

# Modelo de desarrollo lingüístico secuencial en L2 (PFIAP): potenciando el aprendizaje efectivo de una L2

*Sequential Linguistic Development Model in L2 (PFIAP): Enhancing Effective Learning of an L2*

Pedro Luis Luchini<sup>1</sup> 

Universidad Nacional de Mar del Plata

ACCESO  ABIERTO

**Para citaciones:** Luchini, P. (2024). Modelo de desarrollo lingüístico secuencial en L2 (PFIAP): potenciando el aprendizaje efectivo de una L2. *Visitas al Patio*, 18(2), 242-256. <https://doi.org/10.32997/RVP-vol.18-num.2-2024-4865>

**Recibido:** 27 de marzo de 2024

**Aprobado:** 27 de mayo de 2024

**Editora:** Silvia Valero. Universidad de Cartagena-Colombia.

**Copyright:** © 2024. Luchini, P. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> la cual permite el uso sin restricciones, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre y cuando el original, el autor y la fuente sean acreditados.

## RESUMEN

Este artículo presenta un modelo integral y progresivo de desarrollo lingüístico, concebido para facilitar el aprendizaje efectivo de una segunda lengua o lengua extranjera (L2). Este modelo se basa en teorías educativas como el enfoque por tareas, la teoría de la metacognición y la lingüística cognitiva, y tiene como propósito fomentar la participación, la reflexión metacognitiva, la utilización de diversas estrategias de aprendizaje y la aplicación práctica de habilidades lingüísticas en situaciones reales. Estructurado en cinco etapas: Percepción, Focalización, Internalización, Aplicación y Producción (PFIAP), cada una complementada con actividades sugeridas, ofrece una visión concreta de su aplicación. Para demostrar su efectividad, se presentan los resultados de una prueba piloto realizada en un colegio secundario privado en Mar del Plata, donde tres docentes participaron en un grupo focal para evaluar la efectividad del modelo. Los comentarios obtenidos reflejaron tanto los beneficios como los desafíos de su implementación. A partir de estos datos, se destacan algunas implicaciones pedagógicas que subrayan la importancia de adoptar enfoques didácticos dinámicos y centrados en los estudiantes para mejorar el aprendizaje en el aula. Además, se identifican algunas limitaciones y desafíos potenciales en su aplicación. Se sugiere que, con adaptación y revisión continua, este enfoque podría convertirse en una valiosa herramienta pedagógica para la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras.

**Palabras clave:** desarrollo lingüístico; enseñanza de L2; enfoque integral; teorías cognitivas y metacognitivas; pedagogía.

## ABSTRACT

This article presents a comprehensive and progressive model of linguistic development, conceived to facilitate the effective learning of a second or foreign language (L2). This model is based on educational theories such as task-based learning, metacognition theory, and cognitive linguistics, aiming to promote active participation, metacognitive reflection, the use of diverse learning strategies, and the practical application of language skills in real-life situations. Structured into five litstages: Perception, Focus, Internalization, Application, and Production (PFIAP), each complemented with suggested activities, it offers a concrete view of its application. To demonstrate its

<sup>1</sup> Posdoctorado en Lingüística y doctor en Letras. Profesor Titular Exclusivo. Director grupo investigación Cuestiones del lenguaje. [luchinipedroluis@gmail.com](mailto:luchinipedroluis@gmail.com)

effectiveness, the results of a pilot test conducted at a private secondary school in Mar del Plata are presented, where three teachers participated in a focus group to evaluate the effectiveness of the model. The collected feedback reflected both the benefits and challenges of its implementation. Based on these data, some pedagogical implications were highlighted, emphasizing the importance of adopting dynamic and student-centered teaching approaches to enhance learning in the classroom. Additionally, some limitations and potential challenges in its application were identified. It is suggested that, with continuous adaptation and review, this approach could become a valuable pedagogical tool for teaching second or foreign languages.

**Keywords:** linguistic development; L2 teaching; comprehensible approach; cognitive and metacognition theories; pedagogy.

## Introducción

En un mundo multicultural, aprender una segunda lengua o lengua extranjera (de ahora en adelante se empleará la sigla “L2” para referirse al proceso de aprendizaje de una lengua en contexto comunitario o extranjero) se ha vuelto esencial para el éxito personal y profesional. Sin embargo, este proceso puede resultar desafiante para muchos estudiantes. Esta propuesta presenta un modelo de desarrollo lingüístico secuencial, que guía a los estudiantes a través de diferentes etapas de aprendizaje, basadas en principios comunicativos y constructivistas, y que también integra la teoría de la lingüística cognitiva (Langacker, 2000; 2008). El enfoque empleado reconoce la estrecha relación entre la mente y el lenguaje, y enfatiza la importancia de que los estudiantes construyan activamente su conocimiento lingüístico. Según esta perspectiva, el lenguaje no es solo un conjunto de reglas y estructuras gramaticales, sino que está intrínsecamente ligado a los procesos cognitivos y mentales de los individuos. Es, por lo tanto, entendido como un sistema dinámico en constante evolución, moldeado y construido por las experiencias individuales de cada estudiante (Langacker, 2000).

El modelo consta de cinco etapas: Percepción, Focalización, Internalización, Aplicación y Producción (PFIAP), y se basa en los principios de la teoría cognitiva, donde se fomenta la interacción significativa con el contenido, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y la aplicación práctica del conocimiento en situaciones auténticas (Lakoff y Johnson, 2003; Langacker, 2008). En este contexto, se proporcionan oportunidades para explorar y comprender el lenguaje a través de actividades comunicativas, utilizando diversos materiales como imágenes, audios, videos y textos, que ayudan a establecer conexiones mentales y una comprensión profunda del lenguaje. A través del modelo, se alienta a los estudiantes a utilizar estrategias cognitivas, como la organización de la información, la inferencia y la atención selectiva, para facilitar la comprensión y retención de conceptos lingüísticos (Ellis, 2017; Robinson, 2015; Schmidt, 2019). También, se promueve el uso de estrategias metacognitivas (Mosley, 2017), como la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, la planificación y la autorregulación (Leow y Cai, 2015). Estas estrategias permiten que los estudiantes tomen conciencia de sus fortalezas y áreas de mejora, y adapten su enfoque de aprendizaje en consecuencia (Oxford, 2017; Oxford y Cohen, 2003). A medida que los estudiantes avanzan en las etapas del modelo, se les presentan tareas comunicativas que les permiten utilizar estructuras gramaticales, el vocabulario y la pronunciación de manera efectiva en contextos reales y significativos. Esta dinámica implica la interacción con hablantes nativos y no nativos de la lengua meta, la resolución de problemas comunicativos y la expresión adecuada de ideas (Long, 1996; 2007).

El objetivo de este trabajo es presentar un modelo progresivo de desarrollo lingüístico en L2, diseñado para facilitar el aprendizaje efectivo de una segunda lengua o extranjera. La primera parte del trabajo aborda el marco teórico del modelo, seguido por una descripción detallada de las etapas que lo componen, que incluyen los

objetivos específicos y ejemplos ilustrativos de actividades recomendadas. Luego, se exponen los resultados de una prueba piloto realizada en un colegio secundario de Mar del Plata, donde tres docentes evaluaron el modelo mediante la técnica de grupo focal. Basándose en estos datos, se exploran las implicancias pedagógicas y las limitaciones con respecto a su implementación. Finalmente, se presentan las conclusiones como cierre del trabajo.

### Marco teórico

El enfoque del modelo PFIAP se fundamenta en una perspectiva comunicativa del aprendizaje de lenguas adicionales, que prioriza la comunicación efectiva en contextos reales. Se respalda en el enfoque por tareas, el cual sugiere que los estudiantes aprendan mediante la realización de tareas comunicativas auténticas y significativas (Nunan, 1989; 2004; Willis, 1996; Willis y Willis, 2007). Estas tareas están diseñadas para que los estudiantes utilicen la lengua de manera práctica y se involucren activamente en la resolución de problemas y la consecución de objetivos comunicativos (Ellis, 2003; 2005; 2008). A través de las tareas, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar y desarrollar sus habilidades lingüísticas en un contexto auténtico y motivador (Skehan, 1998; 2003; Long, 1985; 2015).

El modelo PFIAP también se fundamenta en la teoría de la metacognición. Flavell define la metacognición como la “cognición acerca de la cognición”, resaltando su relevancia en diversas actividades cognitivas como la persuasión, la comprensión lectora, la atención, la solución de problemas y el autocontrol (Flavell, 1985: 104). La cognición, por otro lado, se refiere al desarrollo de la mente humana a través de procesos como recordar, procesar información, la atención y la percepción (Condemarín, Galdames y Medina, 1995). La metacognición, por su parte, implica el conocimiento y regulación consciente y deliberada de la actividad cognitiva (Brown, 1980; 1987; Flavell, 1979; 1987). El modelo busca fomentar la metacognición en los estudiantes, ayudándoles a reflexionar y tomar conciencia de sus procesos cognitivos y lingüísticos (Robinson, et al, 2012), y a regular su propio aprendizaje efectiva y eficientemente (Efklides, 2008; Ellis, 2017; Nelson y Narens, 1994; Schmidt, 2019). Desde una perspectiva lingüística cognitiva, se los estimula a comprender y controlar sus propios procesos de aprendizaje, lo que conlleva, de manera significativa, un desarrollo lingüístico más sólido y perdurable (Flavell, 1979; Leow y Cai, 2015).

Asimismo, en el marco de este modelo, también se promueve la utilización de estrategias metacognitivas (Djigunovic, 2001), como la planificación, el monitoreo y la evaluación para regular el aprendizaje (Azevedo, 2020) y mejorar la competencia lingüística en L2 (Bialystok, 1990; Bjork, 1988; 1999; Mosley, 2017; Zimmerman, 2000; 2002).

Además de estos elementos, el modelo PFIAP se apoya en el concepto de *input* comprensible, a través del cual se expone a los estudiantes a textos multimodales en L2 que pueden comprender en un nivel ligeramente superior a su competencia real (Cook, 2008; Krashen, 1981; Gass y Selinker, 2008; Swain, 1985; VanPatten y Williams, 2015). No obstante, reconocemos que el *input* comprensible por sí solo no es suficiente para lograr un aprendizaje óptimo, siendo necesario complementarlo con la instrucción focalizada, que guía el desarrollo de la L2 de manera escalonada y eficiente (Norris y Ortega, 2000; VanPatten y Williams, 2015). De esta forma, el modelo busca una combinación equilibrada entre la exposición a *input* comprensible y la instrucción focalizada para promover un aprendizaje efectivo y duradero.

Este enfoque se alinea, además, con los principios del constructivismo (Gibbons, 2015; Lantolf y Thorne, 2006; Larsen-Freeman, 2018; Richard-Amato y Snow, 2015; Schumann, 2017), lo cual implica reconocer el papel activo

de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y fomentar la construcción de significados y comprensión a través de la interacción generada por medio de tareas comunicativas y la reflexión (Ellis, 2008; Mackey y Gass, 2016; Lyster y Ranta, 2013; Swain, 2000; Williams, 2012). Bajo el enfoque constructivista, el modelo busca recrear un ambiente interactivo y colaborativo que fomente la participación activa de los estudiantes en la construcción de su conocimiento lingüístico e intercultural. De hecho, durante la fase de producción del modelo, los estudiantes trabajan en proyectos colaborativos o actividades grupales, enriqueciendo su aprendizaje a través de la interacción social (Pica y Doughty, 2016).

La teoría de la lingüística cognitiva fortalece el modelo al sumarse a los elementos previamente mencionados, destacando la estrecha relación entre el lenguaje y los procesos cognitivos, y reconociendo que la capacidad cognitiva influye en la adquisición, comprensión y producción del lenguaje (Evans, 2009; Lakoff y Johnson, 2003; Langacker, 2000; 2008). Esta teoría se ve reflejada en el énfasis que se le brinda al desarrollo de habilidades comunicativas que, a su vez, implican la activación y aplicación de procesos cognitivos como la percepción, la categorización, la conceptualización, la estructuración de patrones lingüísticos, la organización del conocimiento y la manera en la que se accede a esa información durante la comunicación (Robinson, 2015; Schraw y Moshman, 1995). Al participar en estas tareas, los estudiantes no solo adquieren y practican la L2, sino que también desarrollan su capacidad cognitiva y la comprensión del mundo que los rodea (Veenman, Van Hout-Wolters y Afflerbach, 2006).

Por cierto, esta teoría cognitivista pone énfasis en el papel de la memoria y la atención en el proceso de desarrollo de una L2. Impulsado por la importancia de la retención de la información, en el marco del modelo PFIAP, los docentes son estimulados a diseñar actividades y tareas que promuevan la memoria a largo plazo y capten, de manera efectiva, la atención de los estudiantes para mejorar el manejo de su L2.

Todas estas teorías se entrelazan en el interior del modelo, dando lugar a un enfoque pedagógico integrador, completo y progresivo que impulsa la participación de los estudiantes, la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, el empleo de diversas estrategias didácticas y la aplicación práctica de las habilidades lingüísticas en contextos reales, con el propósito de fomentar un aprendizaje significativo, útil y aplicable en situaciones cotidianas.

### **Descripción de cada etapa: objetivos y secuencias didácticas**

El modelo PFIAP consta de cinco etapas que permiten a los estudiantes avanzar gradualmente en su dominio de la L2. Este enfoque busca proporcionar a los estudiantes las bases necesarias para desarrollar sus habilidades lingüísticas de manera integral y completa.

#### **Etapa 1: Percepción**

En esta fase inicial, se introduce a los estudiantes a la L2 a través de un material comprensible y adaptado a su nivel de competencia en la L2. El objetivo principal aquí radica en que los estudiantes logren captar el significado del material sin necesidad de producir en la lengua meta. En esta etapa no se enfatiza explícitamente ningún aspecto lingüístico específico; más bien, estos elementos se integran de forma inherente en el contenido presentado. Se busca proporcionar una exposición enriquecedora y significativa a la L2. El docente puede emplear una variedad de recursos multimodales, como imágenes, grabaciones de audios, videos y textos escritos, para proporcionar un contexto claro y relevante. Se estimula a los estudiantes a utilizar estrategias de comprensión, como el reconocimiento de palabras clave y la inferencia del significado a través del contexto, con

el fin de generar curiosidad e interés, y así fomentar su motivación e interés por participar en el proceso de aprendizaje. A continuación, se presentan algunas actividades que podrían implementarse durante esta fase inicial:

- **Presentación del *input*:** El docente selecciona y presenta un material comprensible relacionado con la temática a abordar en la unidad. Este *input* puede consistir en un video corto, una imagen sugerente o un texto breve. El objetivo es captar la atención de los estudiantes y despertar su curiosidad desde el inicio.
- **Creación de un contexto claro y significativo:** El docente proporciona un contexto claro y significativo para el *input* presentado. Explica la situación, los personajes involucrados y destaca el tema principal, todo ello con el fin de facilitar una comprensión global del material.
- **Uso de estrategias de comprensión:** los estudiantes son estimulados a emplear estrategias de comprensión, como la identificación de palabras clave y la inferencia del significado a través del contexto. Se fomenta el uso de conocimientos previos y pistas contextuales para comprender el mensaje general del *input*.
- **Discusión y reflexión:** después de la presentación del *input*, se abre un espacio de discusión y reflexión en el cual los estudiantes comparten sus impresiones, ideas y opiniones sobre el contenido presentado. Se formulan preguntas para estimular la reflexión y la participación.
- **Actividades de consolidación:** para reforzar la comprensión del material, el docente propone actividades interactivas relacionadas con el contenido presentado. Estas actividades pueden incluir preguntas de comprensión, actividades de asociación y ejercicios de vocabulario, siempre apuntando a profundizar en la comprensión del contenido del *input*.
- **Integración del *input* en el proceso de aprendizaje:** el docente relaciona el *input* presentado con el contenido y los objetivos de la unidad. Destaca la relevancia de la comprensión en diferentes contextos y establecen conexiones con las futuras etapas del modelo.

Esta etapa tiene como principal objetivo brindar a los estudiantes una exposición comprensible y significativa, sin hacer énfasis en una estructura o foco lingüístico específico. Se pretende generar curiosidad e interés en los estudiantes para motivar su participación en las etapas posteriores.

## **Etapas 2: Focalización**

En esta etapa, se solicita a los estudiantes que completen una tarea comunicativa vinculada al tema y contenido presentado en la etapa anterior. Esta tarea tiene como objetivo generar en los estudiantes un vacío lingüístico que podrán llenar con diferentes recursos lingüísticos disponibles en ese momento. Se espera que los estudiantes identifiquen y utilicen palabras con significados similares u opuestos, realicen comparaciones figurativas y proporcionen ejemplos ilustrativos. Además, se les permite recurrir a su lengua materna (L1) si lo consideran necesario. El objetivo es que, al abordar esta tarea, los estudiantes tomen conciencia de las diferencias en sus habilidades lingüísticas en relación con el foco lingüístico a desarrollar. A continuación, se muestran algunas actividades que se pueden incluir en esta segunda etapa:

- **Presentación de la tarea:** el docente presenta a los estudiantes una tarea comunicativa directamente vinculada con el tema y contenido previamente presentado en la Etapa 1. Por ejemplo, si el tema es la descripción de objetos, la tarea podría consistir en describir un objeto específico.
- **Utilización de recursos lingüísticos disponibles:** El docente ofrece una explicación breve sobre los recursos lingüísticos a disposición de los estudiantes para completar la tarea. Se destacan ejemplos de sinónimos, antónimos, comparaciones y ejemplos ilustrativos. Además, se les recuerda que pueden recurrir a su lengua materna (L1) si encuentran dificultades en la expresión en la L2.

- Realización de la tarea: los estudiantes proceden a completar la tarea comunicativa, utilizando los recursos lingüísticos proporcionados por el docente y aquellos que consideren necesarios.
- Reflexión sobre el vacío lingüístico: tras finalizar la tarea, se abre un espacio de reflexión en el cual los estudiantes comparten sus experiencias y observaciones sobre las dificultades encontradas al intentar utilizar el foco lingüístico en el contexto de la tarea asignada. Se les motiva a identificar los obstáculos encontrados y a proponer estrategias necesarias para superarlos.
- Retroalimentación y ampliación del repertorio lingüístico: el docente proporciona retroalimentación específica sobre la tarea realizada por los estudiantes, destacando los aspectos positivos y ofreciendo sugerencias de aspectos a mejorar. Se busca ampliar el repertorio lingüístico de los estudiantes mediante la corrección de errores y la introducción de nuevas expresiones.
- Integración de la tarea comunicativa en el proceso de aprendizaje: el docente establece conexiones entre la tarea y el contenido y los objetivos de la unidad, demostrando cómo el foco lingüístico resulta ser fundamental para la comunicación efectiva y su aplicación en situaciones reales.

Al completar esta tarea, se espera que los estudiantes adquieran una mayor conciencia lingüística sobre las deficiencias en sus habilidades comunicativas. Se espera que esta conciencia motive a los estudiantes a buscar y aplicar estrategias que les permitan abordar estas áreas identificadas y mejorar su desempeño en L2.

### **Etapas 3: Internalización**

Durante esta fase, el docente interviene formalmente para impartir explícitamente a los estudiantes una lista detallada de reglas específicas sobre el uso del foco lingüístico identificado en la Etapa previa. Se enfatiza la importancia y necesidad de adquirir conocimiento y dominio sobre estos recursos y aspectos lingüísticos para mejorar la comunicación efectiva. A continuación, se describen diversas actividades dentro de esta etapa:

- Reglas: el docente informa a los estudiantes que en esta etapa les proporcionará las reglas específicas para utilizar el foco lingüístico en cuestión de manera adecuada. Se enfatiza la importancia de adquirir conocimiento y dominio sobre este foco para mejorar la comunicación.  
Práctica aplicada: el docente proporciona ejemplos concretos en forma de oraciones o fragmentos - extraídos del *input* presentado en la Etapa 1 que ilustran la aplicación de las reglas en contexto.  
Reflexión y consolidación: los estudiantes analizan los ejemplos y discuten cómo se ajustan a las reglas presentadas. Se abre un espacio de reflexión para que los estudiantes compartan sus experiencias y observaciones sobre la aplicación de las reglas.

Esta etapa permite que los estudiantes adquieran un conocimiento más profundo y estructurado sobre el uso del foco lingüístico identificado, brindándoles herramientas claras para enriquecer su expresión lingüística en L2.

### **Etapas 4: Aplicación**

Durante esta etapa, los estudiantes se involucran en una nueva tarea comunicativa, similar a la de la etapa anterior, centrándose en el mismo foco lingüístico identificado anteriormente. El objetivo principal es que los estudiantes apliquen el foco lingüístico en un nuevo contexto y consoliden su conocimiento. En caso de que los estudiantes aún no hayan internalizado completamente el foco lingüístico, el docente lo presentará nuevamente. En el marco de esta etapa, se presentan las siguientes actividades:

- Presentación de la tarea: al inicio de la Etapa 4, se proporcionará a los estudiantes una nueva tarea comunicativa en la que deberán utilizar el mismo foco lingüístico identificado anteriormente.
- Recordatorio del foco lingüístico: antes de que los estudiantes comiencen a trabajar en la nueva tarea, el docente recordará el foco lingüístico presentado en la Etapa anterior.
- Planificación de la tarea: los estudiantes tendrán tiempo para preparar y planificar la tarea nueva. Podrán investigar, recopilar ejemplos y seleccionar los recursos lingüísticos adecuados que les permitan aplicar el foco adecuadamente.
- Realización de la tarea: los estudiantes llevarán a cabo la nueva tarea comunicativa, aplicando el foco lingüístico.
- Evaluación y retroalimentación: una vez completada la tarea, el docente evaluará el desempeño de los estudiantes y proporcionará retroalimentación constructiva sobre la aplicación del foco lingüístico. Se resaltarán los aspectos positivos y brindarán sugerencias de mejora, si hiciera falta.
- Reintroducción del foco lingüístico: si el docente observa que sus estudiantes aún no han internalizado el foco lingüístico, lo presentará nuevamente. Reflexión y consolidación: al finalizar esta etapa, se abrirá un espacio de reflexión para que los estudiantes compartan sus experiencias y observaciones sobre la aplicación del foco lingüístico en la nueva tarea. Se discutirá cómo pueden seguir mejorando en su manejo de la L2 en futuras situaciones comunicativas.

Esta etapa proporciona a los estudiantes la oportunidad de aplicar el foco lingüístico en un contexto distinto, permitiéndoles consolidar tanto su conocimiento como sus habilidades lingüísticas. Si hiciera falta, el docente podrá intervenir para reintroducir y reforzar el foco lingüístico para garantizar su internalización.

### **Etapa 5: Producción**

En esta etapa, el docente involucra a sus estudiantes en un proyecto colaborativo que requiere la producción de un texto multimodal más complejo y extenso. El objetivo principal es que apliquen el foco lingüístico estudiado en un nuevo contexto, demostrando su dominio y capacidad de utilizarlo de manera fluida y coherente. En relación a esta etapa, se describe una batería de actividades:

- Presentación del proyecto: el docente presentará el proyecto colaborativo a llevar a cabo y sus objetivos, destacando las características principales del texto a producir y el contexto en el que se desarrollará. Se resaltarán la importancia de aplicar el foco lingüístico estudiado.
- Planificación del proyecto: los estudiantes trabajarán en equipo para planificar el proyecto. Discutirán y asignarán roles y responsabilidades a cada miembro, además de definir el enfoque y la estructura del texto, identificando cómo incorporarán el foco lingüístico en sus producciones.
- Investigación y recopilación de información: los equipos realizarán investigaciones sobre el tema del proyecto y recopilarán información relevante de diversas fuentes. Este proceso investigativo les brindará una base de conocimiento e información para la realización de sus proyectos.
- Aplicación del foco lingüístico: durante el proceso de redacción de sus textos, los estudiantes aplicarán el foco lingüístico estudiado en su producción.
- Edición y revisión: una vez redactado el texto del proyecto, los equipos procederán a iniciar la etapa de edición y revisión. Corregirán cuestiones gramaticales, de vocabulario, de pronunciación, de estilo y coherencia, si hiciera falta, asegurándose de que el foco lingüístico estudiado haya sido usado de manera precisa y coherente.

- Presentación y retroalimentación: los equipos compartirán sus textos con el resto de la clase, ya sea mediante una exposición oral, una entrega escrita o ambos formatos. Tras cada presentación, el docente podrá brindar retroalimentación, destacando aspectos positivos y sugiriendo áreas de mejora.
- Reflexión y evaluación: al finalizar el proyecto, se abrirá un espacio de reflexión para que los estudiantes compartan sus experiencias en el marco de un trabajo colaborativo y reflexionen sobre su proceso de producción, resaltando el uso del foco lingüístico en un contexto más amplio y complejo.

## Prueba piloto del modelo en la enseñanza de inglés en nivel secundario

### Contexto y participantes

El modelo PFIAP se implementó en su fase piloto en un colegio privado de nivel secundario en la ciudad de Mar del Plata durante el segundo semestre académico de 2023. Tras recibir la introducción al modelo por parte del coordinador del departamento en una sesión de capacitación al inicio del ciclo lectivo, tres de los once docentes que conforman el equipo docente de inglés de ese nivel decidieron participar en esta prueba de manera voluntaria. Cada docente aplicó el modelo en sus respectivos cursos, con niveles de dominio de inglés equivalentes a A2, B1 y B1+, respectivamente (según el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas). Al momento de la implementación del modelo, la edad de los estudiantes en estos cursos era de 13 a 15 años. La fase de implementación del modelo se extendió aproximadamente durante tres semanas, con tres encuentros semanales de dos horas cada uno. Durante este período, una de las docentes lo utilizó para introducir y enseñar el tiempo verbal pasado simple y la pronunciación de la inflexión de los verbos regulares en el pasado; otra lo aplicó para presentar el tiempo verbal pasado perfecto, y la última para introducir vocabulario relacionado con acciones de caminar, mirar y sentir en el contexto de narración/descripción.

Al concluir el período de instrucción, una de las docentes optó por evaluar el foco lingüístico estudiado en su curso a través de un test tradicional. Este examen requería que los estudiantes completaran espacios en blanco en un texto narrativo con la forma correcta de los tiempos verbales analizados durante las diferentes etapas del modelo. Por otro lado, las otras dos docentes emplearon un enfoque más integral en su evaluación. De hecho, utilizaron la fase de la presentación grupal colaborativa de la etapa 5 del modelo como insumo para la evaluación. Esta instancia evaluativa no solo demandó el dominio del foco lingüístico estudiado (para uno de los cursos: tiempos verbales en el pasado y su pronunciación; para el otro curso: vocabulario específico relacionado con maneras de caminar, mirar y sentir), sino también la aplicación de diversas estrategias y competencias comunicativas.

### Grupo focal: perspectivas de tres docentes sobre la implementación del modelo en sus clases de inglés

Tras completar las cinco etapas del modelo durante las tres semanas de instrucción que duró la prueba piloto y evaluar sus resultados, las docentes fueron entrevistadas por el coordinador utilizando la técnica de grupo focal. El encuentro grupal tuvo una duración aproximada de 45 minutos y tuvo como objetivo recolectar datos sobre el impacto de la implementación del modelo en los estudiantes y docentes, cada uno a cargo de sus cursos. Durante la entrevista, se exploraron diversos aspectos relacionados con las adaptaciones al modelo por parte de los docentes. También se discutió la selección y diseño de materiales, así como la secuenciación de tareas. Se examinaron las actitudes y comportamientos de los estudiantes frente a las diferentes etapas del proceso, junto con el tipo de reflexiones y análisis de dichas actitudes y comportamientos durante cada etapa del modelo. Además, se evaluó la motivación y participación de los estudiantes, así como su nivel de internalización de las

estructuras seleccionadas para ser focalizadas. Se abordaron los desafíos encontrados durante el desarrollo de las diversas tareas utilizadas, y se concluyó con los resultados obtenidos. También se les pidió a las docentes que ofrecieran recomendaciones y sugerencias para ajustar y mejorar el modelo, con el propósito de facilitar su implementación en futuros contextos.

### Testimonios docentes: experiencias y reflexiones

La información obtenida en el grupo focal fue grabada y posteriormente transcrita para su análisis. A partir de los datos recopilados, se crearon categorías de análisis basadas en la frecuencia con la que surgieron aspectos comunes entre las experiencias compartidas por las tres docentes. A continuación, se presentan dos testimonios proporcionados por las docentes, que ofrecen una visión de sus perspectivas sobre la implementación del modelo en sus clases:

Usar el modelo fue una experiencia enriquecedora para mis estudiantes y para mí como docente. Noté un mayor compromiso y participación por parte de ellos durante las actividades. Este enfoque les brindó un sentido de propósito y relevancia, y esto se vio reflejado en su mayor participación y disposición para enfrentar desafíos. Pude ver un progreso en su comprensión y aplicación de los tiempos verbales en sus historias. Creo que ha sido beneficioso para ellos.

Me sorprendió gratamente la respuesta de mis estudiantes al utilizar el modelo en mis clases. Hubo una notable mejora en su capacidad para utilizar el vocabulario en el contexto apropiado que aprendieron en clase durante el proceso. Las tareas también les permitieron desarrollar habilidades comunicativas al tener que usar la lengua todo el tiempo. Quiero seguir explorando esta metodología para ver otras estructuras y más vocabulario.

Ambos testimonios resaltan la experiencia positiva tanto para los estudiantes como para los docentes al utilizar el modelo propuesto. Ambas docentes mencionan un aumento en el compromiso y la participación de sus estudiantes durante las actividades realizadas, así como un sentido de propósito y relevancia que este enfoque les brindó. Además, observaron mejoras específicas en el desempeño lingüístico de sus estudiantes: una destacó el progreso de sus estudiantes en cuanto a la comprensión y aplicación de los tiempos verbales, mientras que la otra mencionó una mejora en la capacidad de utilizar el vocabulario aprendido en narraciones. Las dos expresaron interés en continuar explorando y utilizando esta metodología en el futuro para seguir beneficiando a sus estudiantes.

Otra ventaja mencionada por otra de las docentes fue el impacto en la autonomía de sus estudiantes. En uno de sus comentarios, describió lo siguiente:

Durante las actividades, los animé a reflexionar sobre cómo aprenden y a reconocer estrategias de aprendizaje y a auto-evaluarse. A medida que avanzábamos con las etapas, los chicos fueron mostrando mayor independencia y confianza en el uso de la L2. También, vi cómo se fortaleció la cooperación entre ellos, creando un ambiente colaborativo en la clase.

Otra de las docentes señaló que seguir los lineamientos y etapas del modelo le sirvió para ordenar su planificación y estructurar sus clases. Al respecto, dijo lo siguiente:

las necesidades de mis estudiantes y adaptar las tareas según sus niveles en el aula.

Por otro lado, la misma docente reconoció que al seguir los procesos del modelo, los estudiantes comenzaron a utilizar eficazmente la pronunciación correcta de las inflexiones de los tiempos verbales en el pasado. Al finalizar el proyecto, observó que sus estudiantes se autoevaluaban al hablar, corrigiéndose cuando cometían un error, aplicando las reglas aprendidas. Aunque tal vez la fluidez de sus estudiantes fuera ligeramente afectada debido al uso excesivo de pausas, destacó que su expresión oral fue más precisa a nivel léxico-gramatical. Al respecto, sugirió lo siguiente:

Me quedé impresionada cuando empezaron a pronunciar las inflexiones de los verbos regulares en el pasado correctamente. Siempre me costó mucho enseñar eso, pero ahora, después de hacerlos pasar por las etapas del modelo, muchos empezaron a darse cuenta de sus errores, frenaban, se autocorregían y luego seguían con sus historias.

Seguidamente, en algunos comentarios adicionales, destacaron los desafíos y ajustes que podrían realizarse al modelo para mejorar su efectividad:

Aunque valoro los beneficios de este enfoque, hay que decir que seleccionar materiales y diseñar tareas apropiadas para cada estructura y nivel fue un desafío terrible. Requiere una inversión muy grande de tiempo y energía, lo cual puede resultar complicado de manejar dentro de la carga laboral habitual.

Siento que aún me falta entrenamiento en el manejo del enfoque por tareas. Aunque comprendo los principios básicos, me gustaría profundizar en su aplicación práctica y aprender nuevas estrategias para poder sacarle provecho al máximo.

Una de las dificultades que tuve fue pensar y diseñar un test adecuado que pueda evaluar de manera holística el progreso de mis estudiantes. Es importante encontrar un equilibrio entre evaluar las habilidades lingüísticas específicas y fomentar un enfoque comunicativo y contextualizado en la evaluación.

Aunque reconocen los beneficios del enfoque, las docentes destacaron los desafíos asociados con la gestión de la carga de trabajo relacionada con la selección y diseño de materiales, así como la necesidad de contar con capacitación previa para aprovechar al máximo el enfoque por tareas y aplicar sus principios de manera efectiva. Además, señalaron la dificultad en el diseño de evaluaciones que equilibren la evaluación de ciertos aspectos lingüísticos específicos con un enfoque comunicativo, contextualizado. Las tres docentes insistieron en la necesidad de recibir capacitación profesional para poder usar el modelo exitosamente en su totalidad en el futuro:

Consideramos que una de las áreas en las que necesitamos más apoyo es en el diseño de secuencias pedagógicas respetando las etapas del modelo. Aunque entendemos los lineamientos generales del enfoque, nos gustaría tener más entrenamiento en la planificación de las actividades y la progresión de las tareas. Sería muy beneficioso contar con capacitaciones periódicas en el colegio para fortalecer nuestras prácticas y poder implementar el modelo de manera más beneficiosa.

Si bien estos testimonios brindados por las docentes reflejan una percepción positiva de la efectividad del modelo en la mejora de las habilidades lingüísticas, meta-cognitivas y sociales de sus estudiantes y en la estructuración de la enseñanza, también señalan áreas específicas que requieren atención para optimizar su implementación. El apoyo adicional en forma de capacitaciones para desarrollo profesional dentro del colegio podría ayudarlas a abordar estos desafíos y fortalecer sus prácticas para implementar el modelo de manera más efectiva en el aula.

## Implicancias pedagógicas

El modelo PFIAP implica una serie de consideraciones pedagógicas que pueden enriquecer el proceso de aprendizaje de una L2. En primer lugar, se enfoca en enfoques comunicativos, en los que se prioriza la práctica real y auténtica por sobre la enseñanza aislada de la gramática y el vocabulario. Es decir, se promueve el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas y relevantes para abordar situaciones cotidianas.

El modelo tiene una mirada constructivista y cognitivista, en la que se reconoce el aprendizaje como un proceso activo y personal, donde los estudiantes construyen su propio conocimiento. A través de tareas comunicativas, los estudiantes participan en la construcción y reconstrucción de significados, lo que promueve una comprensión más profunda y duradera de los conceptos lingüísticos focalizados.

Al utilizar una combinación de recursos multimodales se promueve la motivación y la participación activa de los estudiantes. Este tipo de recursos tiende a estimular el interés y la curiosidad de los estudiantes, otorgándoles un propósito claro en su aprendizaje, conducente a aumentar su motivación y compromiso por aprender.

A lo largo de las diferentes etapas del modelo, se alienta a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, identificar estrategias efectivas y evaluar su progreso. El desarrollo de estos aspectos, individualmente o en su conjunto, promueve la autonomía de los estudiantes y su capacidad de autorregularse. Al mismo tiempo, en la etapa final del modelo, en particular, se fomenta el aprendizaje colaborativo. Esta dinámica permite que los estudiantes interactúen y colaboren entre sí a través de tareas realizadas en parejas o grupos pequeños, lo cual favorece la calidad de la interacción y facilita el uso de la retroalimentación constructiva entre sus compañeros y docentes.

## Desafíos y limitaciones del modelo

A pesar de los beneficios del modelo PFIAP para el aprendizaje de una L2, es vital reconocer los desafíos que pueden surgir en su implementación. Uno de estos desafíos iniciales radica en la formación y capacitación de los docentes, quienes pueden carecer de familiaridad con los enfoques pedagógicos y metodologías específicas del modelo PFIAP, como se observó en la implementación piloto en el colegio secundario de Mar del Plata. Esta carencia de familiaridad puede ser resultado de la insuficiente formación inicial o continua en estas áreas, así como la falta de actualización sobre las últimas investigaciones y prácticas en la enseñanza de L2. Para abordar este desafío, los colegios podrían ofrecer programas de formación profesional continua y fomentar la colaboración entre colegas experimentados para adaptar sus prácticas profesionales antes de aplicar este modelo.

La implementación del modelo demanda una inversión considerable de tiempo y recursos. La planificación de materiales, el diseño de tareas comunicativas pertinentes y el seguimiento individualizado de los estudiantes pueden presentar desafíos, particularmente en entornos con restricciones temporales y de recursos.

Otro desafío importante está vinculado con la diversidad de niveles de competencia lingüística presentes en un aula de inglés. Adaptar las tareas comunicativas para satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes en un mismo curso puede resultar desafiante, dado que algunos podrían sentirse abrumados por tareas demasiado difíciles, mientras que otros podrían aburrirse con tareas demasiado simples. Es fundamental que los docentes cuenten con estrategias para diferenciar la instrucción y brindar apoyo personalizado a cada estudiante.

La evaluación del aprendizaje presenta desafíos particulares, especialmente al evaluar las habilidades comunicativas de manera auténtica y holística. Esto requiere enfoques más complejos que las pruebas tradicionales. Además de diseñar rúbricas y observar las interacciones lingüísticas en situaciones reales, es crucial brindar orientación y apoyo a los estudiantes para desarrollar estrategias metacognitivas y de autorregulación. Los docentes pueden enseñar y modelar estas estrategias, ofrecer *feedback* personalizado y promover el pensamiento crítico y la autonomía a través de actividades que estimulen la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Por su parte, las limitaciones contextuales también pueden influir en la implementación del modelo. Factores como la disponibilidad de recursos tecnológicos, el tamaño del grupo, las barreras lingüísticas o la falta de materiales adecuados pueden afectar la efectividad de su implementación. Es esencial que los docentes sean conscientes de estos factores contextuales y busquen soluciones creativas y adaptativas para optimizar la implementación del modelo y, de este modo, logren garantizar un aprendizaje significativo y efectivo para todos sus estudiantes.

## Conclusiones

El modelo PFIAP se presenta como una propuesta pedagógica integral que busca potenciar el aprendizaje de una L2 de manera efectiva y significativa. Con base en principios comunicativos, constructivistas y metacognitivos, el modelo ofrece un enfoque holístico que se centra en el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas.

Los datos proporcionados por los docentes en el grupo focal revelan que el modelo PFIAP permite a los estudiantes avanzar progresivamente en su dominio de la L2, fomentando la conciencia lingüística sobre las áreas que requieren mejora. Hemos visto que este enfoque proporciona reglas explícitas y promueve la aplicación y la producción de L2 en diversos contextos comunicativos. Al completar estas etapas, los estudiantes no solo adquieren conocimientos léxico-gramaticales, sino que también desarrollan la motivación e interés para comunicarse con éxito. Sin embargo, es crucial considerar sus limitaciones durante la implementación. Aspectos como el tiempo de aula disponible, la falta de capacitación profesional de los docentes, la escasez de recursos necesarios, la evaluación adecuada y la necesidad de orientación y apoyo apropiados son consideraciones importantes a tener en cuenta al momento de la implementación del modelo.

Es crucial destacar que los resultados de este trabajo provienen de una prueba piloto, donde los datos se basan en las percepciones de solo tres docentes sobre la implementación del modelo en un período de tiempo limitado en sus cursos. La muestra es muy reducida, lo que nos proporciona una visión limitada de la realidad. Por lo tanto, los datos presentados aquí no pueden ser generalizables. Para ello, necesitaríamos replicar esta prueba en condiciones experimentales para obtener conclusiones más sólidas y aplicables a un contexto más amplio, en donde participen al menos dos grupos de estudiantes: uno expuesto a un enfoque de enseñanza tradicional para la L2 y otro al modelo propuesto. Antes de iniciar los períodos de instrucción en ambos casos, se podría aplicar un pre-test, seguido de un post-test al finalizar la instrucción. La comparación de los hallazgos provenientes de estos tests en los dos grupos, expuestos a diferentes tratamientos, nos brindaría una comprensión más completa y acabada del impacto de la inclusión del modelo en la enseñanza de la L2.

Además, sería fundamental que los docentes colaboren con otros docentes y con investigadores en la evaluación del impacto de este modelo en diferentes contextos educativos. Tras realizar estas investigaciones adicionales y recopilar los datos pertinentes, estaremos en posición de llevar a cabo una evaluación exhaustiva del modelo. Esto nos permitirá identificar, de manera empírica, tanto sus fortalezas como las áreas que requieren mejora. Los resultados de esta evaluación nos ofrecerán la oportunidad de adaptar el modelo a las necesidades

específicas de estudiantes y docentes en diversos entornos, así como a los desafíos particulares que puedan surgir en cada contexto educativo

## Bibliografía

- Azevedo, R. (2020). Reflections on the field of metacognition: Issues, challenges, and opportunities. *Metacognition and Learning*, 15(1), 91–98. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09231-x>.
- Bialystok, D. M. (1990). Metacognition in second language learning. *Applied Psycholinguistics*, 11(3), 273-291.
- Bjork, R. A. (1988). Memory and metamemory considerations in the training of human beings. En Metcalfe, J. y Shimamura, A. P. (Eds.). *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 185-205). Cambridge, MA: MIT Press.
- Bjork, R. A. (1999). Assessing our own competence: Heuristics and illusions. En Gopher, D. y Koriat, A. (Eds.). *Attention and performance XVII. Cognitive regulation of performance: Interaction of theory and application* (pp. 435-459). Cambridge, MA: MIT Press.
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. En Spiro, R., Bruce, B. y Brewer, W. *Theoretical issues in reading comprehension* (pp.453-481). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En Weinert, F. E., y Kluwe, R. H. (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Condemarín, M., Galdames, V. y Medina, A. (1995). *Taller de lenguaje*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4th ed.). Londres: Routledge.
- Djigunovic, J. M. (2001). Beyond language learning strategies: A look at the affective link. *Studia Romanica Et Anglica Zagrabienia (SRAZ)*, XLV-XL, 1, 11-23. <https://core.ac.uk/reader/19891860>
- Djigunović, J.M. (2000). Beyond language learning strategies: A look at the affective link.
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277-287.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2017). Attention, awareness, and individual differences in language learning. En DeKeyser, R. M. (Ed.). *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 190-209). Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, V. (2009). *How words mean: Lexical concepts, cognitive models, and meaning construction*. Oxford: Oxford University Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (Eds.). (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Londres: Routledge.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Langacker, R. (2000). *Grammar and conceptualization*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. y Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2018). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Leow, R. P. y Cai, G. (2015). Individual differences, attention, and awareness in language learning. En Rebuschat, P. (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 143-165). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition Theory. En Gass, S. y Madden, C. (Eds.). *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Long, M. H. (1996). *Interaction and second language development: A Vygotskian perspective*. Harlow: Pearson Education.
- Long, M. H. (2007). Methodological issues in the study of learner-learner interaction. En Mackey, A. (Ed.). *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 349-377). Oxford: Oxford University Press.
- Lyster, R. y Ranta, L. (2013). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), 167-179.
- Mackey, A. y Gass, S. M. (2016). *Second language research: Methodology and design*. Londres: Routledge.
- Mosley, P. (2017). *Metacognition in the adult beginner*. Cham: Springer.
- Nelson, T. O. y Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? En Metcalfe, J. y Shimamura, A. P. (Eds.). *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 1-25). Cambridge, MA: MIT Press.
- Norris, J. M. y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and qualitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2017). *Applied linguistics and second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Oxford, R. y Cohen, A. D. (Eds.). (2003). *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Pica, T. y Doughty, C. (2016). Learning to learn and teach with collaborative tasks. En *Task-based language teaching: Insights from and for L2 writing* (pp. 50-67). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Richard-Amato, P. A. y Snow, M. A. (2015). *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Robinson, P., et al (2012). Attention and awareness in second language acquisition. In S. Gass & A. Mackey (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 247-267). Routledge.
- Robinson, P. (2015). Attention and memory in SLA. En Hinkel, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning* Vol. 2 (pp. 435-451). Londres: Routledge.
- Schmidt, R. (2019). Attention, awareness, and individual differences in language learning. En Han, Z. (Ed.), *The Routledge handbook of SLA and psycholinguistics* (pp. 61-78). Londres: Routledge.
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schumann, J. H. (2017). *The neurobiology of learning: Implications for second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36(1), 1-14.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass, S. y Madden, C. (Eds.). *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. En Lantolf, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- VanPatten, B. y Williams, J. (Eds.). (2015). *Theories in second language acquisition: An introduction*. Londres: Routledge.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. y Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.
- Williams, J. (2012). The interactional feedback dimension in instructed second language learning: Linking theory, research, and practice. *Language and Linguistics Compass*, 6(7), 425-439.
- Willis, J. (1996). *A Framework for task-based learning*. Londres: Pearson Education.
- Willis, J. y Willis, D. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En Boekaerts, M., Pintrich, P. R. y Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Nueva York, NY: Springer.