



COMBINACIONES DE ESTRATEGIAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LINGUA EXTRANJERA

STRATEGY CLUSTERS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

M^a de las Mercedes GARCÍA HERRERO
Universidad Pontificia de Salamanca
Facultad de CC. Humanas y Sociales- Magisterio
Salamanca

Data de recepción: 12/03/2012

Data de aceptación: 28/09/2012

RESUMEN

El presente artículo pone de manifiesto la importancia de la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera proporcionando información sobre diversas investigaciones llevadas a cabo en este ámbito. Algunos de estos estudios han aportado pruebas de la vinculación existente entre la aplicación de estrategias y un aprendizaje con éxito, otros han revelado la relación existente entre su utilización y la competencia en la lengua y otros han demostrado que variables como la motivación, el género, entre otros, influyen en su elección. Es importante resaltar que aunque seamos capaces de identificar estrategias individuales en raras ocasiones se usará una sola de forma aislada, ya que están relacionadas unas con otras. Por tanto, el objetivo del presente estudio es analizar las diferentes combinaciones de estrategias utilizadas por estudiantes universitarios, ya

titulados, con el propósito de conocer cómo llevan a cabo su aprendizaje y de esta manera ayudarles a ser más eficaces. Igualmente, se pretende que los aprendices recapaciten sobre la utilización de estos recursos con la finalidad de que sean más conscientes de sus procesos de aprendizaje y puedan optimizarlo.

Los participantes del estudio han sido 340 estudiantes universitarios de Magisterio especialidad Lengua Extranjera. Los estudiantes tuvieron que cumplimentar un cuestionario que incluía las distintas estrategias clasificadas en 6 grupos (Directas: memorización, cognitivas, compensación e Indirectas: metacognitivas, afectivas y sociales). Se ha efectuado un análisis de conglomerados jerárquicos.

Los resultados indican que las categorías Cognitiva y de Compensación se dan conjuntamente, igual que la de Memorización

y Social. En cambio la categoría Afectiva forma un solo grupo, aparece de manera independiente, al igual que la Metacognitiva.

PALABRAS CLAVE: Estrategias, aprendizaje, lengua extranjera.

ABSTRACT

This paper explains the importance of the language learning strategy use in foreign language learning giving information about several different studies which have been conducted in this area. Research has extensively documented the relationship between the language learning strategy use and successful language learning. A large volume of studies have revealed that selecting appropriate strategies could enhance the learners' performance of second language learning, and others have claimed that variables such as motivation and gender, among others, seem to influence on language learning strategy choices in studying a language. It is important to mention that though we can identify single strategies they won't be used in isolation since they are interrelated. Therefore, the main objective of this study was to determine the different combinations of strategies in studying foreign language, used by graduate students in order to know their learning process and help them to be more efficient. Thus, it is expected that learners will think about using language learning strategies in their foreign language learning so that they can be more conscious about their learning and can improve it.

The participants were 340 graduate learners studying English as foreign language. Subjects filled out a questionnaire that included 6 different groups of strategies divided into (Direct: memory, cognitive, compensation and Indirect: metacognitive, affective and social). It's been used a cluster analysis.

The results revealed that Cognitive and Compensation categories occur at the same time, the same as Memory and Social categories. On the other hand, Affective category forms one group, appears independently, as Metacognitive category.

KEY WORDS: Strategies, learning, foreign language.

INTRODUCCIÓN

Las primeras investigaciones sobre la influencia de la utilización de estrategias en el campo de la adquisición de una segunda lengua comenzaron a mediados de los años 70. Estos estudios se centraron en identificar aquellas que los “buenos aprendices” empleaban en su aprendizaje (Rubin, 1975, 1981; Stern 1975; Naiman, Fröhlich, & Todesco, 1978/96; Wong Fillmore, 1979).

A finales de los años 80, uno de los estudios más globales Chamot et al, (1988) proporcionó pruebas que apoyaban la característica general de los buenos aprendices: uso flexible y apropiado de estrategias. Así demostraron que además de su aplicación utilizaban una gran variedad de ellas y en particular, su habilidad para elegir las más adecuadas a tareas particulares. También, resultaron ser más resueltos en su método de aprendizaje y comprometidos en mayor medida en un seguimiento de la comprensión más que en un seguimiento de la producción.

Más recientemente, Takeuchi (2003) concluyó que el buen estudiante es mentalmente activo, realiza un seguimiento de la comprensión, practica la comunicación en la lengua extranjera, sabe utilizar la información adquirida anteriormente, pregunta cuando no entiende y utiliza varias técnicas de memorización.

Una ayuda práctica de estas investigaciones ha sido identificar con más detalle las

estrategias que conducirían a un aprendizaje con más éxito. Además, esta información ha dado paso a reflexionar sobre cómo se pueden enseñar estas estrategias a los estudiantes con menos éxito.

En base a estos resultados se podría concluir que el enfoque del buen aprendizaje es un método útil de investigar cómo las estrategias afectan al aprendizaje de la lengua y describir los tipos de comportamiento asociados con un aprendizaje con éxito

De tal manera, podemos indicar a partir de estas y otras reflexiones que:

- Hay una evidencia clara en la mayoría de los estudios sobre los buenos aprendices, y es que éstos se preocupan tanto por la forma como por el significado de la lengua que aprenden e intentan comprometerse en una comunicación real buscando oportunidades para el uso de la lengua en un entorno natural.
- Muestran una implicación activa en el aprendizaje de la misma y son hábiles en adecuar las estrategias a la tarea que realizan (Chamot & Keatley, 2003).

Por otra parte, estudios llevados a cabo por O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990) y Wenden (1991) indicaron que el uso de las estrategias reflejaba la contribución activa del estudiante con el fin de mejorar la eficacia de su propio aprendizaje a la vez que establecieron que su utilización es uno de los factores más importantes en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Desde entonces y hasta nuestros días se han realizado numerosos estudios centrándose principalmente en los siguientes aspectos:

- Identificación de las estrategias aplicadas según el nivel de conocimientos (Wharton,

2000; Griffiths, 2003; Hong-Nam & Leavell, 2006; Magogwe & Oliver, 2007; Wu, 2008)

- Vinculación del uso de las mismas con la competencia en la lengua (Chamot, Barnhardt, El-Dinary, y Robbins, 1999; Goh, 2002; Liu, 2004; Oxford, Cho, Leung, y Kim, 2004; Wu, 2008).
- Factores que afectan la utilización y selección de estrategias como la motivación (Dörnyei, 2001; Yashima, 2000; Khamkhien, 2010), género (Ehrman & Oxford, 1989; Oxford & Nyikos, 1989; Green & Oxford, 1995; Wharton, 2000; Hong-Nam & Leavell, 2006) entre otras.

Así pues, parece obvio que la reflexión sobre las estrategias posibilita un mejor y mayor aprovechamiento de las metodologías educativas y de los resultados del aprendizaje. Al identificar las estrategias reales que los estudiantes utilizan seremos capaces de valorar las más adecuadas con el propósito de enseñar aquellas que los estudiantes deberían poner en práctica para conseguir un aprendizaje más eficaz.

Por tanto, el objetivo del presente estudio es analizar las diferentes combinaciones de estrategias utilizadas por estudiantes universitarios, ya titulados, con el propósito de conocer cómo llevan a cabo su aprendizaje y de esta manera ayudarles a ser más eficaces.

Antes de hablar de su categorización, entendemos que debemos comenzar definiendo el término de “estrategia de aprendizaje”. Aportamos la aproximación terminológica del tema que nos ocupa proporcionada por Oxford (1992) ya que consideramos que es la más amplia y explicativa: “...learning strategies are specific actions, behaviours, steps, or techniques students use, often consciously, to improve their progress in apprehending, internalizing, and using the

L2” (p.18). (las estrategias de aprendizaje son acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionadamente, con la finalidad de progresar en el aprendizaje, asimilación y utilización de la segunda lengua).

En cuanto a sus características podemos señalar unos rasgos básicos generalmente aceptados. Estos son los siguientes:

- Son acciones específicas elegidas por el estudiante.(Chamot et, al, 1988; Oxford, 1990)
- Implican muchos aspectos no solamente los cognitivos.(Oxford, 1990)
- Se pueden documentar. (Grenfell & Macaro, 2007)
- Los estudiantes son generalmente conscientes de las estrategias que utilizan y pueden identificarlas.(O’Malley & Chamot,1990; Oxford, 1990; Stern, 1992; Grenfell & Macaro, 2007)
- Son importantes porque van asociadas a un aprendizaje con éxito. (Grenfell & Macaro, 2007).

- Su utilización varía considerablemente como resultado tanto de la clase de tarea que se le encomienda al estudiante como a sus preferencias individuales. (Chamot et al, 1988; Oxford, Cho, Leung, & Kim, 2004).
- Como resultado de su enseñanza, los aprendices pueden desarrollar un comportamiento estratégico más efectivo. (Grenfell & Macaro, 2007)
- Están influenciadas por una variedad de factores. (Politzer, 1983; Politzer & McGroarty, 1985; Chamot et al, 1988; Oxford, 1990; Yashima, 2000; Magogwe & Oliver 2007; Khamkhien, 2010)

En relación a su categorización existen diferentes taxonomías, en este trabajo seguiremos la conceptualización desarrollada por Oxford (1990). Esta autora divide las estrategias en dos categorías principales Directas e Indirectas. Las estrategias directas contribuyen directamente al aprendizaje de la lengua y todas ellas requieren un procesamiento mental de la misma, mientras que las indirectas proporcionan un soporte indirecto al aprendizaje. Estas dos categorías se subdividen en seis grupos. A continuación recogemos en la figura 1 esta clasificación.

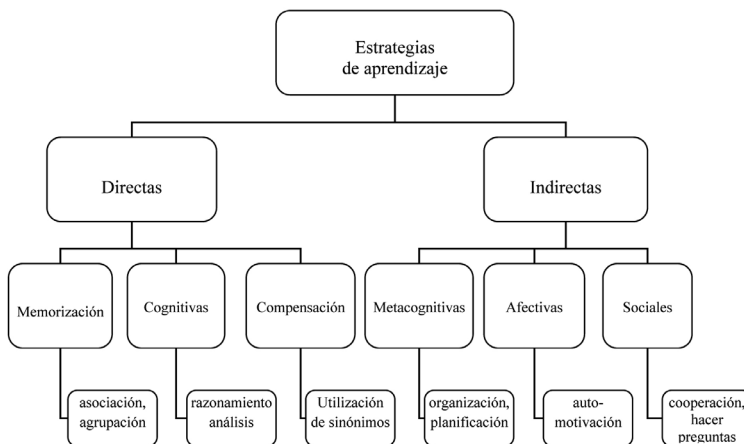


Figura 1. Clasificación de las estrategias de aprendizaje según Oxford (1990).

- Memorización: sirven para recordar y recuperar la información.
- Cognitivas: entender y producir el lenguaje.
- Compensación: utilización del lenguaje a pesar de la carencia de conocimientos.
- Metacognitivas: coordinan el aprendizaje.
- Afectivas: regulan las emociones.
- Sociales: aprendizaje con otros.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La población objeto de estudio se corresponde con los alumnos pertenecientes a la Escuela Universitaria de Magisterio “Luis Vives” de la Universidad Pontificia de Salamanca, en la especialidad Lengua Extranjera- Inglés, enseñanza semi-presencial.

Antes de comenzar con el análisis de la muestra objeto de estudio, señalaremos un aspecto relevante de la misma con la intención de conocer la particularidad que la caracteriza. Esta característica especial y común a todos ellos es que ya poseen una titulación superior, bien una diplomatura o una licenciatura, con motivación de trabajo laboral educativo, bien que ya estén trabajando o en búsqueda del mismo, y actualmente, están ampliando su formación académica en los estudios anteriormente mencionados.

Así pues, este estudio tiene la novedad de no ser la habitual investigación con estudiantes universitarios, ya que la mayoría son docentes en activo, por lo que una muestra de estas características es muy complicado reunirla.

Por lo que se refiere a la muestra invitada a participar se elaboraron 360 cuestionarios para tantos sujetos. La muestra aceptante para nuestra investigación asciende a un total de 340, ya que se descartaron 20 sujetos por no completar correctamente los datos sociodemográficos.

La población muestra del estudio atendiendo al número de sujetos y género se distribuye de la siguiente forma: Mujeres: 260 (76,5%), Varones: 80 (23,5%). En lo concerniente al género, se observa una gran feminización hecho que se puede entender ya que tradicionalmente la profesión de maestro ha estado copada por mujeres.

En cuanto a la edad, la media era de 29,54 años, con una desviación típica de 4,8, siendo el grupo más numeroso el comprendido entre los 23 y 35 años (80%), aunque había algunos sujetos de 21 y 22 años (6%), o entre 36 y 48 años (5%).

Con relación al nivel de estudios de los sujetos hay que señalar que el mayor porcentaje de ellos, un 68%, son poseedores de la titulación de magisterio; seguidos del 27,9% que correspondería a una licenciatura, y a continuación el porcentaje se va reduciendo llegando a tener únicamente el 2,1% la diplomatura en otras carreras diferentes a la titulación de magisterio

Respecto a la profesión, es una minoría la que no trabaja (8%), siendo la profesión más frecuente Maestro (71%), seguida de Profesor de Secundaria (7,5%), y un 13% tiene otra profesión diferente a la concerniente al ámbito educativo.

En conclusión, podemos establecer un prototipo de sujeto que respondió a nuestro cuestionario, éste es, mujer, de entre 27 y 32 años, poseedora de una diplomatura en magisterio y con un puesto de trabajo.

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En el presente trabajo se ha utilizado el cuestionario como técnica de recogida de datos. Hemos considerado que es un método adecuado para nuestro propósito porque es de fácil aplicación y permite obtener multitud de resultados.

El cuestionario sitúa al sujeto en una actitud menos obligada para la respuesta inmediata, permitiéndole considerar y racionalizar cada pregunta, en lugar de tener que contestar a la primera impresión, como ocurre con otros instrumentos de investigación, como la entrevista, y puesto que la participación de los sujetos es *voluntaria*, el cuestionario debe ayudar a atraer su interés, animar a la cooperación y a obtener las respuestas lo más sinceras posibles.

Aclaremos que la utilización de cuestionarios e inventarios son una de las modalidades más empleadas en el ámbito de la investigación del aprendizaje de la segunda lengua y lengua extranjera.

Se ha partido del SILL (Oxford, 1990) versión 7.0 (ESL/EFL) y se han examinado otros como el de Giovannini et al. (2005); Lozano Antolín (2005) y Roncel Vega (2007).

Además de la ya comentada revisión bibliográfica, se han seguido distintos procesos para estudiar su fiabilidad y validez. Se elaboró un primer cuestionario para ponerlo a prueba con un grupo reducido de personas. Para ello se seleccionó un grupo de 20 sujetos y se les interrogó sobre los siguientes aspectos:

- Consideración sobre el tiempo necesario para cumplimentar el cuestionario
- Dificultad que entraña la cumplimentación del cuestionario

- Comprensión de cada una de las preguntas realizadas
- Valoración general sobre el cuestionario

La realización del cuestionario no supuso especial dificultad para ninguna de las personas que participó en el proceso. Se consideraron algunas sugerencias y finalmente se hizo una adaptación omitiendo algunos ítems del mismo. Al mismo tiempo, se ha efectuado un análisis empírico de los ítems de la escala utilizando como índice para medir la consistencia interna el coeficiente alfa (α) de Lee J. Cronbach. Se obtuvo un 0,8233, siendo una puntuación similar a la hallada en el trabajo de Roncel Vega, (2007). Este resultado nos muestra una buena fiabilidad de la escala.

La validez de contenido se encuentra ampliamente verificada si tenemos en cuenta el punto de partida de la investigación. El SILL (Oxford, 1990) se ha convertido ya en un instrumento acreditado para valorar las estrategias utilizadas por los estudiantes de lenguas extranjeras en distintos contextos educativos y culturales.

El cuestionario (Anexo nº 1), contiene un primer tipo de variables referidas a las características personales o sociodemográficas con la pretensión de conocer cuáles son las variables de tipo personal, para hacer un análisis de la situación de los sujetos: edad, sexo, profesión, estudios, titulación, comunidad de procedencia. Un segundo grupo de variables es la relativa a la utilización de estrategias de aprendizaje. Se trata de una Escala Likert que nos indica la frecuencia de uso de las estrategias con valores del 1 al 5. En esta escala 1 es "*nunca o casi nunca*", 2 "*generalmente no lo hago*" (menos de la mitad de las veces), 3 "*a veces*" (más o menos la mitad de las veces), 4 "*a menudo*" (más de la mitad de las veces) y 5 "*siempre o casi siempre*". Se mide el uso que los sujetos hacen de 8 estrategias relacionadas con la memoria,

10 estrategias cognitivas, 4 estrategias de compensación, 5 estrategias metacognitivas, 4 estrategias afectivas y 7 estrategias sociales.

PROCEDIMIENTO

Los datos de nuestro estudio se recogieron mediante un cuestionario que fue respondido en un único momento por una muestra de 340 estudiantes de Magisterio, especialidad Lengua Extranjera, Inglés, pertenecientes a la Universidad Pontificia de Salamanca. El cuestionario fue administrado en el mes de febrero de 2009. Se trata de un cuestionario anónimo cuya aplicación proporciona a los estudiantes un conocimiento de las diversas estrategias para abordar el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. El tiempo de respuesta del cuestionario se estableció en 15 minutos, aproximadamente, ya que tras la lectura de cada pregunta, el estudiante simplemente debía escribir un solo número.

DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS

El enfoque metodológico utilizado fue de tipo cuantitativo y el diseño empleado fue no-experimental y transeccional o transversal, ya que no estudia los resultados en función del tiempo. Se efectuó un Análisis Multivariante (conglomerados jerárquicos). La creación de la base de datos y el análisis posterior ha sido realizado a través del paquete de programas estadístico SPSS 14.0 para Windows.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con el fin de conocer las relaciones que los sujetos establecían entre las distintas categorías y posteriormente, entre las diferentes estrategias individuales se realizó

un análisis de conglomerados con el método de vinculación Inter-grupos. Se tomó como medida la distancia euclídea al cuadrado que refleja medidas de disimilaridad al poner el énfasis sobre el grado de diferencia o lejanía existente entre dos elementos. El Análisis de Conglomerados (AC) o Análisis de Clusters es un conjunto de métodos y técnicas estadísticas que permiten describir y reconocer diferentes agrupaciones que subyacen en un conjunto de datos, es decir, permiten clasificar, o dividir en grupos más o menos homogéneos, un conjunto de individuos que están definidos por diferentes variables. Por tanto, los miembros de un conglomerado gozarán de unas características comunes que los diferencian de los miembros de otros conglomerados (Hernández Encinas, 2001).

Fijándonos en los criterios de Martín Martín et al, (2007) distinguiremos las agrupaciones cuando esté presente un salto en los coeficientes de conglomeración, tal y como aparece reflejado en la figura nº 2 correspondiente al dendrograma de las combinaciones de categorías de estrategias. Hernández Encinas (2001):

... el dendrograma es un diagrama que muestra las fusiones de los individuos en cada paso del procedimiento jerárquico, mediante líneas que van señalando las diferentes etapas en las que se van formando dichas uniones. Los dendrogramas se presentan por medio de dos ejes, sobre uno de ellos aparecen todos los casos (en nuestro caso, categorías de estrategias) y sobre el otro se representan las distancias a la que dichos casos se van uniendo en los diferentes niveles jerárquicos (p.68). Es de gran utilidad para evaluar la homogeneidad de los conglomerados.

Rescaled Distance Cluster Combine

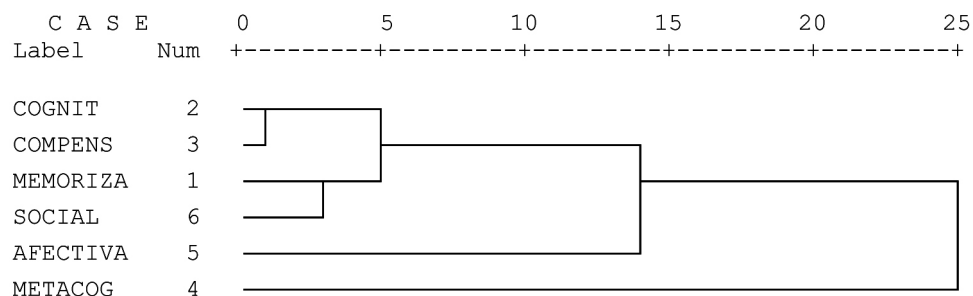


Figura 2. Dendrograma de combinaciones de categorías de estrategias para el método de vinculación Inter-grupos

De este modo, observamos que la categoría *cognitiva* y la categoría de *compensación* presentan un comportamiento similar, casi no se diferencian. Son las categorías que más co-presentes están. En cuanto al comportamiento presentado por estas categorías, entendemos que se puede apuntar que están compensadas en la combinación, ya que las segundas sirven de apoyo a las primeras debido a que su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del estudiante, encontrándonos con un aspecto positivo en el aprendizaje de la lengua. Además, el uso más frecuente de las estrategias de *compensación*, por parte de los estudiantes de lengua extranjera, se puede explicar porque son más fáciles de emplear.

La categoría de *memorización* y la categoría *social*, también presentan un comportamiento similar. Estas cuatro categorías forman un grupo pareciéndose bastante entre sí.

Referente a las categorías de *memorización* y *social* señalamos que las primeras presentan una contribución muy importante al aprendizaje de la lengua extranjera. Las segundas, permiten a los aprendices exponerse a la nueva lengua ayudándoles en el proceso de la práctica. Hacer preguntas es una interacción social de la cual se sirven los sujetos para obtener beneficios en su aprendizaje, ya

que les proporciona la ayuda necesaria para conseguir el significado deseado llevándoles a lograr el entendimiento y suministrando retroalimentación.

A este grupo, posteriormente, se une la categoría *afectiva* observándose que los sujetos controlan sus emociones y sentimientos en su aprendizaje y junto con la categoría social les permite exponerse a la lengua extranjera.

Por último, la categoría *metacognitiva* es la categoría que se diferencia claramente del resto ya que presenta un comportamiento diferente a las demás, en cuanto a que no covaría. Su presencia no se puede predecir a partir de la presencia o no de las otras categorías de estrategias. Estos resultados son coincidentes con las investigaciones realizadas por Magogwe & Oliver (2007) y Lee & Oxford (2008) quienes encontraron que los aprendices adultos preferían el uso de esta categoría de estrategias.

De este resultado se puede derivar que los sujetos utilizan el conocimiento metacognitivo para regular y ajustar sus necesidades, valorar su progreso y dirigir su aprendizaje proporcionándoles el control sobre el mismo. Esta es una valiosa forma de medir cómo estudian el idioma al tiempo que muestra el

compromiso que asumen en su instrucción, aparte de ser una de las categorías de estrategias más importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Así, aparece recogido en la investigación de Vandergrift (2002) quien enfatiza el papel esencial del uso de las estrategias metacognitivas de planificación, seguimiento, y evaluación de los estudiantes: “Metacognitive strategies are crucial because they oversee, regulate, or direct the language learning task, and involve thinking about the learning process” (p. 559) (las estrategias metacognitivas son cruciales porque supervisan, regulan, o dirigen la tarea de aprendizaje de la lengua e implican pensar sobre el proceso de aprendizaje).

El estudio de Morra et al. (2003) apunta también la idea de que el conocimiento metacognitivo juega un rol prominente en el aprendizaje de la lengua extranjera y en el uso de las estrategias.

En cuanto a las combinaciones de las estrategias individuales, comentaremos las más relevantes, las cuales aparecen reseñadas en la figura 3. Así comprobamos que aparecen 10 agrupaciones y una gran agrupación formada por la combinación de las tres primeras.

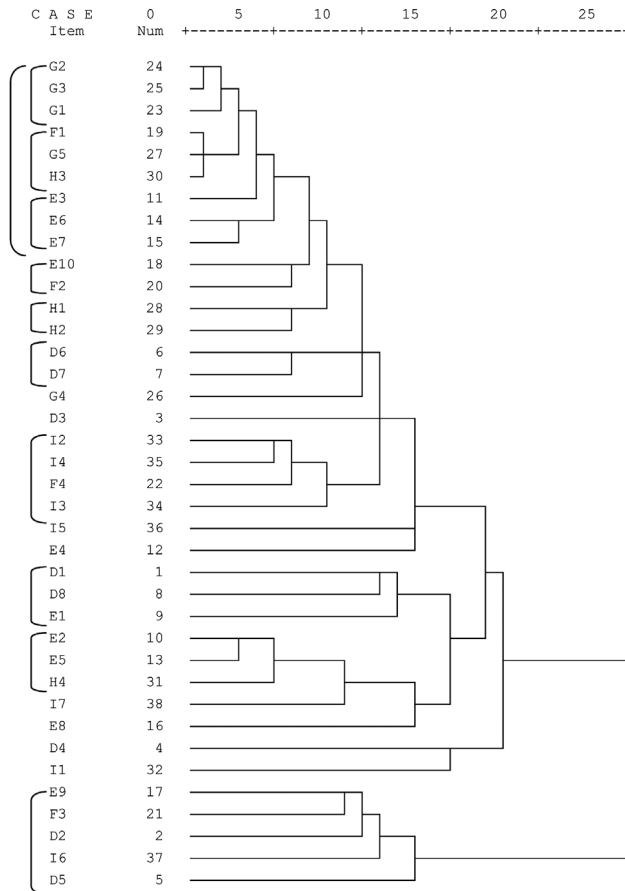


Figura 3. Dendrograma de combinaciones de estrategias individuales para el método de vinculación Inter-grupos.

A continuación y con el propósito de reflejar más claramente la pertenencia de los ítems recogidos en el dendrograma a las distintas categorías de estrategias, presentaremos unas

figuras explicativas. Así, tal y como refleja la figura 4 los tres primeros grupos conforman una gran agrupación.

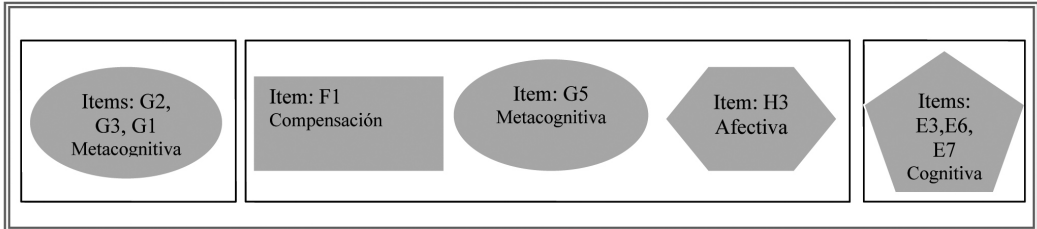


Figura 4. Primera agrupación de estrategias individuales.

Esta agrupación nos indica que, en primer lugar, los sujetos son conocedores de la evolución de su aprendizaje lo que implica que evalúan sus éxitos y fracasos, es decir, son capaces de efectuar una auto-evaluación marcándose unas metas y objetivos en su aprendizaje, al tiempo que se preocupan por encontrar un entorno físico con unas condiciones adecuadas para lograr un aprendizaje eficaz. Así pues, planifican y organizan su trabajo. Pensamos que la combinación de estas estrategias refleja la preocupación y el interés que los sujetos muestran en su estudio.

La conciencia que tienen de su proceso de aprendizaje es una destacada característica distintiva que presentan los adultos (Lee & Oxford 2008). Además, el uso de estas estrategias está resaltado como una característica del buen estudiante como queda recogido en la investigación realizada por Stern (1975) quien señaló que el buen aprendiz utilizaba unas estrategias de aprendizaje positivas como las estrategias de planificación y llevaba a cabo una revisión progresiva de su instrucción.

Asimismo, los sujetos acuden al contexto cuando carecen del conocimiento de vocabulario preciso, son reflexivos, capaces de detectar y analizar los errores

que cometen para evitar repetirlos, por tanto efectúan un auto-seguimiento. Al mismo tiempo son conocedores de las dificultades que encuentran y como consecuencia se auto-motivan cuando realizan una tarea con éxito, así manifiestan tener una actitud positiva hacia la lengua extranjera, actitud que podría hacer que el aprendizaje fuera más eficaz y divertido implicando la motivación (Oxford, 1990).

La utilización del contexto es una estrategia muy útil ya que por medio de la inferencia los sujetos pueden conjeturar el significado del vocabulario desconocido para ellos proporcionándoles una herramienta útil para suplir la carencia de conocimientos. Este resultado es coincidente con los hallazgos de otros estudios en los que se observó que la contextualización junto con la repetición son utilizadas por los adultos en el transcurso de su aprendizaje (O'Malley & Chamot, 1993).

Igualmente, llevan a cabo una lectura fijándose en los detalles de interés (scanning), utilizan fuentes de consulta, releen sus composiciones con el propósito de mejorar su redacción y subsanar sus fallos. Esta preocupación por mejorar y aumentar sus conocimientos en el plano gramatical refleja que son estudiantes mentalmente activos. Estas dos estrategias se engloban dentro del grupo de la práctica a través de la repetición

y están entre las más importantes dentro de la categoría de las estrategias cognitivas ya que la práctica es esencial en el aprendizaje de la lengua extranjera.

En relación al uso del diccionario pensamos que se puede deber a que es un recurso que ofrece autonomía e independencia en la adquisición de conocimientos.

De esto podemos deducir que los sujetos, fundamentalmente, se preocupan por coordinar su proceso de aprendizaje, utilizan la inferencia, no se asustan cuando no entienden alguna palabra, interpretan los datos utilizando el contexto y de esta manera procesan la nueva información. Al ser conscientes de los errores

que cometen y de los aspectos de la lengua que les resultan más difíciles de aprender, se auto-motivan cuando tienen éxito en la realización de alguna actividad. Aquellos sujetos que no se auto-motivan no utilizan el contexto y no son conscientes de los errores que cometen y de los aspectos que deben mejorar. Además, podemos deducir que los sujetos poseen confianza en su habilidad para aprender la lengua extranjera ya que según la investigación realizada por Pintrich, (1989) los sujetos que poseen estas características emplean estrategias cognitivas y metacognitivas.

La siguiente agrupación presente es la formada por los items E10 y F2 como queda reflejado en la figura 5:

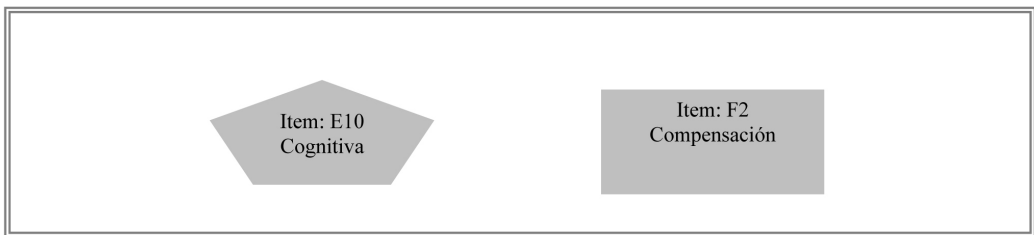


Figura 5. Segunda agrupación de estrategias individuales.

De esta combinación se desprende que los sujetos acuden al ensayo de los sonidos con la intención de mejorar la destreza oral, tienden a utilizar un sinónimo con el fin de lograr la comunicación deseada, y al contrario, si no acuden a la primera estrategia tampoco suelen hacerlo a la segunda. Creemos que una explicación de la utilización de las estrategias de *compensación*, por parte de los aprendices de lengua extranjera, radicaría en el hecho

de que son unas estrategias fáciles de usar. Como ya hemos apuntado, consideramos que esta combinación de estrategias presenta un aspecto positivo en la adquisición de la lengua, ya que las segundas sirven de apoyo a las primeras porque su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del estudiante.

La figura 6 muestra los items pertenecientes a este grupo.

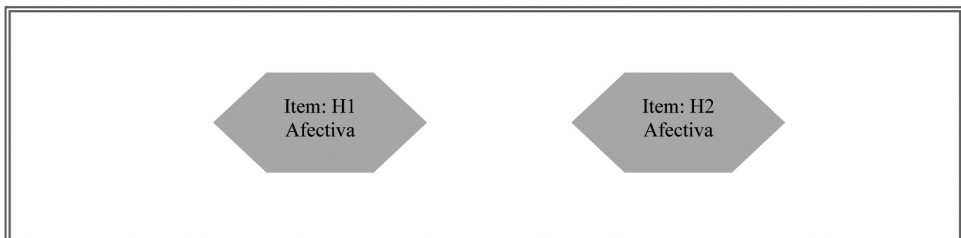


Figura 6. Tercera agrupación de estrategias individuales.

Estos resultados muestran que los sujetos son capaces de controlar sus emociones y actitudes arriesgándose a hablar inglés manifestando una buena predisposición a la hora de aprender la lengua extranjera. Somos de la opinión que el control de la ansiedad es un factor importante ya que entendemos que este control favorece el aprendizaje, sobre

todo en la comunicación oral, porque permite al estudiante ser capaz de arriesgarse a hablar y a desinhibirse no concediéndole importancia al hecho de cometer errores.

La siguiente asociación es la formada por los siguientes items (figura 7)



Figura 7. Cuarta agrupación de estrategias individuales.

La utilización de las estrategias de memorización es muy importante en la adquisición de un idioma debido a que no es suficiente con oír la nueva información hay que revisarla para recordarla. De esta manera el objetivo a conseguir es que la información sea tan familiar que se convierta en natural y automática. La repetición de palabras,

realizada mentalmente o en voz alta, es una estrategia utilizada por los adultos en el estudio la lengua extranjera (O'Malley & Chamot, 1993).

Hay otros cuatro items que forman un conglomerado como muestra la figura 8:

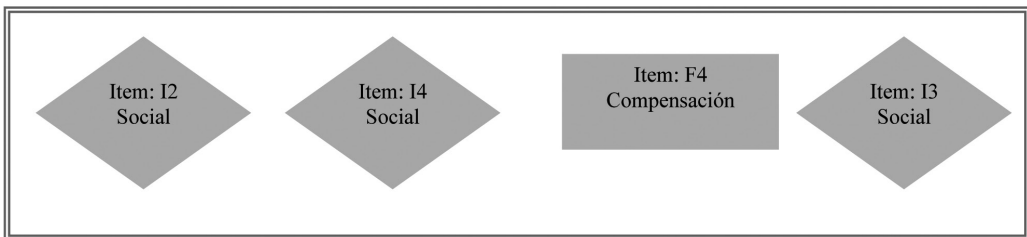


Figura 8. Quinta agrupación de estrategias individuales.

Todas ellas son de aprendizaje colaborativo y solicitar aclaración. Así de ello, podemos deducir que los sujetos que solicitan aclaración, corrección de errores o verificación son colaboradores, les agrada trabajar en grupos, su aprendizaje mejora al compartir ideas; son cooperativos tanto con el profesor como con los compañeros y son participativos, por tanto tienen tendencia a un aprendizaje comunicativo. Éste es un aspecto

importantísimo en la instrucción de la lengua extranjera que como todo lenguaje necesita de la interacción y comunicación con otros. Sin embargo, los que no piden aclaración, verificación, no son colaboradores y no le gusta la interacción, por lo tanto no se apoyan en un aprendizaje social.

La petición de corrección de los errores es una de las estrategias más útiles en una clase

de lengua extranjera ya que muestra interés por aprender. Creemos que si la corrección la efectúa un compañero en vez del profesor puede resultar más efectiva.

Una posterior agrupación está formada por los ítems siguientes (figura 9)

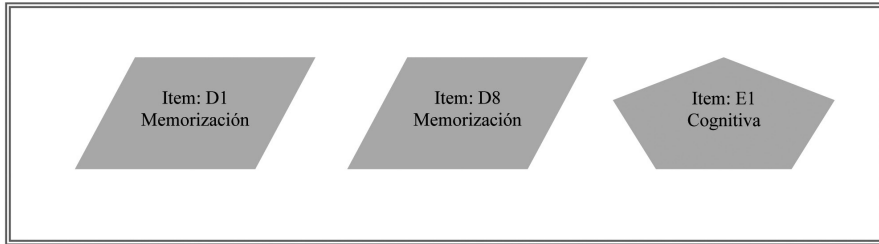


Figura 9. Sexta agrupación de estrategias individuales.

De esta asociación, podemos deducir que los sujetos que comparan elementos (vocabulario, gramática) de la lengua extranjera con elementos de la lengua materna con la finalidad de encontrar una aproximación de las dos lenguas y así realizar un aprendizaje más efectivo y fácil, son capaces de relacionar los contenidos aprendidos anteriormente y realizan asociaciones eficaces en la segunda lengua. Se ha probado que realizar asociaciones y aprender vocabulario de manera contextualizada es más efectivo que la simple repetición, dado que

éste es un proceso mecánico que no conlleva ninguna comprensión ni comporta que el sujeto establezca relaciones (Cohen & Aphek, 1981; Hulstijn, 1997; O'Malley & Chamot, 1990; Schmitt, 2000). Efectuar asociaciones, agrupaciones y utilizar el contexto conforman la piedra angular del resto de las estrategias de memorización.

Una séptima agrupación surge de la siguiente combinación como se aprecia en la siguiente figura:

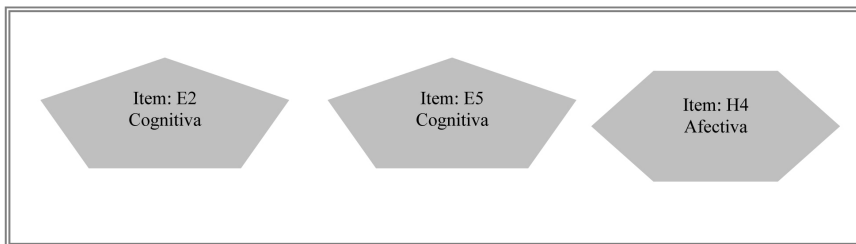


Figura 10. Séptima agrupación de estrategias individuales.

De los resultados obtenidos apreciamos que los sujetos que se decantan por las estrategias de comunicación, les interesa la competencia comunicativa, están fuertemente motivados integradoramente ya que buscan ocasiones para relacionarse y estar en contacto con la lengua extranjera, y aunque tienen miedo a cometer errores siguen intentándolo. De esto, deducimos que son sujetos que se arriesgan,

intentan superar sus miedos, carencias y limitaciones a la hora de expresarse ejerciendo el control sobre sus emociones para lograr sus objetivos. Así, los sujetos que no se comunican dentro del aula no buscan ocasiones para practicar el idioma fuera, consecuentemente, no están en contacto con la lengua extranjera y no poseen una motivación integradora alta.

Según Wenden (1986a; 1987a) el empleo de las estrategias está relacionado con la importancia del aprendizaje en una forma natural, practicar e intentar pensar en la lengua extranjera lo que implica un fuerte deseo de comunicación característica propia del buen aprendiz (Rubin, 1975).

La última asociación obtenida de los datos observados (Dendrograma 2) es la resultante de los items siguientes (figura 11).

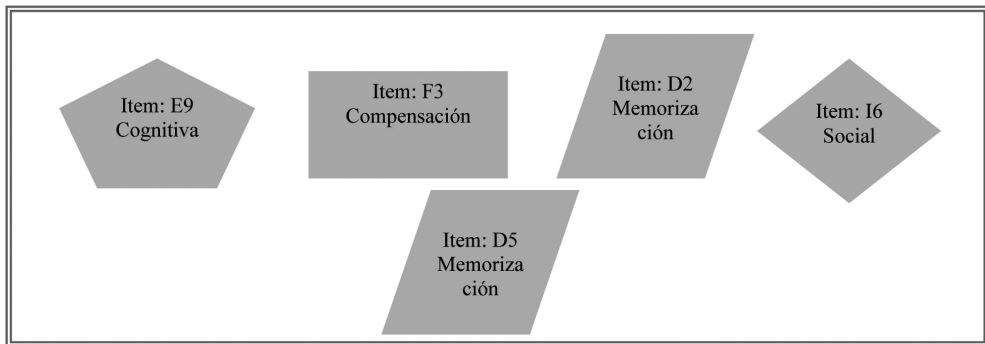


Figura 11. Octava agrupación de estrategias individuales.

Con respecto a esta combinación advertimos que están presentes dos estrategias de memorización propias de los aprendices adultos. Así, advertimos que los sujetos utilizan diferentes técnicas de memorización, acuden a la elaboración de frases y emplean el dibujo con el fin de adquirir vocabulario. La utilización de diferentes técnicas de memorización de acuerdo con el estudio realizado por Takeuchi (2003) es un rasgo del buen aprendiz. Una estrategia cognitiva, la cual refleja el proceso que siguen los sujetos para lograr entender el significado de las palabras desconocidas y una estrategia social, en esta ocasión, realizar preguntas para aclaración.

Según Oxford (1990), las estrategias de memorización son claramente más eficaces cuando los sujetos las utilizan simultáneamente con las estrategias metacognitivas como prestar atención, y con las afectivas como reducir la ansiedad. Como hemos podido comprobar en nuestro análisis, los sujetos objetos de estudio sí combinan las estrategias metacognitivas con las afectivas pero no con las de memorización.

CONCLUSIONES

Los resultados descritos anteriormente sugieren que:

- Las categorías que más co-presentes están son la categoría Cognitiva y la de Compensación, presentando un comportamiento similar, casi no se diferencian. En cuanto al comportamiento presentado por estas categorías, entendemos que se puede apuntar que están compensadas en la combinación, ya que las segundas sirven de apoyo a las primeras debido a que su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del estudiante, encontrándonos con un aspecto positivo en el aprendizaje de la lengua.
- La categoría de Memorización y la Social, también presentan un comportamiento similar. Referente a estas categorías, señalamos que las primeras presentan una contribución muy importante al aprendizaje de la lengua extranjera. Las segundas,

permiten a los aprendices exponerse a la nueva lengua ayudándoles en el proceso de la práctica. Hacer preguntas es una interacción social de la cual se sirven los sujetos para obtener beneficios en su aprendizaje, ya que les proporciona la ayuda necesaria para conseguir el significado deseado llevándoles a lograr el entendimiento y suministrando retroalimentación. Estas cuatro categorías forman un grupo pareciéndose bastante entre sí.

- La categoría Afectiva forma por sí misma un grupo, observándose que los sujetos controlan sus emociones y sentimientos en su aprendizaje y junto con la categoría Social les permite exponerse a la lengua extranjera.
- La categoría Metacognitiva no se puede predecir a partir de la presencia o no de las otras categorías de estrategias.
- Para finalizar, podemos concluir que los sujetos de nuestra investigación no utilizan las estrategias de forma aislada ni exclusiva, emplean unas en apoyo de otras, al tiempo que las aplican de manera flexible de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje.

El artículo presenta un informe sobre la identificación de las combinaciones de estrategias utilizadas por los estudiantes universitarios, ya titulados, con el propósito de que este conocimiento pueda ayudar al docente a enseñar una variedad de estrategias útiles en el aprendizaje de la lengua extranjera con el propósito de conseguir una enseñanza más efectiva. Asimismo, pretendemos conseguir que los estudiantes se involucren en su instrucción, mediten sobre estos aspectos con el fin de optimizar y favorecer el conocimiento de la lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chamot, A., O'Malley, M., Kupper, L., & Impink-Hernandez, M. (1988). *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: Findings of the Longitudinal Study*. McLean, Va.: Interstate Research Associates.
- Chamot, A., & Keatley, C. (2003). Learning strategies of adolescent low-literacy Hispanic ESL students. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Cohen, A., & Aphek, E. (1981). Easifying second language learning. *Studies in Second Language Learning*, 3, pp. 221- 236.
- Cohen, A., Weaver, S., & Li, T-Y. (1998). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. En A. D. Cohen (Ed.), *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman, pp.107-156.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career, choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*, 73 (1), pp. 1-13.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 79, pp. 311-327.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., Simón, T. (2005). *Profesor en acción 1 y 3*. Madrid: Edelsa.
- Green, J., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency,

- and gender. In *TESOL Quarterly*, 29 (2), pp.261- 297.
- Grenfell, M., & Macaro, E. (2007). Claims and critiques. En A. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (pp.9-28). Oxford: Oxford University Press.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, pp. 367-383.
- Hernández Encinas, L. (2001). *Técnicas de taxonomía numérica*. Madrid: La Muralla.
- Hong-Nam, K., & Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English context. In *System*, 34, pp. 339- 415.
- Hulstijn, J. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. En J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 203-224). Cambridge: Cambridge University Press
- Khamkhien, A. (2010). Factors Affecting Language Learning Strategy. Reported Usage by Thai and Vietnamese EFL Learners. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. (7), 1, pp. 66-85.
- Lee, K., & Oxford, R. (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10, (1), 7-32.
- Liu, D. (2004). EFL proficiency, gender and language learning strategy use among a group of Chinese technological institute English majors. In *ARECLS E-Journal*, 1, pp. 20-28.
- Lozano Antolín, J. (2005). Cuestionarios para la programación de la enseñanza / aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno. En *Redele*, 3, pp.1-6.
- Magogwe, J., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age, and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. In *System*, 35, pp. 338-352.
- Martin Martín, Q., Santana, P., Del Rosario, Y. (2007). Tratamiento Estadístico de Datos con SPSS: *Prácticas Resueltas y Comentadas*. Madrid: Thompson Paraninfo.
- Morra, A., Soler, L., Pérez, A., Aguilar, B., López, M., Liruso, S., Lauría, P y Romano M. (2003). Estrategias cognitivas en el resumen en inglés. *Lingüística en el aula*. vol (7), pp. 15-26.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978/96). *The Good Language Learner*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Olivares-Cuhat, G. (2002). Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: A case study. In *Language Annals*, 35, vol. (5), pp.561-570.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1993). Learner characteristics in second-language acquisition. En A. Omaggio Hadley (Ed.), *Research in language learning: principles, processes and prospects* (pp. 96-123). USA: Lincolnwood (Chicago).
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

- Oxford, R. (1992). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2 vol. (2), pp. 18-22.
- Oxford, R. (1996). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Oxford, R., & Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version Strategy Inventory for Language Learning. In *System*, 23, 2, pp.153-175.
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students, In *The Modern Language Journal*, 73 vol. (3), pp.291- 300.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. In *International Review of Applied Linguistics*, 42, pp.1-47.
- Pintrich, P. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En Ames, C & Maehr, ML (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Motivation-enhancing Environments*, vol 6, JAI Press, Greenwich, CT, pp.117-160.
- Politzer, R. (1983). An exploratory study of self-reported language learning behaviours and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 54-68.
- Politzer, R., & McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviours and their relationship to gain in linguistic and communicative competence, In *TESOL Quarterly* 19, pp.103-123.
- Roncel Vega, V. (2007). Inventario de Estrategias de Aprendizaje para la Lengua Española. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 9, 1-14.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 vol. (1), pp. 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 117-131.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, pp.304-318.
- Stern, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good language learners: A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31, 385-392.
- Vandergrift, L. (2002). It was nice to see that our predictions were right: Developing metacognition in L2 listening comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 58, 555-575.
- Wenden, A. (1986a). What do second language learners know about their learning? A second look retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7, pp.186-201.
- Wenden, A. (1987a). How to be a successful learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. En Wenden and Rubin (Eds), *Learner Strategies in Language Learning* (pp.103-116). Cambridge: Prentice-Hall.

- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice-Hall International.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50 vol. (2), 203- 243.
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. En C.J. Fillmore, W-S.Y. Wang, & D. Kempler (Eds.), *Individual differences in language ability and language behaviour*. New York: Academic Press, pp. 203-228.
- Wu, Ya- Ling. (2008). Language Learning Strategies Used by Students at Different Proficiency Levels. *Asian EFL Journal* vol. (10), 4, 75-95
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, pp. 121-133.

ANEXO 1

EDAD:

SEXO:

PROFESIÓN:

ESTUDIOS:

TITULACIÓN:

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE PROCEDENCIA:

D. ¿Qué estrategias utilizas en tu proceso de aprendizaje?

Léelas cuidadosamente y valóralas de 1 a 5, según el siguiente baremo:

1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

DE MEMORIZACIÓN

1. Relaciono la palabra nueva con las que ya sé, agrupándolas por categorías: colores, alimentos...
2. Escribo una frase en la que aparezca esa palabra.
3. Utilizo la memoria fotográfica: recuerdo la palabra nueva en el lugar donde la he visto.
4. Elaboro mi propio diccionario, escribiendo la palabra nueva y su traducción a mi lengua.
5. Memorizo las palabras nuevas haciendo un dibujo que las represente.
6. Repito o escribo muchas veces la palabra.
7. Repaso frecuentemente el vocabulario y las nuevas reglas gramaticales.
8. Asocio el sonido de la palabra nueva con el sonido de otra familiar.

E. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

COGNITIVAS

1. Busco semejanzas y diferencias entre mi lengua materna y el inglés.
2. Siempre que puedo estoy en contacto con el inglés: veo películas, oigo música ...
3. Leo un texto varias veces para llegar a comprenderlo.
4. Hago resúmenes de lo que aprendo.

5. Aprovecho cualquier ocasión para hablar en inglés fuera de clase.
6. Consulto en el diccionario las palabras que no comprendo de un texto.
7. Releo lo que he escrito para mejorar mi redacción y para corregir posibles errores ortográficos, gramaticales, de vocabulario...
8. En clase, tomo apuntes en inglés.
9. Divido las nuevas palabras en partes que entiendo para obtener su significado.
10. Practico los sonidos que son difíciles para mí.

F. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

COMPENSATORIAS

1. Cuando no sé el significado de una palabra en un texto, intento adivinarlo mediante el contexto.
2. Utilizo otra palabra similar.
3. Al hablar con alguien, me imagino cual va a ser su respuesta antes de que conteste.
4. Si no me acuerdo de una palabra concreta, pido ayuda a un compañero o al profesor.

G. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

METACOGNITIVAS

1. Busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar.
2. Pienso en mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que no sé.
3. Me propongo unos objetivos de aprendizaje claros y que puedo alcanzar.
4. Reservo un periodo de tiempo al día (media hora, 1 hora...) para estudiar inglés.
5. Soy consciente de los errores que hago y de cuales son los aspectos del inglés que me resultan más difíciles de aprender.

H. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

AFECTIVAS

1. Aunque siento una cierta ansiedad al utilizar el inglés, procuro relajarme.
2. Intento olvidarme de mis problemas personales cuando entro en clase.
3. Me auto-motivo cuando hago algo bien.
4. Aunque tengo miedo de equivocarme al hablar, intento aprovechar las ocasiones que aparecen en clase para hablar.

I. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

SOCIALES

1. Necesito trabajar en solitario para aprender.
2. Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o que vaya más despacio.
3. Aprendo más trabajando en parejas o en pequeños grupos.
4. Pido a mis compañeros y/o al profesor que me corrijan los errores que haga.
5. Prefiero trabajar con los compañeros que tienen mi mismo nivel de conocimientos de inglés.
6. Solamente pregunto mis dudas al profesor.
7. Soy un alumno al que le gusta participar en la toma de decisiones sobre objetivos de enseñanza, materiales didácticos a utilizar, temas a trabajar.