

Estrategias utilizadas por estudiantes universitarios en el aprendizaje de la lengua extranjera según el género y nivel de competencia

Language learning strategies used by university students in foreign language learning between genders and proficiency level

M^a de las Mercedes GARCÍA HERRERO y Amparo JIMÉNEZ VIVAS
Universidad Pontificia de Salamanca¹

Recibido: enero de 2015

Evaluado: abril 2015

Aceptado: junio 2015

Resumen

Los principales objetivos del estudio son: 1) Analizar la frecuencia de utilización de las categorías de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera según el género, 2) Comparar la frecuencia de uso de las categorías de estrategias por género y nivel de competencia y 3) Identificar las estrategias individuales que presentan una diferencia significativa según el género y el nivel de competencia. El instrumento elegido en la recogida de información ha sido un cuestionario validado para tal fin basado en el SILL (Oxford, 1990). Para medir la competencia se emplearon las calificaciones finales de la asignatura de inglés. Los participantes del estudio fueron 135 estudiantes universitarios de Magisterio del Grado de Primaria.

Los resultados muestran que las mujeres con más nivel de competencia emplearon significativamente más a menudo estrategias de memorización, cognitivas, metacognitivas y afectivas que los varones.

Palabras Clave: Estrategias, de aprendizaje de la lengua; aprendizaje; lengua Extranjera, competencia, género.

Abstract

The main objectives of the study are 1) to analyze the language learning strategy use in foreign language learning between female and male students, 2) to compare language learning strategies employed between genders and proficiency, and 3) to identify the particular strategies with a statistically significant difference between higher proficient males and females with different proficiency levels. Data collection method used has been a questionnaire based on SILL-Strategy Inventory for Language Learning (Oxford, 1990). The scores on English test were used to measure language learning proficiency. The participants were 135 university students. The results show that higher proficient females used significantly more often memory, cognitive, metacognitive and affective strategies than males.

Keywords: Language Learning Strategies; Learning; Foreign Language, proficiency, gender.

El propósito del estudio es valorar el uso de estrategias de varones y mujeres universitarios con diferentes niveles de competencia en el aprendizaje de la lengua extranjera. Este artículo incluye un primer apartado sobre las estrategias de aprendizaje, con una definición del término y categorización. La segunda parte se centra en los objetivos del estudio, el método de investigación, resultados y discusión. Finalmente se presentan las conclusiones y algunas implicaciones pedagógicas.

Estrategias de aprendizaje

El interés por conocer cómo afecta el uso de estrategias en la adquisición de la segunda lengua y el aprendizaje de la lengua extranjera comenzó a mediados de los años 70, si bien, a finales de los años 60 ya hubo algún estudio importante. Estas investigaciones se centraron en identificar aquellas estrategias que los “buenos aprendices” empleaban en su aprendizaje (Rubin, 1975; Stern, 1975; Naiman et al.; 1978/96). Una ayuda práctica de estas investigaciones ha sido identificar con más detalle las estrategias que conducirían a un aprendizaje con más éxito. Además, esta información ha dado paso a reflexionar sobre cómo se pueden enseñar estas estrategias a los estudiantes con menos éxito y a establecer las relaciones entre el uso de estrategias y la competencia de la lengua, la metacognición, la motivación y la auto-eficacia.

Se podría concluir que, el enfoque del “buen aprendiz” es un método útil de investigar e identificar cómo las estrategias afectan al aprendizaje de la lengua, y describir los tipos de comportamiento asociados con un aprendizaje con éxito. Aunque, habría que señalar que las estrategias específicas que pueden encajar muy bien con un estudiante no necesariamente pueden resultar adecuadas a otro.

Posteriormente, y hasta nuestros días han surgido un buen número de nuevos estudios. Algunos de ellos han buscado relacionar el uso de diferentes estrategias con la competencia en la lengua, otros han documentado el hecho de que los aprendices con éxito parece que emplean una variedad más extensa de estrategias que los aprendices con menos éxito y otros, han revelado que la selección de unas estrategias apropiadas podría mejorar la actuación de la lengua extranjera del aprendiz (Anderson, 2008; Chang, 2011; Hong-Nam y Leavell, 2006; Khamkhien, 2010; Lee y Oxford, 2008; Magogwe, y Oliver, 2007; Takeuchi, 2003; Wu, 2008).

Respecto a la relación entre la utilización de estrategias y el éxito en el aprendizaje, los resultados obtenidos no han resultado del todo concluyentes ya que variaban las categorías de estrategias que contribuían al éxito del aprendizaje como queda patente en las investigaciones llevadas a cabo por O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper, y Russo (1985) y Ehrman y Oxford (1995).

En un primer momento, los autores descubrieron que aunque los estudiantes en todos los niveles declararon utilizar una amplia variedad de estrategias los estudiantes de nivel más alto aplicaron, fundamentalmente, estrategias metacognitivas (estrategias usadas por los estudiantes para manejar su propio aprendizaje), llevando a los investigadores a concluir que los estudiantes con más éxito, probablemente, sean capaces de ejercer un control metacognitivo mayor sobre su proceso de aprendizaje. Sin embargo, en una segunda revisión experimental se concluyó que las estrategias que tenían una relación significativamente positiva con el éxito en el aprendizaje eran las estrategias cognitivas. Aún teniendo en cuenta estos resultados hay que señalar que existen reservas al establecer conclusiones, ya que los estudios varían enormemente dependiendo del tipo de estudiantes investigados, de los procedimientos utilizados, y de las formas en las que el aprendizaje con éxito se ha analizado.

En cuanto a la posible relación existente entre el género y la utilización de estrategias, y a pesar del gran número de estudios llevados a cabo, no se ha llegado a conclusiones unánimes. Green y Oxford (1995) demostraron que el género afectaba a la selección de las estrategias, Hong-Nam y

Leavell (2006) descubrieron que las mujeres de su investigación tendían a utilizarlas más a menudo que los varones. En contraste, Wharton (2000) halló que los varones las empleaban más frecuentemente que las mujeres.

Teniendo en cuenta estas y otras investigaciones, quizás podría concluirse que aunque los hombres y las mujeres no siempre manifiestan diferencias en el empleo de estrategias sí se ha señalado que las mujeres tienden a utilizar más a menudo las estrategias que los varones. Aunque conviene mencionar que en algunas ocasiones los varones sobrepasan a las mujeres en el uso de una estrategia en particular. Por tanto, la relación entre el género y el uso de estrategias de aprendizaje específicas no siempre es lineal y admite matizaciones.

¿Qué son las estrategias de aprendizaje? Según Oxford (1993, p.18) las estrategias de aprendizaje "... son acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionadamente, con la finalidad de mejorar, asimilar y utilizar la segunda lengua."

En relación a su categorización, y desde la aparición del cuestionario SILL (Strategy Inventory for Language Learning, Oxford 1990), se asume que hay seis categorías que afectan al aprendizaje de la lengua extranjera, estas son las siguientes:

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

Según esta autora las tres primeras contribuyen directamente al aprendizaje de la lengua y todas ellas requieren un procesamiento mental de la misma, mientras que las segundas proporcionan un soporte indirecto al aprendizaje.

Los objetivos del presente estudio son:

1) Analizar la frecuencia de utilización de las categorías de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera según el género, 2) Comparar la frecuencia de uso de las categorías de estrategias por género y nivel de competencia y 3) Identificar las estrategias individuales que presentan una diferencia significativa según el género y el nivel de competencia.

Método

Participantes

La población objeto de estudio se corresponde con los alumnos pertenecientes a la Facultad de Educación –Magisterio- Grado de Primaria de la Universidad Pontificia de Salamanca. La muestra aceptante para nuestra investigación asciende a un total de 135 sujetos de los cuales 70 pertenecen a segundo curso y 65 al tercer curso.

La población muestra del estudio atendiendo al número de sujetos y género se distribuye de la siguiente forma: Mujeres: 93 (68,9%), Varones: 42 (31,1%).

En cuanto a la edad, la media era de 22,12 años, con una desviación típica de 3,33 siendo el mínimo de 18 y un máximo de 40 años. El grupo más numeroso fue el comprendido entre los 19 y 23 años (77%).

Instrumentos de recogida de información

El instrumento elegido en la presente investigación como técnica de recogida de información es un cuestionario. Se ha considerado que es un método apropiado ya que en el campo de la investigación de las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera es el método más frecuentemente utilizado. La mayoría de los estudios descriptivos se han basado en el inventario estandarizado desarrollado por Oxford (1990) denominado Strategy Inventory for Language Learning (SILL). Este instrumento se ha utilizado de forma extensiva para recoger datos manejando un gran número de sujetos. Con el propósito de cumplir con los objetivos de la investigación se ha partido del SILL (Oxford, 1990) versión 7.0 (ESL/EFL) y al tiempo se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sobre inventarios de estrategias (Giovannini et al., 2005; Lozano Antolín, 2005 y Roncel Vega, 2007).

Se elaboró el cuestionario y se puso a prueba con un grupo de 20 sujetos y se les interrogó sobre el tiempo necesario para cumplimentar el cuestionario, su dificultad, y una valoración general sobre el instrumento.

Se ha efectuado un análisis empírico de los ítems de la escala utilizando como índice para medir la consistencia interna el coeficiente alfa (α) de Lee J. Cronbach. Se obtuvo un 0,8233. Este resultado muestra una buena fiabilidad de la escala.

El cuestionario definitivo (Anexo 1) contiene un primer tipo de variables referidas a las características personales de los sujetos: nombre, edad, sexo y curso. Un segundo grupo de variables es el relativo a la utilización de estrategias de aprendizaje. Se trata de una Escala Likert que nos indica la frecuencia de uso de las estrategias con valores del 1 al 5. En esta escala 1 es “nunca o casi nunca”, 2 “generalmente no lo hago” (menos de la mitad de las veces), 3 “a veces” (más o menos la mitad de las veces), 4 “a menudo” (más de la mitad de las veces) y 5 “siempre o casi siempre”. Se mide el uso que los sujetos hacen de 8 estrategias relacionadas con la memoria, 10 estrategias cognitivas, 4 estrategias de compensación, 5 estrategias metacognitivas, 4 estrategias afectivas y 7 estrategias sociales.

La competencia de los estudiantes fue medida por las puntuaciones obtenidas en el examen final de la asignatura de inglés en una escala de 1 a 10 puntos estableciéndose tres niveles: Bajo, Medio y Alto. En el nivel bajo se agrupan los sujetos que obtuvieron una calificación entre 1 y 4,5 en el medio los sujetos cuya calificación fue entre 5 y 7,5 y por último en el alto aquellos que obtuvieron una calificación entre 8 y 10.

El número de sujetos pertenecientes a cada nivel es el siguiente: Nivel Bajo: 25 sujetos; Nivel Medio: 42 y Nivel Alto: 68.

Procedimiento

Los datos del estudio se recogieron mediante un cuestionario que fue respondido en un único momento por una muestra de 135 estudiantes de Magisterio, Grado de Primaria, pertenecientes a segundo y tercer curso de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. El cuestionario fue administrado en el mes de febrero de 2012. Los sujetos lo realizaron en sus respectivas aulas. Antes de la realización de la prueba los estudiantes fueron informados que aunque debían completar sus datos personales éstos no serían publicados. El tiempo de respuesta del cuestionario se estableció en 15 minutos, aproximadamente, ya que tras la lectura de cada ítem el estudiante solamente debía escribir un número.

Diseño y análisis de datos

El enfoque metodológico utilizado fue de tipo cuantitativo y el diseño empleado fue no-experimental y transeccional o transversal, ya que no estudia los resultados en función del tiempo.

Se calcularon estadísticos descriptivos como medias y desviaciones típicas. Además, se llevaron a cabo diversas pruebas T para muestras independientes con el propósito de determinar la significación en la utilización de las categorías de estrategias y estrategias individuales entre los géneros y entre los diferentes niveles. El nivel de significatividad para el estudio se estableció en $p < 0,05$.

La creación de la base de datos y el análisis posterior ha sido realizado a través del paquete de programas estadísticos SPSS 15.0 para Windows.

Resultados y discusión

Antes de interpretar los resultados para cada categoría de estrategias en particular, nos parece importante realizar una anotación respecto a la interpretación de la prueba T. Lo primero que queremos resaltar es que esta prueba es válida aunque el tamaño de los grupos sea diferente (es mayor el número de mujeres=93 que el de varones=42), ya que contrasta las medias y no los valores totales.

Para cada categoría se ha calculado la puntuación media del global de las estrategias individuales que forman cada categoría.

Los resultados de las elecciones de las estrategias, por género, se presentan en la siguiente tabla con las medias y desviaciones típicas obtenidas en cada una de las correspondientes categorías incluidas en el cuestionario.

Fijándonos en la media de las 6 categorías de estrategias estudiadas, de acuerdo con Oxford (1990), se observa que ninguna de ellas presenta una frecuencia de uso baja (1,0 y 2,4) (tabla 1).

Categorías de Estrategias	Sexo	Número	Media	Desv. típ.
Memorización	M	93	2,94	,566
	V	42	2,64	,592
Cognitiva	M	93	3,91	,530
	V	42	3,46	,687
Compensación	M	93	3,64	,497
	V	42	3,57	,569
Metacognitiva	M	93	4,03	,493
	V	42	3,61	,613
Afectiva	M	93	3,65	,678
	V	42	3,46	,598
Social	M	93	3,19	,450
	V	42	3,15	,473

Tabla 1: Comparación de la frecuencia de uso de las 6 categorías de estrategias de aprendizaje. Estadísticos de grupo *M = Mujer; V = Varón (N=135)

De acuerdo con la tabla 1 la categoría más frecuentemente utilizada tanto por mujeres como varones ha sido la metacognitiva presentando un uso alto (3,5 y 5,0). Estos resultados son coincidentes con otros estudios realizados en este campo de investigación (Hong-Nam y Leavell, 2006; Lee y Oxford 2008; Magogwe y Oliver, 2007; Takeuchi, 2003; Wharton, 2000).

Por el contrario, la categoría menos empleada por todos los sujetos ha sido la de memorización responsable de la retención y recuperación de la información, aunque la frecuencia de uso es media (2,5 y 3,4). Estos resultados son similares a los hallados en las investigaciones llevadas a cabo por Chang (2011); Hong-Nam y Leavell (2006) y Nikoopour, Farsani y Neishabouri, (2011). La menor utilización de esta categoría de estrategias, se puede deber al hecho de que no son conscientes de la frecuencia de su uso como ocurrió en la investigación realizada por Chamot & Kupper (1989).

Al comparar la frecuencia de uso de estrategias entre mujeres y varones (tabla1) y observando la media se aprecia que las mujeres de la investigación sobrepasan a los varones en la frecuencia de uso en todas las categorías. Este resultado es semejante a los hallados en los estudios de Green y Oxford (1995), Griffiths (2003); y Lee y Oxford (2008). Las estrategias más frecuentemente utilizadas por las mujeres han sido las

metacognitivas (M= 4,03) seguidas por las cognitivas (M= 3,91). Mientras que los varones del estudio han preferido las metacognitivas (M=3,61) y las de compensación (M= 3,57), resultado coincidente con la investigación realizada por Hong- Nam y Leavell (2006).

Con la finalidad de determinar si estas diferencias eran significativas se realiza la prueba de T de muestras independientes (tabla 2).

Categorías de Estrategias	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Memorización	,001	,974	2,762	133	,007*	,29503
Cognitiva	1,857	,175	4,144	131	,000*	,45157
Compensación	1,584	,210	,728	133	,468	,07047
Metacognitiva	5,618	,019	4,200	132	,000*	,41977
Afectiva	3,668	,058	1,596	133	,113	,19432
Social	,221	,639	,378	133	,706	,03215

* $p < 0,05$

Tabla 2: Prueba de muestras independientes. Categorías de estrategias. Se han asumido varianzas iguales

Como se puede apreciar (tabla 1) y en cuanto a la utilización de la categoría de Memorización, se advierte que las mujeres obtienen una media 2,94 y los varones de 2,64. Se puede concluir (tabla 2) que existen diferencias significativas en el uso de esta categoría a favor de las mujeres.

Respecto al empleo de la categoría Cognitiva, se observa (tabla 1) que las mujeres alcanzan una media de 3,91 y los varones de 3,46. Se puede establecer (tabla 2) que hay diferencias muy significativas en el empleo de estas estrategias favorable a las mujeres.

Por último y con relación al uso de la categoría Metacognitiva se advierte (tabla 1) que las mujeres logran una media de 4,03 y los varones de 3,61 siendo estas diferencias muy significativas a favor de las mujeres (tabla 2).

En referencia al segundo objetivo planteado, se presentan las tablas 3, 4 y 5 con las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas de los tres niveles estudiados por género.

Categorías de Estrategias	Sexo	Media	Desv. típ.
Memorización	M	2,75	,579
	V	2,70	,671
Cognitiva	M	3,42	,524
	V	3,51	,448
Compensación	M	3,55	,400
	V	3,75	,597
Metacognitiva	M	3,83	,530
	V	3,62	,645
Afectiva	M	3,39	,655
	V	3,56	,458
Social	M	3,02	,513
	V	3,05	,365

Tabla 3: Categoría de estrategias de memorización. Estadísticos de grupo. Nivel Bajo (N= 25) (M= 17, V= 8)

Categorías de Estrategias	Sexo	Media	Desv. típ.
Memorización	M	3,01	,595
	V	2,94	,555
Cognitiva	M	3,94	,461
	V	3,70	,699
Compensación	M	3,56	,507
	V	3,45	,600
Metacognitiva	M	4,16	,422
	V	3,73	,592
Afectiva	M	3,76	,681
	V	3,62	,428
Social	M	3,20	,366
	V	3,25	,481

Tabla 4: Comparación de la frecuencia de uso de las 6 categorías de estrategias de aprendizaje. Estadísticos de grupo. Nivel Medio (N= 42) (M= 26, V= 16)

Categorías De Estrategias	Sexo	Media	Desv. típ.
Memorización	M	2,96	,543
	V	2,35	,462
Cognitiva	M	4,05	,477
	V	3,22	,711
Compensación	M	3,72	,519
	V	3,61	,537
Metacognitiva	M	4,03	,502
	V	3,49	,632
Afectiva	M	3,69	,674
	V	3,27	,742
Social	M	3,24	,462
	V	3,11	,514

Tabla 5: Comparación de la frecuencia de uso de las 6 categorías de estrategias de aprendizaje. Estadísticos de grupo. Nivel Alto (N= 68) (M= 50, V= 18)

Comenzamos el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes del nivel bajo. De acuerdo con la tabla 3 las mujeres se han decantado por la siguiente selección: metacognitiva (M=3,83), compensación (M=3,55) y cognitiva (M=3,42) mientras que los varones eligieron la categoría de compensación (M=3,72), metacognitiva (M=3,62) y afectiva (M=3,56). Los varones sobrepasan a las mujeres en la frecuencia de utilización de las siguientes categorías: cognitiva (M=3,51), compensación (M=3,75), afectiva (M=3,56) y social (M=3,05). Estos resultados son coincidentes con los hallados en otras investigaciones (Wharton, 2000)

A la vista de los resultados obtenidos en el nivel medio (tabla 4), se observa que tanto mujeres como varones utilizan con más frecuencia la misma selección de categorías: metacognitiva, cognitiva y afectiva. De esta manera, se aprecia que en este nivel no existen diferencias según el género en la elección de estrategias.

En relación a los sujetos pertenecientes al nivel alto (tabla 5) las estrategias más empleadas por las mujeres, en orden descendente, han sido las cognitivas (M=4,05), metacognitivas (M=4,03) y las de compensación (M=3,72). En cambio, los varones han seleccionado en primer lugar la categoría de compensación (M=3,61) seguida por la metacognitiva (M=3,49) y en tercer lugar la afectiva (M=3,27).

Comparando a las mujeres del nivel bajo (tabla 3) con las mujeres del nivel alto (tabla 5) se observa que tanto unas como otras emplean las mismas categorías, aunque con distinta frecuencia de uso, predominando en el nivel alto el uso de estrategias cognitivas.

En la comparación entre los varones pertenecientes al nivel bajo (tabla 3) y los del nivel alto (tabla 5), se advierte que igual que ocurría con las mujeres seleccionan las mismas categorías de estrategias, lo cual parece indicar que tanto los aprendices con menos éxito y los de más éxito eligen las mismas estrategias. Estos resultados confirman los hallados en los estudios de Chamot, Barnhardt, El-Dinary, y Robbins (1999) y Khaldieh (2000) quienes apuntaron que quizás los estudiantes de menor éxito aplicaban las estrategias tan frecuentemente como sus compañeros de más éxito, aunque lo hacían de manera diferente o de manera menos efectiva (Liu, 2004).

Sin embargo, estos resultados no indican que exista una diferencia significativa entre mujeres y varones en cuanto a la competencia. Por ello, se realiza la prueba T de muestras independientes para examinar la diferencia entre los grupos y observar el nivel de significación. Se presentan los resultados obtenidos en la tablas 6, 7 y 8.

Categorías De Estrategias	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Memorización	,856	,364	,180	23	,859	,04688
Cognitiva	,516	,480	-,416	22	,682	-,09028
Compensación	,819	,375	-,950	23	,352	-,19118
Metacognitiva	1,532	,228	,864	23	,397	,21029
Afectiva	1,661	,210	-,640	23	,528	-,16544
Social	3,743	,065	-,140	23	,890	-,02836

* $p < 0,05$

Tabla 6: Prueba de muestras independientes. Categorías de estrategias Nivel Bajo. Se han asumido varianzas iguales

Categorías De Estrategias	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Memorización	,097	,757	,375	40	,710	,06911
Cognitiva	1,006	,322	1,318	39	,195	,23833
Compensación	,656	,423	,660	40	,513	,11418
Metacognitiva	2,615	,114	2,757	40	,009*	,43173
Afectiva	4,792	,034	,757	40	,453	,14423
Social	1,036	,315	-,424	40	,674	-,05563

* $p < 0,05$

Tabla 7: Prueba de muestras independientes. Categorías de estrategias. Nivel Medio. Se han asumido varianzas iguales

Categorías De Estrategias	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Memorización	,599	,442	4,261	66	,000*	,61333
Cognitiva	3,049	,085	5,534	66	,000*	,83333
Compensación	,369	,546	,756	66	,452	,10889
Metacognitiva	3,871	,053	3,566	65	,001*	,53788
Afectiva	,147	,702	2,165	66	,034*	,41222
Social	,000	,993	,946	66	,348	,12381

* $p < 0,05$

Tabla 8: Prueba de muestras independientes. Categorías de estrategias. Nivel Alto. Se han asumido varianzas iguales

A la vista de estos resultados (tabla 6), se comprueba que no se aprecian diferencias significativas en la utilización de estrategias en relación con la competencia entre mujeres y varones en el nivel bajo.

Los resultados revelaron que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel medio (tabla 7), a favor de las mujeres únicamente en la categoría metacognitiva ($M=4,16$).

En cuanto al nivel alto (tabla 8) estas diferencias son muy significativas, favorables a las mujeres, en la categoría de memorización (M=2,96), cognitiva (M=4,05) y metacognitiva (M=4,03) resultando significativas en la afectiva (M=3,69).

Así pues de los resultados obtenidos se puede deducir que, a más nivel de competencia las mujeres utilizan más frecuentemente que los varones estrategias para retener y recuperar la información, unir y relacionar la información existente, controlar su proceso de aprendizaje a la vez que se preocupan por manejar sus emociones.

Ahora bien, una vez demostrado el hecho que hay diferencias significativas en cuanto a la competencia entre mujeres y varones en la frecuencia de utilización de las categorías, habría que analizar cuáles son las estrategias específicas dentro de cada categoría que presentan una diferencia significativa. Con la finalidad de averiguar cuáles son estas estrategias individuales se lleva a cabo la prueba T.

En cuanto a la utilización de las estrategias pertenecientes a la categoría metacognitiva seleccionadas por los sujetos del nivel bajo, se exponen los resultados en las tablas 9 (estadísticos de grupo) y 10 (prueba de muestras independientes).

Estrategia	Sexo	Media	Desv. típ.
Lugar adecuado	M	4,65	,493
	V	4,00	,926

Tabla 9: Categoría de estrategias metacognitivas. Estadísticos de grupo. Nivel Bajo

Estrategia	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Lugar adecuado	5,861	,024	2,302	23	,031*	,647

* $p < 0,05$

Tabla 10: Prueba de muestras independientes de la categoría metacognitiva. Nivel Bajo. Se han asumido varianzas iguales

En lo que se refiere a esta categoría de estrategias y a la vista de los resultados (tabla 10) se aprecia que en el nivel bajo existe una diferencia significativa, favorable a las mujeres, en la estrategia de la elección de un lugar adecuado para el estudio ($M=4,65$).

En relación a la utilización de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría social, elegidas por los sujetos del nivel bajo, se presentan los resultados en las tablas 11 (estadísticos de grupo) y 12 (prueba de muestras independientes).

Estrategia	Sexo	Media	Desv. típ.
Dudas solo al profesor	M	1,88	,781
	V	2,88	1,553

Tabla 11: Categoría de estrategias sociales. Estadísticos de grupo. Nivel Bajo

Estrategia	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
	F	Sig.	t	gl		
Dudas solo al profesor	3,808	,063	-2,151	23	,042*	-,993

* $p < 0,05$

Tabla 12: Prueba de muestras independientes. Estrategia social. Nivel Bajo. Se han asumido varianzas iguales

Según se advierte (tabla 12) existe una diferencia significativa, a favor de los varones, en la elección de la estrategia preguntar dudas solo al profesor ($M=2,88$).

De estos resultados podemos deducir que mientras que las mujeres se preocupan fundamentalmente por encontrar un lugar de estudio adecuado planificando su aprendizaje, los varones se decantan por una estrategia social indicando que en este nivel los varones ven al profesor como única fuente de estructura y apoyo.

Respecto a las estrategias específicas pertenecientes a la categoría cognitiva que han presentado una diferencia significativa en el nivel medio

se muestran los resultados en las tablas 13 (estadísticos de grupo) y 14 (prueba de muestras independientes).

Estrategias	Sexo	Media	Desv. típ.
Uso del diccionario	M	4,85	,368
	V	4,06	,929
Practicar Sonidos	M	3,72	,936
	V	3,00	1,265

Tabla 13: Categoría de estrategias cognitivas. Estadísticos de grupo. Nivel Medio

Estrategias	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Uso del diccionario	11,681	,001	3,861	40	,000*	,784
Practicar Sonidos	1,219	,276	2,093	39	,043*	,720

* $p < 0,05$

Tabla 14: Prueba de muestras independientes. Estrategias cognitivas. Nivel medio. Se han asumido varianzas iguales

En lo que se refiere a esta categoría de estrategias y a la vista de los resultados (tabla14) se puede concluir que, en la frecuencia de utilización de la estrategia consulto del diccionario existe una diferencia muy significativa, a favor de las mujeres, (M=4,85) siendo la diferencia significativa en la práctica de sonidos (M=3,72).

En relación a la utilización de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría metacognitiva se exponen los resultados en las tablas 15 (estadísticos de grupo) y 16 (prueba de muestras independientes).

Estrategias	Sexo	Media	Desv. típ.
Lugar adecuado	M	4,96	,196
	V	4,38	,957
Tiempo de estudio	M	3,42	,945
	V	2,63	1,147

Tabla 15: Categoría de estrategias metacognitivas. Estadísticos de grupo. Nivel Medio

Estrategias	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Lugar adecuado	41,259	,000	3,044	40	,004*	,587
Tiempo de estudio	1,116	,297	2,448	40	,019*	,798

* $p < 0,05$

Tabla 16: Prueba de muestras independientes. Estrategias metacognitivas. Nivel Medio. Se han asumido varianzas iguales

De acuerdo con los resultados hallados, se observa una diferencia significativa (tabla 16) a favor de las mujeres, en la elección del lugar adecuado de estudio ($M=4,96$) y tiempo dedicado al mismo ($M=3,42$). De estos resultados se puede deducir que las mujeres trabajan más regularmente que los varones, resultado similar al hallado en la investigación de Clark y Trafford (1995).

En cuanto al uso de las estrategias individuales escogidas por los sujetos del nivel medio pertenecientes a la categoría afectiva, se muestran los resultados obtenidos en las tablas 17 (estadísticos de grupo) y 18 (prueba de muestras independientes).

Estrategia	Sexo	Media	Desviación típ.
Auto-motivación	M	4,65	,562
	V	4,13	1,088

Tabla 17: Categoría de estrategias afectivas Estadísticos de grupo. Nivel Medio

Estrategia	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Auto-motivación	3,159	,083	2,079	40	,044*	,529

* $p < 0,05$

Tabla 18: Prueba de muestras independientes. Categoría afectiva. Nivel Medio. Se han asumido varianzas iguales

En esta categoría de estrategias únicamente se observa una diferencia significativa a favor de las mujeres en la motivación ($M=4,65$). Se podría deducir que presentan una actitud positiva hacia el aprendizaje.

En relación a las estrategias específicas, pertenecientes a la categoría de memorización, que han presentado una diferencia significativa en el nivel alto se exponen los resultados obtenidos en las tablas 19 (estadísticos de grupo) y 20 (prueba de muestras independientes).

Estrategias	Sexo	Media	Desviación típ.
Relacionar	M	3,10	1,282
	V	2,33	1,237
Elaborar Diccionario	M	3,66	1,379
	V	2,06	1,305
Repasar	M	3,46	,838
	V	2,56	1,097

Tabla 19: Categoría de estrategias de memorización. Estadísticos de grupo. Nivel Alto

Estrategias	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Relacionar	,041	,841	2,196	66	,032*	,767
Elaborar Diccionario	,143	,707	4,290	66	,000*	1,604
Repasar	3,196	,078	3,609	66	,001*	,904

* $p < 0,05$

Tabla 20: Prueba de muestras independientes. Estrategias de memorización. Nivel Alto. Se han asumido varianzas iguales

Según los resultados obtenidos, en este nivel es donde se halla una mayor diferencia en la frecuencia de utilización de estrategias entre mujeres y varones. De los resultados alcanzados (tablas 19 y 20), se puede deducir que las mujeres establecen asociaciones para aprender nuevas palabras y emplean significativamente más a menudo estrategias relacionadas con la práctica de reglas, el estudio en general y la auto-gestión.

Respecto a la utilización de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría cognitiva se presentan los resultados en las tablas 21 (estadísticos de grupo) y 22 (prueba de muestras independientes).

Estrategias	Sexo	Media	Desviación típ.
Lectura repetitiva	M	4,26	,803
	V	3,39	1,195
Hablar Inglés	M	2,74	1,192
	V	1,83	1,150
Uso del diccionario	M	4,56	,675
	V	3,67	1,283
Releer sus escritos	M	4,44	,733
	V	3,72	1,179
Apuntes en inglés	M	3,76	,938
	V	2,83	1,383
División de palabras	M	2,38	1,210
	V	1,56	1,042
Practicar Sonidos	M	3,66	1,062
	V	2,67	,970

Tabla 21: Categoría de estrategias cognitivas. Estadísticos de grupo. Nivel Alto

Estrategias	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Lectura repetitiva	4,964	,029	3,444	66	,001*	,871
Hablar Inglés	1,279	,262	2,792	66	,007*	,907
Uso del diccionario	16,752	,000	3,722	66	,000*	,893
Releen sus escritos	5,256	,025	3,002	66	,004*	,718
Apuntes en inglés	3,735	,058	3,150	66	,002*	,927
División de palabras	3,326	,073	2,565	66	,013*	,824
Practicar Sonidos	,147	,702	3,479	66	,001*	,993

* $p < 0,05$

Tabla 22: Prueba de muestras independientes. Estrategias cognitivas. Nivel Alto.
Se han asumido varianzas iguales

Estos resultados evidencian que las mujeres con más competencia sobrepasan significativamente a los varones en 7 estrategias cognitivas de las 10 presentadas. Según se aprecia (tabla 22) existe una diferencia significativa (sig. < 0,05) a favor de las mujeres en el uso de las estrategias de repetición de lectura de textos (M=4,26), hablar inglés (M=2,74), utilización del diccionario (M=4,56), releer sus escritos (M=4,44), tomar apuntes en inglés (M=3,76), división de palabras (M=2,38) y practicar sonidos (M=3,66).

De esto se deduce que realizan una lectura fijándose en los detalles de interés, consultan el diccionario, se interesan por releer sus escritos con la finalidad de mejorar la redacción y corregir errores. Utilizan la repetición, el ensayo o la imitación de un hablante nativo, fundamentalmente, para mejorar la destreza oral en el aprendizaje de la lengua extranjera. Este resultado podría indicar que son conscientes de la necesidad de interactuar en inglés aunque también podría indicar niveles de confianza más altos y que las mujeres están más orientadas hacia la integración social (Oxford y Nyikos, 1989).

Acerca del uso de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría de compensación se presentan los resultados en las tablas 23 (estadísticos de grupo) y 24 (prueba de muestras independientes).

Estrategia	Sexo	Media	Desviación típ.
Uso de sinónimos	M	4,06	,712
	V	3,56	,922

Tabla 23: Categoría de estrategias de compensación. Estadísticos de grupo. Nivel Alto

Estrategia	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Uso de sinónimos	2,494	,119	2,379	66	,020*	,504

* $p < 0,05$

Tabla 24: Prueba de muestras independientes. Estrategia de compensación. Nivel Alto. Se han asumido varianzas iguales

Respecto a la categoría de compensación solamente se ha encontrado una diferencia significativa a favor de las mujeres en la utilización de sinónimos ($M=4,06$). Este resultado se podría deber al hecho de que este grupo de estrategias son las más empleadas por estudiantes de lengua extranjera como ocurrió en la investigación realizada por Nikooupour, Farsani y Neishabouri (2011).

Referente a los resultados hallados en la categoría metacognitiva quedan recogidos en las tablas 25 (estadísticos descriptivos) y 26 (prueba de muestras independientes).

Estrategias	Sexo	Media	Desviación típ.
Objetivos de Aprendizaje	M	4,00	,808
	V	3,28	,895
Tiempo de estudio	M	3,14	,881
	V	2,33	1,237
Consciencia de Errores	M	4,24	,744
	V	3,83	,707

Tabla 25: Categoría de estrategias metacognitivas. Estadísticos de grupo. Nivel Alto

Estrategias	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Objetivos de Aprendizaje	2,075	,154	3,161	66	,002*	,722
Tiempo de estudio	5,292	,025	2,980	66	,004*	,807
Consciencia de Errores	,619	,434	2,014	66	,048*	,407

* $p < 0,05$

Tabla 26: Prueba de muestras independientes. Estrategias metacognitivas. Nivel Alto. Se han asumido varianzas iguales

Como se puede advertir (tabla 26) hay una diferencia muy significativa en el uso de esta categoría de estrategias a favor de las mujeres en los objetivos de aprendizaje ($M=4,00$), reserva de tiempo dedicado al estudio ($M=3,14$) y ser conscientes de los errores cometidos ($M=4,24$). Estos resultados son coincidentes con los hallados en los estudios de Ehrman y Oxford (1989) y Hong-Nam y Leavell (2006) que demostraron que las mujeres empleaban más frecuentemente que los varones las estrategias metacognitivas y relacionadas con la auto-gestión. Igualmente, en relación

al tiempo dedicado al estudio, Clark y Trafford (1995) demostraron que las mujeres trabajaban más regularmente que los varones.

De los resultados obtenidos se puede deducir que, se implican en la toma de decisiones sobre los objetivos de aprendizaje, temas a tratar y el material didáctico a emplear para lograr un aprendizaje eficaz. Son capaces de analizar los errores que cometen para evitar repetirlos y son conocedoras de las dificultades que encuentran en su aprendizaje.

Relativo a la utilización de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría afectiva, se exponen los resultados obtenidos en las tablas 27 (estadísticos de grupo) y 28 (prueba de muestras independientes).

Estrategia	Sexo	Media	Desviación típ.
Control Problemas personales	M	3,84	,934
	V	3,28	1,227

Tabla 27: Categoría de estrategias afectivas Estadísticos de grupo. Nivel Alto

Estrategia	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Control de los problemas personales	2,751	,102	2,010	66	,049*	,562

* $p < 0,05$

Tabla 28: Prueba de muestras independientes. Estrategia afectiva. Nivel Alto. Se han asumido varianzas iguales

En este grupo de estrategias únicamente se observa una diferencia significativa a favor de las mujeres en la utilización del control de problemas personales ($M=3,84$). De este resultado se infiere que las mujeres son capaces de aislarse más fácilmente de sus problemas personales.

Conclusiones

Los resultados descritos anteriormente sugieren que las mujeres universitarias de nuestra investigación emplearon más frecuentemente las estrategias de aprendizaje que los varones. En las categorías de Memorización, Cognitiva y Metacognitiva existen diferencias significativas a favor de ellas. En conclusión, se puede establecer que las mujeres de la investigación se preocupan más que los varones por usar técnicas de memorización, utilizan las estrategias cognitivas como el razonamiento, la toma de notas y el resumen, procesan la nueva información y la relacionan con los conocimientos previos y por último, emplean el conocimiento metacognitivo para regular y ajustar sus necesidades, valorar su progreso y dirigir su aprendizaje proporcionándoles el control del mismo.

En relación a la comparación de la frecuencia de uso de las estrategias por género y nivel de competencia, el estudio reveló que los varones pertenecientes al nivel bajo sobrepasaron a las mujeres en la frecuencia de utilización de las categorías cognitiva, compensación, afectiva y social. En el nivel medio no se han hallado diferencias, según el género, pues tanto mujeres como varones seleccionaron las mismas categorías: Metacognitiva, Cognitiva y Afectiva. En el nivel alto las estrategias más empleadas por las mujeres fueron las Cognitivas, seguidas por las Metacognitivas y las de Compensación. Por su parte, los varones se decantaron en primer lugar por la categoría de Compensación, seguida por la Metacognitiva y en tercer lugar la Afectiva.

Un examen más detallado de las estrategias individuales de cada categoría reveló que las mujeres con mayor competencia utilizaron más frecuentemente estrategias relacionadas con la interacción con otros, el vocabulario, la lectura, los sistemas de lenguaje, el control de las emociones, el manejo del aprendizaje y la utilización de recursos disponibles. Llama la atención el resultado obtenido en la estrategia individual del uso del diccionario ya que se podría esperar que a mayor nivel menor uso del mismo. Una posible explicación podría ser que ésta es una estrategia básica para mejorar la adquisición de vocabulario al tiempo que es un recurso que ofrece autonomía e independencia en el proceso de aprendizaje

Para concluir, se sugiere la importancia de enseñar tanto el contenido de la lengua como los procesos de aprendizaje de la misma. Los profesores pueden ayudar a sus estudiantes a convertirse en unos aprendices más

eficaces animándoles a participar en más actividades grupales, establecer sus metas de aprendizaje y descubrir y mejorar el uso de estrategias.

Referencias bibliográficas

- Anderson, N. (2008). Learning Strategies. *Handbook of Research in second language teaching and learning*. Hinkel Seattle University. New York: Routledge, 757-773.
- Chamot, A. y Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P. y Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Chang, C. (2011). Language Learning Strategy Profile of University Foreign Language Majors in Taiwan. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 8 (2), 201-215.
- Clark, A. y Trafford, J. (1995). Boys into modern languages: An investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages. *Gender and Education*, 7, 315-325.
- Ehrman, M., y Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career, choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*, 73 (1), 1-13.
- Ehrman, M., y Oxford, R. (1995). Cognition plus: Correlates of adult language proficiency. *The Modern Language Journal*, 79, 67-89.
- Giovannini, A., et al. (2005). *Profesor en acción 1 y 3*. Madrid: Edelsa.
- Green, J. y Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261- 297.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*. 31, 367-383.
- Hong-Nam, K., y Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English context. *System*, 34, 339- 415.
- Khaldieh, S. (2000). Learning strategies and writing processes of proficient vs. less-proficient learners of Arabic. *Foreign Language Annals*. 33 (5), 522-533

- Khamkhien, A. (2010). Factors Affecting Language Learning Strategy. Reported Usage by Thai and Vietnamese EFL Learners. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7, 66-85.
- Lee, K., y Oxford, R. (2008). Understanding EFL learners strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10, (1), 7-32.
- Liu, D. (2004). EFL proficiency, gender and language learning strategy use among a group of Chinese technological institute English majors. *ARECLS Journals*, 1, 20-28
- Lozano Antolín, J. (2005). Cuestionarios para la programación de la enseñanza / aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno. *Redele*, 3, 1-6.
- Magogwe, J. y Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age, and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. y Todesco, A. (1978/96). *The Good Language Learner*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Nikoopour, J., Farsani, M. y Neishabouri, J. (2011). Language Learning Strategy Preferences of Iranian EFL Students. *International Conference on Social Science and Humanity IPEDR 5 IACSIT Press, Singapore*.
- Nyikos, M. y Oxford, R. (1987). *Strategies for foreign language learning and second language acquisition*. Paper presented at the *Conference on SLA and FLL*, University of Illinois, Champaign-Urbana.
- O'malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. y Kupper, L. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35 (1), 21-46.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (1993). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2 (2), 18-22.
- Oxford, R., y Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73, (3), 91-300.
- Roncel Vega, V. (2007). Inventario de Estrategias de Aprendizaje para la Lengua Española. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 9, 1-14.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.

- Stern, H. (1975). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good language learners: A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31, 385-392.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50, 203- 243.
- Wu, Ya-Ling. (2008). Language Learning Strategies Used by Students at Different Proficiency Levels. *Asian EFL Journal*, 10, 4, 75-95.

Correspondencia con los autores

M^a de las Mercedes GARCÍA HERRERO

Profesora Encargada de Cátedra de Lengua Extranjera en la Titulación de Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. Madrid.

e-mail: mmgarciahe@upsa.es

Amparo JIMÉNEZ VIVAS

Profesora Catedrática de Diagnóstico Educativo y Profesional (área MIDE; Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación) en la Facultad de Educación en la Universidad Pontificia de Salamanca.

e-mail ajimenezvi@upsa.es

ANEXO 1

EDAD:

SEXO:

CURSO:

TITULACIÓN:

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

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

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

MEMORIZACIÓN

1. Relaciono la palabra nueva con las que ya sé, agrupándolas por categorías: colores, alimentos...

2. Escribo una frase en la que aparezca esa palabra.

3. Utilizo la memoria fotográfica: recuerdo la palabra nueva en el lugar donde la he visto.

4. Elaboro mi propio diccionario, escribiendo la palabra nueva y su traducción a mi lengua.

5. Memorizo las palabras nuevas haciendo un dibujo que las represente.

6. Repito o escribo muchas veces la palabra.

7. Repaso frecuentemente el vocabulario y las nuevas reglas gramaticales.

8. Asocio el sonido de la palabra nueva con el sonido de otra familiar.

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

COGNITIVAS

1. Busco semejanzas y diferencias entre mi lengua materna y el inglés.

2. Siempre que puedo estoy en contacto con el inglés: veo películas, oigo música ...

3. Leo un texto varias veces para llegar a comprenderlo.

4. Hago resúmenes de lo que aprendo.

5. Aprovecho cualquier ocasión para hablar en inglés fuera de clase.

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

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

COMPENSACIÓN

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

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

METACOGNITIVAS

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

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

AFECTIVAS

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

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

SOCIALES

- 1. Necesito trabajar en solitario para aprender.
- 2. Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o que vaya más despacio.
- 3. Aprendo más trabajando en parejas o en pequeños grupos.
- 4. Pido a mis compañeros y/o al profesor que me corrijan los errores que haga.

