



Revista de Investigación Educativa

ISSN: 0212-4068

rie@um.es

Asociación Interuniversitaria de Investigación  
Pedagógica  
España

García Herrero, M<sup>a</sup> de las Mercedes  
ANÁLISIS DE LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA  
EXTRANJERA

Revista de Investigación Educativa, vol. 31, núm. 1, enero, 2013, pp. 53-76  
Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica  
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283326290004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

García Herrero, M<sup>a</sup> de las Mercedes (2013). Análisis de la Utilización de Estrategias en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 53-76.  
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.133451>

# ANÁLISIS DE LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

Dra. Dña. M<sup>a</sup> de las Mercedes García Herrero

Universidad Pontificia de Salamanca

## RESUMEN

*El presente artículo pretende analizar el uso de las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera por parte de estudiantes universitarios ya titulados. Los principales objetivos del estudio son: 1) Analizar la frecuencia de utilización de las categorías de estrategias y 2) Determinar la frecuencia de uso de las estrategias individuales que conforman cada categoría.*

*Los resultados indican que los estudiantes tienden a utilizar las estrategias Metacognitivas seguidas por las estrategias Afectivas presentando ambas una frecuencia de uso alto. Los aprendices aplican por este orden las distintas categorías: Compensación, Cognitivas, Sociales y de Memorización.*

**Palabras clave:** Estrategias de Aprendizaje de la Lengua; Aprendizaje; Lengua Extranjera.

## ANALYSIS OF THE USE OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

## ABSTRACT

*This paper aims to analyze the use of language learning strategies in foreign language learning by graduate students. Two main objectives of this study are: 1) to analyze the use of the categories of language learning strategies in studying a foreign language, and 2) to determine the use of specific strategies which make up category.*

---

### Correspondencia:

Dra. Dña. M<sup>a</sup> de las Mercedes García Herrero. [mmgarciahe@upsa.es](mailto:mmgarciahe@upsa.es). Facultad de CC. Humanas y Sociales-Magisterio (Edificio "Luis Vives"). Universidad Pontificia de Salamanca. c/ Henry Collet, 52-70. 37007 Salamanca. Tfno. 923201587. Móvil. 636607925.

*The results reveal that students tend to use Metacognitive and Affective strategies. Learners use the rest of language learning strategy categories following this order: Compensation, Cognitive, Social and Memorization.*

**Keywords:** Language Learning Strategies; Learning; Foreign Language.

## I. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre las estrategias involucradas en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera abarca un periodo corto de alrededor de 30 años. Es a partir de los años 70 cuando se ha prestado mayor atención al papel que juegan en el aprendizaje de la lengua extranjera y en la adquisición de la segunda lengua (Naiman, Fröhlich, & Todesco, 1978/96; Rubin, 1975; Stern, 1975).

Desde entonces muchos investigadores se han centrado en la identificación de las estrategias empleadas por los estudiantes en su proceso de aprendizaje y así poder ayudar a aquellos con menos éxito a conseguir el propósito deseado de aprender una nueva lengua (Anderson, 2008; Cohen, 1998; Hong-Nam & Leavell, 2006; Macaro, 2001; Magogwe, J., & Oliver, R. 2007; Takeuchi, 2003; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990, 2002; Wenden, 2002).

Así, la investigación llevada a cabo hasta la fecha ha consistido en demostrar el vínculo entre los niveles de competencia de la segunda lengua y el uso de las estrategias. Según algunos estudios los estudiantes de segunda lengua más competentes utilizan secuencias de estrategias para completar una tarea de forma eficaz (Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins, 1999; Goh, 2002b; Liu, 2004; Oxford, Cho, Leung, & Kim, 2004; Wu, 2008), mientras que los estudiantes con menos nivel de competencia utilizan un número menor y lo hacen de manera menos efectiva (Green & Oxford, 1995; Liu, 2004). Aún teniendo en cuenta estos resultados, hay que señalar que existen reservas al establecer conclusiones, ya que los estudios varían enormemente dependiendo del tipo de estudiantes investigados, de los procedimientos utilizados, y de las formas en las que el aprendizaje con éxito se ha analizado.

## 2. DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Durante las dos últimas décadas los investigadores han intentado explicar y clasificar las estrategias que los estudiantes utilizan en su proceso de aprendizaje, tanto en la segunda lengua<sup>1</sup> como en la lengua extranjera<sup>2</sup> (Oxford, 1990), empleando una terminología muy variada.

Así, encontramos términos tales como: técnicas, mecanismos, procesos, pensamientos, acciones, planes, operaciones, comportamientos, pasos etc, lo que evidencia la falta de consenso existente a la hora de definirlas.

1 Por ejemplo países plurilingües como Canadá donde la lengua tiene funciones sociales y comunicativas dentro de la comunidad donde se aprende.

2 Por ejemplo aprender inglés en España donde la lengua no tiene funciones sociales y comunicativas inmediatas dentro de la comunidad donde se aprende, se emplea básicamente para comunicarse en otro lugar.

Rebecca L. Oxford las definió como: "...learning strategies are specific actions, behaviours, steps, or techniques students use, often consciously, to improve their progress in apprehending, internalizing, and using the L2" (Oxford, 1993, p. 18) (las estrategias de aprendizaje son acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionadamente, para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar la segunda lengua).

Al igual que ocurría con la definición, no hay una única clasificación de las estrategias de aprendizaje de la lengua aunque las distintas categorizaciones no son muy diferentes entre sí.

En 1990, Rebecca Oxford desarrolló las más detallada y sistemática clasificación de estrategias dividiéndolas en dos categorías principales, Directas e Indirectas, las cuales posteriormente subdividió a su vez:

- Categoría 1.- *Estrategias Directas*: Contribuyen directamente al aprendizaje de la lengua. Todas ellas requieren un procesamiento mental de la misma.e incluyó:
  - Estrategias de Memoria: agrupación, asociación, colocación de palabras nuevas dentro de un contexto.
  - Estrategias Cognitivas: el razonamiento, análisis, toma de notas, resumen.
  - Estrategias de Compensación: utilización de sinónimos, gestos, adivinar el significado dentro de un contexto.
- Categoría 2.- *Estrategias Indirectas*: Proporcionan un soporte indirecto al aprendizaje e incluyó:
  - Estrategias Metacognitivas: organización, planificación, evaluación.
  - Estrategias Afectivas: reducir la ansiedad, la auto-motivación.
  - Estrategias Sociales: Implican un aprendizaje basado en la interacción.

### **3. OBJETIVOS**

Los objetivos de la presente investigación son: 1) Analizar la frecuencia de utilización de las categorías de estrategias y 2) Determinar la frecuencia de uso de las estrategias individuales que conforman cada categoría.

### **4. MÉTODO**

#### **4.1. 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.

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. Los sujetos encuestados se encuentran cursando el tercer y último curso de la diplomatura. Todos ellos presentan la característica particular de estar en posesión de una titulación universitaria, mayoritariamente relacionada con el ámbito educativo, por lo que no es fácil de reunir.

En lo concerniente al género se observa una gran feminización. El número de mujeres asciende a 260 representando el 76,5% de la muestra y el número de varones a 80 resultando el 23,5%.

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%), si bien había algunos sujetos de 21 y 22 años (6%), y otros entre 36 y 48 años (5%).

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

#### **4.2. Instrumento de recogida de información**

En el presente trabajo se ha utilizado el cuestionario como técnica de recogida de datos. Se ha considerado, al igual que la mayor parte de expertos en el tema que es un método adecuado (Bruen, 2001; Cohen, Weaver, & Li, 1998; Olivares-Cuhat, 2002; Oxford, 1990; 1996; Oxford & Burry-Stock, 1995; Wharton, 2000).

Se ha partido del SILL<sup>3</sup> (Oxford, 1990) versión 7.0 (ESL/EFL) y se han revisado 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 ( $\alpha$ ) 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 sobradamente justificada si tenemos en cuenta el punto de partida de la investigación. El SILL (Oxford, 1990) se ha convertido ya en

---

3 Strategy Inventory for Language Learning

un instrumento reconocido para evaluar las estrategias utilizadas por los estudiantes de lenguas extranjeras en distintos contextos interculturales.

El cuestionario (Anexo nº 1), 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.

#### 4.3. Análisis de datos

Se utilizaron estadísticos descriptivos (medias, desviación típica, porcentajes), e inferenciales (significatividad de las diferencias de medias. Anova.)

El análisis ha sido realizado a través del paquete estadístico SPSS 14.

### 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Hemos utilizado el test de esfericidad de Mauchly:  $W=0,817$  y una significación de 0.000 con la finalidad de determinar que se cumplen los supuestos de Normalidad y homocedasticidad de las varianzas (tabla nº 1). El resultado de la prueba indica que se cumplen estos supuestos, por tanto, podemos comparar las medias de las categorías de estrategias empleando la prueba F de la Anova (tabla nº 2).

TABLA 1  
PRUEBA DE ESFERICIDAD DE MAUCHLY

Efecto intra sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Greehouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
Categorías de estrategias	,817	62,371	14	,000	,928	,944	,200

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

<sup>a</sup>. Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

TABLA 2  
ANOVA DE LAS CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS. PRUEBA DE EFECTOS INTRA SUJETOS

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática		
				F	Sig.	
Categorías de Estrategias	Esfericidad asumida	165,331	5	33,066	135,589	,000
	Greenhouse-Geisser	165,331	4,642	35,615	135,589	,000
	Huynh-Feldt	165,331	4,721	35,017	135,589	,000
	Límite-inferior	165,331	1,000	165,331	135,589	,000
Error (Categorías de Estrategias)	Esfericidad asumida	377,999	1550	,244		
	Greenhouse-Geisser	377,999	1439,089	,263		
	Huynh-Feldt	377,999	1463,649	,258		
	Límite-inferior	377,999	310,000	1,219		

El resultado de la Anova refleja que para las categorías de estrategias al factor 1  $F= 135,589$  le corresponde un p-valor de 0.000, y por ser menor que el nivel de significación tomado 0,05 podemos deducir que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las categorías de estrategias, por lo que concluimos que son significativas.

Con la finalidad de determinar las medias que difieren se han realizado las comparaciones múltiples por parejas. Las comparaciones se efectúan sobre valores sin corregir y se emplean para factores de efectos fijos (tabla nº 3). Todas las comparaciones se mostraron altamente significativas ( $<0,05$ ), y tan sólo el par de *memorización* y *social* mostraron una significación menor (sig: 0,026<0,05) aunque también significativa. Estas dos categorías son las menos utilizadas por los sujetos como se reflejará a continuación en los estadísticos descriptivos.

TABLA 3  
COMPARACIONES POR PARES DE LAS CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS

Categorías de estrategias	Diferencia entre medias	Error típ.	Sig. <sup>a</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para diferencia <sup>a</sup>	
				Límite inferior	Límite superior
<b>Memorización</b>	<b>Cognitiva</b>	-,233 *	,035	,000	-,301 -,164
	<b>Compensación</b>	-,342 *	,040	,000	-,421 -,263
	<b>Metacognitiva</b>	-,890 *	,042	,000	-,972 -,808
	<b>Afectiva</b>	-,530 *	,047	,000	-,622 -,438
	<b>Social</b>	-,084 *	,038	,026	-,158 -,010
<b>Cognitiva</b>	<b>Compensación</b>	-,110 *	,035	,002	-,178 -,042
	<b>Metacognitiva</b>	-,658 *	,036	,000	-,728 -,587
	<b>Afectiva</b>	-,297 *	,039	,000	-,373 -,221
	<b>Social</b>	,149 *	,035	,000	,081 ,217
<b>Compensación</b>	<b>Metacognitiva</b>	-,548 *	,043	,000	-,632 -,464
	<b>Afectiva</b>	-,188 *	,043	,000	-,272 -,104
	<b>Memorización</b>	,259 *	,038	,000	,183 ,334
<b>Metacognitiva</b>	<b>Afectiva</b>	,361 *	,043	,000	,276 ,446
	<b>Social</b>	,807 *	,039	,000	,729 ,884
<b>Afectiva</b>	<b>Social</b>	,446 *	,041	,000	,366 ,526

Basadas en las medias marginales estimadas

\*. La diferencia de las medias es significativa al nivel ,05.

<sup>a</sup>. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste)

Para cada categoría se calculó la puntuación media del global de las estrategias individuales que conforman cada categoría.

Los estadísticos descriptivos obtenidos nos muestran que las categorías se utilizan con diferentes frecuencias de uso (tabla nº 4). Fijándonos en la media de las 6 categorías de estrategias estudiadas observamos que ninguna de ellas presenta una frecuencia de uso baja (1,0 y 2,4).

TABLA 4  
FRECUENCIA DE USO DE LAS 6 CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.  
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Categorías	Media	Desv. típ.	Error típ.
<b>Metacognitiva</b>	3,94	,648	,037
<b>Afectiva</b>	3,58	,705	,040
<b>Compensación</b>	3,39	,629	,036
<b>Cognitiva</b>	3,28	,565	,032
<b>Social</b>	3,13	,540	,031
<b>Memorización</b>	3,05	,548	,031

En cuanto a la utilización de la categoría *metacognitiva*, responsable de controlar y regular el proceso de aprendizaje, ocupa el primer puesto, como no podía ser de otra manera, al ser una muestra de estudiantes adultos. De esto, se puede deducir que los sujetos utilizan el conocimiento metacognitivo para organizar y valorar sus necesidades, evaluar su progreso y controlar su aprendizaje. Estos resultados son coincidentes con otras investigaciones realizadas (Hong-Nam & Leavell, 2006; Lee & Oxford 2008; Magogwe & Oliver, 2007; Takeuchi, 2003; Wharton, 2000).

Este es un buen medidor a la hora de determinar cómo aprenden la lengua extranjera y una buena señal de la responsabilidad que asumen de su proceso de aprendizaje.

Respecto a los resultados obtenidos en la aplicación de la categoría *afectiva*, encargada de regular las emociones, la auto-motivación y reducir la ansiedad, se deduce que los sujetos son capaces de manejar sus actitudes y emociones. Una faceta muy importante en el aprendizaje de la lengua extranjera, sobre todo en la producción oral.

Con referencia al empleo de las estrategias de *compensación* señalamos que su utilización, no solamente es eficaz en la comprensión de la lengua extranjera sino también en su producción, tanto en el plano oral como en el escrito. Se aplican, principalmente, para compensar la carencia de conocimientos relativos a un vocabulario apropiado y al conocimiento gramatical de la lengua extranjera. Por tanto, podemos concluir que los sujetos de nuestra muestra poseen la habilidad de superar esos vacíos de conocimiento utilizando estas estrategias.

Ocupando el cuarto lugar se sitúan las estrategias *cognitivas*, como el razonamiento, la toma de notas o el resumen. Sirven para relacionar y unir la nueva información con los esquemas ya existentes con el fin de analizarlos y clasificarlos. Por consiguiente, podemos concluir que los sujetos también son capaces de procesar la nueva información y relacionarla con los conocimientos ya existentes.

El quinto lugar está ocupado por las estrategias *sociales*. Esta categoría de estrategias ayuda a aprender a través de la interacción con otros. Luego, podemos asumir que los sujetos utilizan estas estrategias para desarrollar las destrezas de comunicación durante su proceso de aprendizaje.

En último lugar hallamos la categoría de *memorización*, responsable de la retención y de la recuperación de la información. Los sujetos acuden a ella cuando ya han utilizado otras estrategias más relacionadas con la planificación y organización de su aprendizaje; el control de sus actitudes y emociones; la habilidad para compensar conocimientos y la interacción con otros. Estos resultados son coincidentes con los hallados en las investigaciones llevadas a cabo por Nyikos & Oxford (1987) y Hong-Nam & Leavell (2006).

La menor utilización de esta categoría de estrategias, se puede deber al hecho de que el nivel de lengua extranjera que poseen los sujetos objetos de estudio no es un nivel elemental. Otra posible explicación a este hecho, pudiera ser que no son conscientes de la frecuencia de su uso, como ocurrió en la investigación realizada por Chamot & Kupper (1989).

A continuación, analizamos las distintas estrategias individuales que conforman cada categoría comenzando con la categoría de memorización.

### ➤ Categoría de Memorización

El resultado de la Anova evidencia que esta categoría es altamente significativa (tabla nº 5).

TABLA 5  
ANOVA DE LA CATEGORÍA DE MEMORIZACIÓN. PRUEBA DE EFECTOS INTRA SUJETOS

Fuente		Suma de cuadrados tipo III		Media cuadrática	F	Sig.
		gl				
Memorización	Esfericidad asumida	841,428	7	120,204	92,014	,000
	Greenhouse-Geisser	841,428	6,503	129,383	92,014	,000
	Huynh-Feldt	841,428	6,654	126,452	92,014	,000
	Limite-inferior	841,428	1,000	841,428	92,014	,000
Error (Memorización)	Esfericidad asumida	2898,822	2219	1,306		
	Greenhouse-Geisser	2898,822	2061,578	1,406		
	Huynh-Feldt	2898,822	2109,356	1,374		
	Limite-inferior	2898,822	317,000	9,145		

En cuanto a los resultados obtenidos en la comparación por pares (tabla nº 6), observamos que la mayoría de las comparaciones se mostraron altamente significativas (<0,05). Los sujetos que elaboran su propio diccionario acuden a la asociación y en menor medida relacionan las palabras nuevas agrupándolas. Aquellos que utilizan la memoria fotográfica, repasan y recurren a la repetición.

TABLA 6  
COMPARACIÓN POR PARES DE LA CATEGORÍA DE MEMORIZACIÓN

	Estrategias de Memorización							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>
1. Relacionar		,000	,000	,152	,000	,000	,000	,659
2. Escritura	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
3. Mem. Foto.	,000			,000	,000	,204	,096	,000
4. Elab. Dicc.	,152		,000		,000	,000	,000	,082
5. Mem. Dibujo	,000		,000	,000		,000	,000	,000
6. Repetir	,000		,000	,204	,000		,732	,000
7. Repasar	,000		,000	,096	,000	,000		,000
8. Asociación	,659		,000	,082	,000	,000	,000	

Basadas en las medias marginales estimadas

<sup>a</sup>. Ajuste para comparaciones múltiples. Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste)

Con relación a la frecuencia de uso de la categoría de memorización, tal y como refleja la tabla nº 7, las estrategias individuales pertenecientes a esta categoría se emplean de la siguiente manera:

TABLA 7  
CATEGORÍA DE ESTRATEGIAS DE MEMORIZACIÓN. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Estrategias de Memorización	Media	Desv. típ.	Error típ.
<b>Memoria Fotográfica</b>	3,66	1,168	,065
<b>Repetición o escritura de las palabras</b>	3,55	1,228	,069
<b>Repaso frecuente del vocabulario y las reglas gramaticales</b>	3,53	,995	,056
<b>Asocian los sonidos de las palabras nuevas con sonidos de otras que les resulten familiares</b>	3,19	1,254	,070
<b>Relacionan las palabras nuevas con las ya conocidas agrupándolas por categorías</b>	3,15	1,199	,067
<b>Elaboración de un diccionario propio escribiendo la palabra nueva y la traducción a su lengua materna</b>	3,00	1,349	,076
<b>Escriben una frase donde aparezca la palabra nueva para aprenderla</b>	2,40	1,194	,067
<b>Memorizan las palabras realizando un dibujo que las represente</b>	1,90	1,176	,065

De los resultados obtenidos podemos deducir que los sujetos emplean la memoria fotográfica y se sirven de la repetición y el repaso con el objetivo de conseguir 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 habitualmente por los adultos (O'Malley & Chamot, 1993).

Son capaces de realizar asociaciones y establecer relaciones mediante la agrupación por categorías. Se ha demostrado que todas las asociaciones y el aprendizaje de vocabulario en un contexto son más eficaces que la mera repetición, ya que éste es un proceso mecánico que no implica ningún entendimiento ni supone que el sujeto establezca relaciones (Cohen & Aphek, 1981; Hulstijn, 1997; O'Malley & Chamot, 1990; Schmitt, 2000).

Por último, en menor grado escriben frases y dibujan para aprender nuevo vocabulario. Se podría apuntar que, según Takeuchi & Wakamoto (2001) si la estrategia requiere demasiado esfuerzo los sujetos no la emplean.

#### ➤ Categoría Cognitiva

La Anova mostró ser muy significativa ( $\text{sig} < 0,05$ ) para esta categoría de estrategias (tabla nº 8).

TABLA 8  
ANOVA DE LA CATEGORÍA COGNITIVA. PRUEBA DE EFECTOS INTRA SUJETOS

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Cognitivas	Esfericidad asumida	962,287	9	106,921	92,557	,000
	Greenhouse-Geisser	962,287	7,214	133,400	92,557	,000
	Huynh-Feldt	962,287	7,393	130,169	92,557	,000
	Límite-inferior	962,287	1,000	962,287	92,557	,000
Error (Cognitivas)	Esfericidad asumida	3399,713	2943	1,155		
	Greenhouse-Geisser	3399,713	2358,835	1,441		
	Huynh-Feldt	3399,713	2417,376	1,406		
	Límite-inferior	3399,713	327,000	10,397		

La mayoría de las comparaciones por pares se mostraron altamente significativas ( $<0,05$ ) (tabla nº 9). Los sujetos que se interesan por realizar varias lecturas para comprender un texto se preocupan por releer sus escritos con la finalidad de mejorar su redacción y corregir errores. Aquellos que acuden a la práctica de sonidos establecen comparaciones con la lengua materna y utilizan el resumen para fijar sus conocimientos.

TABLA 9  
COMPARACIÓN POR PARES DE LA CATEGORÍA COGNITIVA

	Estrategias Cognitivas									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>
<b>1. Semejanzas</b>		,026	,000	,547	,000	,000	,000	,000	,000	,162
<b>2. Películas</b>	,026		,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<b>3. Lectura</b>	,000	,000		,000	,000	,000	,926	,000	,000	,000
<b>4. Resumen</b>	,547	,006	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,445
<b>5. Hablar</b>	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,235	,000	,000
<b>6. Diccionario</b>	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
<b>7. Releo mis escritos</b>	,000	,000	,926	,000	,000	,000		,000	,000	,000
<b>8. Apuntes en inglés</b>	,000	,000	,000	,000	,235	,000	,000		,000	,000
<b>9. Div. Palabras</b>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
<b>10. Sonidos</b>	,162	,000	,000	,445	,000	,000	,000	,000	,000	

*Basadas en las medias marginales estimadas*

<sup>a</sup>. Ajuste para comparaciones múltiples. Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste)

En relación con la frecuencia de uso y como muestra la tabla nº 10, podemos señalar lo siguiente:

TABLA 10  
CATEGORÍA DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Estrategias Cognitivas	Media	Desv. típ.	Error típ.
<b>Consultan en el diccionario las palabras que desconocen</b>	4,17	,989	,055
<b>Leen un texto varias veces para llegar a comprenderlo</b>	3,82	,965	,053
<b>Releen sus escritos para mejorar la redacción y corregir posibles errores ortográficos, gramaticales y de vocabulario</b>	3,81	1,078	,059
<b>Practican los sonidos que resulten difíciles</b>	3,45	1,054	,058
<b>Resumen lo aprendido</b>	3,38	1,296	,072
<b>Buscan semejanzas y diferencias entre la lengua materna y la nueva lengua</b>	3,32	1,291	,071
<b>Están en contacto con el inglés por medio de películas, música.</b>	3,12	1,155	,064
<b>Aprovechan cualquier ocasión para hablar inglés fuera de clase</b>	2,80	1,253	,069
<b>Toman apuntes en inglés</b>	2,69	1,371	,076
<b>Dividen las nuevas palabras en partes para obtener su significado</b>	2,32	1,146	,063

La estrategia más utilizada de esta categoría ha resultado ser la consulta del diccionario. Pensamos que esto se puede deber a que es un recurso que ofrece autonomía e independencia en el proceso de aprendizaje. También creemos que es una técnica que los sujetos han seleccionado porque, al ser adultos, están más acostumbrados a solucionar sus problemas de comprensión a través de esta herramienta.

La investigación realizada por McGroarty (1987) reveló que esta estrategia "tradicional" es muy utilizada en el aprendizaje de vocabulario por estudiantes españoles.

Con respecto al uso que los sujetos hacen del resto de las estrategias cognitivas se puede deducir que son estudiantes que realizan una lectura fijándose en los detalles de interés y se interesan por releer sus escritos con la finalidad de mejorar la redacción y corregir errores.

Utilizan la repetición, el ensayo o la imitación de un hablante nativo, fundamentalmente, para mejorar la destreza oral y utilizan el resumen con la finalidad de extraer la información más relevante y fijar sus conocimientos.

Son capaces de comparar la lengua extranjera con la materna con el fin de encontrar una aproximación entre ambas y así realizar un aprendizaje más efectivo y fácil. Éste es un proceso muy valioso, sin embargo, a veces cometen errores al generalizar las reglas que han aprendido o al transferir expresiones de su lengua materna a la lengua extranjera que aprenden.

En menor medida, están dispuestos a practicar la lengua extranjera fuera del aula y toman apuntes en inglés.

Por último, se sienten poco atraídos por averiguar el significado de las palabras mediante la división de las mismas. Es la menos utilizada de todas las estrategias cognitivas, aunque hay que resaltar que su frecuencia de uso es medio y no bajo. Generalmente no se usa lo que no implica que no se use "nunca o casi nunca".

### ➤ Categoría de Compensación

Como podemos observar en la siguiente tabla, la Anova mostró ser muy significativa en esta categoría de estrategias (sig <0,05).

TABLA 11  
ANOVA DE LA CATEGORÍA DE COMPENSACIÓN. PRUEBA DE EFECTOS INTRA SUJETOS

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
						,000
Compensatorias	Esfericidad asumida	532,665	3	177,555	211,765	
	Greenhouse-Geisser	532,665	2,681	198,664	211,765	,000
	Huynh-Feldt	532,665	2,705	196,903	211,765	,000
	Limite-inferior	532,665	1,000	532,665	211,765	,000
(Compensatorias)	Esfericidad asumida	832,585	993	,838		
	Greenhouse-Geisser	832,585	887,491	,938		
	Huynh-Feldt	832,585	895,425	,930		
	Limite-inferior	832,585	331,000	2,515		

En relación a las comparaciones por pares y como muestra la tabla 15 todas ellas se mostraron significativas (<0,05).

TABLA 12  
COMPARACIÓN POR PARES DE LA CATEGORÍA DE COMPENSACIÓN

	Estrategias de Compensación			
	1	2	3	4
	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>
1. Contexto		,000	,000	,000
2. Sinónimos	,000		,000	,029
3. Imaginan	,000	,000		,000
4. Ayuda	,000	,029	,000	

*Basadas en las medias marginales estimadas*

<sup>a</sup>. Ajuste para comparaciones múltiples. Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste)

La siguiente tabla muestra la frecuencia de uso de las estrategias individuales pertenecientes a esta la categoría:

TABLA 13  
CATEGORÍA DE ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Estrategias de Compensación	Media	Desv. típ.	Error típ.
<b>Utilizan el contexto para averiguar el significado de una palabra dentro de un texto</b>	4,17	,892	,049
<b>Utilizan palabras similares</b>	3,61	,987	,054
<b>Piden ayuda al profesor o a un compañero si no recuerdan la palabra concreta</b>	3,45	1,110	,061
<b>Al hablar con alguien se imaginan cuál será la respuesta antes de que reciban la contestación</b>	2,39	1,056	,058

La aplicación de esta categoría de estrategias evidencia la manera en la que los sujetos abordan el aprendizaje de la lengua extranjera cuando carecen del conocimiento suficiente de un vocabulario específico o de elementos gramaticales necesarios para hacerse entender.

La estrategia más seleccionada por los sujetos ha resultado ser la utilización del contexto. Este resultado es coincidente con los hallazgos de otros estudios, en los que se observó que la contextualización junto con la repetición son estrategias utilizadas por los adultos en su aprendizaje (O'Malley & Chamot 1993).

Los sujetos emplean técnicas para hacerse entender como el uso de sinónimos, no les importa solicitar ayuda tanto al profesor como a los compañeros y en menor medida son capaces de anticiparse a la respuesta.

#### ➤ Categoría Metacognitiva

Al igual que en las anteriores categorías analizadas, la ANOVA mostró ser muy significativa ( $sig < 0,05$ ) (tabla 14).

TABLA 14  
ANOVA DE LA CATEGORÍA METACOGNITIVA. PRUEBA DE EFECTOS INTRA SUJETOS

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Metacognitiva</b>	<b>Esfericidad asumida</b>	231,793	4	57,948	85,889	,000
	<b>Greenhouse-Geisser</b>	231,793	3,520	65,858	85,889	,000
	<b>Huynh-Feldt</b>	231,793	3,564	65,031	85,889	,000
	<b>Límite-inferior</b>	231,793	1,000	231,793	85,889	,000
<b>Error (Metacognitiva)</b>	<b>Esfericidad asumida</b>	847,407	1256	,675		
	<b>Greenhouse-Geisser</b>	847,407	1105,146	,767		
	<b>Huynh-Feldt</b>	847,407	1119,211	,757		
	<b>Límite-inferior</b>	847,407	314,000	2,699		

Referente a las comparaciones por pares, todas ellas se mostraron muy significativas (tabla 15) con la excepción de dos de ellas. De estos resultados podemos deducir que

los sujetos que se marcan unos objetivos de aprendizaje llevan a cabo un seguimiento del mismo, por tanto, preparan y planifican su aprendizaje.

TABLA 15  
COMPARACIÓN POR PARES DE LA CATEGORÍA METACOGNITIVA

	Estrategias Metacognitivas				
	1	2	3	4	5
	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>
<b>1. Lugar adecuad.</b>		,000	,000	,000	,000
<b>2. Seguimiento</b>	,000		,084	,000	,003
<b>3. Objetivos</b>	,000	,084		,000	,000
<b>4. Reserva tiemp.</b>	,000	,006	,000		,000
<b>5. Consc. errores</b>	,000	,003	,000	,000	,000

*Basadas en las medias marginales estimadas*

<sup>a</sup>. Ajuste para comparaciones múltiples. Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste)

La tabla nº 16, que insertamos a continuación, refleja con claridad la frecuencia de uso de las estrategias individuales que conforman esta categoría:

TABLA 16  
CATEGORÍA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Estrategias Metacognitivas	Media	Desv. típ.	Error típ.
<b>Piensan en su propio aprendizaje, en lo que saben y lo que no saben</b>	4,41	,896	,050
<b>Son conscientes de los errores que cometen en su proceso de aprendizaje y de los aspectos de la lengua que les resultan más difíciles de aprender</b>	4,17	,941	,053
<b>Se proponen unos objetivos de aprendizaje claros y que pueden alcanzar</b>	3,97	,977	,055
<b>Buscan un lugar silencioso y tranquilo para estudiar</b>	3,87	,902	,051
<b>Reservan un período de tiempo el día dedicado al estudio</b>	3,26	1,180	,066

En relación a la utilización de esta categoría, los resultados nos indican que los sujetos son conscientes y conocedores de las dificultades que encuentran en su aprendizaje evaluando sus logros y fracasos. Llevan a cabo un auto-seguimiento de su aprendizaje, son competentes a la hora de determinar que errores son importantes, rastrean la fuente de confusión e intentan eliminarlos. Por tanto, se involucran activamente en su aprendizaje.

Estos resultados no son coincidentes con los hallados en las investigaciones realizadas por Nyikos & Oxford (1987) quienes encontraron que los estudiantes universitarios expresaron utilizar más las estrategias de planificación y menos las de seguimiento y

evaluación del aprendizaje. En nuestro caso, pensamos que al ser los sujetos estudiantes al mismo tiempo que docentes, acostumbrados por su trabajo a llevar a cabo evaluaciones de sus alumnos, están interesados en observar sus progresos en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Se marcan unos objetivos de aprendizaje alcanzables, buscan unas condiciones ambientales de estudio propicias y en menor grado planifican el tiempo dedicado al estudio.

### ➤ Categoría Afectiva

La Anova (tabla 17) mostró ser muy significativa (sig <0,05) en esta categoría.

TABLA 17  
ANOVA DE LA CATEGORÍA AFECTIVA. PRUEBA DE EFECTOS INTRA SUJETOS

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Afectivas</b>	<b>Esfericidad asumida</b>	255,115	85,038	102,589	,000
	<b>Greenhouse-Geisser</b>	255,115	93,405	102,589	,000
	<b>Huynh-Feldt</b>	255,115	92,505	102,589	,000
	<b>Límite-inferior</b>	255,115	255,115	102,589	,000
<b>Error (Afectivas)</b>	<b>Esfericidad asumida</b>	773,385	,829		
	<b>Greenhouse-Geisser</b>	773,385	,910		
	<b>Huynh-Feldt</b>	773,385	,902		
	<b>Límite-inferior</b>	773,385	2,487		

Todas las comparaciones por pares se mostraron muy significativas (<0,05).

TABLA 17  
COMPARACIÓN POR PARES DE LA CATEGORÍA AFECTIVA

	Estrategias Afectivas			
	1	2	3	4
	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>
<b>1. Ansiedad</b>		,000	,000	,000
<b>2. Control problemas</b>	,000		,000	,000
<b>3. Auto motivación</b>	,000	,000		,000
<b>4. Superación</b>	,000	,000	,000	

*Basadas en las medias marginales estimadas*

<sup>a</sup>. Ajuste para comparaciones múltiples. Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste)

La tabla nº 18 nos muestra la frecuencia de uso de las estrategias individuales que conforman esta categoría:

TABLA 18  
CATEGORÍA DE ESTRATEGIAS AFECTIVAS. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Estrategias Afectivas	Media	Desv. típ.	Error tip.
<b>Se auto motivan cuando lo hacen bien</b>	4,18	,943	,053
<b>Intentan olvidar los problemas personales cuando entran en clase</b>	3,80	1,031	,058
<b>Los sujetos sienten cierta ansiedad al utilizar el inglés aunque procuran relajarse</b>	3,34	1,001	,057
<b>Aunque tienen miedo a equivocarse al hablar intentan hacerlo en clase</b>	2,99	1,233	,070

En cuanto a la selección de estas estrategias individuales realizada por los sujetos observamos que, fundamentalmente, los participantes manifiestan tener una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua, actitud que podría hacer que el aprendizaje fuera más eficaz y divertido. Son capaces de centrarse en la clase olvidando sus problemas personales y saben controlar la ansiedad. En relación al control de la ansiedad pensamos que es un factor importante ya que favorece el aprendizaje de la lengua extranjera, sobre todo en la comunicación oral.

En menor medida intentan superar sus miedos, carencias y limitaciones a la hora de expresarse aún cuando son conscientes de la posibilidad de cometer errores.

#### ➤ Categoría Social

Al igual que las categorías anteriores el resultado de la Anova mostró ser significativa (sig <0,05) (tabla 19).

TABLA 19  
ANOVA DE LA CATEGORÍA SOCIAL. PRUEBA DE EFECTOS INTRA SUJETOS

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Sociales</b>	<b>Esfericidad asumida</b>	264,492	44,082	36,051	,000
	<b>Greenhouse-Geisser</b>	264,492	52,107	36,051	,000
	<b>Huynh-Feldt</b>	264,492	51,145	36,051	,000
	<b>Límite-inferior</b>	264,492	264,492	36,051	,000
<b>Error (Sociales)</b>	<b>Esfericidad asumida</b>	2252,365	1,223		
	<b>Greenhouse-Geisser</b>	2252,365	1,445		
	<b>Huynh-Feldt</b>	2252,365	1,419		
	<b>Límite-inferior</b>	2252,365	7,337		

Las comparaciones por pares (tabla 20) mostraron que los participantes que prefieren trabajar en grupos eligen a compañeros que posean el mismo nivel de conocimientos, solicitan la repetición de información y la corrección de errores. Están relacionadas con un aprendizaje colaborativo.

Aquellos que se decantan por trabajar en solitario se implican en la toma de decisiones sobre su aprendizaje.

TABLA 20  
COMPARACIÓN POR PARES DE LA CATEGORÍA SOCIAL

	Estrategias Sociales						
	1	2	3	4	5	6	7
	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>	Sig. <sup>a</sup>
<b>1. Trabaj. Solit.</b>		,014	,043	,152	,000	,000	,309
<b>2. Solicito repeti.</b>	,014		,808	,059	,118	,000	,000
<b>3. Trabajo grupo</b>	,043	,808		,042	,059	,000	,000
<b>4. Correc. errores</b>	,000	,059	,042		,891	,000	,000
<b>5. Mismo nivel</b>	,000	,118	,059	,891		,000	,000
<b>6. Pregunto prof.</b>	,000	,000	,000	,000	,000		,000
<b>7. Participación</b>	,309	,000	,000	,002	,000	,000	

*Basadas en las medias marginales estimadas*

<sup>a</sup>. Ajuste para comparaciones múltiples. Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste)

La siguiente tabla recoge la frecuencia de uso de estas estrategias:

TABLA 21  
CATEGORÍA DE ESTRATEGIAS SOCIALES. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Estrategias Sociales	Media	Desv. típ.	Error típ.
Prefieren trabajar con los compañeros que tienen el mismo nivel de conocimientos que ellos	3,45	1,225	,070
Solicitan del profesor o de los compañeros que les corrija los errores	3,44	1,1398	,065
Cuando no entienden al profesor o algún compañero piden que repitan	3,31	1,094	,062
Aprenden más si trabajan en parejas o grupos pequeños	3,29	1,076	,061
Necesitan trabajar solos	3,07	1,233	,070
Les gusta participar en la toma de decisiones sobre los objetivos de enseñanza, materiales didácticos a utilizar	2,98	1,143	,065
Solamente preguntan las dudas al profesor	2,37	1,124	,064

De los resultados obtenidos observamos que los sujetos tienden a buscar compañeros de trabajo afines en cuanto al nivel de conocimientos. Se sienten más cómodos y confiados trabajando en este entorno porque sienten que todos los componentes del grupo "son iguales", no estableciéndose ningún tipo de competitividad o de desigualdad, en cuanto al conocimiento, entre ellos.

Les gusta recibir retroalimentación sobre los errores que han cometido hecho que muestra interés por aprender. Pensamos que si la corrección la realiza un compañero en vez del profesor puede resultar más eficaz y menos traumática.

En general son colaboradores aunque algunos prefieren estudiar de manera independiente y a su propio ritmo confiando en sus propias habilidades de aprendizaje.

El uso de la estrategia de la toma de decisiones en su proceso de aprendizaje, refleja la preocupación de los sujetos por involucrarse activamente en este proceso.

Por último, son pocos los sujetos que ven al profesor como única fuente de estructura y apoyo.

Para finalizar, presentamos la tabla nº 22 donde recogemos las estrategias individuales más utilizadas dentro de cada categoría.

TABLA 22  
RESUMEN DE LAS ESTRATEGIAS INDIVIDUALES MÁS UTILIZADAS POR CATEGORÍAS

Categorías	Estrategias Individuales	Media	Desv. típ.
Meta-cognitiva	<b>Piensan en su propio aprendizaje, en lo que saben y lo que no saben</b>	4,41	,896
Afectiva	<b>Se auto motivan cuando lo hacen bien</b>	4,18	,943
Cognitiva	<b>Consultan en el diccionario las palabras que desconocen</b>	4,17	,989
Meta-cognitiva	<b>Son conscientes de los errores que cometen en su proceso de aprendizaje y de los aspectos de la lengua que les resultan más difíciles de aprender</b>	4,17	,941
Compensación	<b>Utilizan el contexto para averiguar el significado de una palabra dentro de un texto</b>	4,14	,892
Meta-cognitiva	<b>Se proponen unos objetivos de aprendizaje claros y que pueden alcanzar</b>	3,97	,977
	<b>Buscan un lugar silencioso y tranquilo para estudiar</b>	3,87	,902
Cognitiva	<b>Leen un texto varias veces para llegar a comprenderlo</b>	3,82	,965
	<b>Releen sus escritos para mejorar la redacción y corregir posibles errores ortográficos, gramaticales y de vocabulario</b>	3,81	1,078
Afectiva	<b>Intentan olvidar los problemas personales cuando entran en clase</b>	3,80	1,031
Memorización	<b>Memoria fotográfica</b>	3,66	1,168
	<b>Repetición de palabras</b>	3,55	1,228
	<b>Repaso frecuente del vocabulario y las reglas gramaticales</b>	3,53	,995
Social	<b>Prefieren trabajar con los compañeros que tienen el mismo nivel de conocimientos que ellos</b>	3,45	1,225
	<b>Solicitan del profesor o de los compañeros que les corrijan los errores</b>	3,44	1,139
	<b>Cuando no entienden al profesor o algún compañero piden que repitan</b>	3,31	1,094

## 6. CONCLUSIONES

Los resultados descritos anteriormente sugieren que:

- La categoría de estrategias más frecuentemente utilizada en el estudio ha sido la *metacognitiva* y la menos frecuentemente empleada la de *memorización*.
- Los sujetos de nuestra investigación aplican el resto de las categorías por este orden: Afectiva, Compensación, Cognitiva y Social.
- Las tres estrategias individuales más utilizadas, por encima de las demás de su categoría, se corresponden con una estrategia metacognitiva, "Piensan en su propio aprendizaje en lo que saben y lo que no saben" una afectiva "Se auto motivan cuando lo hacen bien" y una cognitiva "Consultan en el diccionario las palabras que desconocen".

El presente artículo ha pretendido aportar datos que pueden contribuir a comprender mejor cómo los estudiantes universitarios, ya titulados, afrontan el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Identificar las estrategias reales utilizadas por los estudiantes puede ayudar al docente a enseñar una variedad de estrategias útiles con la finalidad de conseguir una docencia más efectiva al tiempo que puede ayudar a los estudiantes a lograr un aprendizaje más eficaz.

## BIBLIOGRAFÍA

Anderson, N. (2008). Learning strategies. *Handbook of Research in second language teaching and learning* (pp.757-773). New York: Routledge.

Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34 (3), 216-225.

Chamot, A., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.

Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999) *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.

Cohen, A., & Aphek, E. (1981). Easifying second language learning. *Studies in Second Language Learning*, 3, 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* (pp.107-156). London: Longman.

Giovannini, A. et al. (2005). *Profesor en acción 1 y 3*. Madrid: Edelsa.

Goh, C. (2002b). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30, 185- 206.

Green, J., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261- 297.

Hong-nam, K., & Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English context. *System*, 34, 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.

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. *ARECLS\_E Journals*, 1, 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. *Redele*, 3, 1-6.

Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.

Magogwe, J., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age, and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352.

McGroarty, M. (1987). *Patterns of persistent second language learners: Elementary Spanish*. Paper presented at the annual meeting of TESOL, Miami, Florida.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978/96) *The Good Language Learner*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Nyikos, M., & Oxford, R. (1987). *Strategies for foreign language learning and second language acquisition*. Paper presented at the Conference on SLA and FLL, University of Illinois, Champaign-Urbana.

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). Chicago: Lincolnwood.

Olivares-Cuhat, G. (2002) Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: A case study. *Language Annals*, 35 (5), 561-570.

O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

Oxford, R. (1993) Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2 (2), 18-22.

Oxford, R. (1996) *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawai.

Oxford, R. (2002). Sources of variation in language learning. En R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 245-252). New York: Oxford University Press.

Oxford, R., & Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version Strategy Inventory for Language Learning. *System*, 23 (2), 153-175.

Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42, 1-47.

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 (1), 41-51.

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, 304-318.

Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good language learners: A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31, 385-392.

Takeuchi, O., & Wakamoto, N. (2001). Language learning strategies used by Japanese college learners of English: a synthesis of four empirical studies. *Language Education and Technology*, 38, 21-43.

Wenden, A. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23 (1), 32-55.

Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50, 203- 243.

Wu, Y. L. (2008). Language learning strategies used by students at different proficiency levels. *Asian EFL Journal*, 4 (10), 75-95.

Fecha de recepción: 24 de julio de 2011.

Fecha de revisión: 3 de septiembre de 2011.

Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2011.

## ANEXO I

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.

**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.