



FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA
CURSO 2009-2010

Perfiles de estudiantes de Inglés LE, emergentes del SILL

**Estudio hecho en grupos de estudiantes que se forman como profesores de
inglés en la Universidad de Barcelona**

Lina María Gómez Sanabria

Trabajo de fin de máster

Dirigido por las Dras. Natalia Fullana y Elisa Rosado

Septiembre de 2010

A JuanDi y Dani

Resum

Aquest treball es basa en el qüestionari Strategy Inventory for Language Learning (SILL) i examina els resultats obtinguts a partir d'una mostra de 80 participants universitaris que es preparen a la Universitat de Barcelona per ser mestres d'anglès com a llengua estrangera (ALE). En el treball s'investiga la relació que hi ha entre ús i freqüència d'ús de les estratègies d'aprenentatge i els resultats obtinguts a partir d'una prova de vocabulari. Es conclou que no hi ha diferències significatives entre l'ús freqüent d'estratègies i el coneixement lèxic dels estudiants. S'observa que un major ús d'estratègies cognitives influeix positivament en el coneixement del vocabulari i, al mateix temps, es troba una relació significativa entre l'ús d'estratègies afectives i el baix nivell de vocabulari.

Resumen

Este trabajo se basa en el cuestionario "Strategy Inventory for Language Learning" (SILL) y examina los resultados hallados a partir de una muestra de 80 participantes universitarios que se preparan para ser maestros de Inglés como lengua extranjera (ILE) en la Universidad de Barcelona. En él se investiga la relación entre uso y frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje y los resultados obtenidos a partir de una prueba de vocabulario. Se encuentra que no existen diferencias significativas entre el uso frecuente de estrategias y el conocimiento léxico de los estudiantes. Se observa que un mayor uso de estrategias cognitivas tiene influencia positiva en el conocimiento de vocabulario y que hay una relación significativa entre el uso de estrategias afectivas y el bajo nivel de vocabulario.

Abstract

This project is based on the "Strategy Inventory of Language Learning" (SILL) and it tests the results found from 80 university participants who are studying to be English (as a Foreign Language) teachers at the University of Barcelona. The study shows the relation between the use and frequency of use of the Learner Strategies and it compares the results measured through an output test. The results reflect that there are no major differences between the use and the frequency of use of the strategies between the high output students and the low output ones. It also showed that the success in learning have a relation with the use of cognitive strategies and the less successful learning have more relation with effective strategies.

Agradecimientos

Agradezco a la Agencia Internacional de Cooperación Española por auspiciar este proyecto; a Imma Miralpeix por permitirnos usar su test de vocabulario; a Natalia Fullana y a Elisa Rosado por sus orientaciones y su ayuda durante este proceso; a mis dos hijos: Juan Diego y Daniel por quedarse conmigo en Barcelona, aunque, al principio, involuntariamente; a mi esposo, Álvaro por su apoyo incondicional, desde Jamaica, y por compartir, promover y patrocinar mis proyectos; a mi tía Marina por querernos tanto y por venir a Barcelona cuando más la necesitamos; a mi madre que, desde Colombia, nos apoya sin condiciones.

Índice

1. Introducción	7
2. Marco conceptual	10
2.1. Sobre las estrategias del aprendiz de lenguas	10
2.2. Algunos estudios relevantes sobre las EAL.....	12
2.3. Estudios basados en el desempeño y el uso de estrategias.....	14
2.4. Taxonomía de las estrategias según Oxford	17
2.4.1. Estrategias directas	18
2.4.2. Estrategias indirectas	19
2.5. Buscando consenso sobre los puntos fundamentales de la investigación en EAL	20
2.6. Críticas a la investigación sobre las EAL	22
3. Pregunta de investigación	24
4. Metodología	25
4.1. Participantes	25
4.2. Instrumentos	26
4.3. Procedimiento	28
5. Exploración de datos estadísticos.....	30
5.1. Correlaciones.....	31
5.2. Distribución de la muestra con grupos de vocabulario	32
5.3. Uso de estrategias según grupos de vocabulario.....	34
6. Discusión de los resultados.....	37
7. Conclusiones	39
Bibliografía	41

Anexos

Anexo 1 Tabla de contenidos de las asignaturas del magisterio ILE	46
Anexo 2. Tabla de características de la muestra.....	49
Anexo 3. <i>Strategy Inventory for Languages Learning</i> (SILL)	53
Anexo 4. Cuestionario Sociolingüístico	55

1. Introducción

Las estrategias del aprendiz de lenguas cobran gran importancia, en la medida en que nos preguntamos por la forma de estudiar de nuestros alumnos y por la efectividad de los métodos usados por ellos, a la hora de emprender su tarea de aprendizaje. Según Cohen (1998), los estudios en esta área forman parte de un cambio de paradigma de la investigación en la enseñanza de lenguas, en el cual el enfoque deja de centrarse en el profesor y el método de enseñanza para detenerse en los estudiantes y las decisiones que ellos toman, en el momento de asumir una determinada tarea de aprendizaje. Grenfell y Harris (1999) afirman que el énfasis en “aprender a aprender” marca una intención en la aproximación al estudio de las Estrategias del aprendiz de lenguas (EAL) desde diferentes perspectivas, en lugar de centrarse en el método de enseñanza perfecto.

La investigación sobre estrategias del aprendiz de lenguas ha pasado por diferentes etapas: Inicialmente se centra en las características del buen aprendiz (Rubin 1975, Stern 1975, Naiman Frohlich, Stern y Todesco 1978, Long 1983); posteriormente en su autonomía (Holec, 1981; Dickson, 1987; Wenden y Rubin 1987) y en la década de los 90 los estudios son encaminados a darle fundamentación teórica a esta disciplina (Wenden 1986, O'malley & Chamot 1990; Oxford, 1990; Cohen, 1998)

En los años siguientes, y de acuerdo con lo señalado por Macaro, (2001) y Oxford (2004) un grupo de investigadores centra sus esfuerzos en buscar consenso sobre el constructo de estrategias del aprendiz y las bases teóricas sobre las cuales se cimenta esta corriente investigativa; el resultado de ese trabajo es editado por Macaro y Cohen en 2007. En esta publicación se propone el uso del término estrategia del aprendiz en lugar de “estrategias de aprendizaje”; de una parte porque se trata de un proceso de toma de decisiones y todos los comportamientos individuales que ello implica con el fin

de maximizar resultados (Gu, 2007) y de otra parte, para diferenciarlas como estrategias del aprendiz de lenguas, particularmente (Martin, 2009).

Pese a los esfuerzos de los expertos, no se ha logrado un consenso en cuanto a los constructos y a las bases teóricas sobre las cuales gira esta disciplina; algunos estudiosos, reiterativamente, invitan a los nuevos investigadores a preguntarse por la razón en torno a la cual gira ese proceso de toma de decisiones de los aprendices de lenguas (Macaro 2001; 2007; Oxford 2004; 2007), con miras a entender mejor qué son y qué implica el uso de las estrategias.

Vigotsky (citado en Brown, 1999) afirma que la cultura es el principal determinante del desarrollo del individuo y, dentro de ella, la interacción es relevante; es por eso que, al momento de investigar sobre las estrategias del aprendiz de lenguas, es muy importante observar el entorno en el cual viven y aprenden los individuos, con el fin de entender cómo han llegado a esa toma de decisiones sobre su forma de estudiar. Para ello creemos fundamental detenernos en el entorno y en las interacciones en el aula; las relaciones entre compañeros, las formas de aprendizaje que promueven los maestros de idiomas, sus formas de enseñar y las diferentes circunstancias familiares que pueden tener incidencia en esa toma de decisiones. En la bibliografía encontrada no se han visto investigaciones sobre estrategias del aprendiz de estas características; sin embargo hay trabajos con variables contextuales como etnia, nacionalidad y cultura citados por Takeuchi, Griffiths y Coyle (2007)

Para desarrollar un trabajo de esta índole se considera relevante observar, inicialmente, qué tipo de estrategias usan los alumnos en su proceso de aprendizaje de lenguas y qué perfiles de estudiantes se obtienen, atendiendo al uso de estrategias del aprendiz. Para esto se ha seleccionado una muestra de 80 participantes de la Universidad de Barcelona que se preparan para ser maestros de inglés en niveles de primaria.

Este trabajo de fin de master se centra en definir esos perfiles y hacer un análisis cuantitativo que permita ver cuáles son las estrategias más usadas por estos alumnos y cuáles son las que inciden en forma más notoria en su desempeño, medido a través de una prueba de vocabulario.

Para desarrollar este trabajo se usan tres herramientas: 1) el *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* (Oxford, 1990) un cuestionario diseñado para hacer mediciones del uso y la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje, 2) un test de vocabulario (Miralpeix, 2009) que es usado también como medidor de rendimiento y 3) cuestionario Sociolingüístico del cual obtuvimos información relevante relacionada con asuntos contextuales de los participantes.

Este proyecto de investigación está distribuido de la siguiente manera: Inicialmente se presenta el marco conceptual (Capítulo 2); más tarde, en el capítulo tres, se definen las preguntas de investigación; en el cuarto se detalla lo referente a la metodología; posteriormente, el análisis de datos y se da paso final a las conclusiones.

2. Marco Conceptual

2.1 Sobre las estrategias del aprendiz de lenguas

La investigación sobre Estrategias del Aprendiz de Lenguas (EAL) forma parte de un cambio de perspectiva de pensamiento, sobre los procesos de aprendizaje de idiomas, que se inicia en los años 70. Durante los años 60 en los laboratorios de lenguas se estudia el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) como una cuestión de manipulación psicológica del individuo; la esencia de la práctica se centra en parafrasear y aprender a través de repetición y estímulo-respuesta y la gramática es vista como un hábito individual que no tiene en cuenta el contexto social (Grenfell y Macaro, 2007)

Según Oxford y Schramm (2007) la investigación de las EAL se ha fundamentado, durante más de tres décadas, en teorías psicológicas y socioculturales y las dos tendencias siempre se habían visto como opuestas e irreconciliables.

Desde la psicología, que tiene sus bases en el modelo de procesamiento de la información de Anderson y su teoría cognitiva (1980, 1983, 1985), las EAL se relacionan con dos aspectos de la actividad mental: la cognición y la metacognición. La cognición envuelve procesos mentales del conocimiento como conciencia, percepción, razonamiento y las estrategias relacionadas con esos aspectos. La metacognición, abarca aspectos como regulación y control de la propia cognición; está relacionada con conocimientos declarativos y procedimentales.

Desde la perspectiva psicológica, las estrategias del aprendiz de lenguas se asocian con un plan específico, acción, comportamiento, paso o técnica que un aprendiz particular usa, con un grado de conciencia, para mejorar su progreso en el desarrollo de una habilidad, en una segunda lengua o lengua extranjera. Estas estrategias pueden facilitar la internalización, almacenamiento, recuperación o uso de la nueva lengua

generando autonomía de aprendizaje. La visión psicológica está relacionada con la investigación cuantitativa (Oxford y Schramm, 2007).

La perspectiva sociocultural empieza en la sociedad y no en el individuo como unidad fundamental. Desde este ángulo se estudia, entre otras cosas, el lenguaje que ha sido transmitido por los ancestros y que contiene una información común, a partir de la cual las personas pueden aprender. La perspectiva sociocultural está relacionada con la investigación cualitativa; desde este punto de vista, la realidad y el conocimiento son relativos. (Oxford y Schramm, 2007)

Un primer intento por reconciliar estas dos perspectivas lo hacen Nyikos y Oxford (1993) quienes usan las dos teorías como marcos conceptuales para sus investigaciones: de una parte, la referente al procesamiento de información y de otra, las aproximaciones socioculturales. Estos estudios siguen teniendo dificultades, por cuanto algunas estrategias pueden ser observables como, por ejemplo, la toma de notas; pero la mayoría no pueden ser vistas como en el caso de crear imágenes mentales o practicar en silencio. Se concluye que las EAL se deben medir de tal forma que se puedan incluir las partes social y afectiva del aprendizaje de lenguas.

Las estrategias de aprendiz de lenguas también han sido estudiadas desde la lingüística. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de segundas lenguas es inherentemente problemático. Por lo tanto, una estrategia es una “actividad” que se usa en respuesta a un problema cuando éste aparece. Ese problema puede ser encontrado sin discurso, sin contexto social, en la mente del aprendiente o en los tres. (Cohen y Macaro, 2007).

En este apartado hemos visto como las EAL se han abordado desde diferentes marcos conceptuales. A continuación presentaremos algunos estudios que han sido enfocados desde estas perspectivas y que consideramos importantes para el desarrollo de este trabajo.

2.2. Algunos estudios relevantes sobre las estrategias del aprendiz de lenguas ¹

El inicio de la investigación sobre EAL surge con Rubin (1975) y su libro *What the Good language learner can teach Us*, en el cual se muestra una serie de técnicas usadas por aprendices exitosos de lenguas. Stern (1975) hace una investigación en la misma línea sobre las estrategias del buen estudiante de lenguas, en la que establece una lista de 10 estrategias fundamentales, tomando como datos su propia experiencia, en calidad de profesor, y revisando bibliografía relevante. Esta lista es el punto de partida de otras investigaciones (Naiman, Frohlich, Stern y Todesco, 1978; Swain, 1980; Reiss, 1981)

Naiman, Frohlich, Stern y Todesco (1978) en su libro *‘El buen aprendiz de lenguas’* se preguntan “¿Qué no hacen los malos aprendices de lenguas?” “¿Se pueden enseñar a los malos aprendices los trucos que usan los buenos aprendices?”

Se puede decir que, en esta primera etapa, la mayor parte de estudios buscan cubrir un amplio rango de comportamientos lingüísticos e incluir técnicas, trucos, tácticas, actitudes, ejercicios y actividades de aprendizaje, antes que emplear la palabra “estrategias”. Los términos “estrategias de aprendizaje” y “estrategias del aprendiz” se usan indistintamente. Igualmente “estrategia” puede haberse referido a un abanico de técnicas de repetición pero, de otra parte, pudo hacer alusión a habilidades cognitivas más sofisticadas como inferencias y deducción gramatical.

Una segunda etapa de la investigación en EAL se inicia con Swain (1980) quien, basándose en Hymes (1971), da un giro al estudio de las estrategias afirmando que la “competencia estratégica es una de las cuatro competencias de la competencia comunicativa” y se representa por las prácticas individuales adoptadas para mantener una conversación y reparar los problemas de comunicación. Diez años después, Bahman argumenta que la competencia estratégica es parte de la competencia lingüística, lo que implica que el comportamiento lingüístico estratégico es parte integral del aprendizaje de lenguas. (Bahman, 1990, citado en Llobera 1995).

¹ Falta información sobre los participantes de algunas de estas investigaciones, dado que no se tuvo acceso a algunos ensayos originales; sin embargo, se buscarán esos datos para futuros trabajos.

Reiss (1983) (citado en Oxford y Crookall, 1989) explora cómo las estrategias cambian con los estilos cognitivos y argumenta que hay una considerable variación en el procesamiento de las lenguas y que esa variación depende del carácter cognitivo del aprendiz, dividiéndolo en carácter dependiente y carácter independiente. Igualmente señala que un buen o mal aprendiz de lenguas puede ser estudiado en términos de sus diferencias cognitivas.

Oxford (2001) recoge las propuestas de diversos estudios sobre EAL. Por ejemplo:

O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo y Kupper (1985) reportan que los estudiantes de alto nivel usan más y más sofisticadas estrategias. Phelps (1983) y Padron (1985) concluyen, igualmente, que los aprendices menos exitosos usan un repertorio de estrategias menos sofisticado y más estrategias poco adecuadas.

Chesterfield y Chesterfield (1985) retoman el tema y clasifican las estrategias como fáciles y difíciles; afirman que las fáciles se usan en los niveles básicos y las más sofisticadas, en los niveles avanzados. En general los mejores estudiantes de lenguas usan más y más sofisticadas estrategias que los menos exitosos. Jones, Palinscar, Ogle y Carr (1987) concluyen que la motivación es un aspecto fundamental en la autorregulación. Por lo tanto, alumnos motivados y exitosos usan y adoptan más estrategias, especialmente aquellas que involucran planificación, evaluación y monitorización. Los alumnos poco motivados emplean menos estrategias. Teniendo en cuenta que la investigación de estrategias cambia del conteo de técnicas, tácticas y ejercicios a conceptos que implican procesamiento mentales más complejos en los cuales influyen muchas variables como estilos cognitivos, edad, sexo etc., se hace necesario un marco teórico dentro del cual se enmarque este tipo de investigación. Ese marco es proporcionado por Anderson (1983-1985) desde la psicología cognitiva.

En este período surgen taxonomías más complejas de las estrategias de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Valcarcel, Coyle y Verdu, 1996; Villanueva, 1997) que buscan agrupar, más exhaustivamente, las prácticas conscientes que los estudiantes pueden emplear al momento de aprender una segunda lengua o lengua extranjera.

Con esto se inicia la observación, grabación y clasificación de las EAL. (Cohen y Hosefield, 1981; Ericsson y Simon 1987; O'Malley, Chamot y Kupper 1989; Oxford, 1990a; Valcárcel, Coyle y Verdú, 1996), entre otros, y nace el "Strategy Inventory for Language Learning" SILL (Oxford 1990) un cuestionario para medir las estrategias conscientes de los estudiantes. Este instrumento es descrito en el apartado 2.3 y se incluye en el anexo 3.

Según Ellis y Sinclair (1989) la investigación en EAL aporta información que puede ser útil tanto para el profesor como para el aprendiz de segundas lenguas porque sistematiza información que puede ser integrada a los métodos pedagógicos. Admite que las estrategias pueden ser enseñadas y que eso puede mejorar el proceso de aprendizaje.

Anderson puntualiza la dicotomía entre dos tipos de procesamiento de información: el declarativo y el procedimental (Cohen y Macaro, 2007); en otras palabras, el conocimiento declarativo que hace relación al conocimiento de los "conceptos", y el procedimental, al saber cómo llevar a cabo una acción. O'Malley y Chamot (1990) plantean la investigación de EAL en el marco cognitivo presentado por Anderson en los 80 y consideran que esta teoría da la posibilidad de integrar aspectos neurológicos, cognitivos, emocionales y de comportamiento, lo que es fundamental para la distribución de estrategias en metacognitivas, cognitivas y sociales.

Como hemos visto en esta primera parte del capítulo, la investigación en EAL ha pasado por diferentes períodos y cada uno de ellos aporta información valiosa a la investigación en el área; sin embargo, en este trabajo nos interesa ver qué tipo de investigaciones se han hecho, teniendo en cuenta la relación entre el uso y la frecuencia de uso de las estrategias del aprendiz con el desempeño o rendimiento de los estudiantes. En el siguiente apartado miraremos con más detalle algunas de las investigaciones hechas en esa área.

2.3. Estudios basados en el desempeño y el uso de estrategias

Numerosas investigaciones se han centrado en observar en qué medida el uso de las estrategias del aprendiz tiene un impacto importante en el rendimiento de los estudiantes; muchos de ellos encuentran que a mayor uso de estrategias los

estudiantes tienen mejor rendimientos (Noiman, Frohlich, Stern, y Todesco, 1978,1996; O'Mally y Chamot 1990 citado en Chamot 2005).

Green y Oxford (1995) usan el SILL como herramienta y demuestran, con un grupo de 374 sujetos, que existe una relación directa entre el uso y la frecuencia de uso de las estrategias y que éstas tienen un impacto en el aprendizaje exitoso de lenguas extranjeras. De igual forma, se observa que las mujeres usan más y más frecuentemente estrategias del aprendiz.

El estudio de Wharton (2000) hecho en Singapur, con 678 estudiantes de francés LE de nivel universitario, usando el SILL 5.0 ² demuestra que el uso de más estrategias de aprendizaje tiene un efecto positivo en el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, contrario a lo esperado, los hombres afirman usar, significativamente, más estrategias que las mujeres.

De acuerdo con Chamot (2005) otros estudios han arrojado efectos más o menos efectivos en el uso de estrategias. Dichas investigaciones también revelan que los aprendices menos exitosos usan estrategias de aprendizaje tan frecuentemente como sus compañeros exitosos, pero usan esas estrategias de forma diferente (Chamot y El-Dinary, 1999; Khaldieh, 2000; Vendergrift, 1997a, 1997b). Según Chamot (2005), esos estudios parecen indicar que los buenos aprendices tienen la habilidad de usar las estrategias adecuadamente, de acuerdo con las tareas, mientras que los menos exitosos no tienen habilidad cognitiva sobre las necesidades estratégicas que demanda cada tarea.

Purpura (1997) hace un estudio con 1382 participantes en 17 escuelas de España, Turquía y República Checa. Ellos contestan 80 preguntas sobre un cuestionario de estrategias cognitivas y metacognitivas y responden a 70 preguntas de un cuestionario estandarizado de rendimiento. Según los resultados, el uso de estrategias metacognitivas no tiene una relación directa con el buen desempeño, pero el aprendizaje exitoso de lenguas extranjeras sí tiene una influencia positiva con el uso de estrategias cognitivas. Posteriormente las estrategias cognitivas no tienen un impacto

² El SILL de R. Oxford tiene dos versiones, la 5.0 que cuenta con 80 preguntas y la versión 7.0 que es la que estamos usando en este trabajo y que tiene 50 preguntas. Las dos versiones han sido encontradas en Oxford (1990)

significativo en la habilidad lectora o gramatical. De igual forma, las estrategias de memoria tienen un impacto negativo en el rendimiento; a mayor uso de estrategias de memoria menor es el rendimiento en la prueba.

Un estudio hecho en Japón a través de biografías, (Takeuchi 2003, citado en Chamot 2005), identifica las características del buen aprendiz que se define como una persona mentalmente activa, que monitoriza la comprensión y la producción de lengua, que practica en la lengua objeto, que hace uso de sus conocimientos lingüísticos anteriores, que usa varias estrategias de memorización y que hace preguntas aclaratorias. . Ese hallazgo está relacionado con estrategias cognitivas (practicar, usar conocimientos lingüísticos anteriores); metacognitivas (monitorear la comprensión y producción de la lengua), estrategias de memoria y con estrategias sociales.

Otro estudio, hecho por Vandergrift (2003), en el que compara las estrategias de comprensión auditiva de jóvenes con buen rendimiento de francés séptimo grado, encuentra que los alumnos más exitosos usan más estrategias metacognitivas, especialmente de comprensión.

En el 2004 Graham investiga sobre la actitud de estudiantes de francés en grupos avanzados de secundaria y encuentra que los estudiantes menos exitosos no parecen tener conocimiento del impacto que pueden tener las estrategias del aprendiz en el mejoramiento de su desempeño.

En estos estudios observamos que el uso de las estrategias no siempre influye directa y positivamente en los resultados de rendimiento, medidos a través de diversas herramientas; esto puede implicar que el estudio de las estrategias del aprendiz es bastante complejo y que en él pueden incidir diversas variables. Pese a ello, consideramos que observar el comportamiento de uso de las estrategias es relevante por cuanto podemos ver cómo estudian nuestros participantes y cómo esa forma de estudiar incide en el conocimiento de vocabulario. El presente trabajo mide el uso y la frecuencia de uso de las estrategias utilizando como herramienta el SILL (Strategy Inventory for Language Learning) Oxford (1990), que está basado en la taxonomía de estrategias, hecha por la misma autora, y del que se hablará, detalladamente, en el próximo apartado.

2.4. Taxonomía de las estrategias planteada por Oxford (1990)

Según Madrid (2002), esta taxonomía contiene todas las estrategias posibles identificadas por Oxford (1990) y por otros investigadores y constituye la base del SILL, herramienta de medición que usaremos en este estudio. Consideramos importante entender esta clasificación de estrategias para poder comprender en qué se basa nuestra herramienta de medición. **Cuadro 1.** Taxonomía de estrategias de aprendizaje.

R. Oxford (1990)

Estrategias Directas (R. Oxford, 1990) Estrategias de memorización, cognitivas y compensatorias		Estrategias indirectas (Estrategias metacognitivas, afectivas y sociales)	
Grupo I: Estrategias de memorización		Grupo I: Estrategias metacognitivas	
A.	Crear enlaces mentales	A.	Centrar el aprendizaje
1.	Agrupar	1.	Revisar y enlazar con el material ya conocido.
2.	Asociar/ elaborar	2.	Prestar atención
3.	Colocar palabras nuevas en un contexto.	3.	Retrasar la producción oral y centrarse en la comprensión auditiva.
B.	Aplicar imágenes y sonidos:	B.	Organizar y planificar el propio aprendizaje:
1.	Usar la imaginación	1.	Estudiar aspectos sobre el aprendizaje de la lengua
2.	Utilizar campos semánticos.	2.	Organizar
3.	Usar palabras claves	3.	Establecer objetivos y metas
4.	Representar en la memoria sonidos	4.	Identificar el objetivo de una tarea
C.	Revisar:	5.	Planificar una tarea
1.	Revisión estructurada	6.	Buscar oportunidades para practicar
D.	Usar la Acción:	C.	Evaluar el propio aprendizaje:
1.	Usar la respuesta física	1.	Controlar el propio proceso de aprendizaje
2.	Usar técnicas mecánicas.	2.	Autoevaluarse
Grupo II: Estrategias Cognitivas		Grupo II: Estrategias afectivas	
A.	Practicar:	A.	Disminuir la ansiedad
1.	Repetir	1.	Recurrir a la relajación, respirar profundamente o meditar
2.	Practicar formalmente con sistemas de sonidos y gráficos.	2.	Recurrir a la música
3.	Reconocer y utilizar fórmulas y modelos.	3.	Reír
4.	Hacer combinaciones	B.	Animarse a uno mismo
5.	Practicar de manera natural.	1.	Hacer observaciones positivas
B.	Recibir y enviar mensajes.	2.	Correr riesgos
1.	Obtener rápido la idea general.	3.	Recompensarse
2.	Usar recursos para recibir y enviar mensajes.	C.	Tomarse la temperatura emocional
C. Analizar y razonar:		1.	Escucharse a sí mismo
1.	Razonar deductivamente.	2.	Usar una lista de comprobación
2.	Analizar expresiones	3.	Escribir un diario sobre el aprendizaje de la lengua.
3.	Analizar contrastivamente entre lenguas.	4.	Compartir los sentimientos con otra persona.
4.	Traducir.	Grupo III: Estrategias sociales	
5.	Transferir	A.	Formular preguntas:
C.	Crear estructura para el Input y el output/	1.	Solicitar aclaraciones
1.	Tomar notas.	2.	Pedir corrección
2.	Resumir	B.	Cooperar con otras personas
3.	Subrayar-destacar	1.	Cooperar con los compañeros
Grupo III: Estrategias compensatorias		2.	Cooperar con usuarios competentes de la nueva lengua.
A.	Adivinar de manera inteligente	C.	Establecer relaciones de empatía con otras
1.	Usar pistas lingüísticas		
2.	Usar otras pistas		
B.	Superar limitaciones en la expresión oral y escrita:		

1. Cambiar a la lengua materna. 2. Solicitar ayuda 3. Usar la mímica o los gestos 4. Evitar comunicar cierta parte o todo el mensaje. 5. Elegir el tema. 6. Ajustar o acercarse al mensaje 7. Inventar palabras Usar un circunloquio o sinónimo.	personas: 1. Desarrollar un entendimiento cultural Ser consciente de los pensamientos y sentimientos de las otras personas.
---	---

En esta clasificación, Oxford (1990) relaciona estrategias individuales y estrategias grupales con la comprensión auditiva, comprensión lectora, conversación y expresión escrita. De igual forma las divide en dos clases: directas e indirectas. Las directas son aquéllas que se relacionan con estrategias cognitivas, de memoria y de compensación y las indirectas, con metacognitivas, afectivas y sociales. Oxford (1990) considera que las estrategias directas e indirectas se conectan unas con otras y que los grupos de estrategias también se relacionan y se complementan entre sí.

Para facilitar la comprensión de la interrelación de las estrategias, Oxford las compara con una obra de teatro en la cual el actor representa las estrategias directas, dado que debe usar la **memoria** para aprender el libreto, estrategias **cognitivas** para comprender el sentido de la obra que está representando y estrategias **compensatorias** para llenar los vacíos de información o los fallos de la memoria durante los ensayos o en el momento de la presentación. El actor o actores están orientados por un director, quien representa las estrategias indirectas que son fundamentales para que la obra sea presentada exitosamente. El director usa las estrategias indirectas que envuelven estrategias **metacognitivas** para coordinar el proceso de aprendizaje, las **afectivas** para regular las emociones y las **sociales** para facilitar la relación con los otros actores. El director es el anfitrión, es quien organiza, guía, revisa, corrige, orienta, motiva y se asegura de que los actores trabajen en cooperación. Las funciones de los actores y del director hacen parte del aprendizaje. De esta manera, Oxford relaciona la retroalimentación de las estrategias en la clasificación que presentamos en los siguientes apartados.

2.4.1 Estrategias directas: Estas estrategias tienen una relación directa con la lengua objeto y requieren el procesamiento mental de la misma. Hay tres grupos de estrategias directas y cada uno de ellos tiene propósitos diferentes:

- *Estrategias de memoria* como agrupar o usar imágenes. Ayudan a los estudiantes a guardar y recuperar información nueva.
- *Estrategias cognitivas*; estas estrategias van desde repetir y analizar expresiones hasta resumir y son las estrategias más usadas por los aprendices de lenguas. Ayudan a los estudiantes a manipular y transformar la lengua objeto.
- *Estrategias de compensación*, como adivinar o usar sinónimos). Ayudan a los aprendices a usar la lengua, pese a los vacíos de información que puedan tener.

2.4.2. *Estrategias indirectas*: Se llaman así porque sostienen y dirigen el proceso de aprendizaje de la lengua sin usar, directamente, la lengua objeto. Hay tres grupos de estrategias indirectas:

- Estrategias metacognitivas, por ejemplo planear y evaluar el propio aprendizaje; permiten a los aprendices controlar su propia cognición, es decir, que controlan el proceso de aprendizaje.
- Estrategias afectivas, por ejemplo controlar la ansiedad, animarse y manejar las emociones. Ayudan a regular las emociones, la motivación y las actitudes.
- Estrategias sociales como preguntar, trabajar en cooperación con otros y buscar empatía con las personas y la cultura de la lengua objeto. Ayudan a los estudiantes a aprender a través de la interacción con otros.

Esta clasificación de las estrategias es hecha con base en la teoría del procesamiento de la información planteada por Anderson (1990, 1993, 1985), sin embargo no hay un constructo unificado sobre el cual se base la investigación de las estrategias de aprendiz y tampoco se ha aclarado, totalmente, qué prácticas de estudio pueden, o no, ser clasificadas como estrategias. Esta situación es objeto de trabajo de los investigadores en el área. En el siguiente apartado mostraremos cómo los estudiosos en el área tratan de dar consistencia a la investigación en EAL.

2.5. Buscando consenso sobre puntos fundamentales de la investigación en EAL

Con el objetivo de establecer un consenso en torno a temas problemáticos en el área de las EAL, tales como el constructo de estrategias de aprendizaje y sus bases teóricas con miras a darle un mejor fundamento a la investigación en el área, en Julio de 2004 la universidad de Oxford es el escenario donde se reúnen 18 de los más importantes investigadores del área³.

Lo fundamental del encuentro se da al final de la conferencia, cuando Cohen, coordinador del proyecto, distribuye entre los participantes el *International Project in Language Learner Strategies*, (IPOLLS), un cuestionario en el cual se plantean diferentes temas que representaban problemas para el avance de la investigación en el área; entre ellos, el nivel de conciencia en el momento de usar las estrategias, el grado de atención del aprendiz (si son actos planeados y conscientes), el grado de explicitud en lo referente a “acción”(si las estrategias son acciones o si se trata de otras formas de estudiar, como “hacer relaciones mentales”, por ejemplo), su orientación para cumplir metas (si sólo se usan las estrategias cuando se quiere lograr un objetivo de aprendizaje), el tamaño (Cuántas estrategias se tienen), la agrupación (cómo se pueden agrupar, si es posible agruparlas) y el potencial para mejorar el aprendizaje (si realmente facilitan el aprendizaje de una lengua).

Tal y como señala el propio Cohen (2007) si bien, por medio del IPOLLS no se logra un consenso en muchas áreas importantes del estudio de las estrategias, sí se aclaran aspectos como:

1. Los expertos en estrategias generalmente usan la psicolingüística como disciplina base de sus trabajos, pero luego la aplican a diferentes áreas de interés.
2. Se puntualiza que los aprendices despliegan las estrategias en secuencias o grupos.

³ Los investigadores que atendieron a este seminario y quienes también respondieron al IPOLL fueron: Neil J. Anderson, Anna Ukh Chomot, Andrew D. Cohen, Do Coyle, Claudia Finkbeiner, Christine Goh, Suzanne Graham, Carol Griffiths, Peter Gu, Veronica Harris, Ernesto Macaro, Martha Nyikos, Rebecca Oxford, Joan Rubin, Osamu Takeuchi, Larry Vandergrift, Qiufang Wen, Cynthia White, Lawrence Zhang.

3. Se plantean dos puntos de vista contrastados en cuanto a si las estrategias deben ser específicas, pequeñas y combinadas con otras estrategias para completar una tarea o, de otra parte, si las estrategias deben mantenerse a nivel más flexible, global y general. Se considera que ese aspecto puede ser base de futuras investigaciones.
4. Hubo acuerdos en cuanto a que el uso y la efectividad de las estrategias depende del aprendiz en particular, de la tarea y el **ambiente** en el que se encuentre.
5. Se logra consenso en lo referente a que las estrategias mejoran el desempeño en el aprendizaje y uso de la lengua en tareas generales y específicas.
6. Que el uso de estrategias hace el aprendizaje más fácil, rápido y agradable.
7. Las estrategias no se usan para compensar un déficit y esa noción se diluye.
8. Hay acuerdo en que, términos como autonomía, autorregulación, independencia y aprendizaje individual de lenguas se refieren, en forma sistemática, al uso de estrategias del aprendiz.
9. Y se acuerda usar el término estrategias del **aprendiz** en lugar de **aprendizaje**, dado que las estrategias giran en torno al individuo y a su proceso de toma de decisiones.

Si bien se puede observar la obtención de algunos puntos de acuerdo, los grandes problemas en la definición del constructo y las bases teóricas no logran ser resueltos, lo que representa, no obstante, un gran potencial para futuras investigaciones.

Pese a que en las conclusiones del IPOLLS se evidencia un consenso en cuanto a que la Psicolingüística (Jakobson, 1969) (rama de la psicología que se ocupa de observar cómo la especie humana adquiere y utiliza el lenguaje) es la disciplina base de la mayor parte de los estudios sobre estrategias, Oxford y Schramm (2007) consideran que las aproximaciones psicológicas y socioculturales se pueden retroalimentar e instan a los nuevos investigadores a continuar estudios con variables como cultura, identidad y nacionalidad, dado el interés que está surgiendo sobre la influencia del contexto en la toma de decisiones de aprendizaje de los estudiantes.

Pese a los esfuerzos por dar bases consistentes a la investigación de EAL y a que se han observado avances importantes, existen muchas críticas a esta rama de la investigación. En el apartado siguiente hablaremos de las críticas más importantes que ha tenido el ámbito de la investigación en estrategias del aprendiz de lenguas.

2.6 .Algunas críticas en el ámbito de estudio de las EAL.

La investigación en estrategias del aprendiz tiene grandes limitaciones que son reconocidas y estudiadas por los expertos (Cohen y Macaro, 2007). Los problemas fundamentales de los estudios en el área son:

- La falta de un concepto unificado de lo que son las EAL
- El desacuerdo de los expertos en cuanto a las bases teóricas que fundamentan el estudio de las estrategias
- La inconsistencia de las herramientas de medición de estrategias

Sin embargo, según Cohen (2007), fuertes críticos del estudio de estrategias como Dörnyei y Skehan han cambiado sus posiciones con respecto a la investigación de EAL del “total escepticismo” al “apoyo escéptico”: El escepticismo se basa esencialmente en el vacío relacionado con la unidad en definición del concepto de estrategia en sí. Dörnyei y Skehan (2003) examinan las definiciones de estrategias y argumentan que éstas no pueden ser a la vez cognitivas, emocionales y de comportamiento y que deben ser definidas como procesos neurológicos, operaciones cognitivas, o como actos de comportamiento que involucren habilidades motoras. También son escépticos en cuanto al aporte dual de las estrategias al conocimiento lingüístico y a las destrezas (Cohen y Macaro, 2007).

Para Dörnyei el problema fundamental es que la bibliografía no explica la diferencia en el desarrollo de una actividad de aprendizaje normal y una actividad de aprendizaje estratégico. Otro problema es la clasificación de las estrategias y, por último, las herramientas empleadas para medir el uso de estrategias. El SILL, por ejemplo, presenta para Dörnyei serios problemas en su diseño.

Dörnyei y Skehan (2003) recomiendan hacer metódicamente la investigación de Estrategias del aprendiz de lenguas, iniciar un proceso lento de registro científico de estrategias específicas e investigar, cuidadosamente, las respuestas cognitivas del aprendiz y las necesidades de tareas en particular. En otras palabras, inventariar, científicamente, las estrategias que emplean los aprendices durante el desarrollo de tareas específicas en cada una de las cuatro habilidades.

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, la investigación en EAL es un área de estudio que permite adentrarse en los procesos de toma de decisiones mediante los cuales los estudiantes aprenden una lengua. Se han observado los avances de la investigación en el área y se han presentado las limitaciones sobre las cuales los investigadores hacen permanentes propuestas que apuntan a una investigación más focalizada en áreas específicas del aprendizaje y midiendo, también, estrategias específicas. Sin embargo, en esta investigación nos centraremos en hacer un estudio cuantitativo en el cual se especifiquen las características generales de la muestra para, a partir de ahí y en futuras investigaciones, adentrarnos en aspectos particulares.

3. Preguntas de investigación

Dado que las investigaciones encontradas muestran un panorama complejo, sobre la incidencia del uso de las estrategias y su influencia en el aprendizaje de lenguas, se plantea la pregunta de si en la muestra de participantes de la Universidad de Barcelona, sobre la cual se está haciendo este trabajo, hay algunas similitudes o diferencias con los resultados expuestos en las investigaciones del capítulo anterior. Es por esa razón por la que se plantean los siguientes interrogantes:

¿Existe una correlación entre el uso y frecuencia de uso de las estrategias del aprendizaje y el desempeño en las pruebas de vocabulario?

¿Cuáles son los perfiles de aprendices de inglés LE emergentes del análisis del SILL en la muestra de 80 estudiantes que se forman como profesores de inglés LE en la Universidad de Barcelona?

¿Qué tipo de estrategias son las más recurrentes y qué incidencia pueden tener en el aprendizaje?

La respuesta a estas preguntas la presentaremos en los capítulos siguientes.

4. Metodología

En este capítulo proporcionamos una descripción de la metodología empleada para hacer este trabajo.

4.1 Participantes

La muestra está compuesta por 80 participantes con edad promedio de 26 años, que cursan segundo o tercer año de la diplomatura de “Maestro-Especialidad lengua extranjera”, un programa en extinción de la Universidad de Barcelona. Los participantes se preparan para ser maestros de inglés en escuelas primarias.

El programa del grado de “Maestro- Especialidad lengua extranjera” tiene un total de 163,5 créditos de los cuales 22 (13,5%) son dedicados explícitamente a la enseñanza de la lengua inglesa. En total, estos futuros maestros de inglés usan el 19,9% de tiempo de estudio en la universidad en asignaturas relacionadas con el aprendizaje del inglés y su didáctica. En el anexo 1 se puede apreciar el total de asignaturas y resaltamos en amarillo las correspondientes al aprendizaje del inglés, la didáctica y la adquisición de la lengua inglesa.

La muestra la conforman dos grupos M3, de la mañana, con 50 estudiantes y T3, de la tarde, con 27 participantes, de los cuales 72 son mujeres y 8 hombres. De acuerdo con los datos obtenidos a partir de un cuestionario sociolingüístico, 52 participantes dicen que sus primeras lenguas son español y catalán, la lengua de los padres es, en su mayoría, español, catalán y español o catalán, 30 del total de los participantes dicen que hablan español en casa, 25 catalán, y 17 español y catalán. En la universidad dicen hablar español y catalán 36 de los miembros de los dos grupos. 48 estudiantes tienen el inglés como L2 y la mayor parte han iniciado la instrucción en esa lengua entre los 6 y los 11 años. Del total de los participantes 47 han visitado países de habla inglesa, en su mayoría entre los 17 y 26 años. 16 participantes han sido expuestos al francés y 6 al alemán. La mayor parte del grupo tiene entre 13 y 21 años de estudio de inglés. 33

afirman haber hecho cursos de inglés en inmersión que han durado, en su mayoría, un mes o menos. Sólo 9 estudiantes, del total del grupo, afirman que usan el inglés en su trabajo frecuentemente y, en general, usan poco la lengua para hablar por teléfono. El uso más frecuente de la lengua inglesa se concentra en las vacaciones y por internet.

El este cuestionario también se pide a los participantes que califiquen su nivel de inglés(en escala de 1, mínimo y 5 máximo) en cada una de las cuatro habilidades; aquí se encuentra que 42 califican con 3 la habilidad para hablar y 20 con cuatro; 44 creen que su habilidad para entender tiene un nivel de 4 y 24 de 5; 47 ven que su habilidad lectora tiene un nivel de 4, 16 de 5 y 11 de 3; finalmente 35 autocalificaron su nivel de escritura con 4 y 32 con 3. De otra parte; 32 participantes señalan que su motivación profesional para aprender inglés es su deseo de enseñar esta lengua, 16 dicen que es el trabajo y 14 afirman que su motivación profesional para aprender la lengua es su deseo de ser buenos maestros de ILE. Indican que su motivación personal para aprender Inglés es viajar (17 participantes), mejorar su nivel de lengua (11 participantes) y su gusto por aprender (11 participantes). Indican como mayor meta profesional ser maestros de inglés (19 participantes), ser buenos maestros de inglés (16 participantes) y mejorar el nivel de inglés (11 participantes); finalmente sus metas personales para aprender la lengua son mejorar el nivel de ILE, comunicarse con gente de todo el mundo y lograr un nivel “proficiency”. Para observar más detalladamente las características del grupo mirar cuadro, ver anexo 2.

4.2 Instrumentos

Para la elaboración de este proyecto de investigación se han usado tres instrumentos: el SILL (Oxford, 1990), el test de vocabulario “Nivel de conocimiento léxico” de Miralpeix (2009) y un cuestionario sociolingüístico.

- *El SILL* “The Strategy Inventory for Language Learning” (ver anexo 3) es un instrumento de medición de estrategias del aprendiz diseñado por Rebecca Oxford en 1990 y que ha sido usado en más de 10.000 investigaciones sobre estrategias, alrededor del mundo. El cuestionario está dividido en 50 preguntas con cinco posibilidades de respuestas que van desde “totalmente de acuerdo”

hasta “totalmente en desacuerdo” y busca medir el uso y la frecuencia de uso de las estrategias.

El test se divide en seis partes; las tres primeras miden el uso de estrategias directas de memoria, cognitivas y de compensación y las tres últimas miden el uso de las estrategias indirectas que han sido clasificadas como metacognitivas, afectivas y sociales. Cada una de las seis partes es descrita por Oxford (1990) de la siguiente forma:

- a. Recordar con mayor efectividad (Estrategias de memoria)
- b. Usar procesamiento mentales (Estrategias cognitivas)
- c. Compensar los vacíos de conocimiento (Estrategias de compensación)
- d. Organizar y evaluar el aprendizaje (Estrategias metacognitivas)
- e. Manejar las emociones (Estrategias afectivas)
- f. Aprender con ayuda de otros (Estrategias sociales)

Pese a ser el instrumento de medición de estrategias más probado y ampliamente usado, se le atribuyen problemas de precisión ya que los estudiantes deben responder el cuestionario, basados en lo que recuerdan acerca de sus prácticas de estudio; lo que no es considerado, por muchos investigadores, como preciso. Según Cohen y Macaro (2007), la división de las estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales también ha recibido fuertes cuestionamientos por algunos expertos. Pese a estas críticas se considera que el SILL es un buen instrumento, de diseño muy práctico y de fácil medición estadística, que permite observar qué tipo de estrategias tienden a usar los estudiantes.

- *Test de vocabulario*: Con el objetivo de observar el rendimiento de los alumnos, se decide pasar el test de vocabulario de Meara (2005) y Meara y Miralpeix (2006). Es seleccionado este instrumento porque está diseñado para cuantificar el total de palabras que los estudiantes saben y, a la vez, porque permite un buen cálculo del rendimiento de los estudiantes (Miralpeix, 2009)

El test se administra en plataforma informática y es una adaptación del test EVST que usa la técnica de respuesta “yes” o “No”. Se desarrolla en dos bandas X-Lex para estudiantes de niveles iniciales y Y-Lex para estudiantes avanzados. El **X_Lex** tiene 5.000 palabras (5K) máximo y el **Y_Lex**: 10.000 palabras (10K) máximo.

- *Cuestionario sociolingüístico*: este cuestionario (ver anexo 4) se hace con el objetivo de examinar algunas variables contextuales importantes en el análisis de la muestra y relacionadas con el contacto y tipo de contacto que han tenido los estudiantes con el inglés y con otras lenguas extranjeras. El cuestionario consta de 37 preguntas y es adaptado de los utilizados en Flege y MacKay (2004) y Moyer (1999). Las preguntas sobre el uso del inglés en diferentes contextos aparecen en un cuadro, del cual los alumnos deben escoger una de las 10 respuestas que van desde 0% si no usan el inglés, nunca, en ese contexto o 100% si lo usan siempre.

4.3 Procedimiento

La recogida de datos se realiza a finales de mayo durante el horario de clases de la asignatura “Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas –Inglés”. En el grupo de la mañana se pasa el cuestionario demográfico y el SILL en la misma jornada; el test de vocabulario es realizado en otra jornada, en el aula de informática de la Universidad de Barcelona, Campus Mundet. Dado el tamaño del grupo (52 estudiantes) y de las dimensiones del salón de informática se hace necesario dividirlo en dos, de tal forma que mientras los primeros 25 responden el test, el segundo grupo espera fuera del aula; posteriormente, y mientras el primer grupo hace el receso, el segundo desarrolla la primera parte del test; finalmente, mientras el primer grupo responde la segunda parte del test, el segundo grupo hace el receso obligatorio, antes de responder la segunda parte.

El segundo grupo, 28 estudiantes, responde los dos test y el cuestionario sociolingüístico en una jornada de clase, de dos horas, en el mismo salón de informática. Inicialmente hacen la primera parte del test de vocabulario y durante el

lapso de espera, antes de responder la segunda parte, se les pasa el SILL y el cuestionario sociolingüístico.

Para responder la prueba de vocabulario, los alumnos hacen los test de X_Lex y el Y_Lex, seguidos, de forma individual y en el ordenador. En las dos partes, si los alumnos conocen la palabra en inglés, deben clicar en la “smiley face”. Por conocer se entiende que sepan cómo se traduce la palabra en castellano o catalán. Si no conocen la traducción exacta, si solamente les parece familiar pero no recuerdan, con precisión, haber visto la palabra antes, los alumnos deben clicar en la “sad face”. Es importante destacar que el test de vocabulario contiene palabras inexistentes en inglés, aunque con escritura posible en lengua inglesa para comprobar la honestidad de las respuestas. Para comprobar la fiabilidad del test, los alumnos repiten las dos partes de la prueba después de una pausa.

El SILL se administra a los estudiantes en hojas de papel. Los participantes leen pregunta por pregunta y marcan, con lápiz o pluma, una de las 5 respuestas posibles. Por último el cuestionario sociolingüístico se administra en hojas de papel que contienen 37 preguntas, la mayor parte de respuesta abierta, aunque también algunas de selección múltiple. Los estudiantes deben escribir sus respuestas o marcar la opción que se adapte mejor a su situación.

En el siguiente capítulo se detalla la descripción de los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos que acabamos de describir.

5. Exploración de datos

Se obtuvieron los descriptivos media, desviación estándar, valor mínimo y máximo en una muestra inicial de 80 participantes del test de vocabulario y el cuestionario SILL. (Ver cuadros 1, 2 y 3)

Las puntuaciones medias del SILL y de cada tipo de estrategias se obtienen según Oxford (1989)

Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
5387.19	952,752	2650	7575

Cuadro 1: Resultados generales del test de vocabulario con 80 participantes

Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
3,33374	,39255	2,60	4,50

Cuadro 2: Resultados generales del SILL con 80 participantes

Estrategias por grupos	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo		
Grupo A	2,8429	,50387	1,89	4,33		
Grupo B	3,3337	,50489	2,36	4,36		
Grupo C	3,5905	,54705	2,00	4,83		
Grupo D	3,7714	,62336	2,67	5,00		
Grupo E	2,9524	,55975	1,67	4,33		
Grupo F	3,5690	,71756	1,83	5,00		

Cuadro 3: Resultados generales del SILL con los diferentes grupos de estrategias.

Con base en los descriptivos obtenidos para la media del test de vocabulario, así como los gráficos (con curva de normalidad y diagramas de caja) que contienen dichos datos, se decide eliminar al participante 14, dado que su puntuación es de menos de 3000 palabras, inferior a la del resto del grupo que obtuvo una puntuación promedio de 5387,19 palabras.

Asimismo, se toma la decisión de eliminar a los participantes 79 y 80, dado que no respondieron el cuestionario SILL, por lo cual el SPSS los descarta desde el principio a la hora de hacer análisis estadísticos.

Finalmente la muestra objeto de estudio es de 77 participantes. Por ello se vuelven a obtener los descriptivos de las variables mencionadas anteriormente. (Ver Cuadro 4)

Posteriormente, siguiendo a Miralpeix (2009), la muestra es dividida en diferentes grupos según el conocimiento de vocabulario, razón por la cual se obtiene una nueva serie de descriptivos, de acuerdo con los tres grupos de participantes resultantes. El Grupo 2 de los estudiantes que saben entre 3000 y 5000 palabras; grupo 3, de los que saben entre 5000 y 7000 palabras y grupo cuatro los saben entre 7000 y 9000 palabras. (Ver Cuadros 4 y 5)

Grupos	Frecuencias	Porcentaje
G2- 3000 y 5000 palabras.	28	36%
G3-5000 y 7000 palabras	44	57.1%
G4- 7000 y 9000 palabras	5	6.5%

Cuadro 4. Test de vocabulario por grupos distribuidos según Miralpeix (2009) con 77 participantes.

De los tres grupos objeto de estudio

Grupo	Media	Desv. Estándar	Mínimo	Máximo
G1- 3000 y 5000 p.	3,3008	,43265	2,70	4,5
G2-5000 y 7000 p	3,3441	,35384	2,66	4,0
G3- 7000 y 900 p	3,6160	,32230	3,16	4,02

Cuadro 5: Descriptivos generales del SILL, de acuerdo con los grupos de vocabulario.

5.1 Correlaciones

Siguiendo una de las líneas tradicionales de las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas, se realizan correlaciones paramétricas bivariadas de Pearson entre las variables: Puntuación media (obtenida en el test de vocabulario) y en el SILL. Los resultados obtenidos muestran que las dos variables no están correlacionadas ($r = 0,119$; $p > 0,05$).

Sin embargo, si se correlacionan las variables de las puntuaciones medias obtenidas en el test de vocabulario y en los diferentes tipos de estrategias (Grupos A, B, C, D, E, y F), observamos que hay dos correlaciones que son significativas:

- Puntuaciones medias en el test de vocabulario y estrategias tipo B (estrategias cognitivas) ($r = 0,219$; $p < 0,05$)
- Puntuaciones medias en el test de vocabulario y estrategias tipo E (estrategias afectivas) ($r = -0,311$; $p < 0,05$)

Se debe notar que el grado de correlación es moderado. Observamos que la dirección de la relación entre las dos variables, de las dos correlaciones significativas que se obtienen, varía según la puntuación en el test de vocabulario y la frecuencia de uso del tipo de estrategias. Una mayor puntuación en el test de vocabulario está relacionada con un uso más frecuente de las estrategias de tipo B, mientras que una puntuación más baja en el test de vocabulario está relacionada con un uso menos frecuente de las estrategias de tipo E.

Por todo ello, se interpreta que el grado de conocimiento de vocabulario está relacionado con el uso de estrategias tipo B (cognitivas) y E (afectivas). Este resultado lleva a plantearnos un estudio en más detalle del uso de los diferentes tipos de estrategias según el conocimiento de vocabulario de los participantes.

5.2. Distribución de la muestra en grupos de vocabulario

Siguiendo a Lafontaine (2006), se decide dividir la muestra de participantes en diferentes grupos según sus resultados en un test de proficiencia, en este caso, el test de vocabulario. De esta manera, se pretende investigar si todos los grupos utilizan los diversos tipos de estrategias con la misma frecuencia o si, al contrario, algún grupo utiliza, de modo significativo, un tipo de estrategias (y/o estrategias individuales) con más o menos frecuencia que los restantes grupos de vocabulario.

Para obtener los grupos de vocabulario, se han adoptado las bandas establecidas por Miralpeix y Miralpeix y Meara (Años).

- 0-3000 palabras [En SPSS Grupo 1]
- 3000-5000 palabras [En SPSS Grupo 2]
- 5000-7000 palabras [En SPSS Grupo 3]
- 7000-9000 palabras [En SPSS Grupo 4 – codificación 5]
- 9000-10000 palabras [En SPSS Grupo 5 – codificación 6]

Para la presente investigación sólo se examinan los grupos 2, 3, y 4. El grupo 1 está excluido, dado que sólo hay un estudiante con puntuación inferior a 3000 palabras y para el grupo 5-codificación 6 no tenemos ningún participante (Ver cuadros 6 y 7).

Grupos de estrategias	Media	Des. Estándar	Máximo	Mínimo
Promedio general	3,3008	,43265	2,70	4,50
A-De memoria	2,8395	,55840	1,89	4,33
B-Cognitivas	3,1657	,44546	2,43	4,36
C. Compensatorias	3,5476	,42275	3,00	4,67
D. Metacognitivas	3,7341	,65723	2,67	5,00
E. Afectivas	3,1488	,61084	2,00	4,33
F. Sociales	3,6250	,74068	2,33	5,00

Cuadro 6: Descriptivos del grupo 2- 3000 y 5000

Grupos de estrategias	Media	Des. Estándar	Mínimo	Máximo
Promedio general	3,3441	,35384	2,66	4,00
A-De memoria	2, 8258	,47226	1,89	3,78
B-Cognitivas	3,3798	,46523	2,36	4,36
C. Compensatorias	3,5504	,56171	2,33	4,83

D. Metacognitivas	3,8501	,54911	2,78	4,78
E. Afectivas	2,9031	,51848	1,67	4,00
F. Sociales	3,5952	,68486	1,83	4,83

Cuadro 7: Descriptivos del grupo 3- Entre 5000 y 7000 palabras

Grupos de estrategias	Media	Des. Estándar	Mínimo	Máximo
Promedio general	3,6160	,32230	3,16	4,02
A-De memoria	3,0000	,40825	2,56	3,56
B-Cognitivas	3,9714	,48075	3,29	4,36
C. Compensatorias	4,0333	,43141	3,33	4,50
D. Metacognitivas	3,8889	,91961	2,78	4,67
E. Afectivas	2,6667	,66667	1,83	3,67
F. Sociales	3,8333	,77280	2,83	4,83

Cuadro 8. Descriptivos del grupo 4. Entre 7000 y 9000 palabras

5.3. Uso de estrategia según grupos de vocabulario

Dadas las características de la muestra, para desarrollar este análisis se realiza la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Es una prueba no paramétrica porque el tamaño de los grupos de participantes no es equilibrado o similar. Además, estrictamente hablando y, aunque se hayan obtenido medias aritméticas con las valoraciones/puntuaciones asignadas por los participantes a cada estrategia del cuestionario SILL, dichas valoraciones se asignan en una escala de tipo Likert. Por todo ello, se recomienda el uso de pruebas no paramétricas.

En la prueba de Kruskal-Wallis, la variable independiente o factor es “grupos de vocabulario” (3 niveles o grupos) y las variables dependientes son los 6 tipos de estrategias (A, B, C, D, E, y F). Los resultados muestran que sólo se observan

diferencias significativas entre los grupos de vocabulario para el tipo B de estrategias cognitivas (X^2 9,791, gl 2, s. 0,007, $p < 0,05$) . Los análisis posteriores de U de Mann-Whitney indican que dichas diferencias en el uso de estrategias cognitivas o de tipo B se encuentran entre el grupo 2 y 4 (U 14,5, $p < 0,05$) y el grupo 2 y 4 (U 39, $p < 0,05$)

A continuación, se pretende obtener una descripción más detallada de la frecuencia de uso de cada una de las 50 estrategias que componen el cuestionario SILL. En primer lugar, se realiza el test de Friedman con las 50 estrategias como variables dependientes. Para la muestra total de 77 participantes, se observa que existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de las 50 estrategias (X^2 1013, gl 49, s. 0,000, $p < 0,05$).

Para localizar entre qué grupos de vocabulario (participantes) y qué estrategias se usan, más o menos frecuentemente de forma significativa, se realiza otra prueba de Kruskal-Wallis con los grupos de vocabulario como factor y las 50 estrategias como variables dependientes. Aquí, tal y como Lafontaine (2006), entre otros, indica, se debe ajustar el nivel de significación; en este caso para hablar de diferencias significativas en la frecuencia de uso de alguna estrategia, debemos obtener un valor “p” inferior a 0,001 (nivel de significación 0,05 dividido por 50 estrategias; para que las diferencias sean significativas al nivel alfa de 0,05). Una vez realizada la prueba de Kruskal-Wallis, se ve que ninguna comparación resulta significativa a 0,001. No obstante, se pueden observar algunas tendencias si nos fijamos en los valores de significación que son inferiores a 0,05.

Estrategias de tipo B más significativas:

- B11: Trato de hablar como nativo de habla inglesa ,035
- B12 : Practico los sonidos del inglés ,015
- B15: Veo televisión y voy a cine en inglés ,018
- B16: Leo, por placer, en inglés ,013
- B17: Escribo notas, mensajes o reportes en inglés ,027

Estrategia de tipo D más significativa

- D17: Noto mis errores en inglés y uso esa información para mejorar , 035

Estrategias de tipo E más significativas:

- E41: Me premio cuando me va bien en inglés ,016

Estrategia tipo F más significativa

- F49: Pregunto en Inglés ,035
- F50: Trato de aprender sobre la cultura de los hablantes ingleses ,038

Estos resultados nos muestran que las prácticas de estudio de quienes tienen mejor conocimiento léxico son similares a las de aquellos menos exitosos. De igual forma vemos que hay algunas estrategias que se usan con mayor frecuencia y que inciden en el mejor aprendizaje de la lengua. En el siguiente apartado hablaremos más detalladamente de los resultados aquí obtenidos.

6. Discusión de los resultados

Por los resultados que arroja el análisis estadístico y en los grupos de rendimiento, se puede apreciar que no hay una correlación directa entre nivel de conocimiento léxico y el uso y frecuencia de uso de las estrategias del aprendiz. Estos resultados coinciden con otros estudios citados por Chamot (2005): Chamot y El-Dinary (1999); Khaldieh (2000) y Vendergrift, 1999a, 1997b. Esas investigaciones concluyen que es común encontrar que los aprendices menos exitosos usan estrategias tan frecuentemente como sus compañeros exitosos, pero que las usan en forma diferente. En el presente estudio no se determina la manera en que los aprendices usan las estrategias, aspecto de investigación que se convierte en casi obligatorio en futuros trabajos.

Resulta de gran interés la afirmación de Chamot (2005), según la cual los buenos aprendices tienen la habilidad de usar las estrategias adecuadamente, de acuerdo con las tareas, mientras que los menos exitosos no tienen habilidad cognitiva sobre las necesidades estratégicas que demanda cada tarea. ¿Esa “habilidad” de la que habla Chamot es innata o aprendida? ¿Con qué factores está relacionada esa habilidad, con la inteligencia, con el contexto, con la actitud, con todos estos factores?

Los resultados de este trabajo también coinciden, al menos en parte, con el de Purpura (1997) en el que se observa que el uso de estrategias metacognitivas no tienen una relación directa con el buen desempeño. Sin embargo, el estudio de Purpura (1997) concluye que el uso y frecuencia de uso de las estrategias cognitivas sí tiene un impacto importante en el buen desempeño. Dicho resultado no se refleja significativamente en nuestros datos y nos parece un aspecto digno de ser investigado en profundidad en futuros trabajos. Un aspecto en el que no se coincide con los resultados obtenidos de nuestros datos es en lo referente a las estrategias afectivas de tipo E, dado que en el presente análisis muestra un impacto negativo en el uso frecuente de estrategias afectivas y el conocimiento léxico de inglés. No se interpreta este resultado como que, a mayor uso de estrategias afectivas menor rendimiento; se

interpreta como que los estudiantes con más problemas en su proceso de aprendizaje tienden a usar más frecuentemente estas estrategias, porque el proceso de aprendizaje les genera estrés e inestabilidad, pero posiblemente en una forma inadecuada. De igual forma, se interpreta que los estudiantes de alto rendimiento no tienen necesidad de usar estrategias afectivas porque su aprendizaje es fluido y no les genera ningún estrés o “descompensación emocional”.

En proyectos posteriores se investigará, a partir de los perfiles aquí encontrados, para seleccionar participantes sobre quienes se harán análisis cualitativos con miras a entender cómo funciona y qué incide en esos procesos de toma de decisiones que son fundamentales en el aprendizaje de lenguas. De igual manera, se recogerán datos de estudiantes universitarios en Jamaica, un país del Caribe con influencias sociales, raciales y culturales muy diferentes a las de esta primera muestra.

7. Conclusiones

A partir de lo observado en los resultados anteriormente descritos, obtenidos a partir de la prueba de vocabulario y del *SILL*, no se puede afirmar que existe una relación entre el uso y la frecuencia de uso de las estrategias del aprendiz y nivel de conocimiento léxico.

Basados en estos datos, no es posible obtener perfiles de grupos a partir de los resultados estadísticos, ya que las diferencias en el uso y la frecuencia de uso de las estrategias no son significativas.

Las estrategias más frecuentes que usan los estudiantes, aunque no de una manera significativa, son las de tipo B o cognitivas. Las estrategias de tipo E o afectivas son más usadas por estudiantes de bajo rendimiento.

Las estrategias de tipo B o cognitivas más usadas por los estudiantes son: Leer por placer en inglés, Practicar sonidos del inglés, ver televisión o cine en inglés, escribir notas y mensajes en inglés y tratar de hablar como nativo de habla inglesa.

Aunque el uso de estrategias tipo E o afectivas están relacionadas con bajo nivel de conocimiento léxico, encontramos que el grupo, en general, tiende a usar, con frecuencia, la estrategia de “Recompensarse a sí mismo cuando le va bien en inglés”.

Otras estrategias que los estudiantes parecen usar frecuentemente son: Notar los errores en inglés y usar esa información para mejorar que es una estrategia de tipo D (metacognitiva), preguntar en inglés, estrategia de tipo F(social) y tratar de aprender sobre la cultura de los hablantes ingleses, también de tipo F..

En el grupo 2 (con conocimiento léxico de entre 3000 y 5000 palabras) encontramos que tienden a usar más estrategias metacognitivas y menos estrategias de memoria. En el grupo de conocimiento léxico No 3, de entre 5000 y 7000 palabras, hay una tendencia a usar más estrategias cognitivas y menos estrategias de memoria. En el grupo 4 de

entre 7000 y 9000 palabras se tiende a usar más estrategias compensatorias y menos estrategias afectivas.

De acuerdo con los resultados de este trabajo, se despliega frente a nosotros una lista de interrogantes sobre los cuales nos gustaría adentrarnos en futuros trabajos. Resulta evidente que el análisis estadístico de las muestras nos permite conocer aspectos generales, muy importantes, relacionados con las decisiones que toman los estudiantes al momento de emprender sus tareas de aprendizaje; sin embargo, no nos da una respuesta al por qué se toman esas decisiones y por qué una decisión de aprendizaje puede ser fructífera para un individuo y, a la vez, no arrojar ningún resultado positivo en otro.

Resulta particularmente interesante observar que, en esta muestra, los estudiantes con mayor y menor conocimiento léxico tienen, básicamente, los mismos hábitos de estudio. A partir de ahí y dando por cierto que contamos con instrumentos de medición óptimos, nos preguntamos ¿si no es la forma de estudiar, qué es lo que realmente influye en el aprendizaje exitoso de una lengua? ¿Por qué el esfuerzo del estudio no se refleja, en muchos casos en el aprendizaje de la lengua? ¿Qué elementos contextuales pueden influir en esas diferencias para aprender una lengua? ¿Además de factores individuales como la “habilidad natural” para aprender hay otros elementos que influyen en el aprendizaje exitoso? ¿Qué elementos son? ¿Cómo se puede indagar y medir esas variables que influyen sobre el aprendizaje de los estudiantes? Sin duda, la investigación sobre las EAL es un ámbito complejo.

De cara a la tesis doctoral, nos centraremos en observar aspectos contextuales que nos permitan ver cómo se dan, en individuos particulares, esos procesos de toma de decisiones y cómo esas decisiones impactan sus procesos de aprendizaje.

Así pues, los resultados de este trabajo abren un abanico de preguntas que pueden llevar, por medio de la investigación, a adentrarse en los procesos por los que puede pasar un individuo en su objetivo de aprender una nueva lengua.

Bibliografía

Anderson, J.R. (1983) *The Architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anderson, J.R. (1985) *Cognitive Psychology and its Implications* New York: Freeman.

Bachman, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Brown T. (1999). "Why Vigotsky? The role of social interaction in constructing knowledge". *Critical Assessments Vol III*. Edited by Peter Lloyd and Charles Fernthoough.

Cohen, A.D. (2007). "Coming to terms with language learner strategies: Surveying experts". Cohen and Macaro, *Language Learner Strategies (pp 29-45)*. Oxford University Press. Oxford

Cohen, A.D (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.

Cohen, A.D. y Macaro E. (2007). "LLS and the future: Resolving the Issue". En Cohen y Macaro, *Language Learner Strategies (pp 276 284)*. Oxford University Press. Oxford

Chamot, A.U (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review o Applied Linguistics*. 25, 112-130. Cambridge University Press.

Chamot, A.U and P.B. El-Dinary. (1999) 'Children's learning strategies in language immersion classroom' *Modern Language Journal* 83/3: 319-338

Chesterfield, R and K.B Chesterfield (1985) 'Natural Order in Children Second Language Learning Strategies'. *Applied Linguistics* 6/1: 45-59.

Dickinson, L (1987) *Self Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University press.

Dornyei, Z and P. Skehan,(2003) 'Individual differences in second languages learning' in Doughty, C.J.,and M.H. Long (eds) *The Handbook of Second Languages Acquisition*. Oxford: Blackwell.

Ellis, G. y Sinclair.(1989). *Learning to learn*. Cambridge. Cambridge University Press.

Flege, J. E., & MacKay, I. R. A.(2004). *Perceiving vowels in a second language*. Studies in Second Language Acquisition, 261-334

Graham, S.J (2004) Giving up on modern foreign languages? Students' perceptions of learning French. *Modern Language Journal*, 33(2), 171-191

Green, J y R. Oxford (1995). A closer look at learning Strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL quarterly* vol 29: 261-297.

Grenfell M y Macaro E. (2007). Climes and critiques. En Macaro, *Language Learner Strategies (pp 9-28)*. Oxford University Press. Oxford

Grenfell, M y V. Harris.(1999). *Modern Languages in theory and practice*. London: Routledge.

Gu Y. (2007) *Foreword*. En Macaro, *Language Learner Strategies (p-1)*. Oxford University Press. Oxford

Hymes D. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. Traducción de Pedro Horrillo de los extractos de D.H. Hymes, *On Communicative Competence*, filadelfia Universidad

de Pensilvania. En Llobera. 1995 *Competencia comunicativa, Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp.27-46). Madrid. Edelsa

Jones, B.F., A.S Palinscar, D.S.Ogle and E.G. Carr.(1987). *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction In The Content Areas*.Alexandria, VA.:Association for supervision and Curriculum Development .

Khaldieh, S.A. (2000). Learning strategies and writing processes of proficient vs. less proficient learners of Arabic. *Foreign Language Annals*, 33(5), 522-533.

Lafontain, M. (2006). L'utilisation de strategies d'apprentissage en fonction de la reussite chez des adolescents apprenant l'anglais langue seconde.*The Canadian Modern Language review*. Junio 533-562

Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa, Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa.

Long, M.H. (1983). 'Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers'. *Studies in Second Language Acquisition* 5/2: 177-94

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

Martin, S. (2009). Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera. ASELE, colección monografías no 12.

Meara, P. (2005). Lexical Frequency profiles: A Monte Carlo analysis. *Applied Linguistics*, 26 (1), 22–47.

Meara, P y I Miralpeix. (2006).*Y_Lex: the Swansea Advanced Vocabulary Levels Test*. v2.05. Swansea: Lognostics.

Miralpeix. (2009).Test de vocabulario. Test de nivel de conocimiento léxico.

Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 81-108.

Naimen, N., M. Frohlich, H.H. Stern and A. Todesco (1996) *The Good Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters.

Nyikos, M. y Oxford, R. (1993). A factor analytic study of language learning strategy use: Interpretation from information- processing theory and social psychology. *Modern language Journal*, 77, 11-22.

O'Malley y A.U. Chamot. (1990). *Learning Strategies in Second Languages acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R y Schramm K. (2007). "Bringing the gap between psychological and sociocultural perspective on L2 learner strategies". *En Cohen y Macaro, Language Learner Strategies* (pp.47-68). Oxford University Press. Oxford.

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

Oxford, R.(1996). *Language Learning Strategies Around the Word: Cross-Cultural Perspective*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Oxford, R.(1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Harper & Row.

Oxford, R. y Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, Findings, and instructional issues. *The Modern Languages Journal*. 73 No. 4 pp 404-419

Purpura. J.U. (1997). An analysis of the relationship between test takers's cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. *Language Learning* 47:2 Junio pp. 289-325

Reiss, M. (1983). Helping the unsuccessful language learner. *Forum* 21:2-24

Rubin, J. (1975). "What the Good learner 'can teach us'" *TESOL Quarterly* 9/1: 41-45

Stern, H.H. (1975). 'What we can learn from the good language Learner?'. *Canadian Modern Language Review* 31: 304-318.

Swain, M. (1980). "Immersion Education: Applicability for non vernacular speakers". Ponencia presentada en Symposium on Standar Language/Vernacular relations and Bilingual Education. Racine, Wisconsin.

Takeuchi, O., Griffiths C. y Coyle D. (2007). Applying Strategies to contexts: The role of individual, situational and group differences. En Macaro y Cohen, *Language Learner Strategies* (pp 69-92). Oxford University Press. Oxford

Vandergrift, L. (2003a) Orchestrating Strategy use: Towards a model of the skilled L2 listeners. *Language Learning*, 53, 461-494

Vandergrift, L. (1997b) The Cinderella of the communication strategies: Reception strategies: in interactive listening. *Modern languages Journal* .81(4) 494-505

Vandergrift, L (1997a) The comprehension strategies of second language (French) Listeners; A descriptive study. *Foreign Languages Annals* 30(3) 387-409.

Wharton, G. (2000) Language Learning strategy use of Bilingual Foreign Languages Learners in Singapore. *Language Learning* 50:2 June, pp. 203-243

Wenden, A. and J. Rubin (Eds.). (1987) *Learner Strategies and Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wenden, A. (1986). 'What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective account's'. *Applied Linguistics* 7/2: 186-201

Anexos

Anexo Nº 1

Tabla del programa académico visto por los estudiantes que cursan el Magisterio como profesores de Inglés LE.

MESTRE-ESPECIALITAT LLENGUA ESTRANGERA

Curs : 2009-2010 Assignatures - Horaris

Primer CICLE

ASSIGNATURES OBLIGATÒRIES

Codi	Assignatura	Crèdits totals	Crèdits teòrics	Crèdits pràctics	Sigles	--
------	-------------	-------------------	--------------------	---------------------	--------	----

Primer CURS

Docència anual

253000	<u>DIDÀCTICA GENERAL I ATENCIÓ A LA DIVERSITAT</u>	12	8	4		
253001	<u>PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ I ATENCIÓ A LA DIVERSITAT</u>	12	8	4		

Primer SEMESTRE

253011	<u>LLENGUA ESTRANGERA I: ANGLÈS</u>	7.5	5	2.5		
253002	<u>NOVES TECNOLOGIES APLICADES A L'EDUCACIÓ</u>	4.5	3	1.5		
253004	<u>SOCIOLOGIA DE L'EDUCACIÓ</u>	4.5	3	1.5		
253005	<u>TEORIA I INSTITUCIONS CONTEMPORÀNIES D'EDUCACIÓ</u>	4.5	3	1.5		

Segon SEMESTRE						
253022	<u>INVESTIGACIÓ EDUCATIVA</u>	4.5	3	1.5		
253015	<u>LINGÜÍSTICA</u>	4.5	3	1.5		
253017	<u>LLENGUA CASTELLANA</u>	4.5	3	1.5		
253003	<u>ORGANITZACIÓ DEL CENTRE ESCOLAR</u>	4.5	3	1.5		
Segon CURS						
Primer SEMESTRE						
253018	<u>BASES PER A L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA I LA LITERATURA</u>	6	4	2		
253016	<u>LLENGUA CATALANA</u>	4.5	3	1.5	C4	
253012	<u>LLENGUA ESTRANGERA II: ANGLÈS</u>	7.5	5	2.5		
253019	<u>MATEMÀTICA I LA SEVA DIDÀCTICA</u>	6	4	2		
253020	<u>PRÀCTICUM I</u>	5	0	5		
Segon SEMESTRE						
253006	<u>CONEIXEMENT DEL MEDI NATURAL</u>	4.5	3	1.5		
253007	<u>CONEIXEMENT DEL MEDI SOCIAL I CULTURAL</u>	4.5	3	1.5		
253014	<u>DIDÀCTICA DE LA LLENGUA ESTRANGERA: ANGLÈS</u>	6	4	2		
253009	<u>DIDÀCTICA DE L'EDUCACIÓ PLÀSTICA I VISUAL</u>	4.5	3	1.5		
253013	<u>LLENGUA ESTRANGERA III: ANGLÈS</u>	7	5	2		

253008	<u>MÚSICA I LA SEVA DIDÀCTICA</u>	4.5	3	1.5		
--------	-----------------------------------	-----	---	-----	--	--

Tercer CURS

Primer SEMESTRE

253021	<u>PRÀCTICUM II</u>	27	0	27		
--------	---------------------	----	---	----	--	--

Segon SEMESTRE

253023	<u>ADQUISICIÓ I APRENTATGE DE LES LLENGÜES ESTRANGERES:</u> <u>ANGLÈS</u>	4.5	3	1.5		
--------	--	-----	---	-----	--	--

253029	<u>ADQUISICIÓ I APRENTATGE DE LLENGÜES ESTRANGERES:</u> <u>FRANCÈS</u>	4.5	3	1.5		
--------	---	-----	---	-----	--	--

253010	<u>EDUCACIÓ FÍSICA I LA SEVA DIDÀCTICA</u>	4.5	3	1.5		
--------	--	-----	---	-----	--	--

 Anar inici fitxa

Anexo N° 2

Tabla de las características de la muestra (77 participantes).

Variables	Categorías	No. de participantes
Edad	26 años (promedio)	
Género	Mujeres	69
	Hombres	8
L1	Español y catalán	52
	Otros, no sabe/no responde	25
Lengua de los padres	Español	23
	Catalán	20
	Español y catalán	23
	Otros, no sabe/ no responde	11
Lengua hablada en casa	Español	30
	Catalán	25
	Catalán y español	17
	otros, no sabe/ no responde	5
L. hablada en la Universidad	Catalán y español	36
	Catalán, español e inglés	8
	Catalán	4
	Otros /no responde	29
L2	Inglés	48
	Francés	4
	Otros/ no responde	25
Edad 1ª instrucción inglés	Entre 6 y 11 años	50
	Otras edades- no responde	27
Primera Inmersión en inglés		47
	20 años	6
	17 años	6
	21 años	5
	19 años	4
	18 años	3
	23 años	3
	24 años	3
	26 años	2
	16 años	2
	22 años	1
	No responden	12

1ra Exposición al francés	8 y 21 años	16
Exposición al alemán		6
Años de instrucción en inglés	Entre 10 y 14 años Entre 14 y 21 años No responde	33 27 17
Inmersión en inglés	Entre 1 y 6 meses Entre 8 y 25 mese No responden	46 27 7 12
Cursos de inglés	1 curso 2 cursos 3 cursos o más No responde 6 personas	33 13 11 3 6
Extensión de los cursos	1 mes Dos semanas Tres semanas No responde	12 3 5 13
Uso del inglés en el trabajo	0 % 100% 90% 60% 70% 20% 50% Otros porcentajes/no responden	17 11 9 8 5 3 3 22
Uso del inglés con amigos	0% 10% 30% 20% Otros porcentajes/no responden	25 15 10 10
Uso de inglés por teléfono	0% 10% 20% Otros porcentajes/no responden	37 22 6 12
Uso de inglés en vacaciones	80% 50% 60% 20% 40% 30% 10% Otros porcentajes/no responden	16 10 9 8 5 4 4 12
Uso del inglés en fiestas	10% 80%	14 12

	0%	10
	20%	5
	50%	3
	40%	2
	Otros porcentajes/no responden	31
Uso de inglés por internet	80%	14
	90%	6
	30%	6
	60%	5
	70%	5
	50%	4
	10%	3
	Otros porcentajes/no responde	34
Habilidad con la que se califican para hablar inglés. (Autocalificación en escala de 1, mínimo, a 5, máximo)	3	42
	4	20
	5	7
	Otras/ no responde	8
Habilidad con la que se califican para entender inglés. . (Autocalificación en escala de 1, mínimo, a 5, máximo)	4	44
	5	24
	Otras / no responden	9
Habilidad con la que se califican para leer en inglés. (Autocalificación en escala de 1, mínimo, a 5, máximo)	4	47
	5	16
	3	11
	Otras / no responden	3
Habilidad con la que se califican para escribir en inglés. (Autocalificación en escala de 1, mínimo, a 5, máximo)	3	32
	4	35
	Otras /no responden	10
Motivación profesional para aprender inglés.	Deseo de enseñar ILE	32
	Trabajo	16
	Ser buen maestro de inglés	14
	Terminar la diplomatura	5
	Otras/ no responden	10
Motivación personal para aprender inglés.	Para viajar	17
	Mejorar el nivel de inglés	11
	Gusto por aprender	10
	Amor por la lengua	9
	Comunicarse por el mundo	8
	Otras/ no responden	22
Meta personal para	Ser maestro de inglés	19

aprender inglés.	Ser buen maestro de inglés	16
	Mejorar el nivel de inglés	11
	Trabajo	6
	Otras/no responden	25
Meta profesional para aprender inglés.	Mejorar el nivel de inglés	11
	Comunicarse con gente x el mundo	7
	Lograr nivel “proficiency”	6
	Otras/ no responden	53

Anexo N° 3

Strategy Inventory for Languages Learning (SILL). Oxford, R. (1990)

Name: _____

Group: _____

Strategy Inventory for Language Learning (SILL) Questionnaire

Please read each statement and circle the response (1, 2, 3, 4, or 5) that tells HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS. Answer in terms of how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do. **There are no right or wrong answers** to these statements.

- 1 = Never or almost never true of me
2 = Usually not true of me
3 = Somewhat true of me
4 = Usually true of me
5 = Always or almost always true of me

Part A

1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English. 1 2 3 4 5
2. I use new English words in a sentence so I can remember them. 1 2 3 4 5
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word. 1 2 3 4 5
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used. 1 2 3 4 5
5. I use rhymes to remember new English words. 1 2 3 4 5
6. I use flashcards to remember new English words. 1 2 3 4 5
7. I physically act out new English words. 1 2 3 4 5
8. I review English lessons often. 1 2 3 4 5
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign. 1 2 3 4 5

Part B

10. I say or write new English words several times. 1 2 3 4 5
11. I try to talk like native English speakers. 1 2 3 4 5
12. I practise the sounds of English. 1 2 3 4 5
13. I use the English words I know in different ways. 1 2 3 4 5
14. I start conversations in English. 1 2 3 4 5
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English. 1 2 3 4 5
16. I read for pleasure in English. 1 2 3 4 5
17. I write notes, messages, letters, or reports in English. 1 2 3 4 5
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go

- back and read carefully. 1 2 3 4 5
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English. 1 2 3 4 5
20. I try to find patterns in English. 1 2 3 4 5
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand. 1 2 3 4 5
22. I try not to translate word for word. 1 2 3 4 5
23. I make summaries of information that I hear or read in English. 1 2 3 4 5

Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses. 1 2 3 4 5
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures. 1 2 3 4 5
26. I make up new words if I do not know the right ones in English. 1 2 3 4 5
27. I read English without looking up every new word. 1 2 3 4 5
28. I try to guess what the other person will say next in English. 1 2 3 4 5
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing. 1 2 3 4 5

Part D

30. I try to find as many ways as I can to use my English. 1 2 3 4 5
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better. 1 2 3 4 5
32. I pay attention when someone is speaking English. 1 2 3 4 5
33. I try to find out how to be a better learner of English. 1 2 3 4 5
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English. 1 2 3 4 5
35. I look for people I can talk to in English. 1 2 3 4 5
36. I look for opportunities to read as much as possible in English. 1 2 3 4 5
37. I have clear goals for improving my English skills. 1 2 3 4 5
38. I think about my progress in learning English. 1 2 3 4 5

Part E

39. I try to relax whenever I feel afraid of using English. 1 2 3 4 5
40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake. 1 2 3 4 5
41. I give myself a reward or treat when I do well in English. 1 2 3 4 5
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English. 1 2 3 4 5
43. I write down my feelings in a language learning diary. 1 2 3 4 5
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English. 1 2 3 4 5

Part F

45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again. 1 2 3 4 5
46. I ask English speakers to correct me when I talk. 1 2 3 4 5
47. I practise English with other students. 1 2 3 4 5
48. I ask for help from English speakers. 1 2 3 4 5
49. I ask questions in English. 1 2 3 4 5
50. I try to learn about the culture of English speakers. 1 2 3 4 5

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR PARTICIPATION!

Anexo N° 4

Cuestionario Sociolingüístico.

Language Background Questionnaire

The purpose of this questionnaire is to learn something about your language history. We would like to find out what languages you know, when you first learned them, and how much you use them. Thank you for participating in this study!

Name: _____

Age: _____ Gender: _____

Degree: _____

Year: ☐ 2nd ☐ 3rd

Group: ☐ M3 ☐ T3

L1(s): _____

Language(s) spoken by parents: _____

Language(s) spoken at home: _____

Language(s) spoken at university: _____

L2(s): _____

Age at first exposure to **English**

through instruction: _____

through immersion-type environment (living in an English-speaking country): _____

Age at first exposure to (specify L2/FL): _____

through instruction: _____

through immersion-type environment: _____

Instruction in L2/FL

Years of total instruction (i.e., language courses and content-based coursework) in **English** upto present day: _____

Years of total instruction in (specify L2/FL) _____
up to present day: _____

Immersion in L2/FL

Years (or months) of total immersion/exposure to **English** (i.e., speaking it at home with NSs and/or living in an English speaking-country): _____
years / _____ months.

Please specify if you took any English language courses while overseas.

- Number of courses: _____

- Length of course(s): _____

Years (or months) of total immersion/exposure to (specify L2/FL) _____
(i.e.,
speaking it at home with NSs and/or living in TL speaking-country): _____
years / _____ months.

Please estimate to the nearest 10% how much you speak any kind of English in these places or situations. Try to base your estimate on your use of English over the past 3 years.

Situation	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
At work (including volunteer work)											
Visiting friends											
On the telephone											
While on holiday											
At parties or social gatherings											

Skills in English

Please estimate your ability to speak, understand, read, and write English. Use the number "1" if your ability is poor, "5" if your ability is very good, and numbers in between for ability levels that are in between.

Ability	1 (poor)	2	3	4	5 (very good)
Speaking					
Understanding					
Reading					
Writing					

Goals and motivation for learning English

Major motivation for studying English at this time (please elaborate; use both categories if appropriate):

professional: _____
personal: _____

Ultimate goal in studying English (please elaborate):

professional: _____
personal: _____

Confidentiality and Acceptance

I have received assurance from the researchers that the information I will share will remain strictly confidential. I

understand that the contents will be used only for research purposes.

I, (participant's name) _____ agree to participate in this study.

Signature: _____ Date: _____