

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za romanistiku  
Katedra za hispanistiku

**Stilovi i strategije usvajanja vokabulara u španjolskom kao stranom jeziku**

Studentica:

Iva Cupan

Mentor: dr. sc. Mirjana Polić-Bobić

Komentor: dr. sc. Andrea- Beata Jelić

Zagreb, veljača 2017.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

**Estilos y estrategias en el aprendizaje del vocabulario del español como lengua  
extranjera**

Estudiante:

Iva Cupan

Mentora: dr. sc. Mirjana Polić-Bobić

Comentora: dr. sc. Andrea- Beata Jelić

Zagreb, febrero de 2017

## **Sažetak**

Tema ovog diplomskog rada su stilovi i strategije usvajanja vokabulara u španjolskom kao stranom jeziku. Prema novijim istraživanjima procesa učenja stranog jezika, vidljivo je veliko zanimanje za područje stilova i strategija učenja. Istražuju se više desetaka godina, međutim, dosadašnji radovi ostavljaju dovoljno prostora za dodatna istraživanja o toj temi.

U teorijskom dijelu rada prikazan je teorijski okvir procesa učenja i usvajanja stranog jezika. Zatim smo definirali stilove učenja koje smo povezali sa teorijama inteligencije autora Howarda Gardnera (2006), obradili smo strategije učenja te posebice strategije učenja vokabulara i na kraju smo iznijeli važnost vokabulara u učenju stranog jezika.

U istraživačkom dijelu rada, iznose se rezultati istraživanja provedenog sa studentima prve godine španjolskog jezika na Filozofskom fakultetu u Zagrebu čiji je cilj bio utvrditi kojim stilom se koriste učenici na akademskoj razini, koje strategije primjenjuju prilikom učenja španjolskog jezika, a koje prilikom usvajanja vokabulara. Nadalje, željeli smo otkriti postoji li povezanost između stilova i strategija učenja i u kakvom su odnosu. Istraživanje je provedeno upitnikom koji se sastojao od 3 dijela; prvim dijelom upitnika željeli smo otkriti kojem stilu učenja pripadaju studenti, drugim dijelom željeli smo otkriti općenite strategije učenja, dok je cilj trećeg dijela upitnika bio otkriti strategije usvajanja vokabulara. Rezultati istraživanja ukazuju na dominantnost vizualnog stila učenja. Također, prilikom usvajanja stranog jezika strategije učenja su učestale, kao i strategije usvajanja vokabulara, međutim, učenici nisu svjesni da ih koriste. Nadalje, ustanovili smo da osobe s duljim iskustvom učenja stranog jezika pojedine strategije koriste učestalije te da ne postoji statistički značajna povezanost između korištenja pojedinog stila i učestalosti korištenja pojedinih strategija. Na temelju dobivenih rezultata zaključujemo kako nema povezanosti između stilova i strategija učenja. S druge strane, otkrili smo povezanost strategija učenja i strategija usvajanja vokabulara. S obzirom da smo prikupili rezultate na manjem broju ispitanika, ostavljamo prostor za dodatna istraživanja na navedenu temu.

**Ključne riječi:** stilovi učenja, strategije učenja, usvajanje vokabulara, leksička kompetencija, vokabular u nastavi stranih jezika

## **Resumen**

El tema del presente trabajo son los estilos y estrategias en el aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera. Según las investigaciones más recientes sobre el tema del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, existe gran interés en el área de los estilos y estrategias de aprendizaje. Los estilos y estrategias siguen siendo investigados desde varias décadas, pero, las investigaciones publicadas hasta ahora dejan espacio para las investigaciones adicionales con el tema de la adquisición del vocabulario.

La parte teórica la empezamos con la teoría del aprendizaje y de la adquisición de la lengua extranjera. A continuación, definimos los estilos de aprendizaje y los conectamos con las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2006). Además, hablamos sobre las estrategias de aprendizaje, especialmente sobre las estrategias de aprendizaje del vocabulario y al final, exponemos la importancia del vocabulario en el aprendizaje de la lengua extranjera. En la parte práctica del trabajo, exponemos los resultados de la investigación que hicimos con estudiantes de Lengua y Literatura Españolas del primer curso del Grado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. El objetivo de la investigación fue averiguar a qué estilo de aprendizaje pertenecen los alumnos en el nivel académico, cuáles son las estrategias de aprendizaje del español que se usan y cuáles se usan para adquirir el vocabulario. También, quisimos examinar si existe relación entre los estilos y las estrategias de aprendizaje. Para obtener los resultados, usamos 3 cuestionarios; el objetivo de primer cuestionario fue averiguar el estilo de aprendizaje de nuestros participantes, con el segundo cuestionario quisimos examinar las estrategias de aprendizaje y el objetivo del tercer cuestionario fue examinar las estrategias de aprendizaje del vocabulario. Según los resultados, el estilo dominante de aprendizaje es el visual. Hablando de las estrategias de aprendizaje, los resultados obtenidos en la investigación indican que en la adquisición de la lengua extranjera, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje del vocabulario se usan a menudo, pero muchas veces los estudiantes no son conscientes sobre su uso. Además, los resultados indican que las personas con larga experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera usan particulares estrategias con mayor frecuencia y que no existe correlación estadística relevante entre el uso del estilo de aprendizaje y la frecuencia de las estrategias particulares. Conforme resultados, concluimos que no existe correlación significativa entre los estilos y las estrategias de aprendizaje. Por otro lado, descubrimos correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje del vocabulario. Puesto

que tuvimos un menor número de participantes, se necesitan más investigaciones con el fin de profundizar el dicho tema.

**Palabras clave:** estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, adquisición del vocabulario, competencia léxica, vocabulario en la enseñanza

## Índice

1. INTRODUCCIÓN .....	5
2. LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA .....	6
2.1. Las competencias en el aprendizaje de la lengua extranjera .....	7
2.2. La competencia léxica .....	9
2.3 El vocabulario y el léxico .....	12
2.4. La adquisición del vocabulario de una lengua extranjera/segunda lengua.....	13
3. ESTILOS DE APRENDIZAJE E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES .....	17
4. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE .....	22
4.1. La definición de estrategias de aprendizaje .....	22
4.2. La clasificación de las estrategias de aprendizaje .....	25
4.3. Las estrategias de aprendizaje del vocabulario.....	30
5. INVESTIGACIÓN SOBRE LOS ESTILOS Y ESTRATEGIAS EN EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL ACADÉMICO.....	32
5.1. Objetivos de la investigación.....	32
5.2. Metodología.....	33
5.2.1. Participantes .....	33
5.2.2. Instrumentos y procedimiento de la investigación.....	36
5.3. Resultados.....	37
5.3.1. Los estilos de aprendizaje .....	37
5.3.2. Las estrategias de aprendizaje.....	38
5.3.3. Las estrategias de aprendizaje del vocabulario .....	43
5.3.4. La relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje y de vocabulario.....	46
5.4. Discusión .....	47
6. CONCLUSIÓN .....	51
7. BIBLIOGRAFÍA .....	53
APÉNDICE	

## 1. INTRODUCCIÓN

En nuestro trabajo elaboramos el tema de los estilos y las estrategias de aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera. En los últimos décadas, aumenta el interés para el ámbito de los estilos y las estrategias de aprendizaje. Las investigaciones sobre este tema son actuales puesto que la adquisición de una lengua extranjera representa un proceso duradero y complejo. Hay que destacar que los estilos y las estrategias de aprendizaje son unos de los conceptos clave en el área de los procesos de aprendizaje. En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, son dos elementos muy importantes.

El presente trabajo está dividido en dos partes: la parte teórica y la investigación. La primera parte la dedicamos a la teoría sobre los estilos y las estrategias de aprendizaje que nos servirá como base para la investigación elaborada detalladamente en la segunda parte. En el primer capítulo exponemos las competencias en el aprendizaje de la lengua extranjera, explicamos con más detalle la competencia léxica, y además, la adquisición del vocabulario de una lengua extranjera. A continuación, relacionamos los estilos de aprendizaje con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2006). Además, ofrecemos la definición y la clasificación de las estrategias de aprendizaje y explicamos con más detalle las estrategias de aprendizaje del vocabulario. En el último capítulo de la parte teórica, enfatizamos el papel del vocabulario en el aprendizaje de una lengua extranjera.

La segunda parte del trabajo consiste en una investigación que tiene el objetivo de examinar a qué estilo de aprendizaje utilizan los estudiantes de español en el nivel académico y averiguar qué estrategias de aprendizaje y de vocabulario usan y con qué frecuencia. Quisimos averiguar la relación entre los estilos y las estrategias de aprendizaje y también, la relación entre las estrategias de aprendizaje y las del vocabulario. Además, nos interesó el papel de la longitud del aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Para obtener los resultados, pedimos a 27 estudiantes del primer curso de Grado de español que rellenaran 3 cuestionarios. Presentamos los resultados estadísticos de la investigación y al final, terminamos el trabajo con una discusión detallada de los mismos.

## 2. LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA

El proceso de adquisición de una lengua extranjera presenta un proceso muy complejo que ocurre dentro del aula, así pues el profesor es la persona responsable de transmitir de forma correcta los contenidos y la evaluación adecuada para que el proceso sea exitoso. Según el punto de vista de Baralo (2011), el papel de los profesores es crear una metodología para que los estudiantes puedan expresarse en su lengua meta. Añade que, mientras están aprendiendo cierta lengua, los estudiantes desarrollan una que tiene sus "características peculiares que no corresponden ni a la lengua materna del estudiante ni a la lengua que estaba aprendiendo". Hablando de este tema, es necesario explicar dos términos inevitables en el proceso de la adquisición de una lengua extranjera: la **interlengua** y los **errores**. La interlengua se refiere al sistema lingüístico no nativo y Selinker (1972) fue la persona que lo introdujo. En el pasado, según los conductistas, los errores y peculiaridades de la lengua de los no nativos podían explicarse usando el análisis contrastivo de la lengua materna y la lengua meta (Baralo, 2011). Se suponía que la transferencia de la lengua materna causa los errores durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Durante los años setenta, se criticaba mucho este modelo y la conclusión era que hay errores que no pueden ser previstos de la misma manera y tampoco se pueden explicar como transferencia de la lengua materna. Lo opuesto de la interlengua es el análisis de los errores. Según Corder, (1967, en Baralo, 2011) existen tres etapas del análisis del error: el reconocimiento de la idiosincrasia, la etapa descriptiva y la etapa explicativa. Este modelo obtuvo buenas críticas, aportó descripciones científicas y detalladas de los procesos que crean la interlengua, lo que puede ser de gran valor para los profesores de la enseñanza de español como lengua extranjera (Baralo, 2011).

Después de la explicación de la interlengua y los errores, vamos a presentar varias teorías relacionadas con la adquisición de una lengua extranjera. Es inevitable mencionar a Chomsky que introdujo el concepto de la dotación genética para las lenguas. En otras palabras, cada individuo tiene capacidad de aprender la lengua dado que cada lengua tiene una característica o rasgo similar que se activa cuando el individuo se enfrenta a la lengua. Baralo (2011) afirma que Chomsky distingue 2 conceptos: la gramática y la lengua. Otra teoría muy significativa a este campo es el modelo de monitor de Krashen que consta de 5 hipótesis (Baralo,2011): la hipótesis de adquisición y aprendizaje (la adquisición se aprende de manera inconsciente, el aprendizaje se realiza conscientemente o mejor dicho, los estudiantes se esfuerzan en aprender todas las reglas y normas), la hipótesis de monitor (conocimiento aprendido cuya función es

controlar la producción espontánea), la hipótesis de orden natural (el estudiante adquiere algunas reglas antes que otras), la hipótesis del *input* (es importante que el estudiante esté expuesto a la lengua y que se les dé el input desconocido y complicado) y la hipótesis del filtro afectivo (destaca la importancia de los factores afectivos, como por ejemplo, las actitudes, los estados emocionales, la motivación, las necesidades).

Al haber mencionado las teorías de la adquisición y del aprendizaje, confirmamos que la adquisición de una lengua extranjera es un proceso muy duradero y vasto puesto que existen muchas explicaciones y teorías sobre su producción. Hay que destacar que en el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera, los estudiantes se enfrentan a muchas dificultades para las cuales no existe una fórmula exacta que podría resolver todas las dificultades. Puesto que conocemos varias teorías relacionadas con la adquisición y el aprendizaje, hoy en día los profesores pueden enseñar lenguas extranjeras a los estudiantes con más éxito.

### 2.1. Las competencias en el aprendizaje de la lengua extranjera

En el proceso de aprendizaje, los alumnos usan varias competencias para adquirir la lengua extranjera eficazmente. Durante ese proceso, las usan para resolver los "problemas" a los que se enfrentan. Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002), las competencias del alumno se dividen en dos grandes grupos: las competencias generales y las competencias comunicativas. Las competencias generales comprenden el conocimiento cultural, las competencias existenciales y las de la habilidad de aprender una lengua nueva reflexionando sobre el sistema de la lengua, las destrezas y habilidades prácticas e interculturales y la comunicación (MCER, 2002). Por otro lado, las competencias comunicativas de la lengua son lingüística, sociolingüística y pragmática. En el aprendizaje de una lengua extranjera, las competencias comunicativas son de mayor importancia, porque el motivo principal de nuestros alumnos para aprender una lengua extranjera es poder comunicar esta lengua. El proceso del desarrollo de cada una de las competencias está descrito según los niveles de conocimiento en el MCER. En este apartado vamos a presentar el modelo de la competencia comunicativa según Canale y Swain. Los autores destacan que "el conocimiento hace referencia a lo que uno sabe (consciente o inconscientemente) sobre el lenguaje y sobre otros aspectos del uso comunicativo del lenguaje; la habilidad hace referencia a lo bien o mal que se utiliza este conocimiento en la comunicación real" (Canale, 1983). Según ellos, la competencia comunicativa consiste de tres competencias: **la gramatical, la sociolingüística y**

**la estratégica.** Los autores definen la competencia gramatical como el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica de la oración gramatical y fonología (Canale y Swain, 1980). Adquiriendo esta competencia, los estudiantes distinguen las frases correctas e incorrectas y las formas gramaticales. Bajo la competencia sociolingüística se encuentran las normas del discurso y las normas socioculturales. Canale y Swain (1980) destacan que esta competencia sirve para especificar el modo apropiado del uso de la lengua y para usar una estructura gramatical concreta. La competencia estratégica sirve para compensar las rupturas en la comunicación y consiste en las estrategias de comunicación verbales y no verbales (Canale y Swain, 1980). Según el punto de vista de Canale (1983) estas estrategias son, por ejemplo, evitación, repetición, adivinación, etc. Canale (1983, 1984; en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007) amplió dicho modelo con la adición de la competencia discursiva. Bajo el concepto de competencia discursiva suponemos el dominio de las vías para interpretar y relacionar las formas y los significados con el fin de producir textos orales y escritos de diferentes géneros.

El modelo de Canale y Swain fue criticado por Bagarić Medve (2012) que destacó sus desventajas. En primer lugar, destaca que el modelo ofrece el marco teórico y el análisis de la competencia comunicativa, no se refiere a la actuación y tampoco explica cómo se traslada la competencia comunicativa a ella.

También, vamos a mencionar el modelo de Bachman y Palmer (1996; en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007) que se diferencia de dicho modelo de Canale y Swain puesto que los autores dividen el conocimiento de la lengua en 2 competencias: la competencia organizativa que supone el conocimiento de la gramática y el conocimiento textual, y la competencia pragmática que incluye el conocimiento sociolingüístico e ilocutivo. Según el punto de vista de Bagarić y Mihaljević Djigunović (2007) este modelo es más eficaz debido a la mejor elaboración y dado que resulta más claro.

## 2.2. La competencia léxica

En el apartado anterior mencionamos las competencias necesarias para el aprendizaje de alguna lengua extranjera y analizamos dos modelos de competencias comunicativas: el modelo de Canale y Swain y el modelo de Bachman y Palmer. Puesto que el presente trabajo lo dedicamos al vocabulario, en este apartado analizaremos con más detalle la competencia léxica.

La competencia léxica, según el *MCER* (2002) entiende el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de utilizarlo. Para ser competente con el léxico de la lengua extranjera que estudia, el alumno tiene que saber fórmulas fijas (exponentes directos de funciones comunicativas, refranes y proverbios, arcaísmos residuales), modismos (metáforas lexicalizadas, intensificadores, ponderativos o epítetos, estructuras fijas), frases hechas como verbos con régimen preposicional y locuciones prepositivas, conocer el régimen semántico, expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas. Desarrollar la competencia léxica significa comprender el significado de las palabras y saber cuándo hay que usarlas, saber la forma y el uso adecuado de las frases hechas, saber la fonética y la morfología de las palabras, saber qué significa una palabra, saber pronunciarla y escribirla, pero también reconocerla en la forma escrita u oral, saber cómo funciona desde el punto de vista gramatical, conocer sus significados y saber usarla de forma apropiada en el contexto (Pérez, 2013). Baralo (2005) destaca que la competencia léxica contiene información sobre la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), sobre su función sintáctica (categoría y función), sobre su significado (semántica), así como sobre su variación según el contexto proporcionado (sociolingüística) y sobre su valor intencional (pragmática). Baralo indica que la competencia léxica no solo se mide con el alcance y la calidad de los conocimientos, sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos. El desarrollo de la competencia léxica implica también aprender los elementos gramaticales. Dentro de este grupo se encuentran las clases cerradas de palabras, como son los artículos, pronombres personales, verbos auxiliares, etc. Gómez Molina (1997) sostiene que la competencia léxica es la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente. También añade que "la competencia léxica no solo se refiere a la competencia adquirida sino también al proceso de adquisición, aprendizaje y dominio léxico de los aprendices".

Cervero y Castro (2000) explican que la competencia léxica implica conocer los diferentes significados de una unidad léxica, así como sus aspectos formales y combinatorios. Según Nation (2001; en Jelić, 2007) existen tres aspectos de conocimiento léxico: conocimiento de forma (forma fónica y gráfica, estructura de morfema), conocimiento del significado (relación entre la forma y el significado, el concepto y el referente, posibles asociaciones de la palabra) y conocimiento del uso (funciones gramaticales, colocaciones y limitaciones en el uso). Es necesario dominar los tres aspectos del conocimiento léxico para conocer una unidad léxica. Es insuficiente conocer solo la forma y el significado, aunque los alumnos piensen que es lo más importante. Bogaards (2000; en Jelić, 2007) destaca que hay seis aspectos de cada unidad léxica que cada alumno puede adquirir. Los aspectos son: la forma (forma escrita y oral de una unidad léxica), el significado (conocimiento del significado de una unidad léxica), la morfología (características morfológicas), la sintaxis (conocimiento de las reglas sintácticas), las colocaciones (combinación de ciertas unidades léxicas) y el discurso (conocimiento del uso apropiado de las unidades léxicas al nivel del discurso, conocimiento del estilo, registro y adecuación de los distintos significados de la misma unidad léxica).

El *MCER* (2002) describe la competencia léxica según la riqueza y el dominio del vocabulario. En las siguientes tablas, podemos ver qué, según *MCER*, se espera de los alumnos en cuanto al conocimiento del vocabulario en cada nivel de aprendizaje.

En la tabla siguiente se puede ver qué se espera de los alumnos en cada nivel de aprendizaje en cuanto al conocimiento del vocabulario

Tabla 1. Riqueza de vocabulario (*MCER*, 2002:109)

---

## RIQUEZA DE VOCABULARIO

**C2** Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.

**C1** Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.

**B2** Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.

---

---

**B1** Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.

**A2** Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos. Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.

**A1** Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

---

Como podemos ver en la tabla, los alumnos en los niveles A1 y A2 tienen un vocabulario básico. Es importante que puedan desenvolverse en situaciones sencillas y conocidas, usando el léxico con el que pueden expresar lo fundamental. Para los alumnos en los niveles B1 y B2 se supone que conocen el vocabulario relacionado con varios temas y que pueden hablar muy generalmente sobre ellos. Todavía, en estos niveles se siente la vacilación y la falta de la seguridad en el acto del habla, pero los alumnos son capaces de evitar la simplicidad o repetición. Los alumnos en los niveles C1 y C2 tienen alto conocimiento de la lengua que aprenden y por lo tanto, los del nivel C1 se acercan al nivel casi nativo. En estos dos niveles, los alumnos son capaces de hablar con mucha fluidez sobre cualquier tema y tienen un amplio repertorio léxico. A continuación, sigue la tabla que presenta el dominio del vocabulario según los niveles del aprendizaje conforme *MCER* (2002).

Tabla 2. Dominio del vocabulario (*MCER*, 2002:109)

---

## DOMINIO DEL VOCABULARIO

**C2** Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.

**C1** Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.

**B2** Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.

**B1** Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.

**A2** Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.

**A1** No hay descriptor disponible.

---

*MCEER*, en cuanto al dominio del vocabulario en el nivel A1, no ofrece descriptores. En esta fase de aprendizaje no se presta mucha atención a la adquisición del vocabulario, es más importante que los alumnos aprendan las reglas de la lengua, como por ejemplo, acentuación, pronunciación, escritura... En el nivel A2, como ya vimos en la tabla anterior, los alumnos disponen del vocabulario suficiente para desenvolverse en situaciones concretas, cotidianas y sencillas. En los niveles B1 y B2 los alumnos todavía cometen errores cuando se enfrentan a situaciones poco frecuentes pero tienen un buen dominio de vocabulario. En cuanto a los niveles C1 y C2, los alumnos no tienen errores importantes de vocabulario y se supone que tienen un dominio casi nativo.

### 2.3 El vocabulario y el léxico

En el presente capítulo se presenta el papel y la importancia del vocabulario en la enseñanza de las lenguas extranjeras hoy en día. Se puede decir que el vocabulario es el conjunto de unidades léxicas que actualiza un hablante mientras hablando en una lengua. Por otro lado, el léxico es el conjunto de unidades léxicas o lexemas que integran el sistema de una lengua determinada. El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE,2003) define el vocabulario como (1) el conjunto de palabras de un idioma o (2) el conjunto de palabras de un idioma pertenecientes al uso de una región, a una actividad determinada... El mencionado diccionario define el sustantivo léxico como diccionario de la lengua y vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado. Izquierdo Gil (2004:43) destaca que:

El vocabulario representa, sin embargo, un subconjunto del léxico de ésta. En este sentido, frecuentemente se habla del vocabulario en un autor, del vocabulario de los jóvenes, del vocabulario de una materia o especialidad, etc., asimismo, la oposición vocabulario activo/vocabulario pasivo refleja una distinción más en el interior del vocabulario de aprendizaje que afecta respectivamente a actividad de producción y de comprensión.

Según las definiciones, podemos concluir que las palabras *vocabulario* y *léxico* son muy similares. Aunque se suelen usar como sinónimos intercambiables, en algo se diferencian; mientras el vocabulario hace referencia a la utilización del sistema (*parole*), el léxico hace referencia al sistema (*langue*) (Campión, 2005). Es necesario mencionar que en el pasado no se prestaba mucha atención a la enseñanza del vocabulario. Mejor dicho, hasta los años de 1960, la base para aprender el vocabulario era la repetición de las palabras aisladas. Además, se creía que el conocimiento de las reglas gramaticales y formación de oraciones era más

importante que el vocabulario. Según nuestro punto de vista, la base para el aprendizaje de alguna lengua extranjera es el léxico puesto que sin él, los alumnos no pueden entender las reglas gramaticales. Es necesario destacar que los alumnos no pueden expresarse concretamente en alguna lengua extranjera si no conocen las palabras, expresiones, si no saben que alguna palabra puede tener más de un significado, refranes, etc. A continuación, explicaremos con más detalle los términos relacionados con el vocabulario y vamos a destacar la importancia del vocabulario en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Después de haber explicado qué es el vocabulario, hay que explicar el término *palabra* puesto que el vocabulario es un conjunto de palabras. Robins (1973; en Jelić, 2007) intentó definir las palabras según 3 criterios: **fónico**, (las palabras son unidades entre las que se crea una pausa potencial en el habla, o mejor dicho, cada palabra es una unidad acentual), **semántico** (la palabra es una unidad de significado) y **gramatical** (la palabra tiene una estabilidad interna y la posibilidad de separación). De dichos criterios, el último se considera el más apropiado en su definición de palabra dado que toma en cuenta todas las lenguas.

#### 2.4. La adquisición del vocabulario de una lengua extranjera/segunda lengua

En el pasado no se prestaba mucha atención a la enseñanza del vocabulario, hasta los años 60 en el siglo XX, la base para el aprendizaje del vocabulario era la repetición de las palabras aisladas hasta que los alumnos memorizaban los significados y conceptos del nuevo léxico. Vivanco (2001) destaca que el rol del léxico pasó a segundo plano, puesto que empezó a darse más importancia a la morfología y a la sintaxis. Conocer las reglas de la gramática y saber formar oraciones, en el pasado era más importante que prestar atención al aprendizaje del léxico.

Existen tres aspectos del conocimiento de una unidad léxica: conocimiento semántico que incluye asociaciones y conotaciones de la palabra, conocimiento sobre la forma que incluye componentes ortográficos y fonéticos y conocimiento sobre las funciones gramaticales de una palabra (Oster, 2008). El conocimiento semántico es el elemento más complejo porque se trata del mismo significado de una palabra. Hablando del vocabulario, en el pasado, según Palapanidi (2013), tradicionalmente distinguimos el vocabulario activo que consistía en la expresión oral y escrita y el vocabulario pasivo que consistía en las destrezas de escuchar y leer. Hoy en día, esta distinción es un poco diferente, o sea, distinguimos el vocabulario

productivo y receptivo. Jelić (2007) destaca que el vocabulario productivo abarca la producción en el nivel oral y escrito, mejor dicho, en las habilidades de hablar y escribir. Por otro lado, el vocabulario receptivo abarca la producción en las habilidades de escuchar y leer. Es imprescindible mencionar a Melka (1997) que compara estos tipos de vocabulario y destaca que el vocabulario receptivo es más amplio que el productivo, que la distancia entre estos tipos de conocimiento disminuye con el tiempo y que la diferencia entre ellos no es significativa. Según Melka, la distancia entre ambos tipos debería ser interpretada como grados de conocimiento o grados de familiaridad, o mejor dicho, un *continuum de conocimiento*. Es necesario mencionar que la recepción precede a la producción y la precedencia de la comprensión sobre la producción es crítica para el proceso de adquisición (Clark,1993).

Explicados dichos términos surge la pregunta de qué ocurre en nuestro cerebro mientras aprendemos una lengua extranjera. Existen modelos de representación que intentan explicar cómo el cerebro analiza la información, cómo almacena y representa el conocimiento en la memoria o cómo lo activa y recupera (Oster, 2009). La respuesta a nuestra pregunta de cómo adquirimos y aprendemos nuevas palabras, es el modelo del lexicón mental y el lexicón mental multilingüe. Bajo el concepto lexicón mental se entiende la estructura que permite el almacenamiento organizado de la información en la memoria a largo plazo (Oster, 2009). Conforme Izquierdo Gil (2004:52) el lexicón mental "se suele definir como un almacén, diccionario o base de datos mental donde se encuentran almacenadas las unidades léxicas interrelacionadas de muy diferentes maneras". Para entender su funcionamiento, hay que aclarar que "cada concepto o categoría está asociado a información fonológica y grafemática, morfológica, sintáctica así como semántica" (Oster, 2009:35). Oster añade que las asociaciones se basan en varios tipos de relaciones, como por ejemplo, en relaciones jerárquicas, en la frecuencia de coocurrencia, en la similitud del significado, etc. Se puede concluir que una palabra es "el conjunto de las relaciones de un concepto con otros conceptos". Además, hay que tener en cuenta que las asociaciones pueden ser invariadas puesto que la percepción de cada individuo es diferente y las asociaciones son relacionadas con la experiencia de cada individuo en cuanto a la vida en general y la lingüística (Oster). Conforme Jelić (2007), el lexicón mental presenta la memoria del individuo en la que están almacenados diferentes tipos de información relacionados con las unidades léxicas. El lexicón mental consiste en tres partes básicas (Aitchison, 2003; en Jelić, 2007) que están relacionados entre sí: un módulo que contiene informaciones semánticas y sintácticas de la

unidad léxica, el módulo con determinantes fónicos de las palabras y el módulo que da forma a las palabras.

La configuración del lexicón mental multilingüe presenta un campo de investigación muy interesante relacionado con la adquisición de lenguas extranjeras o segundas lenguas. En las investigaciones, la pregunta principal es la similitud o diferencia entre el lexicón mental en la lengua materna y lengua extranjera. Obviamente, se trata de un campo muy difícil de comprobar, pero a pesar de todo, se pueden constatar algunas diferencias básicas en comparación con la adquisición del vocabulario de L1/L2 (Oster, 2009): el aprendiz de una L2/LE se encuentra en una fase de evolución fisiológica y cognitiva más avanzada, el *input* que recibe un aprendiz de una L2/LE es muy distinto al que recibe un niño que aprende su lengua materna y el aprendiz de una segunda lengua ya ha pasado por el aprendizaje de una lengua, por lo que ya ha superado las primeras fases de la evolución léxica. Meara (1984; en Jelić, 2007) hizo una investigación cuya hipótesis fue que el lexicón mental de la lengua materna se diferencia al lexicón mental de la lengua extranjera. Los resultados de la investigación mostraron que las relaciones entre las palabras en el lexicón mental del aprendiz de la lengua extranjera son menos estables que las relaciones en el lexicón mental de los hablantes nativos, que el componente fonológico es más importante en la organización de las unidades del lexicón mental de una L2/LE que la de los hablantes nativos y que el carácter de las relaciones de significado se establece entre las palabras del lexicón mental de la lengua materna y los del lexicón mental de la LE (Jelić, 2007). Después de todo lo escrito en este apartado, es obvio que estos dos procesos son similares. Para la producción y recepción, la base para los alumnos de L1/LM y los de L2/LE es el aprendizaje de distinción de los aspectos fonémicos y no fonémicos. Durante este proceso, los alumnos de L2/LE se enfrentan con el problema de la interferencia del sistema fonético de L1/LM. En cuanto al nivel semántico-conceptual se puede ver otra similitud puesto que en ambos casos, aprendiendo la L1/LM y la L2/LE los alumnos adquieren ciertos conceptos de la misma manera. Por otro lado, los alumnos se enfrentan a dificultades si mientras aprenden los conceptos no tienen el conocimiento previo. De ahí que sea necesario que se esfuercen más para aprender.

Hablando de la adquisición del vocabulario de una lengua extranjera, es imprescindible mencionar maneras de desarrollarlo a través del *MCER* (2002):

1. mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito,

2. mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntado el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas,
3. mediante la inclusión del vocabulario en un contexto, por ejemplo: con textos de manual, y de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etc.,
4. presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.),
5. mediante la memorización de listas de palabras, etc., acompañadas de su traducción,
6. explorando campos semánticos y construyendo mapas conceptuales, etc.,
7. enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta,
8. explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, etc.),
9. mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en L1 y en L2 (semántica contrastiva).

Como se puede ver, son muchas maneras de desarrollar el vocabulario. Teniendo en cuenta qué nivel de aprendizaje tienen los alumnos, esta enumeración podría servir como una herramienta a los profesores que enseñan las lenguas extranjeras. Además, los profesores tienen que adaptar el desarrollo del vocabulario según los estilos de aprendizaje a los que pertenecen sus alumnos y de esta manera pueden facilitarles el aprendizaje del vocabulario.

### 3. ESTILOS DE APRENDIZAJE E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

No es fácil definir los estilos de aprendizaje en general porque cada persona es única y por lo tanto usa técnicas propias para aprender. El término "estilo de aprendizaje" se refiere al hecho de que mientras aprendemos algo, cada individuo tiene sus propios métodos o estrategias. Nuestro estilo de aprendizaje lo constituyen tendencias o preferencias de usar maneras determinadas más que otras. Es obvio que cada persona tiene su manera y velocidad de aprender. Por ejemplo, en la clase de español todos los estudiantes empiezan a aprender la misma materia y se encuentran en el mismo nivel, pero, en poco tiempo se pueden notar las diferencias en los conocimientos de cada estudiante. Lo que queremos decir es que todos reciben las mismas informaciones, pero aprenden de varias maneras. A continuación, mencionamos algunas definiciones de los estilos de aprendizaje según varios autores.

Según Kolb (1984), el estilo de aprendizaje es la respuesta del estudiante tanto a los estímulos como a la utilización de estos en el contexto de aprendizaje. Algunos estudiantes prefieren aprender mediante experimentación, otros mediante observación, etc. Schmeck (1983) define el estilo de aprendizaje como una predisposición relativamente consistente por parte del alumno para utilizar una estrategia particular independientemente de las demandas de la tarea. Oxford (1990) definió las siguientes materias como las más importantes en la clasificación de estilos de aprendizaje: 1. el uso de los sentidos para estudiar y trabajar; destaca el visual (se aprende mejor a partir de medios visuales, como por ejemplo, libros, videos, gráficos), auditivo (preferencia de actividades de audición y de expresión oral), manual/de intervención (participación en juegos activos, movimiento por la clase), 2. tratamiento con otras personas divide en la extroversión (divertirse a partir de una amplia variedad de actividades de aprendizaje sociales e interactivas como discusiones, juegos de roles y debates) y la introversión (preferir aprender de forma más independiente o trabajar solo o con una persona a la que conozcan bien), 3. desenvolverse ante las posibilidades, 4. enfrentarse a las tareas, 5. tratamiento de las ideas.

Hablando de este tema, hay que mencionar la clasificación de estilos de aprendizaje de los autores Richards y Lockhart (1998), ellos destacan lo siguiente: 1. estilo de aprendizaje concreto (los estudiantes que prefieren este estilo son espontáneos, curiosos y dispuestos a correr riesgos, se orientan hacia las personas y son afectivos, no les gusta el aprendizaje rutinario y el trabajo escrito, prefieren experiencias visuales o verbales), 2. estilo de aprendizaje analítico (los estudiantes que prefieren este estilo tienen gran capacidad para

relacionar e inferir, se orientan al objeto, les gusta resolver problemas, son independientes y vulnerables ante el fracaso), 3. estilo de aprendizaje comunicativo (los estudiantes que prefieren este estilo muestran preferencia por el aprendizaje en el que se estimulan las relaciones sociales y les encantan las clases que funcionan democráticamente), 4. estilo centrado en la autoridad (los estudiantes que prefieren este estilo son responsables y les gusta la clase tradicional y dependen del profesor, o mejor dicho, les gusta que ejerza su autoridad). Otro autor muy importante para el tema de los estilos de aprendizaje es Schmeck (1983) puesto que se vincula directamente a estudios sobre las estrategias de aprendizaje. Destacamos a Schmeck dado que define tres estilos de aprendizaje; el de profundidad (el alumno relaciona, analiza y organiza las abstracciones), estilo de elaboración (implica la estrategia personalizada) y estilo superficial (implica el uso de la estrategia centrada en la memorización).

Lo que acabamos de describir puede ser de mayor importancia para los profesores que enseñan lenguas extranjeras. Puesto que cada alumno es único, lo fundamental para los profesores es que descubran a qué estilo de aprendizaje pertenecen sus alumnos. Al descubrir si ellos pertenecen al estilo visual, auditivo o audiovisual, pueden organizar sus clases sin miedo que las clases serán aburridas. En otras palabras, si la mayoría de los alumnos pertenece al estilo visual, los materiales para la clase serán fotos, tarjetas, textos, etc., todo lo relacionado con la vista de los alumnos. En cuanto al estilo auditivo, los ejercicios consistirán en la audición de varios textos, diálogos, debates, etc. Sin embargo, el estilo audiovisual incluye la combinación de la audición, lectura, imágenes, etc. Teniendo en cuenta dichos datos, los profesores pueden facilitar el aprendizaje de las lenguas extranjeras a los alumnos dependiendo de su estilo preferido. En general, cada persona posee varios talentos y para descubrir cuáles, hay que hacer muchas investigaciones. Sin ellas, intuitivamente sabemos que cada individuo posee habilidades, intereses variados, experiencias y talentos. Además, es obvio que no todos los individuos aprenden de la misma manera, o mejor dicho, algunos aprenden muy rápido y otros necesitan más tiempo para aprender. Este apartado lo dedicamos a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y la explicamos con más detalle. Como la adquisición de una lengua extranjera depende de la gramática, del vocabulario, de la memoria, etc., las inteligencias múltiples podrían facilitar las conexiones necesarias para la memoria a través de la estimulación de las inteligencias múltiples usando actividades variadas, pueden eliminar el aburrimiento mientras el alumno estudia el mismo vocabulario de

diferentes maneras (Arnold&Fonseca, 2004). Además, las inteligencias múltiples afectan los diferentes aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera.

Howard Gardner es el psicólogo que hizo las investigaciones con el énfasis educacional. El objetivo de sus investigaciones fue encontrar la teoría de la inteligencia que explicara la creatividad y la gama de roles que estaban presentes en la sociedad. La teoría de Gardner (2006) demuestra que cada estudiante es único y reconoce que las personas son diferentes y tienen varias capacidades de pensar y diversas maneras de aprender. Según Gardner, la mejor manera de describir la competencia cognitiva humana es usar el término *inteligencias*, que agrupa los talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo. Además, el autor destaca que una inteligencia supone la habilidad de resolver problemas o crear productos de necesidad en cualquier cultura o comunidad; es una colección de potencialidades biopsicológicas que mejoran con la edad.

Para identificar las inteligencias, Gardner (1993a) tuvo que investigar la evidencia de varias fuentes y decidió utilizar ocho criterios que son los siguientes:

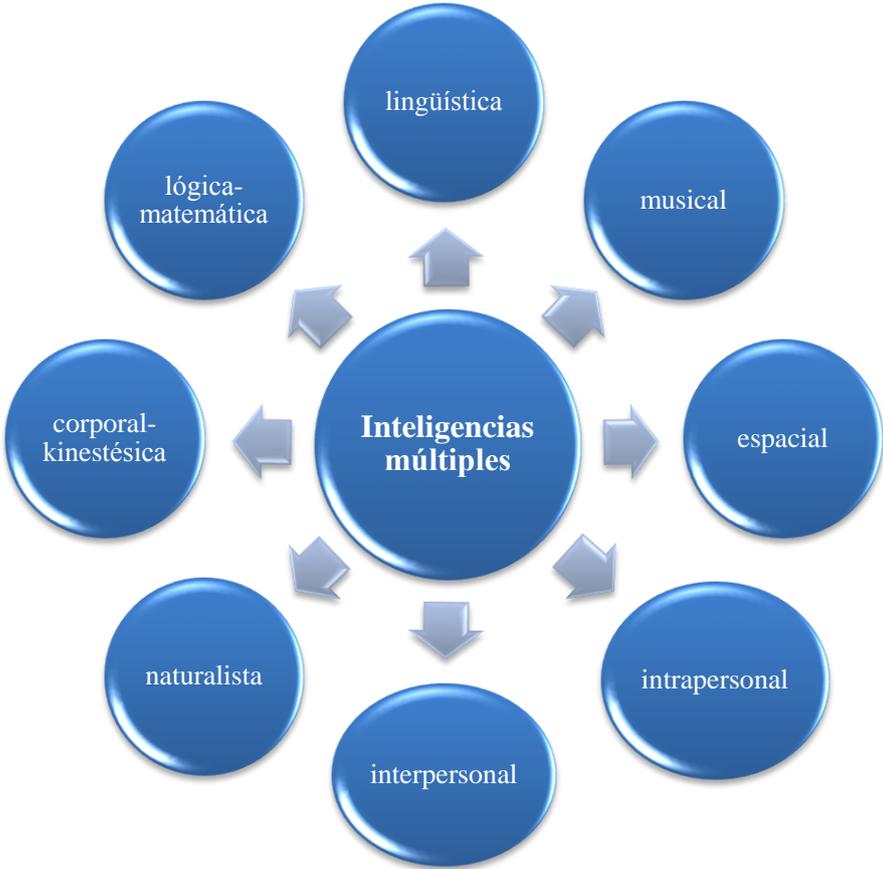
1. estudio de las regiones cerebrales dañadas
2. la existencia de sabios, niños, prodigios y otras personas excepcionales
3. la existencia de una o más funciones cerebrales que desempeñan una función esencial
4. un grupo definible de acciones que indican el dominio de las habilidades
5. la verosimilitud a través de la evolución
6. una susceptibilidad de la codificación de un sistema de símbolos
7. el apoyo de las tareas psicológicas que revelan que unas habilidades son o no son manifestaciones de las mismas inteligencias
8. el apoyo de los datos psicométricos.

Existen ocho inteligencias que Gardner reconoció en todas las personas. A continuación de este apartado, vamos a mencionar y explicar cada inteligencia. La primera inteligencia es **lingüística** que supone una sensibilidad al lenguaje oral o escrito y la capacidad de usar el lenguaje para lograr éxito en cualquier cosa. Es más reconocida en el aprendizaje de una lengua extranjera porque abarca el leer, el escribir, el escuchar y el hablar (Morchio, 2004). Lazear (1991a) destaca que las personas que perfieren la inteligencia lingüística, no tienen problemas al explicar, enseñar, recordar, etc. La segunda inteligencia es la **musical** que es una facilidad en la composición, la interpretación, la transformación y la valoración de todo tipo de música y sonidos (Gardner, 1993a). Los estudiantes que prefieren esa inteligencia, pasan

mucho tiempo escuchando la música, cantando, tocando los instrumentos, etc. (Armstrong, 2003). Dicho autor tiene importancia en el ámbito de las inteligencias múltiples, así que las explicaciones dadas en este apartado sobre cada inteligencia las hemos tomado de él. La tercera inteligencia es **espacial** que incluye la capacidad de formar e imaginar dibujos de dos y tres dimensiones y el potencial de manipular, comprender y modificar las configuraciones del espacio limitado y amplio (Gardner, 1993a). Los estudiantes con esta inteligencia no tienen dificultades en recordar fotos y objetos en lugar de palabras. La cuarta es **intrapersonal** que incluye la capacidad de entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio de dirigir las acciones y lograr varias metas en la vida (Gardner, 1993a). Además, los estudiantes con esta inteligencia prefieren pensar en futuro, trabajar independientemente, reflexionar, etc. La quinta es **interpersonal** que define la capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas; acordándose de sus intereses, sus motivaciones, su perspectiva, historia personal y muchas veces prediciendo las decisiones, los sentimientos y las acciones de otros (Gardner, 1993a, Armstrong, 2003). A las personas con esa inteligencia, les gusta aprender en grupos o en parejas y trabajar o hacer actividades con otras personas. Estas personas conocen mucha gente y tienen muchos amigos. La sexta inteligencia es **naturalista**, Morchio (2004) destaca que abarca la capacidad de distinguir y clasificar los detalles y los elementos del ambiente urbano, de los suburbios o el rural. Esta inteligencia es más importante para las culturas dependientes de la caza o la pesca. La séptima inteligencia es **corporal- kinestésica** que abarca la capacidad de usar el cuerpo para aprender, expresar ideas, resolver problemas, realizar actividades, etc. (Morchio,2004). Según Armstrong, a estas personas les gusta practicar deportes y moverse, imitar los gestos y expresiones de otras personas, y además, pueden aprender mientras están moviéndose. La última inteligencia es **lógica-matemática** que define el uso de los números eficazmente o la investigación de los problemas científicamente (Gardner, 1999a). A personas con esta inteligencia les gusta trabajar con números y cálculos complejos, solucionar misterios, organizar información en tablas, hacer rompecabezas de ingenio y lógica, jugar videojuegos, etc.

Después de la enumeración y la explicación de cada inteligencia, destacamos que las personas se diferencian entre sí y tienen varias maneras de aprender y capacidades de pensar. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner mostró que cada individuo es único. A pesar de todo, cada persona desarrolla las ocho inteligencias, pero cada una de ellas en distinto grado. En el gráfico siguiente se puede ver su clasificación de inteligencias.

Gráfico 1. Las inteligencias múltiples según Howard Gardner



## 4. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En la bibliografía dedicada al tema de las estrategias de aprendizaje, el concepto de estrategia de aprendizaje se define de varias maneras y también, se adoptan varios términos para denominarla: técnicas, tácticas, capacidades cognitivas (Wenden, 1987; en Božinović, 2012). Para Oxford (1990), estrategias de aprendizaje son destrezas de aprendizaje y pensamiento. Según nosotros, las estrategias de aprendizaje facilitan el aprendizaje de la nueva materia. Influyen no solo en los alumnos, sino también en los profesores.

### 4.1. La definición de estrategias de aprendizaje

Como en este capítulo vamos a hablar sobre las estrategias, primero hay que aclarar la raíz de la palabra *estrategia*. Estrategia viene de la palabra griega *strategia* que significa 'generalato' o 'arte de guerra' (Oxford, 1990). La estrategia representa una actividad consciente y bien planificada que tiene como fin el éxito en una tarea precisa. O'Malley y Chamot (1990) destacan que las estrategias de aprendizaje son acciones y comportamientos individuales implicados para lograr una máxima comprensión, el aprendizaje y el dominio de la materia de estudio. Kuo Lee (2010) define las estrategias de aprendizaje como habilidades de aprender y solucionar los problemas o los métodos de estudiantes para recibir, almacenar y recuperar los datos sin perder la dimensión agradable del aprendizaje. De esta manera, los estudiantes manipulan la información con el fin de facilitar el aprendizaje y tener éxito en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que poseen la habilidad de reaccionar de la manera más adecuada ante diferentes tareas.

Diferentes autores definen el concepto de estrategia de aprendizaje de varias maneras y adoptan términos diferentes para denominarla. Por un lado, las estrategias son técnicas, tácticas, capacidades cognitivas (Wenden, 1987; en Božinović, 2012) y, por otro lado, son destrezas de aprendizaje y pensamiento (Oxford, 1990). A continuación, mencionaremos diferentes puntos de vista y explicaciones al tema de las estrategias de algunos autores. Dos autores ya mencionados en este capítulo son O'Malley y Chamot (1990), ellos ampliaron la definición del término refiriendo que las estrategias son unos procesos mentales que posibilitan a los alumnos un control consciente sobre sus procesos de aprendizaje y que son elegidos por los mismos alumnos dependiendo de la tipología de la tarea frente a la que se

encuentren. Según ellos, las estrategias de aprendizaje son pensamientos o comportamientos determinados utilizados por parte del alumno para el mejor aprendizaje, entendimiento e interiorización de la información recibida.

Según el punto de vista de Oxford (1990), las estrategias son acciones, técnicas, pasos o comportamientos concretos y específicos que los alumnos aplican consciente e intencionalmente para mejorar su propia productividad en la lengua extranjera. También, la autora destaca que las estrategias pueden ayudar, facilitar y mejorar la internalización, recuperar el uso de la información nueva, teniendo como meta el desarrollo de la competencia comunicativa. Weinstein y Mayer (1986; en O'Malley y Chamot, 1990) definen las estrategias de aprendizaje como facilitadores del mismo aprendizaje y destacan que son intencionales por parte del alumno influyendo sobre su motivación así como sobre las maneras en las que el alumno estudia una nueva materia. Además, en las estrategias de aprendizaje Weinstein y Mayer incluyen la concentración en los aspectos seleccionados de la nueva información, el análisis y control, la organización y elaboración de la nueva información durante el proceso de aprendizaje, la evaluación de lo aprendido al final y también se retiene estrategia el estímulo personal en todo el proceso convenciéndose a sí mismo del éxito del proceso de aprendizaje.

Según varias definiciones de las estrategias de aprendizaje, concluimos que el papel de las mismas en el dicho ámbito de la lengua extranjera tiene gran importancia. A continuación, damos una lista de 12 características de las estrategias de aprendizaje de lengua extranjera cuales estableció Oxford (1990):

1. contribuyen a la competencia comunicativa como objetivo general
2. favorecen al alumno a ser más autodirigido
3. extienden el papel del profesor
4. están orientadas hacia el problema
5. representan actividades específicas empleadas por el alumno
6. envuelven diferentes aspectos del alumno y no solamente los cognitivos
7. estimulan el proceso de aprendizaje tanto directa como indirectamente
8. no es siempre posible observarlas
9. se pueden enseñar
10. son flexible
11. son principalmente conscientes

12. están influenciadas por una variedad de factores.

Según Oxford, el objetivo de las estrategias de aprendizaje es la adquisición de la competencia comunicativa. Además, la autora cree que la adquisición de la competencia comunicativa es el objetivo general de todas las estrategias de aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Las características de las estrategias de aprendizaje que estableció podrían ayudar al alumno a que sea más activo en las comunicaciones auténticas.

Según el punto de vista de Palacios Martínez (2006), las características principales de las estrategias son las siguientes:

1. ayudan a conseguir el objetivo del aprendizaje, que es en realidad de naturaleza comunicativa: expresarse de manera oral y escrita así como entender los mensajes orales y escritos con precisión suficiente;
2. condicionan el rol de profesor, cuyas tareas cambian porque adopta una nueva perspectiva hacia la autonomía de los alumnos;
3. su carácter es flexible, ya que no son predecibles;
4. aparecen de modo directo o indirecto, puesto que son inherentes al aprendizaje;
5. a veces no es posible verbalizarlas y son completamente conscientes;
6. varios factores, como nivel, sexo, entorno cultural, personalidad, motivación, etc., influyen en su uso;
7. es posible enseñarlas y entrenar a los alumnos para su uso en cierta medida;
8. se distinguen de otras disciplinas y son específicas para el aprendizaje de segundas lenguas y lingüística.

#### 4.2. La clasificación de las estrategias de aprendizaje

Hablando de la clasificación de las estrategias de aprendizaje, no podemos dar una clasificación que pueda ser adoptada como definitiva. Las investigaciones relacionadas con este tema tienen como base teórica las teorías cognitivas de procesamiento de la información y las competencias metacognitivas necesarias para conseguir y participar en una exitosa comunicación en cualquier lengua (Božinović, 2012). En primer lugar, hay que mencionar la clasificación de Stern (1975, en Božinović, 2012) que propuso una clasificación de diez estrategias que utiliza el buen alumno de una lengua extranjera. Su lista de 10 estrategias es la siguiente:

1. las estrategias de planificación (incluyen el estilo personal de aprendizaje)
2. las estrategias de enfoque activo hacia el aprendizaje
3. las estrategias que incluyen un enfoque tolerante hacia la lengua meta y la empatía hacia el hablante
4. las estrategias formales que representan la técnica, la manera en la que se estudia la lengua
5. las estrategias experimentales y de planificación en cuanto al desarrollo de la lengua meta como un sistema arreglado y la capacidad de examinar este sistema
6. las estrategias de una continua búsqueda de significado
7. las estrategias de ejercitación
8. las estrategias de uso de la lengua meta en la comunicación real
9. las estrategias de control con las que el alumno dirige su producción y es capaz de criticar su uso de la lengua meta
10. las estrategias de internalización

Naiman et al. (1978, en O'Malley y Chamot, 1990) dieron una clasificación de cinco categorías generales de las estrategias de aprendizaje: el enfoque activo por tareas, la realización de la lengua como sistema, la realización de la lengua como medio de comunicación e interacción, la gestión de demandas afectiva y el control de la producción lingüística. También, Naiman et al. identificaron las "técnicas" de aprendizaje de la lengua extranjera, que son las siguientes:

1. la adquisición del sonido (repetir en voz alta después del profesor, un hablante nativo o una grabación, escuchar con atención, hablar en voz alta, etc.),

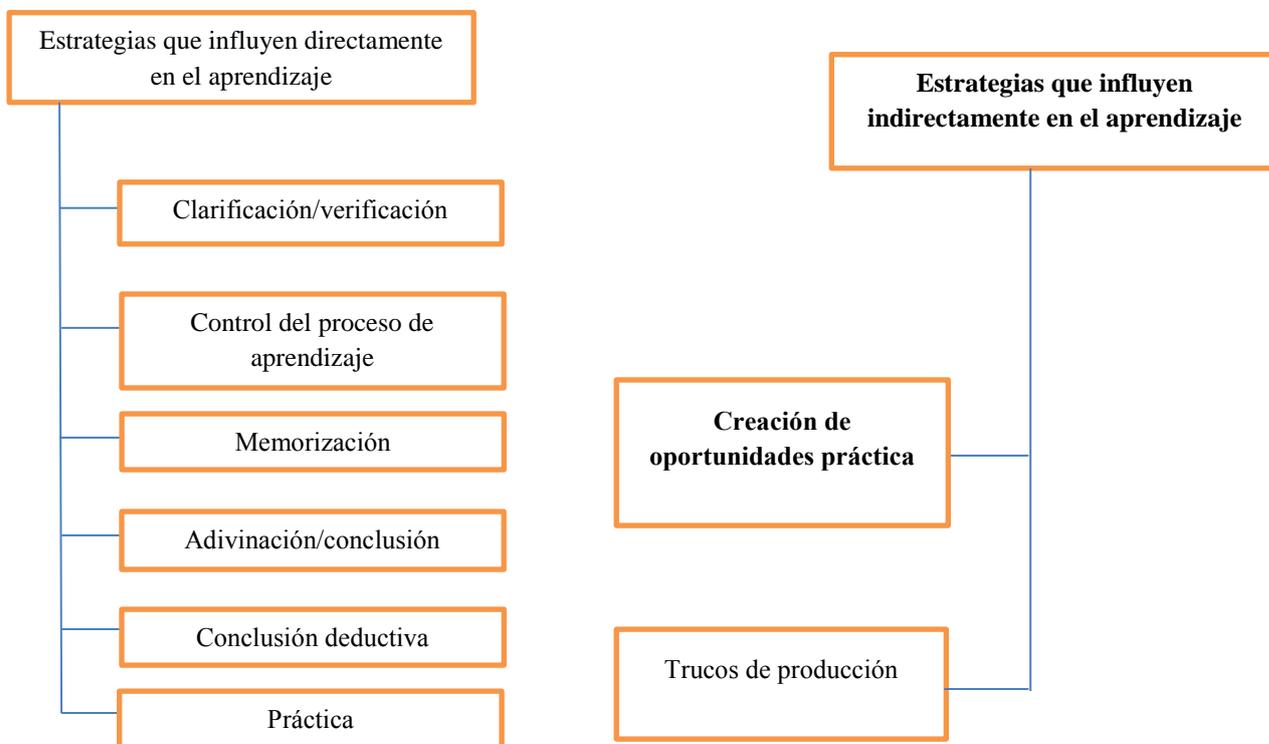
2. la gramática (seguir las reglas recibidas en el texto, deducirlas desde el texto, memorización de las estructuras haciendo uso de ellas con frecuencia),
3. el vocabulario (hacer listas de palabras y memorizarlas, aprender las palabras en contextos, aprender palabras que se asocien a algo, usar palabras nuevas en las frases, hacer uso del diccionario cuando sea necesario y llevar siempre un cuaderno para anotar términos nuevos),
4. la comprensión auditiva (escuchar la radio, cintas, la televisión, películas y exponerse a variados acentos y registros),
5. aprender a hablar (no tener miedo de hacer errores, estar en contacto con hablantes nativos, pedir correcciones y memorizar diálogos),
6. aprender a escribir (tener amigos por correspondencia, escribir frecuentemente y leer con frecuencia sobre el asunto del que se quiere escribir) y
7. aprender a leer (leer algo todos los días, leer temas conocidos, leer textos en niveles para principiantes y buscar el significado de palabras desconocidas en el texto sin consultar el diccionario).

Es necesario mencionar la clasificación de Rubin en 1981 (O'Malley y Chamot) que consiste en la división de las estrategias en dos grupos principales:

1. las que afectan directamente el aprendizaje: las estrategias de clarificación/verificación las que usan los alumnos para construir el sistema lingüístico de la lengua extranjera y respectivamente para entender las reglas lingüísticas, las estrategias de control del proceso de aprendizaje que posibilitan al alumno la identificación del error lingüístico o comunicativo, las estrategias de memorización que son necesarias para organizar el sistema estudiado, las estrategias de adivinación/conclusión las que adoptan los alumnos para deducir una conclusión sobre las reglas lingüísticas, las estrategias de conclusión deductiva que se refieren a las estrategias de la solución de problemas en base al conocimiento obtenido aplicando la analogía, el análisis y la síntesis (Božinović, 2012), las estrategias de práctica y
2. las que contribuyen indirectamente en el proceso de aprendizaje: la creación de oportunidades de práctica y el uso de trucos de producción tipo las estrategias comunicativa.

Para resumir todo lo escrito y explicado en el texto precedente, añadimos el siguiente gráfico.

Gráfico 2. La clasificación de las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera. (O'Malley y Chamot, 1990:4)



O'Malley y Chamot (1990) son dos autores cuya categorización de las estrategias es más citada hoy en día. Ellos dividen las estrategias de aprendizaje en tres grupos:

1. las estrategias metacognitivas,
2. las estrategias cognitivas y
3. estrategias sociales.

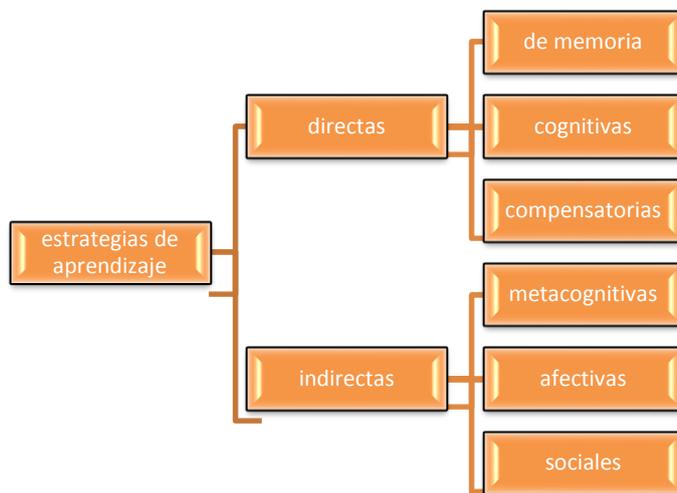
Según ellos, las estrategias metacognitivas son las que implican la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, la planificación del control sobre la comprensión y la producción y la autoevaluación del éxito de una actividad de aprendizaje (Brown et al. 1983 en O'Malley y Chamot, 1990). Por otro lado, las estrategias cognitivas según O'Malley y Chamot operan directamente sobre la información recibida manipulándola de manera que se mejore el aprendizaje. El papel de las estrategias cognitivas es facilitar al alumno entender el material lingüístico que estudia y ayudar a que interactúe con los contenidos didácticos. Las estrategias sociales son el último grupo de la categorización según los autores mencionados.

El papel principal de las estrategias sociales es asociar cada interacción con otras personas o participantes en el proceso de enseñanza con el fin de cooperar y realizar la tarea lingüística.

La diferencia entre las mencionadas categorizaciones está en la base de la investigación. Se puede concluir que O'Malley y Chamot hicieron investigaciones en el campo de la psicología cognitiva y que se basaron en entrevistas con expertos y principiantes en el campo de las tareas psicológicas. Además, hicieron análisis teórico de la comprensión lectora y de la resolución de problemas.

A continuación, presentamos y explicamos la categorización de las estrategias de Oxford (1990).

Gráfico 3. La clasificación de las estrategias de aprendizaje según Oxford (1990:16)



Como se puede ver, Oxford distingue dos tipos de estrategias: estrategias directas (de memoria, cognitivas y compensatorias) y estrategias indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales).

Las primeras incluyen de forma directa a la lengua extranjera, requieren de su procesamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades. Las estrategias indirectas, aunque no involucran directamente a la lengua que se estudia, sí son útiles por cuanto sirven para apoyar y controlar el aprendizaje de la lengua en cuestión. Como debe suponerse, los mejores resultados se obtienen cuando existe una adecuada combinación de ambas (Rodríguez M. y García-Merás, 2005: 6).

Las estrategias de memoria se usan para almacenar o guardar la información y recuperarla cuando se necesite (Rodríguez M. y García-Merás, 2005). Además, ayudan a los estudiantes a relacionar dos conceptos de lengua extranjera y no implican necesariamente un alto nivel de entendimiento (Kuo Lee, 2010). Las estrategias cognitivas las usan los estudiantes para que

su aprendizaje sea significativo, o mejor dicho, se usan en la formación y revisión de modelos mentales internos y para producir y recibir mensajes en la lengua extranjera (Palacios Martínez, 2006). Como ejemplos de estrategias cognitivas, podemos mencionar la traducción, la contextualización, la repetición, las palabras clave, la agrupación, etc. El último grupo de estrategias directas son compensatorias que se usan en la expresión oral y escrita. Contribuyen al aprendizaje pero no están directamente relacionadas con él.

En cuanto al grupo de estrategias indirectas, empezamos con las estrategias metacognitivas, que ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje (Palacios Martínez, 2006). Las estrategias afectivas están relacionadas con la parte emotiva del estudiante y sirven para controlar emociones, motivación y actitudes relacionadas con el aprendizaje de lenguas (Cohen, 1996). Las estrategias sociales están relacionadas con las acciones que el estudiante elige para comunicarse con otros estudiantes y hablantes nativos de la lengua meta (Cohen, 1996).

Aunque en este apartado expusimos y explicamos varias clasificaciones de aprendizaje, no podemos destacar ninguna categorización que pueda ser aplicable en todas las entidades. Además, no mencionamos todas las categorizaciones relacionadas con el tema de las estrategias de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje representan el tema actual entre los investigadores dado que ponen en cuestión la respetabilidad y solvencia de la definición del concepto de estrategia de aprendizaje. Destacamos que hoy en día todavía se hacen varias investigaciones para profundizar dicho tema.

### 4.3. Las estrategias de aprendizaje del vocabulario

En este capítulo presentamos las estrategias de aprendizaje del vocabulario que pueden facilitar a los alumnos solucionar un problema léxico. Queremos destacar la importancia del vocabulario en el aprendizaje de una lengua extranjera. Es importante destacar que en el pasado, el vocabulario se aprendía de manera que el alumno repetía palabras listadas y así las memorizaba. Hoy en día, los alumnos tienen que aprender a hacer uso efectivo de distintas estrategias porque ello les va a permitir sentirse más motivados y seguros.

Según Stevick (1989), las estrategias de aprendizaje de vocabulario son personales. Para Cervero y Castro (2000), la utilización de una estrategia implica un proceso de reflexión continua sobre distintas formas de proceder. También los autores destacan (2000) que los alumnos deben ser conscientes de lo que están haciendo y de los objetivos que van a alcanzar. Para ellos, las estrategias son acciones o planes mentales, por lo general conscientes, orientados a la consecución de un objetivo o a la resolución de un problema que impide alcanzar una meta comunicativa. Cervero y Castro (2000) sostienen que las estrategias se presentan bajo formas diferentes, como son, por ejemplo, agrupaciones léxicas, descripciones, imágenes, etc., y añaden que no existen estrategias buenas o malas, solo más efectivas o menos efectivas, o sea, algo que para un alumno es significativo y efectivo, no tiene que serlo para los demás. Oxford (1990) señala que no existe un acuerdo pleno ni sobre la definición de estrategia ni sobre su tipología.

A continuación, presentamos las clasificaciones de las estrategias según varios autores. Puesto que hay muchas clasificaciones, destacamos solo las más relevantes en el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera. Todos los autores incluyen en su clasificación tres macro estrategias: las estrategias cognitivas que se refieren a la integración de los conocimientos previos con los nuevos, las estrategias metacognitivas que se refieren a la planificación, control y evaluación de su propio proceso de aprendizaje y las estrategias socioafectivas que se refieren al cumplimiento del proceso de aprendizaje. Brown y Palinscar (1982, en Vivanco 2001) enumeran tres tipos de estrategias utilizadas en el aprendizaje de una lengua. En primer lugar, destacan las estrategias metacognitivas que ayudan al estudiante a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje; en segundo lugar, destacan las estrategias cognitivas que se hallan directamente relacionadas con la capacidad mental individual (manipulan la información organizándola y procesándola en la memoria a corto y largo plazo); y en tercer lugar, destacan las estrategias socioafectivas que reflejan el grado de

aprecio del estudiante por el objeto de estudio (se muestran en la comprensión lectora o en las prácticas orales basadas en un tema de interés para los alumnos). O'Malley y Chamot (1990, en Heffington, 2009) también enumeran tres estrategias ya mencionadas. Destacan que las estrategias cognitivas son aquellas que están limitadas a tareas específicas de aprendizaje y que involucran una manipulación más directa del material o contenidos. Las estrategias metacognitivas según O'Malley y Chamot son aquellas donde el alumno tiene que planificar y evaluar su aprendizaje. Las estrategias socioafectivas se relacionan con actividades de mediación e interacción con otras personas.

Para concluir esta parte del trabajo, una vez más subrayamos la importancia del vocabulario y del uso de las estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera. Nuestra atención está centrada en el aprendizaje de lengua española y por esto hemos decidido comprobar a qué estilo de aprendizaje pertenecen los estudiantes de lengua y literatura españolas en la Universidad de Zagreb, y también, cuáles son las estrategias de aprendizaje del español que se usan en este nivel y cuáles se usan para adquirir el vocabulario. En el nivel académico esperamos que los estudiantes usen las estrategias conscientemente.

## **5. INVESTIGACIÓN SOBRE LOS ESTILOS Y ESTRATEGIAS EN EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL ACADÉMICO**

En este apartado presentamos los resultados de la investigación sobre los estilos y estrategias en el aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera en el nivel académico. Mejor dicho, en este trabajo investigamos los estilos de aprendizaje del vocabulario más usados y la frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje del vocabulario de español entre los estudiantes de nivel académico. Los resultados nos responden a la pregunta de cuáles son los estilos y estrategias más frecuentes en el aprendizaje del vocabulario en español. A continuación, analizaremos las respuestas que nos parecen más interesantes, que nos sorprenden y podrían ser de mayor importancia en relación con la parte teórica del trabajo.

### **5.1. Objetivos de la investigación**

Esta investigación tiene seis objetivos. El primero es determinar a qué estilo de aprendizaje pertenecen los estudiantes de nivel académico. Nuestra predicción es que la mayoría de los estudiantes pertenecen al estilo audiovisual. Según los resultados veremos si nuestra predicción es correcta o la mayoría de los estudiantes pertenece al estilo auditivo o visual. El segundo objetivo es averiguar qué estrategias de aprendizaje utilizan los estudiantes de nivel académico y con qué frecuencia. A continuación, relacionado con las estrategias, queremos examinar las de aprendizaje del vocabulario y ver cuáles se usan con mucha frecuencia. El cuarto objetivo es averiguar el papel de la duración del aprendizaje y la utilización de las estrategias. El quinto es examinar la relación entre el promedio de la nota en los estudios y el uso de las estrategias de aprendizaje. El último objetivo de esta investigación es determinar la conexión entre los estilos y estrategias de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje del vocabulario.

## 5.2. Metodología

### 5.2.1. Participantes

Los participantes de la investigación fueron estudiantes de Lengua y Literatura Españolas en el nivel académico en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb, Croacia. Los estudiantes fueron del primer curso de Grado. La mayoría es de sexo femenino, mejor dicho, el número de participantes femeninos es 23 (85,2%) y el número de participantes masculinos es 4 (14,8%). La gama de edad varía desde 18,5 hasta 21,5. El promedio de edad es de 19,2 años.

Para entender mejor los resultados obtenidos en la investigación, vamos a presentar el perfil de los participantes relacionado con las lenguas extranjeras, o mejor dicho, su conocimiento previo del español y duración del aprendizaje, otras lenguas extranjeras que estudian y su nota semestral del español

El gráfico 4 muestra el conocimiento previo del español, o sea, antes de la facultad. El gráfico 5 muestra la duración de aprendizaje del español como lengua extranjera antes de la facultad.



Gráfico 4: Conocimiento previo del español

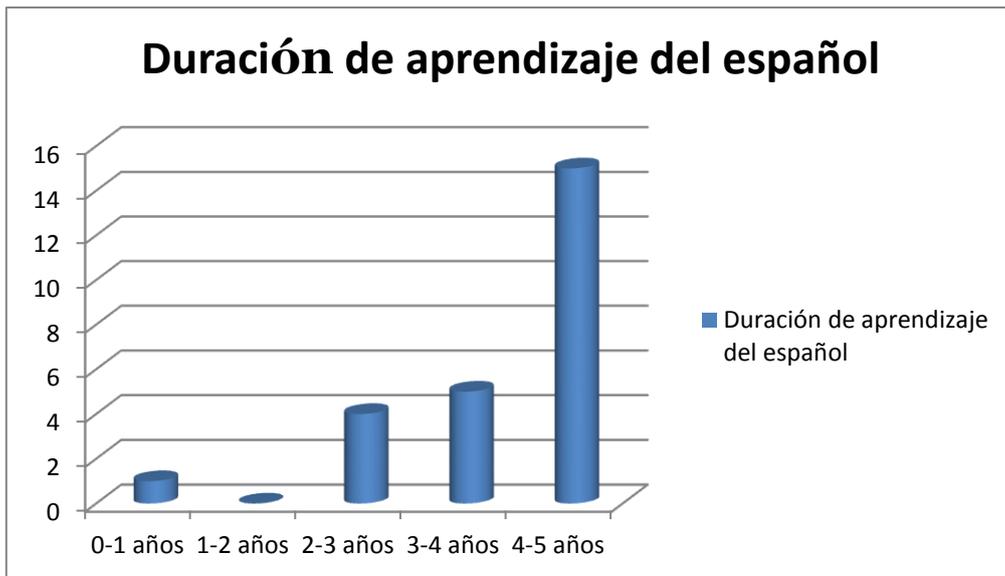


Gráfico 5: Duración de aprendizaje del español

Según el primer gráfico, podemos ver que casi todos los participantes (92,6%) tuvieron un conocimiento previo del español y solo el 7,4% de participantes no estudiaron español antes de la facultad. El segundo gráfico muestra el número de participantes que estudiaron español antes de la facultad y la duración del aprendizaje del mismo. Se puede ver que solo un participante estudió español por 1 año antes de la facultad, ningún participante estudió español entre 1 y 2 años, 4 participantes estudiaron español entre 2 y 3 años, 5 participantes tuvieron experiencia con español entre 3 y 4 años y la mayoría, o sea, 15 participantes, estudiaron español entre 4 y 5 años antes de inscribirse a la facultad.

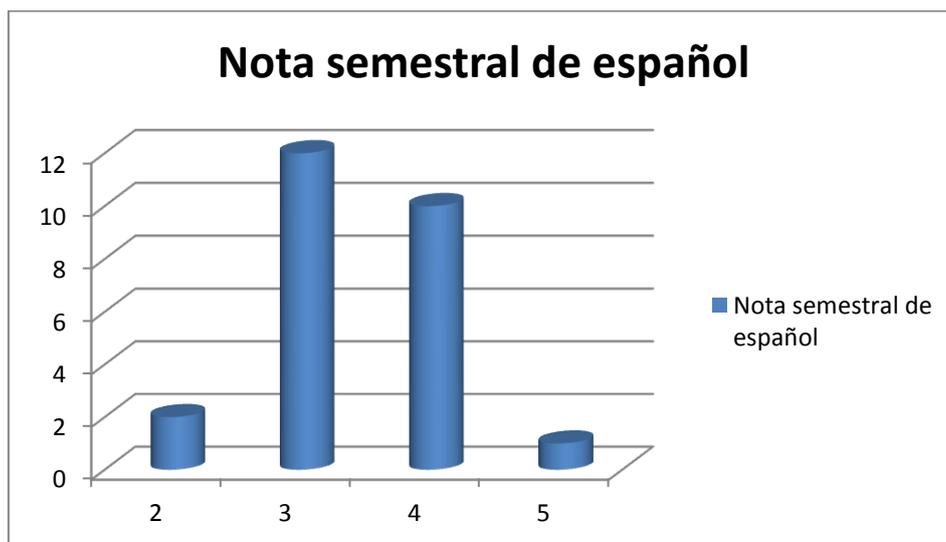


Gráfico 6: Nota semestral de español

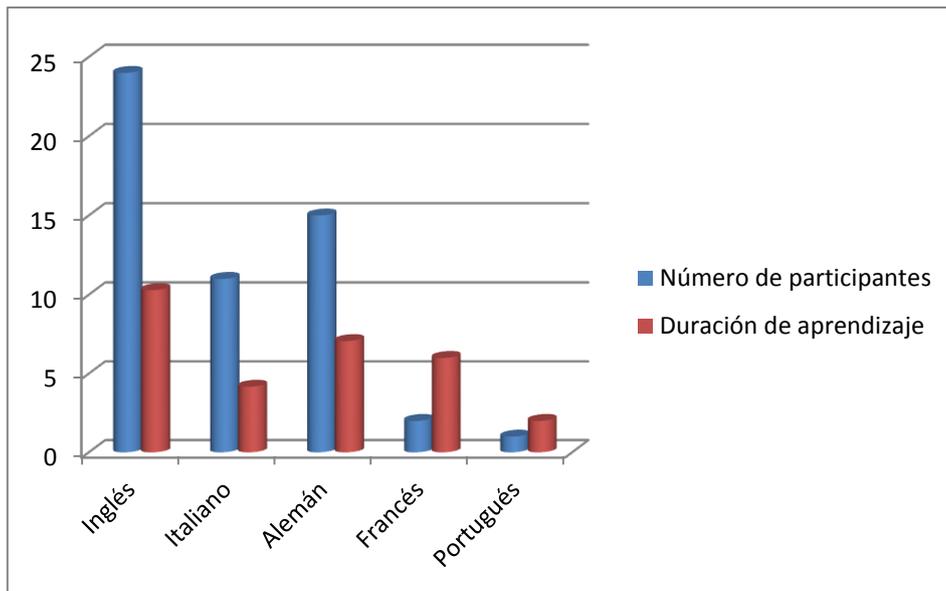


Gráfico 7: Número de participantes que estudian otras lenguas extranjeras y duración de aprendizaje de las mismas

El gráfico 6 muestra la nota semestral de español de cada participante. Descubrimos que la nota dominante es 3, o mejor dicho, 12 participantes acabaron el semestre con esa nota. 10 participantes acabaron el semestre con la nota 4, les siguen 2 participantes con la nota 2 y solo un participante acabó el semestre con un 5, o sea, sobresaliente.

El gráfico 7 representa otras lenguas extranjeras que, además del español, estudian los participantes. Es obvio que la lengua dominante es inglés, o sea, 24 participantes lo estudian. En segundo lugar es alemán y esa lengua la estudian 15 participantes. Le sigue el italiano con 11 participantes, francés con 2 participantes, y solo un participante estudia portugués. Hablando de la duración del aprendizaje, tenemos el mismo orden. Inglés como lengua extranjera se estudia más de 10 años, le sigue el alemán con 7 años. Por otro lado, el italiano y el portugués son lenguas extranjeras no tan populares entre nuestros participantes, las estudian 4 o 2 años.

### 5.2.2. Instrumentos y procedimiento de la investigación

Para esta investigación hemos usado 3 cuestionarios. El primero es sobre los estilos de aprendizaje creado por O'Malley y Chamot en 1995. Con este cuestionario quisimos determinar a qué estilo de aprendizaje pertenece cada alumno. Consta de 30 preguntas con 3 respuestas posibles ofrecidas. Las preguntas están divididas en 3 categorías, o mejor dicho, en 3 estilos (visual, auditivo o audio-visual). El segundo cuestionario que hemos usado es también de los autores O'Malley y Chamot en el año 1995. Está adaptado y se refiere a las estrategias de aprendizaje. Consta de 28 preguntas y sirve para medir la frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje. La forma de este cuestionario es diferente del primero. Se le pide a cada participante que escoja un número del uno al cinco y de esa manera expresa su opinión en relación con las afirmaciones ofrecidas. Las respuestas que deben elegir oscilan entre: 1- lo hago siempre/casi siempre, 2- lo hago a menudo, 3- lo hago a veces, 4- generalmente, no lo hago y 5- no lo hago nunca. El tercer cuestionario se refiere a las estrategias del aprendizaje del vocabulario que es creado por los autores Cochen y C.chi en el año 1990. Consta de 18 afirmaciones donde los participantes también escogen entre 5 respuestas ofrecidas marcadas con los números desde 1 hasta 5. Las respuestas oscilan entre 1- lo hago siempre/casi siempre, 2- lo hago a menudo, 3- lo hago a veces, 4- generalmente, no lo hago y 5- no lo hago nunca. Antes de pasar a los cuestionarios, los participantes tuvieron que escribir sus datos personales, como el género, edad, lengua materna, lenguas extranjeras y duración de su aprendizaje, nota semestral de español y duración del aprendizaje de español. Al final se les agradece por su colaboración. Los datos fueron recogidos en junio de 2015.

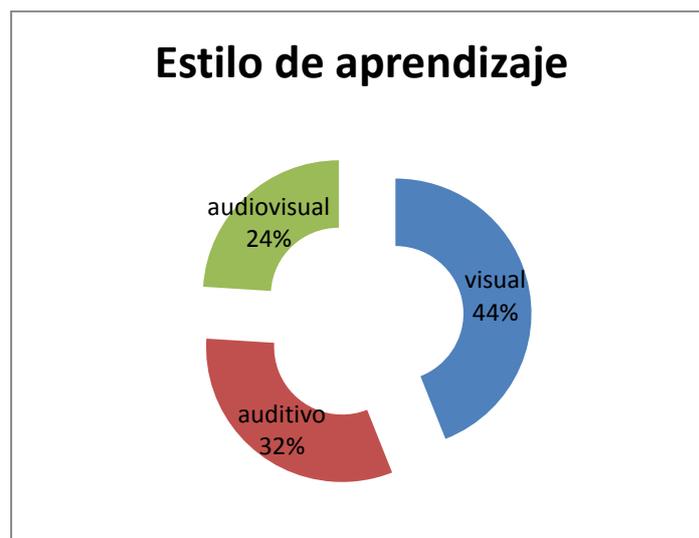
### 5.3. Resultados

En este apartado presentaremos y analizaremos los resultados obtenidos a través de los cuestionarios sobre los estilos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje del vocabulario. Para presentar los resultados obtenidos en la investigación, hicimos los cálculos en el programa SPSS.

#### 5.3.1. Los estilos de aprendizaje

Empezamos la investigación con los estilos de aprendizaje. Para determinar a qué estilo de aprendizaje pertenecen los estudiantes en el nivel académico hemos usado un cuestionario que consta de 30 preguntas con 3 posibles respuestas ofrecidas, de las que los estudiantes tienen que elegir una que les describe mejor. Hemos enumerado cuántas veces cada participante dio la respuesta *a*, *b*, o *c* a cada pregunta y de esta manera hemos obtenido los resultados. La respuesta *a* presenta el estilo, visual, la respuesta *b* auditivo y la respuesta *c* audiovisual. En el gráfico siguiente podemos ver los resultados.

Gráfico 8. Los resultados de los estilos de aprendizaje



Como se puede ver, el 44% (11 participantes) pertenece al estilo visual, le sigue el estilo auditivo con el 32% (8 participantes) y al final el estilo audiovisual con el 24% (6 participantes). Además, estos resultados incluyen 2 participantes más que no pertenecen a ningún estilo, o mejor dicho, no pudimos determinar a qué estilo pertenecen puesto que dieron respuestas uniformes a cada pregunta.

Según este gráfico, podemos concluir que el estilo visual es dominante y le siguen los estilos auditivo y audiovisual que son casi iguales.

### 5.3.2. Las estrategias de aprendizaje

Para elaborar el tema de las estrategias de aprendizaje, a continuación exponemos la tabla con los resultados de la investigación sobre dicho tema y en los siguientes apartados vamos a explicarlos con más detalle.

Tabla 3. Los resultados de las estrategias de aprendizaje expresados en porcentajes.

<b>ESTRATEGIA</b>	<b>Lo hago siempre/ casi siempre</b>	<b>Lo hago a menudo</b>	<b>Lo hago a veces</b>	<b>Generalmente, no lo hago</b>	<b>No lo hago nunca</b>
1.Me concentro en el ejercicio por adelantado e ignoro todo lo que podría distraerme en su implementación.	14,80%	33,30%	37%	11,10%	3,70%
2. Antes de pasar al siguiente, repito la materia de la clase anterior.	7,40%	14,80%	33,30%	18,6%	25,90%
3.Ojeo por adelantado el material de aprendizaje buscando en el texto ideas y conceptos principales.	7,40%	25,90%	33,30%	22,20%	11,10%
4.Practico por adelantado componentes lingüísticos necesarios para hacer los ejercicios con éxito.	3,70%	11,10%	18,50%	40,70%	25,90%

5. Me enfoco por adelantado en las partes del texto o en el habla que considero relevante e ignoro todo lo que considero irrelevante para el aprendizaje siguiente.	18,50%	29,60%	40,70%	3,70%	7,40%
6. Para lograr mejores resultados, trato de crear mejores condiciones de aprendizaje (ej. Me siento en las primeras filas para entender mejor al profesor).	7,40%	29,60%	37%	11,10%	14,80%
7. Compruebo mi propia reproducción durante el habla (ej. a veces omito alguna palabra porque me di cuenta de que no encaja en lo que quiero decir).	25,90%	33,30%	22,20%	7,40%	11,10%
8. Mientras hablo, trato de hablar lo menos posible para que todos puedan entenderme.	14,80%	29,60%	48,10%	3,70%	3,70%
9. Pienso en mi propio progreso o hago una autoevaluación para obtener un "feedback" sobre mi progreso relacionado con el aprendizaje del español.	7,40%	37,60%	18,50%	18,50%	18,50%
10. Apremio a sí mismo después de hacer algún ejercicio con éxito.	18,50%	25,90%	40,70%	7,40%	7,40%
11. Uso todos los fondos disponibles en español para mejorar mi nivel de español (ej. enciclopedias, diccionarios o manuales).	11,10%	29,60%	48,10%	7,40%	3,70%
12. Imito el habla de los demás (no importa si es la imitación en silencio o en voz alta).	11,10%	18,50%	25,90%	29,60%	14,80%

13. Asocio nuevas informaciones con acciones físicas.	14,80%	14,80%	33,30%	18,50%	18,50%
14. Uso elementos de mi lengua materna con el fin de comprender o producir mejor el español.	18,50%	40,70%	18,50%	11,10%	11,10%
15. Clasifico palabras, términos o conceptos según su significado.	22,20%	22,20%	33,30%	14,80%	7,40%
16. Durante la lectura o audición, escribo palabras claves o conceptos.	18,50%	33,30%	29,60%	18,50%	0%
17. Aplico las reglas conscientemente en la lectura, escritura o en el habla.	22,20%	44,40%	25,90%	7,40%	0%
18. Combino elementos menos conocidos con el objetivo de crear unidades más grandes.	11,10%	18,50%	44,40%	14,80%	11,10%
19. Uso materiales visuales para recordar o entender nueva información (ej. tarjetas en clases de lengua o imágenes creadas en mi mente).	22,20%	25,90%	33,30%	7,40%	11,10%
20. Antes de la pronunciación, imagino cómo suena alguna palabra o frase.	11,10%	22,20%	40,70%	14,80%	11,10%
21. Para recordar una palabra nueva en español, a menudo la identifico con la palabra de mi lengua materna que suena familiar o se parece a ella de cualquier manera.	18,50%	29,60%	22,20%	11,10%	18,50%
22. Combino palabras o frases con el fin de crear unidades semánticas.	22,20%	37%	18,50%	11,10%	11,10%

23. Conecto nuevas informaciones con el aprendizaje adquirido del español.	29,60%	48,10%	14,80%	3,70%	3,70%
24. Utilizo el conocimiento adquirido de otra lengua extranjera (ej. inglés) para facilitar la comprensión del texto nuevo o su reproducción en español.	48,10%	33,30%	11,10%	3,70%	3,70%
25. Utilizo toda la información disponible para adivinar el significado de las palabras nuevas o para complementar la información que falta.	25,90%	51,90%	14,80%	0%	7,40%
26. Escribo resúmenes después de la audición o lectura (ej. mentales, orales o en forma escrita).	18,50%	14,80%	40,70%	14,80%	11,10%
27. Si existe algo que no entiendo, siempre pregunto a mi profesor que me explique.	18,50%	40,70%	25,90%	7,40%	7,40%
28. Colaboro con mis colegas para resolver el problema.	25,90%	37%	18,50%	14,80%	3,70%

Observando la tabla 2 notamos que la estrategia de aprendizaje que se usa más frecuente es la utilización de toda la información disponible con el fin de adivinar el significado de las palabras nuevas o para completar la información que falta, el 51.9% de participantes declararon que es así a menudo. Esta estrategia es la única en el cuestionario que obtuvo un porcentaje tan alto.

En cuanto a las estrategias que se usan siempre o casi siempre, los alumnos suelen utilizar el conocimiento adquirido de otra lengua extranjera (ej. inglés) para facilitar la comprensión del texto nuevo o su reproducción en español (48.1%), conectar nuevas informaciones con el aprendizaje adquirido del español (29.6%), comprobar su propia reproducción durante el habla (ej. a veces omito alguna palabra porque me di cuenta de que no encaja en lo que quiero decir) y la colaboración con los colegas para resolver el problema (25.9%).

Siguiendo en la frecuencia, o mejor dicho, las estrategias que se usan a menudo son las siguientes: conexión de nuevas informaciones con el aprendizaje adquirido del español (48.1%), aplicación de las reglas conscientemente en la lectura, escritura o en el habla (44.4%), si hay algo que el estudiante no entiende, siempre pregunta al profesor que le explique y el uso de elementos de la lengua materna con el fin de comprender o producir mejor el español (40.7%). Se presentan en orden las siguientes estrategias que se aplican a veces: mientras hablan, los estudiantes tratan de hablar lo menos posible para que todos puedan entenderles (48.1%), usan todos los fondos disponibles en español para mejorar su nivel de español (ej. enciclopedias, diccionarios o manuales) (48.1%) y combinan elementos menos conocidos con el objetivo de crear unidades mas grandes (44.4%). Descubrimos que el 40.7% en general no practica por adelantado componentes lingüísticas necesarias para hacer ejercicios con éxito. Por otro lado, nadie declaró escribir palabras claves o conceptos durante la lectura o audición. Además, el 25.9% declara no practicar nunca por adelantado componentes lingüísticas necesarias para hacer ejercicios con éxito. La estrategia que obtuvo la mayor heterogenidad en los porcentajes es la siguiente: "Pienso en mi propio progreso o hago autoevaluación para obtener un "feedback" sobre mi progreso relacionado con el aprendizaje del español" (18.5% en tres categorías- lo hago a veces, generalmente, no lo hago y no lo hago nunca).

### 5.3.3. Las estrategias de aprendizaje del vocabulario

A continuación, presentamos la tabla de la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje del vocabulario.

Tabla 4. Los resultados de las estrategias de aprendizaje del vocabulario y su frecuencia de utilización

<b>ESTRATEGIA</b>	<b>Lo hago siempre/casi siempre</b>	<b>Lo hago a menudo</b>	<b>Lo hago a veces</b>	<b>Generalmente, no lo hago</b>	<b>No lo hago nunca</b>
1. Me concentro a los componentes de la palabra nueva.	7,40%	33,33%	22,22%	25,92%	11,11%
2. Separo la palabra en partes que me suenan conocidas.	14,81%	37,03%	25,92%	3,70%	18,51%
3. Divido las palabras en grupos según su clasificación (ej.sustantivos, verbos...)	18,51%	18,51%	37,03%	3,70%	22,22%
4. Asocio el sonido de la palabra nueva con el sonido de una palabra familiar.	25,92%	33,33%	25,92%	7,40%	7,40%
5. Uso rimas para memorizar palabras nuevas.	7,40%	14,81%	33,33%	18,51%	25,92%
6. Creo una imagen mental de las palabras nuevas.	18,51%	25,92%	22,22%	3,70%	29,62
7. Pongo palabras nuevas en la lista con las palabras con las cuales son asociadas.	14,81%	22,22%	22,22%	18,51%	22,22%

8. Escribo palabras nuevas en frases que tienen sentido.	3,70%	14,81%	25,92%	25,92%	29,62%
9. Los verbos que describen el hecho los practico actuándolos.	0%	3,73%	14,81%	25,92%	55,55%
10. Uso tarjetas con las que de manera sistematizada adapto palabras nuevas.	0%	7,40%	18,51%	22,22%	51,85%
11. Después de oír por primera vez palabras nuevas, las repito varias veces para memorizarlas.	37,03%	29,62%	18,51%	7,40%	7,40%
12. Después de un rato, repito palabras de nuevo para no olvidarlas.	18,51%	40,74%	25,92%	7,40%	7,40%
13. Busco componentes de palabras que llevan significado (ej.prefijo o sufijo) para recordar el significado de la palabra.	3,70%	29,62%	37,03%	14,81%	14,81%
14. Recuerdo en qué página está ubicada la palabra nueva o dónde la oí o vi por primera vez.	25,92%	25,92%	22,22%	14,81%	11,11%
15. En mis pensamientos visualizo la palabra nueva de la manera como se escribe.	37,03%	29,62%	11,11%	14,81%	7,40%
16. Trato de usar la palabra nueva de varias maneras.	14,81%	25,92%	37,03%	22,22%	0%
17. Practico el uso de palabras conocidas de varias maneras.	18,51%	33,33%	18,51%	25,92%	3,70%

18. Mientras hablo en una lengua extranjera, trato de usar expresiones idiomáticas.	14,81%	25,92%	40,74%	11,11%	7,40%
---	--------	--------	--------	--------	-------

Las estrategias de aprendizaje del vocabulario que resultaron con el porcentaje más alto en la categoría "lo hago siempre/casi siempre" son las siguientes: repetición de las palabras nuevas varias veces después de oírlas por primera vez (37,03%) y visualización de las palabras nuevas en pensamientos de la manera como se escriben (37,03). Por otro lado, nadie declaró que siempre o casi siempre practica actuando los verbos que describen el hecho y usa tarjetas con las que de manera sistematizada adapta palabras nuevas. Descubrimos que a menudo los participantes repiten palabras de nuevo para no olvidarlas (40,74%) y separan las palabras en partes que les suenan conocidas (37,03%). Los participantes declararon que a veces, mientras hablan en una lengua extranjera, tratan de usar expresiones idiomáticas (40,74%). Además, suelen dividir las palabras en grupos según su clasificación (ej.sustantivos, verbos...), buscar componentes de palabras que llevan significado (ej.prefijo o sufijo) para recordar el significado de la palabra y tratan de usar una palabra nueva de varias maneras (37,03%). Por otro lado, los participantes generalmente no fijan su atención en los componentes de la palabra nueva, escriben palabras nuevas en frases que tienen sentido, no practican actuando los verbos que describen el hecho y tampoco practican el uso de palabras conocidas de varias maneras (25.92%). Las estrategias que se destacan en la categoría "no lo hago nunca" son la práctica de la actuación de los verbos que describen el hecho (55,55%) y el uso de las tarjetas con las que de manera sistematizada los estudiantes adaptan palabras nuevas (51,85%). Nadie declaró no usar una palabra nueva de varias maneras. Podemos concluir que, las estrategias de aprendizaje del vocabulario, así como las estrategias de aprendizaje, obtuvieron respuestas muy variadas.

#### 5.3.4. La relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje y de vocabulario

Después de los resultados obtenidos en porcentaje, quisimos examinar si existe alguna relación entre los estilos de aprendizaje en general y las estrategias de aprendizaje y del vocabulario.

Empezamos con el análisis de los resultados usando la correlación de Pearson para averiguar si existe una relación entre el promedio de la nota en los estudios y el uso de cualquier estrategia. Al examinar el promedio de la nota y la frecuencia del uso de las estrategias, hemos notado que no existe ninguna correlación significativa ( $r=-0.098$ ;  $p>0.05$ ). En cuanto a la examinación sí existe la relación entre el promedio de la nota y la frecuencia del uso de las estrategias del vocabulario, tampoco existe correlación significativa ( $r=-0.068$ ;  $p>0.05$ ). A continuación, hemos examinado la relación entre las estrategias y duración de aprendizaje. Lo que hemos notado es que existe correlación significativa en ambos casos ( $r=-0.493$ ;  $p<0.05$ ,  $r=-0.524$ ;  $p<0.01$ ). Conforme a estos datos concluimos que existe correlación moderada, o mejor dicho, los participantes con mayor experiencia de aprendizaje de lenguas extranjeras usan las estrategias con mayor frecuencia. Además de las relaciones mencionadas, quisimos examinar la relación entre los estilos y las estrategias de aprendizaje. Para averiguar esa conexión usamos el análisis de varianza de una sola vía. Como factor utilizamos la afiliación de algunos segmentos y como la variable dependiente utilizamos el resultado de la escala de estrategias de aprendizaje individuales. Conforme a los resultados, no existe correlación estadísticamente significativa entre el uso de algún estilo de aprendizaje en particular y la frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje y del vocabulario ( $F=0,245$ ,  $p>0,05$ ,  $F=0,109$ ,  $p>0,05$ ).

Al final, quisimos averiguar la relación entre varias estrategias de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje del vocabulario. Para obtener los resultados, usamos la correlación de Pearson. En este caso, los resultados mostraron correlación estadísticamente significativa entre ambas categorías ( $r=0,515$ ,  $p<0,01$ ). En otras palabras, los alumnos que con mayor frecuencia usan las estrategias de aprendizaje, también las aplican mientras aprenden el vocabulario.

#### 5.4. Discusión

En este apartado analizamos y comentamos con más detalle los resultados obtenidos en la investigación y también, tratamos de explicarlos. Empezamos con los comentarios sobre los estilos de aprendizaje a los cuales pertenecen los estudiantes de nivel académico. Continuamos con los comentarios sobre las estrategias de aprendizaje que se usan en el nivel académico y con qué frecuencia. A continuación, pasamos al tercer objetivo que es averiguar las estrategias de aprendizaje del vocabulario y ver cuáles se usan con mucha frecuencia. También se va a comentar el papel de la duración del aprendizaje y la utilización de las estrategias. Relacionado con lo dicho, vamos a comentar la relación entre el promedio de la nota en los estudios y el uso de las estrategias de aprendizaje. Finalmente, vamos a decir algo sobre la conexión entre los estilos y estrategias de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje del vocabulario.

En el cuestionario sobre los estilos de aprendizaje, los participantes dieron respuesta a 30 preguntas con 3 posibles respuestas ofrecidas que les describen mejor. El objetivo de este cuestionario fue averiguar a qué estilo de aprendizaje pertenecen los estudiantes en el nivel académico. Los resultados mostraron que el 44% de los participantes pertenece al estilo visual. Esto no resulta nada extraño si se tiene en mente que en la enseñanza los profesores suelen usar a menudo varios manuales y piden a los alumnos que hagan los ejercicios, describan algunos objetos e imágenes, conecten dibujos con las palabras, escriban resúmenes...etc. Además, el 32% de los participantes pertenecen al estilo auditivo. Hay que admitir que este dato nos sorprendió puesto que los materiales auditivos no son muy frecuentes en la enseñanza de lenguas extranjeras. En cuanto al estilo audiovisual, el 24% de los participantes pertenecen a este estilo. Supusimos que la mayoría de los participantes pertenecía al estilo audiovisual debido a la combinación de los materiales visuales y audiovisuales usados durante la enseñanza. Concluimos que estos resultados podrían ser útiles a futuros profesores de lenguas extranjeras en la preparación de materiales para las clases. También, hay que tener en cuenta que cada alumno es único. En otras palabras, cada clase de lengua extranjera debería consistir en varios tipos de materiales, como por ejemplo, ejercicios gramaticales, textos, textos con preguntas, ejercicios donde los alumnos tienen que escribir su propia opinión sobre alguna cosa, ejercicios de vocabulario, ejercicios con audición...etc.

En el segundo cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje quisimos examinar qué estrategias de aprendizaje usan los estudiantes en el nivel académico y con qué frecuencia.

Según las respuestas dadas, notamos que los estudiantes usan las estrategias de aprendizaje inconscientemente. Como en dicho cuestionario los participantes tenían que marcar la frecuencia del uso (lo hago siempre/casi siempre, lo hago a menudo, lo hago a veces, principalmente, no lo hago, no lo hago nunca) de cada estrategia, los resultados son muy variados, así que no podemos determinar las estrategias dominantes entre los estudiantes en el nivel académico, y por otro lado, los resultados por debajo del 20% no los consideramos relevantes debido al número de participantes. En cuanto a las estrategias que se usan siempre o casi siempre, su orden de mayor a menor frecuencia es la siguiente: utilización del conocimiento adquirido de otra lengua extranjera, conexión de nuevas informaciones con el aprendizaje del español, utilización de toda la información disponible para adivinar el significado de las palabras nuevas, colaboración con colegas para resolver el problema, comprobación de la propia reproducción durante el habla, combinación de palabras o frases con el fin de la crear de unidades semánticas, el uso de los materiales visuales para el entendimiento de la nueva información, clasificación de las palabras según su significado, aplicación de las reglas en la lectura, etc. Teniendo en cuenta estos resultados, se puede concluir que en el aprendizaje de una lengua extranjera los participantes siempre cuentan con el aprendizaje previo de otra lengua extranjera que aprenden para facilitar la adquisición de una nueva lengua extranjera. Por otro lado, es obvio que piensan lógicamente. Hablando de las estrategias que se usan a menudo, los resultados son similares a los relacionados con las estrategias que se usan siempre. Dicho de otra forma, los participantes a menudo utilizan toda la información disponible para adivinar el significado de las palabras nuevas, conectan nuevas informaciones con el aprendizaje adquirido del español, aplican las reglas conscientemente en la lectura, usan elemento de su propia lengua materna con el fin de comprender o producir mejor el español, preguntan al profesor si no entienden algo. Además, piensan en hacer una autoevaluación para obtener un "feedback". Es bastante obvio que los estudiantes utilizan estrategias, pero no los identifican como estrategias, o sea, las usan inconscientemente. En cuanto a las estrategias que se usan a veces, la afirmación con el porcentaje más alto (48,10%) es el tratamiento de hablar lo menos posible para que todos puedan entender al estudiante mientras habla. Aquí no estamos seguros de si los estudiantes tienen miedo de la lengua extranjera y sienten ansiedad o no tienen motivación. Sea cual sea la razón, este dato puede ayudar a los profesores que traten de hablar más con sus estudiantes. Además, los participantes combinan elementos menos conocidos con el objetivo de crear unidades más grandes. Aquí también se puede concluir que piensan lógicamente y tienen en cuenta el aprendizaje previo de la lengua. En cuanto a las estrategias que nuestros participantes

generalmente no usan, o no usan nunca, hay que destacar la práctica adelantada de los componentes lingüísticos necesarios para hacer ejercicios con éxito, imitación del habla de los demás, repetición de la materia de la clase anterior, pensamiento del propio progreso, asociación de nuevas informaciones con las acciones físicas, identificación de las palabras nuevas con las palabras de la lengua materna que suena familiar. Nos sorprende que nuestros participantes no suelen crear mejores condiciones de aprendizaje, como por ejemplo, sentarse en las primeras filas para entender mejor al profesor. Otra vez no estamos seguros de si los estudiantes tienen miedo de la lengua extranjera o les falta motivación para el aprendizaje.

Observando todos estos resultados, notamos que la utilización de las estrategias de aprendizaje es frecuente, pero los estudiantes no son conscientes de esto. Así pues, los resultados pueden servir como pautas a los profesores que reconocen la importancia de las estrategias en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y ayudar en la preparación de las clases. Además, nos pueden ayudar a descubrir cómo aumentar la motivación para el aprendizaje de segundas lenguas. Los resultados obtenidos en esta investigación serían útiles en la práctica de las segundas lenguas.

El objetivo del tercer cuestionario fue averiguar el uso de las estrategias de aprendizaje del vocabulario. Es interesante saber que los estudiantes se esfuerzan en memorizar las palabras que oyen por primera vez. Teniendo este dato, se puede concluir que tienen gran motivación y voluntad para enriquecer su vocabulario. También, suelen visualizar palabras nuevas de la manera como se escribe. Además, a ellos les gusta repetir las palabras de nuevo para no olvidarlas y también separarlas en partes que les suenan conocidas. Aquí también se puede ver la motivación para el progreso en el aprendizaje de la lengua extranjera. Opuesto de las palabras nuevas, los estudiantes no tienen tendencia de practicar verbos actuándolos. Teniendo todos los resultados relacionados con el vocabulario, notamos gran voluntad para el progreso en el aprendizaje de la lengua extranjera y por lo tanto, queremos destacar el papel del vocabulario. Sin el vocabulario, no hay progreso en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Después de todo lo dicho en este apartado, queremos destacar la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Hoy en día cada individuo aprende por lo menos una lengua extranjera. El conocimiento previo de las lenguas extranjeras nos puede ayudar mientras aprendemos una nueva lengua extranjera. En nuestra investigación, casi todos los estudiantes aprendieron otras lenguas extranjeras antes de inscribirse a la facultad. Dicho de otra manera,

tuvieron experiencia con algunas estrategias de aprendizaje que aplicaron al español. Nos gustaría destacar la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras puesto que así cada persona desarrolla sus propias estrategias de aprendizaje.

Los resultados de la investigación mostraron que entre los estilos y las estrategias de aprendizaje no hay relación. Tenemos que admitir que nos sorprendió mucho este dato. Según esto, si alguien prefiere el estilo visual, auditivo o audiovisual, no tiene nada que ver con las estrategias que va a usar mientras aprende alguna lengua extranjera. Por otro lado, existe correlación estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje y estrategias de aprendizaje del vocabulario. Pensamos que el gran papel aquí lo tiene el conocimiento de otras lenguas extranjeras y su duración de aprendizaje. Cada persona tiene sus propias estrategias de aprendizaje de lenguas y las mismas las va a usar mientras aprende el vocabulario, gramática, etc. Concluimos que cada persona es única, recibe y selecciona informaciones a su manera.

## 6. CONCLUSIÓN

Se habla mucho sobre los estilos y las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. En particular, las estrategias de aprendizaje representan un componente ineludible en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Cada estudiante es único y aprende de la manera que le resulta más adecuada dependiendo del su estilo de aprendizaje (visual, auditivo, audiovisual). Además, es interesante mencionar en este ámbito que según los resultados obtenidos en la investigación, en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, las estrategias se utilizan inconscientemente. También, se utilizan conscientemente pero con menor frecuencia. Así pues, consideramos que los profesores de segundas lenguas tienen que determinar a qué estilo de aprendizaje pertenecen sus estudiantes y qué estrategias de aprendizaje utilizan. Al determinar esto, pueden preparar los materiales para las clases. Además, los profesores son las personas clave en el aula y responsables para despertar la curiosidad de los alumnos por las lenguas extranjeras. Ellos son las personas que demuestran el espectro de diferentes estrategias. Por otro lado, los estudiantes tienen que ser conscientes por qué estudian una lengua extranjera y determinar sus objetivos.

Vistos los resultados de la investigación, está claro que nuestros participantes, o mejor dicho, los estudiantes de Lengua y Literatura Españolas del primer curso de Grado, usan las estrategias de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje de vocabulario, pero muchas veces no son conscientes de su uso. En concordancia con los resultados de la investigación, los sobre las estrategias son muy variados. Conforme a los resultados, pensamos que los estudiantes con mayor experiencia de aprendizaje de lenguas extranjeras tienen tendencia de usar las estrategias con mayor frecuencia. En cuanto a los estilos de aprendizaje, los resultados son también variados, el mayor número de participantes pertenece al estilo visual. En cuanto a los estilos y estrategias de aprendizaje, es interesante mencionar que no hay relación entre ellos. Esto, según nuestra opinión, es debido al hecho de que los alumnos no son conscientes de qué estilo de aprendizaje pertenecen y prefieren. Tampoco son conscientes del uso de las estrategias. Por otro lado, se mostró la relación entre las estrategias de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje de vocabulario. Esto se debe al hecho de que los alumnos que usan las estrategias de aprendizaje, también las aplican al vocabulario. Hablando de este tema, hay que destacar el papel del conocimiento de otras lenguas extranjeras y claro,

en la duración de aprendizaje de las mismas. Todos estos factores pueden tener gran influencia a la motivación y el progreso de los estudiantes.

En general, confirmamos que el uso de las estrategias de aprendizaje es frecuente en el nivel académico pero los estudiantes tienen que prestar más atención a su uso. Nuestra opinión es que es necesario hacer más investigaciones de este tema para poder obtener resultados, con un mayor número de participantes. En cuanto a los profesores de lenguas extranjeras, el presente trabajo les podría ayudar a aumentar la motivación de los estudiantes, despertar su curiosidad, mejorar la atmósfera durante las clases y también a mejorar la calidad del proceso de enseñanza de una lengua extranjera.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Armstrong, T. (2003), "You're smarter than you think: A kid's guide to multiple intelligences". Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing

Arnold, J. y Fonseca, M.C. (2004), "Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective". IJES, International Journal of English Studies

Bagarić Medve, V. (2012), "Komunikacijska kompetencija – Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku". Osijek: Filozofski fakultet.

Baralo, M. (2005), "Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula", FIAPE Congreso internacional: El español, lengua del futuro, 1-12.

Božinović, N. (2012), "Strategije učenja gramatike i gramatička kompetencija u stranome jeziku". Tesis doctoral no publicada, Zagreb, Universidad de Zagreb.

Campión, R. S. (2005), "El fenómeno de la transferencia de vocabulario pasivo-activo en el aprendizaje de una lengua extranjera". Disponible en: [http://www.uned.es/cattudela/revista2/REVISTA3/n003/raul\\_santiago.htm](http://www.uned.es/cattudela/revista2/REVISTA3/n003/raul_santiago.htm)

Canale, M. (1983), "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera, M. (coord.) (2000), Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid. EdelsaGrupoDidascalía.

Canale, M., Swain, M. (1980), "Theoretical Bases of Comuncative Approaches to Second Language Teaching and Testing". Applied Linguistic

Cervero, M., Castro, P. F. (2000), "Aprender y enseñar vocabulario". Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía

Clark, E. (1993), "The lexicon in acquisition". Cambridge: Cambridge University Press

Cohen, A.D. (1996), "Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues". *CARLA Working Paper Series 3* [en línea].[21 septiembre 2016]. Disponible en <http://carla.acad.umn.edu/strategies/resources/SBIclarify.pdf>.

DRAE (2003), fecha de consulta 24 de noviembre 2015.

Gardner, H. (1993a), "Frames of mind: The theory of multiple Intelligences (2ª ed.)". Nueva York: Basic books

Gardner, H. (1999a), "Intelligence reframed". Nueva York: Basic Books

Gardner, H. (2006), "Multiple intelligences: New horizons". Nueva York: Basic books

Gómez Molina, J. R. (1997), "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica". REALE  
7

Izquierdo Gil, C. (2004), "La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación en el nivel elemental en estudiantes francófonos"., Universitat de Valencia

Jelić, A.B. (2007), "Ulogačitanja u usvajanju vokabulara francuskog kao stranog jezika (doktorska disertacija)". Zagreb.

Kolb, D.A. (1984), "Experiential learning. Experience as the source of learning and development". Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, Inc.

Krantz, G. (1991), "Learning vocabulary in a foreign language: a study of reading strategies". Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Kuo Lee, Ch. (2010), "An Overview of Language Learning Strategies". *ARECLS 7* [en línea]. [21 septiembre 2016]. Disponible en [http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume7/lee\\_vol7.pdf](http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume7/lee_vol7.pdf).

Lazear, D. (1991a), "Seven ways of knowing: Teaching for multiple intelligences". Palatine, IL: Skylight Publishing

Melka, F. (1997), "Receptive vs. productive aspects of vocabulary". En Schmitt, N. Y McCarthy, M. Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press

Morchio, M. (2004), "Enseñanza de una lengua extranjera desde las inteligencias múltiples". Córdoba, España: Universidad Nacional de Córdoba, Programa Universitario de Adultos Mayores

O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990), "Learning Strategies in Second Language Acquisition". Cambridge: Cambridge University Press.

Oster, U. (2009), "La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica". Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Jaume I

Oxford, R. L. (1990), "Language Learning Strategies: what every teacher should know". Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Palapanidi, K. (2013), "Conocimiento receptivo y productivo del vocabulario de LE". Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas. (fecha de consulta 22 de noviembre 2016). Disponible en: [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_526a6b6c2ca3e.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_526a6b6c2ca3e.pdf)

Richards, J. C. y Lockhart, Ch (1998), "Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Madrid": Cambridge University Press

Rodríguez, M. y García-Merás E. (2005), "Las estrategias de aprendizaje y sus particulares en lenguas extranjeras". *Revista iberoamericana de educación* [en línea]. [21 de septiembre 2016]. Disponible en <http://www.rioei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>.

Santamaría Pérez, I. (2013), "La competencia léxico-semántica". Disponible en: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/33217/2/Tema\\_1\\_competencia\\_lexica.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/33217/2/Tema_1_competencia_lexica.pdf)

Schmeck, R.R. (1983), "Learning styles of college students". En R.F. Dillon y R.R. Schmeck (Eds.), *Individual differences in cognition: Vol 1*. New York: Academic Press

Stevick, E. (1989), "Success with Foreign Languages". Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall International

Vivanco, V. (2001), "La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos". Universidad Politécnica de Madrid

### OPĆI PODACI

SPOL: A) žensko B) muško DOB: \_\_\_\_\_

OBRAZOVNA USTANOVA: \_\_\_\_\_

RAZINA UČENJA: \_\_\_\_\_

Molim Vas da navedete svoj materinji jezik. \_\_\_\_\_

Imate li prethodno iskustvo u učenju španjolskoga jezika? DA NE

Ako je odgovor DA, navedite koliko dugo učite španjolski jezik? \_\_\_\_\_

S kojom ste ocjenom iz španjolskog jezika zaključili prošli semestar? \_\_\_\_\_

Jeste li učili još neki strani jezik? DA NE

Ako DA, koji i koliko dugo? \_\_\_\_\_

**Cilj upitnika** koji se nalazi pred Vama jest **otkriti stilove i strategije** koje se u najvećoj mjeri koriste pri učenju **vokabulara** španjolskog jezika.

Upitnik je podijeljen u tri dijela:

- **Prvi dio upitnika** čini 30 pitanja s ponuđenim odgovorima nabrojanim, a na temelju kojih se određuju stilovi učenja.

- **Drugi dio upitnika** čini 28 pitanja s ponuđenim odgovorima intenziteta gdje je na ponuđenoj ljestvici uz svaku tvrdnju brojkama od 1 do 5 potrebno zaokružiti broj koji označava koliko se često koristite navedenim postupkom, pri čemu broj 1 predstavlja tvrdnju „Uvijek ili gotovo uvijek to činim.“, broj 2 „Često to činim.“, broj 3 „Katkad to činim.“, broj 4 „Uglavnom to ne činim.“, a broj 5 „Nikad to ne činim.“ Na temelju drugog dijela upitnika određuju se strategije kojima se pojedinci najviše služe u učenju jezika.

- **Treći dio upitnika** čini 18 pitanja s ponuđenim odgovorima intenziteta gdje je na ponuđenoj ljestvici uz svaku tvrdnju brojkama od 1 do 5 potrebno zaokružiti broj koji označava koliko se često koristite navedenim postupkom. Pravila za ovaj dio vrijede isto kao i kod drugog dijela upitnika. Na temelju trećeg dijela upitnika određuju se strategije kojima se pojedinci najviše služe u usvajanju vokabulara.

**Ovdje nema točnih i netočnih odgovora stoga Vas molim da odgovarate iskreno jer su Vaši odgovori važni.**

**Zahvaljujem se unaprijed na Vašim odgovorima i strpljenju koje ste pokazali tijekom rješavanja ovog upitnika.**

**Upitnik provela: Iva Cupan**

### **PRVI DIO: Stilovi učenja**

**1. Pri korištenju novog alata uglavnom:**

- a. najprije čitam upute o njegovom korištenju
- b. slušam savjete drugih koji su se njime služili
- c. sam/a pokušavam dokučiti kako se on koristi

**2. Kad su mi potrebne upute za kretanje, uglavnom:**

- a. konzultiram kartu za upute
- b. tražim govorne upute
- c. samostalno nastojim otkriti smjer kojim trebam ići i ponekad se čak služim i kompasom.

**3. U pripremanju novog jela:**

- a. preferiram slijepo slijediti pisane upute o načinu pripreme
- b. zovem prijatelja da mi objasni načine pripreme
- c. slijedim instinkte, testirajući tako vlastite kulinarske sposobnosti

**4. Kad nekome nešto novo objašnjavam najčešće:**

- a. zapisujem upute umjesto njih
- b. im verbalno objašnjavam
- c. im demonstriram kako riješiti zadatak, a potom ih puštam da samostalno dođu do rješenja.

**5. Često govorim:**

- a. „Gledaj me kako ja to radim.“
- b. „Ja ću ti reći kako to treba napraviti.“
- c. „Pokušaj sam/sama.“

**6. Tijekom slobodnog vremena najviše volim:**

- a. posjećivati muzeje i galerije
- b. slušati glazbu i razgovarati s prijateljima
- c. baviti se sportom i "uradi sam" aktivnostima

**7. Kad kupujem odjeću, najčešće**

- a. zamišljam kako bi mi pristajao određeni komad odjeće
- b. razgovaram o odjeći s prodavačicom
- c. isprobavam odjeću i samostalno donosim odluku o kupnji

**8. Kod odabira mjesta za odmor, uglavnom:**

- a. se informiram čitajući brošure
- b. slušam savjete prijatelja
- c. zamišljam kako bi mi bilo na određenom mjestu

**9. Da kupujem novi automobil, prije same kupnje najprije bih:**

- a. pročitao/la što kažu o njemu u novinama i časopisima
- b. se posavjetovao/la s prijateljima
- c. išao/la na probne vožnje različitih modela automobila

**10. Pri učenju novih vještina, najugodnije se osjećam:**

- a. gledajući profesora/icu što on/ona radi
- b. razgovarajući s profesorom/icom o onome što bih trebao/la raditi
- c. kad samostalno testiram svoje granice i donosim zaključke

**11. Kod odabira jela s jelovnika, najčešće:**

- a. zamišljam kako hrana s jelovnika izgleda
- b. raspravljam s partnerom/icom ili prijateljima o ponudi
- c. razmišljam o ukusima hrane s jelovnika

**12. Dok slušam glazbu na koncertu uvijek:**

- a. promatram izvođače na pozornici i publiku oko sebe
- b. pažljivo slušam ritam i tekst pjesama
- c. se krećem u ritmu glazbe

**13. Dok se nastojim koncentrirati najčešće:**

- a. se fokusiram na riječi i slike ispred sebe
- b. raspravljam o problemima i potencijalnim rješenjima u svojoj glavi
- c. se puno krećem, igram se s olovkama i prstima te pomičem predmete oko sebe

**14. Biram pokućstvo na temelju:**

- a. boje i izgleda
- b. opisa kojeg mi pruži trgovac
- c. materijala i osjećaja kojeg ostavlja na dodir

**15. Moje je prvo sjećanje vezano uz:**

- a. nešto što sam vidio/vidjela
- b. nešto što mi je netko rekao
- c. nešto što sam radio/radila

**16. Kad osjećam tjeskobu, ja:**

- a. zamišljam najgore moguće ishode događaja
- b. samostalno pokušavam dokučiti rješenje svojih problema
- c. ne mogu biti miran/na te se stoga meškoljim i konstantno krećem

**17. Poistovjećujem se s ljudima na temelju:**

- a. njihovog fizičkog izgleda

- b. onoga što mi kažu
- c. onoga što osjećam kad sam u njihovoj blizini

**18. Kad ponavljam za ispit, uglavnom:**

- a. izrađujem brojne bilješke i dijagrame
- b. na glas prolazim kroz bilješke, samostalno ili s drugim ljudima
- c. zamišljam predmete u pokretu

**19. Kad nekome nešto objašnjavam, najčešće:**

- a. vizualno demonstriram sadržaj
- b. objašnjavam na različite načine sadržaj ne bi li osoba koja me sluša došla do zaključka
- c. ohrabrujem osobu da samostalno pokušaju riješiti zadatak i postupno im nudim vlastite ideje rješenja zadatka

**20. Uživam u:**

- a. filmovima, fotografiji, umjetnosti ili u gledanju ljudi dok promatraju umjetnička djela
- b. slušanju glazbe, radija ili razgovoru s prijateljima
- c. sudjelovanju u sportskim aktivnostima, ukusnoj hrani ili plesanju

**21. U slobodno vrijeme najčešće:**

- a. gledam televiziju
- b. razgovaram s prijateljima
- c. bavim se fizičkim aktivnostima ili izradom sitnica

**22. Pri prvom kontaktu s nepoznatom osobom, ja ću:**

- a. dogovoriti sastanak „licem u lice“
- b. razgovarati s njima telefonski
- c. dogovoriti sastanak uz ručak ili neku drugu aktivnost

**23. Kod prvog dojma, uvijek primjećujem kako drugi:**

- a. izgledaju i odijevaju se
- b. zvuče i govore
- c. stoje i kreću se prostorom

**24. Ukoliko sam ljut/a, najčešće:**

- a. razmišljam o stvarima koje su me naljutile
- b. podižem glas i govorim ljudima kako se osjećam
- c. bijesno lupam vratima i fizički pokazujem ljutnju

**25. Najlakše pamtim:**

- a. lica
- b. imena
- c. stvari koje sam učinio/la

**26. Smatram da je lako procijeniti da netko laže ako ta osoba:**

- a. izbjegava vaš pogled
- b. mijenja boju glasa
- c. se u njihovoj blizini loše osjećate

**27. U kontaktu sa starim prijateljem, ja ću:**

- a. reći „Divno te je opet vidjeti!“
- b. reći „Divno te je opet čuti!“
- c. ga/je zagrliti ili se rukovati s njim

**28. Najbolje pamtim ukoliko**

- a. radim bilješke ili imam fizički primjerak teksta
- b. glasno ponavljam riječi i ključne termine
- c. se bavim nekom aktivnošću ili zamišljam da se bavim njome

**29. Ukoliko imam primjedu na kupljeni proizvod, najugodnije se osjećam ako:**

- a. napišem prigovor
- b. se žalim telefonskim putem
- c. vratim predmet u prodavaonicu ili ga pošaljem u ured glavne i odgovorne osobe

**30. Često govorim:**

- a. „Znam što misliš.“
- b. „Svjestan/na sam što govoriš!“
- c. „Znam kako se osjećaš“

## DRUGI DIO: Strategije učenja

Molim Vas da brojem od 1 do 5 označite koliko se često koristite navedenim postupkom.

1 = „Uvijek ili gotovo uvijek to činim.”, 2 = „Često to činim.”, 3 = „Katkad to činim.”,

4 = „Uglavnom to ne činim.”, 5 = „Nikad to ne činim.”

1.	Unaprijed se koncentriram na zadatak te ignoriram sve ono što bi me moglo omesti u njegovom izvršavanju.	1	2	3	4	5
2.	Prije nego odem na sljedeće, ponavljam gradivo s prošlog predavanja.	1	2	3	4	5
3.	Unaprijed letimično čitam materijale za učenje tražeći u tekstu glavne ideje i koncepte.	1	2	3	4	5
4.	Unaprijed vježbam lingvističke komponente potrebne za uspješno provođenje zadatka.	1	2	3	4	5
5.	Unaprijed se fokusiram na dijelove u tekstu ili govoru za koje smatram da su važni te ignoriram ono što smatram nebitnim za daljnje učenje.	1	2	3	4	5
6.	Kako bih ostvario/la što bolje rezultate, trudim se stvoriti što bolje uvjete učenja (npr. sjedim u prvim redovima kako bih što bolje razumio/razumjela nastavnika).	1	2	3	4	5
7.	Tijekom govora provjeravam vlastitu reprodukciju (npr. ponekad izostavim neku riječ jer sam shvatio/la kako se ne uklapa u ono što želim reći).	1	2	3	4	5
8.	Kada govorim, nastojim da to bude što kraće kako bi me svi razumjeli.	1	2	3	4	5
9.	Razmišljam o vlastitom napretku ili provodim samoevaluaciju kako bih dobio/la povratne informacije o vlastitom napretku u učenju španjolskog jezika.	1	2	3	4	5
10.	Nakon što uspješno provedem neki zadatak, nagradim se.	1	2	3	4	5
11.	Koristim sva raspoloživa sredstva na španjolskom kako bih što bolje ovladao/la jezikom (npr. enciklopedije, rječnike ili udžbenike).	1	2	3	4	5
12.	Oponašam govor drugih ljudi (bilo da je riječ o tihom oponašanju ili imitaciji na glas).	1	2	3	4	5
13.	Povezujem nove informacije s fizičkim radnjama.	1	2	3	4	5
14.	Koristim elemente materinjeg jezika s ciljem boljeg razumijevanja i/ili produkcije na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5
15.	Klasificiram riječi, termine ili koncepte prema njihovom značenju.	1	2	3	4	5
16.	Tijekom slušanja ili čitanja bilježim ključne riječi ili koncepte.	1	2	3	4	5
17.	Svjesno primjenjujem pravila španjolskog jezika u čitanju, pisanju ili govoru.	1	2	3	4	5

18.	Kombiniram manje poznate elemente s ciljem stvaranja većih cjelina.	1	2	3	4	5
19.	Kako bih zapamtio/la ili razumio/razumjela novu informaciju, koristim se vizualnim pomagalicama (npr. sličice na satu jezika ili slike koje stvaram u svojoj glavi).	1	2	3	4	5
20.	Zamišljam kako zvuči neka riječ, fraza ili rečenica prije nego je izgovorim.	1	2	3	4	5
21.	Kako bih zapamtio/la novu riječ iz španjolskog jezika, često je poistovjećujem s riječju iz materinjeg jezika koja slično zvuči ili na bilo koji drugi način nalikuje toj riječi.	1	2	3	4	5
22.	Kombiniram riječi ili fraze s ciljem stvaranja značenjskih cjelina.	1	2	3	4	5
23.	Povezujem nove informacije s usvojenim znanjem španjolskog jezika.	1	2	3	4	5
24.	Koristim se usvojenim znanjem nekog drugog jezika (npr. engleskog) kako bih olakšao/la razumijevanje novog teksta ili njegovu reprodukciju na španjolskom.	1	2	3	4	5
25.	Koristim se svim dostupnim informacijama kako bih pogodio/la značenja novih riječi ili nadopunio/la informacije koje mi nedostaju.	1	2	3	4	5
26.	Nakon slušanja ili čitanja radim sažetke (mentalne, oralne ili u pisanoj formi).	1	2	3	4	5
27.	Ukoliko postoji nešto što ne razumijem, uvijek pitam profesora/profesoricu ili nekog od kolega za objašnjenje.	1	2	3	4	5
28.	Kako bih riješio/la problem, surađujem s kolegama.	1	2	3	4	5

### TREĆI DIO: Strategije usvajanja vokabulara

Molim Vas da brojem od 1 do 5 označite koliko se često koristite navedenim postupkom.

1 = „Uvijek ili gotovo uvijek to činim.”, 2 = „Često to činim.”, 3 = „Katkad to činim.”,

4 = „Uglavnom to ne činim.”, 5 = „Nikad to ne činim.”

1.	Usmjeravam pažnju na sastavne dijelove nove riječi.	1	2	3	4	5
2.	Rastavljam riječ na dijelove koji su mi poznati.	1	2	3	4	5
3.	Dijelim riječi u skupine prema vrsti riječi (npr. imenice, glagoli...)	1	2	3	4	5
4.	Povezujem zvuk nove riječi sa zvukom riječi koja mi je već poznata.	1	2	3	4	5
5.	Koristim rimu za pamćenje novih riječi.	1	2	3	4	5
6.	Stvaram mentalnu sliku novih riječi.	1	2	3	4	5
7.	Nove riječi stavljam na listu s onima s kojima su povezane.	1	2	3	4	5
8.	Zapisujem nove riječi u smislene rečenice.	1	2	3	4	5
9.	Glagole koji opisuju radnju vježbam glumeći tu radnju.	1	2	3	4	5
10.	Koristim kartice pomoću kojih na sistematičan način usvajam nove riječi.	1	2	3	4	5
11.	Nove riječi često iznova prolazim nakon što ih prvi puta naučim tako da ih zapamtim.	1	2	3	4	5
12.	Riječi iznova ponavljam nakon nekog vremena tako da ih ne zaboravim.	1	2	3	4	5
13.	Tražim dijelove riječi koje nose značenje (npr. prefiks ili sufiks) da se podsjetim značenja te riječi.	1	2	3	4	5
14.	Pokušavam se prisjetiti situacije u kojoj sam prvi put čuo ili vidio riječ ili stranice i mjesta na kojem sam ju vidio napisanu.	1	2	3	4	5
15.	U mislima si vizualno predočim novu riječ onako kako se piše.	1	2	3	4	5
16.	Pokušavam iskoristiti novu riječ na što više načina.	1	2	3	4	5
17.	Vježbam korištenje poznatih riječi na različite načine.	1	2	3	4	5
18.	Trudim se upotrebljavati frazeme kada koristim strani jezik.	1	2	3	4	5