



## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN CONTEXTOS FORMALES (\*)

RAFAEL GARCÍA-ROS (\*\*)  
FRANCISCO PÉREZ-GONZÁLEZ (\*\*)  
TOMÁS MARTÍNEZ (\*\*)  
VICENTE ALFONSO (\*\*)

### INTRODUCCIÓN

La enseñanza de segundas lenguas constituye uno de los temas que mayor énfasis ha recibido en las reformas educativas de la mayoría de países durante la pasada década (García y Murillo, 1996). En nuestro país, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) reformó por entero la estructura del sistema educativo en todos los niveles no universitarios apostando claramente, entre otras muchas cuestiones, por la potenciación del aprendizaje de Segundas Lenguas en los centros escolares. Hecho que se evidencia, por ejemplo, en el intervalo de edad sobre su instrucción, concretado en la anticipación de la edad de inicio de su aprendizaje —los ocho años de edad— y en cuanto al número de horas de dedicación semanal —cuatro—.

Evidentemente, son numerosas las razones sociales, políticas y económicas que subyacen en la potenciación del aprendizaje de segundas lenguas y, sobre todo, del inglés como vehículo de comunicación entre sujetos, instituciones y países de culturas diferentes. Razones que justifican el

surgimiento de una necesidad permanente de optimizar los enfoques teóricos y aplicados sobre su enseñanza y de investigar acerca de los procesos relacionados con el aprendizaje efectivo del inglés.

Desde esta perspectiva, numerosos investigadores que han centrado su interés en el ámbito de las estrategias de aprendizaje han venido destacando su importancia como un factor primordial en el aprendizaje efectivo en los distintos dominios curriculares, planteando la necesidad de su enseñanza en los contextos formales como un objetivo educativo prioritario y señalando su íntima vinculación con la metacognición y el aprendizaje autorregulado. Trabajos clásicos en este ámbito (p.e., O'Neil, 1978; Dansereau, 1979) ya incidían en estas cuestiones, destacando que las estrategias de aprendizaje constituyen una condición estrechamente vinculada a la consecución de un aprendizaje efectivo «junto a otros factores básicos como la instrucción de alta calidad y la motivación a los estudiantes» (Gulick, 1979).

En cualquier caso, y pese a las lógicas divergencias entre los grupos de investiga-

(\*) Este trabajo ha sido realizado con el apoyo de la Consejería de Educación y Ciencia de la Generalidad Valenciana en el marco del proyecto de investigación GV-2422.

(\*\*) Universidad de Valencia.

dores (en función de la perspectiva teórica de referencia, de los objetivos de investigación o de la nomenclatura específica que se utiliza), la mayoría de ellos coincidiría al destacar que las estrategias:

- Son procedimientos que facilitan el procesamiento de la información y el aprendizaje;
- están encargadas de seleccionar, organizar y regular los procesos cognitivos y metacognitivos con el fin de enfrentarse a situaciones de aprendizaje globales y/o específicas;
- se encuentran bajo control del aprendiz y, generalmente, deliberadas, planificadas y conscientemente empleadas;
- constituyen secuencias de actividades más que hechos aislados, de forma que el sujeto precisa conocer tanto los procesos componentes como la rutina necesaria para organizar esos procesos, y
- su aplicación es flexible, en el contexto de las características y variables que inciden en las situaciones de enseñanza-aprendizaje concretas. Esto significa que conocer cuándo utilizar una estrategia es tan importante como conocer cómo utilizarla.

Por otro lado, dentro de esta corriente, también se destaca el nuevo rol que adquiere el profesor en ese proceso. Éste ya no se limita a ser el mero suministrador de información, sino que también toma parte activa o comparte con el alumno su proceso de construcción del conocimiento. Compartir el proceso de aprendizaje con el alumno implica tener en cuenta sus intereses y expectativas y, además, ayudarle a activar las estrategias o procesos mentales que le van a conducir a un mejor aprendizaje. Así, analizar los procedimientos que utiliza el alumno para aprender y la valoración que efectúa de los mismos, puede resultar especialmente útil para tomar decisiones sobre las propuestas curriculares y metodología instruccional que se van a desarrollar.

En la bibliografía sobre el tema destacan los intentos por definir las estrategias o grupos de estrategias que están directamente implicadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. En este sentido, Bialystok (1978, 1981) propone cuatro categorías de estrategias de aprendizaje fundamentales. En primer lugar destaca la estrategia que denomina inferencia (utilización de claves conceptuales en la adivinación); la monitorización (revisión de la comprensión); en tercer lugar, la práctica formal (actividades gramaticales u otras), y en último lugar, la práctica funcional (o práctica fuera de los contextos didácticos). Este autor sugiere que las estrategias de aprendizaje pueden ser útiles en la ganancia tanto del conocimiento lingüístico explícito (formas y funciones) y conocimiento lingüístico implícito (que es requerido para producir lenguaje espontáneo).

Otros autores abundan en la idea de la importancia del procesamiento cognitivo consciente en el proceso de adquisición de la segunda lengua (O'Malley, et al., 1987). Por ejemplo, Krashen (1977, 1983) sostiene la idea de que el aprendizaje en contextos formales —las aulas—, no proporciona la habilidad necesaria para producir espontáneamente el nuevo lenguaje. En este sentido, las interacciones del lenguaje en contextos sociales no estructurados, que implican procesos de adquisición no conscientes, son también necesarios para conseguir el aprendizaje de la segunda lengua.

Naiman et al. (1978) encontró que los sujetos más efectivos en el aprendizaje de una segunda lengua recordaban la utilización de las estrategias durante el aprendizaje de tareas asociadas como son la conversación, escucha, lectura y escritura. Rubin (1981) confirmó el uso de estrategias en las tareas de comprensión y producción con aprendices de segundas lenguas que informaban diariamente sobre el uso de estrategias. Este autor identificó

una variedad de estrategias de aprendizaje tales como monitorización, clarificación de respuestas o verificación, inferencia, razonamiento deductivo y estrategias de memorización.

Lee (1995) describe cómo los aprendices de segundas lenguas llegan a ser más autónomos en el proceso de aprendizaje a través de estrategias de enseñanza cooperativas, mejorando los resultados del aprendizaje y la generalización de su uso a otros contextos no formales. Para ello, Lee planteaba situaciones favorecedoras de los procesos de interacción entre estudiantes, interacción entre instructores y estudiantes y, por último, analizaba cómo eran utilizadas las estrategias de aprendizaje.

Chamot (1988) estudia las estrategias utilizadas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera con estudiantes hispanos de *high school* y estudiantes rusos de *college*, hasta llegar a plantear un modelo cognitivo de investigación en estrategias de aprendizaje de segunda lengua. En general, los resultados indican que todos los estudiantes, sin importar su grado de éxito, tienen algún control cognitivo sobre sus esfuerzos de aprendizaje y son capaces de describir sus propios procesos mentales. Por otro lado, las diferencias principales entre estudiantes de mayor y menor éxito reside tanto en la amplitud de su repertorio estratégico como en la autoregulación de su aplicación. Estos resultados son coherentes con numerosos estudios realizados en otras áreas curriculares y nos introducen en el ámbito de la metacognición.

Siguiendo con esta cuestión, y centrados en el ámbito del aprendizaje del inglés como Segunda Lengua, analizaremos la valoración que efectúan los estudiantes sobre las distintas categorías de estrategias de aprendizaje comúnmente destacadas en la literatura científica, la relación entre esta variable motivacional y el logro académico; y, por último, la existencia o no de patrones diferenciales en la selección y aplicación de unas u otras estrategias. En

definitiva, nos aproximaremos a la percepción de utilidad de las estrategias como determinantes de su selección y aplicación (Schunk y Rice, 1987; Thomas y Rohwer, 1986; Ames y Archer, 1988). Y sin olvidar que, desde esta perspectiva, cobra especial importancia y protagonismo la figura del profesor, responsable de poner en contacto al estudiante con los contenidos del currículo y que, en la planificación, regulación y evaluación de la propia intervención educativa puede considerar y fomentar no sólo la enseñanza de contenidos declarativos sino también de las Estrategias de Aprendizaje, entre otras consideraciones.

De forma más específica, a través de estas páginas nos centraremos en:

- Determinar las estrategias de aprendizaje más/menos valoradas por los estudiantes de Enseñanza Secundaria para el aprendizaje del Inglés como segunda lengua.
- Analizar la relación entre esta variable motivacional y el logro académico obtenido en este área curricular.
- Detectar, en su caso, la existencia de patrones diferenciales en la percepción de utilidad de las estrategias y el logro académico de los estudiantes.

Posteriormente, discutiremos los resultados en términos de sus implicaciones instruccionales.

## METODOLOGÍA

### SUJETOS

En este trabajo participaron 116 sujetos que realizaban, en el curso académico 1994-1995, sus estudios en siete centros de Enseñanzas Medias de la Comunidad Valenciana. La edad de los estudiantes estaba comprendida entre los 14 y 19 años. Todos los sujetos asistían a tres sesiones semanales de una hora de duración para el aprendizaje del inglés como Segunda Lengua.

Los sujetos habían cursado inglés como Segunda Lengua desde el sexto curso de enseñanza primaria —11 años de edad—.

## **INSTRUMENTOS Y VARIABLES**

Para el desarrollo de este trabajo aplicamos un sencillo cuestionario que incorporaba un total de 72 estrategias de aprendizaje. Los sujetos debían valorar la utilidad de cada estrategia para el aprendizaje y estudio del inglés como Lengua Extranjera. La escala de respuesta utilizada era de 0 a 10 por resultar la más típica en el sistema educativo español.

Adicionalmente, estas estrategias fueron clasificadas por un grupo de cuatro expertos en seis grandes categorías, referidas tradicionalmente en la bibliografía especializada, y que corresponden: Estrategias de Repetición, de Elaboración Simple, de Elaboración Compleja, Afectivas, Metacognitivas y Sociales. Las categorías difieren en la complejidad de las estrategias que integran, así como en el grado de elaboración de la información y el control cognitivo del sujeto en su aplicación. Los grupos considerados corresponden a:

- Estrategias de Repetición: Integrada por estrategias cuyo objetivo es conservar el material de forma literal, sin personalización de la información, y que requieren un escaso control cognitivo por parte del sujeto.
- Estrategias de Elaboración de bajo nivel (Elaboración I). Estrategias que suponen una escasa personalización de la información y respetan las características básicas del material que se presenta.
- Estrategias de Elaboración de alto nivel (Elaboración II). Implican una elevada personalización de la información, modificando y reestructurando sustancialmente las características básicas de la información que se presenta.
- Estrategias Metacognitivas: Encargadas del control de los propios procesos de conocimiento y elaboración

de la información. Implican la planificación y establecimiento de metas y la regulación del propio proceso de aprendizaje.

- Estrategias Afectivas: Estrategias que contribuyen a lograr un entorno del aprendizaje agradable, ayudando a prestar atención y mantenerse atento a los estímulos de aprendizaje, a controlar los niveles de ansiedad, y a establecer y mantener la motivación.
- Estrategias Sociales: Integra todas aquellas estrategias que suponen la interacción consciente con otros para facilitar el aprendizaje o la realización de una actividad de aprendizaje específica.

También obtuvimos el rendimiento escolar de los sujetos en las diferentes materias escolares. En este trabajo utilizamos el rendimiento en la materia de Enseñanza de Segundas Lenguas.

## **ANÁLISIS**

Para el análisis de estos datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS (versión 6.1.2 para Windows). En primer lugar realizamos un estudio descriptivo de las 72 estrategias de aprendizaje propuestas, y de las agrupaciones efectuadas por los expertos, con el fin de determinar la utilidad percibida de cada estrategia/categoría en la Segunda Lengua.

El segundo grupo de análisis se dirigió a evaluar la relación entre valoración de estrategias y logro académico. Específicamente, obtuvimos la correlación entre rendimiento del sujeto en Inglés y la utilidad percibida de las diferentes estrategias para esta materia.

Por último, una vez categorizados los sujetos en función de su rendimiento en Inglés (bajo-medio-alto), efectuamos un tercer conjunto de análisis consistente en la realización de un conjunto de ANOVAS unifactoriales. Los análisis se efectúan tomando como referencia los grupos de rendimiento en la materia de Inglés y la variable dependiente es la percepción de

utilidad de las distintas estrategias en este área curricular. Una vez realizadas las ANOVAS se realizó una prueba a posteriori, Bonferroni, en todos aquellos casos en que la «F» resultó significativa.

## RESULTADOS

### PERCEPCIÓN DE UTILIDAD DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

#### ESTRATEGIAS INDIVIDUALES

Al analizar los descriptivos básicos

de las setenta y dos estrategias de aprendizaje, los resultados muestran un amplio rango de puntuaciones —desde la estrategia más valorada «Resumir» (media de 5.39) hasta la menos valorada «Realizar diagramas o dibujos relacionados con el material» (media de 3.07). Podemos comprobar en la tabla I, como entre las estrategias más valoradas predominan las de carácter metacognitivo, social y de elaboración de la información. Por otra parte, las menos valoradas son mayoritariamente estrategias de repetición y de elaboración.

TABLA I  
*Estrategias más/menos valoradas en el área de Inglés como Segunda Lengua*

<i>ESTRATEGIAS MÁS VALORADAS</i>	<i>MEDIA</i>	<i>D.S.</i>
08.- Resumir	5.39	3.16
16.- Reescribir el material	5.35	3.45
14.- Realizar un esquema	5.31	3.10
68.- Observar a compañeros más aventajados o hábiles que yo	5.31	3.15
38.- Analizar cómo compensar las deficiencias propias al enfrentarnos con una tarea	5.23	2.62
37.- Intentar adecuar continuamente los esfuerzos	5.23	3.06
12.- Asociar unas ideas del tema con otras	5.22	2.85
72.- Trabajar conjuntamente con otros compañeros para comprobar su forma de trabajo	5.14	3.11
26.- Evaluar la dificultad y las exigencias de la tarea	5.12	3.29
<i>ESTRATEGIAS MENOS VALORADAS</i>		
18.- Realizar diagramas o dibujos relacionados con el material	3.07	3.01
22.- Grabar el tema y escucharlo	3.08	3.30
09.- Crear analogías (p.e., reacción del organismo ante virus como una batalla)	3.20	3.07
58.- Representar gráficamente los contenidos (mapas, diagramas, etc.)	3.33	3.07
19.- Relacionar el material con la propia experiencia	3.54	3.08
05.- Formar una imagen mental	3.78	3.14
24.- Ampliar el material con otros libros, revistas, etc.	3.80	3.17
60.- Utilizar reglas nemotécnicas	3.81	3.16



## CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS

A continuación se destacan los descriptivos básicos (media y desviación típica) de cada una de las categorías de aprendizaje consideradas. Como podemos

comprobar, son las categorías de estrategias metacognitivas, afectivas y sociales las que presentan unos valores de mayor percepción de utilidad entre los estudiantes de Enseñanza Secundaria.

TABLE II  
*Descriptivos básicos de las categorías de estrategias*

CATEGORÍA	MEDIA	S.D.
Repetición	5.13	1.64
Elaboración Simple	5.14	1.46
Elaboración Compleja	4.47	1.38
Afectivas	5.20	1.59
Metacognitivas	5.44	1.55
Sociales	5.42	1.93

## VALORACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LOGRO ACADÉMICO

### ESTRATEGIAS INDIVIDUALES

A continuación (tabla III) se destacan las correlaciones significativas entre las va-

loraciones de los estudiantes para cada una de las estrategias individuales y los resultados académicos en Inglés. Podemos comprobar que las correlaciones son siempre positivas y, además, preferentemente centradas en las categorías de Elaboración, Metacognición y Afectivas.

TABLE III  
*Correlaciones significativas entre valoración de estrategias de aprendizaje y rendimiento en Inglés*

ESTRATEGIA	R	GRUPO
06.- Crear una palabra clave para recordar mejor	.23*	Elaboración I
09.- Crear analogías (p.e. virus y batalla)	.24**	Elaboración II
10.- Identificar manetalmente las ideas importantes	.22*	Elaboración I
21.- Buscar las relaciones lógicas presentes en el material	.19*	Elaboración II
34.- Centrar la atención en lo importante	.21*	Elaboración I
39.- Aplicar una acción correctiva cuando se detecten fallos de comprensión (p.e., releer el material o esperar a que se clarifique la duda más adelante)	.21*	Metacognitivas

TABLA III  
(Continuación)

ESTRATEGIA	R	GRUPO
40.- Rehacer o modificar los objetivos o incluso señalar otros nuevos	.20*	Metacognitivas
42.- Ir pensando sobre el tema conforme avanzamos en su lectura	.20*	Metacognitivas
44.- Pensar en las reacciones emocionales frente al contenido	.19*	Afectivas
52.- Establecer prioridades sobre lo que tengo que estudiar	.21*	Metacognitivas
58.- Representar gráficamente los contenidos (mapas, diagramas,...)	.27**	Elaboración II
65.- Luchar contra las distracciones	.21**	Metacognitivas
67.- Observar a un experto que me sirva como modelo	.20*	Sociales
72.- Trabajar conjuntamente con otros compañeros para comprobar su forma de trabajo o sus puntos de vista	.22*	Afectivas

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$

#### CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS

De forma similar, en la tabla IV, se presentan las correlaciones entre las valoraciones entre las seis categorías establecidas de estrategias de aprendizaje y los resultados académicos.

Podemos observar cómo son las categorías de estrategias metacognitivas, sociales y de elaboración de la información (así como la media del total del instrumento) las que presentan una correlación significativa con el logro académico.

TABLA IV  
Correlaciones entre la valoración de las categorías de estrategias de aprendizaje y rendimiento

CATEGORÍA	R	P
Repetición	.02	n.s.
Elaboración I	.20	.05*
Elaboración II	.17	n.s.
Afectivas	.12	n.s.
Metacognitivas	.26	.01**
Sociales	.21	.05*
Total	.24	.01**

**VALORACIÓN DE ESTRATEGIAS EN FUNCIÓN DE PERFILES DE RENDIMIENTO**

individuales como en las distintas categorías establecidas.

Por último, centraremos nuestros análisis en determinar la existencia de diferencias entre las valoraciones que efectúan los sujetos que presentan alto/bajo logro académico en Inglés. Para ello clasificamos a los sujetos en tres grupos de rendimiento (inferior/medio/superior) siguiendo los criterios indicados por Cureton y comparamos las valoraciones que efectuaba cada uno de los grupos tanto en las estrategias

**ESTRATEGIAS INDIVIDUALES**

En la tabla V se presenta un resumen de los análisis de varianza efectuados entre los grupos establecidos en base al rendimiento. Se destacan las estrategias de aprendizaje cuya valoración presenta diferencias significativas entre grupos, los descriptivos básicos de cada uno de ellos y las comparaciones *a posteriori* significativas (Bonferroni).

**TABLA V**  
*Resumen de los ANOVAS de las comparaciones entre grupos de rendimiento en inglés y valoración de estrategias de aprendizaje*

Estrategia	p	Grupo Inferior		Grupo Medio		Grupo Superior		Comparación		
		media	d.s	media	d.s	media	d.s			
8	*	3.3	3.5	4.2	3.2	5.2	3.2		1-3	
9	*	2.4	3.0	3.0	3.0	4.3	3.0		1-3	
10	*	4.5	2.9	6.0	2.8	6.4	2.7	1-2	1-3	
30	*	4.4	2.7	6.4	3.4	6.1	2.9	1-2		
31	*	3.7	2.9	4.7	2.8	5.7	3.1		1-3	
34	*	4.9	2.9	5.8	2.9	6.7	2.7		1-3	
40	*	3.7	2.9	4.6	2.8	5.5	2.5		1-3	
52	*	4.5	3.0	6.0	3.0	6.4	2.8		1-3	
55	*	3.8	3.3	4.5	3.0	5.7	2.6		1-3	
56	*	4.4	3.1	5.9	2.5	6.4	3.1		1-3	
58	*	2.9	3.1	2.6	2.7	4.5	3.1			2-3
62	*	3.3	3.0	5.1	3.1	5.4	2.8	1-2	1-3	
67	*	3.7	2.7	5.5	3.6	5.7	3.3	1-2	1-3	

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$

Comparación: Indica la diferencia entre medias que alcanza valores significativos.

1 es el Grupo Inferior; 2 es el Grupo Medio; 3 es el Grupo Superior.



TABLA V  
(Continuación)

- |      |   |
|------|---|
| 06.- | Crear una palabra clave para la información importante                          |
| 09.- | Crear analogías (p.e. reacción del organismo ante virus como una batalla)       |
| 10.- | Identificar mentalmente las ideas importantes                                   |
| 30.- | Crear una disposición de ánimo propicia para aprender                           |
| 31.- | Pensar qué estrategias son las más apropiadas para las tareas a realizar        |
| 34.- | Distribuir la atención de forma que ésta se centre en los contenidos relevantes |
| 40.- | Rehacer o modificar los objetivos o incluso señalar otros nuevos                |
| 52.- | Establecer prioridades sobre lo que tengo que estudiar                          |
| 55.- | Predecir, a medida que leo, lo que vendrá después en el texto                   |
| 56.- | Buscar la aplicación de la teoría   |
| 58.- | Representar gráficamente los contenidos (mapas, diagramas,...)                  |
| 62.- | Representar mentalmente las tareas o contenidos en secuencias temporales        |
| 67.- | Observar a un experto que me sirva como modelo                                  |

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$

Comparación: Indica la diferencia entre medias que alcanza valores significativos.  
1 es el Grupo Inferior; 2 es el Grupo Medio; 3 es el Grupo Superior.

Del análisis de los resultados destacamos la aparición de diferencias en la valoración de estrategias de elaboración de información, metacognitivas y sociales. Estas diferencias por grupos de rendimiento se presentan mayoritariamente entre los grupos extremos.

#### CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS

A continuación hemos efectuado el mismo análisis teniendo en cuenta la

agrupación de las estrategias en categorías. Podemos comprobar cómo todos los ANOVAS realizados proporcionan un valor de «F» significativo, salvo en las comparaciones entre grupos respecto a las estrategias de repetición y afectivas. En el resto de casos se obtienen diferencias significativas en la valoración de las categorías de estrategias en función de los grupos establecidos.

TABLA VI  
Resumen de los ANOVAS de las comparaciones entre grupos de rendimiento  
en inglés y valoración de estrategias de aprendizaje

Categoría	F	p	Grupo Inferior		Grupo Medio		Grupo Superior		Comparación	
			Media	d.s.	Media	d.s.	Media	d.s.		
Repetición	2.3	n.s.	4.8	1.8	5.6	1.4	5.0	1.7		
Elaboración I	4.6	**	4.6	1.6	5.4	1.4	5.5	1.2	1-2	1-3
Elaboración II	3.7	*	4.1	1.5	4.4	1.4	4.9	1.2		1-3
Afectivas	2.9	n.s.	4.7	1.6	5.4	1.6	5.5	1.5		
Metacognitivas	8.4	***	4.7	1.4	5.6	1.6	6.0	1.3	1-2	1-3
Sociales	4.5	**	4.7	1.7	5.9	2.0	5.7	1.9	1-2	

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$

Comparación: 1 es el Grupo Inferior; 2 es el Grupo Medio; 3 es el Grupo Superior.

## CONCLUSIONES

### VALORACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

Los resultados constatan que las estrategias de aprendizaje más valoradas en el aprendizaje/estudio de la Segunda Lengua son las que implican un grado de personalización de la información que conlleva la modificación o reestructuración de las características básicas de la misma (p.e., resumir y realizar un esquema). También destacan las estrategias sociales (observar a compañeros más hábiles que yo y trabajar conjuntamente con otros compañeros para comprobar su forma de trabajo) y metacognitivas (analizar cómo compensar las deficiencias al enfrentarnos a una tarea; evaluar la dificultad y exigencias de la tarea,...).

Al centrarnos en las categorías de estrategias también hemos constatado que

las de grupos de sociales, metacognitivas y afectivas han sido las más valoradas, seguidas a corta distancia por las estrategias de elaboración compleja. A mayor distancia, y presentando una menor percepción de utilidad, encontramos las estrategias de elaboración simple y las de repetición.

Estos resultados son satisfactorios dado que destacan cómo los sujetos valoran como más importantes y útiles las estrategias más complejas, las que suponen una mayor elaboración de la información y el control cognitivo del sujeto en su aplicación.

### VALORACIÓN DE ESTRATEGIAS Y LOGRO ACADÉMICO

Tal y como preveíamos inicialmente, los resultados evidencian una estrecha relación entre una mayor valoración de las estrategias de aprendizaje y el logro académ-

mico en la Segunda Lengua. Así, obtenemos correlaciones significativas positivas entre estas dos variables.

Más específicamente, esta relación se evidencia, sobre todo, con las estrategias que suponen un procesamiento de la información más profundo. De otro modo, los sujetos que obtienen un rendimiento más satisfactorio son los que mayor utilidad conceden a las estrategias de aprendizaje pero, de forma mucho más evidente, a aquellas que implican una mayor personalización de la información e implican la autogestión del propio aprendizaje (metacognitivas y de elaboración).

Estos resultados son congruentes con los que hemos obtenido en otras áreas curriculares, donde también se comprueba una relación directa entre logro académico, estrategias metacognitivas y autoregulación del aprendizaje.

#### **VALORACIÓN DE ESTRATEGIAS Y PERFILES DE RENDIMIENTO ESCOLAR**

En este conjunto de análisis hemos pretendido determinar en qué estrategias específicas se centran las diferencias entre sujetos que difieren en cuanto a su nivel de rendimiento. Los resultados refuerzan —y matizan— las ideas apuntadas en el epígrafe precedente:

- En primer lugar, se confirma el hecho ya destacado de una relación directa entre valoración de estrategias de aprendizaje y logro académico, cuestión que se reproduce en todas las categorías. De este modo, tanto en el apartado correspondiente a estrategias individuales como en el de categorías, el grupo superior en logro académico presenta puntuaciones superiores en la valoración de las estrategias respecto al inferior.

- En segundo lugar, también se confirma que las diferencias entre grupos se centran preferentemente en las estrategias que implican un enfoque profundo del

aprendizaje y una mayor personalización de la información (Elaboración y Metacognitivas).

- Por último, cuestión que no se evidenciaba de forma tan clara en apartados precedentes, también encontramos diferencias entre grupos en la categoría a de estrategias sociales. Este hecho resulta de especial interés en este trabajo dado que sólo en este área curricular (junto con el área de Ciencias Experimentales) encontramos una relación tan directa entre logro académico y estrategias de aprendizaje de interacción social.

En definitiva, las diferencias sustanciales entre sujetos de alto/bajo logro académico se centran en las categorías de estrategias metacognitivas, sociales y de elaboración —simple y compleja—.

#### **DISCUSIÓN**

Los resultados que hemos ido analizando a lo largo de estas páginas inciden en la trascendencia de las variables motivacionales del aprendizaje/estudio en el ámbito escolar. Más específicamente, hemos constatado la estrecha relación entre percepción de utilidad de las estrategias de aprendizaje y el logro académico, además de su enorme incidencia sobre la selección y utilización habitual de estas estrategias en las actividades escolares. Estos resultados son coherentes con los trabajos que sostienen la necesidad de proporcionar a los estudiantes las ayudas necesarias y especialmente las estrategias —cognitivas, metacognitivas y sociales— que les permitan afrontar con éxito el aprendizaje de la segunda lengua (e.g., Arnau, 1996).

Sin embargo, a pesar de este acuerdo generalizado, resulta necesario examinar con detalle el repertorio de estrategias específicas para el aprendizaje del inglés como segunda lengua antes de hacer prescripciones en cuanto a su utilización en la instrucción. En este sentido, los resultados

que hemos obtenido muestran cómo las diferencias fundamentales entre estudiantes de mayor/menor logro académico se centran en las estrategias metacognitivas, de elaboración y sociales. Dicho de otro modo, en la capacidad de autoregular el propio aprendizaje —dimensiones relativas a la planificación, regulación y evaluación de su actividad como aprendices—, de personalizar la información —trasladándola a su propia terminología, relacionándola con situaciones de su propia experiencia y con sus esquemas de conocimiento— y en la interacción social como mecanismo para facilitar el aprendizaje y la resolución de tareas en este área escolar.

En definitiva, estos resultados y las diferencias en la valoración de estrategias entre áreas curriculares no hace sino destacar la necesidad de conocer con mayor profundidad las formas diferenciales en que los estudiantes abordan cada una de las mismas (interacción sujeto-contenido). Cuestión que nos permitirá planificar más eficazmente el proceso instruccional (interacción profesor-sujeto-contenido) y determinar las actividades/tareas implicadas en su desarrollo.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMES, C. y ARCHER, J.: «Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes», *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 1988, pp. 260-267.
- ARNAU, J.: «Psicopedagogía de la segunda lengua». En J. Escoriza, R. González, Barca, A. y González, J.A. (Eds), *Psicología de la Instrucción (vol 4)*. EUB: Barcelona, 1996.
- BIALYSTOK, E.: «Theoretical model of second language learning». *Language Learning*, 28, 1978, pp. 69-83.
- «The role of conscious strategies in second language proficiency». *Modern Language Journal*, 65, 1981, pp. 24-35.
- CHAMOT, A.; et al.: *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction. The Third Year and Final Report*. Virginia: Document Reproduction Service ERIC, 1988.
- DANSEREAU, D. F. y cols.: «Development and evaluation of an effective learning strategy program». *Journal of Educational Psychology*, 71, 1, 1979, pp. 64-73.
- GARCÍA, M.L. & MURILLO, J.: «Reforms of Compulsory Education in Europe (1984-1994)», *EERA Bulletin*, 2, 1996, pp. 9-12.
- GARCÍA-ROS, R.; CLEMENTE, A. y PÉREZ-GONZÁLEZ, F.: *Intervención escolar en estrategias de aprendizaje*. Valencia: CSV Ed., 1994.
- GARNER, R.: «When Children and Adults Do Not Use Learning Strategies: Toward a Theory of Setting». *Review of Educational Research*, 60(4), 1990, pp. 517-529.
- GULICK, R. M.: «Decision analysis as a learning strategy». En H. F. O'NEIL y C. D. SPIELBERGER (Eds.): *Cognitive and affective strategies*. New York: Academic Press, 1979.
- KRASHEN, S. D.: *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press, 1983.
- KRASHEN, S.D.: «The monitor model for adult second language performance». En M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (Eds.): *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents, 1977.
- LEE, L.: Learning Strategy Instructions as a Key to Success in Second Language Learning. *Northeast Conference Newsletter*, 37, 1995, pp. 11-13.
- MARTÍNEZ, A., & VALCÁRCEL, M.: «Los procedimientos: Contenidos Curriculares». *Aula de Innovación Educativa*, 33, 1994, pp. 12-20.
- NAIMAN, N.; FROHLICH, M.; STERN, H. & TODESCO, A.: *The good language learner*. Toronto Language Center, Ontario Institute for Studies in English, 1978.

- O'NEIL, H. (Ed.): *Learning strategies*. New York: Academic Press, 1978.
- O'MALLEY, M.; CHAMOT, A.; & WALKER, C.: The role of cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9 (3), 1987.
- O'MALLEY, M.; RUSSO, P.; CHAMOT, A.; & STEWNER-MANZANARES, G.: «Applications of Learning Strategies by Students Learning English as a Second Language». En C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Eds.): *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. San Diego: Academic Press, 1988.
- RUBIN, J.: «Study of cognitive processes in second language learning». *Applied Linguistics*, 11, 1981, pp. 117-131.
- SCHUNK, D. H., y RICE, J.H.: «Enhancing Comprehension Skill and Self-Efficacy With Strategy Value Information». *Journal of Reading Behavior*, 3, 1987, pp. 285-302.
- THOMAS, J. W. y ROHWER, W. D.: «Academic studing: The role of learning strategies». *Educational Psychologist*, 21, 1986, pp. 19-41.