



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS

Carlos Sánchez-Santa Gadea

Piura, 2012

FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Maestría en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera

Sánchez, C. (2012). *Relación entre estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y rendimiento académico en un grupo de estudiantes extranjeros*. Tesis de Maestría en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias y Humanidades. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una [licencia](#)
[Creative Commons Atribución-](#)
[NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)

Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura

Carlos Iván Sánchez Santa Gadea

**Relación entre estrategias de aprendizaje del español como segunda
lengua y rendimiento académico en un grupo de estudiantes
extranjeros**



UNIVERSIDAD DE PIURA

FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA

2012

APROBACIÓN

La tesis titulada *Relación entre estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y rendimiento académico en un grupo de estudiantes extranjeros* presentada por don Carlos Iván Sánchez Santa Gadea, en cumplimiento con los requisitos para optar el Grado de Máster en formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, fue aprobada por el asesor: Dr. Eliana Gonzáles y defendida el de del año 2012, ante el Tribunal integrado por:

Presidente

Secretario

Informante

**A todas aquellas personas que me ayudaron en la
realización de este trabajo, a mi familia y muy
especialmente a Johanna, mi esposa.**

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	13
Capítulo I: Planteamiento del estudio	17
1.1. Formulación del problema	18
1.2. Hipótesis	18
1.2.1. Hipótesis general	18
1.2.2. Hipótesis específicas	18
1.3. Delimitación de los objetivos	19
1.3.1. Objetivo general	19
1.3.2. Objetivos específicos	19
1.4. Justificación de la investigación	19
1.5. Limitaciones de la investigación	22
1.6. Antecedentes de la investigación	22
Capítulo II: Marco Teórico	25
2.1. Aprendizaje significativo de una segunda lengua	25
2.2. Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua	28
2.3. Clasificación de las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua	33
2.3.1. Estrategias de aprendizaje directas	33
2.3.2. Estrategias de aprendizaje indirectas	34

Capítulo III: Metodología	41
3.1. Tipo de investigación	42
3.2. Diseño de la investigación	42
3.3. Población y muestra de estudio	43
3.4. Variables	44
3.4.1. Variables atributivas	44
3.4.2. Variables de comparación	45
3.4.3. Variables controladas	45
3.4.4. Variables extrañas	45
3.5. Instrumentos	46
3.6. Procedimiento	46
3.7. Técnicas de procesamiento	48
Capítulo IV: Resultados	51
4.1. Análisis descriptivo	52
4.1.1. Análisis descriptivo del total de la muestra	55
4.1.1.1. Estrategias de aprendizaje del total de la muestra	55
4.1.1.2. Rendimiento académico del total de la muestra	58
4.1.2. Análisis descriptivo según sexo	60
4.1.2.1. Estrategias de aprendizaje según sexo	60
4.1.2.2. Rendimiento académico según sexo	64
4.1.3. Análisis descriptivo según nivel de manejo de idioma	65
4.1.3.1. Estrategias de aprendizaje según nivel de manejo de idioma	65
4.1.3.2. Rendimiento académico según nivel de manejo de idioma	71
4.1.4. Análisis descriptivo según rendimiento académico	72
4.1.4.1. Estrategias de aprendizaje	

	según rendimiento académico	73
4.2.	Análisis inferencial	74
4.2.1.	Análisis comparativo	81
4.2.1.1.	Análisis comparativo según sexo	81
4.2.1.2.	Análisis comparativo según nivel de manejo de idioma	83
4.2.1.3.	Análisis comparativo según rendimiento académico	86
4.2.2.	Análisis correlacional y de regresión	87
4.2.2.1.	Coefficiente correlacional múltiple de Pearson entre estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y el rendimiento académico	88
4.2.2.2.	Regresión lineal jerárquica	89
Capítulo V:	Discusión de resultados	91
5.1.	Comparación entre estrategias de aprendizaje y sexo	91
5.2.	Comparación entre estrategias de aprendizaje y nivel de manejo de idioma	93
5.2.1.	Nivel básico o de producción temprana	94
5.2.2.	Niveles intermedio y avanzado	95
5.3	Comparación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico	95
5.4	Relación entre las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y rendimiento académico	95
	Conclusiones	98
	Bibliografía	100

Lista de tablas

Tabla 1:	Características de la muestra según sexo y nivel de manejo de idioma	44
Tabla 2:	Media de los puntajes de las 6 escalas del inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford	56
Tabla 3:	Frecuencias y porcentajes de las 6 escalas del inventario de estrategias de aprendizaje	57
Tabla 4:	Media del rendimiento académico para toda la muestra	59
Tabla 5:	Media de los puntajes de las 6 escalas del inventario de las estrategias de aprendizaje de Oxford según sexo	61
Tabla 6:	Frecuencias y porcentajes de las 6 escalas del inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford, según sexo masculino	63
Tabla 7:	Frecuencias y porcentajes de las 6 escalas del inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford, según sexo femenino	63
Tabla 8:	Media del rendimiento académico según sexo	64
Tabla 9:	Media de los puntajes de las 6 escalas del inventario de las estrategias de aprendizaje de Oxford según nivel de manejo del idioma	66
Tabla 10:	Frecuencias y porcentajes de las 6 escalas del inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford según nivel de manejo de idioma básico	69
Tabla 11:	Frecuencias y porcentajes de las 6 escalas del inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford según nivel de manejo de idioma intermedio	70
Tabla 12:	Frecuencia y porcentaje de las 6 escalas del inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford según nivel de manejo de idioma avanzado	71
Tabla 13:	Media del rendimiento académico según	

	nivel de manejo del idioma	72
Tabla 14:	Media de los puntajes de las seis escalas del inventario de estrategias para el aprendizaje de la lengua española, según rendimiento académico	73
Tabla 15:	Análisis de Media y Varianza (ANOVA) de los puntajes de las 6 escalas del inventario de estrategias para el aprendizaje de la lengua española, según sexo	82
Tabla 16:	Análisis de Media y Varianza (ANOVA) de las 6 escalas del inventario de estrategias para el aprendizaje de la lengua española, según el nivel de manejo del idioma	84
Tabla 17:	Diferencia de medias (ANOVA de un factor para comparaciones múltiples post hoc, prueba de Scheffé) de las 6 escalas del inventario de estrategias para el aprendizaje de la lengua española, según el nivel de manejo de idioma	85
Tabla 18:	Análisis de Media y Varianza (ANOVA) de las 6 escalas del inventario de estrategias para el aprendizaje de la lengua española, según rendimiento académico	87
Tabla 19:	Correlación de Pearson entre estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y rendimiento académico	89
Tabla 20:	Análisis de regresión lineal múltiple del rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y el rendimiento académico	90

Lista de gráficos

Gráfico 1:	Media de los puntajes de las 6 escalas del inventario de las estrategias de aprendizaje de Oxford según sexo	61
Gráfico 2:	Media de los puntajes de las 6 escalas del inventario de las estrategias de aprendizaje de Oxford según nivel de manejo del	

	idioma	67
Gráfico 3:	Media de los puntajes de las 6 escalas del inventario de estrategias para el aprendizaje de la lengua española, según rendimiento académico	74

ANEXOS

Anexo 1:	Encuesta de inventario de estrategias de aprendizaje del español de Roncel (2005)	104
----------	---	-----

INTRODUCCIÓN

La globalización ha obligado a los individuos a manejar una o más lenguas extranjeras como una necesidad fundamental para poder tener la opción de competir y de desempeñar un mejor papel en la sociedad. La capacidad de comunicarse en dos o más lenguas abre oportunidades de movilidad personal, empleo, educación y acceso a la información, además de contribuir al desarrollo de la tolerancia y la comprensión entre las personas de entornos lingüísticos y culturales diferentes.

El éxito en la adquisición de las lenguas extranjeras como el español, depende de un conjunto de factores, como las estrategias de aprendizaje (cognitivos y afectivos), objeto de nuestro análisis. En este sentido, en esta investigación, pretendemos examinar en qué medida las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua predicen el rendimiento académico en un grupo de estudiantes extranjeros del castellano, es decir, se trata de reflexionar sobre cómo el alumno aprende significativamente, con el fin de que los conocimientos que ha adquirido tomen sentido y propicien el desarrollo de su competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras.

Sin embargo, el uso efectivo de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes depende, en gran medida, de las instituciones dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras y del maestro. En la

didáctica tradicional, la educación se concibe como un proceso de transmisión de conocimientos y valores en donde el profesor juega el rol principal y cuya función es la de transferir una verdad que se considera absoluta universal y sin relación con el todo. El alumno es agente pasivo, contemplativo y receptivo que recibe, repite y acepta sin discutir lo que se transmite. En el terreno de la enseñanza de lenguas extranjeras, podemos decir que el enfoque gramatical tiene como fundamento la didáctica tradicional ya que se organiza teniendo como base las formas gramaticales (fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas) enfatizándose la forma en que estas deben ser combinadas. El alumno realiza actividades descontextualizadas, en donde solo repite y memoriza estructuras gramaticales.

Por otro lado, los nuevos paradigmas de la educación consideran a la enseñanza como la inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas. El profesor toma el papel de promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje. El alumno es constructor de esquemas y estructuras operatorios, es un sujeto cognoscente que construye activamente el conocimiento. Los actuales enfoques y metodologías tienen como punto esencial el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita. Al aprendiz se le considera ya no como un sujeto pasivo sino como agente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

A fin de facilitar la comprensión de la presente investigación, se ha dividido el trabajo en cinco capítulos. En el primer capítulo, planteamiento del estudio, se precisan las razones que nos han llevado a investigar sobre las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y los objetivos que pretendemos alcanzar al finalizar el trabajo. Así mismo, luego de una revisión exhaustiva de las investigaciones previas vinculadas a nuestro estudio, se presentan los principales trabajos y sus resultados que sustentan en gran medida nuestro enfoque constructivista del aprendizaje y comunicativo en la adquisición de una segunda lengua. Tales enfoques son descritos en el segundo capítulo, titulado marco teórico. En el tercer capítulo se presenta todo el procedimiento metodológico que hemos seguido en la investigación, a fin de fundamentar cada paso dado en el trabajo que le da el carácter de riguroso y científico. Finalmente, en los dos últimos

capítulos se detallan y analizan los resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos de la investigación, procurando una sólida explicación en el marco teórico asumido y a la luz de los datos empíricos hallados en nuestra investigación y en las investigaciones precedentes.

Esperamos que nuestro estudio constituya un aporte a la comunidad científica, así como los resultados encontrados permitan el desarrollo de futuras investigaciones orientadas a la elaboración de programas efectivos para el aprendizaje significativo del español como segunda lengua.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

En el presente capítulo se formularán el problema de estudio, hipótesis, y los objetivos que guían la investigación, así como se destacarán la importancia y principales limitaciones del estudio.

Teórica y empíricamente en las décadas de 1980 y 1990 surgieron una serie de estudios que destacaron el rol de los motivos y las estrategias de aprendizaje en la explicación del rendimiento académico (Pirtrich, 1989, 1990, 1995, citado en Zimmerman y Martínez-Pons, 1990). Por lo tanto, las preocupaciones fundamentales de los educadores no debe orientarse a transmitir información y ejercitar la capacidad para memorizar, sino que esta debe abocarse al desarrollo de estrategias cognoscitivas para procesar la nueva información; implica pues preparar a los alumnos para el cambio, para ser aprendices autónomos, independientes y con capacidad de juicio crítico; aprendices creativos, capaces de abordar con ingenio los problemas; estudiantes con capacidad de autorregularse y, sobre todo, capaces de aprender a aprender (Beltrán, 1998; Díaz Barriga y Hernández, 1999). El alumno no solo aprende los contenidos mismos sino que aprende respecto al proceso que empleó para aprender. Este esfuerzo involucra destrezas mentales que van más allá del contenido mismo hacia las formas, patrones y estrategias que el alumno puede

aplicar para asegurar un aprendizaje eficaz (Chadwick y Rivera, 1991).

En consecuencia, es importante reflexionar sobre cómo el alumno aprende significativamente, con el fin de que los conocimientos que ha adquirido tomen sentido y propicien el desarrollo de su competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras.

1.1. Formulación del problema

¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y el rendimiento académico en un grupo de extranjeros que estudian español como segunda lengua y que se encuentran en los niveles básico, intermedio y avanzado?

1.2. Hipótesis

1.2.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes extranjeros.

1.2.2. Hipótesis específicas

- Existe un nivel de uso medio de estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua en un grupo de estudiantes extranjeros, según la muestra total, el sexo, el nivel de manejo de idioma y el rendimiento académico.
- Existen diferencias significativas en las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua en un grupo de estudiantes extranjeros, según sexo.
- Existen diferencias significativas en las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua en un grupo de estudiantes extranjeros, según el nivel de manejo de idioma.

- Existen diferencias significativas en las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua en un grupo de estudiantes extranjeros, según el rendimiento académico.

1.3. Delimitación de los objetivos

1.3.1. Objetivo general

Relacionar las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes extranjeros.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de uso de las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua en un grupo de estudiantes extranjeros, según la muestra total, el sexo, el nivel de manejo de idioma y el rendimiento académico.
- Comparar las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua en un grupo de estudiantes extranjeros según el sexo.
- Comparar las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua en un grupo de estudiantes extranjeros según el nivel de manejo del idioma.
- Comparar las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua en un grupo de estudiantes extranjeros según el rendimiento académico.

1.4. Justificación de la investigación

Las sucesivas y casi inmediatas transformaciones sociales, políticas, industriales y culturales dan forma a la era de las tecnologías de la información y la comunicación, que generan interacciones cada vez más estrechas con los avances aplicados a la educación, especialmente en aquellos avocados al aprendizaje de otras lenguas. La rápida aparición de dichos conocimientos hacen que el

periodo de asimilación y puesta en práctica de los mismos se acorte debido a que muchas instituciones ofrecen la enseñanza y adquisición de un idioma en un tiempo cada vez menor, y ello demande un mayor uso de nuestras capacidades (Ontoria, Gómez y Molina, 2005; Puente, Poggioli y Navarro, 1989; Simón, 2004).

Paradójicamente, otra característica importante de la época actual es el aumento del fracaso y disminución del rendimiento académico, del cual no es ajeno el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, pues dicho proceso demanda el uso de determinadas habilidades y estrategias, que en su mayoría los estudiantes no poseen y los centros de idiomas no desarrollan. En diferentes niveles del quehacer pedagógico durante las décadas de 1980 y 1990, surgieron una serie de estudios que destacaron el rol de los motivos y las estrategias de aprendizaje en la explicación del rendimiento académico (Pirrich, 1989, 1990, 1995, citado en Zimmerman y Martínez-Pons, 1990). Aquellas investigaciones han demostrado que su buen uso facilita la atención, motivación, aprendizaje, recuerdo y comprensión.

La enseñanza tradicional no ha tenido éxito puesto que produce aprendices altamente dependientes del sistema instruccional, con quizá muchos conocimientos conceptuales, pero pocas herramientas o instrumentos cognitivos que les sirvan para enfrentar por sí mismos nuevas y diversas situaciones de aprendizaje (Díaz y Hernández, 1999), y es entonces que surge como alternativa más dinámica y efectiva el enfoque constructivista que busca el desarrollo de habilidades y estrategias cognoscitivas y afectivas como medio para favorecer una mayor flexibilidad y autonomía en el proceso de aprendizaje (Kohler, 2005).

El enfoque constructivista ha cambiado la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la simple y bancaria transmisión del saber a la construcción del conocimiento. Según esta percepción, los estudiantes no son más considerados como receptores pasivos de la información que presenta el docente, sino que ahora el aprendizaje es un proceso activo que ocurre y que puede ser influenciado por él (Kohler, 2005). Entonces, bajo la visión constructivista, el estudiante

es un ser activo e inventivo que debidamente orientado, descubrirá y construirá el significado de los contenidos informativos; la autonomía, autorregulación y el conocimiento de sus propios procesos cognitivos, le permitirán controlar su aprendizaje (Beltrán, 1998). En este sentido, "...el aprendizaje resulta eminentemente activo e implica una asimilación orgánica desde dentro. El aprendiz no se limita a adquirir conocimientos, sino que lo construye usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje" (Beltrán, 1998, p. 19).

En la enseñanza de un idioma extranjero, el enfoque constructivista promueve en los estudiantes, un mayor grado de conciencia de la necesidad de desarrollar no solo conocimientos sobre un idioma, sino también, la habilidad de gestionar su propio aprendizaje y de responsabilizarse de la dirección que quiera dar a ese proceso a lo largo de su vida. Aunque una de las prioridades de los profesores haya sido apoyar a los estudiantes en todo lo que sea posible, es probable que tal apoyo haya creado dependencia por parte del alumnado. Esta situación resulta cómoda para muchos profesores y alumnos, sin embargo, cuando se enseña a un sujeto, con frecuencia este inhibe, precisamente, el desarrollo de la habilidad de auto gestionar su aprendizaje. Por el contrario, el aprendizaje flexible conduce a fomentar la autonomía.

En el intento de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua se ha prestado especial atención a cuestiones tales como: ¿cómo aprenden los estudiantes? y ¿qué estrategias empleadas espontáneamente por un alumno permiten que su aprendizaje sea eficaz?

La importancia del uso de estrategias por parte de los estudiantes en el aprendizaje ha sido ampliamente estudiada y comprobada en diversas investigaciones. Estos hallazgos han extendido el interés en el estudio de esta variable a diversas áreas de la educación, como la enseñanza de un idioma como segunda lengua. Las estrategias entran a formar parte en todas y cada una de las fases de aprendizaje, así como en las cuatro destrezas lingüísticas: escuchar, leer, escribir y hablar. Al respecto Oxford (1990) señala que las

estrategias son especialmente importantes en el aprendizaje de una lengua porque son instrumentos que sirven para involucrarse en forma activa y que uno puede dirigir y controlar.

1.5. Limitaciones de la investigación

La primera dificultad que enfrentó la presente investigación, fue no encontrar una muestra representativa de extranjeros y que además estudiaran español. Inicialmente se planteó trabajar con la metodología cualitativa, sin embargo, se concluyó que los participantes extranjeros tenían muy poca disposición para colaborar con entrevistas extensas o repetidas. Por lo que una metodología cuantitativa y por muestreo accidental demostró tener un mejor resultado.

Durante el tiempo en que las variables y el lugar donde realizar la investigación eran escogidos, surgió la posibilidad de aplicar el instrumento en una institución en la que había laborado hacía unos cuantos años. Al mismo tiempo, se solicitó la colaboración de otros reconocidos institutos limeños en donde hay estudiantes de varios países interesados en estudiar español, pero sus reglamentos hicieron casi imposible la aplicación de inventarios o cuestionarios externos.

Otra limitación significativa fue la estandarización de los sistemas de calificación de las instituciones donde se estudiaba español para poder desarrollar la investigación.

1.6. Antecedentes de la investigación

Las estrategias de aprendizaje y los factores que influyen su uso han recibido mucha atención en años recientes desde que fue ampliamente aceptado que el aprendizaje es un proceso y que el rol del profesor es facilitar ese proceso. En el área de aprendizaje de idiomas, se ha puesto mucha atención también, particularmente en la adquisición de una segunda lengua (L2). En las dos últimas décadas, los investigadores han intentado identificar y categorizar las estrategias de aprendizaje de idiomas de los buenos estudiantes (Oxford, 1990). Los estudios se enfocaron en identificar qué es lo que

los buenos estudiantes reportan hacer o son observados haciendo cuando aprenden una segunda lengua. Ha habido incremento en la observación de cómo la variable afectiva influye en el uso de estrategias de aprendizaje. Stevick (citado en Wong, 2005), sostiene que en "... el aprendizaje de idiomas el éxito depende menos en materiales, técnicas y análisis lingüístico, y más en qué hay dentro y entre las personas en clase." Oxford (1990) enfatizó que la investigación en la segunda lengua debería no solamente centrarse en lo intelectual sino también en los aspectos social y afectivo del aprendizaje, puesto que los alumnos no son nada más máquinas cognitivas o metacognitivas sino también personas completas. Y es así que durante el quehacer pedagógico el salón de clase se convierte en una instancia en la que el alumno no solamente aprende académicamente sino aprende a expresar sus emociones y experiencias a través de una segunda lengua.

Los estudios respecto a la forma en que el alumno aprende, han derivado en una serie de clasificaciones que nos revelan diversos puntos de vista, como el presentado por Rubin (citado en Wong, 2005) que identificó dos tipos de estrategias de aprendizaje: las que contribuyen directamente al aprendizaje, y las que contribuyen indirectamente a la enseñanza. Las estrategias directas se dividen en seis tipos: clarificación y verificación, seguimiento, memorización, adivinar / inferencia inductiva, razonamiento deductivo y la práctica; y la indirecta, que se dividen en dos tipos: la creación de oportunidades para la práctica, la producción de destrezas (estrategias de comunicación).

Posteriormente, O'Malley y Chamot (citados en Wong, 2005) establecieron que existen tres tipos de estrategias de aprendizaje: metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Dentro de la categoría metacognitiva están aquellas estrategias que implican el aprendizaje y el conocimiento de control de aprendizaje a través de la planificación, del seguimiento y de la evaluación de actividades de aprendizaje. Las estrategias cognitivas son aquellas que implican la manipulación o transformación de los materiales que hay que aprender; mientras que las estrategias socio-afectivas participan principalmente en la interacción comunicativa del alumno con otra persona, por ejemplo, la

colaboración con sus compañeros y el profesor en el proceso de aprendizaje.

Y finalmente, Stern (citado en Wong, 2005) sugiere que existen cinco tipos principales de estrategias de aprendizaje de idiomas, llamadas: estrategias de gestión y planificación, estrategias cognitivas, estrategias de comunicación de experiencias, estrategias interpersonales y estrategias afectivas. Las estrategias de gestión y planificación están relacionadas con la intención del alumno de dirigir su propio aprendizaje. Las estrategias cognitivas son pasos u operaciones utilizadas en el aprendizaje o la resolución de problemas que requieren de un análisis directo, la transformación, o la síntesis de materiales de aprendizaje. Las estrategias de comunicación tales como el circunloquio, los gestos, las paráfrasis o la repetición o explicación son técnicas utilizadas por los alumnos a fin de mantener una conversación. Las estrategias interpersonales son aquellas que utilizan los alumnos para controlar su propio desarrollo y evaluar su desempeño. Las estrategias afectivas son utilizadas para superar los sentimientos negativos, frustración, ansiedad, y la timidez al intentar usar la lengua.¹

Todos los estudios mencionados en los párrafos anteriores y las definiciones vertidas en ellos han permitido que la presente investigación tenga un sustento más claro y objetivo de lo que son estrategias de aprendizaje y de la forma en que el alumno toma control, a veces de manera inconsciente, de la adquisición de una segunda lengua, y además nos señalan que con el reforzamiento de ellas se lograrían los objetivos.

¹ La Web Educativa del Ayuntamiento de la Coruña (S.A.) define a las técnicas como actividades específicas que realizan los estudiantes cuando aprenden y pueden ser utilizadas de manera mecánica. Ejemplos de técnicas son: subrayar, realizar esquemas, formular preguntas, etc.; mientras que las estrategias guían las acciones que se van a realizar, por ende, son conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido por la tarea.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Aprendizaje significativo de una segunda lengua

En la actualidad, las investigaciones se orientan al conocimiento de los procesos y medios que permiten el desarrollo de la inteligencia. En los estudios realizados sobre las iniciativas de intervención (o instrucción) en habilidades intelectuales, se hallan razones sólidas para sostener que se necesita enseñar a pensar y que además es posible hacerlo. Los avances logrados respecto al funcionamiento de la mente permite desarrollar iniciativas de aprendizaje que aumenten las destrezas intelectuales (Saiz, 2002).

Para que el pensamiento sea efectivo y se superen las deficiencias ocasionadas por aprendizajes incompletos, es necesario obrar con la concientización de las habilidades del pensamiento o estrategias del pensamiento o estrategias del procesamiento mental. En este punto será necesario, entonces, analizar qué es el aprendizaje y cuál debe ser el objetivo de la instrucción; transmitir datos o desarrollar habilidades cognitivas que le permitan al sujeto adquirir información de forma significativa.

Para algunos autores, la presencia de las variables de ejecución y práctica es suficiente para explicar y planificar el aprendizaje, pero para otros es precisamente ese núcleo central invisible del aprendizaje lo que interesa conocer para introducir en dicho proceso mejoras cualitativas (Beltrán, 1998) y, por ende, se logre los cambios esperados en el sistema educativo transformando este quehacer en algo realmente duradero y significativo.

El enfoque constructivista señala que el aprendizaje significativo es un proceso cognitivo (basado en el conocimiento), mediado y activo (intencional, organizativo, constructivo, estratégico). Este proceso mediado y activo implica una asimilación orgánica desde adentro, dando como resultado un cambio en la comprensión significativa. El estudiante construye el conocimiento usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje (Beltrán, 1998). Así entonces, el estudiante de una segunda lengua va construyendo el nuevo conocimiento a través de un proceso de saberes previos: vocabulario, estructuras, formas coloquiales y que también les van a permitir flexibilizar su aprendizaje para incorporar nuevos esquemas lingüísticos.

De esta manera, dichos esquemas lingüísticos son procesados en términos del conocimiento ya almacenado por el sujeto. Cabe destacar que los conocimientos previos, a partir de los cuales las nuevas estructuras lingüísticas adquieren significado, son estructuras o esquemas cognitivos organizados. Es decir, los esquemas que poseen las personas no solamente se caracterizan por la cantidad de conocimientos que contienen, sino también por su nivel de organización interna, es decir, por las relaciones que se establecen entre los conocimientos que se integran en un mismo esquema y por el grado de coherencia entre dichas estructuras (Beltrán, 1998).

En consecuencia, en las nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, sostienen Chadwick y Rivera (1991), los aprendices eficaces son vistos como procesadores, interpretadores y sintetizadores activos de la información que recibe, utilizando una variedad de estrategias, para almacenarla y recuperarla. Estos alumnos que aprenden una segunda lengua, incorporan nueva información, la

almacenan y posteriormente, pueden recuperarla (recordarla), aplicarla y generalizarla a nuevas situaciones. Por lo tanto, asumen gran parte de la responsabilidad de su aprendizaje, y se esfuerzan por adaptar el ambiente de aprendizaje a sus necesidades y objetivos; así mismo, controlan sus estados de ánimo y su motivación (estrategias afectivas), aplican diversas estrategias para aprender en forma más eficaz (estrategias cognitivas) y se mantienen conscientes de sus procesos mentales para facilitar el aprendizaje (metacognición).

De esta forma, en lugar de dar importancia a los elementos extremos de la cadena del aprendizaje, la instrucción y la ejecución (*input - output*) cobran importancia las instancias centrales de esa cadena, es decir, el estudiante mismo es el que da sentido al vocabulario y a las nuevas estructuras lingüísticas que procesa y el que decide lo que tiene que aprender así como la manera de hacerlo significativamente a fin de lograr las expectativas suscitadas (Rivas, 1989, citado en Beltrán, 1998).

La importancia de lograr un aprendizaje significativo promueve que los conocimientos adquiridos tomen sentido y propicien el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno en una o más lenguas extranjeras. Se sabe que al procesar información, el individuo establece relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos, lo que implica un cambio en sus esquemas de conocimiento. El sujeto posee una organización interna que se va reelaborando en función de los intercambios con el exterior, y a partir de esta organización interna (estructuras, esquemas, reglas, etc.) el sujeto interpreta y reatribuye dinámica y continuamente significado a la realidad. La idea de construir significados nos refiere al aprendizaje significativo, el que se logra promoviendo la introducción de nuevos elementos para que el alumno establezca nuevas relaciones entre dichos elementos, de tal manera que amplíe o ajuste sus esquemas de conocimiento o los reestructure a profundidad como resultado de su participación en un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado (Bonilla, Dovalí y Prieto, 2005). Visto así, el aprendizaje significativo contribuiría enormemente en la adquisición de lenguas extranjeras, puesto que el alumno dejaría de realizar actividades descontextualizadas, en donde solo repite y

memoriza estructuras gramaticales sin que exista posibilidad de innovación tal como se venía haciendo en la didáctica tradicional.

Dada la importancia de promover el aprendizaje significativo de lenguas extranjeras, la enseñanza ha ido cambiando en el transcurso del tiempo; siendo así que los enfoques y metodologías actuales, a diferencia de los tradicionales, tienen como punto esencial el desarrollo de la competencia comunicativa, oral y escrita. De tal manera que se trata de ubicar al alumno en situaciones de intercambio lo más auténticas posibles, lo que implica el uso del lenguaje de manera funcional en situaciones posibles en la vida real. Como resultado, el aprendiz se vale de la lengua en función de las necesidades pragmáticas, informativas y expresivas que le sean requeridas.

2.2. Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua

La tarea de adquirir una lengua extranjera presenta facetas diferentes y complejas, y precisamente los estudios sobre estrategias de aprendizaje intentan descubrir qué ocurre en la mente del que aprende y de qué manera analiza y usa los datos lingüísticos que percibe y produce en sus respuestas durante dicho proceso de adquisición.

Según el *Diccionario de términos clave de español como lengua extranjera* del Centro Virtual Cervantes, las estrategias de aprendizaje fueron descritas por vez primera en el marco de los estudios sobre el aprendizaje en general. Desde entonces el interés por las mismas ha provocado un gran desarrollo de su estudio en el campo del aprendizaje de lenguas. Las primeras investigaciones se realizaron en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, más en concreto, en el proyecto sobre el 'buen aprendiente de lenguas', llevado a cabo a mediados de los años 60 del siglo XX en el OISE (Ontario Institute for Studies in Education), en Toronto, Canadá. Durante los años 70 y 80 la investigación sobre este componente del aprendizaje cobra un creciente interés y se publican numerosos estudios tanto teóricos como aplicados a la enseñanza, que incluyen extensas taxonomías de estrategias. Asimismo, el *Diccionario de términos clave de español*

como lengua extranjera señala que la importancia de dichas estrategias para la didáctica radica en la posibilidad de incluirlas en un programa de estudio que permita el entrenamiento de los alumnos en su más efectiva aplicación. De ese modo, entre los objetivos del programa se fijan no solo los de aprender la lengua sino también los de aprender a aprender. Esta orientación didáctica ha venido a coincidir con las propuestas de programas y currículos de procesos.

Las recientes investigaciones en psicología y educación han dado lugar a percepciones diferentes respecto a los papeles asumidos por los estudiantes y profesores; los estudiantes eficaces son vistos como procesadores activos de información, intérpretes y sintetizadores, que usan una serie de estrategias diferentes para almacenar y recuperar información, siendo responsables de su propio aprendizaje como se evidencia por sus esfuerzos en adaptar el ambiente de aprendizaje y ajustarlo a sus necesidades y metas (Beltrán, 1998; Puente, Poggioli y Navarro, 1989).

Esto ha contribuido al enriquecimiento del estudio de las estrategias de aprendizaje, con un especial interés por la evaluación de las diferencias existentes entre los de alto y bajo rendimiento a fin de remediar el déficit de aprendizaje que presentan estos últimos. “Si los procesos y los procedimientos que subyacen al aprendizaje efectivo se pueden facilitar y enseñar, entonces es posible desarrollar sistemas de aprendizaje efectivos que compensen las fallas y limitaciones de este tipo de estudiante (estudiantes de bajo rendimiento)” (Weinstein, 1988, citado en Puente, Poggioli y Navarro, 1989, p. 278).

Al realizar la precisión conceptual de estrategia encontramos que distintos autores coinciden en señalar que son procedimientos planeados que involucran un conjunto de operaciones mentales para la consecución de objetivos o para resolver problemas.

Sobre esta base y en un intento de reunir los principales aspectos definitorios de las estrategias de aprendizaje, la conceptualizamos como un proceso de decisión consciente e intencional del sujeto, conformado por una secuencia ordenada de operaciones mentales que realiza con el objetivo de organizar y reconstruir la información en su

estructura cognitiva de tal manera que logre aprender, y a su vez, le permita planificar, organizar, ejecutar y evaluar sus actividades de aprendizaje. Supone, por tanto, un proceso ejecutivo que discrimina, selecciona, activa, combina, coordina y ejecuta diversas habilidades al mismo tiempo que pueden modificarse para ajustarse a distintos contextos. Tales operaciones mentales se organizan jerárquicamente en función de su complejidad, automaticidad y grado de consciencia. Asimismo, están determinados por condiciones personales, de la tarea y de la enseñanza (Weinstein y Mayer, 1985 citados en Puente, Poggioli y Navarro, 1989).

Las diversas definiciones consultadas destacan las siguientes características de las estrategias de aprendizaje:

- Una estrategia es una secuencia de actividades, más que un simple suceso; es decir, los estudiantes necesitan adquirir los procesos componentes y una rutina para organizar tales procesos; por ello, la frecuencia de respuestas no estratégicas y la complejidad para entrenar a los estudiantes en actividades estratégicas.
- Las estrategias son un conjunto de operaciones mentales que se realizan con un objetivo determinado: mejorar el aprendizaje.
- Las estrategias son dinámicas, flexibles y modificables en función de los objetivos propuestos y del contexto en el que se emplea.
- Las estrategias son controladas por el estudiante; aun cuando ciertas subrutinas pueden ser aprendidas hasta convertirse en automáticas (facilitando el aprendizaje de nuevas estrategias o habilidades). Las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades. Por ello, al definirla se expresa que son decisiones conscientes e intencionales que realiza el sujeto (selecciona intencionalmente, entre varias posibles, la o las estrategias más convenientes para alcanzar un objetivo determinado). Además, una vez seleccionada y

ejecutada la o las estrategias, el estudiante evalúa su efectividad, al respecto de la cual toma nuevas decisiones. En relación con esta característica y la anteriormente mencionada, Paris y otros (1983, citados en Beltrán, 1998) señalan que las estrategias pueden ser examinadas, informadas y modificadas, destacando de esta manera su carácter intencional y propositivo. Beltrán (1987, citado en Beltrán, 1998) agrega que las estrategias están al servicio del aprendizaje e implica un plan de acción respecto a los mecanismos que puede ejecutar el sujeto a la hora de aprender. Asimismo, expresa que las estrategias utilizan selectivamente los recursos y capacidades que el sujeto dispone.

- Alcanzado el dominio en el uso de una estrategia de aprendizaje, esta se convierte en automática, mejorando nuestra capacidad estratégica al ser capaces de movilizar habilidades y recursos cognitivos con facilidad y destreza.
- Es factible manipular directa o indirectamente las estrategias (Beltrán, 1998). Tal característica nos informa sobre la posibilidad de enseñar y aprender las estrategias, para que sea luego el propio aprendiz el que ejerza control sobre ellas.
- Son capacidades o competencias cognitivas que se desarrollan con la práctica (Gargallo, 2000).
- Las estrategias median entre los procesos y las técnicas. Están al servicio de los procesos de los que difieren por su carácter operativo, funcional y abierto frente al carácter encubierto de los procesos; pero, también difieren de las tácticas o técnicas de estudio que son actividades específicas, más ligadas a la materia y siempre orientadas al servicio de una o varias estrategias. Es decir, las estrategias se ponen en marcha para desarrollar un determinado proceso de aprendizaje para lo cual utiliza determinadas técnicas específicas de estudio (Beltrán, 1998).

- Integra y coordina habilidades y técnicas, organizándose en una estructura jerárquica (Gargallo, 2000).
- Las estrategias están estrechamente vinculadas con otros contenidos de aprendizaje procedimentales, conceptuales y actitudinales (Gargallo, 2000).

Las estrategias de aprendizaje y los factores que influyen en su uso han recibido mucha atención en los últimos años desde que quedó ampliamente aceptado que el aprendizaje es un proceso y el papel del profesor es facilitar este proceso. En el ámbito del aprendizaje de idiomas, ha habido mucha atención a estos aspectos, sobre todo en relación con la adquisición de un segundo idioma. En las dos últimas décadas, los investigadores (Oxford, 1990), han tratado de identificar y categorizar las estrategias de aprendizaje de estudiantes de idiomas exitosos. Los estudios se centran en la identificación de lo que hacen los alumnos mientras practican o mientras son observados cuando aprenden una segunda o una lengua extranjera. También ha habido más atención sobre el papel del aspecto afectivo en el uso de aprendizaje del idioma.

Sin embargo, un buen punto de partida es ver cómo la palabra “estrategia” se utiliza normalmente. Una estrategia no es simplemente lo que se hace para obtener un resultado, de hecho, es la forma que se elige para hacer frente a las preguntas para obtener un resultado. Así, la estrategia es inherente a la idea de alternativas: una estrategia es una de varias posibles maneras de resolver un problema, la forma en que se piensa que funciona mejor, o son la que se está más cómodo. Para fines pedagógicos, las estrategias deben ser orientadas al problema y sujetas a la selección consciente de una serie de alternativas. Cohen (1998, citado en Wong, 2005) sugirió que las estrategias de aprendizaje son los procesos que son conscientemente elegidos por los alumnos y que pueden dar lugar a las medidas adoptadas para mejorar el aprendizaje de una segunda lengua extranjera, a través del almacenamiento, la retención, recuperación y aplicación de información acerca de ese idioma. Esto significa que las estrategias de

aprendizaje son comportamientos específicos seleccionados por los alumnos para hacer el aprendizaje más eficaz.

A través de la presente investigación sugerimos que un alumno utiliza las palabras de un idioma de diferentes maneras o busca la manera de ser un mejor estudiante de español. Sería correcto decir que la selección de estrategias para el aprendizaje es un punto fundamental que involucra procedimientos que no todos los estudiantes automáticamente adquieren sin la enseñanza apropiada.

Antes de comenzar esta labor de selección, sería interesante mencionar que no hay consenso sobre la relación jerárquica entre las estrategias por lo que su distribución es un tanto confusa. Oxford (1990) menciona que no existe un acuerdo general sobre qué son las estrategias, su número o clasificación, pero que es necesario que sean jerarquizadas y organizadas.

Se ha mencionado que las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera son acciones específicas, comportamientos o pasos que los estudiantes emplean de manera consciente o inconsciente, para mejorar su desempeño en la lengua extranjera. Tomando como contexto el aula se podría observar que los estudiantes utilizan diversas estrategias para desarrollar una tarea o actividad como consultar al compañero, agrupar palabras de acuerdo con su empleo, usar gestos, formar oraciones con el nuevo vocabulario aprendido, entre otras. Por supuesto todo esto ocurre de manera diferente en cada estudiante pues cada uno tiene su propio estilo de aprendizaje y en consecuencia utiliza unas estrategias u otras.

2.3. Clasificación de estrategias de aprendizaje de una segunda lengua

Oxford (1990) desarrolló un sistema de estrategias de aprendizaje de idiomas que se cree que es más amplio y detallado que los primeros y que algunos que fueron propuestos más adelante. También observó que el objetivo de las estrategias de aprendizaje de idiomas debe ser orientado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de tal manera que los estudiantes sean capaces de

comprender y comunicarse de manera coherente, en dependencia de las necesidades comunicativas que se les presenten ante diferentes situaciones.

Oxford (1990) divide las estrategias en dos clases principales: directas, que directamente se relacionan con la segunda lengua y requieren un procesamiento mental de la misma; e indirectas, las cuales apoyan y manipulan el aprendizaje de la lengua sin involucrar directamente a la segunda lengua. Ambos tipos de estrategias son explicadas ampliamente a continuación.

2.3.1. Estrategias de aprendizaje directas

Las estrategias directas implican el aprendizaje y el uso directo de la materia, en este caso un nuevo idioma. Estas se subdividen en tres grupos: estrategias de memoria, estrategias cognitivas, y estrategias de compensación. Según Oxford, las estrategias de memoria tales como la creación de vínculos mentales a través de actividades, ayudan en la introducción de información en la memoria a largo plazo y recuperación de esta cuando sea necesario para la comunicación, como por ejemplo hacer muchos ejercicios de gramática o escribir el nuevo vocabulario en tarjetas que pueden ser consultadas y memorizadas.

Las estrategias cognitivas, tales como el análisis y el razonamiento se utilizan para la formación y la revisión interna y los modos de producir y recibir mensajes en el idioma de destino, así como por ejemplo: utilizar la lengua meta para escribir correos electrónicos, leer o ver noticias, tratar de comunicarse cotidianamente en diversos contextos (familia y amigos) a través del idioma que se está tratando de aprender.

Finalmente, las estrategias de compensación, como adivinar palabras desconocidas mientras se escucha y se lee o la utilización de circunloquio en el hablar y o escribir, son necesarias para superar las “lagunas” o espacios en el conocimiento de la lengua, que pueden ser reforzadas con actividades como tratar de entender el significado de

las palabras desconocidas a través del contexto, preferentemente, sin usar un diccionario.

2.3.2. Estrategias de aprendizaje indirectas

Las estrategias indirectas se subdividen en tres grupos: estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales.

Las estrategias metacognitivas ayudan a ejercer el control ejecutivo de planificación, organización, enfoque, y la evaluación de su propio proceso de aprendizaje como por ejemplo verificar la comprensión durante una práctica, decidir por adelantado poner atención a aspectos específicos de una tarea, desarrollando tareas tales como observar cómo el profesor habla y pronuncia, revisar la clave fonética del diccionario para verificar que la pronunciación sea correcta o mejorar el uso del castellano asistiendo a cursos especiales.

El segundo grupo que corresponde a las estrategias afectivas permiten a los estudiantes controlar los sentimientos, las motivaciones y las actitudes relacionadas con el aprendizaje de idiomas, tales como auto-comunicación o auto-hablado positivo para reducir la ansiedad, así el alumno afirma su autoconfianza dándose ánimos para hablar en la lengua meta aun cuando pueda cometer errores.

Finalmente, las estrategias sociales, tales como hacer preguntas y la cooperación con otros, facilitan la interacción con sus pares a menudo en una situación de discurso. Lógicamente, las personas aplican diferentes estrategias en función de su personalidad, de su estilo de aprendizaje y de la tarea encomendada y variarán según lo que se quiera aprender y ello determinará las preferencias que se tenga por usar un conjunto de estrategias más que otros.

Oxford (1990) argumenta que el profesor de segundas lenguas, mientras presenta el material debe proporcionar al estudiante actividades motivadoras, tareas de autorreflexión personalizadas, algunas formas de aprendizaje cooperativo y estrategias de aprendizaje poderosas para estimular la autodirección y autorregulación del aprendizaje. Aprender de forma autónoma implica

que el estudiante conozca en qué consiste el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, adoptando estrategias para aprender mejor teniendo en cuenta, entre otros aspectos, los estilos de aprendizaje. Tal como ha sido señalado en líneas anteriores, el conocimiento del estilo de aprendizaje propio de cada uno es esencial para aprender a aprender. Los profesores deben ayudar a los estudiantes a descubrir sus propias preferencias de aprendizaje y darles un *feedback* constructivo de las ventajas y desventajas de los diferentes estilos.

Es necesario que los estudiantes se cuestionen el porqué y el para qué aprenden la lengua extranjera, si por necesidad, preferencias, intereses, consulta bibliográfica, curiosidad, por la obtención del crédito de la asignatura, para comunicarse, escribir, leer, etc. Todo ello permitirá que los estudiantes desarrollen conscientemente las estrategias de aprendizaje y enfoquen las tareas y actividades como un reto. Por ejemplo, usar las estrategias cognitivas como la toma de notas y el resumen para organizar la información y prepararlos para el discurso oral o la producción escrita. También se puede lograr que los estudiantes apliquen estrategias de compensación como adivinar, pronosticar, etc. A través de este proceso el profesor se convierte en un consejero, consultor y facilitador que ofrece sugerencias acerca del uso de textos, libros diccionarios, publicaciones periódicas, etc.

Las diferentes estrategias de aprendizaje benefician a los estudiantes de forma diferente. Después de una cierta cantidad de práctica y uso, los estudiantes sabrán cómo y cuándo usar las estrategias de aprendizaje que resuelvan sus problemas en el idioma extranjero. Ellos se sentirán mejor con la idea de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Además, el estudiante debe aprender a aprender un idioma en clases y en casa. Para ello se debe hacer uso del trabajo en grupos y en parejas.

No obstante las ventajas que ofrecen el uso de las estrategias de aprendizaje en el aula, seguir practicando en casa es imprescindible para aprender un idioma extranjero. Los ejercicios de la clase pueden practicarse en casa. La ventaja del trabajo domiciliario es que el estudiante distribuye el tiempo como más le conviene y con más tranquilidad que en clase (Pérez, Acosta y Pérez, s. a.).

A continuación presentamos un cuadro organizativo de las estrategias de Oxford mencionadas anteriormente y que proporciona también algunas de las actividades que los alumnos ponen en práctica comúnmente durante la utilización de las mismas.

ESTRATEGIAS DIRECTAS

- Estrategias de memoria
Estrategias que involucran la creación de nexos mentales y el empleo de acciones para ayudar al ingreso de información a MLP (Memoria de Largo Plazo) y a que dicha información pueda ser recuperada cuando se necesite para la comunicación.
Ejemplos:
 - Hago muchos ejercicios de gramática en español y así los recordaré.
 - Trato de memorizar el significado de las palabras e intento utilizarlas.
 - Escribo las nuevas palabras en una pequeña tarjeta y las memorizo.
 - Escribo el nuevo vocabulario en un cuaderno y frecuentemente lo consulto.

- Estrategias cognitivas
Estrategias para analizar y razonar, usadas para formar y revisar modalidades mentales internas y producir mensajes en el idioma meta.
Ejemplos:
 - Escribo cartas y correos electrónicos en castellano dos veces a la semana.
 - Leo material en castellano tales como revistas y periódicos para mejorar mi español.
 - Practico comunicarme en español frecuentemente con miembros de mi familia y amigos.
 - Escucho canciones en castellano, veo películas y las noticias en castellano.
 - Leo la sección cultural y temas afines en periódicos escritos en castellano.

- Estrategias de compensación
Estrategias que incluyen conjeturar palabras desconocidas mientras se escucha o lee, o circunloquios al momento de hablar para superar cualquier deficiencia en el conocimiento del idioma.
Ejemplos:
 - Trato de “adivinar” el significado de las palabras que no conozco.
 - Trato de entender el significado de las palabras a través del contexto.
 - Adivino el significado de las palabras leyendo el pasaje completo.
 - Trato de buscar claves o señales no verbales así la comunicación es más efectiva.

ESTRATEGIAS INDIRECTAS

- Estrategias metacognitivas
Estrategias utilizadas por los aprendientes para desarrollar control ejecutivo, planeamiento, arreglo, concentración y evaluación de su propio proceso de aprendizaje.
Ejemplos:
 - Observo cómo el profesor habla español.
 - Busco tantas oportunidades como sea posible para leer en castellano, por ejemplo en el autobús...
 - Practico hablar en español en frente de un espejo.
 - Reviso el diccionario para verificar si mi pronunciación es correcta.
 - Trato de mejorar mi manejo del castellano asistiendo a cursos de castellano, haciendo crucigramas y jugando *scrabble*.
 - Tomo nota de cómo otras personas se comunican en castellano.

- Estrategias afectivas

Estrategias que permiten que los alumnos controlen sus sentimientos, su motivación y sus actitudes relacionadas con el aprendizaje del idioma.

Ejemplos:

- Me doy ánimos para hablar castellano hasta cuando tengo miedo de cometer errores.
- Me digo a mí mismo que debo tener confianza y no miedo a cometer errores.
- Continúo hablando en español con mis compañeros de clase aunque haya errores en nuestra conversación.
- Hablo castellano con mis amigos y miembros de mi familia tanto como sea posible y así tendré más confianza.

- Estrategias sociales

Estrategias que involucran el hacer preguntas, cooperar y facilitar la interacción con otros, frecuentemente en situaciones discursivas.

Ejemplos:

- Consulto sobre el uso de ciertas palabras en español con mis amigos.
- Pregunto a mis amigos y profesor sobre mis oraciones y estructuras gramaticales.
- Tengo grupos de discusión con mis compañeros de clase sobre cómo realizar las tareas en español.²

² Citado en Wong, M. (2005) "Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy". *Regional Language Centre Journal* 36, (3), 245-269. Obtenido el 21 de octubre de 2008. Accesible en <http://rel.sagepub.com/cgi/reprint/36/3/245>

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

Según la metodología empleada, el presente estudio es una investigación de tipo cuantitativa. Por tal razón las variables de estudio se miden empleando procedimientos estadísticos para determinar la relación que existe entre las mismas.

Según el grado de control ejercido sobre las variables, la presente investigación corresponde a un estudio no experimental. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), la investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables, consiste en observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Como señala Kerlinger (1979, p. 11, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006): “La investigación no experimental es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones”. En la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas

variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

3.2. Diseño de la investigación

En primer lugar, la presente investigación corresponde a un diseño correlacional porque mide el grado de asociación entre dos o más variables mediante el establecimiento de un patrón predecible para un grupo o población (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En consecuencia, a través de dicho diseño buscamos estudiar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y el rendimiento académico en un grupo de extranjeros que estudiaron español como segunda lengua y se encontraban en niveles básico, intermedio y avanzado.

En segundo lugar corresponde a una investigación descriptiva comparativa porque se comparan grupos contrastantes para verificar si existen o no diferencias significativas con respecto a una variable comportamental que se mide, entre grupos diferenciados por los niveles de una variable atributiva; de encontrarse diferencias, estas se explican por la acción de la variable atributiva que actuó como variable independiente (Alarcón, 1991). En este sentido, en el presente trabajo se busca comparar el uso de las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua en un grupo de extranjeros que han estudiado o habían estudiado español como segunda lengua, según sexo, nivel de manejo del idioma y rendimiento académico.

En tercer lugar corresponde a una investigación exploratoria y descriptiva. La investigación exploratoria tiene como objetivo examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes (Hernández, Fernández y Baptista, 2006); sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones

(postulados) verificables (Dankhe, 1986, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En consecuencia, el presente estudio es exploratorio porque tiene como objetivo estudiar las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y el rendimiento académico en un grupo de extranjeros que estudiaron español como segunda lengua y se encontraban en niveles básico, intermedio y avanzado, área del conocimiento que no ha sido ampliamente estudiada, por lo que se busca con esta investigación contribuir con el conocimiento científico y sentar las bases para futuras investigaciones.

3.3. Población y muestra de estudio

La población estuvo conformada por extranjeros de diferentes niveles (básico, intermedio y avanzado) que estudian en distintas instituciones limeñas en las que se enseña el español como segunda lengua.

Para la obtención de la muestra se aplicó un procedimiento de muestreo no probabilístico, de tipo propositivo porque en las muestras no probabilísticas o dirigidas, la elección de los elementos no dependen de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Este tipo de muestreo, caracterizado por el uso de juicios e intenciones deliberadas para obtener muestras representativas al incluir áreas o grupos que se presume son típicos en la muestra (Kerlinger y Lee, 2001), se empleó debido a las dificultades para acceder a la muestra de extranjeros que estudien español como segunda lengua.

La muestra está conformada por 289 extranjeros que estudian español como segunda lengua, de los cuales 58,8% (n = 170) son mujeres y 41,2% (n = 119) son varones. Sus edades fluctúan entre los 10 y los 58 años, siendo el promedio 23,66. Del total de la muestra, el 43,6% (n = 126) se encuentra en el nivel básico, el 38,4% (n = 111) se encuentra en el nivel intermedio y el 18% en el nivel avanzado (n = 52).

Tabla 1

Características de la muestra según sexo y nivel de manejo de idioma.

		Sexo		Total	
		Femenino	Masculino		
Nivel de manejo de segundo idioma	Básico	F	75	51	126
		%	26,0%	17,6%	43,6%
	Intermedio	F	61	50	111
		%	21,1%	17,3%	38,4%
	Avanzado	F	34	18	52
		%	11,8%	6,2%	18,0%
Total		F	170	119	289
		%	58,8%	41,2%	100,0%

Nota: f = frecuencia de participantes; % = porcentaje de participantes.

3.4. Variables

3.4.1. Variables atributivas

Según el criterio sustantivo, las variables se pueden clasificar en variables activas, externas o de estímulo (E), son cualquier forma de energía física o social que incide sobre el sujeto y son manipulables por el investigador; y variables atributivas, de asignación, de agrupamiento u organísticas (propias del organismo) (O), que vienen a ser las propiedades, cualidades propias o intrínsecas al sujeto, son variables internas, el sujeto está preasignado a sus niveles y no son manipulables por el investigador, solo puede medirlas (Kerlinger y Lee, 2001). De acuerdo con estas definiciones, las variables atributivas de nuestra investigación son:

Estrategias de aprendizaje

Definido operacionalmente por los puntajes obtenidos en el Inventario de estrategias de aprendizaje de idiomas de Oxford (Language Learning Strategies Inventory-Oxford).

Rendimiento académico

Definido operacionalmente por la nota obtenida por los alumnos en el ciclo correspondiente a noviembre de 2008. Se considera esta nota de acuerdo con las notas obtenidas en el examen final para el ciclo mencionado anteriormente.

3.4.2. Variables de comparación

Como parte de nuestros objetivos, buscamos describir y comparar las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua en un grupo de estudiantes extranjeros según tres variables: sexo, nivel de manejo de idioma y rendimiento académico.

3.4.3 Variables controladas

- Estímulos medio-ambientales de aplicación. Se controló que el ambiente contara con una adecuada iluminación y ventilación, con el propósito que se facilitara la aplicación del instrumento sin interferencias.
- Deseabilidad social o necesidad de quedar bien con el encuestador. Se controló debido a que las escalas fueron aplicadas de manera anónima, lo que incrementa las posibilidades de obtener respuestas más veraces.
- Fatiga y/o cansancio físico-mental. Fue controlado puesto que se aplicó durante las primeras horas de la jornada laboral.

3.4.4. Variables extrañas

Efecto reactivo del instrumento: se debe considerar la influencia de elementos internos y externos, debido a que existe un margen de error entre las respuestas que emite el participante ante el instrumento y las que emite en su vida real.

3.5. Instrumentos

El instrumento utilizado en este estudio es la adaptación y validación del inventario de *Estrategias de aprendizaje de la lengua española* por Roncel (2005) (ver anexo 1). Esta adaptación proporciona la estructura y características similares a la escala original.

La versión original del Inventario de estrategia para el aprendizaje de lenguas (umbral) fue diseñado por Oxford (1990) (ver anexo 1). La escala es tradicionalmente aplicada en contextos anglosajones para la evaluación de estrategias de aprendizaje por estudiantes de idiomas.

La prueba consta de cuarenta y dos ítems divididos en siete sub-escalas: memoria (siete ítems), cognitiva (siete ítems), compensatoria (siete ítems), metacognitiva (siete ítems), afectiva (siete ítems) y social (siete ítems).

Para la versión en español de la prueba, Roncel (2005) realizó un estudio psicométrico en una muestra de 517 estudiantes de secundaria de escuelas públicas en el estado de Connecticut, EE. UU., en las que había al menos dos cursos de idioma español como lengua extranjera.

3.6. Procedimiento

Debido a las dificultades para acceder a la muestra, la recolección de los datos duró un año y medio, y se realizó de tres formas: se coordinó con las autoridades de un centro de idiomas de Lima a través de una carta en la que se requería el permiso respectivo, se evaluó a los alumnos y profesores extranjeros que participaban de programas de intercambio estudiantil en tres instituciones educativas

de Lima y, por referencia de terceros, se estableció contacto, vía mail, con extranjeros que habían estudiado español como segunda lengua.³

La administración del instrumento en el centro de idiomas se realizó durante cinco ciclos académicos (marzo, junio, agosto, septiembre y noviembre de 2008), en grupos de entre veinte y treinta participantes. Durante estos cinco ciclos se evaluó a 132 voluntarios de diferentes niveles: básico, intermedio y avanzado. Al finalizar cada uno de los cinco ciclos académicos, se solicitaba a la institución educativa los registros de las notas de los exámenes finales.

Como profesor de dos instituciones con programas de intercambio, pude conversar con alumnos y profesores extranjeros integrantes de dichos sistemas, quienes accedieron a desarrollar los cuestionarios. La evaluación se realizó en los dos semestres del año 2008, siendo encuestados 69 participantes. Para la medida del rendimiento académico se tomó en cuenta la nota del examen final en el curso de lengua. La administración del inventario a los profesores extranjeros se realizó de forma individual y en el tiempo que ellos disponían; asimismo, se les solicitó a estos docentes que refieran el calificativo que obtuvieron en su última evaluación en el curso de español que siguen o siguieron.

De igual manera, una pareja de esposos, cuyos hijos asistían a un colegio que cuenta con un programa de intercambio estudiantil colaborará con la presente investigación. Como parte del programa, los padres de familia deben albergar a estudiantes extranjeros y de forma semejante, sus pares de colegios extranjeros deben albergar a estudiantes peruanos. Por intermedio de esta pareja, se les aplicó el instrumento a 12 estudiantes extranjeros de nivel secundario, y para ello fue necesario enviar una solicitud de consentimiento a sus padres, por ser menores de edad. La calificación que se tomó en cuenta para medir el rendimiento académico fue la nota que obtuvieron los

³ Se tienen los nombres de las instituciones limeñas, pero se prefirió mantenerlas en reserva. De ser necesario pueden ser contactadas con el investigador para proporcionar los nombres.

estudiantes en su examen final del curso de Lenguaje, en el cuarto semestre.

Finalmente, a los estudiantes de intercambio se les solicitó que facilitaran el correo electrónico de extranjeros que habían estudiado o se encontraban estudiando español como segunda lengua. De los correos electrónicos enviados, 76 extranjeros accedieron a la evaluación y respondieron el cuestionario.

Es importante señalar que los alumnos de todos los grupos fueron evaluados en el contexto normal de clases y fuera del tiempo de mayor presión académica (exámenes). La aplicación del instrumento duró aproximadamente diez minutos. Se leyeron las instrucciones a cada grupo y se resolvieron posibles dudas. Asimismo, el evaluador aseguró la confidencialidad de la información brindada y estuvo presente durante todas las aplicaciones por lo que pudo resolver directamente todas las preguntas de los participantes.

3.7. Técnicas de procesamiento

La información fue procesada utilizando el programa estadístico SPSS 16.0, programa empleado en todos los análisis realizados en este estudio. El análisis cuantitativo de los datos se realizó en tres etapas, utilizándose una combinación de estadística descriptiva y procedimientos multivariados.

En la primera etapa se desarrolló el análisis psicométrico del instrumento. Se calcularon las correlaciones ítem-test corregidos y los coeficientes de Alfa de Cronbach para la confiabilidad. El Alfa de Cronbach permite cuantificar el nivel de fiabilidad de una escala de medida para la magnitud inobservable a partir de las n variables observadas. De acuerdo con los resultados el instrumento demuestra ser confiable en la muestra en la que se llevó a cabo el estudio.

En la segunda etapa se aplicó un análisis descriptivo de las variables seleccionadas para el estudio.

En la tercera etapa se utilizó un análisis inferencial del contraste de hipótesis, el cual abarcó los siguientes tipos de análisis: el coeficiente de correlación múltiple de Pearson que es un índice que mide la relación lineal entre dos variables aleatorias cuantitativas, el análisis de regresión lineal múltiple que nos permite trabajar una variable a nivel de intervalo o razón, así también se puede comprender la relación de dos o más variables y nos permitirá relacionar mediante ecuaciones una variable en relación a otras variables; ANOVA de un factor que sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa y comparaciones post hoc (Prueba de Scheffé) que es una prueba que se aplica para hacer comparaciones múltiples de las medias de grupos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Como parte de la metodología de investigación cuantitativa se realiza el análisis estadístico de los datos recolectados a través de los instrumentos psicométricos. La Estadística es una rama de las Matemáticas que permite presentar los datos de modo ordenado para resolver problemas y tomar decisiones. En Ciencias Sociales estamos interesados en descubrir algunas cosas acerca de los fenómenos que asumimos que actualmente existe (cosas referidas a fenómenos del “mundo real”). Cualquiera sea el fenómeno que decidamos explicar, tratamos de hacerlo mediante la recolección sistematizada y objetiva de datos del “mundo real”, a partir de la cual obtenemos conclusiones acerca del fenómeno estudiado. Como investigadores (desde la metodología cuantitativa), nuestro trabajo es tomar la data disponible y utilizarla de manera significativa, lo que implica construir modelos estadísticos del fenómeno de interés. Se construyen modelos de los procesos del mundo real en un intento de predecir cómo esos procesos operan bajo condiciones reales. En Ciencias Sociales, frecuentemente no tenemos acceso directo a los fenómenos del “mundo real”, solo podemos hacer inferencias acerca de los procesos psicológicos, sociales, educativos o económicos, entonces se recolectan datos que representan dichos procesos, y los utilizamos para construir modelos estadísticos, es decir, se reduce los procesos a modelos estadísticos.

En consecuencia utilizamos los modelos estadísticos para realizar predicciones de los fenómenos del mundo real (Field, 2000). En nuestro caso, utilizamos los modelos estadísticos para comprender cómo operan las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes extranjeros, según la muestra total, el sexo, el nivel de manejo de idioma y el rendimiento académico. Ahora bien, dado que nosotros trabajamos con inferencias de los procesos del “mundo real”, necesitamos que ellas sean lo más precisas posible, por lo tanto, el modelo estadístico construido debe representar los más cerca posible los datos recolectados. El modelo estadístico que mejor representa los datos recolectados, se denomina “ajuste del modelo” (Field, 2000).

Usualmente el investigador busca, en primer término, describir sus datos y posteriormente efectuar análisis estadísticos para relacionar sus variables; Es decir, realiza análisis de estadística descriptiva para cada una de sus variables y luego describe la relación entre estas a través de la estadística inferencial. Los tipos o métodos de análisis son variados, y cada método tiene su razón de ser y un propósito específico, no deben hacerse más análisis de los necesarios (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En este sentido, el cuarto capítulo se organiza en dos partes, análisis descriptivo y análisis inferencial de las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, y en tres grupos, según: la muestra total (289 extranjeros que estudian español como segunda lengua), el sexo (170 mujeres y 119 varones), el nivel de manejo de idiomas (126 estudiantes en el nivel básico, 111 estudiantes en el nivel intermedio y 52 estudiantes en el nivel avanzado), y rendimiento académico (en el sistema centesimal, 73 estudiantes obtuvieron notas que se ubican en el tercio superior y 73 estudiantes obtuvieron notas que se ubican en el tercio inferior).

4.1. Análisis descriptivo

El análisis descriptivo es la primera tarea y consiste en detallar y representar los datos, valores o puntuaciones obtenidas para cada variable. Es un análisis muy básico y ofrece una visión superficial de las características de las variables en estudio. Los estadísticos utilizados como parte de este nivel de análisis son la distribución de

las puntuaciones o frecuencias y las medida de tendencia central (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Una distribución de frecuencias es un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías, y pueden presentarse como frecuencias absolutas y frecuencias relativas. La frecuencia absoluta de una variable es el número de veces que aparece en el estudio un determinado valor. Y la frecuencia relativa es el porcentaje de casos de cada variable. Así mismo, una distribución de frecuencia, absoluta o relativa, puede representarse a través de histogramas o gráficas de otro tipo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Las medidas de tendencia central son puntos en una distribución, los valores medios o centrales de esta y nos ayudan a ubicarla dentro de la escala de medición. Las principales medidas de tendencia central son tres: moda, mediana y media (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La media es la medida de tendencia central más utilizada y puede definirse como el promedio aritmético de una distribución (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Uno de los modelos simples utilizados en estadística es la media. Constituye un modelo porque representa un resumen de los datos. La media es un valor hipotético que puede ser calculado para cualquier conjunto de datos y no tiene que ser un valor que necesariamente se encuentre en dicho conjunto de datos, dado que se calcula a partir de la suma de los valores y su posterior división entre el número de valores medidos. Tal como la media es un modelo creado para resumir nuestro conjunto de datos; podemos determinar si la media obtenida es un modelo adecuado para representar los diferentes valores de la data real. Uno de los caminos para determinar la propiedad de la media es calcular la diferencia entre la data observada (datos recolectados) y el modelo creado (la media) (Field, 2000); a dichos cálculos se le denomina medidas de variabilidad o dispersión.

Las medidas de la variabilidad nos indican la dispersión de los datos en la escala de medición. Las medidas de tendencia central son valores en una distribución y las medidas de la variabilidad son

intervalos, designan distancias o un número de unidades en la escala de medición. Las medidas de la variabilidad más utilizadas la desviación estándar y la varianza. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Tal como la media representa el concepto de modelo estadístico, la desviación estándar y la varianza representa cómo el modelo de bondad de ajuste puede ser medido (Field, 2000).

La desviación estándar (se simboliza con la letra S) es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media. Esta medida es expresada en las unidades originales de medición de la distribución. Se interpreta relacionada con la media. Cuanto mayor es la dispersión de los datos alrededor de la media, mayor es la desviación estándar. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Es decir, desviaciones estándar pequeñas (en relación con la media) indican que los diferentes valores de la data están cerca de la media (la media se ajusta al conjunto de datos); y que valores altos en la desviación estándar (en relación con la media) están distantes de la media (la media no representa adecuadamente los datos (Field, 2000).

La varianza (se simboliza con S^2) es la desviación estándar elevada al cuadrado. Es un concepto estadístico importante, dado que muchas de las pruebas cuantitativas se fundamentan en él. Diversos métodos estadísticos parten de la descomposición de la varianza. Sin embargo, para fines descriptivos se utiliza preferentemente la desviación estándar (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Luego de la breve introducción sobre los estadísticos descriptivos utilizados en esta sección, pasaremos al cálculo y explicación de los mismos en nuestro conjunto de datos. El primer objetivo de la presente investigación es identificar las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua en un grupo de estudiantes extranjeros, según la muestra total, el sexo, el nivel de manejo de idioma y el rendimiento académico.

Para cumplir este objetivo, se calcularon las medidas de tendencia central y de dispersión, y el análisis de frecuencia absoluta y relativa (porcentaje) de los puntajes de las seis escalas de estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y del rendimiento

académico obtenidos por toda la muestra. Este mismo procedimiento se realizó al dividir esa muestra según sexo y según niveles de manejo de idioma (básico, intermedio y avanzado). Finalmente, se clasificó el grupo en estudiantes de alto y bajo rendimiento académico para aplicar el mismo análisis descriptivo de las estrategias de aprendizaje.

Por otro lado, cada una de las escalas del Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Oxford está compuesta por siete ítems, cada uno de los cuales, a su vez, cuenta con una escala de respuesta Likert de siete puntos; en consecuencia, los puntajes teóricos de las seis escalas oscilan entre un mínimo de 7 y un máximo de 35 puntos. Asimismo, a veces, las categorías de las distribuciones de frecuencias son tantas que es necesario resumirlas (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), a través de intervalos que agrupen varios puntajes. En tal sentido, en la presente investigación con el fin de poder realizar el análisis de frecuencia se formaron tres categorías de intervalos que permitieron agrupar los 35 puntos de cada una de las escalas; estas categorías o niveles son: bajo (7- 16 puntos), medio (17-25 puntos) y alto (26-35 puntos).

4.1.1. Análisis descriptivo del total de la muestra

4.1.1.1. Estrategias de aprendizaje del total de la muestra

El análisis descriptivo del total de la muestra se realiza para cada una de las seis escalas que componen las estrategias del español como segunda lengua, y se presenta en dos partes: primero, las medidas de tendencia central y de dispersión (Tabla 2) y luego el análisis de frecuencia, según tres categorías o niveles: bajo (7-16 puntos), medio (17-25 puntos) y alto (26-35 puntos) (Tabla 3). Como se manifestó líneas arriba, los puntajes de cada escala fueron clasificados en tres categorías o niveles (bajo, medio y alto) con el fin de facilitar la descripción e identificar la frecuencia de uso de las seis estrategias de aprendizaje, considerando que el nivel bajo significa un pobre uso de la estrategia y un nivel alto reporta un uso frecuente de la estrategia.

Como podemos observar en la Tabla 2, de una escala de 35 puntos, la muestra de extranjeros que estudian español como segunda

lengua obtiene puntajes medios en las seis estrategias de aprendizaje que oscilan entre 21,83 y 26, siendo las estrategias metacognitivas ($x = 26$), las estrategias afectivas ($x = 24,48$) y las estrategias cognitivas ($x = 24,31$) las que obtienen el puntaje medio más alto, con un nivel de frecuencia de uso alto. Mientras que las estrategias de compensación ($x = 23,99$), las estrategias sociales ($x = 23,25$) y las estrategias de memoria ($x = 21,83$) obtienen el puntaje medio más bajo, con una frecuencia de uso medio. Es decir, las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua son usadas con una frecuencia de uso medio y alto, ninguna de las estrategias son usadas en un nivel bajo. Además la estrategia con el puntaje promedio más alto obtenido por la muestra de estudiantes extranjeros es la metacognitiva y la estrategia con un el puntaje promedio más bajo es la estrategia de memoria.

Por otro lado, la desviación estándar o típica de las seis estrategias de aprendizaje (Tabla 2) oscila entre 4,16 y 5,03, es decir, los puntajes de las estrategias de aprendizaje obtenidos por los estudiantes extranjeros se distancia de la media en aproximadamente 4,43 puntos, en consecuencia la media se ajusta a los datos recolectados.

Tabla 2

Media de los puntajes de las 6 escalas del Inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford.

Escalas	Media	Desviación	Varianza	Nivel
Memoria	21,83	5,03	25,25	Medio
Cognitiva	24,31	4,36	18,97	Alto
Compensación	23,99	4,16	17,29	Medio
Metacognitiva	26,00	4,25	18,06	Alto
Social	23,25	4,49	20,14	Medio
Afectiva	24,48	4,32	18,69	Alto

Nota: n = 289; f = frecuencia de participantes; % = porcentaje de participantes.

Al analizar el número (frecuencia absoluta) y porcentaje (frecuencia relativa) de estudiantes extranjeros en las tres categorías o niveles: bajo (7-16 puntos), medio (17-25 puntos) y alto (26-35 puntos) (Tabla 3), podemos observar lo siguiente: entre el 56,1% y 65,4% de estudiantes obtuvieron un nivel medio en la frecuencia de uso de la estrategia cognitiva (56,1%), memoria (60,6%), compensación (60,9%), social (61,2%) y afectiva (65,4%), es decir, el mayor porcentaje de estudiantes extranjeros (más de la mitad) obtuvieron puntajes que se ubican en el nivel medio en cinco de las seis estrategias de aprendizaje. Mientras que en la estrategia metacognitiva, el mayor porcentaje de estudiantes (55,7%) obtienen puntajes que se ubican en el nivel alto en la frecuencia de uso. Además, más del 85% de los estudiantes extranjeros refieren tener una frecuencia de uso de las seis estrategias entre medio y alto, en tanto que entre el 1,7% y el 14,9% de la muestra señaló usar las estrategias de aprendizaje en un nivel bajo; es decir un alto porcentaje de estudiantes (por encima del 85%) indican emplear con frecuencia estrategias de aprendizaje. Por otro lado, al comparar el porcentaje de estudiantes que emplea en un nivel bajo las estrategias de aprendizaje, encontramos el mayor porcentaje en la estrategia de memoria (14,9%).

Tabla 3

Frecuencias y porcentajes de las 6 escalas del Inventario de estrategias de aprendizaje.

Escalas		Bajo (7 – 16)	Medio (17 – 25)	Alto (26 – 35)	Total
Memoria	F	43	175	71	289
	%	14.9	60.6	24.6	100
Cognitiva	F	15	162	112	289
	%	5.2	56.1	38.8	100
Compensación	F	10	176	103	289
	%	3.5	60.9	35.6	100
Metacognitiva	F	5	123	161	289
	%	1.7	42.6	55.7	100
Social	F	24	177	88	289
	%	8.3	61.2	30.4	100
Afectiva	F	11	189	89	289
	%	3.8	65.4	30.8	100

Nota: n = 289; f = frecuencia de participantes; % = porcentaje de participantes.

4.1.1.2. Rendimiento académico del total de la muestra

Se presenta el análisis descriptivo del rendimiento académico de los estudiantes extranjeros del español como segunda lengua, el cual es medido a través de las notas o calificaciones obtenidas en el examen final correspondiente al nivel de manejo de idioma que se encontraban cursando al momento de administrarles el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de la Lengua Española de Roncel; o a través de las notas o calificaciones obtenidas en el examen final correspondiente al último nivel de manejo de idioma que cursó cuando estudiaba español como segunda lengua.

Cabe señalar que debido a las dificultades para acceder a la muestra, la composición de la misma estuvo conformada por tres grupos: estudiantes extranjeros que asistían a un instituto de idiomas de Lima, extranjeros que se encontraban participando de un programa de intercambio académico en tres instituciones educativas de Lima y extranjeros referidos por terceros, que habían estudiado español como segunda lengua. Como consecuencia de esta heterogeneidad, para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes se consideró la evaluación final del último nivel de manejo de idioma en que se encontraba o que había estudiado. Para el primer grupo ($n = 132$), evaluado entre marzo y noviembre de 2008, se tomó en cuenta la nota obtenida por los estudiantes en el examen final que deben rendir al culminar el ciclo académico; dicha información fue proveída por la institución educativa.

Para el segundo grupo ($n = 69$), compuesto por estudiantes y docentes extranjeros que participaban en un programa de intercambio y evaluados durante dos semestres académicos en el 2008, se tomó en cuenta la nota obtenida en el examen final del curso de lengua; en el caso de los estudiantes, para disponer de la información sobre sus notas, fue necesario solicitar los registros del curso a las instituciones educativas, mientras que a los docentes extranjeros se les pidió que refieran el calificativo que obtuvieron en su última evaluación en el curso de español que siguen o siguieron. Asimismo, dentro del grupo de extranjeros que participan de un programa de intercambio se incluyó estudiantes de secundaria ($n = 12$), en este caso para medir el rendimiento académico se tomó en cuenta la nota que estos alcanzaron

en su examen final del curso de lenguaje, en el cuarto semestre, dato que fue referido por los mismo estudiantes.

Para medir el rendimiento académico del tercer grupo evaluado, extranjero referidos por terceros ($n = 76$), se consideró la nota que estos señalaron que obtuvieron en su última evaluación en el curso de español que siguen o siguieron.

Por la manera en que fue necesario recolectar la información sobre el rendimiento académico, de los 289 estudiantes extranjeros que conforman la muestra, solo se pudo obtener datos sobre la nota o calificación del examen final de 206 participantes. Varios estudiantes sobre todo los que se contactaron por referencia de terceros, no pudieron reportar o no refirieron con presión la nota del examen final que rindieron en el último curso de español que estudiaron.

Por otro lado, se homogeneizaron las notas convirtiéndola al sistema centesimal, dado que más del 50% de las notas se encontraban en dicho sistema. Como podemos observar en la Tabla 4, de una escala de 100 puntos, la muestra de extranjeros que estudian español como segunda lengua obtiene un puntaje promedio en rendimiento académico de 78.8, siendo la calificación mínima 29 y la máxima, 100.

La desviación estándar o típica del rendimiento académico (Tabla 4) es de 16 puntos, es decir, las notas obtenidas por los estudiantes extranjeros se distancian de la media en aproximadamente 16 puntos, en consecuencia las notas son dispersas y la media no representa a los datos recolectados.

Tabla 4

Media del rendimiento académico para toda la muestra.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Nota Final	206	29	100	78.8	16

Nota: $n =$ número de participantes.

4.1.2. Análisis descriptivo según sexo

4.1.2.1. Estrategias de aprendizaje según sexo

Se realiza el análisis descriptivo de las seis escalas que componen las estrategias del español como segunda lengua, según el sexo, y se presenta en dos partes: primero, las medidas de tendencia central y de dispersión (Tabla 5) y luego el análisis de frecuencia, según tres niveles: bajo (7- 16 puntos), medio (17- 25 puntos) y alto (26 -35 puntos) (Tablas 5 y 6).

Las medias de los puntajes de las seis escalas obtenida por los estudiantes de sexo femenino son mayores que la obtenidas por los estudiantes de sexo masculino (Tabla 5 y Gráfico 1), oscilando la diferencia entre .47 y 1.52; sin embargo, la media de los puntajes obtenidos en las estrategias de aprendizaje por los estudiantes de sexo femenino y masculino se ubican de forma semejante en un nivel medio (memoria, cognitiva, compensación, social y afectiva) y alto (metacognitiva). La media más alta en la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje, tanto para los estudiantes de sexo femenino ($x = 26.31$) como masculino ($x = 25.56$) es la obtenida en la escala metacognitiva.

Por otro lado, la desviación estándar o típica de los puntajes obtenidos en las seis estrategias de aprendizaje (Tabla 5) por los estudiantes de sexo masculino oscila entre 4.05 y 4.71, y por los estudiantes de sexo femenino oscila entre 4.14 y 5.16, es decir, los puntajes de las estrategias de aprendizaje obtenidos por los estudiantes extranjeros se distancia de la media en aproximadamente 4.40 puntos (varones) y 4.42 (mujeres), en consecuencia la media se ajusta a los datos recolectados.

Tabla 5

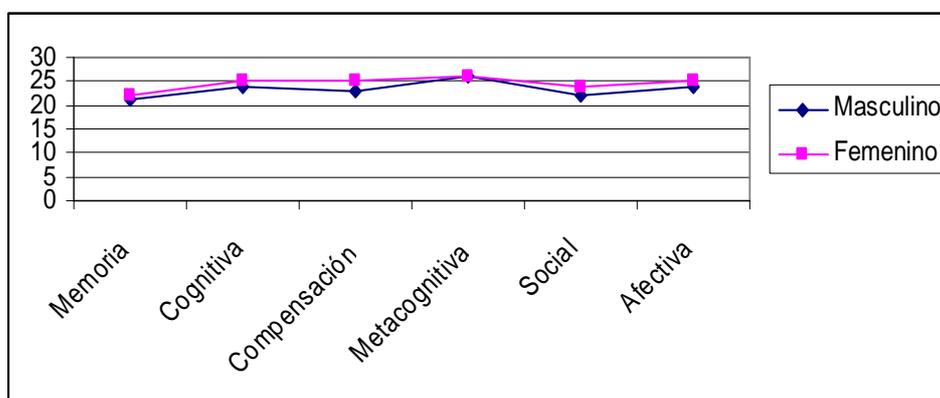
Media de los puntajes de las 6 escalas del Inventario de las estrategias de aprendizaje de Oxford según sexo.

Escala	Masculino		Femenino	
	Media	S	Media	S
Memoria	20.95	4.71	22.45	5.16
Cognitiva	23.72	4.35	24.73	4.33
Compensación	23.41	4.05	24.93	4.19
Metacognitiva	25.56	4.39	26.31	4.14
Social	22.39	4.50	23.85	4.39
Afectiva	24.20	4.38	24.67	4.29

Nota: n = 289; S = desviación típica.

Gráfico 1

Media de los puntajes de las 6 escalas del Inventario de las estrategias de aprendizaje de Oxford según sexo.



Al analizar el número (frecuencia absoluta) y porcentaje (frecuencia relativa) de estudiantes extranjeros de sexo masculino y femenino en las tres categorías o niveles: bajo (7-16 puntos), medio (17- 25 puntos) y alto (26-35 puntos) (Tablas 6 y 7), podemos observar lo siguiente: entre el 58.8% y 72.3% de estudiantes de sexo masculino (Tabla 6) y entre el 51.2% y 58.2% de estudiantes de sexo femenino (Tabla 7) obtuvieron un nivel medio en la frecuencia de uso

de las estrategia de aprendizaje; es decir, el mayor porcentaje de estudiantes extranjeros (más de la mitad), varones y mujeres, obtuvieron puntajes que se ubican en el nivel medio en cinco de las seis estrategias de aprendizaje. Mientras que en la estrategia metacognitiva, el mayor porcentaje de estudiantes varones (50.4%) y estudiantes mujeres (59.4%) obtienen puntajes que se ubican en el nivel alto en la frecuencia de uso.

Además, más del 81.5% de los estudiantes de sexo masculino y más del 87.6% de los estudiantes de sexo femenino refieren tener una frecuencia de uso de las seis estrategias entre medio y alto, en tanto que entre el 2.5% y el 18.5% de los varones y entre el 1.2% y el 12.4% de la mujeres señalaron usar las estrategias de aprendizaje en un nivel bajo; es decir, un alto porcentaje de estudiantes varones y mujeres (por encima del 81.5%) indican emplear con frecuencia estrategias de aprendizaje. Por otro lado, al comparar el porcentaje de estudiantes que emplean en un nivel bajo las estrategias de aprendizaje, encontramos el mayor porcentaje en la estrategia de memoria (18.5% de varones y 12.4% de mujeres).

Cabe resaltar que los estudiantes varones (memoria = 64.7%, cognitiva = 58.8%, compensación = 69.7%, metacognitiva = 47.1%, social = 65.5% y afectiva = 72.3%), obtienen un mayor porcentaje que las estudiantes mujeres (memoria = 57.6%, cognitiva = 54.1%, compensación = 54.7%, metacognitiva = 39.4%, social = 58.2% y afectiva = 51.2%) en la frecuencia de uso de las estrategias en el nivel medio. Mientras que las mujeres (memoria = 30%, cognitiva = 42.9%, compensación = 41.8%, metacognitiva = 59.4%, social = 35.9% y afectiva = 44.7%), obtienen un mayor porcentaje que los varones (memoria = 16.8%, cognitiva = 32.8%, compensación = 26.9%, metacognitiva = 50.4%, social = 22.7% y afectiva = 23.5%) en la frecuencia de uso de las estrategias en el nivel alto; es decir, las mujeres utilizan con mayor frecuencia las estrategias de aprendizaje que los varones.

Tabla 6

Frecuencias y porcentajes de las 6 escalas del Inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford, según sexo masculino.

Escalas		Bajo (7 – 16)	Medio (17 – 25)	Alto (26 – 35)	Total
Memoria	F	22	77	20	119
	%	18.5	64.7	16.8	100
Cognitiva	F	10	70	39	119
	%	8.4	58.8	32.8	100
Compensación	F	4	83	32	119
	%	3.4	69.7	26.9	100
Metacognitiva	F	3	56	60	119
	%	2.5	47.1	50.4	100
Social	F	14	78	27	119
	%	11.8	65.5	22.7	100
Afectiva	F	5	86	28	119
	%	4.2	72.3	23.5	100

Nota: n = 119; f = frecuencia de participantes; % = porcentajes de participantes.

Tabla 7

Frecuencias y porcentajes de las 6 escalas del Inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford, según sexo femenino.

Escalas		Bajo (7 – 16)	Medio (17 – 25)	Alto (26 – 35)	Total
Memoria	F	21	98	51	170
	%	12.4	57.6	30	100
Cognitiva	F	5	92	73	170
	%	2.9	54.1	42.9	100
Compensación	F	6	93	71	170
	%	3.5	54.7	41.8	100
Metacognitiva	F	2	67	101	170
	%	1.2	39.4	59.4	100
Social	F	10	99	61	170
	%	5.9	58.2	35.9	100
Afectiva	F	7	87	76	170
	%	4.1	51.2	44.7	100

Nota: n = 170; f = frecuencia de participantes; % = porcentajes de participantes.

4.1.2.2. Rendimiento académico según sexo

Se presenta el análisis descriptivo de las notas obtenidas en el examen final (2008) por los participantes, según el sexo. Como se señaló (ver páginas 49 – 51), de los 289 estudiantes que conforma la muestra, fue posible medir el rendimiento académico de 206 participantes, de los cuales 126 son mujeres y 80 son varones. En la Tabla 8 se observa que los estudiantes de sexo femenino obtienen una media en rendimiento académico más alta (79.83) que los estudiantes de sexo masculino (77.34). Asimismo, dentro de un sistema centesimal, el puntaje mínimo obtenido por las mujeres es 32 y el obtenido por los varones es 29, mientras que el puntaje máximo para ambos grupos es 100.

La desviación estándar o típica del rendimiento académico (Tabla 8) es de 15.05 puntos para las mujeres y 17.27 para los varones, es decir, las notas obtenidas por ambos grupos de la muestra se distancia de la media en aproximadamente 15 y 17 puntos, en consecuencia las notas son dispersas y la media no representa a los datos recolectados.

Tabla 8

Media del rendimiento académico según sexo.

Sexo	n	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Femenino	126	32	100	79.83	15.08
Masculino	80	29	100	77.34	17.27

Nota: n = número de participantes.

4.1.3. Análisis descriptivo según nivel de manejo de idioma

4.1.3.1. Estrategias de aprendizaje según nivel de manejo de idioma

Se presenta el análisis descriptivo de las seis escalas que componen las estrategias del español como segunda lengua, según el manejo de idioma de los estudiantes: básico, intermedio y avanzado; y se organiza en dos partes: primero, las medidas de tendencia central y de dispersión (Tabla 5) y luego el análisis de frecuencia, según tres niveles: bajo (7- 16 puntos), medio (17- 25 puntos) y alto (26 -35 puntos) (Tablas 9 y 10).

Las medias de los puntajes de las seis escalas obtenida por los estudiantes de nivel avanzado son mayores que la obtenidas por los estudiantes de nivel intermedio (Tabla 9 y Gráfico 2), oscilando la diferencia entre .13 y .81 puntos; a su vez, las medias de los puntajes de las seis escalas obtenida por los estudiantes de nivel intermedio son mayores que las obtenidas por los estudiantes de nivel básico (Tabla 9 y Gráfico 2), oscilando la diferencia entre .54 y 1.38 puntos. Sin embargo, la media de los puntajes obtenidos en las estrategias de aprendizaje por los estudiantes de nivel básico, intermedio y avanzado se ubican de forma semejante en un nivel medio (memoria, cognitiva, compensación, social y afectiva) y alto (metacognitiva); con excepción de la estrategia cognitiva, en la que los estudiantes de nivel avanzado obtienen una media que se ubica en el nivel alto (25.58), mientras que los estudiantes de nivel básico (23.39) y los estudiantes de nivel intermedio (24.77) obtiene una media que se ubica en el nivel medio. La media más alta en la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje, tanto para los estudiantes de nivel básico ($x = 25.55$), como para los estudiantes de nivel intermedio ($x = 26.20$) y los estudiantes de nivel avanzado ($x = 26.67$), es la obtenida en la escala metacognitiva.

Por otro lado, la desviación estándar o típica de los puntajes obtenidos en las seis estrategias de aprendizaje (Tabla 9) por los estudiantes de nivel básico oscila entre 4.30 y 4.86, por los estudiantes

de nivel intermedio oscila entre 3.96 y 4.99, y por los estudiantes de nivel avanzado oscila entre 3.72 y 5.45, es decir, los puntajes de las estrategias de aprendizaje obtenidos por los estudiantes extranjeros se distancia de la media en aproximadamente 4.54 puntos (nivel básico), 4.28 (nivel intermedio) y 4.39 (nivel avanzado), en consecuencia la media se ajusta a los datos recolectados.

Tabla 9

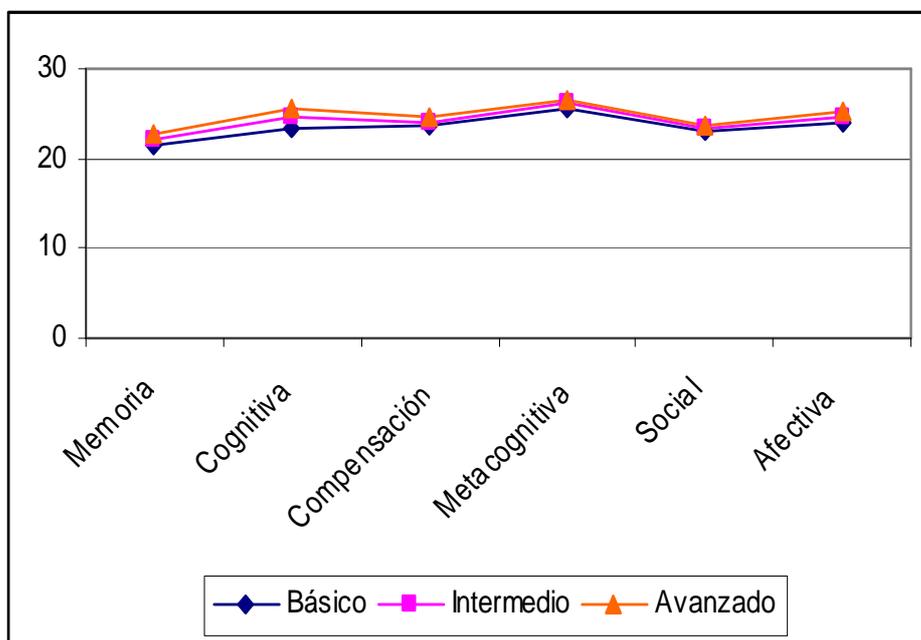
Media de los puntajes de las 6 escalas del Inventario de las estrategias de aprendizaje de Oxford según nivel de manejo del idioma.

Escala	Básico		Intermedio		Avanzado	
	Media	S	Media	S	Media	S
Memoria	21.34	4.86	22.02	4.99	22.63	5.45
Cognitiva	23.39	4.53	24.77	4.24	25.58	3.72
Compensación	23.60	4.30	24.14	4.02	24.62	4.06
Metacognitiva	25.55	4.47	26.20	3.96	26.67	4.27
Social	22.90	4.47	23.47	4.34	23.60	4.86
Afectiva	24.00	4.62	24.67	4.10	25.23	3.98

Nota: Básico (n = 126); Intermedio (n = 111); Avanzado (n = 52); S = desviación típica.

Gráfico 2

Media de los puntajes de las 6 escalas del Inventario de las estrategias de aprendizaje de Oxford según nivel de manejo del idioma.



Por otro lado, se analiza el número (frecuencia absoluta) y porcentaje (frecuencia relativa) de estudiantes extranjeros de nivel básico, intermedio y avanzado que se ubican en las tres categorías o niveles: bajo (7- 16 puntos), medio (17- 25 puntos) y alto (26 – 35 puntos) (Tabla 10, 11 y 12). Se encuentra que entre el 59.5% y 68.3% de estudiantes de nivel básico (Tabla 10), entre el 54.1% y 61.3% de estudiantes de nivel intermedio (Tabla 11) y entre el 50% y 58.2% de estudiantes de nivel avanzado (Tabla 12) obtuvieron un nivel medio en la frecuencia de uso de las estrategia de aprendizaje; es decir, el mayor porcentaje de estudiantes extranjeros (la mitad o más de la mitad) de nivel básico, intermedio y avanzado, obtuvieron puntajes que se ubican en el nivel medio en cinco de las seis estrategias de aprendizaje. Mientras que en la estrategia metacognitiva, el mayor

porcentaje de estudiantes de nivel básico (53.2%), intermedio (55.9%) y avanzado (61.5%) obtienen puntajes que se ubican en el nivel alto en la frecuencia de uso de dicha estrategia.

Además, más del 84.9% de los estudiantes de nivel básico, más del 83.8% de los estudiantes de nivel intermedio y más del 88.4% de los estudiantes de nivel avanzado refieren tener una frecuencia de uso de las seis estrategias entre medio y alto, en tanto que entre el 2.4% y el 15.1% de los estudiantes de nivel básico, entre el 1.8% y el 16.2% de los estudiantes de nivel intermedio y entre el 0 y el 11.5% de los estudiantes de nivel avanzado señalaron usar las estrategias de aprendizaje en un nivel bajo; es decir un alto porcentaje de estudiantes de nivel básico, intermedio y avanzado (por encima del 83.8%) indican emplear con frecuencia estrategias de aprendizaje. Por otro lado al comparar el porcentaje de estudiantes que emplean en un nivel bajo las estrategias de aprendizaje, encontramos el mayor porcentaje en la estrategia de memoria (16.2% de estudiantes de nivel intermedio y 11.5% de estudiantes de nivel avanzado) y en la estrategia afectiva (15.1% de estudiantes de nivel básico).

Cabe resaltar que conforme los estudiantes alcanzan un nivel más alto en el manejo del idioma utilizan con mayor frecuencia las estrategias cognitivas (el 59.5%, 55% y el 50% de estudiantes de nivel básico, intermedio y avanzado, respectivamente tienen una frecuencia de uso medio, mientras que el 31%, 42.3% y el 50% de estudiantes de nivel básico, intermedio y avanzado, respectivamente tienen una frecuencia de uso alto), las estrategias de compensación (el 63.5%, 59.5% y el 57.7% de estudiantes de nivel básico, intermedio y avanzado, respectivamente tienen una frecuencia de uso medio, mientras que el 31.7%, 37.8% y el 40.4% de estudiantes de nivel básico, intermedio y avanzado, respectivamente tienen una frecuencia de uso alto), las estrategias metacognitivas (el 44.4%, 42.3% y el 38.5% de estudiantes de nivel básico, intermedio y avanzado, respectivamente tienen una frecuencia de uso medio, mientras que el 53.2%, 55.9% y el 61.5% de estudiantes de nivel básico, intermedio y avanzado, respectivamente tienen una frecuencia de uso alto) y las estrategias de afectiva (el 62.7%, 54.1% y el 51.9% de estudiantes de nivel básico, intermedio y avanzado, respectivamente tienen una

frecuencia de uso medio, mientras que el 22.2%, 44.1% y el 48.1% de estudiantes de nivel básico, intermedio y avanzado, respectivamente tienen una frecuencia de uso alto).

Sin embargo, el uso de la estrategia de memoria en un nivel alto disminuye al pasar del nivel básico (27% de estudiantes) al nivel intermedio (25.2% de estudiantes) en el manejo del idioma y vuelve a incrementar en el nivel de manejo de idioma avanzado (28.8% de estudiantes); mientras que el uso de dicha estrategia en un nivel medio incrementa al pasar del nivel intermedio (58.6% de estudiantes) al nivel avanzado (59.6% de estudiantes). Asimismo, el porcentaje de uso de la estrategia social en un nivel medio se mantiene en el nivel básico (61.1% de estudiantes), en el nivel intermedio (61.3% de estudiantes) y en el nivel avanzado (61.5% de estudiantes) en el manejo del idioma.

Tabla 10

Frecuencias y porcentajes de las 6 escalas del Inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford según nivel de manejo de idioma básico.

Escalas		Bajo (7 – 16)	Medio (17 – 25)	Alto (26 – 35)	Total
Memoria	F	6	86	34	126
	%	4.8	68.3	27	100
Cognitiva	F	12	75	39	126
	%	9.5	59.5	31	100
Compensación	F	6	80	40	126
	%	4.8	63.5	31.7	100
Metacognitiva	F	3	56	67	126
	%	2.4	44.4	53.2	100
Social	F	14	77	35	126
	%	11.1	61.1	27.8	100
Afectiva	F	19	79	28	126
	%	15.1	62.7	22.2	100

Nota: n = 126; f = frecuencia de participantes; % = porcentajes de participantes.

Tabla 11

Frecuencias y porcentajes de las 6 escalas del Inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford según nivel de manejo de idioma intermedio.

Escalas		Bajo (7 – 16)	Medio (17 – 25)	Alto (26 – 35)	Total
Memoria	F	18	65	28	111
	%	16.2	58.6	25.2	100
Cognitiva	F	3	61	47	111
	%	2.7	55	42.3	100
Compensación	F	3	66	42	111
	%	2.7	59.5	37.8	100
Metacognitiva	F	2	47	62	111
	%	1.8	42.3	55.9	100
Social	F	6	68	37	111
	%	5.4	61.3	33.3	100
Afectiva	F	2	60	49	111
	%	1.8	54.1	44.1	100

Nota: n = 111; f = frecuencia de participantes; % = porcentajes de participante.

Tabla 12

Frecuencia y porcentaje de las 6 escalas del Inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford según nivel de manejo de idioma avanzado.

Escalas		Bajo (7 – 16)	Medio (17 – 25)	Alto (26 – 35)	Total
Memoria	F	6	31	15	52
	%	11.5	59.6	28.8	100
Cognitiva	F	0	26	26	52
	%	0	50	50	100
Compensación	F	1	30	21	52
	%	1.9	57.7	40.4	100
Metacognitiva	F	0	20	32	52
	%	0	38.5	61.5	100
Social	F	4	32	16	52
	%	7.7	61.5	30.8	100
Afectiva	F	0	27	25	52
	%	0	51.9	48.1	100

Nota: n = 52; f = frecuencia de participantes; % = porcentajes de participantes.

4.1.3.2. Rendimiento académico según nivel de manejo de idioma

Se presenta el análisis descriptivo de las notas obtenidas en el examen final (2008) por los participantes, según el nivel de manejo del idioma. Como se señaló (ver páginas 49 – 51), de los 289 estudiantes que conforma la muestra, fue posible medir el rendimiento académico de 206 participantes, de los cuales 94 se encuentra en nivel básico en el manejo del idioma, 72 se encuentra en nivel intermedio en el manejo del idioma y 40 se encuentra en el nivel avanzado en el manejo en el manejo del idioma. En la Tabla 13 se observa que la media más alta la obtiene los estudiantes que se encuentran en el nivel intermedio (82.19), le sigue la media obtenida por los estudiantes que se encuentran en el nivel avanzado (81.43), mientras que la media más baja es obtenida por los estudiantes que cursan el nivel básico (75.22).

Asimismo, dentro de un sistema centesimal, el puntaje mínimo más bajo es el obtenido por los estudiantes de nivel básico (29), mientras que el puntaje máximo para los grupos de los tres niveles de manejo de idioma es 100.

La desviación estándar o típica del rendimiento académico (Tabla 13) para los estudiantes de nivel básico, intermedio y avanzado es 17.68, 14.09 y 13.22, respectivamente, es decir, las notas obtenidas por los participantes de los tres niveles se distancia de la media en aproximadamente 13, 14 y 17 puntos, en consecuencia las notas son dispersas y la media no representa a los datos recolectados.

Tabla 13

Media del rendimiento académico según nivel de manejo del Idioma.

Nivel de manejo de segundo idioma	n	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Básico	94	29	100	75.22	17.68
Intermedio	72	35	100	82.19	14.09
Avanzado	40	34	100	81.43	13.22

Nota: n = número de participantes.

4.1.4. Análisis descriptivo según rendimiento académico

Para realizar el análisis de las variables estudiadas según el rendimiento académico, se calculó el tercio superior (percentil 66 = 72) y el tercio inferior (percentil 66 = 89) de las notas o calificaciones obtenidas por los participantes en el examen final correspondiente al nivel de manejo de idioma que se encontraban cursando (2008) al momento de administrarles el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de la Lengua Española de Roncel. Se consideraron las notas que se ubican en el tercio superior e inferior por ser los extremos de los calificativos obtenidos por los estudiantes. En el análisis, se

incluyó solo a los estudiantes ($n = 73$) que obtuvieron en el examen final, una nota superior a 89 (tercio superior) y a los estudiantes ($n = 73$) que obtuvieron una nota inferior a 72 (tercio inferior). La media de la nota obtenida por los estudiantes que se ubican en el tercio superior es 94.42 y la media de la nota obtenida por los estudiantes que se ubican en el tercio inferior es 61.71.

4.1.4.1. Estrategias de aprendizaje según rendimiento académico

Se realiza el análisis descriptivo de las seis escalas que componen las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua, según el rendimiento académico (Tercio superior y tercio inferior). En la Tabla 14 se presenta la media de los puntajes de las escalas de estrategias de aprendizaje, obtenidos por los participantes cuyas notas del examen final (2008) se ubicaron en el tercio superior y en el tercio inferior. Se observa que los puntajes de las seis escalas de los participantes que se ubican en el tercio superior (Cognitiva = 25.58, compensación = 24.90, metacognitiva = 27.03, social = 24.52, afectiva = 24.96 y memoria = 22.68) son más altos que los puntajes de los que se ubican en el tercio inferior (Cognitiva = 23.42, compensación = 23.22, metacognitiva = 25.52, social = 22.88, afectiva = 23.99 y memoria = 21.60).

Tabla 14

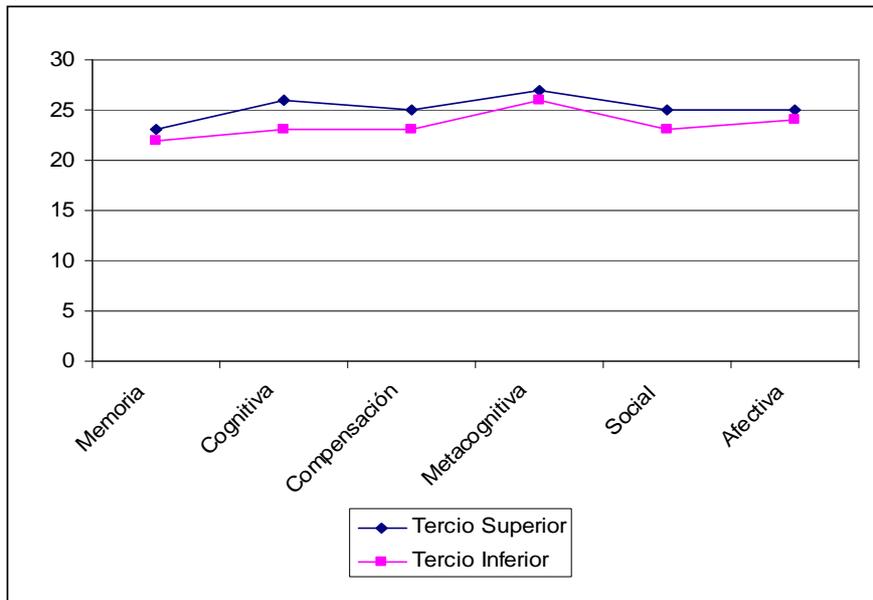
Media de los puntajes de las seis escalas del Inventario de estrategias para el aprendizaje de la lengua española, según rendimiento académico.

Rendimiento académico		Cognitiva	Compensación	Metacognitiva	Social	Afectiva	Memoria
Tercio superior (Nota $x = 94.42$)	x	25.58	24.90	27.03	24.52	24.96	22.68
	S	4.16	4.26	4.09	4.27	3.88	5.26
Tercio inferior (Nota $x = 61.71$)	x	23.42	23.22	25.52	22.88	23.99	21.60
	S	4.63	3.85	4.25	4.26	4.53	5.07

Nota: $n = 77$; x = promedio; S = desviación típica.

Gráfico 3

Media de los puntajes de las seis escalas del Inventario de estrategias para el aprendizaje de la lengua española, según rendimiento académico.



4.2. Análisis inferencial

Cuando el propósito de una investigación, como la que se propone en esta tesis, va más allá de la sola descripción de las distribuciones de las variables y se pretende generalizar los resultados obtenidos en la muestra a la población o universo, se realiza el análisis inferencial de los datos. Los datos casi siempre son recolectados de una muestra y sus resultados estadísticos se denominan “estadígrafos”, la media o la desviación estándar de la distribución de una muestra son estadígrafos. A las estadísticas de la población o universo se les conoce como “parámetros”. Los parámetros no son calculados porque no se recolectan datos de toda la población, pero pueden ser inferidos de los estadígrafos, de ahí el nombre de “estadística inferencial” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La estadística inferencial puede ser utilizada para dos procedimientos, probar hipótesis y estimar parámetros (Wiersma, 1986, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Una hipótesis es una proposición respecto a uno o varios parámetros, y la prueba de hipótesis permite determinar si esta es consistente con los datos obtenidos en la muestra, considerando el resultado de dicha prueba como un valor aceptable del parámetro (Wiersma, 1986, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006). La prueba de hipótesis se vincula a los conceptos de distribución muestral y nivel de significancia.

Una distribución muestral consiste en un conjunto de valores sobre una estadística calculada de todas las muestras posibles de un determinado tamaño (Wiersma, 1986, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Sin embargo, rara vez se obtiene la distribución muestral, lo que generalmente se hace es obtener una sola muestra de la población, por lo que la distribución muestral es más bien un concepto teórico definido por la Estadística. De acuerdo al teorema central del límite, la distribución muestral tiene una media igual a la de la población, una varianza igual a la varianza de la población dividida por el tamaño de muestra, y se distribuye normalmente (Wiersma, 1986, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En consecuencia, si la media de una sola muestra de la población es cercana a la media de la distribución muestral podremos tener una estimación precisa de la media poblacional (el parámetro poblacional es prácticamente el mismo que el de la distribución muestral).

Por otro lado, la probabilidad de que un evento ocurra oscila entre 0 y 1, donde 0 significa la imposibilidad de ocurrencia y 1 la certeza de que ocurra el fenómeno. Aplicando el concepto de probabilidad a la distribución muestral, podemos tomar el área de esta como 1.00, y consecuentemente, cualquier área comprendida entre dos puntos de la distribución corresponderá a la probabilidad de la distribución. Para probar hipótesis inferenciales respecto a la media, el investigador tiene que evaluar si la probabilidad de que la media de la muestra esté cerca de la media de la distribución muestral es grande o pequeña. Si es pequeña, el investigador dudará de generalizar a la

población. Si es grande, el investigador podrá hacer generalizaciones (Wiersma, 1986, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Es aquí donde entra el nivel de significancia o nivel alfa (nivel α). Este es un nivel de probabilidad de equivocarse y se fija antes de probar hipótesis inferenciales. En investigación se obtiene una estadística en una muestra (e. g., la media) y analiza qué porcentaje tiene de confianza de que dicha estadística se acerque al valor de la distribución muestral (que es el valor de la población o parámetro). Se busca un alto porcentaje de confianza, una probabilidad elevada para estar más confiado porque se sabe que puede haber error de muestreo, y aunque la evidencia parece mostrar una aparente “cercanía” entre el valor calculado en la muestra y el parámetro, esta “cercanía” puede no ser real y deberse a errores en la selección de la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Para suponer que tal cercanía es real y no debida a un error de muestreo, existen dos niveles convenidos en ciencias sociales (Hernández, Fernández y Baptista, 2006):

- a. El nivel de significancia del .05, el cual implica que el investigador tiene 95% de seguridad para generalizar sin equivocarse, y solo un 5% en contra. En términos de probabilidad, 0.95 y .05 respectivamente, ambos suman la unidad.
- b. El nivel de significancia del 0.01, el cual implica que el investigador tiene un 99% a favor para generalizar los resultados a la población sin temor y un 1% en contra (0.99 y 0.01 = 1.00).

El nivel de significancia se expresa en términos de probabilidad (.05 y .01) y la distribución muestral también se expresa como probabilidad (el área total de esta como 1.00). Para ver si tenemos o no confianza al generalizar acudimos a la distribución muestral, probabilidad apropiada para la investigación social. El nivel de significancia lo tomamos como un área bajo la distribución muestral, dependiendo de si elegimos un nivel del .05 o del .01. Así, el nivel de significancia representa áreas de riesgo (rechazo de la hipótesis) o confianza (aceptación de la hipótesis) en la distribución muestral.

La inferencia de los parámetros se lleva a cabo mediante técnicas estadísticas apropiadas para ello. Las pruebas paramétricas más utilizadas son: la prueba “t”, el análisis de varianza unidireccional (ANOVA Oneway), el coeficiente de correlación de Pearson, la regresión lineal, entre otros.

La t de Student es una prueba estadística que permite evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias. La hipótesis de investigación propone que los grupos difieren significativamente entre sí y la hipótesis nula propone que los grupos no difieren significativamente. La comparación se realiza sobre una variable (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La prueba “t” se basa en una distribución muestral o poblacional de diferencia de medias conocida como la distribución t de Student. Esta distribución es identificada por los grados de libertad, los cuales constituyen el número de maneras como los datos pueden variar libremente. Son determinantes, ya que nos indican qué valor debemos esperar de “t” dependiendo del tamaño de los grupos que se comparan. Entre mayor número de grados de libertad se tengan, la distribución “t” de Student se acerca más a ser una distribución normal y —usualmente— si los grados de libertad exceden los 120, la distribución normal es utilizada como una aproximación adecuada de la distribución “t” de Student (Wiersma, 1986, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Una vez calculados el valor “t” y los grados de libertad, se elige el nivel de significancia y se compara el valor obtenido contra el valor que le correspondería en la tabla de la distribución “t” de Student. Si el valor calculado es igual o mayor al que aparece en la tabla, se acepta la hipótesis de investigación. Pero si el valor calculado es menor al que aparece en dicha tabla, se acepta la hipótesis nula. En la tabla se busca el valor con el cual vamos a comparar el que hemos calculado, basándonos en el nivel de confianza elegido (0.05 o 0.01) y los grados de libertad. Como ya se mencionó, los niveles de confianza son, 0.05 y 0.01, y significa que un 95% o un 99% de los grupos, respectivamente, difieren significativamente entre sí y existe un 5% o un 1%, respectivamente, de posibilidad de error. Cuanto mayor sea el valor t calculado respecto al valor de la tabla y menor sea la

posibilidad de error, mayor será la certeza en los resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El análisis de varianza unidireccional (*oneway*) es una prueba estadística para analizar si más de dos grupos difieren significativamente entre sí en cuanto a sus medias y varianzas. La prueba “t” es utilizada para dos grupos y el análisis de varianza unidireccional se usa para tres, cuatro o más grupos. La hipótesis de investigación propone que los grupos difieren significativamente entre sí y la hipótesis nula propone que los grupos no difieren significativamente. Este análisis involucra una variable independiente, que es categórica, y una variable dependiente que puede ser por intervalos o razón. El que la variable independiente sea categórica significa que se pueden formar grupos diferentes. Puede ser una variable nominal, ordinal, por intervalos o de razón (pero en estos últimos dos casos la variable debe reducirse a categorías).

El análisis de varianza unidireccional produce un valor conocido como “F” o razón “E”, que se basa en una distribución muestral, conocida como la distribución “F” que es otro miembro de la familia de distribuciones muestrales. La razón “F” compara las variaciones en las puntuaciones debidas a dos diferentes fuentes: variaciones entre los grupos que se com–paran y variaciones dentro de los grupos. Si los grupos defieren realmente entre sí sus puntuaciones variarán más de lo que puedan variar las puntuaciones entre los integrantes de un mismo grupo. Es decir, esperamos homogeneidad intrafamilias y heterogeneidad interfamilias (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La razón “F” nos indica si las diferencias entre los grupos son mayores que las diferencias intragrupos (dentro de estos). Estas diferencias son medidas en términos de varianza. La varianza es una medida de dispersión o variabilidad alrededor de la media y es calculada en términos de desviaciones elevadas al cuadrado. Consecuentemente la razón “F” que es una razón de varianzas (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Cuando F” resulta significativa esto quiere decir que los grupos difieren significativamente entre sí. Es decir, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula. La probabilidad a elegir es 0.05 ó 0.01. Si es menor del .05 es significativo a este nivel y si es menor del .01 es significativo también a este nivel. Al igual que en caso de la razón “t” el valor exacto de “F” que debemos obtener depende de sus grados de libertad asociados. En la tabla se busca los dos valores gl (grados de libertad), los grados de libertad entre los grupos y los grados de libertad intragrupos. El valor ‘F” se compara con el valor que aparece en la tabla de la distribución “F”, que es 3.15, y como el valor “F” calculado es menor al de dicha tabla, rechazaríamos la hipótesis de investigación y aceptaríamos la hipótesis nula. Para que el valor “F” calculado sea significativo debe ser igual o mayor al de la tabla (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Una correlación es una medida de relación lineal entre variables (Field, 2000). Existen varias formas de analizar la asociación entre las variables, como los coeficientes de correlación y regresión lineal.

El Coeficiente de correlación de Pearson (r) es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón. Se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra en dos variables. Se relacionan las puntuaciones obtenidas de una variable con las puntuaciones obtenidas de otra variable, en los mismos sujetos. No se trata de una prueba que evalúa la causalidad. La noción de causa —efecto (independiente-dependiente)— se puede establecer teóricamente, pero la prueba no considera dicha causalidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El coeficiente r de Pearson puede variar de -1.00 a +1.00 (-1.00 = correlación negativa perfecta; -0.90 = Correlación negativa muy fuerte; 0.75 = Correlación negativa considerable; 0.50 = Correlación negativa media; 0.10 = Correlación negativa débil; 0.00 = No existe correlación alguna entre las variables; 0.10 = Correlación positiva débil; 0.50 = Correlación positiva media; 0.75 = Correlación positiva considerable; 0.90 = Correlación positiva muy fuerte; 1.00 =

Correlación positiva perfecta). El signo indica la dirección de la correlación (positiva o negativa) y el valor numérico, la magnitud de la correlación. La correlación negativa indica lo siguiente: “A mayor X, menor Y” de manera proporcional, es decir, cada vez que X aumenta una unidad, Y disminuye siempre una cantidad constante; esto también se aplica a “a menor X, mayor Y”. Mientras que la correlación positiva significa: “A mayor X, mayor Y” o “a menor X, menor Y” de manera proporcional, es decir, cada vez que X aumenta, Y aumenta siempre una cantidad constante (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Adicionalmente a la dirección de la relación (positivo o negativo) y al valor numérico de la correlación (magnitud entre -1.00 y +1.00), se debe establecer el nivel de significancia del coeficiente de correlación, es decir, si el nivel de significancia de la correlación es menor del valor .05, el coeficiente es significativo al nivel del .05 (95% de confianza en que la correlación sea verdadera y 5% de probabilidad de error); y si el nivel de significancia es menor a .01, el coeficiente es significativo al nivel del .01 (99% de confianza de que la correlación sea verdadera y 1% de probabilidad de error).

La regresión lineal es un modelo matemático para estimar el efecto de una variable sobre otra. Está asociado con el coeficiente r de Pearson. Se busca la comprobación de hipótesis correlacionales y causales de dos variables en una misma muestra, donde una se considera como independiente y otra como dependiente. Pero para poder hacerlo debe tenerse un sólido sustento teórico. La regresión lineal se determina teniendo como base el diagrama de dispersión. Este consiste en una gráfica donde se relacionan las puntuaciones de una muestra en dos variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El diagrama de dispersión se construye graficando cada par de puntuaciones en un espacio o plano bidimensional (e. g. Sujeto “1” tuvo 3 en X y 4 en Y). Es una manera de visualizar gráficamente una correlación (correlación positiva y correlación negativa), cada punto en el diagrama representa un caso y es resultado de la intersección de las puntuaciones en ambas variables. El diagrama de dispersión puede

ser resumido a una línea (producto de las medias de las puntuaciones). Conociendo la línea y la tendencia, podemos predecir los valores de una variable conociendo los de la otra variable (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Luego de la breve introducción sobre el análisis inferencial que se realiza en esta sección, pasaremos al cálculo y explicación de los mismos en nuestro conjunto de datos.

El segundo, tercero y cuarto objetivo de la presente investigación es comparar las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua en un grupo de estudiantes extranjeros según el sexo, el nivel de manejo del idioma y el rendimiento académico. Mientras que el objetivo principal es relacionar las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes extranjeros. Para cumplir con los objetivos de comparación, se realiza el análisis de varianza unidireccional (ANOVA *Oneway*), en tanto que para cumplir con los objetivos de asociación, se utiliza el coeficiente de correlación de Pearson y la regresión lineal. En este sentido la sección queda dividida en dos partes, análisis comparativo y análisis correlacional.

4.2.1. Análisis comparativo

Como segundo objetivo se plantea comparar las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua en un grupo de estudiantes extranjeros según el sexo, el nivel de manejo del idioma y el rendimiento académico. Para ello, se aplicó los siguientes estadísticos: ANOVA de un factor y comparaciones múltiples *post hoc* (prueba de Scheffé).

4.2.1.1. Análisis comparativo según sexo

Al comparar las medias y varianza de las seis escalas del inventario de estrategia para el aprendizaje de la lengua española a

través de la ANOVA de un factor, se encontró que el p-valor (sig)⁴ de las estrategias de compensación, social y memoria son menores a 0.05 por lo que se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de sexo femenino y el masculino. En la Tabla 15 se presenta el valor del coeficiente F de Fisher – Snedecor, el p – valor y los grados de libertad para cada una seis escalas del inventario de estrategias para el aprendizaje de la lengua española.

Tabla 15

Análisis de media y varianza (ANOVA) de los puntajes de las seis escalas del Inventario de estrategias para el aprendizaje de la lengua española, según sexo.

Escalas		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Cognitiva	Intergrupos	70.94	1	70.94	3.78	.053
	Intragrupos	5391.4	287	18.79		
	Total	5462.35	288			
Compensación	Intergrupos	67.55	1	67.55	3.95	.048
	Intragrupos	4913.42	287	17.12		
	Total	4980.97	288			
Metacognitiva	Intergrupos	38.63	1	38.63	2.147	.144
	Intragrupos	5163.37	287	17.99		
	Total	5202.00	288			
Social	Intergrupos	149.32	1	149.32	7.582	.006

⁴ P-valor (sig) nos muestra la probabilidad de que la hipótesis es verdadera si se encuentra entre valores iguales o menores a 0,05 o 0,01.

	Intragrupos	5652.24	287	19.69		
	Total	5801.56	288			
	Intergrupos	15.39	1	15.39	.823	.365
Afectiva	Intragrupos	5366.71	287	18.69		
	Total	5382.10	288			
	Intergrupos	158.21	1	158,207	6.383	.012
Memoria	Intragrupos	7113.82	287	24,787		
	Total	7272.03	288			

Nota: *p < 0.05; F = coeficiente F de Fisher – Snedecor, Gl = grados de libertad; Femenino (n = 170); Masculino (n = 119).

4.2.1.2. Análisis comparativo según nivel de manejo de idioma

Al comparar las medias y varianza de las seis escalas del inventario de estrategia para el aprendizaje de la lengua española a través de la ANOVA de un factor, se encontró que el p-valor (sig) de las estrategias cognitivas es menor a 0.05 por lo que se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes, según nivel de manejo de idioma. En la Tabla 16 se presentan los valores del coeficiente F de Fisher – Snedecor, el p-valor y los grados de libertad para cada una seis escalas del inventario de estrategia para el aprendizaje de la lengua española.

Tabla 16

Análisis de media y varianza (ANOVA) de las seis escalas del Inventario de estrategias para el aprendizaje de la lengua española, según el nivel de manejo de idioma.

Escalas		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Cognitiva	Intergrupos	214.34	2	107.17	5.84	.003
	Intragrupos	5248.01	286	18.35		
	Total	5462.35	288			
Compensación	Intergrupos	42.610	2	21.31	1.23	.293
	Intragrupos	4938.36	286	17.27		
	Total	4980.97	288			
Metacognitiva	Intergrupos	53.70	2	26.85	1.49	.227
	Intragrupos	5148.29	286	18.0		
	Total	5202.0	288			
Social	Intergrupos	26.54	2	13.27	.66	.519
	Intra grupos	5775.02	286	20.19		
	Total	5801.56	288			
Afectiva	Intergrupos	62.21	2	31.10	1.67	.190
	Intragrupos	5319.89	286	18.60		
	Total	5382.10	288			
Memoria	Intergrupos	67.68	2	33.84	1.34	.263
	Intragrupos	7204.35	286	25.19		
	Total	7272.03	288			

Nota: * $p < 0.05$; F = coeficiente F de Fisher – Snedecor, Gl = grados de libertad; Básico (n = 126); Intermedio (n = 111); Avanzado (n = 52).

Con el fin de determinar en qué nivel de manejo de idioma se producen los cambios significativos, se comparó las medias de las seis escalas del inventario de estrategia para el aprendizaje de la lengua española entre los tres niveles de manejo de idioma, a través de

comparaciones múltiples *post hoc* (Scheffé). En concordancia con los resultados hallados a través de análisis de media y varianza (ANOVA) y presentados en la Tabla 16, en el análisis de diferencia de medias (ANOVA de un factor para comparaciones múltiples *post hoc*, prueba de Scheffé) solo se encontraron diferencias significativas en la escala de estrategias cognitivas; las diferencias significativas en esta escala (Tabla 17) se presentan entre el nivel básico del manejo del idioma y los otros dos niveles (intermedio y avanzado). Sin embargo, esta diferencia no es significativa al comparar el nivel intermedio con el nivel avanzado del manejo del idioma. En la Tabla 17 se presenta las diferencias de medias y p-valor (sig).

Tabla 17

Diferencia de medias (ANOVA) de un factor para comparaciones múltiples post hoc, prueba de Scheffé de las seis escalas del Inventario de estrategias para el aprendizaje de la lengua española, según el nivel de manejo de idioma.

Escalas	Nivel de manejo de segundo idioma	Nivel de manejo de segundo idioma	Diferencia de medias	Error típico	Sig.	95% Intervalo de confianza	
						Límite superior	Límite inferior
Cognitiva	Básico	Intermedio	-1.386*	.558	.047	-2.76	-.01
		Avanzado	-2.188*	.706	.009	-3.93	-.45
Compensación	Intermedio	Avanzado	-.802	.720	.538	-2.57	.97
		Intermedio	-.549	.541	.598	-1.88	.78
Metacognitiva	Básico	Avanzado	-1.020	.685	.331	-2.71	.67
		Intermedio	-.471	.698	.797	-2.19	1.25
Social	Básico	Intermedio	-.651	.552	.501	-2.01	.71
		Avanzado	-1.125	.699	.275	-2.85	.60
Afectiva	Intermedio	Avanzado	-.475	.713	.801	-2.23	1.28
		Intermedio	-.564	.585	.629	-2.00	.88
Memoria	Básico	Avanzado	-.691	.741	.647	-2.51	1.13
		Intermedio	-.128	.755	.986	-1.99	1.73
Memoria	Básico	Intermedio	-.667	.561	.495	-2.05	.71
		Avanzado	-1.231	.711	.225	-2.98	.52
Memoria	Intermedio	Avanzado	-.564	.725	.739	-2.35	1.22
		Intermedio	-.677	.653	.585	-2.28	.93
Memoria	Básico	Avanzado	-1.293	.827	.296	-3.33	.74
		Intermedio	-.617	.843	.766	-2.69	1.46

Nota: *p < 0.05; Básico (n = 126); Intermedio (n = 111); Avanzado (n = 52).

4.2.1.3. Análisis comparativo según rendimiento académico

Al comparar las medias y varianza de las seis escalas del inventario de estrategia para el aprendizaje de la lengua española a través de la ANOVA de un factor, se encontró que el p-valor (sig) de las estrategias cognitivas, compensación, metacognitivas y social son menores a 0.05 por lo que se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes cuyas notas se ubicaron en el tercio superior y los estudiantes cuyas notas se ubicaron en el tercio inferior. En la Tabla 18 se presenta los valores del coeficiente F de Fisher – Snedecor, el p – valor y los grados de libertad para cada una seis escalas del inventario de estrategia para el aprendizaje de la lengua española.

Tabla 18

Análisis de media y varianza (ANOVA) de las seis escalas del Inventario de estrategia para el aprendizaje de la lengua española, según rendimiento académico.

Escalas		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Cognitiva	Intergrupos	168,829	1	168,829	8,715	,004
	Intragrupos	2789,671	144	19,373		
	Total	2958,500	145			
Compensación	Intergrupos	103,623	1	103,623	6,289	,013
	Intragrupos	2372,822	144	16,478		
	Total	2476,445	145			
Metacognitiva	Intergrupos	82,877	1	82,877	4,766	,031
	Intragrupos	2504,164	144	17,390		
	Total	2587,041	145			
Social	Inter grupos	98,630	1	98,630	5,425	,021
	Intra grupos	2618,110	144	18,181		
	Total	2716,740	145			
Afectiva	Intergrupos	34,527	1	34,527	1,939	,166
	Intragrupos	2563,863	144	17,805		
	Total	2598,390	145			
Memoria	Intergrupos	42,747	1	42,747	1,601	,208
	Intragrupos	3845,233	144	26,703		
	Total	3887,979	145			

Nota: * $p < 0.05$; F = coeficiente F de Fisher – Snedecor, Gl = grados de libertad; tercio superior (n = 77); tercio inferior (n = 77).

4.2.2. Análisis correlacional y regresión

En el tercer objetivo se busca relacionar las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes extranjeros. Para el

cumplimiento de este objetivo se realizó el coeficiente de correlación múltiple de Pearson y el análisis de regresión lineal múltiple.

Los resultados de esta sección se dividirán en dos partes: primero se presentará la correlación de Pearson y luego el análisis de regresión lineal múltiple.

4.2.2.1. Coeficiente de correlación múltiple de Pearson entre estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y el rendimiento académico

Para evaluar el grado de correlación entre las variables se debe tomar en cuenta el poder estadístico que se define como la probabilidad de evitar errores de tipo II (falso negativo). Los coeficientes de correlación mayores o iguales a 0.1 (≥ 0.1) tienen un poder al menos de 0.41 para una muestra de 200 ($n=200$). Los coeficientes de correlación mayores o iguales a 0.2 (≥ 0.2) tienen un poder al menos de 0.89 para una muestra de 200 ($n=200$). Los coeficientes de correlación mayores o iguales a 0.3 (≥ 0.3) tienen un poder al menos de 0.99 para muestras a partir de 60. Los coeficientes de correlación mayores o iguales a 0.4 (≥ 0.4) tienen un poder al menos de 0.99 para muestras a partir de 90 (Clark-Carter, 2004).

Como medida del rendimiento académico se toman las notas obtenidas en el examen final por la muestra total durante noviembre de 2008. En la Tabla 19 se presentan las correlaciones obtenidas entre rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua. Se puede observar que de las seis estrategias evaluadas por el inventario de aprendizaje del español como segunda lengua, cuatro presentan una correlación baja pero significativa con el rendimiento académico. Las correlaciones entre rendimiento académico con estrategias cognitivas, compensación, y metacognitivas presentan un poder estadístico de 0.89 con un coeficiente de correlación de 0.2 y la correlación entre rendimiento académico y estrategia social obtiene un poder estadístico de 0.41 y un coeficiente de correlación de 0.1.

Tabla 19

Correlación de Pearson entre estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y rendimiento académico.

		Cogni- tiva	Compensa- ción	Metacogni- tiva	Social	Afecti- va	Memo- ria
Nota Final	Pearson Correlation	,241**	,222**	,214**	,171*	,130	,125
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,002	,014	,061	,073

Nota: *p < 0.05, **p < 0.01

4.2.2.2. Regresión lineal jerárquica

Se analizó el grado de influencia que ejercen las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico; para ello, se realizó un análisis de regresión lineal jerárquica.

De las seis estrategias evaluadas por el inventario de aprendizaje del español como segunda lengua, solamente se incluyó en el análisis las cuatro escalas que correlacionan significativamente con el rendimiento académico: estrategias cognitivas, estrategias compensación, estrategias metacognitivas y estrategia social porque en estas áreas el p-valor (sig) nos indica que hay una mejor relación con la hipótesis planteada. Se encontró que la variable estrategia cognitiva, tuvo un mayor efecto positivo significativo sobre el rendimiento académico.

Posteriormente se analizó el efecto que la variable estrategia cognitiva ejerce sobre el rendimiento académico. En el análisis de regresión lineal jerárquica la variable estrategia cognitiva explicó el 5.8% de la varianza sobre rendimiento académico. En el primer paso se incluyó como variable de control, la edad. Encontramos que dicha variable de control no tuvo un efecto significativo sobre el rendimiento académico (ver Tabla 20). En el segundo paso se agregó

la variable estrategia cognitiva que explicó un 5.4% adicional de varianza con relación al primer paso. Se encontró que la variable estrategia cognitiva fue un predictor positivo significativo del rendimiento académico ($\beta = .23$, $p < .001$).

Tabla 20

Análisis de regresión lineal múltiple del rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y el rendimiento académico.

	Rendimiento académico	
	Paso 1	Paso 2
Edad	,067	,057
Estrategias cognitiva		,231*
R ²	,004	,058

Nota: * $p < 0.001$

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta sección se discuten los resultados encontrados en la investigación, tomando en cuenta los objetivos e hipótesis planteados, el marco teórico y las evidencias empíricas halladas en otras investigaciones relacionadas con nuestras variables de estudio.

De este modo, el capítulo inicia examinando las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua, según sexo, nivel de manejo de idioma y rendimiento académico, integrando los resultados provenientes del análisis descriptivo y comparativo. Posteriormente, se discuten los resultados sobre la relación entre las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua y rendimiento académico.

5.1. Comparación entre estrategias de aprendizaje y sexo

El origen de las similitudes y diferencias entre hombres y mujeres en cuanto emociones, motivaciones, pensamiento y conducta no es totalmente claro, lo cierto es que han podido demostrarse aspectos tan diversos como la empatía, los estilos de comunicación, y también las estrategias y estilos de aprendizaje.

El análisis de los datos obtenidos confirma una relación significativa entre el sexo de los alumnos y su despliegue de estrategias de aprendizaje siendo importante resaltar que aquellas se ubican en el segmento medio (ver Tabla 5), a excepción de las estrategias metacognitivas que ocupan el nivel alto. Sin embargo, hay un hecho que vale la pena mencionar y es que los participantes de sexo femenino superan a sus pares del sexo opuesto en el uso de estrategias de aprendizaje. Quizá esto se deba a que los alumnos desarrollan un procesamiento más profundo de la información (aprender de modo significativo, conceptualizando, contrastando, etc.), mientras que las alumnas prefieren un estudio más metódico (aprender de modo organizado, aplicando las clásicas habilidades de estudio). Haciendo una observación más profunda sobre este tópico y de acuerdo con ciertas investigaciones (Cano, 2000), este resultado se podría deber a que lo que señalan Rabinowitz y Kee (1994) respecto a los hemisferios cerebrales y su papel en el procesamiento estratégico de la información al indicar que cada hemisferio cerebral posee particularidades referentes al pensamiento, que se manifiestan por medio de estrategias de aprendizaje y ello dependerá mucho del uso individual de las estrategias y del contexto en que los estudiantes se desenvuelvan (citados en Cano, 2000).

Con respecto a las particularidades mencionadas anteriormente se ha descrito que el hemisferio izquierdo tiene predominancia sobre las funciones verbales y aquellas que desarrollan el pensamiento abstracto como son el control de la habilidad para la expresión escrita, el cálculo numérico, el razonamiento matemático, las estrategias lógico deductivas, entre otras (Cano, 2000).

Contrariamente, el hemisferio derecho tiene una mejor capacidad para el pensamiento concreto, permitiendo así el procesamiento perceptivo-espacial. Influye también en el desarrollo de la entonación del lenguaje y la identificación de contenidos ilógicos a través de la intuición (Cano, 2000).

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, entonces podríamos resaltar que las mujeres tienen una mayor habilidad y tendencia a utilizar estrategias de elaboración verbal y rapidez

perceptual, factores relacionados con el estilo hemisférico izquierdo (De la Barrera, 2008), en tanto que los varones hacen un uso moderado de estrategias de hemisferio derecho y no muy frecuente de estrategias de hemisferio izquierdo, manifestándose que los varones establecen relaciones más prácticas entre los contenidos de estudio y los vinculan con la realidad concreta (Cano, 2000).

Habría que agregar también que los alumnos tienen diferentes estilos de aprendizaje (profundo, elaborativo o repetitivo) que estarían estrechamente relacionados con la predominancia de uno u otro hemisferio cerebral (izquierdo o derecho).

En realidad no significa que el uso de uno u otro estilo hemisférico de procesamiento de la información tengan alguna influencia directa sobre el rendimiento académico. Nos parece que es lógico que así haya sucedido, pues pensamos que solo podemos llegar a hablar de tendencias o de predisposiciones a procesar la información de una u otra manera, según nuestros hemisferios cerebrales, por lo tanto no podríamos afirmar que hacerlo de una u otra manera sea mejor o peor, ni que a través de ellos se obtenga un rendimiento más alto o más bajo.

5.2. Comparación entre estrategias de aprendizaje y nivel de manejo de idioma

A pesar de que las diferencias en el uso de estrategias de aprendizaje podrían no parecer muy significativas (ver Tabla 9), se aprecia que a medida que el nivel de manejo del idioma va en aumento, la utilización de estrategias se incrementa. "...de modo que cuanto mayor es el nivel de desarrollo de la interlingua, mayor y más generalizada es la utilización de estrategias de aprendizaje" (Franco Naranjo et al., 1999, p. 76).

Al estudiar de manera individual los diferentes niveles (Tablas 10, 11 y 12) podemos determinar que en los tres, las estrategias de aprendizaje se utilizan en un nivel medio, a excepción de las metacognitivas que son manejadas en un nivel alto. Los resultados obtenidos en el nivel básico indican que las estrategias de memoria y

afectivas tienen mayor influencia en el aprendizaje, siendo así que las acciones que permitan el ingreso de información a la memoria de largo plazo y su respectiva recuperación, y la motivación juegan un papel importante en la adquisición de la lengua meta en este primer estadio.

En los niveles intermedio y avanzado parece más relevante la estrategia social, que les va a permitir el hacer preguntas, cooperar y facilitar la interacción con otros, frecuentemente en situaciones discursivas, esto puede interpretarse como que el manejo del idioma en un nivel más elevado involucra una mayor confianza y competencia en el uso del mismo. Sin embargo, es relevante mencionar que en el nivel avanzado, los alumnos vuelven a acudir con mayor frecuencia a las estrategias de memoria, probablemente porque a diferencia del nivel básico que intentan memorizar palabras para incrementar su vocabulario, en esta etapa la adquisición de frases más complejas también requerirá de esas mismas habilidades. Refiriéndose a dichos cambios observados en los niveles de competencia durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera, Naranjo señala que "...los estadios de desarrollo de una lengua no-materna se asemejan a aquéllos de una lengua materna: en los niveles iniciales (edad infantil) el aprendizaje resulta ser más intuitivo y emocional al tiempo que menos racional. Conforme se va adquiriendo mayor competencia, los niveles superiores (edad adulta) acuden con más frecuencia a la memoria haciendo que su aprendizaje se convierta en un proceso menos intuitivo y más sistemático y controlado" (Franco Naranjo et al., 1999, p. 75).

Por lo tanto, sería apropiado que durante todos los niveles de adquisición de un idioma, los alumnos comprendan la importancia de las estrategias que le permitan el desarrollo de su aprendizaje autónomo.

5.2.1. Nivel básico o de producción temprana

En este nivel el desarrollo de las estrategias comunicativas debe estar orientado a facilitar la interacción lingüística a través de elementos visuales y conceptuales tales como tablas o gráficas. La

lectura de anuncios periodísticos y los diálogos abiertos y dramatizaciones incrementarán la destreza de los contenidos lingüísticos.

5.2.2. Nivel intermedio y avanzado

Las estrategias de aprendizaje deben promover el análisis crítico sobre puntos temáticos en la comunicación oral y escrita a través de discusiones grupales así como el diseño de actividades e instrucciones que el resto de la clase deba seguir. De esta manera el aprendizaje autónomo se va haciendo cada vez más evidente.

5.3. Comparación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico

Al ser dividida la muestra en tercios (ver Tabla 14) se puede observar que los alumnos con mayor rendimiento académico demuestran un mayor uso de las estrategias de aprendizaje mientras que los del tercio inferior señalan un uso menor; esto puede tener como explicación que los estudiantes del primer tercio se sientan más cognitivamente capaces de enfrentar las tareas del aprendizaje y que se encuentren más motivacionalmente orientados hacia el aprendizaje (Núñez Pérez et al., 1998), siendo así que se encuentran diferencias significativas en el uso de las estrategias entre los dos tercios analizados (ver Tabla 17).

Sin embargo, es importante señalar que el rendimiento académico responde a diversos factores que van más allá del uso de las estrategias de aprendizaje como por ejemplo la autoestima, las relaciones sociales, la autoeficacia, etc. (Montes de Oca, 2005); que será analizado en el siguiente punto de esta discusión.

5.4. Relación entre las estrategias de aprendizaje de español como segunda lengua y rendimiento académico

De las seis estrategias de aprendizaje solamente tres están asociadas de forma positiva significativa con el rendimiento académico, estas son: cognitiva, metacognitiva y compensación

(Tabla 19). Sin embargo, la relación es baja. Aparentemente, dichas estrategias señalan que para el aprendizaje de español son más importantes aquellas actividades relacionadas con el planeamiento, control y conjetura del desarrollo de las habilidades lingüísticas, siendo así que aquellas estrategias que involucran más la parte social o afectiva tienen menor influencia. Esto probablemente se deba a que el aprendizaje del español requiera del desarrollo de estas estrategias. También debemos señalar que la población estudiada se conforma en su gran mayoría por adultos y quizá ellos sientan mayor seguridad en su aprendizaje al utilizar medios más relacionados con procesos individuales y de autoevaluación.

Por otro lado, al realizar el análisis de regresión encontramos que la variable que mejor predice el rendimiento académico es la estrategia cognitiva. La estrategia cognitiva explicó un 5.8 % de la varianza del rendimiento académico (ver Tabla 20). El uso efectivo de estrategias cognitivas –que se utilizan para analizar y razonar, formar y revisar modalidades mentales internas y producir mensajes en el idioma meta– mejora el rendimiento académico; aunque, no debemos dejar de observar que según la varianza este porcentaje es menor y otros factores como la edad, la actitud y la aptitud ante el aprendizaje de un idioma, el conocimiento previo, el ambiente en que se desarrolla el participante pueden ser otras variables que predicen el rendimiento académico. De todas estas variables la inteligencia o las aptitudes lingüísticas parecen incluso predecir mejor el rendimiento académico. La revista Wall Street (1994, citado en Colom y Pueyo, 1999) y la American Psychological Association (APA) realizan una declaración sobre algunos puntos básicos del estudio científico de la inteligencia; en uno de los cuales afirman que, el nivel intelectual se relaciona directa e intensamente con el rendimiento en contextos sociales, económicos, ocupacionales y educativos. Agregan que, las medidas estandarizadas de inteligencia correlacionan 0.50 con el rendimiento académico, 0.55 con los años de escolarización y 0.54 con el rendimiento ocupacional; ninguna otra variable psicológica es capaz de producir estas correlaciones (Neisser et al., 1996, citados en Colom y Pueyo, 1999).

Sería conveniente estudiar las estrategias de aprendizaje en conjunto con otras variables para ver en qué grado influyen ellas en el rendimiento académico.

CONCLUSIONES

1. Los participantes de sexo femenino demostraron utilizar con más frecuencia las estrategias de aprendizaje que sus pares del sexo opuesto. Sin embargo, solamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de compensación, social y memoria. En la presente investigación hemos podido observar que las mujeres han hecho más uso de estrategias de aprendizaje que los varones, en este caso concreto se puede observar una alta utilización de las estrategias de memoria y cognitivas; esto revela la posibilidad de que ellas desarrollan un estudio más metódico para alcanzar sus objetivos. Lo que es coincidente respecto a este punto de la investigación es que las mujeres demuestran una mayor frecuencia de uso de estrategias —si bien no muy alta, pero igualmente digna de mención— y que el estilo hemisférico izquierdo que las investigaciones les atribuyen, de alguna manera explican un método más elaborado de planificación del aprendizaje frente a la adquisición de una segunda lengua.
2. El uso de las estrategias de aprendizaje fue incrementándose a medida que el nivel de manejo de idioma iba en aumento, pero únicamente se demostró que la diferencia era significativa en el uso de las estrategias cognitivas.

3. Al dividir la muestra según rendimiento académico en tercios tanto superior como inferior, se determinó que los participantes ubicados en el rango superior tienden a utilizar más las estrategias de aprendizaje: siendo la diferencia significativa en las estrategias cognitiva, metacognitiva, de compensación y social; destacándose de manera particular las estrategias cognitivas.
4. Las estrategias cognitiva, de compensación, metacognitiva y social correlacionan de forma positiva significativa con el rendimiento académico. Sin embargo, solamente las estrategias cognitivas predicen el rendimiento académico.
5. Las estrategias cognitivas demostraron tener un uso evidentemente significativo que afecta y predice el nivel de manejo del idioma y el rendimiento académico. Esto se explica al observar que los alumnos que se encuentran en el nivel avanzado y en el tercio superior probablemente descubren que no basta con la motivación —sin dejar de ser esta importante— para adquirir un idioma sino con el desarrollo de actividades que incorporen un procesamiento activo de análisis y razonamiento para producir y reproducir mensajes orales y escritos en el idioma meta, en este caso el español.
6. Sobre la base de estos hallazgos, para mejorar la adquisición efectiva del español como lengua extranjera y el rendimiento académico, se sugiere enseñar y estimular el uso estrategias de aprendizaje y la autonomía, sobre todo, de las estrategias cognitivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, R. (1991). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, S. A.
- Bonilla, P.; Dovalí, M. y Prieto, P. (2005). *¿Cómo promover el aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras?* En línea Internet. 19 de diciembre de 2009. Accesible en http://www.fonael.org/Memorias_FONAEL_I.html
- Colom, R. y Pueyo, A. (1999). “El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio”, *Psicothema* 11 (3), 453-476. En línea Internet. 31 de octubre de 2008. Accesible en <http://redalyc.uaemex.mx>
- Cano, F. (2000). “Diferencias de sexo en estrategias y estilos de aprendizaje”. *Psicothema* 12 (3), 360-362. En línea Internet. 02 de abril de 2009. Accesible en <http://www.psicothema.com/pdf/343.pdf>

Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de claves de español como lengua extranjera del Centro Virtual Cervantes*. En línea Internet. 8 de agosto de 2010. Accesible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategias.htm

Chadwick, C. B. y Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós.

Clark - Carter, D. (2004). *Quantitative psychological research: a student's handbook*. New York: Psychology Press.

De la Barrera, M. (2008). "Estilos y estrategias de aprendizaje, procesamiento hemisférico y rendimiento académico en alumnos universitarios". *Revista Digital Universitaria* 9 (5), 4-9. En línea Internet. 04 de abril de 2009. Accesible en www.revista.unam.mx/vol.9/num5/art27/art27.pdf

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D. F.: Mc Graw - Hill.

Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS*. New York: Pearson Education.

Franco Naranjo, P.; Bocanegra, A.; Díaz Martín, M. (1999). *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*. Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. En línea Internet. 05 de mayo de 2008. Accesible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigacion/estrategias_lex.pdf

Gargallo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid, España: Bareso S. A., Centro de Investigación y Documentación Educativa.

- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D. F., México: McGraw - Hill.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento*. México, D. F., México: McGraw - Hill.
- Kohler, J. (2005). "Importancia de las Estrategias de Enseñanza y el Plan Curricular". *Liberabit*, 11 (11), 25-43.
- Montes de Oca Rodríguez, R. (2005). "Autoestima e idioma inglés: Una primera discusión". *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. En línea Internet. 24 de junio de 2008. Accesible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/440/44029106.pdf>
- Núñez Pérez, J.; Gonzales-Pienda, M.; García Rodríguez, M.; Gonzáles-Pumariiega, S.; Rocés Montero, C.; Álvarez Pérez, L. y Gonzáles Torres, M. (1998). "Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico". *Psicotherma* 10 (1). En línea Internet. 10 de mayo de 2009. Accesible en <http://www.psicothema.com/pdf/146.pdf>
- Ontoria, A.; Gómez, J. y Molina, A. (2005). *Potencia la capacidad de aprender a aprender*. Lima. Alfaomega.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle y Heinle.
- Pérez, J.; Acosta, R. y Pérez, R. (s.a.). "Las estrategias de aprendizaje en una lengua extranjera". En línea Internet. 29 de diciembre de 2009. Accesible en [http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/Descargar.php?archivo=%2FDocumentos%2F7mo%2FACTAS-II%2FLenguas-%2FJuana Extranjeras -idania-perez.pdf](http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/Descargar.php?archivo=%2FDocumentos%2F7mo%2FACTAS-II%2FLenguas-%2FJuana%20Extranjeras%20-idania-perez.pdf)
- Puente, A.; Poggioli, L. y Navarro, A. (1989). *Psicología cognoscitiva: desarrollo y perspectivas*. Caracas: Mc Graw - Hill.

- Roncel, V. (2005). "Foreign Language Learning Strategies by Slavic students in bilingual Spanish classes". En línea Internet. 23 de enero de 2008. Accesible en <http://marcoele.com/descargas/6/roncel-estrategias.pdf>
- Saiz, C. (2002). "Enseñar o aprender a pensar". *Escritos de Psicología* 6, 53 - 72.
- Simón, A. (2004). *Propuesta de aplicación de los mapas conceptuales en un modelo pedagógico semipresencial*. En línea Internet. 10 de agosto de 2005. Accesible en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/493Cuevas.PDF>.
- Wong, M. (2005) "Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy". *Regional Language Centre Journal* 36, (3), 245-269. En línea Internet. 21 de octubre de 2008. Accesible en <http://rel.sagepub.com/cgi/reprint/36/3/245>
- Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1990). "Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use". *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.

ANEXO 1

Instrucciones

Para poder “aprender a aprender” NO SOLO es necesario saber cómo controlar el “propio” aprendizaje SINO saber hacer uso de estrategias de aprendizaje efectivas y apropiadas. Lee los siguientes enunciados y escoge el número que mejor represente tu opinión:

Para aprender castellano, YO 1 (nunca), 2 (muy pocas veces), 3 (de vez en cuando), 4 (a menudo), 5 (siempre)

ENUNCIADO					
1. Estudio palabras o expresiones en grupos o conjuntos para memorizarlas mejor.	1	2	3	4	5
2. Digo o escribo vocabulario o estructuras varias veces en diferentes ocasiones.	1	2	3	4	5
3. Descifro el significado de palabras o expresiones desconocidas según su uso en diálogos o situaciones concretos.	1	2	3	4	5
4. Asocio lo que ya sé con las cosas nuevas que estudio.	1	2	3	4	5
5. Me relajo y tranquilizo cuando estoy haciendo prácticas o actividades estresantes.	1	2	3	4	5
6. Aclaro y/o verifico lo que no entiendo cuando alguien me está hablando.	1	2	3	4	5
7. Hago varias oraciones con palabras nuevas para	1	2	3	4	5

lograr recordarlas fácilmente.					
8. Reconozco y/o uso fórmulas y modelos gramaticales.	1	2	3	4	5
9. Empleo información visual, gestual o textual para deducir el significado de cosas nuevas.	1	2	3	4	5
10. Me concentro más cuando hay explicaciones o ejercicios complejos.	1	2	3	4	5
11. Tengo iniciativa para realizar actividades fáciles o familiares.	1	2	3	4	5
12. Pido correcciones cuando hablan o escriben.	1	2	3	4	5
13. Utilizo dibujos, colores o visualizaciones para retener más fácilmente vocabulario nuevo.	1	2	3	4	5
14. Entiendo la idea central de un diálogo o de un párrafo.	1	2	3	4	5
15. Utilizo mímica, gestos o señales cuando hablo.	1	2	3	4	5
16. Organizo sistemáticamente cómo y cuándo preparo y/o repaso mis clases.	1	2	3	4	5
17. Tengo una actitud positiva frente al aprendizaje del español.	1	2	3	4	5
18. Practico y estudio con compañeros y/o amigos con “buen” nivel de español.	1	2	3	4	5
19. Relaciono palabras nuevas con palabras o sonidos similares en español.	1	2	3	4	5
20. Uso ayudas cuando hablo o escribo (diccionario, compañeros, texto de estudio, etc.)	1	2	3	4	5
21. Simplifico o adapto lo que quiero decir.	1	2	3	4	5
22. Comprendo el objetivo y la secuencia de las actividades y ejercicios en clase.	1	2	3	4	5
23. Le cuento a mis compañeros y amigos las sensaciones y opiniones que tengo de mi clase.	1	2	3	4	5
24. Colaboro y apoyo a mis compañeros cuando hacemos ejercicios o diálogos en clase.	1	2	3	4	5
25. Repaso y refuerzo los temas que ya he visto constantemente.	1	2	3	4	5
26. Analizo y deduzco las reglas y las estructuras en las secciones de gramática.	1	2	3	4	5
27. Utilizo sinónimos, ejemplos, definiciones cuando no sé o no recuerdo una palabra.	1	2	3	4	5

28. Busco diferentes maneras para practicar y ampliar mi español.	1	2	3	4	5
29. Utilizo auto-recompensas o premios cuando mi rendimiento o mis resultados son buenos.	1	2	3	4	5
30. Me familiarizo con la cultura de los hablantes del español.	1	2	3	4	5
31. Utilizo sensaciones o movimientos para recordar palabras o conceptos desconocidos.	1	2	3	4	5
32. Tomo apuntes de una manera clara y efectiva.	1	2	3	4	5
33. Pido a mis compañeros que ayuden con palabras o estructuras que no sé o recuerdo.	1	2	3	4	5
34. Evalúo y reflexiono sobre mi progreso y/o rendimiento en mis clases de español.	1	2	3	4	5
35. Reconozco y adapto mis comportamientos y reacciones.	1	2	3	4	5
36. Respeto y tolero las emociones y pensamientos de mis compañeros.	1	2	3	4	5
37. Uso diferentes estrategias para mejorar mi memoria (dibujos, asociaciones, tablas, etc.).	1	2	3	4	5
38. Hago diferencias y semejanzas claves entre el español y mi propio idioma.	1	2	3	4	5
39. Trato de imaginar lo que alguien va a expresar o lo que un texto va a decir.	1	2	3	4	5
40. Me pongo objetivos claros o concretos en las distintas áreas del español (habla, lectura, etc.).	1	2	3	4	5
41. Busco temas o situaciones en español que me motiven o interesen.	1	2	3	4	5
42. Busco oportunidades para practicar con mis compañeros EN y FUERA de clase.	1	2	3	4	5