

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski Fakultet
Odsjek za romanistiku

Uporaba strategija učenja kod hrvatskih studenata španjolskog kao stranog jezika s obzirom na razinu studija

diplomski rad

Studentica: Monika Hadrović

Mentorica: dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: dr. sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, srpanj 2017.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

**El uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes croatas de ELE
en relación con el nivel de aprendizaje**

Estudiante: Monika Hadrović

Mentora: dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Comentora: dr. sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, julio del 2017

Índice

Sažetak/Resumen

1. Introducción.....	6
2. Estrategias de aprendizaje dentro del marco de la teoría cognitiva.....	8
2.1 Inicio de las investigaciones de las estrategias de aprendizaje.....	8
2.1.1. Los buenos estudiantes de idiomas (GLL)	8
3. Definición de las estrategias de aprendizaje.....	11
4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje.....	13
4.1. Las estrategias según Rubin	13
4.2. Las estrategias según O'Malley y Chamot.....	14
4.3. Las estrategias de aprendizaje según Stern	16
4.4. Las estrategias de aprendizaje según Oxford	17
5. Investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje	21
6. El papel de las estrategias de aprendizaje en el contexto escolar.....	25
7. La investigación del uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes croatas del español como lengua extranjera en relación con el nivel de estudio	28
7.1. Objetivos de la investigación.....	28
7.2. Metodología.....	29
7.2.1. Participantes	29
7.2.2. Instrumentos	30
7.2.3. Procedimiento de la investigación.....	31
7.3 Resultados	32
7.3.1. Actitudes sobre las estrategias de aprendizaje.....	32
7.3.2. Utilización de las estrategias de aprendizaje	41
7.4. Discusión	47
8. Conclusión.....	51
9. Bibliografía/Sitografía.....	53

Sažetak

Ovaj se rad bavi istraživanjem uporabe strategije učenja hrvatskih studenata španjolskog kao stranog jezika s obzirom na razinu studija. U uvodnom se dijelu daje teorijska podloga o procesu poučavanja. Polazi se od sedamdesetih godina prošloga stoljeća kada dolazi do preokreta u procesu poučavanja i naglasak se stavlja na učenika i na načine na koji on uči i savladava gradivo. U kontekstu procesa učenja i usvajanja stranog jezika, navode se brojni autori koji spominju razne tehnike, takozvane strategije, kojima se učenici služe kako bi što lakše i uspješnije savladali veliki broj novih informacija. Sukladno tome, predstavlja se pregled tipologija strategija učenja (O'Malley i Chamot, Oxford, Rubin, Stern), s naglaskom na klasifikaciju autora O'Malley i Chamot i Oxford. Nakon toga, daje se presjek istraživanja provedenih na temu uspješnih učenika stranog jezika i uporabe strategija općenito. Nakon teorijskog dijela rada, prelazi se na istraživački dio istoga. Istraživanje je provedeno na 140 studenata na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i na Filozofskom fakultetu u Zadru. Cilj istraživačkog dijela rada je bio ispitati stav o strategijama učenja kao i strategije kojima se koriste studenti preddiplomskog studija i prve godine diplomskog studija španjolskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i na Filozofskom fakultetu u Zadru. Također, cilj nam je bio istražiti kojim se strategijama studenti najviše koriste i kako se njihova uporaba mijenja s obzirom na razinu studija. Na temelju dobivenih podataka možemo zaključiti da studenti svih godina na oba fakulteta općenito pozitivno gledaju na strategije učenja i misle da njihova pravilna uporaba može doprinijeti uspjehu u studiju. Iako je bilo manjih razilaženja u mišljenju o neophodnosti strategija, većina misli da je njihova uporaba neophodan dio procesa učenja. Također, možemo zaključiti kako većina studenata želi da se strategije počnu poučavati u sklopu nastave u budućnosti. Što se tiče uporabe strategija, možemo zaključiti da studenti nižih godina koriste manje strategija i jednostavnije strategije, dok pripadnici viših godina koriste složenije strategije i često kombiniraju različite tipove strategija. S obzirom na mjesto studija, možemo zaključiti da studenti španjolskog jezika i književnosti u Zadru češće koriste strategije učenja od zagrebačkih studenata.

Ključne riječi: uporaba strategija učenja, proces učenja stranog jezika, poučavanje strategija učenja

Resumen

Este trabajo se ocupa de la investigación sobre el uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes croatas de ELE con respecto al nivel de estudio. En la parte introductoria se ofrece la base teórica sobre el proceso de aprendizaje. Todo comenzó en los años 70 cuando hubo una revolución en el proceso de aprendizaje y se puso énfasis en el estudiante y en las maneras en las que estudiaba e integraba nuevas informaciones. En el contexto del proceso de aprendizaje y adquisición de una LE, se mencionan varios autores que comentan ciertas técnicas, llamadas estrategias, que usan los estudiantes para que puedan integrar un vasto número de informaciones más fácil y rápidamente. De ahí, se ilustran las tipologías de las estrategias de aprendizaje (O'Malley y Chamot, Oxford, Rubin, Stern) con el énfasis puesto en la clasificación de los autores O'Malley y Chamot y Oxford. Luego, se mencionan las investigaciones hechas sobre los buenos estudiantes de idiomas y sobre el uso de las estrategias de aprendizaje en general. Después de la parte teórica, sigue la parte de investigación. La investigación fue llevada a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb y en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zadar. La muestra de la investigación constaba de 140 sujetos. El objetivo de la investigación fue ver cuál era la actitud sobre las estrategias de aprendizaje y el uso de las mismas por parte de los estudiantes del español del grado y del primer curso de máster en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb y en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zadar. Asimismo, nuestro objetivo era comprobar cuáles eran las estrategias más usadas y cómo cambiaba su uso dependiendo del nivel de estudio. A base de los resultados obtenidos, podemos concluir que los estudiantes de todos los cursos de ambas facultades generalmente tienen una actitud positiva hacia las estrategias de aprendizaje y creen que su uso adecuado puede influir en el éxito. Aunque hubo pocas divergencias en cuanto a la indispensabilidad de las estrategias, la mayoría piensa que su uso es indispensable para el aprendizaje. También, podemos concluir que la mayoría de los estudiantes quiere la instrucción explícita de las estrategias de aprendizaje. En cuanto al uso de las estrategias, concluimos que los estudiantes de los cursos inferiores usan pocas estrategias y escogen aquellas simples, mientras que los de cursos superiores usan estrategias complejas y a menudo combinan varios tipos de estrategias. Por lo que se refiere a la ciudad de estudio, podemos concluir que los estudiantes de ELE en la facultad en Zadar usan las estrategias de aprendizaje más a menudo respecto a sus colegas en Zagreb.

Palabras clave: uso de las estrategias de aprendizaje, proceso de aprendizaje, instrucción de las estrategias de aprendizaje

1. Introducción

Gracias a los conocimientos aportados por la psicología cognitiva en el campo de lenguas extranjeras en los años 70 del siglo XX, el proceso de aprendizaje de segundas lenguas obtiene una nueva dirección. A diferencia de los años anteriores cuando se ponía mucho énfasis en el profesor y en el manual porque eran fuentes de información, en los años 70 el alumno se convirtió en el centro del proceso de aprendizaje. Se trató de entender la manera en la que el alumno aprendía, es decir, qué era lo que él hacía para facilitar a sí mismo la integración de las informaciones obtenidas en el colegio. Generalmente, el objetivo principal del aprendizaje de lenguas extranjeras es llegar a un alto nivel de competencia comunicativa (Canale, Swain, 1980). Esto quiere decir que un aprendiz de L2 con un alto nivel de competencia comunicativa sabrá actuar y comportarse, usando la lengua meta, en cualquiera situación. Obviamente, tener un elevado nivel de competencia comunicativa comprende, también, poseer un nivel alto en todos los componentes que la forman. Nos enfocamos ahora en uno de los componentes, según nosotros, más importantes y estrechamente relacionados con la competencia comunicativa, la competencia lingüística. A parte del aspecto gramatical de una lengua, el aprendizaje de la misma lo relacionamos con la adquisición del vocabulario. Cuando se empieza a aprender una lengua, tanto la lengua materna como una segunda lengua, normalmente en las fases iniciales del aprendizaje se pone énfasis en el léxico. Es bien sabido que el léxico es algo que desarrollamos durante toda la vida. Por lo tanto, el aprendizaje del léxico, como de cualquier otra materia, requiere organización, almacenamiento y, al final, recuperación de las informaciones en una determinada situación (Griffin, 2005). Para que las nuevas informaciones lleguen a formar parte de la memoria a largo plazo es indispensable que uno encuentre ciertas técnicas que le ayudarán a aprender más fácilmente. Efectivamente, por lo que se refiere a las estrategias de aprendizaje, un número abundante de estas está relacionado con el aprendizaje del vocabulario. Reiteramos, uno de los objetivos más importantes del aprendizaje de una lengua extranjera es la dominación del componente léxico, de ahí el enfoque orientado al aprendizaje del vocabulario. Tal y como lo observó Lewis (1993, en Ordulj, Tabak, 2015), la lengua es *el léxico gramaticalizado*, dado que la gramática de una lengua se basa en su léxico. Por consiguiente, el aprendizaje de una L2 centrado en el enfoque léxico tiene como objetivo, en primer lugar, el aprendizaje del mismo (varias estructuras, palabras simples, colocaciones, expresiones, etc.) y, obviamente, su otra finalidad está en el uso de la lengua y en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Es obvio que a lo largo de este infinito camino de aprendizaje el aprendiz hace errores. Según Corder (1981) los errores que cometen los aprendices de una L2 (segunda lengua) son un fenómeno natural porque indican el desarrollo de un nuevo sistema lingüístico que no es ni L1 (lengua materna) ni LM (lengua meta). Dicho desarrollo gradual lingüístico de L1 hacia LM lo denomina, por primera vez, Selinker (1972) como *interlengua*. *Interlengua* es una lengua que tiene elementos de ambas L1 y LM, pero se observa como un sistema por sí mismo. Asimismo, Selinker (1972) destaca también la importancia de las estrategias de aprendizaje como parte fundamental en el proceso del desarrollo de la *interlengua*, es decir, de la adquisición de la segunda lengua en general.

Nos enfocamos ahora en las estrategias de aprendizaje en general. Las estrategias de aprendizaje son una de las características individuales de una persona (Griffin, 2005). Justamente por eso cada persona tiene su propio sistema de aprendizaje, es decir, los métodos que usa para integrar nuevas informaciones. En el campo de la investigación, a pesar de ser un área relativamente desconocida y nueva, las estrategias de aprendizaje resultaron ser muy importantes y sobre todo lo fueron en el campo de la adquisición de las lenguas extranjeras. El objetivo de las investigaciones fue, por lo tanto, llegar a conocer qué, en realidad, eran las estrategias, cómo definir las y cómo esas podían influir en el aprendizaje.

Sin embargo, ¿podría el uso de las estrategias ayudar al aprendizaje y al éxito del aprendiz? Justamente fue esta la pregunta que marcó los años iniciales de las investigaciones en el campo de lenguas extranjeras. La noción del *buen estudiante de idiomas* (*Good language learner-GLL*) apareció en los trabajos de Rubin (1975) y Stern (1975). Este concepto confirma el hecho que un exitoso aprendiz no tiene que ser la persona que exclusivamente tiene talento para las lenguas. Sin embargo, es la persona que usa ciertas técnicas que le ayudan a integrar nuevas informaciones con eficacia (Chamot; O'Malley, 1990:2).

2. Estrategias de aprendizaje dentro del marco de la teoría cognitiva

El psicólogo canadiense Anderson (1983) estima que no hay diferencia entre las estrategias de aprendizaje y los procesos cognitivos. Como cualquier otra habilidad compleja, se puede describir la estrategia como un conjunto de producciones y acciones que se ejercen hasta que se conviertan en el conocimiento procedimental. Igual que Anderson, O'Malley y Chamot (1990) afirman que las estrategias de aprendizaje son métodos complejos que los individuos aplican a las tareas. Ellos, también, destacan que se podría considerar a las estrategias como el conocimiento procedimental adquirido a través de los estadios de aprendizaje (cognitivo, asociativo, autónomo). Explican que los aprendices están conscientes de las estrategias que usan en las fases iniciales de su aprendizaje, pero, con el tiempo empiezan a usarlas sin siquiera darse cuenta de ello. Por otro lado, Rainbowitz and Chi (1984, en O'Malley y Chamot, 1990) opinan que, para que sean "estratégicas", las estrategias tienen que ser siempre un acto consciente. Una vez que el aprendiz pase al último estadio del aprendizaje y empiece a resolver problemas de forma autónoma, se pierde este enfoque estratégico hacia el aprendizaje.

2.1 Inicio de las investigaciones de las estrategias de aprendizaje

Como indicaron O'Malley y Chamot (1990), al inicio de su investigación sobre las estrategias de aprendizaje, no hubo teoría que habría explicado y apoyado su trabajo. Hubo solamente algunos trabajos, descriptivos y experimentales, sobre las estrategias que usaban los *GLL*. Los primeros trabajos sobre los *GLL*, hechos por Stern y Rubin, aparecieron en los años 70 del siglo pasado. A través de estos trabajos se querían explicar los procesos mentales que ocurrían a la hora de aprender y, asimismo, se trató de definir las estrategias y explicar su papel en el aprendizaje. Visto que somos de la opinión que los conocimientos sobre los *GLL* fueron el iniciador de las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje; para ilustrar las actitudes y costumbres de los *GLL*, nos hemos centrado justamente en el trabajo de Rubin (1975).

2.1.1. Los buenos estudiantes de idiomas (*GLL*)

Investigando sobre la ADSL (adquisición de segunda lengua), Rubin se preguntó a sí misma: "si todos pueden aprender su primera lengua fácil y adecuadamente, ¿por qué esta habilidad innata fracasa para algunos cuando aprenden una segunda lengua?" (1975:41). Por eso, Rubin dedicó su trabajo a investigar qué era lo que hacían los alumnos con más éxito para poder, entonces, transmitir estas estrategias a alumnos no tan exitosos.

Según lo indica Rubin (1975) hay tres variables que influyen en el aprendizaje de *GLL*: la motivación, la aptitud y la oportunidad. De las tres, la aptitud es la variable que menos se sujeta al cambio. Por lo tanto, existen exámenes que evalúan la aptitud de un individuo y entre estos se destacan los dos más conocidos. El primero es de los autores Carroll y Sapon (1959, en Carroll, Sapon, 2002) que se basa en varios parámetros lingüísticos (p.ej. la sensibilidad gramatical), y el otro es de Pimsleur (1966, en O'Malley, Chamot, 1990) quien considera la motivación como uno de los factores que influyen en el aprendizaje de *GLL*. Rubin observa que este tipo de exámenes ofrece poca información sobre las estrategias que tendrían que usar los alumnos para conseguir más éxito en su aprendizaje. Por eso, Rubin dio unas hipótesis sobre las estrategias que probablemente usan los *GLL*. El *GLL* trata e integra nuevas informaciones de una manera eficaz para que le sea más fácil recuperarlas. Al oír una frase, se concentra en las palabras que le son conocidas y deduce el significado del resto. Igualmente, un *GLL* usa también la comunicación no verbal (p.ej. los gestos), las asociaciones de palabras y su conocimiento del mundo. Para poder transmitir su mensaje, el *GLL* usará circunloquios si no conoce el término exacto para designar un objeto. Por consiguiente, Rubin pone el ejemplo de tal estrategia: *el objeto que pones en la cabeza* para referirse a un sombrero (1975:46). Luego, visto que su motivación para transmitir su mensaje es muy alta, el *GLL* usará incluso las paráfrasis, los gestos, los cognados de otras lenguas, etc. Rubin estima también que, al usar estas estrategias, la transmisión del mensaje se ve exitosa, la motivación –siendo uno de los factores más importantes del *GLL* –será aún grande. Otra hipótesis de Rubin es que para comunicarse con otros y aprender, el *GLL* está dispuesto a cometer errores y aprender de ellos. El *GLL* dedica mucha atención a la forma. Ante una palabra nueva él usa estrategias de análisis, categoriza y sintetiza la palabra. Rubin estima que el *GLL* crea esquemas para poder clasificar e integrar las informaciones. También, intenta distinguir lo importante de lo irrelevante. Asimismo, ella afirma que los alumnos que tienen experiencia con este tipo de ejercicios (análisis, etc.) son más exitosos en su aprendizaje que los demás. Según Rubin el éxito del *GLL* se debe justamente a la práctica. Él busca oportunidades para practicar con los hablantes nativos, para ver películas o ir a varios eventos culturales. Se dirige al profesor y a otros alumnos en la lengua meta y usa cualquiera oportunidad para poder hablar en L2 en clase. El *GLL* monitoriza su habla y el de los demás. El control que tiene de su estudio, le ayuda a estar siempre activo en su aprendizaje y le da la posibilidad de aprender de sus errores. El *GLL* entiende que, para poder realmente comprender lo esencial, es decir, el significado del mensaje, que es importante, además de conocer la forma, conocer también el contexto de la situación comunicativa.

Rubin observa que, gracias a estas estrategias, tenemos el conocimiento sobre los procesos cognitivos de los *GLL*. Sin embargo, no todos los *GLL* poseen las mismas estrategias. Por lo tanto, hay algunos factores según los cuales estas estrategias pueden variar: **el ejercicio** –hay ejercicios que requieren continua memorización, y los hay que requieren la técnica de *drill*; **el nivel de aprendizaje** –el uso de ciertas estrategias depende, es decir, cambia según el nivel de aprendizaje; **la estrategias de aprendizaje del aprendiz** –por una parte, los adultos son dotados para adivinar (p.ej. el significado de una palabra desconocida), mientras que los niños se adaptan mejor en situaciones nuevas y no tienen miedo a la hora de participar en un acto comunicativo; **el contexto** –el uso de las estrategias usadas en el aula y aquellas usadas en un ámbito fuera de la clase es diferente. Muchas veces el empleo de las estrategias en clase es limitado por la escasa oportunidad de ‘actuar’, mientras que su utilización en un contexto real es más amplio y variado; **los estilos individuales** –el uso de las estrategias depende también del estilo de aprendizaje. No todos aprenden de la misma forma. Por ejemplo, algunos tienen que tomar apuntes sobre la materia que están aprendiendo, mientras que otros memorizan informaciones escuchando; **las diferencias culturales** –el uso de las estrategias está relacionado con las diferencias culturales. Por ejemplo, dejar a alguien acabar su discurso, es decir, no interrumpirlo cuando habla, es también una estrategia de aprendizaje.

Son muchos los factores que influyen en el uso de las estrategias. No todas las estrategias son convenientes para cada situación, contexto, ámbito o edad. Para ser realmente exitoso en el propio aprendizaje, un aprendiz debe saber comportarse adecuadamente según todos los factores que, de una manera, condicionan la situación en la cual se encuentra. Podemos concluir que los *GLL* usan un vasto número de estrategias durante el aprendizaje de L2 (Rubin, 1975; Bialystok, 1979; O’Malley y Chamot, 1990). Investigando la mente, los procesos cognitivos, las actitudes y las estrategias que los *GLL* usan, podemos llegar a teorías sobre los métodos usados por ellos. Asimismo, si llegamos a conocer dichas teorías, podemos crear procedimientos a través de los que los profesores podrán entrenar a otros aprendices menos exitosos para que les sea más fácil aprender, es decir, integrar nuevas informaciones lingüísticas.

Rubin (1975) también sugiere que los profesores animen a los aprendices a usar todos sus conocimientos sobre la comunicación y el mundo en el aprendizaje de L2. Según ella, los profesores deberían incluso explicar a los alumnos cómo influyen el contexto, el tema, el humor y las relaciones humanas en la comprensión del significado de una frase, o palabra. Es más, ellos deberían ayudar a los alumnos a entender la función lingüística de un ítem.

3. Definición de las estrategias de aprendizaje

Investigando sobre la terminología de este concepto lingüístico, hemos descubierto que hay varias tendencias en cuanto a las definiciones que deberían describir y explicar las estrategias de aprendizaje. La mayoría de los autores para denominar las estrategias de aprendizaje usa justamente el término *estrategia*, pero los hay quienes cambian este término con un sinónimo como *táctica* (Seliger, 1984) o *técnica* (Stern, 1992). Oxford (1990) dice que la palabra *estrategia* proviene del griego antiguo cuando a este término se le relacionaba con la guerra y el generalato. Ambos términos, sea *estrategia* o *táctica*, quieren decir planear o manipular algo para llegar a un objetivo. En conclusión, visto que el término *estrategia* es bien conocido y predominante en el campo de aprendizaje de segundas lenguas, en este trabajo hemos optado evidentemente por este término.

Por lo que se refiere a la definición de este concepto lingüístico, existe una diversidad de criterios según los cuales varios autores lo definen. Hay autores que explican que no es todo solamente cuestión de práctica y de aptitud de los alumnos, más bien, destacan la importancia de los procesos cognitivos de los aprendices. Para Tarone (1981) las estrategias son habilidades que se usan con el fin de desarrollar las competencias lingüística y sociolingüística. Asimismo, esta autora pone énfasis en el papel de la motivación, diciendo que el mejor estímulo para aprender una L2 es justamente el deseo y la voluntad. Danserau (1985) mantiene que las estrategias son una secuencia de actividades que el alumno elige con el objetivo de facilitar la adquisición y la integración del material nuevo. Un año más tarde, Weinstein y Mayer (1986) dicen que el objetivo de las estrategias de aprendizaje es facilitar el proceso de aprendizaje. Las estrategias influyen en la motivación, en el estado emocional del aprendiz y luego, en el modo en el que él adquiere, selecciona, utiliza e integra los nuevos conocimientos:

Las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas o pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación (1986:315).

Igualmente, O'Malley y Chamot (1990) explican las estrategias de aprendizaje dentro del marco teórico de la teoría cognitiva y destacan que las estrategias son métodos específicos de tratar informaciones para mejorar el aprendizaje, la comprensión y la retención de lo adquirido. Según Oxford (1990), las estrategias de aprendizaje son acciones específicas que hace el aprendiz para que su adquisición sea eficaz, más rápida, divertida y aplicable en nuevas situaciones. Esta autora concluye que, a pesar de que las opiniones sobre las estrategias de aprendizaje no son uniformes y que varios autores divergen a la hora de definir las, sí que existen algunas

características comunes. A continuación, veremos una ilustración que describe justamente estas características que podemos atribuir a todas las estrategias de aprendizaje.

1. Las estrategias de aprendizaje contribuyen al objetivo principal – la competencia comunicativa.
2. Permiten que los aprendices sean más autónomos.
3. Amplían el papel del profesor.
4. Se dirigen hacia el problema.
5. Son acciones específicas hechas por el aprendiz.
6. Incluyen muchos aspectos del aprendiz, no solamente el cognitivo.
7. No siempre se pueden observar.
8. Se pueden enseñar.
9. Son flexibles.
10. Pueden ser influidas por otros factores.
11. Corresponden a ambas formas de aprender –directa e indirectamente.
12. Son pasos a menudo hechos conscientemente.

Tabla 1. Características comunes de las estrategias de aprendizaje según Oxford (1990:9)

Gracias a esta tabla podemos concluir que las estrategias de aprendizaje no son acciones que ayudan a los aprendices de una lengua a llegar a un nivel alto de competencia comunicativa, sino que también cambian su actitud hacia el aprendizaje y lo facilitan y vuelven más dinámico. Usando las estrategias de aprendizaje los aprendices pueden tomar control sobre su progreso y se vuelven más independientes.

Concluimos este párrafo con el punto de vista de Wenden (1991) quien dice que las estrategias son operaciones mentales que el aprendiz hace deliberadamente con el propósito de aprender algo nuevo. Y al final, Monereo (1994) explica que las estrategias son decisiones conscientes que el aprendiz hace por su iniciativa con el objetivo de recuperar y aplicar sus conocimientos más fácilmente en situaciones adecuadas.

4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Como ya hemos establecido en el párrafo anterior, aunque sean similares, varios autores tienen opiniones divergentes a la hora de definir las estrategias de aprendizaje. Efectivamente, lo mismo ocurre con su clasificación. Por lo tanto, aunque existe una multitud de categorizaciones diferentes, algunos autores suelen coincidir al fundar tres categorías recurrentes: estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas. En los párrafos sucesivos presentaremos las categorizaciones de las estrategias de aprendizaje de los autores más reconocidos en este campo: Rubin, Stern, O'Malley y Chamot y Oxford.

4.1. Las estrategias según Rubin

Rubin (1987, Hismanglou, 2000), considera que existen tres tipos de estrategias de aprendizaje que contribuyen de forma directa o indirecta al aprendizaje. Estos tres tipos son: estrategias de aprendizaje, de comunicación y sociales. A continuación, presentaremos una ilustración de las estrategias de aprendizaje tal y como las dividió Rubin.

Estrategias metacognitivas (subgrupo de las estrategias de aprendizaje)	Planificación Monitorización Establecimiento de objetivos Autogestión
Estrategias cognitivas (subgrupo de las estrategias de aprendizaje)	Memorización Clarificación de informaciones Monitorización del progreso
Estrategias sociales/afectivas	Encontrar situaciones comunicativas Hablar con los nativos de L2 Preguntar a los nativos de L2 por el <i>feedback</i>

Tabla 2. Resumen de las estrategias según Rubin (1987)

Por lo que se refiere al primer grupo, las estrategias de aprendizaje influyen directamente en el aprendizaje y se dividen en dos grupos: cognitivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas son todos los pasos que un aprendiz hace directa e conscientemente a la hora de aprender:

memorización, clarificación de informaciones, monitorización del progreso, etc. Por otro lado, las estrategias metacognitivas, es decir, el segundo subgrupo de las estrategias de aprendizaje, son todo lo que un aprendiz hace antes y durante su estudio: planificación, monitorización, establecimiento de objetivos, autogestión, etc. Las estrategias de comunicación se centran en el acto comunicativo. En otras palabras, son estrategias que el aprendiz usa durante una conversación, sobre todo cuando tiene dificultades en entender el significado del mensaje. Finalmente, las estrategias sociales son todo lo que el aprendiz hace en las actividades que le permiten exponerse a las situaciones en las que puede participar usando la L2. Sin embargo, estas estrategias no influyen directamente en la obtención e integración de las informaciones. Resumiendo todo lo anterior, podemos concluir que según el punto de vista de Rubin, las estrategias de aprendizaje son, en primer lugar, acciones que generalmente influyen directamente en el aprendizaje de un individuo.

4.2. Las estrategias según O'Malley y Chamot

La clasificación de las estrategias de aprendizaje de los autores O'Malley y Chamot (1990) surgió de la investigación basada en entrevistas con expertos en psicología cognitiva y en análisis de la comprensión de lectura y la resolución de problemas. Los mencionados autores dividieron estas estrategias en tres grupos: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. A continuación, seguimos con la ilustración de las estrategias de aprendizaje tal y como los dividieron O'Malley y Chamot.

Estrategias metacognitivas	Atención a la planificación Planificación de la organización Monitorización de la comprensión Supervisión de la producción Evaluación, revisión de la comprensión
Estrategias cognitivas	Revisión y repetición Organización, agrupación o clarificación de informaciones Deducción Síntesis de las informaciones Uso de las imágenes Aplicación de las normas

	<i>Transfer</i> Elaboración, integración de las informaciones nuevas
Estrategias socioafectivas	Cooperar y trabajar en grupos Hacer preguntas Preguntar por clarificaciones Animarse a sí mismo

Tabla 3. Resumen de las estrategias según O'Malley y Chamot (1990)

Según estos autores (O'Malley y Chamot, 1990) las estrategias metacognitivas son aplicables a una variedad de tareas, sea si se trata de la recepción o la producción: **atención selectiva** a los aspectos específicos de una tarea, por ejemplo, cuando uno planea poner énfasis en las palabras o frases clave; **planificación** de la organización de los discursos escritos u orales; **monitorización** de la comprensión de la información o la supervisión de la producción mientras ocurre; **evaluación** o **revisión** de la comprensión después de una tarea oral o escrita. Por otro lado, las estrategias cognitivas son las que influyen directamente en la integración de las informaciones. Weinstein y Mayer (1986, en O'Malley y Chamot 1990) consideran que las estrategias cognitivas pueden unirse en tres vastos grupos: práctica, organización y elaboración de lo que se está aprendiendo. Para explicar las estrategias cognitivas, los dos autores enumeraron algunas estrategias típicas usadas en las tareas de comprensión auditiva y lectora; **revisión** o **repetición** de los nombres de objetos mencionados previamente; **organización**, **agrupación** o **clasificación** de las palabras, la terminología o los conceptos según sus particularidades semánticas y sintácticas; **deducción**, **adivinación** del significado de las palabras, **predicción** de los resultados, etc.; **síntesis** de lo escuchado para guardar las informaciones nuevas; **aplicación** de las normas para entender la lengua; **uso** de las imágenes para entender y acordarse de la nueva información verbal; **transfer**, es decir, el uso de las informaciones conocidas para facilitarse el aprendizaje; **elaboración**, es decir, la integración de las informaciones conocidas con las ideas nuevas (la elaboración puede ser una categoría general para las otras estrategias, por ejemplo, la deducción). En fin, las estrategias socioafectivas comprenden la interacción con otras personas y el control que uno tiene sobre su estado sentimental a la hora de aprender. Los autores O'Malley y Chamot enumeraron algunas estrategias socioafectivas usadas en las tareas de la comprensión auditiva; **cooperación** o **trabajo en grupos** que facilita a los aprendices a resolver el problema; recibir el *feedback* de alguna tarea; **hacer preguntas** o requerir ulteriores clarificaciones, etc.; **hablar con sí mismo**;

animarse a sí mismo para asegurarse de que una tarea será exitosa o para reducir la ansiedad provocada por una tarea. De ahí, podemos concluir que las estrategias metacognitivas son todas las acciones que uno hace, en la mayoría de los casos, antes de aprender algo, esto incluye la planificación, organización, monitorización y autoevaluación del propio aprendizaje. Por otro lado, las estrategias cognitivas son todas las técnicas que uno usa durante su aprendizaje para poder integrar las nuevas informaciones más fácil y rápidamente. En fin, las estrategias socioafectivas ayudan al aprendiz a desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje en sí y hacia el trabajo en grupos, además, le animan a cooperar con los demás y a compartir sus sentimientos que ocurren durante el aprendizaje.

4.3. Las estrategias de aprendizaje según Stern

A diferencia de sus predecesores y de los autores primeramente citados (Rubin, 1987; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990), Stern (1992) habla de cinco categorías de estrategias de aprendizaje. A continuación, presentaremos una tabla que ilustra las estrategias de aprendizaje según Stern (1992).

Las estrategias de gestión y planificación	Monitorización, evaluación del progreso, establecimiento de objetivos
Las estrategias cognitivas	Clarificación, verificación, razonamiento deductivo e inductivo
Las estrategias comunicativas y experimentales	Gestos, paráfrasis, circunlocuciones, conversaciones con nativos
Las estrategias interpersonales	Familiarización con la cultura de L2, cooperación con nativos
Las estrategias afectivas	Creación situaciones y pensamientos positivos

Tabla 4. Resumen de las estrategias de aprendizaje según Stern (1992)

Las estrategias de gestión y planificación están relacionadas con el intento del aprendiz de controlar y gestionar su aprendizaje. Por consiguiente, el aprendiz es responsable de establecer sus propios objetivos, monitorear su aprendizaje y evaluar su progreso. **Las estrategias cognitivas** comprenden todos los pasos que el aprendiz hace para resolver un problema, analizar y sintetización de las informaciones obtenidas en el colegio. Estamos hablando de: clarificaciones, verificaciones, memorizaciones, razonamiento inductivo y deductivo, etc. **Las estrategias comunicativas y experimentales** sirven para evitar las posibles interrupciones de comunicación. Así, para seguir con las conversaciones, los aprendices usan circunlocuciones, paráfrasis, gestos, repeticiones, explicaciones, etc. Las estrategias interpersonales incluyen la

monitorización del propio progreso y su evaluación. Asimismo, hablando de estas estrategias, Stern destaca la importancia de la cooperación con los hablantes nativos y la familiarización con la cultura de L2. Al final, a veces el aprendizaje de L2 puede provocar sentimientos negativos, como la ansiedad, la frustración, el miedo a hablar, la inseguridad, etc. Siendo uno de los primeros en hablar sobre los *GLL*, Stern (1992) notó que los aprendices creaban situaciones y pensamientos positivos que les ayudaban a sentirse más seguros y favorecen el aprendizaje de L2. Estamos hablando aquí de las **estrategias afectivas**, cuya instrucción en clase, destaca Stern, podría ayudar a los aprendices a enfrentarse a los sentimientos negativos o tal vez aprender a evitarlos.

4.4. Las estrategias de aprendizaje según Oxford

Oxford (1990), a diferencia de los autores ya citados, hace una clasificación diferente que agrupa las estrategias de aprendizaje en 2 grupos principales: directas e indirectas. Luego, estos dos grupos se dividen en 6 subgrupos, es decir, las directas consisten en 3 y las indirectas también. A nuestro juicio, esta clasificación es de lejos la más detallada.

Las estrategias directas constan de las estrategias de memorización, cognitivas y compensación. Por otro lado, las estrategias indirectas están constituidas por las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. En los años 90 cuando creó su clasificación, Oxford estuvo consciente de que su categorización de las estrategias de aprendizaje habría provocado discusiones y desacuerdos por el simple hecho de que las estrategias de aprendizaje fueron un área poco desarrollada, e incluso hubo un escaso número de investigaciones y teorías que hubieran apoyado sus hipótesis. En aquel período no hubo acuerdos sobre cuáles fueron las estrategias, cómo definir las, cómo clasificarlas, etc. Oxford (1990) analiza la confusión que se crea al definir las estrategias -si forman parte del aprendizaje directo o indirecto. Lo explica diciendo que esto ocurre porque no todos los investigadores opinan lo mismo sobre los términos *directo* e *indirecto* y añade que la definición de las estrategias de aprendizaje cambia a medida que se les vaya investigando y surjan nuevos conocimientos. Las estrategias directas de Oxford son las que contribuyen al aprendizaje de forma directa y requieren el procesamiento mental. Por otro lado, las indirectas no incluyen la lengua de forma directa, pero, igualmente son muy importantes para el aprendizaje. A continuación, podemos apreciar las tablas en las que están ilustradas todas las estrategias directas e indirectas tal y como las dividió la autora (Oxford, 1990:18-21).

ESTRATEGIAS DIRECTAS		
De memoria	Cognitivas	De compensación
Crear imágenes mentales → agrupaciones, asociaciones, elaboraciones, contextualizaciones	Practicar → repasar, practicar la escritura y la pronunciación, reconocer fórmulas y modelos, hacer reestructuraciones	Adivinación → usar marcos lingüísticos y otras pistas
Aplicar las imágenes y sonidos → uso de imágenes, uso de palabras clave, mapeo semántico	Recibir y mandar mensajes → usar recursos para recibir y enviar mensajes, capturar ideas rápidamente	Superar los obstáculos al hablar y escribir → empezar a hablar en la lengua materna, pedir ayuda, usar mímica o gestos, evitar la comunicación parcial/totalmente, escoger el tema, adaptar el mensaje, formar palabras, uso de circunlocuciones o sinónimos
Revisar → revisión estructurada	Analizar y razonar → razonamiento deductivo, análisis de expresiones, análisis contrastivo (de más lenguas), traducir y transmitir	
Emplear acciones → uso de gestos, uso de técnicas mecánicas	Crear estructuras para el <i>input</i> y el <i>output</i> → tomar apuntes, resumir, poner énfasis en algo	

Tabla 5. Estrategias directas según Oxford (1990)

Como se puede ver de la tabla, las estrategias directas se dividen en estrategias de memoria que incluyen aquellas usadas para la integración de la información y la recuperación de la misma; en cognitivas, es decir, aquellas que comprenden el análisis, la revisión, la práctica, el razonamiento, la estructuración; en las de compensación, es decir, las que permiten la adivinación y aquellas que el aprendiz usa cuando se encuentra en una situación difícil y desconocida. Podemos concluir que, además de la división de las estrategias, Oxford generalmente pone los mismos ejemplos de estrategias como sus antecesores.

ESTRATEGIAS INDIRECTAS		
Estrategias metacognitivas	Estrategias afectivas	Estrategias sociales
Poner el propio aprendizaje en el centro → relacionar nuevas informaciones con aquellas ya conocidas; prestar atención; poner énfasis en la audición	Bajar la propia ansiedad del aprendizaje → respirar profundamente, hacer meditaciones; escuchar música; reír	Hacer preguntas → preguntar por clarificaciones o verificaciones; preguntar por clarificaciones
Gestionar y planificar el propio aprendizaje → investigar sobre el aprendizaje de lenguas; organización; establecer objetivos; identificar el fin de una tarea; planear tareas; buscar oportunidades para practicar la lengua	Motivarse a sí mismo → hablar en forma positiva; tomar riesgos de una manera inteligente; premiarse a sí mismo	Cooperar con los demás → colaborar con otros aprendices; cooperar con los hablantes competentes
Evaluación del propio aprendizaje → autoevaluación; auto monitorización	Prestar atención a los propios sentimientos → hacer listas de verificación; escuchar a propio cuerpo; escribir un diario; hablar sobre los sentimientos con los demás	Empatizar con los demás → desarrollar empatía cultural; estar consciente de los sentimientos y opiniones de los demás

Tabla 6. Las estrategias indirectas según Oxford (1990)

Las estrategias indirectas constan de las estrategias metacognitivas que comprenden todas las estrategias que se refieren a la gestión, planificación y autoevaluación del aprendizaje; afectivas, que sirven para que el aprendiz pueda controlar los sentimientos y actitudes relacionados con su proceso de aprendizaje; sociales, que le permiten incluir otras personas y comunicarse con ellas, sea con los nativos o los colegas. De nuevo, podemos concluir que, además de la división de las estrategias, Oxford, una vez más, pone los mismos ejemplos de estrategias para describir las estrategias socioafectivas y metacognitivas. Nos enfocamos ahora en una discusión más detallada sobre las diferencias en cuanto a las taxonomías de las estrategias de aprendizaje, especialmente en las de los autores O'Malley y Chamot y Oxford. Las diferencias que surgen cuando se habla de las definiciones y taxonomías de las estrategias de aprendizaje se deben a diferentes métodos de investigación: observaciones (Naiman et al., 1978; Rubin, 1975), cuestionarios (Oxford, 1990) y entrevistas. Después de un análisis detallado, podemos concluir que básicamente todos los autores citados hasta ahora comparten semejantes opiniones en cuanto a las estrategias de aprendizaje, pues la mínima diferencia está efectivamente en las clasificaciones. Tomemos como ejemplo las dos categorizaciones más renombradas y usadas, la de Oxford (1990) y de O'Malley y Chamot (1990). Como hemos

mostrado antes, la primera y obvia diferencia entre las estrategias de aprendizaje de O'Malley y Chamot y las de Oxford es numérica. O'Malley y Chamot dividen las estrategias de aprendizaje en tres grandes grupos: cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Por otro lado, Oxford las divide en dos grandes grupos: indirectas y directas. No obstante, cada uno de estos grupos tiene 3 subgrupos que hemos detalladamente descrito en las páginas 16 y 17. Luego, otra diferencia está en las estrategias cognitivas. Los tres autores comparten la opinión de que las estrategias cognitivas son aquellas que relacionamos con la repetición, práctica, análisis, síntesis de lo que se está aprendiendo, etc. Luego, hay que destacar el ejemplo de la estrategia de la deducción, la que O'Malley y Chamot vinculan con las estrategias cognitivas, mientras que Oxford la pone como ejemplo de las estrategias de compensación. A pesar de ser una de las clasificaciones más conocidas en el campo del aprendizaje de L2, la categorización de Oxford fue criticada por otros autores. El teórico y profesor húngaro Dörnyei (2005) comentó que las estrategias de compensación de Oxford no se podían considerar como estrategias de aprendizaje, sino que esas formaban parte de las estrategias comunicativas. Añadió que no tenía sentido separar las estrategias de memoria de las estrategias cognitivas, ya que, en realidad, se trata de un subgrupo de las estrategias cognitivas.

Por lo que se refiere a las estrategias metacognitivas, estos autores comparten opiniones sobre este tipo de estrategias, que a diferencia de las cognitivas, vinculamos con todo lo que ocurre antes del aprendizaje, por ejemplo la planificación o el establecimiento de los objetivos, o después del aprendizaje como la autoevaluación.

Las estrategias como pedir ayuda, trabajar en grupos o animarse a sí mismo forman parte de las estrategias sociales y afectivas según O'Malley y Chamot. Asimismo, ellos destacan que la finalidad esencial de este tipo de estrategias es justamente la interacción y la cooperación con otros aprendices de la L2 y hablantes nativos. En cambio, a diferencia de los autores arriba mencionados, Oxford separa lo social de lo afectivo. De ahí, las estrategias como la cooperación forman parte de las estrategias sociales, mientras que todo lo relacionado con la esfera emocional (animarse, motivarse, etc.) son parte de las estrategias afectivas. Como ella misma dijo, consciente de las críticas referidas a su trabajo, Oxford relacionó sus estrategias con cuatro destrezas lingüísticas (leer, escribir, hablar, escuchar) y tomó en cuenta tanto el aspecto comunicativo de las estrategias de la L2 como el matiz psicolingüístico de las estrategias que relacionamos con el procesamiento de las nuevas informaciones.

5. Investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje

El objetivo principal de las investigaciones de las estrategias de aprendizaje es indudablemente la colección de los datos que se refieren al uso y al tipo de las estrategias usadas por los aprendices durante su aprendizaje de la L2. O'Malley y Chamot (1990) comentan que las investigaciones de las estrategias de aprendizaje se basan en la afirmación que, al inicio, como cualquier otra cosa que se está aprendiendo, las estrategias empiezan como el conocimiento declarativo. Obviamente, con la práctica, gradualmente, pueden llegar al conocimiento procedural. Comentemos ahora varios métodos que se pueden usar para la investigación de las estrategias de aprendizaje. Los **cuestionarios** son el método más usado para investigar las estrategias porque es fácil recolectar un gran número de muestra en poco tiempo. A través del análisis factorial permiten darnos conocimientos sobre el número y el tipo de las estrategias usadas (Ehrman, Oxford, 1989). Las **observaciones** son un método restringido porque sabemos solo el resultado final y no cómo uno ha obtenido este resultado (O'Malley, Chamot, 1990). Luego, a través de las **entrevistas** podemos conocer cómo los aprendices de una L2 estudian y qué pasos dan a la hora de aprender algo nuevo (Wenden, 1983; O'Malley, Chamot, 1990; Parks, Raymond, 2004). Existe, también, el método **think aloud** a través del cual los aprendices describen en voz alta todos los pasos que hacen cuando tienen que resolver un problema (Nassaji, 2003). En fin, los **diarios** son el método que permite que los aprendices describan detalladamente sus experiencias y sentimientos durante el aprendizaje (Carso, Longhini, 2002).

Dependiendo de qué trata cierto trabajo, es posible investigar las estrategias de aprendizaje en general o poner énfasis en un tipo en particular. Así, Naimann et al. (1978) a través de entrevistas, observaciones y cuestionarios, investigaron sobre las estrategias usadas en las cuatro destrezas (escribir, hablar, escuchar, leer). Luego, Wenden (1983), usando el método de entrevistas, investigó sobre las estrategias metacognitivas. El método que suele usarse a menudo y que sigue siendo el más favorable para los investigadores son los cuestionarios. Oxford y Burry-Stock (1995) destacan que, gracias a este método, es posible obtener rápidamente los datos sobre el uso de las estrategias de aprendizaje de los aprendices. De ahí, el cuestionario más popular y usado para investigar las estrategias de aprendizaje en general es el de Oxford (1990) *Strategy Inventory for Language Learning*, conocido también bajo el acrónimo *SILL* (Ellis, 1994; McDonough, 1999). Se trata de un cuestionario estandarizado que inicialmente fue usado para ver qué estrategias usaban los aprendices de lenguas extranjeras en América del

Norte (Nykos, Oxford, 1989; Ehrman, Oxford, 1989; Hsiao, Oxford, 2002; Griffiths 2003, en Gao, 2004). Luego, con el tiempo varios autores empezaron a hacer las adaptaciones del mismo cuestionario. Por consiguiente, se hizo una adaptación para los estudiantes en India (Shorey, 1999 en Gao, 2004) y luego en Japón (Yamamori et al, 2003 en Gao, 2004). En el mismo año se hizo, también, una versión de *SILL* para los niños en Taiwán (Lan, Oxford, 2003 en Gao, 2004). En fin, Roncel Vega (2007) hizo la adaptación de *SILL* en español para los adolescentes con el fin de investigar las estrategias de aprendizaje en una escuela secundaria en los EE.UU. Gracias a ello, llegó a ser posible hacer investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje en todo el mundo y no solamente en áreas del habla inglesa, e incluso, se dieron a conocer otros factores que pudieran influir en el uso de las estrategias de aprendizaje como los estilos de aprendizaje, el género del aprendiz, etc.

La finalidad definitiva de los estudios de las estrategias de aprendizaje es, sin duda, la correlación entre las estrategias y la competencia comunicativa. Se hizo una multitud de investigaciones cuantitativas cuyo objetivo era explicar cómo el uso y la elección de las estrategias podía influir en el éxito en el aprendizaje de L2 para poder, luego, investigar si existía una relación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de la competencia comunicativa (Božinović, Perić, 2012). Como ya hemos mencionado varias veces a lo largo del presente trabajo, las primeras investigaciones hechas sobre las estrategias de aprendizaje mostraron que los *GLL* (*good language learners*) usaban más estrategias en su aprendizaje que aquellos menos exitosos (Rubin, 1975; O'Malley y Chamot, 1990). Además, a través de los resultados de estas investigaciones, llegamos a conocer que los aprendices exitosos tenían una actitud positiva y motivadora hacia el aprendizaje y que siempre intentaban mejorarlo con el vasto uso de las estrategias. Sin embargo, los resultados de la investigación de Vann y Abraham (Vann y Abraham, 1990 en Božinović, Perić, 2012) mostraron que los aprendices menos exitosos también usaban estrategias, es más, eran capaces de usar varias estrategias para poder resolver una tarea. Luego, Oxford y Crookall (Oxford y Crookall, 1989 en Božinović, Perić, 2012) concluyeron que los *GLL* usaban varias estrategias cognitivas (p.ej. análisis), combinándolas con las metacognitivas (p.ej. planificación, autoevaluación). También, destacaron que el nivel de la competencia lingüística dependía del uso de las estrategias, es decir, el alto nivel de la competencia responde a la complejidad y frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje. Nykos (1987, en Božinović, Perić, 2012), llegó a la conclusión de que los aprendices menos exitosos usaban pocas estrategias con respecto a los *GLL*, e igualmente ni siquiera estaban conscientes de ellas. Después de haber investigado a los

aprendices de inglés en una escuela en Jordán, Kaylani (1996, en Božinović, Perić, 2012), pudo concluir que los *GLL* usaban más estrategias cognitivas y metacognitivas que aquellos menos exitosos. Por otro lado, Oxford (1990) destacó que el que estaba consciente de sus estrategias las podía combinar con otros tipos y así era más exitoso. La investigación de Wharton (2000, en Božinović, Perić, 2012) demostró la veracidad de la afirmación que sí que existía una relación significativa entre el uso de las estrategias de aprendizaje y el nivel de la competencia comunicativa. Más tarde, Griffiths (2004) condujo una investigación que verificó la relación entre la frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje y el nivel de estudio. Los resultados de la investigación hecha en una escuela en Nueva Zelanda indicaron al hecho que los aprendices del nivel avanzado usaban las estrategias más frecuentemente respecto a los aprendices del nivel más bajo. Hemos de destacar la investigación de Nyikos y Oxford (1989, en Božinović, Perić, 2012), que hasta el día de hoy, sigue siendo una de las más importantes. El objetivo de su investigación fue ver si el uso de las estrategias podía influir en las destrezas de los estudiantes. Para la investigación se usó el cuestionario estandarizado *SILL* de Oxford. Su muestra constaba de 1200 estudiantes de francés, español, ruso, alemán e italiano como L2. Los resultados de esta investigación mostraron que los estudiantes estaban acostumbrados a usar estrategias generales del uso formal de la lengua, características en ámbitos tradicionales y estructurados. También, se reveló que el uso de estrategias correspondía, es decir, influía en las destrezas de escritura, lectura y habla. Luego, se constató que otros factores influían en el uso de las estrategias de aprendizaje. De ahí, el uso de las estrategias depende, también, de la motivación. En cuanto al género como otro factor, se mostró que el género femenino usaba las estrategias más frecuentemente. También, en una serie de estudios, O'Malley y Chamot (1990) investigaron las estrategias de aprendizaje usadas por estudiantes rusos y españoles que aprendían inglés como L2. Su objetivo era comprobar el uso de las estrategias de aprendizaje en las tareas relacionadas con el uso de la lengua (vocabulario, etc.). La muestra contó con 70 estudiantes en total, de nivel intermedio y principiantes. Se evaluaron tareas de vario tipo: ejercicios de vocabulario, ejercicios de comprensión auditiva, ejercicios de producción oral. Los resultados mostraron que había diferencias en cuanto al uso de las estrategias de aprendizaje entre dos grupos. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes en ambos grupos usó generalmente las estrategias cognitivas (el 73% principiantes, el 65% intermedios). Se trató de las estrategias de repetición o de tomar apuntes. Se concluyó, también, que estas estrategias fueron usadas durante ejercicios de *drill*, pronunciación o aprendizaje del vocabulario. Como ejemplo de una investigación sobre las estrategias de aprendizaje hecha en Croacia, tomamos la investigación de Ordulj y Tabak (2015) hecha en 2015 en Croaticum en la Facultad de Humanidades y

Ciencias Sociales de Zagreb. Los objetivos de la investigación fueron ver qué estrategias del vocabulario usaban los aprendices de croata como L2 y comprobar si había diferencias en el uso de las estrategias del vocabulario según el nivel de competencia. Los sujetos de esta investigación fueron 52 estudiantes (pertenecientes a ambos géneros). Para las necesidades de la investigación, las autoras usaron: un cuestionario demográfico, un cuestionario sobre las estrategias del vocabulario (*Upitnik o strategijama učenja vokabulara*, Pavičić, 2003) y el método *stimulated recall*¹. Las autoras concluyeron que las estrategias de vocabulario eran un factor individual, pero con otros factores individuales (motivación, aptitud, etc.) influían en el resultado final del aprendizaje de una L2.

Al final, podemos concluir que en la mayoría de los casos los *GLL* usan las estrategias de aprendizaje más frecuentemente. El uso de las estrategias de aprendizaje no depende solamente del nivel de las competencias, pero hay otros factores que podrían influir en el uso y la elección de esas: género, motivación, nivel de estudio, aptitud, etc. (Ordulj, Tabak 2015). Muchos autores estiman que se les debería enseñar a los aprendices sobre las estrategias, sobre todo a aquellos menos exitosos porque, entonces, su aprendizaje sería más favorable y fructífero.

¹ Método de retrospectiva en forma de entrevista en la que los sujetos describen sus pensamientos que tuvieron al rellenar el cuestionario.

6. El papel de las estrategias de aprendizaje en el contexto escolar

En las últimas décadas de investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje, se confirmó la importancia del presente concepto en el aprendizaje de L2. A pesar de que, a lo largo de los años, hubo desacuerdos, discusiones y opiniones divergentes con respecto a la definición y luego, la clasificación de las estrategias de aprendizaje, la mayoría de los investigadores concordaron en que las estrategias eran técnicas que ayudaban a los aprendices a aprender una lengua con eficacia y más fácilmente. Sin embargo, una vez entendido que los aprendices exitosos a menudo obtenían mejores resultados que aquellos menos exitosos, varios autores empezaron a indagar sobre la enseñanza de las estrategias de aprendizaje (Monereo, 1994; O'Malley, Chamot, 1990; Oxford, 1990). No obstante, debido justamente a las opiniones disconformes, la enseñanza de las estrategias de aprendizaje es un tema bastante controvertido. De ahí, resulta poco aclarado cómo, cuándo y qué estrategias enseñar. Las estrategias se pueden enseñar de forma explícita o implícita. Entonces, el profesor puede dar instrucciones directamente al aprendiz sobre qué tipo de estrategia usar y cuándo sería el mejor momento justo para implementarla en una actividad. Por otro lado, puede dejarlo todo a sus estudiantes y así, de forma implícita, estimular su autonomía. De todos modos, con la enseñanza de las estrategias de aprendizaje la adquisición, el aprendizaje y los resultados en general mejorarán, pero también, tanto los aprendices cuanto los profesores, tendrán control y conocimiento sobre sus propias habilidades y limitaciones. Oxford (1990) dice que, antes de todo, los profesores tienen que, observando en sus clases y tomando apuntes, aprender qué estrategias usan sus estudiantes, para poder luego planear su entrenamiento. Sin embargo, la mayoría de las estrategias usadas no se puede observar porque pertenecen a la categoría de las estrategias mentales (p.ej. uso de las imágenes, asociaciones, etc.). En este caso, el profesor puede preguntar por clarificaciones para ver cómo sus aprendices reaccionan en la clase. El profesor puede observar las estrategias de la clase entera, de un grupo más pequeño o de un estudiante. Además de las observaciones, los datos se pueden recolectar a través de las entrevistas o procedimientos *think aloud* durante los que el aprendiz, haciendo una actividad, describe todos los pasos que hace o hará para poder resolver la tarea.

El papel del profesor es el de ser el instructor y el mediador entre los estudiantes y su aprendizaje. Asimismo, debe ser una persona que tiene una amplia gama de conocimientos y que es capaz de transmitirlos a sus estudiantes influyendo continuamente en su aprendizaje (Rodríguez, García-Merás, 2002). Por otra parte, para que el entrenamiento de las estrategias de aprendizaje sea eficaz, se requiere la participación activa de los estudiantes. El factor de la

motivación es muy importante (Oxford, 1990). Un estudiante motivado tendrá control de su aprendizaje planeando cada paso y monitorizando sus acciones.

Oxford ha creado un modelo para la instrucción de las estrategias de aprendizaje que los profesores pueden seguir una vez que hayan aprendido sobre las necesidades, limitaciones y estrategias de sus estudiantes. A continuación, presentamos una ilustración de este modelo que tiene 8 pasos o fases. Las primeras cinco son fases de planificación, mientras que las últimas 3, las relacionamos con la evaluación, entrenamiento y revisión.

Pasos/fases del entrenamiento de las estrategias
1. Determinar las necesidades del aprendiz y el tiempo a disposición
2. Elegir bien las estrategias
3. Tener en cuenta la integración de la instrucción de las estrategias
4. Tener en cuenta los problemas de motivación
5. Preparar materiales y actividades
6. Informar a los aprendices sobre la importancia de las estrategias durante la instrucción
7. Evaluar la instrucción de las estrategias
8. Revisar la instrucción de las estrategias

Tabla 7. Pasos de la instrucción de las estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990)

Para que la instrucción de las estrategias sea eficaz, Oxford dice que es muy importante que los profesores planifiquen bien su instrucción de las estrategias y determinen las necesidades de sus estudiantes (visto que no todos aprendemos de la misma manera). Además, los profesores tienen que darse cuenta de las estrategias que utilizan los estudiantes en la clase. Después de haber dado estos pasos, les tiene que explicar a los estudiantes sobre las estrategias que se practicarán en la clase para que puedan estar conscientes de ellas. El instructor debería preparar las actividades que serán útiles y divertidas, o motivadoras a la vez, para que su integración en el aprendizaje sea más fácil y rápida. Siendo el instructor, el profesor es el que da el primer

ejemplo y guía a los alumnos hasta que lleguen a ser autónomos. Al final, el profesor tiene que animar a sus estudiantes a evaluarse a sí mismos y a estimar la eficacia de las estrategias que han usado. Teniendo en cuenta tanto las características de las estrategias de aprendizaje como los papeles del profesor y el aprendiz en el aula, para que sea eficaz la instrucción de las estrategias según los autores Rodríguez, García-Merás (Rodríguez, García-Merás, 2002, p. 7) tiene que cumplir con las siguientes condiciones: **las estrategias deben ser funcionales y significativas**, o mejor dicho, las estrategias que se enseñan deben ser eficaces para que los estudiantes las puedan usar algún día independientemente, incluso fuera del aula. Luego, la instrucción debe demostrar **qué** estrategias se pueden usar, **cuándo** se tienen que usar y **por qué** su uso es importante. Igualmente, debe haber una **conexión** entre la estrategia enseñada y las percepciones del estudiante sobre el contexto de la tarea. De ahí, los materiales de instrucción deben ser **claros, bien elaborados y agradables**. Para poder usarlas bien y adecuadamente, los estudiantes deben **creer** en su utilidad y necesidad. Si la instrucción de las estrategias es eficaz y exitosa, **generará confianza y creencias de autoeficiencia** de los estudiantes. Por lo tanto, la instrucción debe siempre ser **directa, informativa y explicativa**. Dado que es el que da el primer ejemplo, el instructor de las estrategias tiene que ser una persona que es capaz de transferir a los estudiantes **la responsabilidad para generar, aplicar y controlar** las estrategias.

En conclusión, teniendo en cuenta las fases de instrucción de las estrategias de Oxford y los requisitos con los que tiene que cumplir una buena instrucción según Rodríguez y García-Merás, somos de la opinión de que, implementando la enseñanza de las estrategias en las clases, el aprendizaje de una L2 sería más fácil, divertido y dinámico. ¿Por qué es útil la enseñanza de las estrategias? Monereo (1994) sostiene que el aprendizaje carente de la enseñanza explícita de las estrategias es ineficaz porque lleva al conocimiento escaso que ni siquiera puede llegar al conocimiento procedural. Por lo tanto, la instrucción de las estrategias tiene que estar relacionada con la función de los contenidos de diferentes áreas de la enseñanza de una L2, para que sus usuarios sean capaces de actuar independientemente y puedan resolver el problema de una determinada situación comunicativa.

7. La investigación del uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes croatas del español como lengua extranjera en relación con el nivel de estudio

Como ya hemos mencionado previamente en el presente trabajo, el interés por las estrategias de aprendizaje sigue creciendo cada día. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones dedicada a estas técnicas usadas a la hora de aprender fueron hechas para la lengua inglesa. Dado que nuestra lengua de interés es el español y hay pocas investigaciones con los aprendices del español como L2, los sujetos de nuestra investigación fueron justamente los estudiantes del español en las Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb y Zadar. En los párrafos siguientes presentaremos los objetivos inicialmente establecidos y los instrumentos usados a lo largo de la investigación. Luego, explicaremos los resultados obtenidos y, al final, comentaremos los mismos resultados en la parte prevista para la discusión.

7.1. Objetivos de la investigación

Gracias a esta investigación llegaremos a conocer cómo, o mejor dicho, qué hacen los estudiantes universitarios croatas de español a la hora de aprender esta lengua. A lo largo del presente trabajo hemos destacado la relevancia del uso de las estrategias de aprendizaje y su correlación con el éxito en general. Asimismo, las investigaciones mencionadas anteriormente, demostraron cambios con respecto al uso de las estrategias dependiendo del nivel de conocimiento de una lengua. Hemos evidenciado, también, la afirmación que generalmente los aprendices exitosos y motivados usan un vasto número de estrategias en su aprendizaje.

El primer objetivo de la presente investigación es determinar la **actitud** de los estudiantes croatas del español que tienen hacia las estrategias de aprendizaje. Además, detectaremos si hay diferencias en estas actitudes durante la duración del estudio. Luego, queremos comprobar las posibles divergencias en cuanto al uso de las estrategias de aprendizaje con el paso del tiempo. Es decir, queremos ver si los resultados de la investigación demostrarán un cambio en el uso de las estrategias a medida que los estudiantes vayan avanzando en su estudio. Después, investigaremos qué piensan los estudiantes de español sobre la relación entre el uso de las estrategias y el éxito en el aprendizaje. Queremos investigar, también, si los estudiantes piensan que el uso de las estrategias de aprendizaje es algo indispensable en el proceso de aprendizaje. Igualmente, veremos si las estrategias se instruyen en sus clases y si querrían que sus profesores les enseñaran sobre ellas. Nuestro segundo objetivo es analizar el **uso** de las estrategias de aprendizaje. Partiremos de una ilustración de la utilización de las estrategias y luego

analizaremos el uso de las mismas dividiéndolas en tipos (metacognitivas, cognitivas, socioafectivas). Al final, tenemos por objetivo paragonar los estudiantes universitarios del español en Zagreb con aquellos en Zadar, tocando un poco todos los puntos arriba mencionados (uso de las estrategias, instrucción de estas, éxito en el estudio), para ver en qué medida difieren los estudiantes de las dos facultades.

Nuestra suposición respecto a la actitud de los estudiantes universitarios de español hacia las estrategias de aprendizaje es que los de los cursos más inferiores, y sobre todo los del primer curso, no tendrán mucho conocimiento sobre las estrategias. Por otro lado, suponemos que los pertenecientes a cursos más avanzados ya tendrán desarrollados sus métodos y técnicas usadas a la hora de aprender. Nuestra hipótesis, en cuanto al uso de las estrategias de aprendizaje, es que los estudiantes del primer curso, en ambas ciudades, usarán un número inferior de las estrategias con respecto a los de cursos más avanzados. Asimismo, suponemos que los estudiantes del primer curso utilizarán las estrategias simples, mientras los pertenecientes a cursos más avanzados usarán estrategias complejas e incluso combinarán varios tipos de las estrategias. Luego, pronosticamos que los del primer año usarán, más frecuentemente, las estrategias cognitivas, mientras que los adelantados emplearán las estrategias metacognitivas y socioafectivas. En fin, suponemos que el éxito de los estudiantes en su mayoría dependerá del uso de las estrategias.

7.2. Metodología

7.2.1. Participantes

La muestra de la presente investigación consta de las respuestas de 140 estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb y la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zadar. Los sujetos se dividen en ocho grupos, es decir, cuatro por cada ciudad, dependiendo del curso. En total participaron 56 estudiantes del primer curso (28 de Zagreb, 28 de Zadar), 37 del segundo curso (18 de Zagreb, 19 de Zadar), 24 del tercer curso (12 de cada ciudad) y 23 del cuarto curso (11 de Zagreb, 12 de Zadar,). El quinto curso no formó parte del sondeo visto que ya no había clases en el período en el que se administró la investigación. Las estrategias de aprendizaje de los sujetos es de 18 a 26 años. En cuanto al género de los participantes, la mayoría de los participantes eran de género femenino, hubo pocos de género masculino. Hemos de decir cuánto nos sorprendió la motivación y el interés con el que los estudiantes rellenaron el sondeo. Suponíamos que en la segunda parte que constaba de preguntas abiertas no habría respuestas detalladas, sin embargo, casi todos los estudiantes la rellenaron.

7.2.2. Instrumentos

Para las necesidades de esta investigación se usó la adaptación española del cuestionario *SILL*, bajo el nombre *Aprende LE - Así aprendo yo español*, hecha por Roncel (2007). Sin embargo, puesto que el cuestionario fue traducido de español en el croata, se hicieron menores adaptaciones. Para poder entender mejor a los sujetos, la autora del presente trabajo añadió, también, una parte más con preguntas abiertas. A continuación, se presentará el cuestionario en su totalidad. El cuestionario consta de tres partes. La primera parte está reservada para una introducción en la cual la autora escribió pocas líneas sobre sí misma, para que los sujetos le pudieran conocer mejor, y sobre el tema y el objetivo principal de la encuesta. Después de esta parte, hay un apartado donde los sujetos tienen que elegir la ciudad en la que se administra la investigación, escribir en qué año están y cuál era su nota final de la clase de Ejercicios de lengua. Luego, sigue la segunda parte que comprende cincuenta preguntas cerradas a las que los sujetos tienen que responder eligiendo el número que les describa mejor, es decir, su aprendizaje. Cada pregunta representa una estrategia de aprendizaje. De allí, se usó la escala Likert de 1 a 5, cada número representando una respuesta: 1= jamás, 2= pocas veces, 3= de vez en cuando, 4= a menudo, 5= siempre. Aunque esta parte del cuestionario está formada de tal manera que todos los tipos de las estrategias de aprendizaje (metacognitivas, cognitivas, socioafectivas) están agrupados, en el apartado reservado para el análisis de los resultados, analizaremos tipo por tipo. Al final, la tercera parte consta de 5 preguntas abiertas a las que los sujetos tienen que responder por escrito. Como ya hemos mencionado, esta parte fue añadida para ver la actitud de los sujetos hacia las estrategias de aprendizaje, para comprobar qué opinan sobre ellas en general y si querrían que se les enseñara sobre las estrategias de aprendizaje en el futuro. De allí, cada pregunta (5 en total) pertenece a una categoría, la que luego, consta de diversas categorías formadas según las posibles respuestas de los estudiantes.

La primera pregunta *¿Qué opina usted sobre las estrategias de aprendizaje como técnicas que facilitan el proceso de aprendizaje?* pertenece a la categoría llamada “**La opinión sobre las estrategias de aprendizaje**”. La categoría consta de varias clases formadas según las probables respuestas de los estudiantes: 1) son útiles, ayudan, son necesarias; 2) no son útiles, no son necesarias; 3) son útiles, pero no las uso tanto (uso pocas); 4) no tengo una opinión sobre las estrategias. La segunda pregunta *¿Qué estrategias usa usted?* forma parte de la categoría “**Estrategias utilizadas**” que consiste en 6 categorías: 1) planificación, autoevaluación; 2) no uso las estrategias; 3) análisis, síntesis, asociaciones, anotaciones, vinculaciones con otras lenguas, mapas mentales, mnemotécnicas, sinónimos, antónimos; 4) tv, películas, música; 5)

revisión (en voz alta), revisión con los amigos, trabajo en grupos; 5) gestos, comunicarse con los hablantes nativos, comunicarse con los amigos en el español. La tercera pregunta *¿Cree usted que las estrategias de aprendizaje pueden influir en el éxito?* introduce la categoría nombrada “**La influencia de las estrategias de aprendizaje en el éxito**” y consta de 3 categorías más pequeñas: 1) Pueden influir en el éxito; 2) No pueden influir en el éxito; 3) No sé. Luego, la cuarta pregunta *¿Cree usted que las estrategias de aprendizaje son indispensables a la hora de aprender?* forma parte de la categoría “**La indispensabilidad de las estrategias de aprendizaje**” que consta de cuatro categorías: 1) Sí, son indispensables; 2) No, no son indispensables; 3) No, no son indispensables, pero son útiles; 4) No sé. Al final, la última pregunta se refiere a la enseñanza de las estrategias, *¿Se enseñan las estrategias en sus clases? Si no, ¿querría usted que empezaran a enseñarlas en el futuro?* De acuerdo con la pregunta, nombramos la categoría “**La instrucción de las estrategias**”. Esta categoría se divide, también, en cuatro categorías más pequeñas: 1) Sí, se enseñan, quiero que se enseñen en el futuro; 2) No, no se enseñan, quiero que se enseñen en el futuro; 3) No, no se enseñan, no quiero que se enseñen; 3) No sé.

A continuación, describiremos el procedimiento de la investigación y luego analizaremos los resultados conseguidos.

7.2.3. El procedimiento de la investigación

El cuestionario fue administrado por la autora en las Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb y de Zadar en los meses de abril y mayo de 2017. La autora escogió las clases de los ejercicios de lengua, con excepción de las clases dedicadas a la traducción y lingüística en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zadar. La gestión del cuestionario duró aproximadamente de 10 a 15 minutos y se realizó al inicio o al final de la clase. A pesar de la parte introductoria del cuestionario en el que la autora escribió pocas informaciones sobre sí misma y sobre la investigación, al inicio de cada clase dedicó algunos minutos para presentarse y explicar cómo rellenar el cuestionario. Asimismo, la autora les pidió a los alumnos que no se olviden de la última parte del cuestionario en el que tuvieron que responder sinceramente a las preguntas. La administración del cuestionario fue llevada a cabo sin problemas, eran pocos los estudiantes que hicieron preguntas adicionales, generalmente pertenecientes al primer curso (*¿Qué son las estrategias?*)². En el párrafo siguiente

² Esta fue la pregunta que, en la mayoría de los casos, hicieron los estudiantes del primer curso.

analizaremos los resultados obtenidos, primeramente examinaremos la compilación de los resultados conseguidos de las preguntas abiertas y luego seguiremos con las cerradas.

7.3 Resultados

Los resultados obtenidos a través del cuestionario los dividimos en 2 grandes grupos. El primero se refiere a la actitud que tienen los estudiantes universitarios croatas de español hacia la lengua en cuestión, mientras que el segundo está relacionado con su uso de las estrategias. Como ya mencionamos previamente, seguimos con el análisis del primer grupo que se refiere a la última parte del cuestionario. Se trata de las preguntas abiertas gracias a las que llegamos a conocer las actitudes de los estudiantes que tenían sobre las estrategias de aprendizaje.

7.3.1. Actitudes sobre las estrategias de aprendizaje

Primero analizaremos los resultados relacionados con la actitud de los estudiantes sobre las estrategias. De ahí, el primer gráfico que demuestra **la opinión sobre las estrategias de aprendizaje** se refiere a la primera pregunta de la última parte del cuestionario. Nuestro objetivo era ver qué pensaban los estudiantes de ambas ciudades, Zagreb y Zadar, sobre las estrategias de aprendizaje en general y cómo cambiaba su opinión dependiendo del año del estudio. Para empezar, analizaremos los resultados recogidos en Zagreb. Mostraremos los resultados, es decir, las respuestas a la primera pregunta de los 69 estudiantes de español en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb (28 del primer curso, 18 del segundo curso, 12 del tercer curso y 11 del cuarto curso), y luego, las respuestas a la misma pregunta del 71 estudiante de español en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zadar (28 del primer curso, 19 del segundo curso, 12 del segundo curso y 12 del cuarto curso).

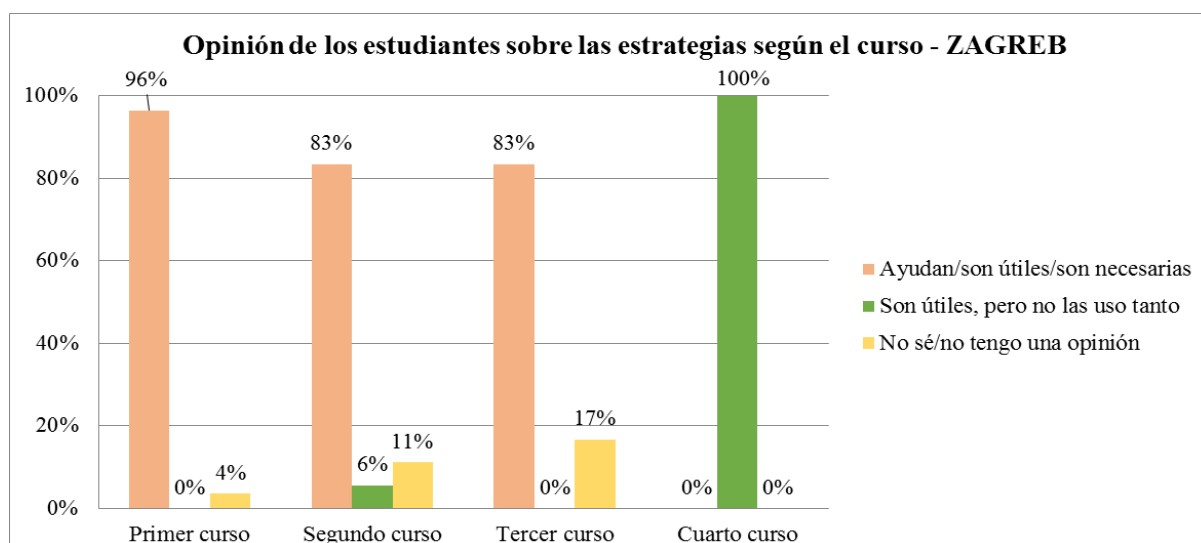


Gráfico 1. Opinión de las estudiantes sobre las estrategias - ZAGREB

Este gráfico ilustra las respuestas de los estudiantes (cuatro cursos) de Zagreb a la pregunta *¿Qué opina usted sobre las estrategias de aprendizaje como técnicas que facilitan el proceso de aprendizaje?* El 96% de ellos, pertenecientes al primer curso, considera que las estrategias ayudan al aprendizaje, que son útiles o necesarias. Solamente el 4% no tiene ninguna opinión sobre las estrategias. Por lo que se refiere al segundo curso, el 83% de ellos piensa que ayudan, son útiles y necesarias, mientras que el 6% las considera útiles, pero no las usa tanto. El 11% no tiene ninguna opinión sobre las estrategias. De los estudiantes pertenecientes al tercer curso el 83% de ellos considera las estrategias útiles y necesarias, mientras que el 17% no tiene ninguna opinión sobre ellas. Todos los estudiantes del cuarto curso (100%) piensan que las estrategias de aprendizaje son útiles aunque no las usan demasiado. A continuación, veremos las respuestas para la primera categoría de los estudiantes de español en Zadar.

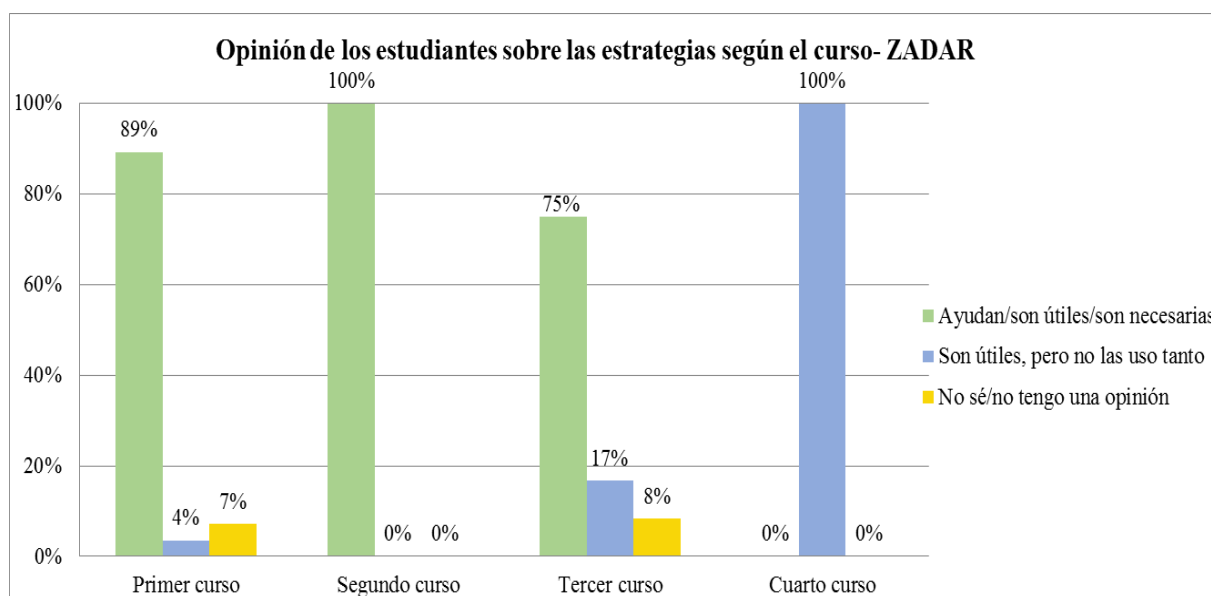


Gráfico 2. Opinión de las estudiantes sobre las estrategias en Zadar

El segundo gráfico revela los resultados sobre la opinión de las estrategias de los estudiantes en la Facultad de Zadar. De los estudiantes que pertenecen al primer curso, el 89% de ellos piensa que las estrategias de aprendizaje son útiles, necesarias y que ayudan al aprendizaje, el 4% las considera útiles, pero no las usan mucho y el 7% no tiene ninguna opinión sobre ellas. En cuanto a los del segundo curso, el 100% de los estudiantes es de la opinión de que las estrategias ayudan al aprendizaje. El 75% de los que están en el tercer curso opina que las estrategias son útiles y necesarias, el 17% cree que son útiles, pero usan pocas y el 8% no piensa nada sobre las estrategias. Igual que en Zagreb, el 100% de los estudiantes pertenecientes al cuarto curso en Zadar cree en la utilidad de las estrategias aunque no las usa o usa pocas.

A través de las siguientes tablas presentaremos los resultados obtenidos de los estudiantes de español (de ambas ciudades) sobre las estrategias que usan a la hora de aprender. Según las respuestas dadas en el cuestionario, hemos formado categorías más pequeñas para comprobar las estrategias usadas y luego, para poder analizar posibles divergencias entre los estudiantes de las dos ciudades. Estamos conscientes del hecho de que las últimas tres categorías pertenecen todas a las estrategias socioafectivas, pero las dividimos porque nos interesaba ver si dominaba el aspecto social o afectivo de las estrategias. A continuación, analizaremos los resultados generales, de ambas facultades, sobre el uso de las estrategias.

Las estrategias utilizadas	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
Planificación, autoevaluación	2%	3%	8%	11%
No uso las estrategias	0%	0%	0%	0%
Análisis, síntesis, anotaciones, asociaciones, mapas mentales, mnemotécnicas	48%	48%	50%	48%
TV, películas, música	23%	20%	22%	17%
Repaso, revisión en voz alta, repaso con los amigos	15%	13%	14%	13%
Gestos, hablar con los amigos en L2, hablar con los hablantes nativos	12%	16%	6%	11%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Tabla 8. Estrategias utilizadas

Por lo que se refiere a las estrategias que generalmente usan los estudiantes de español de ambas ciudades podemos ver que prevalecen las estrategias cognitivas. Después de haber analizado sus respuestas, notamos que la mayoría de ellos (casi el 50% de cada curso) ponía ejemplos de análisis, síntesis, asociaciones con otras lenguas (materna y/o extranjera), mapas mentales, etc. De ahí concluimos que el 48% de los estudiantes pertenecientes al primer curso usaban más frecuentemente las estrategias cognitivas. Incluso 50% de los estudiantes usa las estrategias socioafectivas, es decir, el 23% de ellos puso ejemplos como ver la tv, las películas o escuchar música para practicar la pronunciación y entonación, el 15% dijo que le gustaba repasar en voz alta y con los amigos y el 12% de ellos constató que hablaba con los hablantes nativos e incluso con sus amigos en español. Solamente el 2% usaba las estrategias metacognitivas (planificación, autoevaluación). En cuanto al segundo curso, el 48% de los estudiantes usa las estrategias cognitivas, al 20% de ellos les gustaba ver la tv, las películas o escuchar música, el 16% de ellos practica hablar en español con nativos o amigos, el 13% de ellos prefiere repasar con los amigos y solamente el 3% de los estudiantes usaba las estrategias de planificación y autoevaluación. La mayoría de los que pertenecen al tercer curso usa las estrategias cognitivas en su aprendizaje (el 50%). Luego, la entonación y la pronunciación las practicaban a menudo viendo la tv, las películas o escuchando música (el 22%). El 14% de ellos declaró que para el examen a menudo repasaban con los amigos, y el 6% de ellos dijo que practicaba su español

hablando con amigos o nativos en la lengua meta. El 8% de los estudiantes del tercer curso solía planificar su aprendizaje. El 48% de los estudiantes del cuarto curso dijo que más frecuentemente usaba las estrategias cognitivas, el 17% a veces veía la tv o escuchaba música, el 13% repasaba en voz alta o con los amigos y el 11% hablaba en lengua meta con los nativos y/o amigos. Al final, incluso el 11% de los del cuarto curso utilizaba las estrategias metacognitivas (planificación, autoevaluación).

Resumiéndolo todo, después de haber analizado todos los ejemplos que dieron los estudiantes sobre las estrategias utilizadas durante su aprendizaje y teniendo en cuenta los porcentajes, en la mayoría de los casos, las estrategias más utilizadas pertenecen al grupo cognitivo (análisis, sinónimos, antónimos, asociaciones, mapas mentales, etc.) y vienen utilizadas continuamente a lo largo del estudio. Luego, cabe destacar el frecuente uso de las estrategias socioafectivas (películas, música, repasos con amigos, comunicación con los nativos, etc.) que, obviamente, disminuye en el cuarto curso. Asimismo, notamos que las estrategias metacognitivas no vienen tanto utilizadas en el segundo y tercer curso; sin embargo, su uso aumenta en el tercer y, sobre todo, en el cuarto curso.

A continuación, comentaremos los resultados que se refieren a la tercera pregunta abierta del cuestionario *¿Cree usted que las estrategias de aprendizaje pueden influir en el éxito?* Formamos tres categorías según las respuestas más recurrentes que dieron los estudiantes de español de ambas ciudades: sí, pueden influir; no, no pueden influir; no sé. Analicemos primeramente qué piensan sobre el tema en cuestión los estudiantes de español de Zagreb.

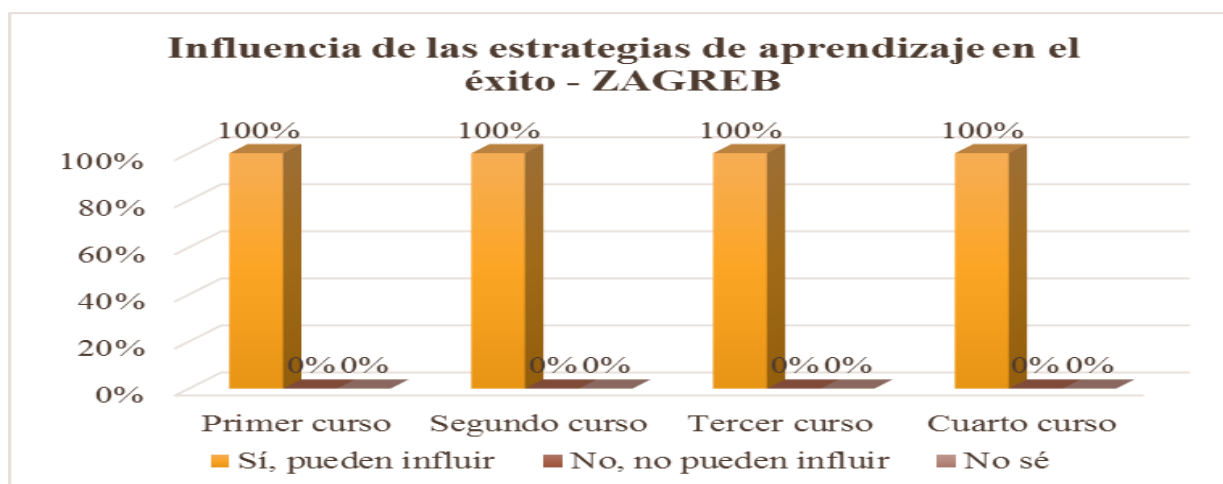


Gráfico 3. Influencia de las estrategias de aprendizaje en el éxito

Como ilustra el gráfico, el 100% de los estudiantes del primer curso de español en Zagreb piensan que las estrategias pueden influir en el aprendizaje. Lo piensa, también el 100% de los estudiantes del segundo curso. Igualmente, el 100% de los estudiantes del tercer curso y del cuarto curso comparten esta opinión. A continuación, analizaremos los resultados obtenidos en la Facultad de Zadar.

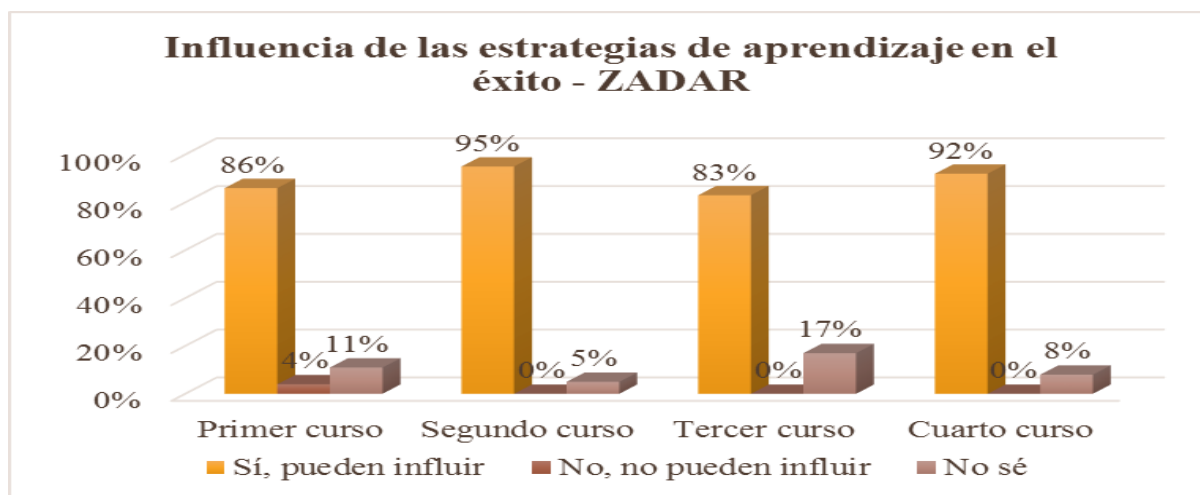


Gráfico 4. Influencia de las estrategias de aprendizaje – ZADAR

Conforme con los resultados ilustrados en el gráfico arriba observamos que, por lo que se refiere al primer curso de español en Zadar, el 86% de los estudiantes cree que las estrategias pueden influir en el éxito, el 11% de ellos no tienen alguna opinión sobre el tema y el 4% de ellos opina que no pueden influir en el aprendizaje. En cuanto al segundo curso, el 95% de ellos piensa que el uso de las estrategias influye en el éxito del aprendizaje y el 5% no tiene ninguna opinión. De los pertenecientes al tercer curso, el 83% de los estudiantes considera que las estrategias influyen en el éxito y el 17% de ellos son indiferentes. Al final, el 92% del cuarto curso cree que el uso de las estrategias puede influir en el aprendizaje y el 8% no tiene ninguna opinión. A continuación, analizaremos los resultados que se refieren a la indispensabilidad de las estrategias de aprendizaje.

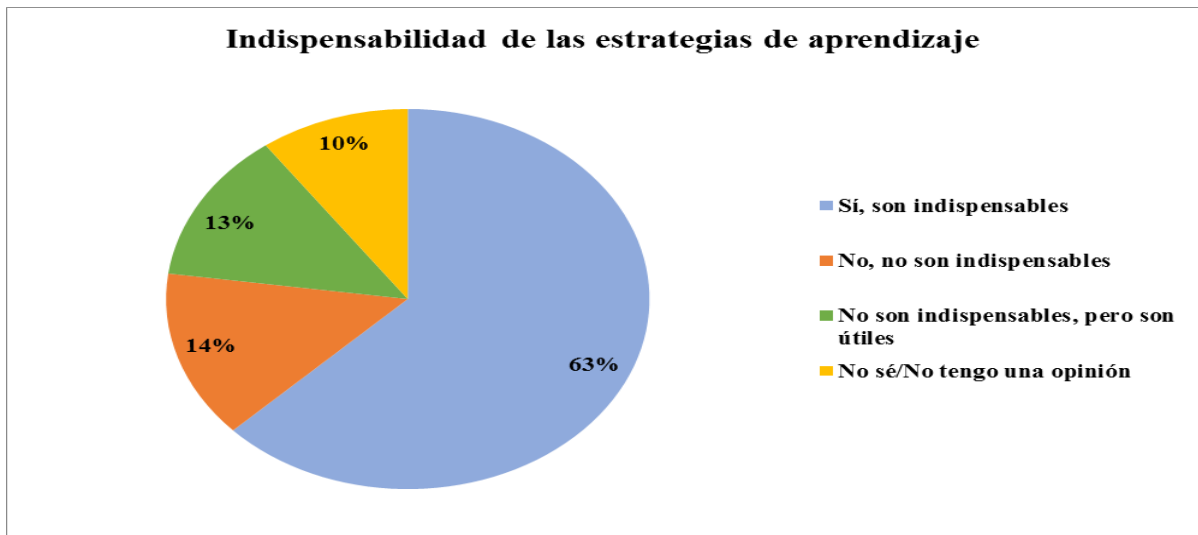


Gráfico 5. Indispensabilidad de las estrategias de aprendizaje

Del número total de estudiantes de español de ambas facultades (140), el 63% de ellos considera que las estrategias son indispensables durante el estudio. El 14% opina que no son indispensables. El 13% de ellos piensa que no son indispensables, pero que son útiles. Al final, el 10% de ellos no tiene ninguna opinión. Además, en los siguientes gráficos podemos ver cómo cambia la opinión de los estudiantes sobre la indispensabilidad de las estrategias a medida que vayan avanzando en su estudio.

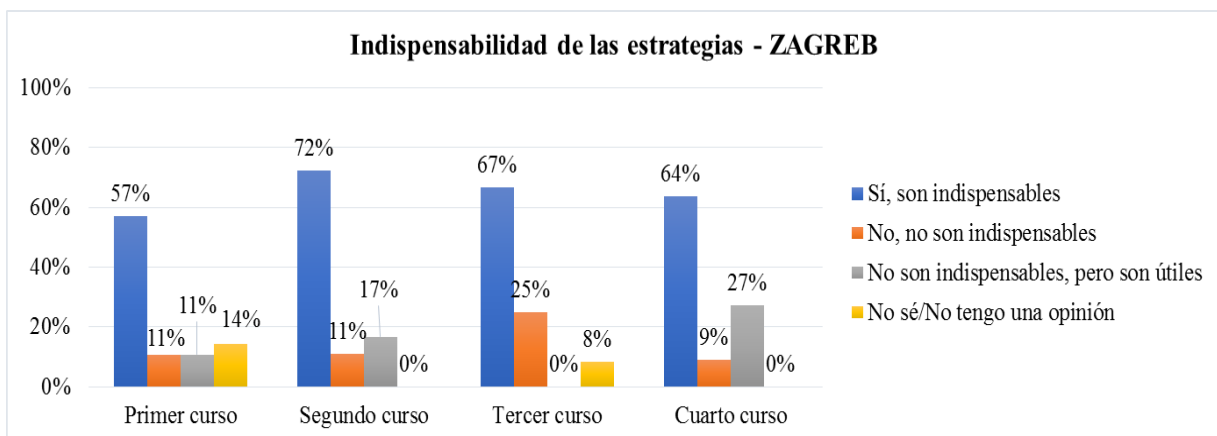


Gráfico 6. Indispensabilidad de las estrategias de aprendizaje - ZAGREB

En este gráfico podemos ver que generalmente el 57% piensa que las estrategias son indispensables para el aprendizaje de español. Esta opinión la comparte el 72% del segundo curso, el 67% del tercer curso y el 64% del cuarto curso. De ahí, la mayor parte de los estudiantes de los cuatro cursos cree en la indispensabilidad de las estrategias. El 11% del primer curso piensa que las estrategias no son indispensables. Lo piensa, también, el 11% del segundo curso, el 25% del tercero y el 9% del cuarto curso. Además, los hay quienes piensan

que las estrategias de aprendizaje no son indispensables, pero que son útiles. Lo piensa así el 11% del primer curso, el 17% del segundo curso y el 27% del cuarto curso. Al final, el 14% del primer curso y el 8% del tercer curso no tienen alguna opinión sobre la pregunta en cuestión.

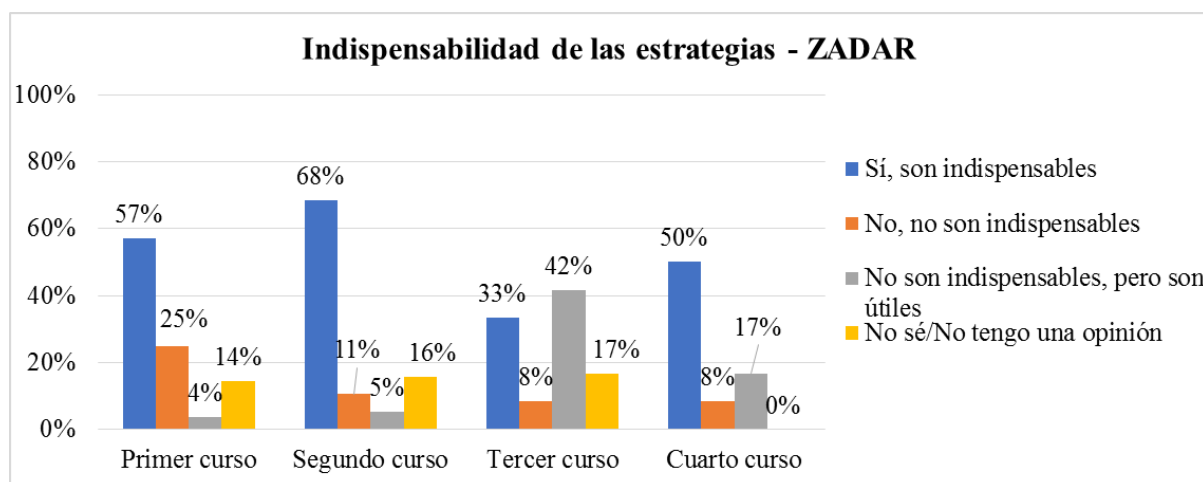


Gráfico 7. Indispensabilidad de las estrategias – ZADAR

Por otra parte, gracias a este gráfico podemos ver qué piensan los estudiantes universitarios de español en Zadar. En cuanto a la indispensabilidad de las estrategias, el 57% del primer curso opina que las estrategias son indispensables. También, el 68% del segundo curso, el 33% y el 50% cree en la indispensabilidad de las estrategias en el aprendizaje. Que las estrategias no son indispensables lo piensa el 25% del primer curso, el 11% del segundo, el 8% del tercero y el 8% del cuarto curso. Igualmente, los hay quienes no piensan que son indispensables, pero sí que son útiles. Lo sostiene el 11% del primer curso, el 17%, el 42% del tercero y el 27% del cuarto curso. Pocos opinan nada de esto, el 14% del primer curso, el 16% del segundo, el 17% del tercero.

Si observamos los dos gráficos, podemos ver que no hay mucha diferencia entre los estudiantes de la facultad de Zagreb y aquellos de la facultad de Zadar. Sin embargo, queremos destacar algunas diferencias. En primer lugar, es obvio que el mayor número de los estudiantes de todos los cursos en la facultad de Zagreb cree en la indispensabilidad de las estrategias. Lo mismo ocurre con los estudiantes en la facultad en Zadar. Por lo que se refiere a los estudiantes que piensan que las estrategias no son indispensables para el aprendizaje, los hay más en el primer curso en la facultad de Zadar que de Zagreb. Igualmente, si nos enfocamos en el tercer curso, veremos que allí hay divergencias entre las dos facultades. En la facultad en Zadar hay más estudiantes que sostienen que las estrategias no son algo indispensable para el aprendizaje, pero acuerdan en que son útiles (en la facultad de Zagreb no hubo tales respuestas). Además, el

número de los estudiantes que piensan que las estrategias son indispensables en el tercer curso en la facultad de Zagreb es el doble con respecto a los resultados de los estudiantes de la facultad de Zadar.

Asimismo, los estudiantes tenían que responder a la pregunta: *¿Se enseñan las estrategias en sus clases? Si no, ¿querría usted que empezaran a enseñarlas en el futuro?* De nuevo, formamos categorías según las respuestas obtenidas: **sí, no** (sí, se enseñan; no quiero que se enseñen); **sí, sí** (sí, se enseñan; sí, quiero que se enseñen en el futuro); **no, sí** (no, no se enseñan; sí, quiero que se enseñen); **no, no** (no, no se enseñan; no quiero que se enseñen); **no sé**. Sin embargo, para poder analizar los resultados más fácilmente, a cada categoría le dimos un número. De ahí, **sí, no** lo marcamos con el número 1; **sí, sí** lo marcamos con el número 2; **no, no** lo marcamos con el número 3; **no, sí**, lo marcamos con el número 4; **no sé** lo marcamos con el número 5. Analicemos primeramente los resultados de los estudiantes universitarios de español de Zagreb.

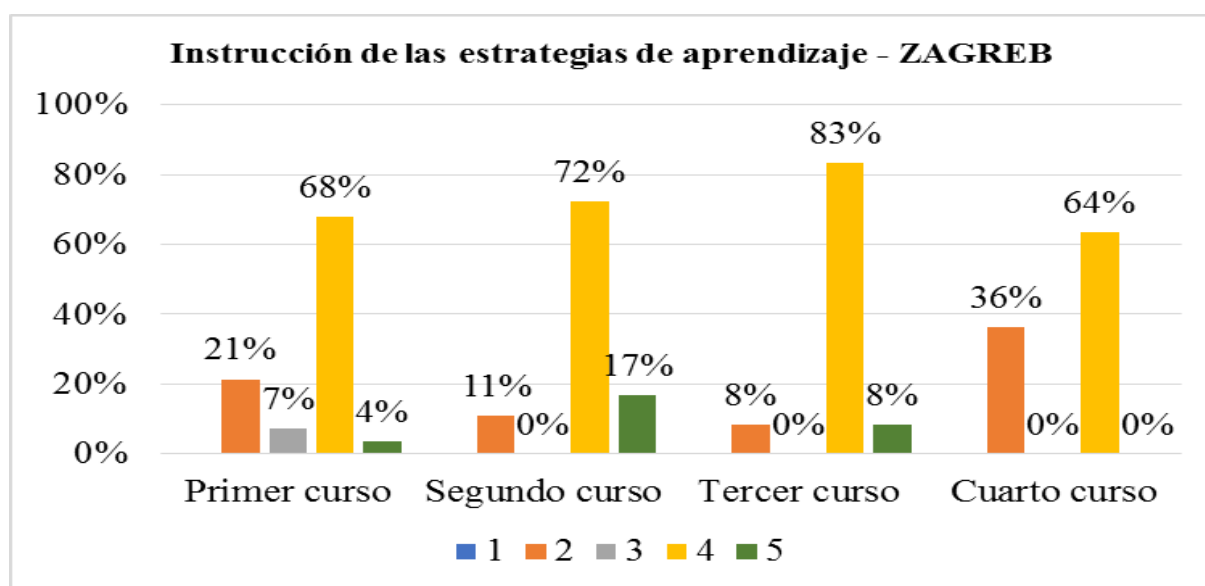


Gráfico 8. Instrucción de las estrategias de aprendizaje – ZAGREB

Este gráfico nos muestra las respuestas de los estudiantes de español de Zagreb. Notamos que el 68% de los que están en el primer curso dice que las estrategias no se enseñan en sus clases y que querría que se enseñaran en el futuro, el 21% de ellos dice que se enseñan en sus clases y que quiere que sea así en el futuro, según el 7% las estrategias no se enseñan y su instrucción no es necesaria y, al final, el 4% de ellos dice que no sabe, o no tiene ninguna respuesta a la pregunta. Por lo que se refiere al segundo curso, el 72% de los estudiantes dice que las estrategias no se enseñan en sus clases y que quiere que se enseñen en el futuro, el 17% de ellos no tiene una opinión sobre el tema en cuestión y el 11% de ellos dice que las estrategias se

enseñan en sus clases. En cuanto a los estudiantes del tercer curso, el 84% dice que las estrategias no se enseñan en sus clases y lo quiere en el futuro; por otro lado, el 8% dice que se enseña y el 8% no tiene ninguna opinión. Al final, el 64% quiere que las estrategias se enseñen en el futuro y el 36% dice que ya se están enseñando en sus clases. A continuación, analicemos la situación sobre la instrucción de las estrategias de los estudiantes de español en Zadar.

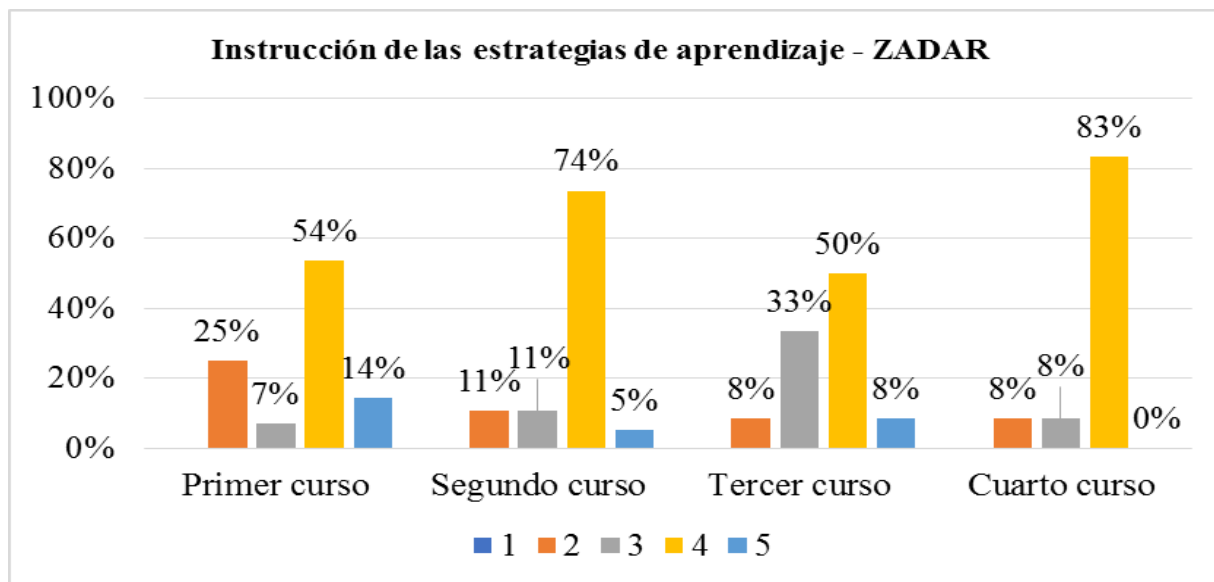


Gráfico 9. Instrucción de las estrategias de aprendizaje – ZADAR

A través de este gráfico podemos ver que el 54% de estudiantes universitarios de español del primer curso dice que las estrategias no se enseñan, pero que quiere que se enseñen en el futuro, el 25% dice que las estrategias se enseñan en sus clases, el 14% no tiene ninguna opinión sobre el tema y el 7% de los estudiantes no quiere que las estrategias se enseñen en sus clases. Luego, el 74% quiere una instrucción explícita de las estrategias en sus clases, mientras que el 11% no la quiere. Además, el 11% dice que sus profesores les enseñan las estrategias en clase. Solamente el 5% no tiene ninguna opinión sobre el tema. En cuanto a los del tercer curso, el 50% de ellos quiere que se les enseñe sobre las estrategias de aprendizaje, el 33% estima que no necesitan la instrucción de las estrategias, el 8% dice que sus profesores enseñan las estrategias en sus clases y el 8% no cree que la instrucción de las estrategias sea algo necesario. De los 12 pertenecientes al cuarto curso, el 84% quiere una instrucción explícita de las estrategias, el 8% dice que ya se están enseñando y el 8% no quiere que se enseñen. Observando los resultados en cuanto a la instrucción de las estrategias de ambas facultades, notamos que la mayoría de los estudiantes de los cuatro cursos dijeron que las estrategias no se instruían en sus clases, pero que querían que los profesores empezaran a enseñarlas en el futuro. Aunque

insignificante, el número de estudiantes que no quieren una instrucción explícita en Zadar es más alto que el número de estudiantes que dieron la misma respuesta en Zagreb.

7.3.2. Utilización de las estrategias de aprendizaje

Como ya mencionamos anteriormente en el presente trabajo, la segunda parte del cuestionario consiste en 50 afirmaciones y cada de ellas representa una estrategia (metacognitiva, cognitiva, socioafectiva). Para poder hacer el análisis de los datos recogidos se usó la escala Likert de 1 a 5. Cada número representó una respuesta: 1= jamás, 2= pocas veces, 3= de vez en cuando, 4= a menudo, 5= siempre. Los estudiantes tenían que responder eligiendo uno de los números que les describiera mejor. Antes de empezar a analizar las estrategias tipo por tipo, presentaremos ahora una ilustración general que ofrece los resultados sobre la frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje de todos los 140 estudiantes de las dos facultades (69 de Zagreb, 71 de Zadar). A continuación, presentaremos un gráfico que describe los resultados obtenidos sobre la frecuencia de la utilización de las estrategias de aprendizaje en general.

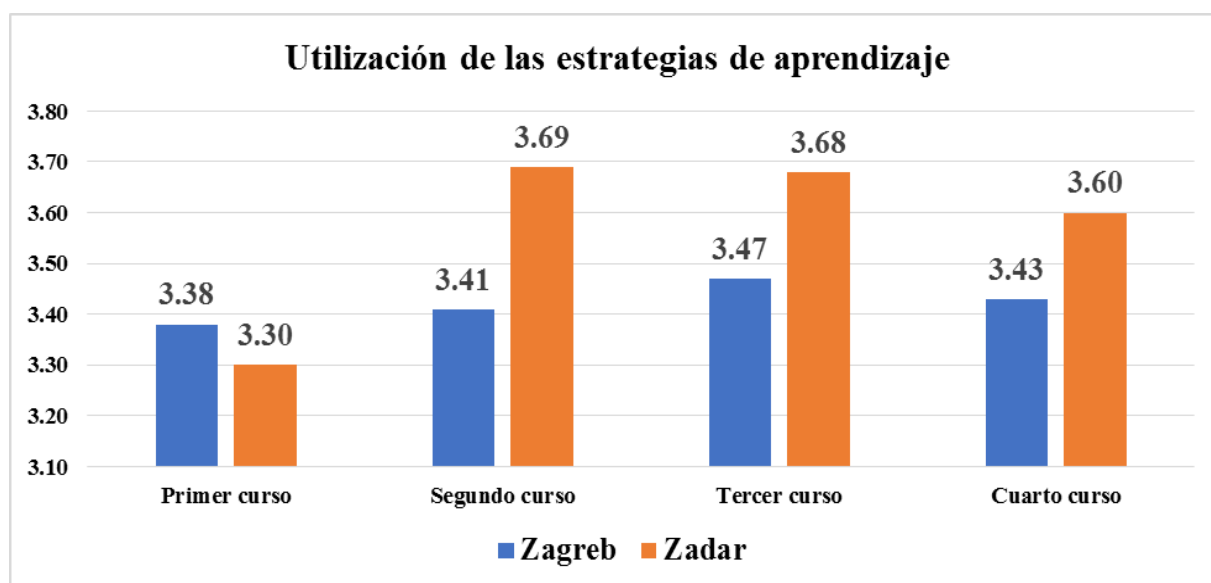


Gráfico 10. Utilización de las estrategias de aprendizaje

Conforme con los resultados obtenidos, llegamos a conocer los siguientes hechos. Primero analicemos los datos que están relacionados con el uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de español de Zagreb. El promedio del uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del primer curso es 3.38 (DE= 0.39); del segundo curso es 3.41 (DE= 0.39); del tercer curso es 3.47 (DE= 0.39) y del cuarto curso es 3.43 (DE= 0.41). Entonces, según sus respuestas, los estudiantes de español de Zagreb usan las estrategias de aprendizaje

de vez en cuando³. En cuanto a la frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de español de Zadar, observamos lo siguiente. El promedio del uso de las estrategias de aprendizaje del primer curso es 3.30 (DE= 0.45); del segundo es 3.69 (DE= 0.42); del tercer es 3.68 (DE= 0.54) y del cuarto es 3.60 (DE= 0.44). Con respecto a estos resultados observamos que los estudiantes de español de Zadar usan las estrategias de aprendizaje **de vez en cuando** o **a menudo**. Al final, si comparamos los resultados de todos los estudiantes de ambas facultades, notamos que (además del primer curso) el número promedio de la utilización de las estrategias de aprendizaje es más alto en los cursos de español en la facultad de Zadar que, por consiguiente, significa que los estudiantes allí suelen usar más a menudo varias técnicas que les facilitan el aprendizaje. También, es obvio que los estudiantes de Zagreb y Zadar, usan más las estrategias en el segundo y en el tercer curso, mientras que su utilización disminuye de nuevo en el cuarto curso.

A continuación, ofreceremos un análisis más detallado sobre el uso de las estrategias, analizando tipo por tipo.

A) ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Continuamos ahora con el análisis de las estrategias metacognitivas. Como ya mencionamos varias veces a lo largo del presente trabajo, las estrategias metacognitivas son las que relacionamos con la planificación, gestión y autoevaluación del aprendizaje. Seguimos con un gráfico que nos ilustra el uso de las estrategias metacognitivas según el nivel de estudio en Zagreb. Hemos de repetir que participaron 69 estudiantes de Zagreb (28 del primer curso, 18 del segundo, 12 del tercero, 11 del cuarto) y 71 estudiante de Zadar (28 del primer curso, 19 del segundo, 12 del tercero, 12 del cuarto). Los números de 1 a 5 representan la escala Likert que usamos en esta parte del cuestionario (**1= nunca; 2= pocas veces; 3= de vez en cuando; 4= a menudo; 5 = siempre**).

³ Como lo explicamos, el número 3 representa la respuesta “de vez en cuando”. Todo lo que está entre 3 y 3,5 significa “de vez en cuando”. Si el número es más alto de 3,5 significa “a menudo”.

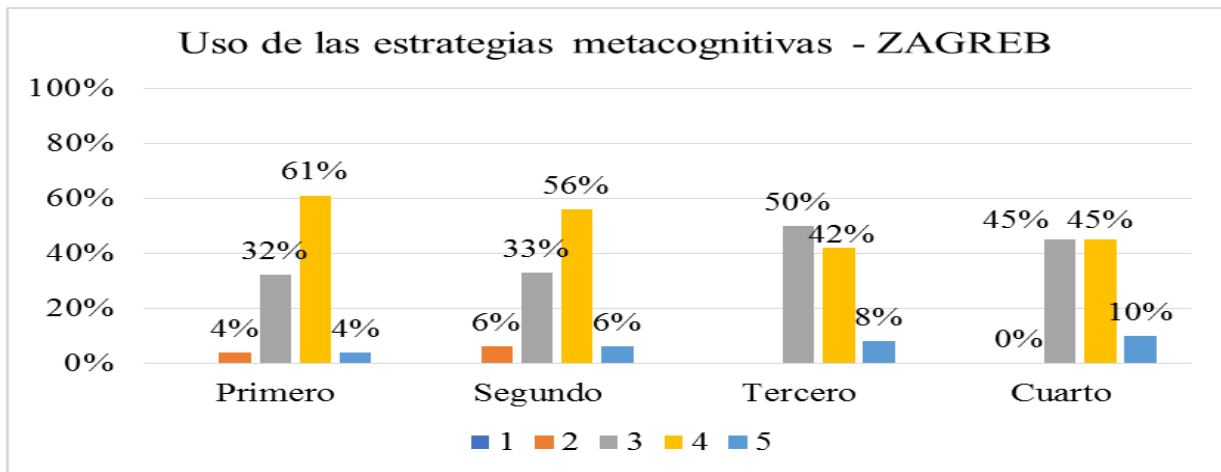


Gráfico 11. Uso de las estrategias metacognitivas – ZAGREB

Este gráfico nos muestra más detalladamente la situación en cuanto al uso de las estrategias metacognitivas según el nivel de estudio, es decir, el curso, de los estudiantes universitarios de Zagreb. Conforme con los resultados obtenidos, podemos ver que el 61% del primer grado usa las estrategias metacognitivas a menudo, el 32% las usa de vez en cuando, el 4% las usa siempre y el 4% pocas veces. Luego, el 56% del segundo curso usa este tipo de estrategias a menudo y el 33% las usan de vez en cuando, el 6% las usa siempre y el 6% las usa pocas veces. Por lo que se refiere a los estudiantes del tercer curso, el 50% usa las estrategias metacognitivas a menudo, el 42% las usa de vez en cuando y el 8% las usa siempre. Al final, de los pertenecientes al cuarto curso, el 45% usa las estrategias metacognitivas a menudo, el 45% las usan de vez en cuando y el 9% las usa siempre. Seguimos con un gráfico que representa el uso de las estrategias metacognitivas según el nivel de estudio en Zadar.

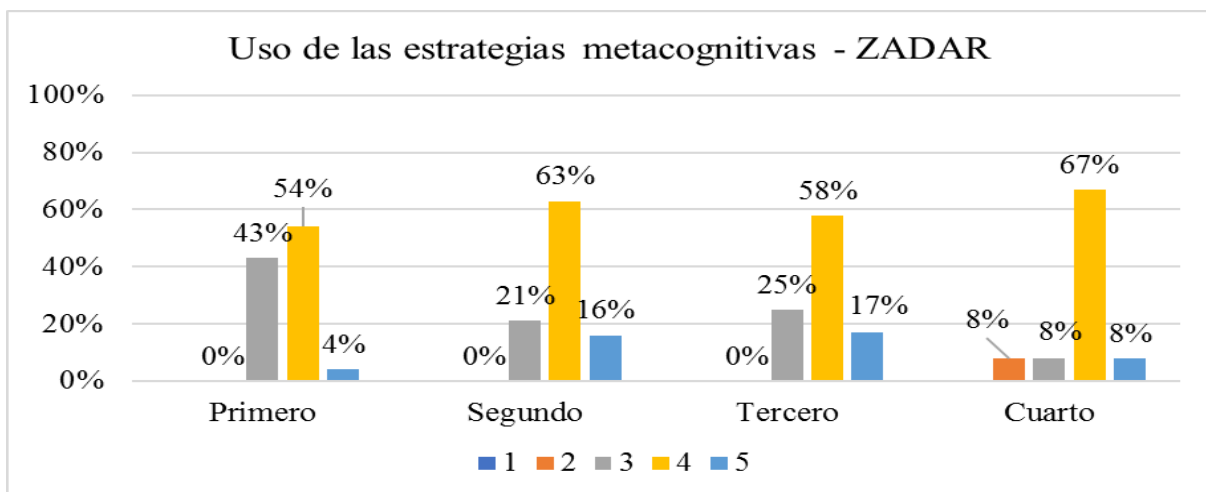


Gráfico 12. Uso de las estrategias metacognitivas – ZADAR

Gracias a este gráfico notamos que el 54% del primer curso en Zadar usa las estrategias metacognitivas a menudo, el 43% las usa de vez en cuando y solo el 4% las usa siempre, el 63% del segundo curso usan estas estrategias a menudo, el 21% las usa de vez en cuando, el 16% las usa siempre. Por lo que se refiere al tercer curso, el 58% usa las estrategias de este tipo a menudo, el 25% las usa de vez en cuando y el 17% las usan siempre. Al final, de los que pertenecen al cuarto curso, el 67% usa las estrategias metacognitivas a menudo, el 8% las usa de vez en cuando, el 8% siempre y el 8% pocas veces. Comparando el uso de las estrategias metacognitivas de los estudiantes de Zagreb y de Zadar notamos que la mayoría de ellos de cada curso usa este tipo de estrategias a menudo.

B) ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Las estrategias cognitivas son el segundo tipo de las estrategias de aprendizaje que analizaremos. Las relacionamos con análisis, síntesis, asociaciones, mnemotécnicas, mapas mentales, etc. A continuación, presentaremos un gráfico que ilustra los resultados del uso de las estrategias cognitivas según el nivel de estudio en Zagreb.

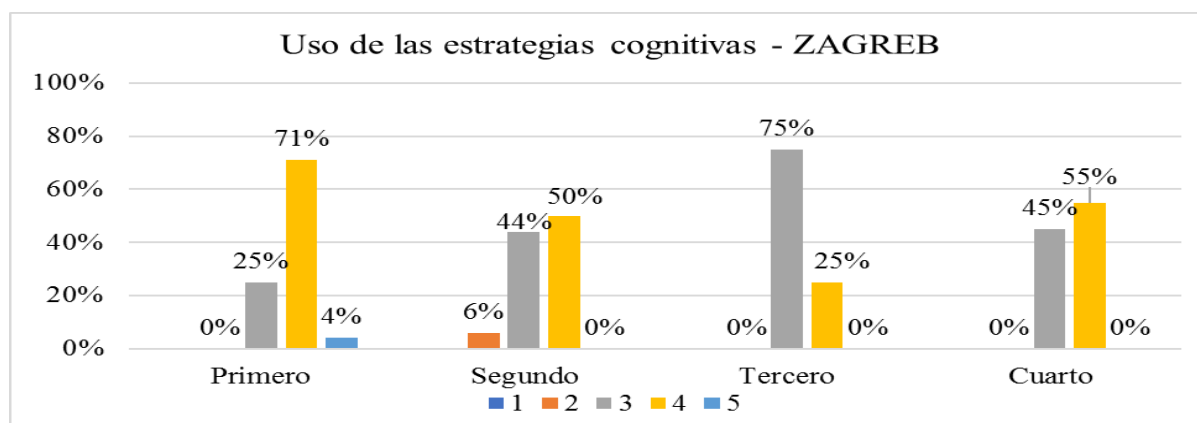


Gráfico 13. Uso de las estrategias cognitivas – ZAGREB

Según el gráfico aquí ilustrado observamos que, en cuanto a las estrategias cognitivas, el 71% del primer curso en Zagreb las usa a menudo, el 25% las usa de vez en cuando y solo el 4% las usa siempre. Luego, el 50% al segundo curso las usa a menudo, el 44% de vez en cuando y el 4% las utiliza pocas veces. Con respecto al tercer curso, el 75% usa las estrategias cognitivas de vez en cuando y el 25% las usa a menudo. Al final, el 55% del cuarto curso usa este tipo de estrategias a menudo y el 45% las usa de vez en cuando a la hora de aprender. En seguida presentaremos un gráfico que ilustra la utilización de las estrategias cognitivas de los estudiantes universitarios de español en Zadar.

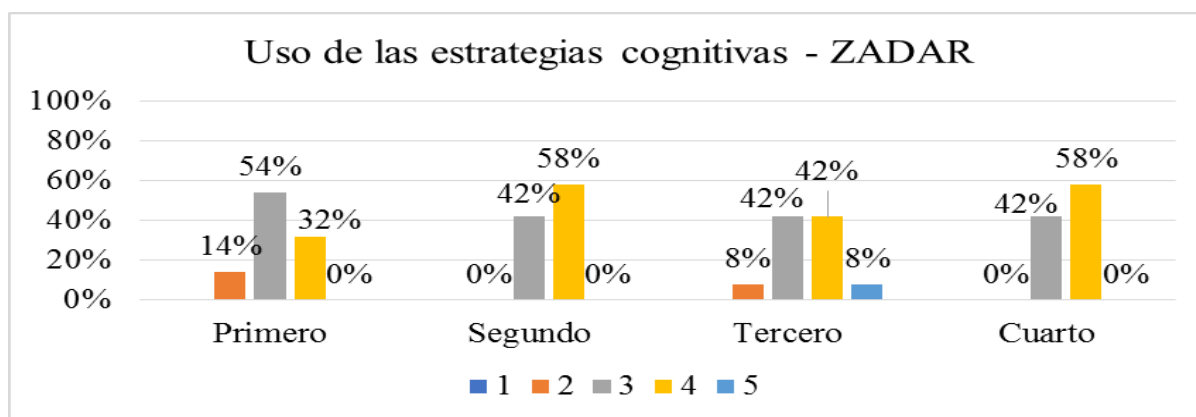


Gráfico 14. Uso de las estrategias cognitivas – ZADAR

A través de este gráfico podemos ver que el 54% de los estudiantes del primer curso de español en Zadar usan las estrategias cognitivas de vez en cuando, el 32% las usa a menudo y el 14% de ellos las usa pocas veces. De los estudiantes del segundo curso, el 58% usa este tipo de estrategias a menudo y el 42% las usa de vez en cuando. Respecto al tercer curso, el 42% usa las estrategias cognitivas a menudo, el 42% de vez en cuando, el 8% las usa siempre y el 8% pocas veces. Al final, de los pertenecientes al cuarto curso, el 58% usa las estrategias cognitivas a menudo y el 42% las usa de vez en cuando en su aprendizaje. Notamos que los estudiantes de español de Zagreb y de Zadar usan las estrategias cognitivas en la misma medida, excepto el primer curso. Según los resultados, los estudiantes del primer curso en la facultad de Zagreb suelen usar las estrategias cognitivas a menudo, mientras que la mayoría de los estudiantes del primer curso en la facultad de Zadar las usa de vez en cuando.

C) ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS

A continuación, presentaremos los resultados del análisis del uso de las estrategias socioafectivas. El uso de estas estrategias influye en varios factores socioafectivos de una L2. Usando estas estrategias, los estudiantes pueden aumentar la motivación, reducir la ansiedad y el miedo hacia la lengua, hacerse amigos con los demás, compartir sus opiniones con los demás, etc. A continuación, presentaremos primero el gráfico que ilustra la situación del uso de las estrategias socioafectivas de los estudiantes universitarios de español de Zagreb y luego presentaremos un gráfico que representará los resultados de los estudiantes de Zadar.

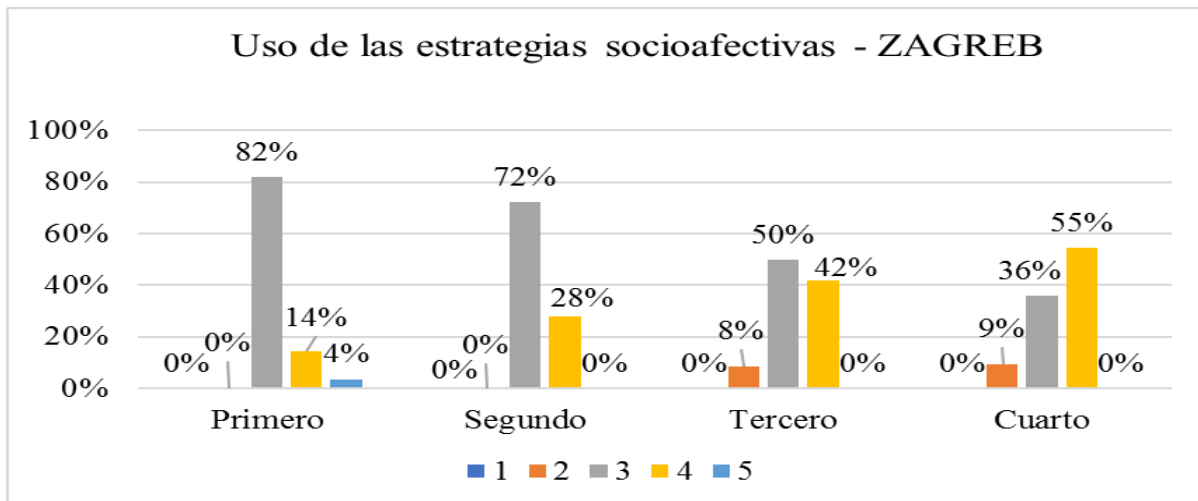


Gráfico 15. Uso de las estrategias socioafectivas – ZAGREB

A través de este gráfico podemos ver que la mayor parte de los estudiantes del primer curso, es decir, el 82% usa las estrategias socioafectivas de vez en cuando, el 14% las usa a menudo y solo el 4% las usa siempre en su aprendizaje. En cuanto al segundo curso, el 72% usa estas estrategias de vez en cuando y el 28% las usa menudo. De los pertenecientes al tercer curso, el 50% de ellos usa este tipo de estrategias de vez en cuando, el 42% las usa a menudo y el 8% las usa pocas veces a la hora de aprender. Al final, con respecto al cuarto curso, el 55% usa las estrategias cognitivas a menudo, el 36% las usa de vez en cuando y solamente el 9% las usa pocas veces. Seguimos con un gráfico representante de los resultados de los estudiantes de Zadar.

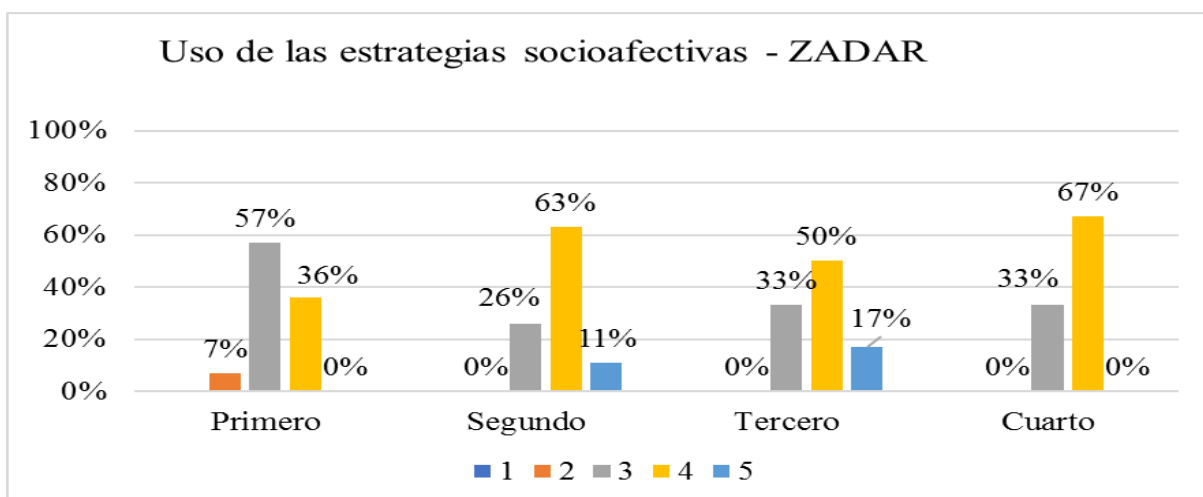


Gráfico 16. El uso de las estrategias socioafectivas – ZADAR

Podemos notar que el 57% del primer curso usa las estrategias socioafectivas de vez en cuando, el 36% las usa a menudo y solamente el 7% las usa pocas veces. En cuanto al segundo curso,

el 63% usa este tipo de estrategias a menudo, el 26% las usa de vez en cuando y el 11% las usan siempre. Por lo que se refiere al tercer curso, el 50% usa las estrategias a menudo, el 33% de vez en cuando y el 17% las usa siempre. Al final, el 63% al cuarto curso usa las estrategias socioafectivas a menudo y el 33% las usa pocas veces. Los estudiantes de español en la facultad de Zadar utilizan más las estrategias socioafectivas con respecto a sus colegas en la facultad de Zagreb. Notamos que la mayoría de los estudiantes (excepto el cuarto curso) de Zagreb usan este tipo de estrategias de vez en cuando. Por otro lado, los de Zadar (excepto el primer curso) las usan a menudo.

7.4. Discusión

Conforme con los resultados conseguidos hemos hecho el siguiente análisis. Empezamos con el primer grupo que está relacionado con la **actitud** de los estudiantes de español sobre las estrategias de aprendizaje. En cuanto a los resultados ilustrados a través de los gráficos que se refieren a la opinión general sobre las estrategias de aprendizaje que tienen los estudiantes universitarios de español, podemos concluir que hay poca diferencia en las actitudes hacia las estrategias de aprendizaje entre estudiantes. Es interesante el hecho que, mayoritariamente, los estudiantes describieron las estrategias como técnicas que les ayudaban a aprender algo más fácilmente, e incluso, dieron muchos ejemplos de las estrategias que ellos mismos usan en su aprendizaje. Si comparamos a los estudiantes del primer al tercer curso, la mayoría de ellos considera que las estrategias son útiles y que ayudan al aprendizaje. Aunque discretos, suponemos que los resultados que se refieren a los que no tienen alguna opinión sobre las estrategias se deben al desinterés o a la falta del conocimiento del asunto en cuestión. No obstante, nos sorprendieron los resultados de los estudiantes pertenecientes al cuarto curso según los que el 100% de ellos había dicho que creía en la utilidad de las estrategias, pero no las usaba mucho. El número de los que respondieron que no sabían nada sobre las estrategias o simplemente no tenían una opinión es casi insignificante ya que suponíamos que tal número sería mayor (nos estamos refiriendo a los resultados del primer y del segundo curso). Sin embargo, sí que nos sorprendió el hecho de que los del tercer curso respondieron que no estaban demasiado interesados en las estrategias. Creíamos que en esa fase de su educación ya tendrían desarrolladas unas técnicas para su aprendizaje. Si comparamos a los estudiantes de ambas facultades, es evidente que los estudiantes de Zadar tenían una actitud, en general, más positiva que los de Zagreb. Pese a que su actitud cambia con el tiempo como mostramos, si tendríamos que ofrecer una imagen real de todos los estudiantes de español que participaron en la presente

investigación, diríamos que todos están familiarizados con las estrategias de aprendizaje como métodos que les pueden ayudar a aprender más fácil y rápidamente.

Seguimos con el análisis de las estrategias utilizadas en el aprendizaje. Según lo podemos notar, la mayoría de los estudiantes de español de todos los cursos usa las estrategias socioafectivas y cognitivas, mientras que las metacognitivas, excepto en el cuarto curso, no se usan mucho. Como ejemplos de tales estrategias los estudiantes pusieron a menudo el análisis, las asociaciones con otras lenguas, los mapas mentales, las mnemotécnicas, etc. Igualmente, utilizan en la misma medida las estrategias socioafectivas poniendo ejemplos de la comunicación con los hablantes nativos o amigos en la lengua meta, películas y música españolas, repasos, etc. No sorprende que el porcentaje de las estrategias cognitivas y, sobre todo, de las socioafectivas fuera así de alto. Los estudiantes afirmaron que usaban las estrategias cognitivas a menudo (sobre todo los del primer curso) para poder aprender el nuevo vocabulario o para practicar la gramática de español. Añadieron que, a veces, el aprendizaje de español les crea emociones negativas como el miedo y la ansiedad antes del examen, la falta de motivación. En ese caso recurrían a estrategias socioafectivas (comunicación y repaso con los demás, comunicación en español con amigos o hablantes nativos). Hemos de destacar un hecho, según nosotros interesante. Si comparamos el cuarto curso de Zagreb y de Zadar, podemos observar que algunos estudiantes de Zagreb usan las estrategias metacognitivas, mientras que los estudiantes de Zadar no pusieron ejemplos de tales estrategias. Sin embargo, no nos sorprende el uso escaso de las estrategias metacognitivas en general porque pensamos que de los tres tipos de estrategias, estas son más desarrolladas; por lo tanto, suponíamos que su uso no sería considerable, sobre todo en los primeros años de estudio. Entonces, hemos logrado probar nuestra hipótesis que los pertenecientes a cursos más avanzados, en este caso nos referimos al cuarto curso, sabrán cómo planificar, organizar su aprendizaje y al final, autoevaluarse y que usarán más las estrategias metacognitivas respecto a los cursos inferiores. Continuamos con el análisis de los resultados relacionados con la influencia de las estrategias en el éxito del aprendizaje. Podemos concluir que, en realidad, todos los estudiantes de español creen que la utilización adecuada de las estrategias puede influir en el éxito del aprendizaje. No obstante, los hay quienes piensan que no pueden influir en el éxito o no tienen alguna opinión sobre ello. En todos casos, este número es insignificante.

Al final, analicemos ahora los resultados obtenidos sobre la indispensabilidad de las estrategias. Según lo indican los resultados, la mayoría de los estudiantes de cada curso cree que las estrategias son indispensables en el proceso de aprendizaje. Obviamente, los hay quienes opinan

diferentemente, sin embargo, este número es insignificante respecto a la mayoría. Algunos declararon que no eran indispensables diciendo que no todos aprendíamos de la misma manera y que el uso de estrategias dependía del estilo de aprendizaje de una persona (sobre todo los del primer curso en la facultad de Zadar). Los hubo quienes dijeron que las estrategias no eran indispensables, pero que sí que eran útiles (la mayoría del tercer curso en la facultad de Zadar). Podemos concluir que la mayoría de los estudiantes de ambas facultades afirmó que las estrategias de aprendizaje formaban parte del aprendizaje; por lo tanto, las consideraban indispensables. Es interesante que muchos de ellos justificaron su respuesta añadiendo que todos usamos algún tipo de estrategias en el aprendizaje, aunque tal vez no estamos conscientes de ello.

Al final, analizaremos los resultados que se refieren a la instrucción de las estrategias de aprendizaje. Esta parte fue algo difícil de analizar ya que las respuestas que obtuvimos eran bastante paradójicas. La mayoría de los estudiantes de español de cada curso afirmó que las estrategias no se enseñaban en sus clases y que querían que los profesores empezaran a enseñarlas en el futuro porque sostenían que eso les ayudaría en todo el proceso de aprendizaje. No obstante, los hubo quienes respondieron que las estrategias ya se enseñaban en sus clases (sobre todo los del primer curso). Observando y comparando los resultados de los cuatro cursos de ambas facultades, notamos que en la facultad de Zadar hubo más estudiantes, con respecto a los cuatro cursos de Zagreb, que no querían una instrucción explícita de las estrategias de aprendizaje. Al final, nos quedamos sorprendidos de estos resultados por lo ilógicos que eran porque, por una parte, la mayoría de los estudiantes dijeron que las estrategias no se enseñaban en sus clases mientras que algunos afirmaron que se enseñaban. Somos de la opinión de que, aunque les fue explicado todo y dicho que podían preguntar si no habían entendido algo, no entendieron bien la pregunta. Suponemos que, probablemente, los profesores dan algunos consejos a los estudiantes sobre cómo actuar a la hora de integrar nuevas informaciones, pero que no se trata de una instrucción formal y explícita de las estrategias. Ahora, empecemos a comentar los resultados obtenidos sobre el **uso** de las estrategias de aprendizaje.

Después de un análisis detallado de la segunda parte del cuestionario que constaba de 50 afirmaciones obtuvimos resultados muy interesantes. Con respecto al uso general de las estrategias de los estudiantes, llegamos a la conclusión de que, conforme con las respuestas más frecuentes, todos los estudiantes usaban estrategias de vez en cuando y a menudo. En cuanto a las estrategias metacognitivas, los resultados mostraron que los estudiantes de todos los cursos usaban este tipo de estrategias generalmente a menudo y de vez en cuando. Los ejemplos de

tales estrategias eran la planificación y la organización del aprendizaje. Hemos de destacar que nos sorprendió ver que la mayoría de los estudiantes del primer curso usa las estrategias metacognitivas. Igualmente, consideramos interesante el hecho de que los estudiantes del cuarto curso de Zadar planifican más su aprendizaje respecto a los estudiantes de Zagreb. Suponíamos que el número del uso de las estrategias metacognitivas habría sido más alto (en ambas facultades) ya que se trata de un curso avanzado. Con respecto a las estrategias cognitivas, los estudiantes de todos los cursos las usan a menudo (sobre todo los del primer curso en la facultad de Zagreb) y de vez en cuando (sobre todo los del primer curso en la facultad en Zadar). En cursos más avanzados los estudiantes ya las usan más a menudo. Llegamos a la conclusión de que los estudiantes generalmente prefieren usar las estrategias cognitivas a la hora de aprender y que a menudo hacen mapas mentales, asocian la L2 con la lengua materna u otras lenguas extranjeras que conocen, usan sinónimos y antónimos para aprender el vocabulario más fácilmente, hacen marcaciones al leer un texto y escriben resúmenes de los textos. Por los que se refiere a las estrategias socioafectivas, aquí pudimos notar que, analizando todos los cursos, no hubo muchas divergencias en su uso. Sin embargo, las diferencias se notan comparando las dos facultades. La mayoría de los estudiantes en la facultad de Zagreb admitió que usaba las estrategias socioafectivas de vez en cuando (excepto el cuarto curso donde más estudiantes las usan a menudo). Si lo comparamos con los resultados de los cuatro cursos de español en Zadar, podemos concluir que ellos usan las estrategias socioafectivas a menudo (la excepción es el primer curso donde la mayoría de los estudiantes usa las estrategias socioafectivas de vez en cuando). Estos datos no sorprenden, sobre todo al inicio del estudio cuando muchos estudiantes recurren a las estrategias socioafectivas para reducir los sentimientos negativos (ansiedad, miedo hacia la lengua) y con el objetivo de hacerse amigos de los colegas del estudio o con los hablantes nativos. Como ejemplos de este tipo de estrategias pusieron a menudo justamente la comunicación con los colegas del curso o con hablantes nativos. Añadieron que veían películas españolas y escuchaban música española con el fin de practicar la entonación y la pronunciación. Además, les gusta prepararse para el examen revisando en voz alta o repasando con amigos. Al final, suponíamos que el número del uso de las estrategias socioafectivas sería el más grande y significativo de los tres tipos, ya que se trata de las estrategias que facilitan el aprendizaje de modo que su uso adecuado puede fomentar sentimientos positivos y puede conectar gente que comparten el mismo amor y pasión hacia una lengua.

8. Conclusión

Aunque ya existen varias investigaciones que tratan alguno de los aspectos de las estrategias de aprendizaje, nosotros queríamos llevar a cabo un trabajo cuyo tema sería el uso de las estrategias de aprendizaje en general según el nivel de estudio. Investigando sobre el tema en cuestión, nos encontramos con un investigación, anteriormente citada en nuestro trabajo, de las autoras Božinović y Perić (2012). Las dos autoras concluyeron que los estudiantes de lenguas en la Facultad de Dubrovnik usaban más frecuentemente las estrategias socioafectivas, y menos las cognitivas. Además, concluyeron que los de cursos más avanzados usaban varios tipos de estrategias. En seguida, después de una breve recapitulación del presente trabajo, aportaremos las conclusiones a las cuales hemos llegado gracias a los resultados obtenidos. En el presente trabajo se ha ofrecido un repaso teórico sobre los inicios del aprendizaje de segundas lenguas, dando ejemplos de varios autores que, con sus obras revolucionarias, ayudaron a entender y a conocer modos de aprendizaje y técnicas cuya finalidad es la de facilitar el aprendizaje de una L2. A lo largo del trabajo se citaron varios autores, pero se puso más énfasis en los autores Oxford y O'Malley y Chamot (1990) y sus clasificaciones de las estrategias de aprendizaje. Además, se destacó la importancia del uso de las estrategias porque fue probado que podían influir en el aprendizaje de los estudiantes. Se presentaron, también, las investigaciones que apoyaron las hipótesis sobre las estrategias como técnicas útiles de aprendizaje que tenían como objetivo una fácil y rápida integración de informaciones. Además, se indicó, también, la importancia de la instrucción de las estrategias de aprendizaje y se explicó el papel del profesor y del estudiante durante este proceso. Igualmente, se ofrecieron pasos que tiene que seguir el profesor para que la instrucción de las estrategias sea eficaz y exitosa. Luego, se ha presentado la investigación del presente trabajo. Con esta investigación queríamos mostrar cuál era la actitud de los estudiantes croatas de español de cada curso en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb y en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zadar. Queríamos también ver qué opinaban los estudiantes de los cuatro cursos sobre la posible relación entre el uso de las estrategias de aprendizaje con el éxito. Luego, nos interesaba qué estrategias usaban en su aprendizaje y cómo esas cambiaban durante su estudio y si existía una instrucción explícita de las estrategias en sus clases. Para las exigencias de dicha investigación se usó el cuestionario adaptado del autor Roncel (2007). El análisis de los resultados nos llevó a conclusiones muy interesantes. La mayoría de los estudiantes universitarios de cada curso tiene una actitud extremadamente positiva hacia las estrategias y consideran que ayudan al aprendizaje, destacando que son útiles y necesarias para poder aprender y memorizar algo a

largo plazo. Hemos conseguido, también, comprobar nuestra hipótesis y concluir que los estudiantes pertenecientes a cursos superiores usarían más las estrategias metacognitivas con respecto a los de cursos inferiores. Luego, podemos también concluir que los pertenecientes a los cursos superiores combinan varios tipos de estrategias a la hora de aprender, es decir, no se sirven solamente de un tipo como lo hacen a menudo los estudiantes del primer curso. Además, concluimos que los estudiantes saben mucho sobre las estrategias de aprendizaje. Mostraron interés y deseo para aprender más sobre este asunto y son generalmente motivados a mejorar su aprendizaje. Gracias a sus respuestas, podemos deducir que mayoritariamente los estudiantes de cada curso querrían que se les enseñaran las estrategias de aprendizaje en el futuro. Por consiguiente, invitamos a los profesores a empezar a enseñar las estrategias de modo explícito porque así pueden ayudar a los estudiantes a que lleguen a ser autónomos y responsables de su aprendizaje, e incluso, motivarles para que encuentren las estrategias que sean adecuadas para su estilo de aprendizaje. Para concluir, a pesar de que esta investigación era algo limitada por la muestra recogida (140 estudiantes en total), consideramos importantes los resultados obtenidos y las conclusiones de ellos deducidas. No obstante, esta investigación la consideramos, también, como un paso adelante en el intento de entender cómo los estudiantes croatas aprenden el español y de qué técnicas se sirven en su aprendizaje. Al final, destacamos la indispensabilidad de futuras investigaciones en el campo de estrategias de aprendizaje visto que nos pueden llevar a un conocimiento mejor y más detallado sobre la adquisición y el aprendizaje de las segundas lenguas. Somos de la opinión de que hacer una investigación longitudinal sobre el uso de las estrategias de aprendizaje sería muy interesante porque se podría enfocar en un grupo de estudiantes y se podría ver más detalladamente, usando varios métodos de investigación, cómo cambia su actitud y su uso de las estrategias con el paso de tiempo.

9. Bibliografija/Sitografija

Anderson, C. W. (1987), *Strategic teaching in science*, en Jones, B. F. et al., *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas*, VA. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Anderson, J. R. (1976), *Language, memory and thought*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Bialystok, E. (1978), *A theoretical model of second language learning*, en *Language Learning*, vol 28, No.1, 69-83.

Božinović, N. i Perić, B. (2012), *Uporaba strategija učenja u odnosu na znanje i razinu učenja stranog jezika*, Dubrovnik

Canale, M., Swain, M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, en *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Canale, M. (1983), *From communicative competence to communicative language peagogy*, en Richards, J., Schmidt, R., *Language and communication*, London: Longman.

Caroll, J.B. (1981), *Twenty five years of research on foreign language aptitude*, en Diller, K. C. et al., *Individual differences and universals in language learning aptitude*, Rowley, Mass: Newbury House, 83-115.

Carson, J. G., Longhini, A. (2002), *Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting*, en *Language Learning*, 52(2), 401–438.

Carroll, J.B. Sapon, S. M. (1959), *Language Aptitude Test*, Bethesda, Maryland: Second Language Testing.

Carroll, J.B., . Sapon, S. (2002), *Modern Language Aptitude Test: Manual 2002 Edition*. Bethesda, MD: Second Language Testing, Inc.

Cohen, A., Brooks-Carson, A. (2001), *Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results*, en *Modern Language Journal*, 85(2), 169–188.

Corder, S. P. (1981), *Error Analysis and interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.

Chamot, A. U. (2005). *Language Learning Strategy Instruction: Current issues and research*, en *Annual Review of Applied Linguistics*.

Danserau, D. F. (1978), *The development of a learning strategies curriculum*, en O'Neil, H. F. et al, *Learning strategies*, New York: Academic press, 1-21.

Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Ehrman, M. y Oxford, R. (1989). *Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies*, en *The modern language journal*, 67-89.

Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, UK. Oxford University Press.

Faerch, C., Kasper, G. (1984), *Two ways of defining communication strategies*, en *Language learning*, vol. 34, 45-36.

García-Merás García, E., Rodríguez Ruíz, M. (2005), *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es

Griffin, K. (2005), *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Arco Libros, Madrid.

Griffiths, C. (2003), *Patterns of language learning strategy use*, en *System*, 31, 367-383

Hismanglou, M. (2000), *Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching*, *The Internet TESL Journal*, ol. 6, No. 8 (Fecha de consulta: 13/1/2017). Disponible en <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html> 3-3-17.

Hsiao, T., Oxford, R. (2002), *Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis*, en *Modern Language Journal*, 86(3), 368–383.

Kaylani, C. (1996), *The Influence of Gender and Motivation of EFL Learning.*

Strategy Use in Jordan, en Oxford, R. L., *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*, Honolulu: University of Hawaii: Second Language Teaching and Curriculum Center, 75–88.

Lan, R., Oxford, R. (2003), *Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan*, en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 339–379.

Lessard-Clouston, M. (1997), *Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers*, en *Essays in Languages and Literatures*, vol. 3, No. 12. (Fecha de consulta: 30/10/20016). Disponible en <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>.

Lewis, M. (1993), *The lexical Approach*, London: Language Teaching Publications.

Monereo, C. et al. (1994), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona: Editorial Graó.

Naimann, N. et al. (1978), *The good language learner*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Nassaji, H. (2003), *L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing*. TESOL Quarterly, 37(4), 645–670.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, UK. Cambridge University Press.

Ordulj, A., Tabak, M. (2015), *Strategije učenja vokabulara u hrvatskome kao inome jeziku*, Jezikoslovlje, vol. 16, No.1 (Fecha de consulta: 31/5/2017). Disponible en http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=206812.

Oxford, R. L. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*, New York: Newbury House.

Oxford, R. L., Burry-Stock, J. A. (1995), *Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL)*. System, 1–23.

Oxford, R. L., Crookall, D. (1989), *Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues*, en *Modern Language Journal*, 404– 419.

Oxford, R. L., Nyikos, M. et al. (1988), *Vive le difference? Reflections on sex differences in language learning strategies*, en *Foreign Language Annals*.

Parks, S., Raymond, P. M. (2004), *Strategy use by non-native English speaking students in an MBA program: Not business as usual*, en *Modern Language Journal*, 88(3), 374–389.

Pavičić, V. (2003), *Odnos strategija učenja i strategija poučavanja vokabulara u engleskom kao stranom jeziku*, Zagreb.

Pimsleur, P. et al. (1966), *Pimsleur Language Aptitude Battery*, Rockville: Second Language Testing Foundation.

Rainbowitz, M., Chi, M. T. (1987), *An interactive model of strategic processing*, en Ceci, S. J. et al., *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 83-100.

Rodríguez, M., García-Merás, E. (2002), *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*, en *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)

Roncel Vega, V. M. (2008), *Aprende-le, Inventario de Estrategias de aprendizaje para la lengua Española*, en *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*. (Fecha de consulta: 15/3/2017).

Rubin, J. (1975). *What the "good learner" can teach us*, *Quarterly*, TESOL, 41-51.

Seliger, H. W. (1983), *The language learner as linguist: of metaphors and realities*, en *Applied Linguistics*, vol. 4

Selinker, L. (1972), *Interlanguage.*, en *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231.

Sheorey, R. (1999), *An examination of language learning strategy use in the setting of an indigenised variety of English*, en *System*, 27(2), 173–190.

Stern, H. H. (March 1975), *What Can We Learn from the Good Language Learner?*, en *Canadian Modern Language Review*, vol. 31, n. 4, 304–318.

Stern, H.H. (1992), *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.

Tarone, E. (1981), *Some thoughts on the notion of communication strategy*, *Quarterly*, TESOL.

Vann, R., Abraham, R. (1990), *Strategies of Unsuccessful Language Learners*, en *Paper presented at the 24th Annual TESOL Convention*, CA.:San Francisco, 117–199.

Vlčková, K. et al. (2013), *Classification theories of foreign language learning strategies: an explanatory analysis*, Masaryk University.

Vlahović Štetić, V., Vrkić, M. (2013), *Uvjerenja o strategijama učenja, korištenje strategija učenja i uspjeh u studiju*, Zagreb.

Weinstein, C. E. (1978), *Elaboration skills as a learning strategy*, en O'Neill, H. F. Jr. et al., *Learning strategies*, New York: Academic press.

Weinstein, C. E., Mayer, R. E. (1986), *The teaching of learning strategies*, en Wittrock, M. C., *Handbook of research on teaching*, vol. 3. New York: Macmillan, 27-315.

Wenden, A. (1983), *Literature review: the process of intervention*, en *Language Learning*, vol. 33, 21- 45.

Wenden, A., Rubin, J. (1987), *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Wharton, G. (2000), *Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore*, en *Language Learning*, vol. 2, 203–244.

Yamamori, K., Isoda, T. et al. (2003), *Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time*, en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 381– 409.

Apéndice

ANKETA ZA DIPLOMSKI RAD

Tema:

Uporaba strategija učenja kod hrvatskih studenata španjolskog kao stranog jezika s obzirom na razinu studija

O meni:

Zovem se Monika Hadrović i studentica sam talijanistike i španjolskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Trenutno sam u procesu izrade svog diplomskog rada. Za potrebe istraživačkog dijela istog, cilj mi je prikupiti podatke o strategijama učenja od studenata španjolskog jezika na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i Zadru, a anketu namjeravam provesti na svim godinama studija. Ovim Vas putem molim za pomoć tako što ćete svojim sudjelovanjem iskreno odgovoriti na pitanja ankete koja je pred vama. Anketa je potpuno anonimna i svi će se odgovori koristiti isključivo u svrhu analize.

O anketi:

Anketa koja je pred Vama sastoji se od 50 pitanja zatvorenog tipa na koja ćete odgovoriti tako što ćete kod svake izjave zaokružiti broj koji Vas najbolje opisuje (1= **nikad**, 2= **rijetko**, 3= **ponekad**, 4= **često**, 5= **uvijek**). Također, anketa sadrži i 4 pitanja otvorenog tipa na koja Vas molim da mi kratko odgovorite.

Za popuniti ovu anketu potrebno je svega 10ak minuta Vašeg vremena.

Velika Vam hvala na pomoći!

Grad: Zagreb / Zadar

Godina studija: _____

Posljednja ocjena iz kolegija Jezične vježbe / Španjolski gramatika: _____

PITANJA ZATVORENOG TIPAA:

1= nikad, 2= rijetko, 3= ponekad, 4= često, 5= uvijek

1) Povezujem nove sadržaje s onim što već znam. 1 2 3 4 5

2) Koristim nove riječi pri slaganju rečenica. 1 2 3 4 5

3) Povezujem izgovor riječi s nekom slikom ili crtežom. 1 2 3 4 5

- 4) Povezujem riječ s nekom situacijom ili mentalnom slikom. 1 2 3 4 5
- 5) Koristim rime kako bih se sjetio novih riječi. 1 2 3 4 5
- 6) Koristim slike ili kartice kako bih se sjetio novih riječi. 1 2 3 4 5
- 7) Koristim geste kako bih naučio nove riječi. 1 2 3 4 5
- 8) Često ponavljam gradivo. 1 2 3 4 5
- 9) Povezujem nove riječi s dijelom gradiva u kojem se javljaju. 1 2 3 4 5
- 10) Izgovaram ili čitam nove riječi više puta. 1 2 3 4 5
- 11) Kad imam priliku, pričam s izvornim govornikom ili profesorom na španjolskom jeziku. 1 2 3 4 5
- 12) Vježbam izgovor u španjolskom. 1 2 3 4 5
- 13) Koristim riječi koje poznajem u različitim kontekstima. 1 2 3 4 5
- 14) Započinjem razgovore na španjolskom. 1 2 3 4 5
- 15) Gledam televiziju ili videe i slušam glazbu na španjolskom jeziku. 1 2 3 4 5
- 16) Čitam na španjolskom jeziku iz zadovoljstva. 1 2 3 4 5
- 17) Pišem poruke, bilješke, pisma, itd. na španjolskom jeziku. 1 2 3 4 5
- 18) Prije nego što pročitam detaljno tekst provjerim o čemu se radi. 1 2 3 4 5
- 19) Tražim riječi u svom jeziku koje su slične onima u španjolskom jeziku. 1 2 3 4 5
- 20) Pokušavam pronaći pravila koja će mi olakšati učenje. 1 2 3 4 5
- 21) Tražim značenje nekih riječi tako da ih rastavim. 1 2 3 4 5
- 22) Nastojim ne prevoditi svaku riječ. 1 2 3 4 5
- 23) Radim sažetke prikupljenih informacija. 1 2 3 4 5
- 24) Pokušavam pogoditi značenje nepoznatih riječi. 1 2 3 4 5
- 25) Služim se gestama kada se ne mogu sjetiti neke riječi. 1 2 3 4 5
- 26) Izmišljam nove riječi kada zablokiram. 1 2 3 4 5
- 27) Čitam na način da ne tražim značenje svih riječi. 1 2 3 4 5
- 28) Pokušavam pogoditi što druga osoba govori. 1 2 3 4 5
- 29) Koristim sinonime ili parafraze kada se izražavam. 1 2 3 4 5

- 30) Tražim nove načine učenja španjolskog jezika. 1 2 3 4 5
- 31) Bilježim svoje pogreške i pokušavam učiti iz njih. 1 2 3 4 5
- 32) Pozoran sam kada netko priča. 1 2 3 4 5
- 33) Razmišljam o tome kako se uči drugi jezik. 1 2 3 4 5
- 34) Planiram svoje učenje kako bih imao dosta vremena. 1 2 3 4 5
- 35) Tražim osobe s kojima bih vježbao pričanje. 1 2 3 4 5
- 36) Tražim prilike kako bih čitao na španjolskom jeziku. 1 2 3 4 5
- 37) Znam što moram napraviti kako bih poboljšao svoje sposobnosti. 1 2 3 4 5
- 38) Razmišljam o napretku svog učenja. 1 2 3 4 5
- 39) Nastojim se opustiti kada sam napet. 1 2 3 4 5
- 40) Motiviram se pričati na španjolskom jeziku i kada sam napet. 1 2 3 4 5
- 41) Nagradim sam sebe kada napravim nešto dobro. 1 2 3 4 5
- 42) Primjećujem kada sam napet i postanem nervozan. 1 2 3 4 5
- 43) Bilježim u dnevnik svoje osjećaje vezane uz španjolski jezik. 1 2 3 4 5
- 44) Dijelim svoje osjećaje s ostalim ljudima. 1 2 3 4 5
- 45) Molim drugog govornika da priča sporije ili ponovi što je rekao. 1 2 3 4 5
- 46) Molim druge da me isprave dok govorim. 1 2 3 4 5
- 47) Vježbam španjolski jezik s drugim studentima. 1 2 3 4 5
- 48) Tražim pomoć profesora. 1 2 3 4 5
- 49) Postavljam pitanja na španjolskom jeziku. 1 2 3 4 5
- 50) Nastojim shvatiti hispansku kulturu. 1 2 3 4 5

PITANJA OTVORENOG TIP:

1. Što mislite o strategijama učenja kao tehnikama koje olakšavaju učenje?

2. Kojim se strategijama Vi koristite?

3. Mislite li da strategije mogu utjecati na uspješnost u učenju?

4. Mislite li da su strategije neophodne pri učenju?

5. Poučavaju li se strategije učenja na Vašim kolegijama? Ako ne, biste li htjeli da se krenu poučavati u sklopu nastave u budućnosti?
