

TIPOLOGÍA Y FRECUENCIA DEL USO
DE ESTRATEGIAS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA

*Types and frequency of use of strategies in the learning
of English as a foreign language*

*Une typologie et fréquence de l'usage de stratégies
dans l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère*

Pilar FRANCO*, Margarita R. PINO JUSTE** y Beatriz RODRÍGUEZ***

* *Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
Departamento de Filología Francesa e Inglesa. Avenida Duque de Nájera, 8.
11002 Cádiz*

** *Universidad de Vigo. Facultad de Educación y Ciencias del Deporte. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Campus A Xunqueira. 36005 Pontevedra*

*** *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Filología. Departamento de Filologías extranjeras y sus lingüísticas. Edificio de Humanidades. C/ Senda del Rey, n.º 7. 28040 Madrid*

BIBLID [0212-5374 (2009) 27, 2; 171-191]

Ref. Bibl. PILAR FRANCO, MARGARITA R. PINO JUSTE y BEATRIZ RODRÍGUEZ. Tipología y frecuencia del uso de estrategias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Enseñanza & Teaching*, 27, 2-2009, 171-191.

RESUMEN: La utilización de estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras entendida como acciones organizadas y potencialmente intencionadas y conscientes, que posibilitan o facilitan la comunicación y el aprendizaje, se ha

revelado como uno de los objetivos más importantes para el éxito en el dominio de una nueva lengua. En este estudio se describe la tipología y frecuencia del uso de estrategias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el Centro Universitario de Idiomas a Distancia de la UNED.

Entre las conclusiones, podemos destacar que las medias aritméticas son bastante próximas para todas las estrategias analizadas, aunque la mayoría de los estudiantes expresan un mayor uso de las estrategias metacognitivas y cognitivas que de las afectivas y sociales. Por tanto, estos resultados indican la necesidad de tener aún más en cuenta los aspectos afectivos y sociales que intervienen en el desarrollo de una lengua extranjera a través de experiencias innovadoras que las fomenten utilizando las nuevas tecnologías como recurso.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, enseñanza de lenguas extranjeras, adquisición de lenguas extranjeras.

SUMMARY: The use of learning strategies in foreign language teaching, seen as organized and potentially conscious and intentional activities that enable or facilitate communication and learning, has emerged as one of the most important goals for success in mastering a new language.

This study describes the typology and frequency of use of strategies in English learning as a foreign language in the Distance University Language Centre of the UNED. Among the conclusions, we can highlight that the arithmetic means are rather close for all the strategies tested, although most students expressed a greater use of metacognitive and cognitive strategies than of the affective and social kind. Consequently, these results indicate the need for further promotion of the emotional and social aspects involved in the development of a foreign language through innovative experiences which encourage them using the new technologies as a resource.

Key words: learning strategies, foreign language teaching, foreign language acquisition.

RÉSUMÉ: L'utilisation de stratégies d'apprentissage dans l'enseignement de langues étrangères, entendu comme actions organisées et potentiellement intentionnées et conscientes que facilitent la communication et l'apprentissage, s'est révélée comme un des objectifs plus importants pour le succès dans le domaine d'une nouvelle langue.

Cette étude décrit la typologie et la fréquence de l'usage de stratégies dans l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère au Centre Universitaire de Langues à distance de l'UNED.

Entre les conclusions nous pouvons souligner que les moyennes arithmétiques sont assez proches pour toutes les stratégies analysées, bien que la majorité d'élèves expriment un plus grand usage des stratégies metacognitives et cognitives que d'affectives et sociales. C'est pourquoi, ces résultats indiquent la nécessité de tenir encore plus en compte les aspects affectifs et sociaux qui interviennent au

développement d'une langue étrangère à travers d'expériences innovatrices qui les promeuvent en utilisant les nouvelles technologies comme recours.

Mots clés: stratégies d'apprentissage, enseignement de la deuxième langue, acquisition de la deuxième langue.

1. MARCO TEÓRICO

En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se señala que los estudiantes son las personas implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias, en la medida en que aún no lo hayan hecho, y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas (Council of Europe, 2001).

La competencia estratégica podemos definirla como el conocimiento y capacidad de uso de las estrategias entendidas estas como acciones organizadas y potencialmente intencionadas y conscientes, que posibilitan o facilitan la comunicación y el aprendizaje. Consideramos que la competencia estratégica incluye no sólo las estrategias comunicativas sino también las estrategias de aprendizaje.

Es tan importante esta temática que han proliferado, sobre todo en los últimos años, multitud de estudios sobre el tema. Señalamos algunos de los más recientes y más importantes por la trascendencia que están teniendo sus autores en el ámbito de la docencia e investigación (Macaro, 2000, 2001, 2006; Grenfell, 2000, 2002; Graham, 2003, 2006; Harris y Grenfell, 2004; Griffiths, 2004; Cohen y Macaro, 2007; Alcón Soler y Martínez-Flor, 2008 o Usó-Juan y Martínez-Flor, 2006).

En este estudio intentaremos describir cuáles son las estrategias más utilizadas por los estudiantes para el dominio del inglés como segunda lengua. Pero, ¿por qué es tan importante el dominio de estrategias de aprendizaje? Cotterall y Reinders (2004) señalan cinco razones por las que resulta importante trabajar estrategias:

1. Al enseñar estrategias animamos al alumnado a compartir la responsabilidad de su aprendizaje.
2. Las estrategias promueven aprendizajes eficientes y efectivos.
3. Aumentan la motivación de los estudiantes.
4. Aumentan la cantidad de tiempo que los estudiantes dedican a usar la nueva lengua.
5. Ayudan a los estudiantes a controlar su propio aprendizaje y a ser autónomos.

Sin embargo, relativamente pocos estudiantes aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales.

Aún más, cuando la enseñanza termina el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. Este aprendizaje autónomo sólo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de lenguas, dirigido a que los estudiantes se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. En esta línea, es necesario que el estudiante desarrolle estrategias que le sirvan para llevar a cabo el aprendizaje a lo largo de toda su vida según sus necesidades personales, sociales y profesionales (Council of Europe, 2001: 140).

Por ello consideramos importante la introducción de estrategias en las clases de lengua extranjera. Como señala Cohen (2007) la introducción de estrategias de aprendizaje en el desarrollo de las clases es importante ya que ayudan a:

1. Promover el aprendizaje. Sin estrategias no se puede producir aprendizaje consciente.
2. Desarrollar tareas específicas. La selección de estrategias depende de las tareas.
3. Solucionar problemas específicos. Elegir la estrategia adecuada permite solucionar problemas concretos.
4. Hacer el aprendizaje más fácil, más rápido y más entretenido. Permitir al alumnado profundizar en el conocimiento de sí mismos y de cómo aprender una lengua.
5. Compensar déficits de aprendizaje. El conocimiento de las estrategias favorece que el estudiante aprenda de forma autónoma a completar su formación para superar sus carencias.

Para el desarrollo de nuestro proyecto es determinante establecer qué se entiende por estrategia. En el contexto de aprendizaje de la lengua no materna Ellis (1994) definió las estrategias de aprendizaje como «procesos mentales que los aprendices dirigen para aprender la lengua de llegada». Sin embargo, las definiciones que a nuestro entender resultan más relevantes son las de Luke, De Castell y Luke (1989), Hernández (1997), Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999) o Díaz Barriga (2002). Estos autores definen las estrategias de aprendizaje como el conjunto de pasos y habilidades que un estudiante emplea y posee para aprender, recordar y utilizar la información, es decir, una manera intencional de aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Igualmente, O'Malley y Chamot (1990) definen las estrategias de aprendizaje como medios que los aprendices parecen emplear para mejorar la eficacia en el aprendizaje. Asimismo, para Oxford (1990) son operaciones mentales, mecanismos, tácticas, o procedimientos que se utilizan de forma más o menos consciente para llevar a cabo tareas comunicativas o para enfrentarse a nuevas situaciones de aprendizaje. También Oxford (1990: 8) añade que son acciones específicas, conductas, pasos o técnicas que los aprendices emplean intencionalmente para mejorar su avance, para hacer más rápido, fácil y efectivo el aprendizaje, además de hacerlo transferible a nuevas situaciones.

Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el individuo selecciona, sopesa, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiados para la planificación, la ejecución, el seguimiento o la evaluación y (cuando sea necesario) la corrección de la tarea con el fin de conseguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado. Las estrategias (generales y comunicativas) proporcionan un enlace fundamental entre las distintas competencias (innatas o adquiridas) que posee el estudiante y favorecen el éxito en la realización de la tarea (Council of Europe, 2001: 157-158).

Por lo que se refiere a la clasificación de las estrategias de aprendizaje en un principio, Oxford (1990) y Hsiao y Oxford (2002) desarrollaron un sistema de clasificación que contiene seis grupos de comportamientos de aprendizaje de la lengua extranjera. Este sistema se basa en la teoría de que «el estudiante es una persona integral que emplea recursos intelectuales, sociales, emocionales y físicos y por lo tanto no es simplemente una máquina cognitiva o metacognitiva de procesamiento de información» (Oxford, 1990: 20). Su objetivo era colocar las estrategias en una tipología más coherente y general y de esta forma corregir la falta de énfasis que se les otorga a las estrategias sociales y afectivas. El sistema incluye estos grupos de estrategias:

- Relacionadas con la memoria: por ejemplo, agrupar, asociar, colocar palabras nuevas en un contexto.
- Cognitivas: por ejemplo, razonar, analizar, tomar notas, resumir.
- Compensatorias: por ejemplo, utilizar sinónimos o gestos para comunicar un significado, adivinar el significado por el contexto.
- Metacognitivas: por ejemplo, prestar atención, planificar las tareas, monitorizar los errores.
- Afectivas: como reducir la ansiedad mediante la meditación o la risa, darse aliento y recompensarse.
- Sociales: como cooperar con los compañeros y hacer preguntas.

Aunque esta tipología no es la última palabra en cuanto a la clasificación de estrategias, consideramos que permite ampliar la limitada concepción tradicional de lo que sucede cuando se aprende una lengua extranjera.

Más completa es la clasificación de O'Malley y Chamot (1990) quienes al igual que Hsiao y Oxford (2002) diferencian entre estrategias metacognitivas, cognitivas, y sociales-afectivas. También Cohen (1998) se basa en la clasificación anterior (estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas o sociales) pero establece una división bipartita:

- Estrategias de aprendizaje: son las que un aprendiz utiliza conscientemente con el propósito de mejorar su conocimiento y comprensión de la lengua meta.
- Estrategias de uso: son las que utiliza para ayudarse a usar la lengua que ha aprendido.

Las primeras aproximaciones científicas sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje fueron los estudios sobre los buenos estudiantes de lenguas llevados a cabo por Stern (1975), Rubin (1975) o Naiman *et al.* (1996) (cfr. Grenfell, 2007).

Destacan además dos formas diferentes de enfocar esta problemática: por un lado están los autores que han basado sus estudios en los estudiantes con éxito en el aprendizaje, por otro, aquellos que han comparado estudiantes con mayor y menor éxito.

Algunas teorías sobre estrategias de aprendizaje de lenguas consideran que los estudiantes son capaces de influir conscientemente en su propio aprendizaje, el aprendizaje de la lengua se convierte en un proceso cognitivo similar en muchos sentidos a cualquier otro tipo de aprendizaje (McLaughlin, 1987). En una posición opuesta Krashen (Krashen, 1976, 1977) establece que la lengua no puede ser conscientemente aprendida, sólo puede adquirirse a través de la comunicación natural y, por lo tanto, implícitamente. Añade que las estrategias de aprendizaje consciente no son útiles en el desarrollo del lenguaje.

Al estudiar las estrategias de aprendizaje usadas en diferentes contextos se ha llegado a la conclusión de que hay un grupo de estrategias generales de aprendizaje que pueden ser de especial utilidad para los estudiantes que están aprendiendo tanto una lengua como contenidos conceptuales (Chamot y O'Malley, 1987). Serían estrategias de aprendizaje nucleares o esenciales, que no son aplicables solamente a una variedad de tareas de aprendizaje sino que son también características de aquellos estudiantes altamente efectivos en un idioma.

En esta línea, Garner y Alexander (1989) señalan que algunas estrategias se adquieren sólo si se reciben instrucciones concretas sobre ellas, pero otras se aprenden muy fácilmente de forma espontánea y Pintrich (1998) señala que el aprendizaje de las estrategias será poco significativo si no se demuestra al alumnado el valor de las mismas y su importancia para el aprendizaje así como su funcionalidad para futuras ocasiones.

Así mismo, Ertmer y Newby (1996) señalan que la reflexión entendida como dinámica para sacar inferencias o conclusiones es la actividad más importante para establecer el enlace entre la metacognición y autorregulación y sus interacciones.

En este contexto, el objetivo de nuestro estudio es determinar qué estrategias utiliza el alumnado del Centro Universitario de Idiomas a Distancia en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera con el fin de implementar un programa de estrategias que faciliten el dominio rápido y eficaz de esta lengua.

2. MÉTODO

2.1. Contexto y sujetos

El estudio se ha desarrollado en el centro Universitario de Idiomas a Distancia (CUID). El CUID es una unidad docente especializada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, creada en el año 2000.

Su finalidad es promover el aprendizaje de la lengua española y de las lenguas oficiales de España además de lenguas extranjeras como enseñanzas no regladas en los Centros Asociados de la UNED. Con su creación se pretende dotar preferentemente a los estudiantes universitarios de los conocimientos lingüísticos necesarios para un adecuado desarrollo de sus estudios y profesiones futuras.

La matrícula se ha ido incrementando con el tiempo de forma exponencial y en el curso académico 2007-2008 estuvieron matriculados 4.800 estudiantes en 38 Centros Asociados y en las siguientes lenguas: alemán, árabe, chino, francés, inglés, italiano, portugués, español para extranjeros y lenguas cooficiales de España. Aunque no todas las lenguas se imparten en todas las sedes.

La investigación ha sido desarrollada con una muestra de 257 estudiantes de inglés como lengua extranjera. El 56,3% de ellos eran del sexo femenino mientras el 43,7% eran hombres. La media de edad es 39,26 años, siendo la mínima 20 y la máxima 65. El 59% cursan nivel elemental (A1) y 41% nivel avanzado (B2) y el 65% acuden habitualmente a tutorías mientras el 35% no lo hacen. La mayoría son licenciados (41%) o diplomados (29%), mientras que bachillerato lo han cursado el 11,8% y formación profesional el 12,6%. Solamente el 1,6% es doctor.

Las razones para estudiar una lengua extranjera son fundamentalmente por ampliar su formación (47,2%), mientras el 29% lo hace por razones laborales, el 13,4% por facilitar su ocio, el 7,9% porque le gustan los idiomas y solamente el 2,4% para poder viajar o para no olvidar lo que ya conoce.

2.2. *Instrumento*

El instrumento utilizado es un cuestionario, denominado Inventario del Uso de Estrategias para el Aprendizaje de una Lengua (IUEAL), diseñado ad hoc para medir el uso y la frecuencia de utilización de estrategias en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del inglés. Este cuestionario es de modalidad de aplicación colectiva, está compuesto de ocho preguntas de identificación (sexo, edad, profesión, estudios, etc.), 58 ítems cerrados con preguntas dicotómicas de SÍ y NO que nos permite saber el porcentaje de individuos que utiliza una determinada estrategia y una escala tipo Likert (64 ítems) que nos indica la frecuencia de uso de estrategias, en la cual 1 es nunca, 2 casi nunca, 3 algunas veces, 4 casi siempre y 5 siempre. Además existen seis preguntas abiertas para conocer las razones de algunas decisiones que también se sitúan dentro de la escala Lickert para conocer la frecuencia.

En cuanto a la organización de las estrategias del cuestionario está basada en la clasificación de estrategias de aprendizaje de Franco (2007). Para su elaboración se han tenido en cuenta las taxonomías ya existentes en la literatura (O'Malley y Chamot, 1990; Hsiao y Oxford, 2002). Igualmente, se ha tomado en consideración la propuesta del marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) (Council of Europe, 2001; MECD, 2002).

Además, se ha optado por clasificar las estrategias de aprendizaje en cuatro grandes grupos denominados estrategias metacognitivas (17 ítems por cada variable), cognitivas (27 ítems por cada variable), afectivas (10 ítems) y sociales (10 ítems).

Para la organización interna de cada grupo de estrategias propuesto se han tenido en cuenta los procesos que intervienen en el procesamiento de la información y en la enseñanza-aprendizaje de la siguiente forma:

Las estrategias metacognitivas intervienen en los procesos de planificación, dirección y evaluación. Suponen procesos ejecutivos de planeamiento para aprender, monitorización de la propia comprensión y producción, y evaluación de cómo se ha logrado el objetivo de aprendizaje.

Las estrategias cognitivas forman parte de los procesos de procesamiento, asimilación y uso en las cuales el estudiante interactúa con el material a aprender manipulándolo mentalmente (por ejemplo, elaborando imágenes mentales o trabajando sobre conceptos o habilidades adquiridas antes) o físicamente (por ejemplo, agrupando los elementos a aprender en categorías coherentes o tomando notas de la información importante que debe recordarse).

Las estrategias afectivas desempeñan un papel importante en relación con el afecto, la motivación y la actitud. El estudiante puede usar algún tipo de control afectivo para ayudarse en su tarea de aprendizaje.

Las sociales, que además de intervenir en aspectos como el afecto, la motivación y la actitud están relacionadas con la cooperación y la empatía. El estudiante puede interactuar con otra persona para ayudarse en su aprendizaje –cooperando mutuamente o haciendo preguntas para tener mayor claridad conceptual–.

A diferencia del cuestionario de Oxford (1990), este permite obtener respuestas más objetivas sobre el uso o no de una determinada estrategia. Además, también tiene en cuenta respuestas más subjetivas en relación con la percepción del estudiante sobre la frecuencia de uso de las estrategias.

El cuestionario se administró en la lengua materna de los encuestados para facilitar al máximo su comprensión.

3. RESULTADOS

En primer lugar, podemos observar que las estrategias menos utilizadas son las afectivas y sociales y la mayoría de las estrategias utilizadas son las metacognitivas, de hecho, las utiliza casi el 93% del alumnado.

TABLA 1
 Porcentajes de estudiantes que afirman utilizar las estrategias

Estrategias/ Uso	Estrategias metacognitivas	Estrategias cognitivas	Estrategias afectivas	Estrategias sociales
SÍ	92,71	82,83	77,07	70,34
NO	7,29	17,17	22,93	29,66

Los estadísticos descriptivos nos muestran que las medias aritméticas son bastante próximas para todas las estrategias analizadas, aunque, como podríamos suponer, la más alta corresponde a las estrategias metacognitivas y la más baja a las estrategias sociales. Por su parte la moda es en las dos primeras 4, que es la puntuación que se refiere en la escala a un uso regular, o sea, la estrategia se usa «casi siempre». Sin embargo, la moda de las estrategias afectivas y sociales es menor lo que quiere decir que se utiliza solamente algunas veces.

TABLA 2
 Estadísticos descriptivos de las diferentes estrategias

	Estrategias metacognitivas	Estrategias cognitivas	Estrategias afectivas	Estrategias sociales
N. válidos	257	255	240	235
N. perdidos	0	2	17	22
Media	3,57	3,24	3,19	3
Moda	4	4	3	3
Desv. típica	1,09	1,22	1,19	1,26
Varianza	1,21	1,52	1,47	1,66

Si estudiamos la frecuencia de la utilización de las estrategias observamos que la media es relativamente alta lo que quiere decir que además de utilizarla lo hacen habitualmente, siempre utilizando más las metacognitivas y después por este orden: cognitivas, afectivas y sociales.

Para el cálculo de los porcentajes hemos optado por sumar las frecuencias 4 (casi siempre) y 5 (siempre) y las frecuencias 1 (nunca) y 2 (casi nunca) con el fin de facilitar la interpretación de los datos. Debemos advertir también para facilitar la comprensión detallada de los mismos que los cálculos están realizados sobre el porcentaje de estudiantes que responden afirmativamente a la pregunta sobre si usan esa estrategia.

Dentro de las estrategias metacognitivas utilizadas por el 92,71% destacan principalmente las de planificación y las de evaluación. Estas son utilizadas por más de un 95% de los encuestados. Sin embargo, el uso de las de dirección es más bajo (80%), sobre todo, en lo que respecta a proponerse objetivos según las necesidades (78%) y utilizar estrategias o técnicas de estudio adecuadas a los contenidos que se están trabajando en el aula (80%).

De hecho, el alumnado no se propone objetivos según las necesidades nunca o casi nunca (27%) y no utilizan estrategias adecuadas a los contenidos en similar porcentaje (28%).

La pregunta abierta planteada para averiguar otras maneras de planificar, dirigir o evaluar el aprendizaje por parte del alumnado ha generado los siguientes resultados: la mayoría de los encuestados señala que lo hacen viendo la televisión, escuchando la radio, yendo al cine, escuchando música o hablando con otras personas (30%), trabajando con los materiales del libro de texto o con los documentos del curso virtual (17%), asistiendo a tutorías (15%). Además se sugieren otras formas que aparecen de forma más minoritaria como: leyendo libros, revistas o entrando en páginas de Internet (8%), hablando con otras personas (7%), trabajando por objetivos (5%), haciendo horarios semanales (4%), haciendo esquemas de gramática (4%), repasando habitualmente la materia estudiada (4%), preparando bloques de temas dados o ampliando los temas (2%).

Por lo que respecta a las estrategias cognitivas las utiliza el 82,83% del alumnado encuestado. Las más utilizadas son las de procesamiento y llama particularmente la atención la poca utilización de estrategias como inventar palabras cuando no se conocen. El 58% de los estudiantes señala que no lo hace nunca o casi nunca. Tampoco se ayudan de los gestos (40%), ni clasifican las palabras (47%), ni subrayan (38%), ni realizan ensayos (37%), ni traducen a la lengua materna para facilitar el desarrollo de la comprensión, expresión o interacción (34%), ni utilizan palabras u oraciones en ejemplos (32%). Y alrededor del 40% tampoco utiliza el e-mail para hacer prácticas y el 30% ni siquiera practica con otras personas.

Las destrezas más utilizadas son, además de las de planificación (99,5%), repasar los contenidos aprendidos (99%), relacionar lo ya conocido con conocimientos nuevos (96%), intentar emplear palabras nuevas (95%), escuchar la lengua de estudio en audio (93%), aprender las reglas gramaticales (92%), el empleo de los materiales didácticos (90%), la elaboración de notas (83%) y el empleo del resumen (82%).

Entre las sugerencias que han realizado sobre otras formas de ayudar a comprender, recordar o utilizar una lengua se señalan las siguientes: realizar listados, esquemas y tarjetas de colores fundamentalmente para aprender gramática y vocabulario (17%), escuchando música en el idioma de estudio (15%), viendo películas subtituladas (12%), conversando con otras personas o incluso sólo (12%), memorizando o escribiendo los ejemplos trabajados en el aula (5%).

En relación con las estrategias afectivas el porcentaje de utilización baja al 77,07%. Pero si analizamos la frecuencia nos damos cuenta de que este porcentaje

es todavía más bajo ya que la media es 3,19 y solamente puntúa alto algún ítem concreto.

En general son conscientes de estar nerviosos cuando realizan una tarea (72%) e intentan buscar oportunidades para practicar la lengua con actividades divertidas y motivadoras (66%). Sin embargo, no comentan con otras personas sus sentimientos hacia el aprendizaje, ni buscan pensamientos positivos para animarse a practicar la lengua de estudio y tampoco se conceden premios si realizan bien las tareas.

Con respecto a cómo se intenta que los nervios no afecten al aprendizaje destacan: valorando las necesidades cara al futuro (34%), pensando en positivo (17%), usando la relajación y la concentración (17%), desconectando de la realidad cotidiana (14%), intentando divertirse con los nuevos aprendizajes (7%). Ya en menor cuantía aparecen otras opciones como: restar importancia a los problemas que plantea el aprendizaje de un nuevo idioma, estimularse intelectualmente, variar de actividades para no aburrirse o ser consciente de los nervios para poder superarlos.

Entre las formas de motivación que exponen destaca que para poder comunicarse con los amigos o personas de otros países (10,8%), se divierten aprendiendo (9,2%), pensar en positivo (7,7%) o viendo películas en versión original (7,7%).

Por último, por lo que respecta a las estrategias sociales, decir que son utilizadas por el 70,34%. Si analizamos los datos nos encontramos que entre las estrategias más utilizadas están trabajar con otros compañeros (99,2%), pedir ayuda a hablantes nativos (95,2%) o interesarse por la cultura del país de la lengua que se aprende (76,6%). Las demás técnicas casi no se utilizan y así solamente el 32% realiza alguna actividad de ocio en la lengua de estudio e intercambia opiniones y sentimientos con otras personas, el 23,3% señala que pide aclaraciones o confirmación de las palabras que no entiende y el 17% señala que pide a los demás que le corrijan.

En la tabla siguiente podemos comprobar los porcentajes medios en cada estrategia.

TABLA 3
 Porcentajes medios de utilización de cada estrategia

Estrategias/ Frecuencia	Estrategias metacognitivas	Estrategias cognitivas	Estrategias afectivas	Estrategias sociales
Nunca (1)	7,51	18,01	24,15	31,49
Casi nunca (2)	8,56	9,58	7,01	6,29
Algunas veces (3)	23,65	22,51	22,75	22,32
Casi siempre (4)	39,85	30,22	28,98	23,07
Siempre (5)	20,41	8,97	17,10	19,95

Como vemos la repuesta nunca es mayoritaria en las estrategias afectivas y sociales y la respuesta casi siempre es mayoritaria en estrategias metacognitivas y cognitivas.

Esta reserva de los estudiantes para compartir las dificultades en el aprendizaje de una nueva lengua o interactuar con amigos y hablantes nativos quizás sea determinante para el dominio de la misma, sobre todo para superar los miedos que tienen históricamente los estudiantes españoles a la hora de expresarse en público en otro idioma.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como profesores debemos reflexionar sobre las múltiples implicaciones del aprendizaje y la necesidad de innovar en nuestra labor docente a fin de ayudar a nuestros estudiantes a ser competentes para enfrentarse al aprendizaje y desarrollar una formación integral.

Para ello debemos centrar nuestros esfuerzos en tratar de identificar qué estrategias desarrollan estudiantes eficientes para obtener resultados satisfactorios. De este modo, los estudios sobre estrategias de aprendizaje representan un conocimiento importante para la promoción del aprender a aprender. En esta línea, la presente investigación se ha llevado a cabo con alumnado adulto que cursa un tipo de enseñanza a distancia, por lo que, en este contexto, las estrategias de aprendizaje cobran un papel indispensable para motivar y preparar al alumno para el aprendizaje a lo largo de toda su vida.

En el estudio de Harris y Grenfell (2004) se llega a la conclusión de que los alumnos que logran mayor nivel de logro utilizan más estrategias metacognitivas que los que tienen un menor nivel y además realizan mayores transferencias de estrategias de su clase de lengua materna a la clase de inglés. Mientras que los de menor nivel usan menos estrategias metacognitivas y hacen menos transferencias. En este sentido, en nuestro estudio podemos concluir que para los estudiantes las estrategias metacognitivas son herramientas vitales que les permiten aprender a aprender ya que favorecen la comprensión y el desarrollo eficaz y consciente de las tareas que les llevan a aprender cosas nuevas y a usar sus conocimientos para resolver problemas.

Según García, Jiménez y Pearson (1998), los estudiantes tienden a aplicar las estrategias en los mismos contextos donde las han aprendido; sin embargo, los estudiantes que desarrollan estrategias eficaces en su lengua materna es más probable que las transfieran a tareas similares en la lengua extranjera. En esta línea, el presente estudio se ha realizado con alumnos adultos con experiencias académicas previas que voluntariamente han optado por una enseñanza a distancia. Teniendo en cuenta estas características del alumnado, probablemente, el alto índice de uso de las estrategias expresado en los resultados se pueda explicar por la transferencia del uso de estrategias eficaces utilizadas en otros contextos de aprendizaje previos.

Según Franco, Bocanegra y Díaz (2003) los grupos de alumnos con menor nivel de competencia lingüística hacen un uso más heterogéneo de las estrategias que los de mayor nivel. Por tanto, la utilización de estrategias de aprendizaje se hace más sistemática a medida que se va desarrollando el nivel de conocimiento de la nueva lengua. En este sentido, por lo general, los alumnos que han participado en el presente estudio son conscientes de las distintas categorías de estrategias que utilizan, para qué las emplean y con qué frecuencia. Por tanto, y a medida que se encuentran cada vez más inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua objeto de estudio, hacen un uso más homogéneo, menos arbitrario y más orientado a alcanzar los objetivos propuestos. De ahí que se explique el mayor índice de uso de las estrategias metacognitivas que son las que se emplean para planificar, dirigir y evaluar el aprendizaje.

Para fines de aprendizaje, las estrategias elegidas por el individuo para realizar una tarea concreta dependerán de la diversidad de las distintas capacidades para aprender de las que disponga. Pero también el individuo amplía su capacidad de aprendizaje mediante la diversidad de experiencias, siempre que no estén compartimentadas ni sean estrictamente repetitivas, rutinarias o automatizadas (Council of Europe, 2001: 13).

En este sentido, y a la vista del presente estudio, la mayoría del alumnado expresa un mayor uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas que de las afectivas y las sociales. Por tanto, estos resultados indican la necesidad de tener aún más en cuenta los aspectos afectivos y sociales que intervienen en el desarrollo de una lengua extranjera a través de experiencias innovadoras que los fomenten utilizando las nuevas tecnologías como recurso. Las estrategias afectivas y sociales influyen, sobre todo, en el desarrollo de las destrezas orales por lo que la integración de estas estrategias mediante actividades que promuevan la expresión y la interacción oral será de gran utilidad para el alumnado. Más aún, si se tiene en cuenta que la práctica de las destrezas orales presenta más dificultad para los alumnos que han optado por una enseñanza a distancia.

A pesar de los numerosos estudios llevados a cabo, es importante que, aunque las estrategias de aprendizaje tienen el potencial de ser «una poderosa herramienta de aprendizaje» (O'Malley *et al.*, 1985: 43), también las consideremos como un nuevo ámbito de estudio y análisis. Es poco probable que las estrategias de aprendizaje sean la solución a todos los problemas de aprendizaje de lenguas, pero usadas conjuntamente con otras técnicas pueden resultar una opción muy útil para un estudiante de lenguas extranjeras (Griffiths, 2004: 18; Manchón, 2008: 240).

Por tanto, para que sean parte esencial de los procesos de enseñanza y de las prácticas docentes será necesario integrarlas en el currículo de lenguas extranjeras de manera que formen parte de las programaciones docentes. Asimismo, será también necesaria una formación del profesorado que tenga como objetivo la enseñanza de la lengua a través del uso de estrategias. De esta forma, se facilitará que los estudios sobre el efecto de la enseñanza estratégica en el desarrollo de una

lengua no sean experiencias puntuales. Integrando las estrategias de aprendizaje en el currículo, la programación docente y el trabajo en el aula, se podrán diseñar y elaborar prácticas innovadoras con materiales originales. Este tipo de prácticas del profesorado podrán ser objeto de investigación, dentro de un marco institucional, proporcionando una perspectiva objetiva sobre cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcón Soler, E. y Martínez-Flor, A. (Eds.) (2008). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chamot, A. U. y O'Malley, J. M. (1987). A cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21, 227-249.
- Cohen, A. (2007). Coming to Terms with Language Learner Strategies: Surveying the Experts. En A. Cohen y E. Macaro (Eds.). *Language Learner Strategies: 30 years of Research and Practice* (cap. 2). Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Cohen, A. D. y Macaro, E. (Eds.) (2007). *Language Learner Strategies: 30 years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Cotterall, S. y Reinders, H. (2004). *Learner strategies. A Guide for teachers*. Singapore; SEA-MEO Regional Language Centre.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ertmer, P. A. y Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Franco, P. (2007). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera: diseño y aplicación de un modelo instruccional en el contexto de las Escuelas Oficiales de Idiomas*. Tesis doctoral no publicada. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Franco, P.; Bocanegra, A. y Díaz, M. T. (2003). *Análisis de las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en los Cursos de los Ciclos Elemental y Superior de las Escuelas Oficiales de Idiomas*. Proyectos de Investigación educativa 1999 (Síntesis de memorias). Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- García, G. E.; Jiménez, R. T. y Pearson, P. D. (1998). Metacognition, childhood bilingualism, and reading. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y Graesser A. C. (Eds.). *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 193-219). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Garner, R. y Alexander, P. A. (1989). Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24, 143-158.
- Graham, S. (2003). Learners' metacognitive beliefs: a Modern Foreign Languages case study. *Research in Education*, 70, 2, 11-29.
- (2006). A study of students' metacognitive beliefs about foreign language study and their impact on learning. Summer: *Foreign Language Annals*.

- Grenfell, M. (2000). Modern Languages-Beyond Nuffield, and into the 21st Century. *Language Learning Journal*, 23-30.
- (2007). Language learner strategy research and modern foreign language teaching and learning. *Language Learning Journal*, 35, 1, 9-22.
- Grenfell, M. J. (2002). *Modern Languages Across the Curriculum*. London: Routledge.
- Griffiths, C. (2004). *Language Learning Strategies: Theory and Research*. Auckland, New Zealand.
- Harris, V. y Grenfell, M. (2004). Language-learning strategies: a case for cross-curricular collaboration. *Language Awareness*, 13, 2, 116-130.
- Hernández Ceballos, M. (1997). *Aprendizaje Estratégico en un idioma extranjero. Reflexión de una profesora entrenada-entrenadora*. Tesis presentada en opción al Grado de Máster. La Habana. Documento policopiado.
- Hsiao, T. Y. y Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, 86, 3, 368-383.
- Krashen, S. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly*, 10, 2.
- (1977). The monitor model for adult second language performance. En M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (Eds.). *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents.
- Luke, C.; De Castell, S. y Luke, A. (1989). Beyond Criticism: the authority of the school textbook. En S. de Castell, A. Luke y C. Luke (Eds.). *Language, Authority and Criticism. Readings on the School Textbook* (pp. 245-260). London: The Falmer Press.
- Macaro, E. (2000). Learner strategies in foreign language learning: cross national factors. *Tuttitalia*, 22, 9-18.
- (2001). *Learning Strategies in the Second and Foreign Language Classroom*. London: Continuum.
- (2006). Strategies for Language Learning and for Language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90 (iii), 320-337.
- Manchón, R. (2008). Taking strategies to the foreign language classroom: Where are we now in theory and research? *IRAL*, 46, 221-243.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Arnold.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte y Grupo Anaya S.A.
- Naiman, N.; Fröhlich, M.; Stern, H. H. y Todesco, A. (1996). *The good learner*. Clevedon: Multilingual Matters (original publicado en 1978). Toronto: OISE.
- O'Malley, M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.; Michael, A.; Chamot, U.; Stewner-Manzanares, G.; Kupper, L. y Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 1, 21-46.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies; What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Pintrich, P. R. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En S. Castañeda (Ed.). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de las ciencias, artes y técnicas: Perspectiva internacional en el siglo XXI* (pp. 229-262). México, DF: Porrúa-UNAM.

Rubin, J. (1975). What the «good language learner» can teach us. *TESOL Quaterly*, 9, 1, 41-51.
Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
Usó-Juan, E. y Martínez-Flor, A. (Eds.) (2006). Current trends in the development and teaching of the four language skills. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

INVENTARIO DEL USO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA (IUEAL)

INSTRUCCIONES

Este cuestionario es ANÓNIMO. Comienza con unas preguntas generales de identificación. Aquí solo debes poner una cruz en el recuadro correspondiente.

Además, en este cuestionario encontrarás preguntas sobre cómo aprendes una lengua distinta a la tuya.

Por favor, sigue estos pasos para responder al cuestionario:

1. Lee cada pregunta con atención
2. Luego pon una cruz en la casilla del «sí» si haces lo indicado en la pregunta y en la del «no» si no lo haces
3. Si la respuesta es afirmativa, pon una cruz debajo de las categorías del 1 al 5 para indicar la frecuencia con la que realizas lo que se te pregunta. Los números corresponden a las siguientes frecuencias:
 1. *Nunca o casi nunca* lo hago
 2. *Normalmente no* lo hago
 3. *Algunas veces* lo hago
 4. *Normalmente* lo hago
 5. *Siempre o casi siempre* lo hago

Intenta dar la respuesta que mejor explique lo que haces. No respondas con lo que crees que debería ser o con lo que otros hacen.

RECUERDA: No hay respuestas correctas o incorrectas. Si tienes alguna pregunta o necesitas alguna aclaración, hazlo saber a tu profesor, él podrá ayudarte.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Sede de

2. Nivel en el que estás matriculado	Elemental		Básico	
--------------------------------------	-----------	--	--------	--

3. Asistes a las tutorías	SÍ		NO	
---------------------------	----	--	----	--

4. Sexo	Hombre		Mujer		5. Edad	
---------	--------	--	-------	--	---------	--

6. Nivel de estudios:

Doctor	
Licenciado	
Diplomado	
Formación Profesional	
Estudios Básicos	
Otros	

7. Profesión:

8. Por qué estudias una lengua extranjera:

Por trabajo	
Por ocio	
Para ampliar mi formación	
Porque me gusta aprender idiomas	
Para conocer otras culturas	
Otros	

ESCALA

<i>PARTE A</i>	Sí	No	1	2	3	4	5
Antes de hablar o escribir sobre un tema, ¿te paras a pensar sobre él?							
Antes de hablar o escribir sobre un tema, ¿organizas tus ideas adecuadamente decidiendo cómo vas a empezar y a terminar la exposición?							
Antes de una tarea de aprendizaje, ¿decides prestar atención a lo que vas a hacer evitando distraerte?							
Antes de una tarea de aprendizaje, ¿decides prestar atención a aspectos concretos que te ayudarían a hacerla como el vocabulario, las palabras claves o la pronunciación?							

¿Estudias y practicas la gramática, el vocabulario y la pronunciación para aprender a entender la lengua de estudio y a comunicarte?									
¿Conoces y utilizas términos para hablar o entender la gramática u otros aspectos de la lengua cuando los estudias o en las actividades que realizas?									
¿Te propones objetivos según tus necesidades para mejorar en el uso de lengua de estudio?									
¿Tratas de averiguar cómo aprender mejor la lengua de estudio?									
¿Utilizas estrategias, técnicas de estudio o de trabajo adecuadas para ti o para los contenidos y destrezas que vas a trabajar?									
¿Organizas tu horario personal para tener tiempo y poder aprender la lengua de estudio?									
¿Organizas y utilizas adecuadamente el material de aprendizaje?									
¿Buscas oportunidades fuera del aula para practicar la lengua leyendo, escuchando, escribiendo o hablando con otras personas?									
¿Buscas oportunidades de utilizar recursos fuera del aula para aprender la lengua de estudio?									
¿Te das cuentas de los errores mientras realizas la tarea en la lengua de estudio?									
¿Intentas darte cuenta y aprender de los errores para hacerlo mejor?									
¿Intentas corregir las tareas por ti mismo?									
Expón brevemente otras maneras que tengas para ayudarte a planificar, dirigir y evaluar tu aprendizaje con la lengua de estudio. Indica también la frecuencia con la que lo haces.									

<i>PARTE B</i>	Sí	No	1	2	3	4	5
¿Prestas atención a la información general y/o concreta cuando escuchas, lees, hablas o escribes en la lengua de estudio?							
¿Utilizas la información que sabes para predecir respuestas o adivinar el significado cuando no conoces alguna palabra?							
¿Empleas materiales como gramáticas, libros de ejercicios e Internet entre otros para aprender la lengua de estudio?							
¿Escuchas la lengua de estudio y la imitas y repites oralmente para recordarla?							
¿Lees la lengua de estudio y la escribes varias veces para recordarla?							
¿Traduces palabra por palabra para entender lo que escuchas o lees?							
¿Empleas palabras nuevas en oraciones o situaciones?							
¿Usas ejemplos para comprender y recordar la lengua de estudio?							
¿Clasificas las palabras según el tema u otros criterios en tablas o esquemas?							
¿Analizas las palabras, frases o textos para comprenderlos?							
¿Intentas analizar estructuras y crear reglas?							
¿Aprendes las reglas y las aplicas?							
¿Utilizas el subrayado?							
¿Tomas notas?							
¿Reelaboras las notas que tomas para expresar su contenido?							
¿Empleas el resumen?							
¿Repasas los contenidos que has aprendido?							
¿Relacionas lo que ya sabes con lo nuevo que aprendes?							

¿Ensayas antes de realizar una tarea?							
Cuando no te acuerdas de una palabra concreta, ¿utilizas gestos?							
Cuando no te acuerdas de una palabra concreta, ¿te la inventas?							
Cuando no te acuerdas de una palabra concreta, ¿empleas una palabra o frase que signifique lo mismo?							
¿Practicas la lengua aprendida viendo películas o programas de televisión?							
¿Practicas la lengua aprendida leyendo revistas o libros de tu interés?							
¿Practicas la lengua aprendida escribiendo mensajes de correo electrónico o cartas para comunicarte con otras personas fuera de clase?							
¿Practicas la lengua aprendida hablando con otras personas fuera de clase?							
Expón brevemente otras maneras que tengas para ayudarte a comprender, recordar y utilizar la lengua de estudio. Indica también la frecuencia con la que lo haces.							
<i>PARTE C</i>	Sí	No	1	2	3	4	5
¿Notas que estás tenso o nervioso cuando tienes que realizar una tarea?							
¿Cuándo sientes nerviosismo al realizar una tarea, intentas relajarte?							
Cuando no entiendes algo ¿intentas no bloquearte y continuar con la tarea?							
¿Tienes pensamientos positivos para animarte a practicar la lengua de estudio?							
¿Comentas con otras personas cómo te sientes cuando practicas la lengua de estudio?							
¿Te das algún premio cuando realizas bien una tarea?							
¿Intentas buscar oportunidades para practicar la lengua con actividades que te divierten y motivan a seguir aprendiendo?							

¿Te das cuenta de cómo tus emociones, creencias o actitudes afectan tu aprendizaje e intentas que te ayuden a mejorar?							
Expón brevemente cómo intentas que tus emociones, creencias o actitudes (bloqueos, nerviosismo, pesimismo, etc.) no afecten tu aprendizaje. Indica también la frecuencia con la que lo haces.							
Expón brevemente cómo intentas motivarte para aprender la lengua de estudio. Indica también la frecuencia con la que lo haces.							
<i>PARTE D</i>							
Cuando no entiendes algo, ¿pides que te lo digan más despacio o que te lo repitan?							
¿Pides que te aclaren o confirmen con otras palabras lo que no entiendes?							
¿Trabajas con otros compañeros de estudio para aprender la lengua?							
¿Pides a hablantes nativos que te ayuden a aprender?							
¿Pides a los demás que te corrijan?							
¿Intercambias tus opiniones y sentimientos con los demás en la lengua de estudio?							
¿Te interesa la cultura del país o países donde se habla la lengua?							
¿Realizas alguna actividad de ocio en la lengua de estudio?							
Expón brevemente de qué manera aprendes colaborando con los demás. Indica también la frecuencia con la que lo haces.							
Expón brevemente lo que haces para conocer mejor la cultura de los países donde se habla la lengua de estudio. Indica también la frecuencia con la que lo haces.							