, tanto monolingües como bilingües o dedicados propiamente a las colocaciones léxicas (*DRAE*, *WordReference*, *Linguee*, *HARenES*, *DICE*¹⁵); motores de búsqueda (*2lingual* e *WebCorp*) y traductores en línea (*DeepL*). Hemos explicado en qué consistía cada herramienta, cómo usarla y hemos añadido una imagen extraída del sitio web que representa el resultado de la búsqueda.

La cuarta sesión estuvo dedicada a exponer la teoría sobre las colocaciones y las locuciones (o expresiones idiomáticas) para, de esta forma, familiarizar a las alumnas con estos dos tipos de unidades fraseológicas. La primera parte de la presentación consistió en dar una definición acompañada de ejemplos para que a las estudiantes les resultase más fácil distinguirlas. Después, utilizamos las HD con las que se había trabajado en las anteriores sesiones para explicar diferentes formas de buscar el significado de todas las colocaciones y locuciones que puedan presentar complicaciones a la hora de aprender ELE.

4.2.2. Sesiones prácticas del entrenamiento estratégico

Una vez finalizada la clase de presentación de las HD, se sucedieron tres sesiones prácticas centradas en el uso de esos recursos en línea aplicados a la resolución de ejercicios de tipo contextual en los que contenían no solo lexemas sino también unidades pluriverbales. El motivo de incorporar este tipo de unidades responde al hecho de que constituyen una parte esencial de las lenguas y, por lo tanto, deben formar parte de la enseñanza del léxico en un curso de lengua extranjera. La primera actividad consistió en volver a completar el primer ejercicio de la *fase 1*, pero esta vez pudiendo ayudarse de las nuevas herramientas con el fin de comprobar si existían mejorías respecto a la práctica anterior. Los resultados mostraron que en esta ocasión las alumnas no dieron ninguna respuesta que se pudiese calificar como completamente errónea: una mala conjugación del verbo o fallos en la ortografía (**suenó*, **conducción*), redundancia en la información (**tomo el desayuno el desayuno*), etc. Comparado con la realización de ese mismo ejercicio en la fase anterior, en la que las estudiantes no siempre encontraban el término meta (aunque recurrían a diferentes estrategias que coinciden, en su mayoría con estrategias cognitivas como la aproximación, sustitución, falsa selección, construcción creativa, paráfrasis, etc., más propias de un nivel de lengua intermedio inicial), después, con un uso adecuado de las HD, han conseguido encontrar casi en su totalidad el término meta, lo que las situaría en un nivel de dominio más elevado.

¹³ Corpas Pastor (1996, p. 66) define las colocaciones como “Unidades fraseológicas formadas por unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica.”

¹⁴ Casares (1969, p. 170) definió la locución como una “combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes”.

¹⁵ Actualmente se cuenta con otro recurso digital en relación con las locuciones del español (<http://www.diccionariodilea.es/inicio>), disponible desde 2019.



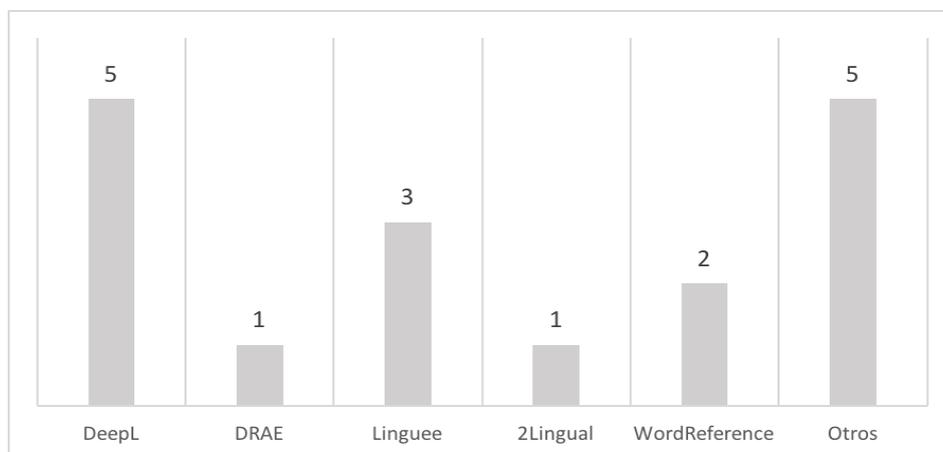
En la segunda sesión trabajamos con un ejercicio de colocaciones y expresiones en español que suelen plantear cierta dificultad a los hablantes lusófonos debido a su falta de correspondencia con el portugués. Quisimos realizar un ejercicio de este tipo antes de la sesión teórica sobre estas unidades fraseológicas con el fin de ver hasta qué punto las alumnas eran capaces de valerse por sí mismas para encontrar los resultados sin saber qué era cada elemento ni cómo buscarlo en Internet. Esto nos ayudaría a seguir la misma lógica empleada en la primera fase, donde comparábamos el antes y el después de las respuestas en relación con las herramientas de búsqueda enseñadas por el docente. Para la creación del ejercicio hemos seleccionado diez colocaciones cuyas bases eran los verbos “quedar”, “poner” y “echar”, y todas ellas podían ser sustituidas por un solo verbo que significase exactamente lo mismo, es decir, que las reemplazase dentro de un mismo contexto. El objetivo de esta actividad era que las alumnas usasen los recursos vistos en la sesión anterior para encontrar el verbo de cada colocación o expresión idiomática. La dificultad del ejercicio radicaba en la poca transparencia que tienen este tipo de unidades léxicas y el hecho de no poder buscar en la lengua materna de las estudiantes su correspondencia. No obstante, con la ayuda de las HD aprendidas los resultados han sido bastante satisfactorios.

2. ¿Sabes que muchas colocaciones y expresiones se pueden sustituir por un solo verbo? Busca las siguientes colocaciones a través de los recursos que conoces e intenta encontrar el verbo que las representa.

- Echar de menos:
- Echar pestes:
- Echar un vistazo:
- Echar una mano:
- Quedar conforme:
- Poner(se) colorado:
- Poner(se) enfermo:
- Poner verde a alguien:
- Poner(se) de mal humor:
- Poner a parir a alguien:

Figura 3: Ejercicio 2 de la fase de entrenamiento estratégico (Elaboración propia)

Esta actividad no ha sido monitorizada, pero pedimos a las alumnas que señalaran las herramientas que iban utilizando para encontrar cada una de las respuestas. El resultado ha sido el siguiente:



Gráfica 4: HD utilizadas en el ejercicio sobre UF de la *fase 2* (Elaboración propia)

Como se puede observar en la gráfica 4, las estudiantes no solo se sirvieron de las HD que vieron en la primera sesión teórica, sino que también consultaron nuevos recursos que encontraron en Internet y que les ayudaron a solucionar sus dudas. Entre las páginas más utilizadas de aquellas que les habíamos indicado, destaca *DeepL*, seguramente en sustitución del traductor de *Google* con el que estaban más familiarizadas, frente a páginas de diccionarios y motores de búsqueda. También sobresale el uso de *Linguee*, que ya vimos en la primera fase y que era conocido entre algunas de las estudiantes. No obstante, todas las alumnas recurrieron en algún momento a otros sitios web que no estaban en la lista que les ofrecimos, como *Tubabel*, *Reverso* (consultado por dos alumnas diferentes), *Interglot* y *Etimologías Wordpress*. Por otra parte, al controlar la actividad, hemos podido comprobar que las discentes no se ayudaron siempre de estos medios. Así, en algunas colocaciones, como “echar de menos”, introdujeron la palabra sin buscarla, recurriendo tan solo a sus conocimientos previos.

Durante la tercera sesión trabajamos con un ejercicio basado en una actividad inspirada en una propuesta de Barrallo Busto (2011) que trata de desarrollar de forma consciente las estrategias cognitivas de los aprendices, concretamente las inferencias de significado. Para ello se les dio a las discentes una palabra inventada en español y se contextualizó. El objetivo era que dotasen dicha palabra de un significado por medio del contexto en el que iba incluida, haciendo ver a las estudiantes, por una parte, que el desconocimiento de un término no entorpece la comprensión del texto completo, y por otra, que mediante el contexto se puede atribuir un sentido a las palabras que se desconoce.

Estrategias de aprendizaje y competencia digital en la adquisición de léxico en lenguas próximas

A continuación, verás unos textos que contienen una palabra que no existe en español, pero que podrían significar algo. Intenta averiguar lo que significan a través de su contexto.

Palabra inventada	Uso en un contexto	¿Qué significa?
<i>Astapulada</i>	<i>Hice tanto ejercicio que estoy astapulada</i>	
<i>Barrianguda</i>	<i>Me duele la barrianguda de reír tanto. Si no te encuentras bien, ve a la cama</i>	
<i>Lampeda</i>	<i>y lampeda un poco.</i>	

Tabla 1: Ejercicio 3 de la fase 2 (Elaboración propia)

Los resultados de este ejercicio fueron positivos por parte de todas las alumnas y, aunque no se esperaba una respuesta concreta, ya que le podían dar a la palabra cualquier significado, lo único que tuvimos en cuenta es que las estudiantes desarrollasen estrategias cognitivas de inferencia a través del contexto y llegasen a un término meta adecuado. Se pueden ver las respuestas en el siguiente cuadro:

	Hice tanto ejercicio que estoy astapulada	Me duele la barrianguda de reír tanto	Si no te encuentras bien, ve a la cama y lampeda un poco
A1L	<i>Cansada</i>	<i>Barriga</i>	<i>Enciende la luz</i>
A2B	<i>Cansada</i>	<i>Barriga</i>	<i>Descansa</i>
A3T	<i>Cansada</i>	<i>Barriga</i>	<i>Descansa</i>
A4Y	<i>Cansada</i>	<i>Barriga/estómago</i>	<i>Descansa/acuestate</i>
A5M	<i>Cansada</i>	<i>Barriga</i>	<i>Descansa</i>

Tabla 2: Resultados del ejercicio 3 de la fase 2 (Elaboración propia)

Con esta actividad se pusieron en práctica *estrategias cognitivas*¹⁶ tal y como las define Oxford (1989), y las estudiantes ganaron confianza para superar la problemática de enfrentarse a palabras desconocidas en una L2. De esta forma, entendieron que no siempre es necesario saber el significado de cada término, sino que en ocasiones basta con entender el contexto para buscar un punto de apoyo en la comprensión del mensaje completo.

Finalmente, durante la quinta y última sesión de la fase de entrenamiento estratégico, se puso en práctica toda la teoría a través de una actividad basada en un texto que contenía 10 colocaciones y 6 expresiones idiomáticas resaltadas en negrita. La elaboración de ese texto se ha realizado en torno a un escenario adaptado al nivel de lengua inicial de las alumnas (B1.2). Se trató de la presentación en primera persona de un hombre que relata su situación actual, utilizando el presente de indicativo para describir su día a día, lo cual se encuadra dentro de dicho nivel. Aun así, para expresar sus emociones y valoraciones se han utilizado unas colocaciones y expresiones idiomáticas con un grado de dificultad diferenciado por su tipología y suficientemente elevado como para promover el uso de HD. Así, la selección de estas expresiones para la composición de este texto de elaboración propia se ha basado en las distintas dificultades de comprensión que podía ofrecer cada uno de los dos tipos. Así las colocaciones contienen elementos semánticamente más transparentes que las expresiones idiomáticas, y por lo tanto, ofrecen más pistas de descodificación. Por otra parte, la no composicionalidad, incluso la opacidad, de las expresiones idiomáticas (o locuciones) representa, a la vez, un indicio de reconocimiento de las mismas y un obstáculo al entendimiento de la expresión, pero también del propio texto, lo que empuja a las alumnas a buscarles un sentido apropiado. Las alumnas tenían que demostrar que conseguían dar un significado a cada una valiéndose de las herramientas en línea que tenían a su alcance.

¹⁶ Las estrategias cognitivas son aquellas que el alumno utiliza en el momento de aprender, es decir, aquellas que se ponen en marcha para adquirir los conocimientos de forma efectiva. Estas estrategias se sistematizan por medio de ejercicios que refuerzan los aspectos con los que los aprendices de una lengua suelen tener mayor dificultad. Por ejemplo, entender una palabra, cuyo significado se desconoce completamente, por medio del contexto en el que está integrada. Esta práctica hará que los alumnos no se bloqueen ante un término que no conocen, sino que intenten buscar las conexiones entre él y su concepto.



Estrategias de aprendizaje y competencia digital en la adquisición de léxico en lenguas próximas

A continuación, vas a leer un texto que contiene 10 colocaciones y 6 expresiones idiomáticas. Encuéntralas, clasifícalas e intenta explicar su significado. Puedes ayudarte de todas las herramientas que hemos visto en clase para descifrar tanto las colocaciones y expresiones como el contexto.

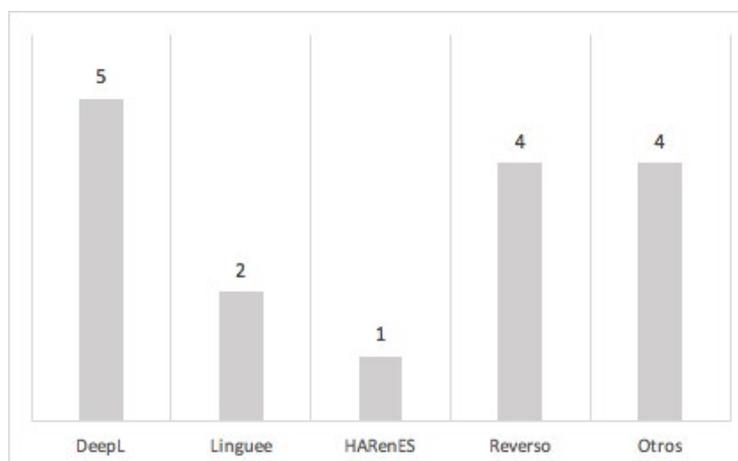
Me llamo Pedro, tengo 35 años, soy gaditano y trabajo en un bufete de abogados. Aunque soy un hombre **felizmente casado**, **amo incondicionalmente** todo aquello que hago y me siento realmente orgulloso de dónde he llegado, hay días que **haría borrón y cuenta nueva** y daría a mi vida otro sentido.

Mi trabajo actual me deja **hecho polvo** la mayor parte de los días. Todos los casos **acaparan mi atención** y tengo que darle todo el tiempo posible a cada uno de mis clientes, y debo decir que a más de uno **les falta un tornillo**. **Cada dos por tres** llega un hombre con problemas con la custodia de su hijo, o una mujer reclamando la herencia de su **asquerosamente rico** y difunto padre. **A duras penas** voy sacando el negocio adelante, ya que tengo tres bocas que alimentar en casa y rendirme sería una **pérdida irremediable** que no me podría permitir.

Pero tengo que admitir que hay momentos en que sueño despierto con **fugarme** con mi **bella damisela** a una isla desierta a nadar entre **bancos de peces** tropicales, **dejando la mente en blanco** y olvidándonos de la realidad estresante de la ciudad. Pero ya se sabe, **no puedo pedirle peras al olmo**, así que por ahora toca **tener agallas** y seguir **llevando a cabo** todas las responsabilidades de la vida adulta.

Figura 4: Ejercicio 4 de la fase 2 (Elaboración propia)

Cuatro de las cinco alumnas clasificaron las unidades correctamente, pero la quinta dividió las 16 unidades en 8 colocaciones y 8 expresiones idiomáticas (a pesar de que se había explicado en el enunciado del ejercicio la división en 10 colocaciones y 6 expresiones). Para resolver este ejercicio las alumnas afirmaron que no habían necesitado recurrir a las HD para saber el significado de las colocaciones, ya que muchas existen en su idioma, como pueden ser “felizmente casado” o “amar incondicionalmente”, o simplemente refirieron que eran lo suficientemente transparentes para intuir la definición completa de la unidad fraseológica. Sin embargo, sí indicaron que se habían servido de las HD para resolver casi todas las expresiones idiomáticas. Las páginas consultadas para este ejercicio han sido las que aparecen en la siguiente gráfica junto con el porcentaje de uso de cada uno de ellos:



Gráfica 5: HD utilizadas en el ejercicio de significado de UF de la fase 2 (Elaboración propia)

Como podemos observar en la gráfica 5, la herramienta más usada continúa siendo el traductor *DeepL*, seguido por el diccionario *Reverso* y *Linguee*. Tan solo una alumna ha recurrido a un diccionario propio de colocaciones (*HARenES*) y cuatro de las cinco estudiantes han consultado otros sitios web, como blogs o páginas de expresiones, a las que han accedido directamente desde la barra de *Google*.

La conclusión que podemos sacar de esta parte práctica es que el uso de herramientas de búsqueda especializadas en unidades fraseológicas aumentó, pero en gran medida siguieron usando aquellos recursos con los que se sentían familiarizadas, como los traductores o la búsqueda directa a través del buscador inicial de Internet.

4.3. Estudio empírico: fase 3

En la tercera fase (*postest*) de este estudio empírico trabajamos de nuevo con actividades e instrumentos de investigación semejantes a los de la primera fase. A saber, un ejercicio de producción provocada para analizar el dominio de las estrategias cognitivas, metacognitivas y compensatorias en la fase final y un segundo cuestionario estratégico SILL para medir de nuevo el nivel de consciencia del grupo sobre su competencia estratégica.

4.3.1. Identificación del tipo de estrategias usadas en la fase 3

Para comprobar el impacto del entrenamiento estratégico en la competencia comunicativa y estratégica de las alumnas decidimos crear un ejercicio idéntico al de la primera fase en el que se tenía que completar un texto con diferentes unidades fraseológicas que se identificaban con una serie de imágenes adjuntas a cada oración. En esta ocasión, las estudiantes podrían volver a ayudarse de HD para completar la actividad. Con el fin de analizar los recursos usados por las participantes, se monitorizaron de nuevo las pantallas de ordenador de las mismas a lo largo de todo el proceso.

Observa con atención las imágenes y lee el texto. Completa la información que falta con tus conocimientos de español.



El lunes pasado tuve el examen de matemáticas. No había estudiado mucho ni había _____ mucha atención en clase, por lo que hablé con mi amiga María y le pedí su ayuda. Ella me dijo que no sabía nada de Ciencias y me ofrecí a decirle algunas respuestas durante la prueba. Nos pusimos de _____ para inventar un código secreto y que no nos viese el profesor: debíamos _____ cada vez que no supiéramos algo, y la otra tenía que pasarle la respuesta por debajo de la mesa.

Figura 5: Ejercicio 1 de la fase 3 (Elaboración propia)

Si comparamos los resultados obtenidos en esta actividad con los del segundo ejercicio monitorizado de la *fase 1*, podemos afirmar que las estudiantes muestran una mejoría entre el ejercicio previo al entrenamiento estratégico y el realizado posteriormente en lo que respecta al uso adecuado de herramientas digitales. Al inicio todas ellas usaban la barra de búsqueda de *Google* para encontrar los términos pedidos en los ejercicios, o bien recurrían al traductor de esta misma plataforma. Algunas ya sabían usar páginas como *Linguee* o *Reverso*, como exponemos a continuación.



Figura 6: Captura 1 de la monitorización del ejercicio 1 de la *fase 3* de una de las alumnas



Figura 7: Captura 2 de la monitorización del ejercicio 1 de la *fase 3* de una de las alumnas

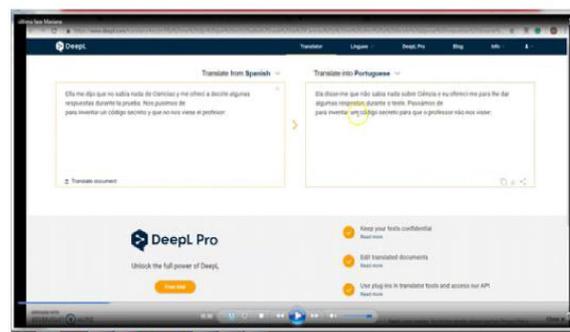


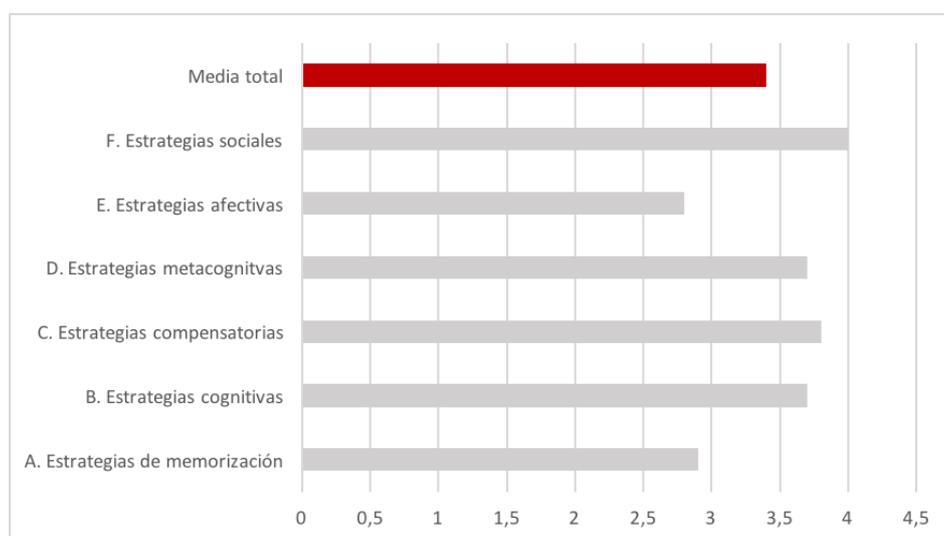
Figura 8: Captura 3 de la monitorización del ejercicio 1 de la *fase 3* de una de las alumnas



Las estudiantes muestran en esta última fase un uso más diverso de las HD, sabiendo, en algunos casos, cuál usar para cada unidad fraseológica. Esto indica que la fase de entrenamiento estratégico ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de la competencia digital de manera consciente, dirigida a la resolución de las dudas por parte de las alumnas en el momento de la realización de los ejercicios de la fase 3. Ello, a su vez, les permite potenciar sus propias estrategias de aprendizaje y obtener una mayor competencia léxica.

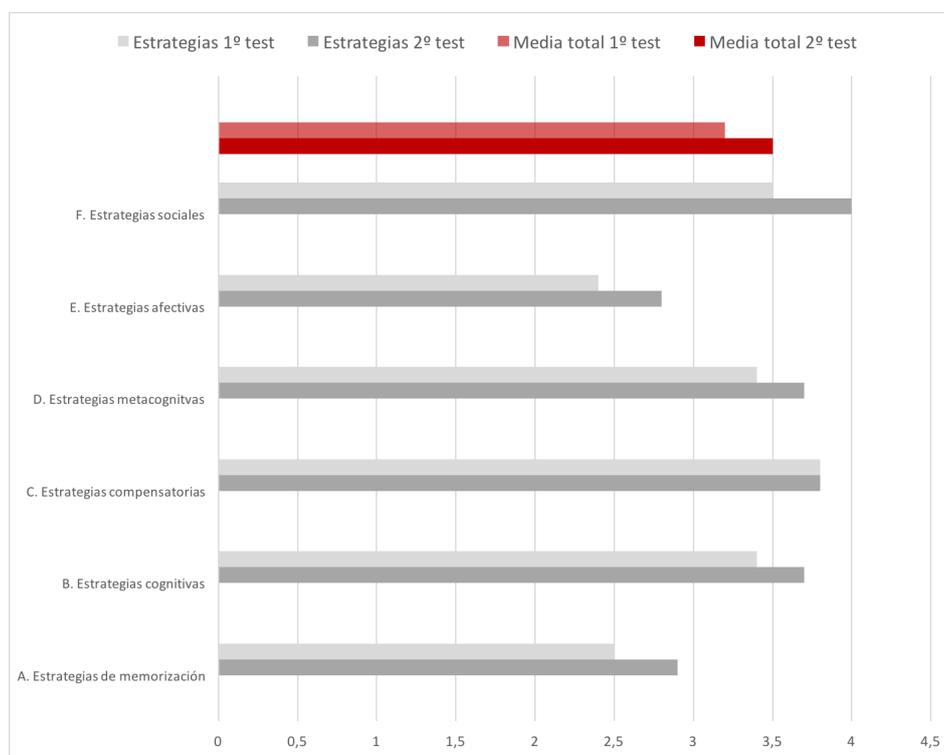
4.3.2. Aplicación del segundo cuestionario estratégico SILL

Se dedicó la última sesión de este estudio empírico, en la fase 3 (*postest*), para realizar de nuevo el cuestionario estratégico (SILL, Oxford, 1989) con la intención de comparar los resultados con los del *pretest*. Este cuestionario, como ya se ha especificado anteriormente, pretendía identificar el nivel de percepción de las estudiantes sobre el uso de estrategias en dos momentos de la investigación, un momento inicial (17/12/2018) y otro final (3/4/2019), con la intención de saber si existieron diferencias entre ambos momentos. Los datos extraídos del cuestionario SILL en la fase 3 se recogen en la gráfica siguiente:



Gráfica 6: Media de las estrategias de aprendizaje (SILL) en la fase 2 (Elaboración propia)

La media total del uso de estrategias aumentó de un 3,2 a un 3,5 en este segundo cuestionario, con una variación de 0,3 puntos. Esta diferencia, aparentemente ligera, implica, sin embargo, que la media total coloca esta vez al grupo en un nivel Elevado o Alto en la escala definida por Oxford (1989). La gráfica siguiente ofrece una comparativa de los resultados alcanzados entre los dos cuestionarios.



Gráfica 7: Comparación de resultados en el nivel competencia estratégica (SILL) fase 1 y 3 (Elaboración propia)

La observación de los datos nos permite ver que prácticamente todas las estrategias aumentaron, incluso las que no eran objeto expreso de estudio en la fase de entrenamiento estratégico como las sociales (de 3,5 a 4 puntos), las afectivas (de 2,4 a 2,75 puntos) y las de memorización (de 2,5 a 2,85 puntos). En cuanto a las estrategias en las que se centró el entrenamiento, las cognitivas y las metacognitivas pasaron ambas de 3,4 a 3,75 puntos y las compensatorias se han mantenido igual que al inicio.

La interpretación de estos datos nos lleva a deducir, en el caso de las estrategias cognitivas, que tras la fase de entrenamiento estratégico las estudiantes han conseguido fijarse más en la parte contrastiva del léxico de la lengua 2 con respecto a la lengua propia, y estar, por consiguiente, más atentas a sus posibles coincidencias. Este incremento, además, se ha producido en la misma proporción en las estrategias metacognitivas, lo cual señala que existe una relación entre esa mayor atención y el desarrollo de los procedimientos necesarios para buscar y evaluar la información necesaria a la resolución de sus dudas. Esto podría explicar también el hecho de que las alumnas no hayan tenido que recurrir a más estrategias de tipo compensatorio con respecto a la fase inicial del experimento.

En cualquier caso, el principal objetivo en la aplicación de este cuestionario SILL en la fase *postest* era que las estudiantes reflexionasen sobre una variedad de estrategias diferentes en dos momentos distintos del

entrenamiento estratégico y aumentasen su umbral de percepción sobre el uso que hacían de las EA durante el proceso de aprendizaje.

4.4. Un enfoque multicompetencial

Los resultados de esta experimentación ponen de manifiesto que un uso y manejo adecuado de determinadas HD favorece el aprendizaje efectivo del léxico y potencia la aplicación de estrategias de aprendizaje conscientes, sobre todo de tipo cognitivo y metacognitivo.

La implementación de una programación didáctica en este estudio nos permite confirmar que un enfoque multicompetencial, basado en la combinación de una *competencia estratégica y digital*, es posible para ampliar la *competencia léxica*, como se ilustra en la figura 9.

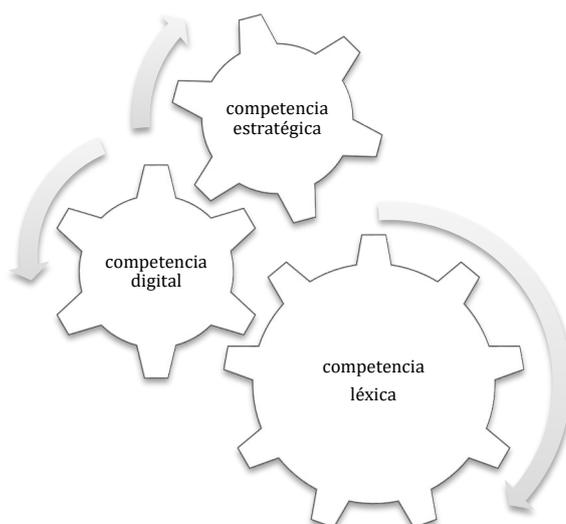


Figura 9: Enfoque multicompetencial para el aprendizaje de L2 (Elaboración propia)

Por otra parte, en esta práctica didáctica, podemos observar que el enfoque multicompetencial que se ha aplicado ha permitido reforzar la capacidad autónoma de aprendizaje de cada alumna, llevándola a restarle al error su valor negativo e incrementando en el estudiante su sentimiento de seguridad frente al proceso de aprendizaje. Dicho esto, no debemos dejar de ser prudentes a la hora de recomendar el uso de las HD en dicho proceso, ya que se trata de recursos mecánicos que deben completarse con la parte reflexiva del alumno. Por ello, resulta necesario combinar la competencia digital y la estratégica en la práctica pedagógica en clase de ELE para poder conseguir un aprendizaje efectivo.

5. Conclusiones

Una vez finalizado el proceso de análisis de los resultados, tanto de los cuestionarios, como de los ejercicios de la fase de entrenamiento estratégico, las conclusiones que podemos extraer son que el manejo de HD específicas y adecuadas al tipo de tarea facilita la adquisición de léxico, sobre todo en lo relativo a las construcciones léxicas o fraseológicas de una L2/LE cuando algunas de las dificultades de adquisición están provocadas por las semejanzas entre la L1 y la L2 por ser lenguas etimológicamente próximas.

Gracias al experimento realizado en este grupo de alumnas, hemos podido descubrir la importancia que tiene el desarrollo de las competencias estratégica y digital del estudiante, no solo en lo que respecta a los procesos cognitivos que tienen lugar durante el aprendizaje, sino también en lo que respecta al conocimiento de recursos externos o estrategias cognitivas, metacognitivas y compensatorias. Este desarrollo ha permitido la autorregulación de los alumnos durante su proceso de adquisición y aprendizaje de la L2, así como la mejora de su competencia autónoma.

La metodología de enseñanza empleada, así como el recurso a instrumentos de investigación como el *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) de Oxford (1989) o el uso de ejercicios monitorizados han llevado, asimismo, a las propias alumnas a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, familiarizándose con el concepto de estrategia y conociendo herramientas digitales que potenciaran sus propias estrategias de aprendizaje. De este modo, han podido hacer un uso consciente de las estrategias que fueron adoptando durante todo el periodo experimental. Por otra parte, la monitorización del proceso empírico consiguió, por un lado, dar cuenta de las habilidades digitales de las alumnas (*competencia digital*) a lo largo del proceso de investigación, y por otro, comprobar su forma de actuar frente a algún problema de adquisición lingüística (en este caso sobre contenidos léxicos) y su modo de solucionarlo, para poder así valorar sus conocimientos y sus estrategias de aprendizaje (*competencia estratégica*).

Con respecto a esto último, los resultados arrojados por el cuestionario SILL (Oxford, 1989) nos han ayudado a medir el nivel de competencia estratégica inicial y final de las alumnas, y comprobar una mejora sustancial al término del experimento. El cambio de valores (de 3,2 puntos, en la *fase 1*, a 3,5 puntos, en la *fase 3*, sobre una escala de 5) significa un salto importante en el nivel de consciencia de las estudiantes en la escala definida por Oxford (1989). Pasaron de un nivel Medio a un nivel Alto o Elevado de la escala, gracias al hecho de que las estrategias cognitivas y metacognitivas habían aumentado, mientras que las compensatorias se mantuvieron iguales en ambos test. Esto nos sugiere que la fase de entrenamiento estratégico contribuyó a mejorar sustancialmente en las alumnas aquellas competencias estratégicas ligadas al análisis de la información, aplicadas a una vertiente léxica del ELE particularmente dada a las interferencias y transferencias negativas con su L1. Esta mejora ha sido posible mediante el uso de la HD, lo que a su vez, ha permitido iniciarlas en una competencia digital que las llevó a ser más conscientes de los recursos que ponen o pueden poner en práctica en el aprendizaje del léxico. Ahora bien, hoy en día existen muchas herramientas e incluso aplicaciones diseñadas para el aprendizaje de idiomas y, por lo tanto, es necesario ser selectivos y saber utilizarlas de manera eficaz. Aunque se trate de métodos tecnológicos avanzados, no dejan de ser programas artificiales, sin capacidad de raciocinio. Además, su grado de eficacia dependerá en buena medida del modo en que pueden resolver las

dificultades que plantean las lenguas próximas. Estas necesitan de un número máximo de estrategias por parte de los alumnos, al ser lenguas cuya intercomprensión aparente lleva a cometer numerosos errores de interferencia o transferencia negativa de la L1 en la L2. Por todo ello, resulta especialmente eficaz la ejercitación de forma simultánea de estas dos competencias, la digital y la estratégica, incluyéndolas en la programación didáctica de un curso de lengua.

Aun así, somos conscientes de las limitaciones de nuestro estudio. Las dificultades que se han planteado a lo largo de la experimentación han sido varias, ya que se trata de un trabajo realizado en un sistema de enseñanza reglada con un currículum ya establecido que nos ha obligado a ajustar nuestra programación a las clases oficiales. A esto se le ha sumado el hecho de que el grupo meta se componía de tan solo cinco alumnas, lo cual no nos ha permitido estudiar más variables, como las relacionadas con el género o los niveles de lengua.

Aunque por estas razones no podamos generalizar y afirmar que los resultados de este estudio sean extrapolables a otros sectores de la población educativa, el rigor en la metodología, Combinando varios cuestionarios como el socio-biográfico, SILL y fase de entrenamiento estratégico, así como la transparencia con la que se ha llevado a cabo esta investigación, nos llevan a prever la replicabilidad del método utilizado.

Dicho esto, los aspectos que no se han podido abordar en este trabajo, podrán ser objeto de estudio en experimentos posteriores, ampliando los grupos de participantes, así como la muestra con la que trabajar la adquisición del léxico en ELE. Asimismo, se prestará especial atención al uso de herramientas digitales más directamente relacionadas con cada una de las estrategias que se quiera potenciar en los estudiantes.

En cualquier caso, gracias a este estudio hemos podido comprobar que el enfoque multicompetencial llevado a cabo para desarrollar la dimensión léxica a través de la promoción de estrategias cognitivas, metacognitivas y compensatorias en entornos digitales consiguió reforzar la capacidad autónoma del estudiante de lenguas, restando negatividad a la visión del error y aumentando su autosuficiencia ante algunas situaciones adversas provocadas por el estudio de un idioma próximo al nuestro.

Alicia Suárez González

Universidade do Minho

ORCID: 0000-0001-8498-1907

alguiza@ilch.uminho.pt

Ana María Cea Álvarez

Universidade do Minho

ORCID: 0000-0002-7383-9646

anacea@ilch.uminho.pt

Sílvia Araújo

Universidade do Minho

ORCID: 0000-0003-4321-4511

saraujo@ilch.uminho.pt



Referencias bibliográficas y sitográficas

Bibliografía

- Ainciburu, Maria Cecilia (2008): Aspectos del aprendizaje del vocabulario. Tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Åkerberg, Marianne (2002): Aprendizagem de uma língua próxima: português para falantes de espanhol; Learning a closely related language Portuguese for Spanish speakers, Tesis doctoral, Stockholm: Stockholm University.
- Alcaraz Camorlinga, Rafael (2005): "Do Português ao Espanhol: os prós e os contras da proximidade", João Seycias (ed.), O Ensino do Espanhol no Brasil - passado, presente, futuro, São Paulo: Parábola, pp. 195- 205.
- Andrade Neta, Nair Floresta (2000): "Aprender español es fácil porque hablo portugués", Cuadernos Cervantes de la lengua española, 6/29, pp. 46-56. Recuperado de: http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html
- Ausubel, David Paul (1963): The Psychology of Meaningful Verbal Learning, New York: Grune & Stratton.
- Barrallo Busto, Natalia (2011): "Análisis y ejemplos prácticos de actividades para trabajar las estrategias de aprendizaje en el aula", Óscar Abenójar Sanjuán y Luis Roger Rodríguez Paniagua, L. R. (eds.), Actas del II Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel. Argel: Instituto Cervantes de Argel. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2011/03_barrallo.pdf
- Bizzoni, Franca y De Fina, Anna (1992): "La commutazione di codice fra insegnanti di italiano", *Messico*, Bruno Moretti, Dario Petrini & Sandro Bianconi (eds.), Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo. Atti del XXV Congresso della SLI, Roma: Bulzoni, pp. 381-406.
- Calvi, Maria Vittoria (2004): "Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano", Revista electrónica de didáctica/Español lengua extranjera (Red ELE), 1.
- Casares, Julio (1950-1969): Introducción a la lexicografía moderna, Madrid: CSIC.
- Cea, Ana (2015): Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera, Tesis doctoral, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado de: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/14706>
- Corder, S. Pit (1983): "Strategies of communication", Klaus Faerch y Gabriele Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, New York: Longman Group Limited, pp. 15-19.
- Corpas Pastor, Gloria (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- Dabène, Louise y Degache Christian (1996) (eds): *Comprendre les langues voisines*, Paris, Didier, pp. 393-400.
- De Bot, Kees, Lowie, Wander y Verspoor, Marjolyn (2005): *Second Language Acquisition. An Advanced Resource Book*, London, New York: Routledge Applies Linguistics.
- Dos Santos Marques, Ana Laura (2021): "Competências digitais e práticas de ensino de PLE a hispanofalantes em contexto universitário online de emergência", *Signo* 46, 85, en./abr. 2021, pp. 70-82.
- Faerch, Klaus y Kasper, Gabriele (1983) (eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*, New York: Longman Group Limited.



- Fernández López, Sonsoles (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del E/LE*, Madrid: Edelsa.
- Han, ZhaoHong (2004): *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*, Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Jiménez Chaves, Viviana Elizabeth (2012): "El estudio de caso y su implementación en la investigación", *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8 (1), pp. 141-150. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999526>
- Kellerman, Eric (1983): "Now you see it, now you don't", Susan Gass y Larry Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 112-134.
- Lee, Robert W. (1968): "Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching", James E. Alatis (ed.), *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications*, Washington: Washington Georgetown University.
- Manchón Ruiz, Rosa María (1985): "Estudios de Interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación", *Revista española de lingüística aplicada*, 1, pp. 55-75.
- Martínez Carazo, Piedad Cristina (2006): "El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica", *Pensamiento & Gestión*, 20, pp. 165-193.
- O'Malley, J. Michael y Chamot, Anna Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, New York: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. (1989): *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. Recuperado de: <https://richarddpetty.files.wordpress.com/2010/03/sill-english.pdf>
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, Rebecca L. (2011): *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Harlow (UK): Applied Linguistics in Action Series, Christopher N. Candlin & David R. Hall.
- Schmid, Stephan (1994): *L'italiano degli spagnoli, Interlingue di immigranti nella Svizzera tedesca*, Milano: Franco Angeli.
- Selinker, Larry (1972): *Interlanguage*, *International Review of Applied Linguistics*, 10, 1-4, pp. 209-232.
- Ulsh, Jack L. (1971): *From Spanish to Portuguese*, Washington, DC: Foreign Service Institute.
- Valle, Antonio; González Cabanach, Ramón; Cuevas González; Lino Manuel; Fernández Suárez, Ana Patricia (1998): "Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar", *Revista de Psicodidáctica*, 6, pp. 53-68.
- Villanueva, M^a Luisa; Navarro, Ignasi (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Wenden, Anita (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*, UK: Prentice-Hall International Ltd.



Sitografía**Documentos marco**

Common European Framework of Reference, del Consejo de Europa (2001): Recuperado de: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu) (2018): Recuperado de: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>

Digital Education Action Plan (2021-2027): Resetting education and training for the digital age: Recuperado de: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en

Information and Communication Technologies in the Teaching and Learning Foreign Languages. State of the art. Needs and perspectives, de la UNESCO: Recuperado de: <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214627.pdf>

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Marco de Competencia Digital Docente, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017): Recuperado de: https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

Plan de Acción para la Educación digital de la Comisión Europea (2018): Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018D C0022&from=ES>

Recursos digitales

Diccionario de colocaciones del Español (DiCE): Recuperado de: <http://www.dicesp.com/>

Diccionario de la Lengua Española (DRAE): Recuperado de: <https://dle.rae.es/>

Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual: Recuperado de: <http://www.diccionariodilea.es>

Diccionario de términos clave de ELE: Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

2lingual: Recuperado de: <https://www.2lingual.com/>

DeepL: Recuperado de: <https://www.deepl.com/translator>

Etimología de la lengua española: Recuperado de: <https://etimologia.wordpress.com/>

FlashBack 5: Recuperado de: <https://www.flashbackrecorder.com/express/>

HARenES: Recuperado de: <https://harenes.taln.upf.edu>

Interglot: Recuperado de: <https://www.interglot.com/>

Linguee: Recuperado de: <https://www.linguee.pt/portugues-espanhol>

Reverso: Recuperado de: https://www.reverso.net/text_translation.aspx?lang=ES

Screencast-O-Matic: Recuperado de: <https://screencast-o-matic.com/>

Sondageonline: Recuperado de: <https://www.sondageonline.com/s/5997e0a>

TuBabel: Recuperado de: <https://www.tubabel.com/>



WebCorp: Recuperado de: <http://www.webcorp.org.uk/live/>

WordReference: Recuperado de: <https://www.wordreference.com/ptes/>