

SORIA HERRERA, INMACULADA
INVESTIGADORA INDEPENDIENTE
GUTIÉRREZ RUBIO, ENRIQUE

UNIVERSIDAD PALACKÝ DE OLOMOUC, REPÚBLICA CHECA

EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL ESPACIO POSTSOVIÉTICO: EL CASO DE KAZAJISTÁN

BIODATA

Inmaculada Soria Herrera, inmasoria@yahoo.com (investigadora independiente). Licenciada en Filología Eslava por la Universidad de Granada y en Filología Rusa por la Universidad de Kazán. Máster en Lingüística aplicada a la Enseñanza de ELE por la Universidad de Jaén. Ha desarrollado su labor docente como profesora de ELE en diferentes universidades de Kazán (Rusia) y de Astaná (Kazajistán) durante 15 años.

Enrique Gutiérrez Rubio, enrique.gutierrez@upol.cz (lingüista y profesor titular en el Departamento de Filologías Románicas), ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8877-4446>. Licenciado en Filología Eslava y Filología Alemana por la Universidad Complutense de Madrid, fue el primer especialista español en obtener el título de doctor con un trabajo de lingüística checa (2007). Desde 2008 ejerce su actividad académica principal en el Departamento de Filologías Románicas de la Universidad Palacký de Olomouc como profesor titular (“docent”) de lingüística española. Es autor de cuatro libros y de una treintena de artículos filológicos. Además, dirige la revista de filología *Romanica Olomucensia* y es el encargado de su facultad del programa de Didáctica de la lengua española para futuros profesores de secundaria en la República Checa.

RESUMEN

El trabajo que hemos llevado a cabo trata de aclarar qué instrumentos emplean y qué actividades realizan los estudiantes de español como lengua extranjera del espacio postsoviético y, más concretamente, los aprendientes kazajos, para continuar la práctica de español fuera del aula o si, por el contrario, solo se limitan a asistir a clase. A través de dos cuestionarios hemos analizado las actividades más populares y frecuentes entre los estudiantes kazajos, así como las dificultades que encuentran, la motivación, las percepciones y reflexiones de los estudiantes ante la autonomía del aprendizaje de lenguas fuera del aula. A pesar del estilo y características de aprendizaje propios del alumno kazajo, los resultados señalan que son relativamente autónomos gracias, al menos en parte, a la generalización de Internet.

PALABRAS CLAVE: español como lengua extranjera, actividades y recursos de aprendizaje fuera del aula, autonomía, Kazajistán, estados postsoviéticos

The objective of this study is to investigate which instruments are used and which out-of-class language learning activities (OCLL) are carried out by post-Soviet (Kazakh) students of Spanish in order to continue practicing beyond the classroom or if they just attend classes. Through two questionnaires it has been analyzed the most popular and useful activities to perform outside the classroom and its frequency of use among Kazakh students, the difficulties they face, the motivation, the perceptions and reflections of the students about autonomy in out-of-class language learning. Despite the learning style and characteristics of the Kazakh student, the results indicate that they are relatively autonomous due, at least partly, to the generalization of the Internet.

KEY WORDS: Spanish as Foreign Language, out-of-class language learning activities, autonomy, Kazakhstan, post-Soviet states

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio trata de mostrar las tendencias actuales a la hora de practicar español fuera del aula por parte de los estudiantes de lenguas extranjeras del espacio postsoviéticos y, más concretamente, de los dedicados al español como lengua extranjera (ELE) en Kazajistán. Así, analizaremos en qué medida estamos ante aprendices autónomos autorregulados capaces de administrar su propio proceso de aprendizaje en los momentos que el profesor no interviene.

Para alcanzar este fin, hemos realizado dos cuestionarios que enviamos a alumnos de ELE de Astaná, la capital de Kazajistán, para saber cuáles son las prácticas más populares y frecuentes, sus limitaciones, opiniones y experiencias a la hora de practicar el español fuera del aula.

Así, dadas las características propias y las problemáticas inherentes a la enseñanza de lenguas extranjeras en el marco postsoviético (cfr. 2.3.), la investigación presentada en este trabajo trata de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Cuáles son las actividades y recursos más frecuentemente utilizados por los estudiantes kazajos para practicar español fuera del aula?
- b) ¿Cuál es la percepción de los propios alumnos sobre la experiencia de su aprendizaje autónomo de español?
- c) ¿Existen diferencias relevantes entre los datos obtenidos para los estudiantes de ELE de Kazajistán, los de otros países del espacio postsoviético y los de Estados Unidos y Europa Occidental?
- d) ¿Cómo ha sido la evolución en las últimas décadas del aprendizaje autónomo en los estudiantes de ELE del espacio postsoviético?
- e) ¿Resulta útil esta investigación como punto de partida para que los propios participantes reflexionen sobre la importancia de practicar español fuera del aula y, por tanto, fomentar este tipo de actividades a través de la propia investigación?

2. MARCO TEÓRICO

2.1. APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LENGUAS EXTRANJERAS

Existen varias denominaciones de aprendizaje autónomo: aprendizaje autodidacta, autoaprendizaje, aprendizaje a distancia, aprendizaje ubicuo, aprendizaje a lo largo de la vida, *e-learning*, aprendizaje virtual, CALL (*Computer Assisted Language Learning*), MALL (*Mobile Assisted Language Learning*), OOCLLA (*Out-of-class Language Learning Activities*). Según Holec (1981: 3), uno de los primeros investigadores sobre el tema, el aprendizaje autónomo significa simplemente “hacerse cargo del propio aprendizaje”. Por su parte, Lamb (2006: 96) señala que el aprendizaje de lenguas de manera autónoma supone estudiar o aprender sin la intervención de un profesor. Para Giovannini *et al.* (1996: 23) la autonomía sería:

La voluntad y capacidad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad del propio aprendizaje. Esto implica por parte del alumno el desarrollo y la aplicación de estrategias y técnicas que permitan un estudio autónomo: identificar las propias necesidades, definir sus objetivos, seleccionar los materiales adecuados, planificar el tiempo necesario para el aprendizaje, evaluar los resultados obtenidos, etc.

Por último, recordar que para Benson (2001: 117), uno de los principales y más prolíficos investigadores sobre el tema, la autonomía en el aprendizaje de lenguas fuera del aula es, simplemente, cualquier acción que realiza el aprendiz para practicar fuera del aula.

2.2. TIPOS DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS FUERA DEL AULA

El propio Benson (2001: 75) clasifica las OOCLLA en tres tipos: aprendizaje autodirigido, aprendizaje naturalista y aprendizaje autoinstruido.

El aprendizaje autodirigido es cuando el aprendiz realiza actividades sin la intención de aprender la lengua, sino que lo hace por placer. Así, aprende, aunque no sea deliberadamente, por ejemplo, viendo películas en versión original, leyendo su revista favorita o disfrutando de un videojuego en la lengua meta.

En el aprendizaje naturalista, por el contrario, los estudiantes buscan las oportunidades para hablar en la lengua meta, ya sea con nativos o con no nativos y, de este modo, practicar la lengua extranjera.

Por último, en el aprendizaje autoinstruido el aprendiz estudia la lengua a propósito haciendo un esfuerzo *ex profeso* para aprender sin la ayuda de un profesor. Por ejemplo, consulta diccionarios, se descarga en el móvil aplicaciones para practicar o estudia con un libro de gramática.

2.3. EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA ÉPOCA SOVIÉTICA

Conviene no olvidar que ser autodidacta de lenguas extranjeras durante la Unión Soviética fue un recurso casi forzoso. Debido al aislamiento del país, había déficit de profesores de idiomas preparados, pocos recursos materiales para estudiar y menos aún nativos con los que practicar; además, la metodología de enseñanza era estructuralista y basada en la gramática y traducción, la

enseñanza se centraba en la figura del profesor, los escasos manuales eran anticuados y con textos politizados (Suárez García, 1997: 5). Sin embargo, y a pesar de todo, los soviéticos estudiaban y aprendían las lenguas extranjeras. De hecho, según Reva (2012: 7), también existían actividades de aprendizaje fuera del aula, populares en la URSS ya en los años veinte del siglo pasado, que consistían en debates, veladas culturales, círculos, clubes, olimpiadas de idiomas, etc. Estas actividades, estilos de aprendizaje y tradición pedagógica se asentarían como las bases de la situación actual de la autonomía en los países postsoviéticos, entre ellos Kazajistán.

En este sentido, en el propio ámbito educativo ruso, y desde hace ya al menos una década, se empieza a tantear el problema de la falta de estrategias autónomas y la dificultad de tomar la iniciativa entre los alumnos (*cf.* Kemerova, Dolgaja 2013 & Nacvaljan, 2009, entre otros). En el caso concreto de Kazajistán, la situación parece estar cambiando gracias, entre otros factores, a la implantación del plan de Bolonia en este país en 2007, a la aplicación de las recomendaciones del MCER sobre autonomía y “aprender a aprender”, a la popularidad y paulatino establecimiento del método comunicativo y, claro está, a la accesibilidad a las nuevas tecnologías propia de la globalización. Aun así, la antigua metodología sigue aún muy presente en el mundo académico. De hecho, en la gran mayoría de artículos en ruso sobre autonomía en el aprendizaje esta es tratada desde un enfoque de control y organización total de las actividades que los alumnos tienen que realizar fuera del aula, tanto por parte del profesor como estipuladas en la programación curricular. Los alumnos requieren el apoyo sistemático del profesor y ser guiados en el proceso de aprendizaje fuera del aula.

3. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

3.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Son escasos aún los estudios realizados en torno a la utilización por parte de los alumnos de actividades para el aprendizaje de lenguas extranjeras fuera del aula. Aun así, Benson considera que el interés por el tema está creciendo y que desde el año 2000 se han multiplicado las publicaciones al respecto, muy frecuentemente enfocadas a estudiantes asiáticos de inglés. Esto quizá se deba precisamente a que los estudiantes asiáticos quieren ser activos e independientes como los europeos, pero su tradición cultural lo dificulta (*cf.* Spratt, Humphreys & Chan, 2002).

Este trabajo se enmarca en el contexto geográfico de un país de Asia Central, Kazajistán, pero con una herencia cultural soviética muy arraigada aún. Está situado en Euroasia, entre el este y el oeste, tanto geográfica como culturalmente, sin ser occidental ni oriental (Yaylaci & Islam, 2013: 901). Nuestros alumnos kazajos se pueden considerar asiáticos y soviéticos, en cuanto a tradición educativa y estilo de aprendizaje. En este ámbito geográfico existen pocas investigaciones al respecto y, en su mayoría, tratan las actividades de aprendizaje de inglés. Entre las investigaciones llevadas a cabo en países de la Comunidad de Estados Independientes (antigua URSS), apenas se documentan algunas realizadas en contextos similares al nuestro: en Rusia (Čičerina, 1999; Kemerova & Dolgaja, 2013; Hil’čenko, 2015; Tambovkina, 2007), Kazajistán (Vasljaeva, 2015) y Uzbekistán (Hasanova, 2007), así como una única investigación acerca de estudiantes rusos de ELE (Nacvaljan, 2009). De este modo, consideramos que el presente trabajo es un estudio innovador, de carácter exploratorio y que puede abrir las puertas a futuras investigaciones en esta área y contexto geográfico y cultural.

Al comparar la autonomía de los estudiantes occidentales con los de la región postsoviética, parece que encontramos un patrón algo distinto, ya que aquí, hasta fechas recientes al menos, las actividades fuera del aula girarían, ante todo, en torno a actividades sociales dirigidas (debates, veladas culturales, círculos, etc.) y al trabajo individual con materiales específicos para autodidactas. Por el contrario, ya en las investigaciones pioneras de Pickard (1996), los estudiantes occidentales (alemanes) de inglés a los que estudia no solo muestran un elevado grado de autonomía individual respecto al aprendizaje fuera del aula -ya que priorizan las herramientas escogidas por ellos mismos frente a las propuestas por sus profesores-, sino que además prefieren actividades poco frecuentes entre sus vecinos orientales, propias del aprendizaje autodirigido: ante la falta de hablantes nativos con los que practicar (y lejos aún de la generalización actual de Internet), se dedican principalmente a leer periódicos y revistas (más por placer que con un enfoque didáctico) y escuchar la radio en inglés. Trabajos más actuales muestran que la mayoría de los alumnos occidentales de lenguas extranjeras, sin importar en lo fundamental su procedencia o la fecha de la investigación,¹ usan las nuevas tecnologías de forma generalizada, si bien más como una fuente de información general (diccionarios, traductores) o para aprender mientras se practica otra actividad (redes sociales, juegos en línea, escuchar música) que a través de programas específicos para practicar la lengua objeto de interés.

Además, la lectura de libros y revistas habría perdido fuerza entre los estudiantes occidentales, quizá incluso más que entre los postsoviéticos, como puede desprenderse del trabajo en que Reva

¹ Españoles (Ramón Molina, 2010), estadounidenses (Lee, 1998), finlandeses (Forsman, 2004) e incluso procedentes de países con una importante influencia

(2012) compara los hábitos de alumnos canadienses y rusos: estos últimos eligen la lectura de libros como su actividad predilecta fuera del aula, una práctica claramente minoritaria entre los canadienses, que, por el contrario, le dan mayor importancia a escuchar música y a Internet que sus colegas rusos. En ambos casos, ver películas y hablar con nativos son actividades destacadas.

Creemos que los cambios sociales y culturales acontecidos en Kazajistán en las últimas décadas, potenciados por la globalización y el uso generalizado de Internet, pueden haber afectado marcadamente la autonomía de los estudiantes kazajos de ELE, acercado sus hábitos a los de los países occidentales aquí brevemente apuntados, si bien habrá que conocer si realmente es así y en qué medida, tal y como se formula en nuestra tercera pregunta de investigación.

Por otra parte, los jóvenes kazajos, al igual que los de otros países de la antigua URSS, han recibido una enseñanza de lenguas extranjeras todavía muy marcada por la metodología tradicional, basada en enfoques estructuralistas, en el método gramática-traducción (Yaylaci & Islam, 2013: 902), centrada en la autoridad del profesor, con una acusada intolerancia al error, falta de estrategias comunicativas y socioafectivas para el aprendizaje de lenguas extranjeras, donde no se estimulaba la creatividad, el pensamiento crítico o la autonomía. Según Bosova (2011: 130), los alumnos rusoparlantes tienen conocimientos limitados en estrategias comunicativas a nivel cognitivo en las situaciones de uso oral de la lengua. Aunque Bosova escriba sobre alumnos rusos, la situación puede extrapolarse perfectamente al alumnado kazajo, ya que

soviética como Rumanía (Cojocnean, 2015) o Polonia (Erdocia, 2012, en este caso con estudiantes de ELE).

presenta similares características educativas, sociales y de estilos de aprendizaje.

3.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Como instrumentos de recogida de datos hemos usado dos cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas que reflejarán tanto datos cuantitativos como cualitativos. El enfoque cuantitativo nos permite, según Pickard (1996: 152), saber los tipos de actividades que los estudiantes realizan fuera de clase y calcular la frecuencia de uso. A través del enfoque cualitativo se puede describir con más detalle otras actividades que los mismos estudiantes proponen para practicar español fuera de clase, así como sus percepciones y actitudes ante la autonomía del aprendizaje.

La idea original era usar un único cuestionario; sin embargo, el tiempo necesario para rellenarlo era de aproximadamente 20 minutos, lo que podría provocar una baja participación entre los encuestados, especialmente entre aquellos cuyo nivel de español era relativamente bajo. Por ello, preferimos eliminar algunas de las preguntas originales y enviar un primer cuestionario que abordara los temas fundamentales de nuestra investigación. Una vez obtenidas y analizadas las respuestas, enviamos un segundo cuestionario a los alumnos que ya habían participado, tanto con las preguntas eliminadas del primer cuestionario, como con otras surgidas a raíz de las respuestas obtenidas en el primer cuestionario.

En total, recibimos 79 respuestas completas del primer cuestionario y 27 del segundo. Resulta evidente que los datos obtenidos en el segundo cuestionario no son tan significativos como los del primero. A pesar de ello, consideramos que nuestra opción metodológica fue acertada, ya que las preguntas principales se hallaban en la primera encuesta, para la que obtuvimos un elevado porcentaje de participación (el 88% de los 90 encuestados lo completó). Además, gracias a la posibilidad de enviar un segundo cuestionario, pudimos complementar algunos aspectos surgidos a raíz de los datos del primero.

Los cuestionarios, redactados siguiendo las pautas de Dörnyei y Taguchi (2010), se llevaron a cabo en español, con un lenguaje claro, conciso y sin ambigüedades, para que los encuestados no tuvieran problemas de comprensión. Por ejemplo, en lugar de *destrezas lingüísticas* como “expresión oral” se utilizó el término más simple “hablo”. En cuanto a los alumnos de niveles inferiores, pedimos a sus profesores de español que les ayudaran a traducir el cuestionario en clase en caso de que surgieran dudas.²

Los dos cuestionarios, implementados mediante la herramienta Formularios de Google, se enviaron a través del correo electrónico y mensajes de Whatsapp a los alumnos y profesores en octubre y noviembre de 2017, respectivamente, y fueron contestados, en ambos casos, en el transcurso de una semana. Por otra parte, la única condición para participar en el estudio fue que los sujetos estudiaran en la actualidad o hubieran estudiado español en Astaná. En ambos cuestionarios se informaba sobre la investigación que realizamos y se

² Estamos enormemente agradecidos a los profesores que distribuyeron el cuestionario y guiaron a sus alumnos a la hora de cumplimentarlo: Aizhan Kusainova, Saule Aitzhanova, Edyta Denst-García y David Cerezo Montoya.

hacia hincapié en que los datos de los encuestados eran confidenciales.

Las preguntas iniciales del primer cuestionario iban enfocadas a conocer los perfiles de los participantes. Así, podemos afirmar que los sujetos del estudio son estudiantes de español kazajos, rusoparlantes y muchos de ellos bilingües en ruso y kazajo. La mayoría estudia inglés como primera lengua extranjera y español como segunda o tercera. En más de la mitad de los casos lo hacen en un contexto de enseñanza formal, fundamentalmente en la Universidad Euroasiática Gumilev, seguidos en número por estudiantes autónomos -bien sean autodirigidos, autoinstruidos o naturalistas-, de clases particulares y de academias de idiomas. La edad de los encuestados se sitúa entre los 15 y los 55 años, con una mayoría en el rango entre 19 y 24 años (los alumnos de la enseñanza no reglada tienen características biográficas más variadas que los universitarios). El 52% no ha visitado nunca un país hispanohablante. La mayoría son mujeres (83%), un fenómeno habitual en el área del aprendizaje de lenguas extranjeras en los países postsoviéticos. En cuanto a la ocupación, destaca la de estudiante universitario (51%), aunque también hay muestras de profesiones como juristas, especialistas en Relaciones Internacionales, traductores, economistas, contables, gestores, etc.

En lo relativo al nivel de dominio del español, siguiendo la estructura propuesta por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER), un 34% de los encuestados asegura tener un nivel entre A1 y A2, un 29% propone un B2, seguido por un 20% con B1 y, por último, un 12% de estudiantes de español que poseería un C1. Estos datos de nivel de español no se pueden verificar y, por lo tanto, son meramente orientativos.

Por último, entre los motivos para aprender español predomina la motivación intrínseca, es decir, intereses personales y relacionados con el placer y el ocio. En un lugar secundario se encontrarían las salidas profesionales, así como la importancia y la utilidad de la lengua española. Estos datos coinciden con las investigaciones de Fernández (2009) sobre ELE en la Federación Rusa y contrastan con los datos obtenidos para el inglés y alemán, más relacionados en Kazajistán con motivaciones extrínsecas como encontrar un buen trabajo (Ibrayeva & Fuller, 2014: 53). En este sentido, resulta relevante que, según una encuesta de Abdiraiymova, Duisenova y Shayakhmetov (2013: 4318) llevada a cabo entre estudiantes universitarios kazajos, un 49,8% opinaba que la competencia más importante para un graduado universitario de cualquier especialidad es el conocimiento de idiomas extranjeros.

El resto de las preguntas, tanto del primer como del segundo cuestionario, iban enfocadas a conocer las características del aprendizaje autónomo de ELE de los estudiantes kazajos. La principal fuente de información, tal y como podremos comprobar en el apartado 4, se refiere a la frecuencia de las actividades mediante las que practican español fuera del aula. Además, nos interesábamos por si este cuestionario les había llevado a una reflexión sobre la importancia del aprendizaje autónomo. En el segundo cuestionario se completaba esta información mediante preguntas dirigidas a analizar fundamentalmente dos cuestiones: los aspectos de la lengua que el estudiante considera que debe mejorar (para comprobar si, efectivamente, coinciden o no con las actividades que practican), así como las razones por las que no practican fuera del aula (dado que los primeros datos apuntaban a que, efectivamente, esta era la tendencia relativamente generalizada). Además, se pedían recomendaciones concretas para aprender español.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. DESTREZA LINGÜÍSTICA QUE NECESITAN MEJORAR

En este sentido, los encuestados responden mayoritariamente (52%) que la destreza oral es la que más necesitan mejorar. A continuación, le siguen gramática y vocabulario (*cf.* tabla 1).

Tabla 1. Destreza lingüística que más se necesita mejorar.

RESPUESTA	PORCENTAJE
Hablar	52%
Gramática	22%
Vocabulario	11%
Entender	7%
Escribir	7%
Leer	0%
Pronunciación	0%

Entre los estudios sobre las actividades de aprendizaje de idiomas fuera del aula y su relación con el desarrollo de las destrezas lingüísticas, destacan aquellos que investigan el impacto sobre la expresión oral, tal y como podemos observar en Suh *et al.* (1999), Segalowitz y Freed (2004) o Dafei (2007). En el contexto postsoviético, nuestros resultados coinciden con los del estudio llevado a cabo por Kemerova y Dolgaja (2013: 84) en la Universidad de Tomsk, Rusia, sobre la capacidad de los estudiantes universitarios para practicar lenguas extranjeras de manera autónoma fuera de clase. En contextos de no inmersión, como el de nuestro estudio, donde hay menos posibilidades de hablar con nativos y donde existe, además, una arraigada tradición académica basada en la enseñanza de idiomas a través del método gramática-traducción, de priorizar el

desarrollo de la destreza escrita y lectora, es difícil que los estudiantes busquen mejorar la destreza oral por sus propios medios.

4.2. A QUIÉN SE DIRIGEN CUANDO TIENEN DUDAS DE ESPAÑOL

En este caso, la mayoría busca por sí mismo en Internet. El resto de los estudiantes se dirigen al profesor y a sus amigos hispanohablantes, pero nunca a sus compañeros (*cf.* tabla 2).

Tabla 2. A quién dirigirse en caso de dudas.

RESPUESTA	PORCENTAJE
Busco por mí mismo en Internet	56%
A mi profesor de español	26%
A mis amigos hispanohablantes	18%
A mis compañeros de clase	0%

Efectivamente, Internet es el recurso más rápido, si bien puede presentar otros problemas, como la fiabilidad de la información (Kibisova, 2015). En el estudio de Kemerova y Dolgaja (2013), también muchos de sus alumnos rusos expresaron la necesidad de consultar al profesor sus dudas: un 47% de los 70 encuestados. A pesar de que esta cifra casi duplica la nuestra, el trabajo de Kemerova y Dolgaja es, en términos de contexto y participantes, el que más se aproxima al nuestro.

4.3. CREENCIAS SOBRE LA NECESIDAD DE PRACTICAR ESPAÑOL FUERA DEL AULA

En este apartado una amplísima mayoría de los encuestados parece tener claro que ir a clase no es suficiente para lograr un aprendizaje

efectivo de ELE y que también hay que practicar de manera autónoma (cf. tabla 3).

Tabla 3. Necesidad de practicar español fuera del aula.

RESPUESTA	PORCENTAJE
Para saber español es necesario ir a clase y también practicar fuera de clase de manera autónoma	46%
Para saber español no es necesario ir a clase, se puede aprender de manera autónoma: relacionarse con nativos, páginas de español en internet, ver películas, escuchar música...	26%
Para saber español es necesario ir a clase y aprender español fuera de clase: ver películas en español, leer los libros en español y escuchar la música	15%
Para saber español es necesario estudiar en un país hispanohablante	5%
Para saber español es necesario ir a clase y hacer los deberes que manda el profesor	2%
Para saber español es necesario ir a clase	1%
Para saber español es necesario tener pareja hispanohablante	1%
Otros	3%

Sin embargo, una cosa parece ser que estén de acuerdo y otra diferente es que lo lleven a la práctica. Este resultado coincide con los datos de Kemerova y Dolgaja (2013: 85), donde el 70% de los encuestados respondieron que el nivel de éxito en el dominio de una lengua extranjera depende del propio estudiante, más que del profesor y las clases; sin embargo, los datos mostraban que, en realidad, pocos estudiantes están dispuestos a asumir esa

³ Así, si tomáramos como referente las dos respuestas más positivas, es decir, tanto “a menudo” como “a veces”, el orden de las primeras cuatro opciones sería el siguiente: 1. Aprendo español practicando con canciones en Internet...; 2. Veo

responsabilidad: solo tres personas de los 70 entrevistados por Kemerova y Dolgaja practicaba la lengua de manera autónoma. En el estudio de Hil’chenko (2015: 71), desarrollado en la Universidad de Ekaterimburgo, también observamos esa contradicción entre lo que piensan y lo que realmente hacen: el 92% de los 87 encuestados opinaba que, para perfeccionar la expresión escrita en lengua extranjera, hay que realizar con perseverancia actividades autónomas fuera de clase, pero solo un 20% aseguró poseer estrategias de autonomía para llevarlas a cabo.

Por otra parte, en nuestro trabajo el 26% de los estudiantes kazajos incluso cree que se puede aprender español de manera completamente autónoma, con la ayuda de varios recursos y actividades, sin necesidad de un profesor ni de ir a clase.

4.4. LISTA DE ACTIVIDADES Y RECURSOS PARA REALIZAR FUERA DE CLASE

Entre los resultados más interesantes de este apartado, cuyos datos pueden seguirse en la tabla 4, destacamos que el 46% de los estudiantes interacciona en español “a menudo” en grupos y páginas en español en las redes sociales, superando en frecuencia incluso a “escuchar música” (respuesta esta que, sin embargo, sí presenta un porcentaje superior a “ser miembro de grupos y páginas en español” si sumamos los porcentajes de “a menudo” y “a veces”)³. Por otra parte, resulta curioso, teniendo en cuenta la edad de los encuestados, que un 26% “nunca” haya sido miembro de páginas en español en

películas y series en español; 3. Soy miembro de grupos y páginas en español...; y 4. Escribo emails, mensajes en español a amigos hispanohablantes.

redes sociales: se trata de un recurso muy cómodo, ya que, si no se participa activamente, se puede emplear como destreza puramente receptiva y pasiva para mejorar la comprensión escrita y la competencia intercultural. Según la autora kazaja Vasljaeva (2015: 201) en su artículo sobre el desarrollo del MALL, el estudio más reciente y actualizado que se haya llevado a cabo en el contexto de Kazajistán, algunas redes sociales como Twitter, Facebook y MySpace son populares entre los aprendices kazajos de lenguas.

Tabla 4. Actividades y recursos realizados fuera del aula (ordenados en función de la respuesta "A menudo").

RESPUESTA	FRECUENCIA			
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO
Soy miembro de grupos y páginas en español de VK, Facebook, Instagram, Youtube, Twitter, Whatsapp, etc.	26%	9%	20%	45%
Aprendo español practicando con canciones en Internet	0%	19%	39%	43%
Escribo emails, mensajes en español a amigos hispanohablantes	21%	16%	24%	39%
Hablo en español con mi profesora/a después de clase	13%	16%	34%	38%
Ve películas y series en español	14%	11%	39%	36%
En Internet accedo a páginas web para aprender español online...	15%	18%	34%	34%
Asisto a eventos y actividades culturales en español que se organizan en Astaná	36%	24%	25%	26%
Leo revistas y periódicos en español	25%	15%	36%	24%

Hablo en español con hispanohablantes que viven en Astaná	30%	15%	31%	24%
Trabajo con hispanohablantes en Astaná	50%	9%	19%	23%
Leo libros en español adaptados u originales	28%	21%	31%	20%
Pongo mis dispositivos electrónicos en la opción de idioma español a través de la configuración	31%	25%	24%	20%
Hago prácticas en embajadas, empresas españolas o latinoamericanas en Astaná	50%	15%	16%	19%
Practico español con aplicaciones especiales para aprender español	40%	24%	20%	16%
Escucho español con aplicaciones y páginas de internet como podcast, audiolibros, radio online, etc.	21%	34%	31%	14%
Hablo y me comunico en español con hispanohablantes a través de programas online	61%	14%	15%	10%
Ve dibujos animados en español	45%	23%	24%	9%
Practico y aprendo vocabulario en español con aplicaciones	70%	15%	8%	8%
Leo libros infantiles, comics en español.	48%	23%	25%	5%
Voy a las bibliotecas, embajadas o centros de español de Astaná para buscar libros, diccionarios...	51%	23%	23%	4%
Juego a videojuegos en español	88%	5%	6%	1%
Participo en mundos virtuales online en español	90%	8%	1%	1%

Participo en olimpiadas de español, concursos de ensayo, fotografía, vídeo, etc. que organizan embajadas y asociaciones hispanohablantes	74%	19%	6%	1%
Recibo clases de español online: profesor o cursos por Skype, Verbling, etc.	88%	4%	9%	0%

Volviendo a los resultados de nuestro propio estudio, Internet es, además, una fuente de información muy frecuente, dado que un 68% de los estudiantes de ELE consultados asegura acceder a páginas web para aprender español “a menudo” o “a veces”, lo que concuerda con la respuesta a la pregunta del cuestionario anteriormente comentada sobre a quién se dirigen cuando tienen dudas de español (cf. 4.2). Pero, ante todo, justifica la respuesta a otra pregunta incluida en el cuestionario sobre cómo encuentran los alumnos los recursos que utilizan para practicar español fuera de clase: un 70% los busca por sí mismo en Internet, mientras que a un 22% se los recomienda el profesor.

Entre las actividades favoritas de los encuestados, como acabamos de adelantar, se halla practicar español mediante canciones, específicamente, con música accesible, de nuevo, a través de Internet. Son muchas las razones por las que escuchar canciones en el idioma meta es una de las formas más difundidas y populares de aprender idiomas por todo el mundo: aumenta la motivación, mejora la pronunciación y la entonación, se aprenden expresiones coloquiales, se memorizan las palabras con más facilidad y se desarrolla la competencia cultural. Gracias al éxito masivo y a la difusión internacional de la música en español (Díaz Bravo, 2015: 205), el interés por aprender esta lengua está creciendo en el mundo entero.

Otro recurso muy empleado sería ver películas y series, ya que tan solo el 25% de los encuestados manifiesta no hacerlo “nunca” o “casi nunca”. Resulta fácil explicarlo debido a la popularidad mundial de las series de televisión y películas españolas y de otros países hispanohablantes. En nuestro caso, cabe destacar la enorme popularidad de las telenovelas ya desde la época de la Perestroika, cuando la URSS empezó a abrirse (Alexándrova, 2017). El cine español y latinoamericano, sin embargo, no se ha hecho popular hasta años recientes. En el estudio de Čičerina (1999), los resultados son muy similares: 9 de cada 20 encuestados ven programas y documentales de televisión y 6 ven películas. Y esto a pesar de que a la fecha en la que se llevó a cabo el estudio, 1999, era más difícil el acceso a series y películas. Por otra parte, en el estudio de Kemerova y Dolgaja (2013), mucho más reciente, los resultados incluso superan los nuestros: el 81% de los encuestados ven vídeos y películas en la lengua meta fuera de clase.

Sin embargo, no todo lo relacionado con la Red implica un uso común por parte de nuestros estudiantes de ELE. Así, destaca la escasa frecuencia respecto a las aplicaciones específicas para aprender español e incluso recursos para desarrollar la comprensión auditiva como podcast, radio o audiolibros. En nuestra opinión, el escaso uso de este tipo de recursos se puede deber principalmente al desconocimiento de su existencia y forma de uso. Muchos alumnos kazajos aún parecen preferir métodos tradicionales para aprender vocabulario, como escribir listas de palabras en papel y memorizarlas. En cambio, en el estudio de Vasljaeva (2015: 201), los resultados demuestran que los estudiantes kazajos de inglés sí hacen uso frecuente de aplicaciones móviles para aprender vocabulario. Esto supone para nosotros una incógnita difícil de descifrar. Podríamos, sin embargo, dar con la posible clave de este fenómeno en el trabajo de

Cig *et al.* (2015): de acuerdo con los resultados de esta investigación, los estudiantes kazajos podrían estar dispuestos a aprender español a través de esas aplicaciones y tendrían buena disposición, pero es posible que no sepan cómo acceder a ellas o utilizarlas.

Por otro lado, los recursos más tradicionales no parecen despertar tanto el interés de los aprendientes encuestados como Internet. Acaso la única excepción sea la literatura, ya que un 51% lee “a menudo” o al menos “a veces” libros en español (ya sean adaptados u originales). Sin embargo, apenas un 4% acude “a menudo” a las bibliotecas y centros de español para buscar materiales y recursos de español y un 23%, lo hace “a veces”. Quizá estas cifras se deban a los pocos centros de este tipo que existen en Astaná. Entre los recursos del tipo manuales, diccionarios o traductores que recomiendan nuestros alumnos para estudiar español fuera del aula, destaca el manual ruso de español *Учебник испанского языка. Практический курс* de Rodrigues-Danilevskaja, Patrušev y Stepunina (2007), un manual de la época soviética (se editó por primera vez en 1978) muy orientado a la gramática y traducción y con textos anticuados, pero muy popular entre los estudiantes rusoparlantes del área postsoviética. Esto responde a una explicación cultural, como afirma Smith (2000: 100) en su estudio sobre estudiantes rusos en América: “they also had difficulty getting away from direct translation and wanted to know the meaning of every word, heavily relying on their bilingual dictionaries”. Nuevamente parece que son más populares otras formas de lectura digital, como las redes sociales o los periódicos y revistas en línea. Nuestros encuestados se decantan por esta última opción: el 61% lee periódicos y revistas “a veces” o “a menudo”.

En cuanto a mantener conversaciones con hispanohablantes, un 45% señala que “nunca” o “casi nunca” practica esta actividad en Astaná, mientras que hacerlo a través de Skype u otras plataformas

similares presenta un porcentaje aún más bajo, un 61% no las usa “nunca”.

Estos datos resultan algo contradictorios, ya que, a pesar de que los participantes de nuestro cuestionario señalan que es la destreza oral la que más necesitan mejorar y también consideran que hablar con nativos es la actividad más útil para aprender español, no emplean lo suficiente los recursos en línea disponibles. En este punto coinciden con los resultados de Kemerova y Dolgaja (2013: 84), donde el 83% de los encuestados considera que para hablar bien una lengua extranjera lo más importante es relacionarse con nativos, pero no lo llevan a la práctica.

4.5. MOTIVOS POR LOS QUE NO PRACTICAN FUERA DEL AULA

Entre las opciones elegidas por los estudiantes encuestados destaca la escasez de oportunidades en Astaná (30%), seguida por la falta de tiempo, no saber ni siquiera dónde ni cómo practicar, timidez y pereza; además, casi un quinto de los encuestados considera que sí lo practica suficientemente (ver tabla 5).

Tabla 5. Motivos por los que no practicar fuera del aula.

RESPUESTA	PORCENTAJE
Por falta de oportunidades en Astaná	30%
Sí, practico a menudo / suficientemente	19%
Por falta de tiempo	18%
Porque no sé dónde ni cómo se puede practicar	11%
Por timidez	7%
Por pereza	7%
Por falta de interés	4%
Porque el español es difícil todavía para mí	4%

Por miedo a cometer errores	0%
Porque es caro	0%
Porque no es útil	0%

Personalmente consideramos que sí hay posibilidades para practicar español en Astaná, por no hablar del gran surtido que ofrece Internet para comunicarse y practicar esta y otras lenguas. Aquí, el profesor de español debe desempeñar un papel clave. Nacvaljan (2009) propone desarrollar en los alumnos rusos de español la capacidad de iniciativa y no tener miedo a ser creativo, enseñarles estrategias de búsqueda de recursos y asesorarlos en qué y cómo hacer fuera de clase para practicar español, hasta que alcancen la autonomía. Sysoev *et al.* (2014), al igual que Čičerina (1999), apuntan en la misma dirección de implantar el papel del profesor como guía.

Otro motivo que aparece, tanto en nuestra investigación como en la de otros autores (González Boluda, 2012: 53), sería la falta de tiempo. Sin embargo, esto no debería servir de excusa, en nuestra opinión, puesto que hoy en día se puede aprender español prácticamente en cualquier lugar y a cualquier hora. Hyland (2004: 190) habla de los factores afectivos como otra causa: la inhibición o timidez, que también aparecen en nuestro estudio, pero en menor presencia.

4.6. REFLEXIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE PRACTICAR FUERA DE CLASE

En cuanto a esta última pregunta, un 82% de los participantes en la investigación asegura que la encuesta le ha hecho reflexionar sobre la propia forma de aprender fuera del aula, entre los cuales un 37% incluso se siente decidido a ponerlo en práctica inmediatamente (*cf.* tabla 6).

Tabla 6. Influencia del cuestionario sobre los estudiantes.

RESPUESTA	PORCENTAJE
Sí, por supuesto, hoy mismo empiezo a ponerlo en práctica	37%
Sí, pero no puedo practicar tanto como quisiera	25%
Sí, aunque sigo sin saber por dónde empezar...	20%
No, porque ya sabía todo eso y lo practico	14%
No, porque no me interesa	1%
No estoy seguro/a	0%
Otros	2%

Esto indicaría que la propia investigación tendría una influencia positiva sobre los estudiantes, provocando en ellos una reflexión sobre el enorme abanico de posibilidades a su alcance e incluso sobre la misma importancia de practicar fuera del aula.

Por otra parte, un número importante de encuestados reconoce no poder practicar tanto como quisiera o que, aun siendo consciente de la situación, no sabe por dónde empezar. Por último, destacar que un 14% de los estudiantes kazajos afirma que la encuesta no le ha hecho reflexionar porque ya sabía todo eso y lo practica, es decir, que era ya plenamente autónomo en el aprendizaje del español.

Esta pregunta está relacionada con la aceptación de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y depender en menor medida del profesor y las clases. Así, Yaylaci e Islam (2013: 901) achacan estos problemas a la propia configuración del modelo establecido en la educación de Kazajistán:

Western student is more responsible for the learning process, while in Kazakhstan a teacher holds almost all responsibility, consequently, students are not autonomous and do not have well developed critical skills.

5. CONCLUSIONES

Una vez presentados los principales datos obtenidos en las encuestas, pasamos a dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el primer apartado.

a) Respecto a las actividades más comúnmente utilizados por los estudiantes kazajos para practicar español fuera del aula, la clave parece hallarse en el actual uso generalizado de Internet, ya que los recursos más frecuentes se asocian al empleo de la Red. Incluso actividades más *tradicionales*, como la lectura o escuchar música, se realizan frecuentemente a través de plataformas en línea. Aún así, existe espacio para la mejora, como demostraría el escaso uso que los encuestados hacen de programas de chats para conversar con hispanohablantes o de aplicaciones específicas para aprender español.

b) En cuanto a la percepción de los propios alumnos de la necesidad de practicar español fuera del aula, estos parecen ser conscientes de que asistir a clase no es suficiente. Sin embargo, la mayoría de ellos afirma no hacerlo en la medida adecuada.

c) En el tema de las diferencias entre los datos obtenidos en Astaná y otros estudios, tanto de los espacios postsoviético como occidental, cabe afirmar que se documenta una elevada afinidad con las tendencias actuales de los estudiantes occidentales, dado que los recursos de Internet, como herramienta de ayuda y de ocio en el idioma objeto de estudio, se sitúan entre las posiciones más elevadas. Sin embargo, son apreciables otros patrones más propios de época soviética, como el papel dominante del profesor (Hablo en español con mi profesor/a después de clase), las actividades dirigidas (Asisto a

eventos y actividades culturales en español...) o la popularidad de anticuados materiales para autodidactas (Rodríguez-Danilevskaja, Patrušev & Stepunina, 2007). Además, aunque existe cierta consciencia de la importancia de trabajar de forma autónoma, parece que no es algo que los estudiantes kazajos realicen con la suficiente frecuencia. Este hecho se justifica por la supuesta falta de oportunidades que tienen a su disposición, algo que no deja de estar poco fundamentado dadas las numerosas posibilidades de que disponen en Internet, pero que no aprovechan. Por tanto, cabría concluir que los estudiantes de ELE de Astaná se hallan en un punto intermedio entre la tradición educativa soviética y las nuevas tendencias generalizadas a través de Internet y el mundo globalizado. En cualquier caso, muestran un grado de autonomía relativamente elevado, como mostraría que mayoritariamente prefieren consultar sus dudas en Internet en lugar de hacerlo con su profesor.

d) Una cuestión claramente relacionada con lo apuntado en c) se refiere a la evolución del aprendizaje autónomo de ELE en esta área geográfica y cultural. Por desgracia, nos faltan datos concretos con los que comparar los resultados obtenidos; aun así, y dado que los primeros puestos en la frecuencia de actividades los ocupan aquellas relacionadas con Internet y que hace unos años eran mucho más complicadas (e incluso imposibles) de realizar, no parece descabellado apuntar a que el interés y la motivación por aprender español fuera del aula están aumentando por parte del alumnado kazajo. Esto estaría debido, al menos en parte, a la propia generalización de Internet y su infinita colección de posibilidades para aprender idiomas y desarrollar cualquier destreza lingüística fácilmente. Además, nuestra experiencia personal de enseñanza en este ámbito nos hace pensar que este fenómeno se debe, asimismo, a un cambio de tipo generacional, a una nueva mentalidad que se está produciendo tanto en el profesorado como en el alumnado

kazajo. Esto estaría relacionado con el hecho de que actualmente los alumnos y profesores viajan más y estudian en otros países, algo prácticamente impensable hace apenas tres décadas, lo que les da otra visión de la vida y la educación; sin olvidar que la rapidez de la difusión de la información, la aparición de nuevos recursos, la globalización y la modernización de la educación están cambiando el panorama educativo y social en Kazajistán. Así, parece que estas nuevas circunstancias posibilitarían que los kazajos fueran cada vez más autónomos en su aprendizaje y emplearan más recursos fuera del aula que las generaciones de aprendientes anteriores. Como consecuencia, se presupone un cambio de tendencia, si bien aún no generalizado, respecto a los estilos de aprendizaje de los alumnos de este contexto geográfico, cultural y educativo.

e) Por último, el hecho de que el 81% de los estudiantes consultados reconozca que participar en la encuesta les ha hecho reflexionar sobre la importancia de practicar español fuera del aula, demostraría hasta qué punto cualquier tipo de motivación puede ser útil a este respecto.

...

Para concluir, cabría afirmar que el reconocimiento por parte de los encuestados de su interés en proyectos y actividades fuera del aula, unido a la falta de estrategias para realizarlos, corrobora la necesidad de un nuevo planteamiento de objetivos en Kazajistán -pero extrapolable, al menos en parte, a todo el espacio postsoviético- por parte del profesorado de ELE, así como de los organismos y entidades educativas, en las que se organice, se guíe y se potencie el empleo de recursos didácticos de ELE fuera del aula. Se trataría, en este caso, de unos objetivos ajustados a la nueva realidad contextual y la necesidad de una mayor difusión de los recursos, herramientas y actividades de práctica del español fuera del aula.

6. BIBLIOGRAFÍA

Abdiraiymova, G., S. Duisenova & S. Shayakhmetov, 2013. "Quality Assessment of Higher Education in Kazakhstan (Based on Sociological Survey Results)". *5th World Conference on Educational Sciences — WCES 2013*, 4315-4321.

Alexáandrova, M., 2017. "Las telenovelas latinoamericanas que conquistaron la URSS", en *Russia Beyond*. Disponible en la web: https://es.rbth.com/cultura/teatro/2017/01/18/las-telenovelas-latinoamericanas-que-conquistaron-la-urss_683343

Benson, P., 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.

Bosova, L. M., 2011. "Sociolingvodidaktičeskie aspekty formirovanija mežkul'turnoj kompetencii". *Vestnik Altajskogo kraja* 2, 124-131. / Босова, Л. М., 2011. "Социоллингводидактические аспекты формирования межкультурной компетенции". *Вестник Алтайского края* 2, 124-131.

Čičerina, N.V., 1999. "Samostojatel'naja rabota: ličnostnye strategii izučeniya inostrannogo jazyka". En N.V. Čičerina & T.A., Klepikovej (pod. red.), *Aspekty lingvističeskij i metodičeskij issledovanij*, Klepikova. Arhangel'sk: Pomorskij gos. univ., 99-105. / Чичерина, Н. В., 1999. "Самостоятельная работа: личностные стратегии изучения иностранного языка". В *Аспекты лингвистических и методических исследований*. В Н. В. Чичериной & Т. А. Клепиковой Т. А. (под. ред.), Клепикова. Архангельск: Поморский гос. унив, 99-105.

Cig, E.K., S. Guvercin, B. Bayimbetov & B. Dos, 2015. "Teaching English Phrases through SMS". *European Journal of Educational Research* 4(1), 48-56.

Cojocnean, D., 2015. "High school students' use of digital tools for learning English vocabulary in an EFL context". En F. Helm, L. Bradley, M. Guarda y S. Thouëсны (eds.), *Critical CALL — Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy*, 144-149. Dublin: Research-publishing.net. Disponible en la web: <https://eric.ed.gov/?id=ED564210>

Consejo de Europa, 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Disponible en la web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Dafei, D., 2007. "An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency". *Asian EFL Journal*. Japan: Academic Publishing House, noviembre, 1-23. Disponible en la web: http://asian-efl-journal.com/pta_Nov_07_dd.pdf

Díaz Bravo, R., 2015. "Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital". *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* 24, 203-214.

Dörnyei, Z. & T. Taguchi, 2010. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing* (2nd ed.). New York: Routledge.

Erdocia, I. 2012. "El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales". *RredELE, Biblioteca Virtual*. Disponible en la web: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:1748de71-80ad-43a4-9d77-d4beb307792c/2012-bv-13-45iker-erdocia-pdf.pdf>

Fernández, M., 2009. "El español como LE en la Federación Rusa". *Desde Macondo* 3. Disponible en la web: <http://www.desdemacondo.eu>

Forsman, L., 2004. *Language, culture and context: exploring knowledge and attitudes among Finland-Swedish EFL-students with particular focus on extracurricular influence*. Vasa: Åbo Akademi.

Giovannini, A.; E. Martín Peris, M. Rodríguez & T. Simón, 1996. *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa.

González Boluda, M., 2012. "Uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario". *Núcleo* 29, 39-57.

Hasanova, D., 2007., "Teaching and learning English in Uzbekistan". *English Today* 23, 3-9.

Hil'chenko, T.V., 2015. "Obučenie studentov-bakalavrov strategijam samostojatel'nogo soveršenstvovanija inojazyčnoj pis'mennoj reči", *Vestnik JuUrGU. Serija «Obrazovanie. Pedagogičeskie nauki»* 69 (7-4), 69-76. / Хильченко, Т.В., 2015. "Обучение студентов-бакалавров стратегиям самостоятельного совершенствования иноязычной письменной речи". *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»* 69 (7-4), 69-76.

Holec, H., 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

Hyland, F., 2004. "Learning autonomously: Contextualising out-of-class English language learning". *Language Awareness* 13(3), 180-202.

Ibrayeva, L. & C. Fuller, 2014. "The L2 Motivational Self System among Kazakh learners of LSP". *The Asian ESP Journal* 10 (2), 40-63.

Kemerova, N.S. & Dolgaja, T.F. 2013. "Issledovanie gotovnosti studentov starših kursov tehničeskogo vuza k avtonomnoj jazykovej praktike". *Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* 8 (26), 83-86. / Кемерова Н.С. & Долгая Т.Ф., 2013. "Исследование готовности студентов старших курсов технического вуза к автономной языковой практике." *Филологические науки. Вопросы теории и практики* 8 (26), 83-86.

Kibisova, K.B., 2015. "Internet-resursy v obučenii ispanskomu jazyku." *Molodoj učěnyj* 15, 34-35. / Кибисова, К. Б., 2015. "Интернет-ресурсы в обучении испанскому языку." *Молодой учёный* 15, 34-35.

Lamb, T., 2006. "Supporting independence: Students' perceptions of self-management". En *Supporting Independent Learning: Issues and Interventions*, 95-120. Frankfurt am Main, Peter Lang.

Lee, L., 1998. "Going Beyond Classroom Learning: Acquiring Cultural Knowledge via On-Line Newspapers and Intercultural Exchanges via On-Line Chatrooms". *CALICO Journal* 16(2), 101-120.

Nacvaljan, L.S., 2009. "Organizacija samostojatel'noj raboty po ispanskomu jazyku v processe obučenija ustnoj reči". *Izdanija PGLU Universitetskie čtenija* 05. / Нацвалян, Л. С., 2009. "Организация самостоятельной работы по испанскому языку в процессе

обучения устной речи". *Издания ПГЛУ Университетские чтения* 05. Disponible en la web: http://pglu.ru/editions/un_reading/detail.php?SECTION_ID=2995&ELEMENT_ID=1367

Pickard, N., 1996. "Out-of-class language learning strategies". *ELT Journal* 50(2), 150-159.

Ramón Molina, E., 2010. *La autonomía del alumno universitario de la especialidad de maestro en inglés: aplicación de un manual de autoestudio*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Reva, A., 2012. *The role of extracurricular activities in foreign language learning in university settings*. MA Thesis, University of Saskatchewan. Disponible en la web: <https://ecommons.usask.ca/bitstream/handle/10388/ETD-2012-06-507/REVA-THESIS.pdf?sequence=3>

Rodriges-Danilevskaja, E.I.; A.I. Patrušev & I.L. Stepunina, 2007. *Učebnik ispanskogo jazyka. Praktičeskij kurs. (Dlja načinajuših)*, 9-e izd, Moskva, ČeRo. / Родригес-Данилевская, Е.И., А.И. Патрушев & И. Л. Степунина, 2007. *Учебник испанского языка. Практический курс. (Для начинающих)*, 9-е изд, Москва, ЧеРо.

Segalowitz, N. & B.F. Freed, 2004. "Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: learning Spanish in at home and study abroad contexts". *Studies in Second Language Acquisition* 26, 173-199.

Smith, I., 2000. "Culture Clash in the English as a Second Language Classroom: Russian Students in America". *The CATESOL Journal* 12, 93-116.

Spratt, M.; G. Humphreys & V. Chan, 2002. "Autonomy and motivation: which comes first?". *Language Teaching Research* 6, 245-266.

Suárez García, J., 1997. "Los manuales para la enseñanza de español en Rusia". *Cuadernos Cervantes* 13, marzo-abril, 43-46.

Suh, J.; P. Wasanasomsithi & S. Short, 1999. *Out of Class Learning Experiences and Students' Perceptions of Their Impact on English Conversation Skills*, Indiana University Bloomington. Disponible en la web:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433715.pdf>

Sysoev, P.; C. Denisova & A. Popova, 2014. "Psihologo-pedagogičeskie uslovija formirovanija učebno-poznavatel'noj kompetencii studentov na osnove informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij". *Social'no-ekonomičeskie javlenija i processy* 9 (12), 322-329. / Сысоев, П., С. Денисова, А. Попова, 2014. "Психолого-педагогические условия формирования учебно-познавательной компетенции студентов на основе информационных и коммуникационных технологий". *Социально-экономические явления и процессы* 9 (12), 322-329

Tambovkina, T. Ju., 2007. "Nekotorye zakonomernosti samoobučenija inostrannym jazykam studentov-lingvistov". *Vestnik RGU im. I. Kanta* 2, 42-48. / Тамбовкина, Т. Ю., 2007. "Некоторые закономерности самообучения иностранным языкам студентов-лингвистов". *Вестник РГУ им. И. Канта* 2, 42-48.

Vasljaeva, M. Ju., 2015. "The tendency of MALL development in Kazakhstan". *Pedagogičeskoe masterstvo: materialy VI Meždunar.*

nauč. konf, 199-204. Moskva, Buki-Vedi. / Васляева, М. Ю., 2015. "The tendency of MALL development in Kazakhstan". *Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф*, 199-204. Москва, Буки-Веди.

Yaylaci, Y. & A. Islam, 2013. "Teaching Across Cultures: Considerations for International Language Teachers in Kazakhstan". *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 103, 900-911.

FECHA DE ENVÍO: 16 DE JUNIO DE 2019

FECHA DE ACEPTACIÓN: 1 DE JULIO DE 2019