

Resumen :

En este trabajo¹ se describen los pasos seguidos en la estimación de los parámetros básicos de la escala *Aprende-le (Aprende Lengua Española)* a partir de las respuestas de estudiantes eslavos de secciones bilingües de español en Polonia y Eslovaquia. Los resultados se comparan con los obtenidos en la validación de ese mismo instrumento en un contexto anglosajón tomando como referencia el *Strategy Inventory for Language Learning* o *SILL* (Oxford, 1990), escala tradicionalmente utilizada en contextos anglosajones para la evaluación de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de idiomas en la enseñanza formal. De nuevo, se aprecia una estructura del instrumento similar a la encontrada en estudios anteriores aunque se aprecia un patrón de respuestas diferenciador y específico de los eslavos.

Palabras clave: Español como lengua extranjera, estudiantes eslavos de español, estrategias de aprendizaje, escala Aprende-le, contexto formal de aprendizaje lingüístico.

Abstract:

Foreign Language Learning Strategies by Slavic students in bilingual Spanish classes

This paper describes the steps followed in the estimation of the basic parameters of the scale "Aprende-le" (Let's learn Spanish) according with the responses given by Slavic students in bilingual Spanish classes in Poland and Slovakia. Results are compared with those coming from the validation of the same instrument in an English context in which the Strategy Inventory for Language Learning or SILL (Oxford, 1990), an instrument most frequently used to identify students foreign language strategies in a formal setting, was taken as a reference. Again, we find a common underlying structure in the scale similar to the one found in previous research albeit with a genuine response pattern by Slavic students.

Key words: *Spanish as a second language, Slavic students of Spanish, learning strategies, SILL, language learning formal setting.*

1. Justificación teórica

El interés sobre el papel que desempeñan las estrategias de aprendizaje en el rendimiento de una Lengua Extranjera (LE) sólo adquiere relevancia a partir de los años 70, probablemente como consecuencia de la aparición de nuevos enfoques y planteamientos metodológicos en la enseñanza de idiomas

Víctor M. Roncel Vega es en la actualidad Asesor Técnico de Educación en la Consejería de Educación de Varsovia, Polonia. Traductor, licenciado y doctor en Pedagogía, es funcionario perteneciente al cuerpo de Educación Secundaria. Ha participado y coordinado un gran número de proyectos de investigación e innovación educativa en el campo de la enseñanza en general y del aprendizaje de idiomas.

¹ Con la colaboración de María José Laclleta, Agregada de Educación de la Embajada de España en Eslovaquia.

(planteamientos cognitivos, aprendizaje significativo, aprendizaje por tareas, etc.).

Como es sabido, los enfoques cognitivos y metacognitivos resaltan, entre otras cosas, la necesidad de centrar el interés de las investigaciones en los procesos de aprendizaje en vez de los resultados, más característico de los enfoques estructurales y situacionales. Desde esta perspectiva, el estudiante y, por ende, su actuación durante el proceso de aprendizaje pasa a un primer plano. Para una revisión de algunos estudios relacionados se puede consultar los trabajos de Roncel (2005, 2007), donde se expone el fundamento, la definición y las características de las estrategias de aprendizaje así como su incidencia en el aprendizaje de idiomas en general.

2. Adaptación de la escala original

En su origen, este trabajo contempla como punto de partida la adaptación al español de el inventario original conocido como *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) y que tuvo como resultado la construcción de la escala *Aprende-le* (Roncel, 2007²), un instrumento para identificar las estrategias utilizadas por estudiantes anglosajones de español como lengua extranjera.

En la revisión bibliográfica realizada no hemos encontrado precedentes en contextos educativos de países eslavos. Se trata por, lo tanto, de trasladar esta experiencia a un entorno que por razones socioculturales y políticas ha permanecido relativamente aislado de los paradigmas y teorías que han marcado en los últimos años los currículos educativos de los países con mayor innovación en la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

También en esta ocasión hemos procurado ser fieles tanto al contenido como a la forma en que fueron formulados los 50 items de la escala. Cuando esto no ha sido posible, se ha procurado que en su redacción predominara la claridad y su conexión con el tipo de tarea al que hacen referencia. En el anexo 2 se puede observar tanto el formato como el contenido final de los items tal como fueron aplicados a los estudiantes.

A modo de resumen, la tabla 1 muestra las 6 dimensiones según fue diseñada originalmente la escala y los items que forman cada una de ellas en concordancia con el contenido al que hacen referencia.

² En adelante nos referiremos únicamente a este instrumento, versión española de la SILL.

Tabla 1: Dimensiones e ítems de la escala *Aprende-le*.

DIMENSIÓN	I T E M S
a) Mnemotecnia	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
b) Cognitiva	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
c) Compensatoria	24, 25, 26, 27, 28, 29
d) Metacognitiva	30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38
e) Afectiva	39, 40, 41, 42, 43, 44
f) Sociocultural	45, 46, 47, 48, 49, 50

3. Muestra participante

Tanto las pruebas experimentales previas como la aplicación definitiva de la escala se llevaron a cabo a lo largo del curso 2006-2007 en centros públicos de Polonia y Eslovaquia con secciones bilingües de español³. En total, 140 estudiantes con al menos dos cursos de experiencia en el aprendizaje de la lengua participaron en esta experiencia.

4. Tratamiento de datos

La obtención de los índices psicométricos de la escala representa el resultado final de un proceso de recogida, tratamiento y análisis de datos que resumimos de la forma siguiente:

- Recogida de datos a partir del cuestionario elaborado para ello.
- Creación de ficheros informáticos formato MICROCAT que nos permitan posteriormente exportar los datos a otros programas.
- Estimación de los índices de discriminación, variabilidad y dificultad de los ítems a partir del programa de construcción de tests METRIX.
- Estimación de la fiabilidad de la Escala mediante METRIX.

4.1. Estimación de parámetros

Antes de pasar a analizar los indicadores más relevantes de la escala conviene realizar algunas precisiones sobre los estadísticos del instrumento.

³ Más información sobre el programa en <http://www.mec.es/sgci/pl/es/>.

Para las estimaciones de los diferentes índices (ver anexo 1) se optó por la suma directa de puntos (puntuación promedio 158,093) de una puntuación máxima de 220), ya que en el examen preliminar de las respuestas de los sujetos se apreció que las omisiones eran prácticamente inexistentes o, cuando las había, se les asignó la puntuación media para el correspondiente ítem. Por este motivo, el cálculo del índice de dificultad de los ítems se realizó a partir de:

$$P1 = \frac{\text{Suma respuestas}}{\text{Total sujetos muestra}}$$

Por lo que respecta a la discriminación media (0,383), el índice se estimó a partir de r_{bp} , correlación ítem-total, de tipo biserial puntual (r de Pearson). Finalmente, la fiabilidad se calculó a partir del coeficiente Alpha / KR - 20, fiabilidad de consistencia interna, cuyo valor, claramente aceptable, se estima en 0,880, con un error estándar de medida o SEM de 7,295 (ver anexo 1), y avala la fundamentación estadística del instrumento.

Tanto la dificultad como la varianza media de los ítems obtenidas en la prueba registran unos índices moderados, 3,162 y 1,220⁴ respectivamente, lo que suele ser una característica en el diseño de este tipo de instrumentos. En efecto, la tendencia a elegir los valores centrales en las respuestas se pone de manifiesto en estos índices. No es de extrañar, por lo tanto que el índice de asimetría (SK = 0,009) sea equivalente a cero, lo cual nos indica que las mayores frecuencias se registran en las zonas de mayor cuantía.

Por otra parte, el índice de apuntamiento o curtosis ligeramente negativo (KU = -0,171) nos indica que estamos ante una distribución de frecuencias que describe una curva muy próxima a la normal (figura 1)

Finalmente, tras consultar las tablas correspondientes, con un nivel de confianza del 95 % se obtiene una Chi-q (χ^2 3,841) y con el 99 % una $\chi^2 = 6,635$, ambos superiores al que arroja la prueba, $\chi^2 = 0,927$ (v = 1). Estos datos nos permiten aceptar la normalidad de la distribución atribuyendo las diferencias observables al azar.

⁴ Consultar los trabajos citados antes para una interpretación más detallada de estos y otros parámetros.

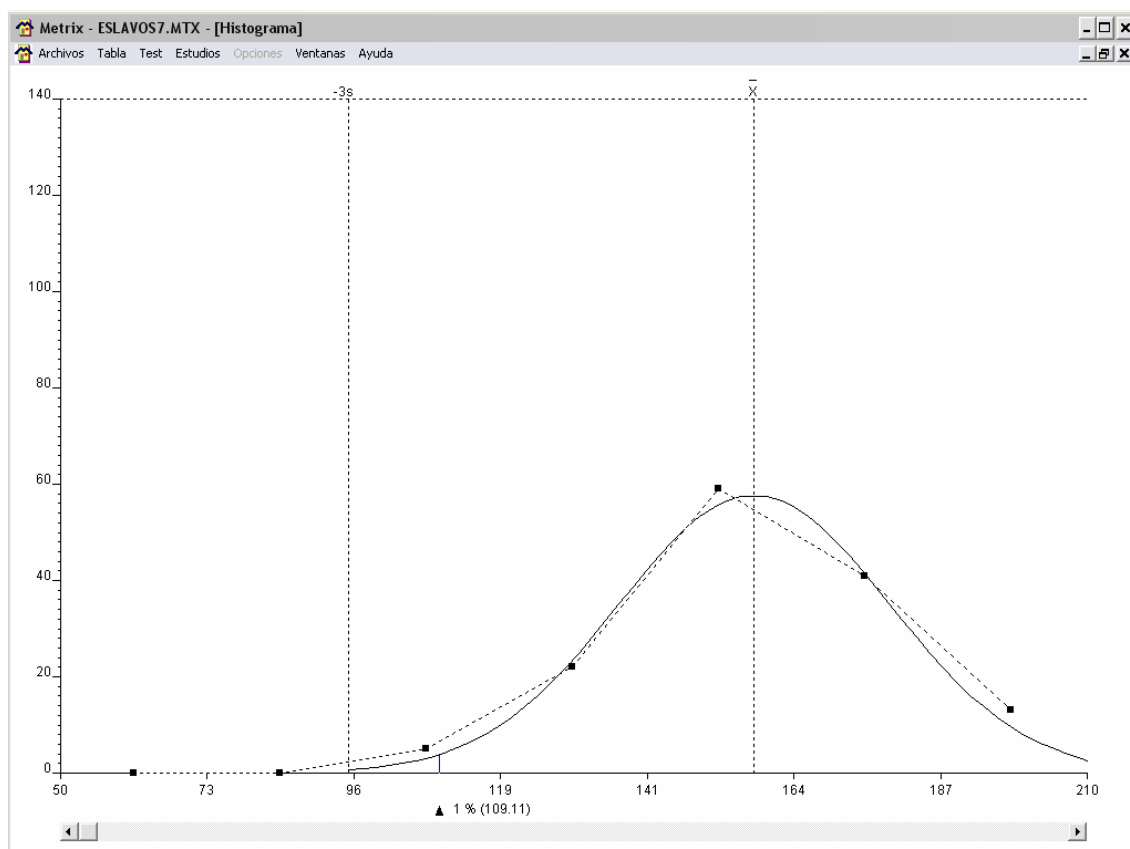


Figura 1: Curva de frecuencias de los items

4.2. Análisis de Items

El análisis de items de la escala *Aprende-le* tiene como objetivo calibrar la adecuación de los parámetros estadísticos más importantes para obtener información sobre su comportamiento y utilidad. Para ello utilizamos el programa METRIX y nos vamos a centrar en los tres más comúnmente utilizados: los índices de dificultad, dispersión y discriminación.

Con el fin de contextualizar los resultados se ha considerado apropiado tomar como referencia los obtenidos al construir este mismo instrumento a partir de las respuestas dadas por estudiantes anglosajones (Roncel, 2007). Por consiguiente, al referirnos a aquel trabajo lo haremos con la expresión "**contexto anglosajón**", y utilizaremos la de "**contexto eslavo**" cuando analicemos los datos del presente estudio. Conviene señalar que mientras el primero se desarrolla en el marco de un programa tradicional de aprendizaje de una LE de 3 horas semanales, el segundo se enmarca dentro de un programa intensivo de lengua y cultura propio de las secciones bilingües españolas.

Así, en las sucesivas tablas que se comentan, los dígitos en *cursiva* harán siempre referencia a los estudiantes eslavos. Si, además, éstos aparecen resaltados en **negrita**, se entenderá que se ha hallado una diferencia de al menos dos décimas $(0,2)^5$ respecto de las respuestas dadas por los estudiantes

⁵ Este criterio es completamente arbitrario y sólo pretende facilitar la interpretación de los resultados.

anglosajones (primera secuencia de datos en cada uno de los rangos y en **redonda**). Las diferencias inferiores no han sido consideradas significativas aun cuando el ítem aparezca en un rango inferior o superior.

4.2.1. Dificultad de los ítems

Recordemos que la interpretación de este índice debe realizarse en términos del grado de acuerdo, identificación o confirmación (en este caso del 1 al 5) que el sujeto manifiesta ante el contenido en cuestión (Renom, 1992). Una puntuación *difícil* o baja en la escala se asociará a una menor presencia del rasgo medido (uso de la estrategia de aprendizaje que refleje el ítem), mientras que una puntuación *fácil* o alta denotará una mayor presencia de dicho rasgo en los estudiantes (uso de la estrategia de aprendizaje correspondiente).

Tabla 2: Grado de dificultad de los ítems que forman la escala *Aprende-le*

PUNTUACIÓN	ÍTEMS
≥ 1.00 < 2.50	5, 6, 7, 16, 17, 26, 35, 36, 43, 47 5, 6, 7, 43
≥ 2.50 < 3.00	3, 4, 8, 11, 12, 14, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 30, 33, 40, 44, 46, 48, 49, 50 3, 8, 12, 16, 30, 34, 35, 40, 44, 45, 46, 47
≥ 3.00 < 3.50	1, 2, 9, 10, 13, 15, 18, 20, 22, 24, 28, 31, 34, 37, 38, 41, 45 1, 2, 4, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 21, 23, 26, 29, 31, 33, 36, 38, 41, 42, 48
≥ 3.50 < 4.00	32, 39, 42 15, 20, 22, 24, 25, 27, 28, 32, 37, 39, 49, 50

La tabla 2 nos proporciona los índices de dificultad agrupados por intervalos de los ítems que componen la escala y el contexto del cual proceden (anglosajón / eslavo). Según la interpretación antes comentada, los ítems que forman el intervalo $\geq 1.00 < 2.50$ son los que representan mayor dificultad para los estudiantes o, lo que es lo mismo, los que reflejan un menor uso de las estrategias de aprendizaje que representan. Así, por ejemplo, dentro de este mismo rango o intervalo, los ítems 47. [*Practico español con otros estudiantes*] y 43. [*Anoto en un diario mis sentimientos sobre el idioma*] hacen referencia al contexto anglosajón y eslavo respectivamente.

En el otro extremo de la tabla se encuentran los ítems 42. [*Noto cuando estoy tenso y me pongo nervioso*] y 50. [*Intento comprender la cultura hispana*], los cuales con índices comprendidos entre puntuaciones de 3, 5 y 4 se convierten entre los más fáciles o, lo que es lo mismo, donde se produce mayor grado de consenso entre los estudiantes de sus respectivos contextos a la hora de definir sus estrategias de aprendizaje.

Sin lugar a dudas, las repuestas dadas por los estudiantes eslavos muestran un patrón claramente definido: en total se observa una discrepancia de 18 ítems que como norma general suelen desplazarse al menos un rango hacia arriba en las puntuaciones. O lo que es lo mismo: *los eslavos hacen un uso más frecuente de las estrategias que representan los ítems resaltados en la tabla.*

4.2.2. Variabilidad de los ítems

Conocer la variabilidad de un ítem supone tener una información complementaria de su dificultad. Por norma general interesa que los ítems ofrezcan una varianza suficiente para garantizar su poder de discriminación (ver más adelante) y contribuir así a la fiabilidad de la escala.

Como ya se ha dicho, la escala *Aprende-le* presenta cinco valores en su escala de respuesta, por tanto la varianza máxima posible es de 4. Es con relación a estos criterios que debe interpretarse la información que nos facilita la tabla 3. Con respecto al contexto anglosajón, en general, la variabilidad que presentan los ítems es relativamente baja y homogénea. Esta tendencia es una característica de todo instrumento destinado a medir actitudes y rasgos de personalidad dado que las respuestas tienden a centrarse en un punto neutro cuando la persona debe decidirse y elegir entre varias opciones.

Tabla 3: Variabilidad de los ítems

PUNTUACIÓN	ÍTEMS
$\geq 0.80 < 1.00$	32, 43 1, 2, 13, 24, 28, 29, 32, 37, 38, 43
$\geq 1.00 < 1.20$	1, 2, 8, 28, 30, 38, 39 8, 14, 15, 17, 18, 27, 30, 33, 39, 40, 45, 48, 49,
$\geq 1.20 < 1.40$	7, 9, 13, 16, 18, 20, 29, 23, 33, 37, 45, 48, 49 4, 5, 9, 10, 16, 21, 22, 23, 26, 36, 41, 46, 47, 50
$\geq 1.40 < 1.60$	4, 5, 6, 12, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 31, 34, 35, 36, 40, 42, 47 6, 7, 11, 12, 19, 20, 25, 31, 34, 35, 42, 44
$\geq 1.60 < 1.80$	3, 10, 11, 41, 44, 46, 50 3

Las respuestas de los esclavos presentan menor variabilidad, como pone de manifiesto el hecho de que 17 ítems hayan descendido de rango tal como se aprecia en la tabla 3. En efecto: 11 de ellos se concentran ente los extremos de 0,80 y 1,20 y denota una mayor estabilidad en las respuestas, hecho que resulta coherente con lo apuntado antes respecto de la dificultad de los ítems y el patrón de respuesta de los esclavos.

4.2.3. Discriminación de los ítems

Por discriminación de un ítem entendemos la posibilidad que éste nos ofrece para distinguir entre individuos con diferentes niveles de uso en estrategias de aprendizaje en LE.

Un ítem se considera *discriminativo* si las respuestas que recibe de los individuos concuerdan con las ofrecidas al conjunto de la escala *Aprende-le*. Es decir, cada ítem se convierte en una pequeña escala que en la medida de sus

posibilidades facilita una puntuación que describe el uso de estrategias de aprendizaje en una LE por parte del alumno.

Tabla 4: Discriminación de los items

PUNTUACIÓN	ITEMS
$\geq 0.00 < 0.30$	5, 26, 27, 39, 43 1, 3, 5, 6, 10, 19, 22, 23, 25, 26, 27, 39, 42, 44, 45, 46, 48
$\geq 0.30 < 0.40$	3, 6, 7, 25, 28, 41, 42, 44, 45, 22 2, 4, 7, 8, 9, 18, 21, 23, 28, 30, 37, 40
$\geq 0.40 < 0.50$	4, 8, 9, 10, 15, 19, 21, 23, 24, 34, 37, 48 11, 13, 15, 20, 24, 29, 31, 33, 34, 50
$\geq 0.50 < 0.60$	1, 2, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 40, 46, 47, 50 12, 14, 16, 17, 32, 38, 41, 47, 49
$\geq 0.60 < 0.70$	30, 49 35, 36

En su conjunto, los índices de discriminación que recoge la tabla 4 respecto del contexto anglosajón son moderados. Si tenemos en cuenta que un criterio frecuentemente utilizado en la literatura especializada es considerar el valor mínimo de 0,30 como indicador de la calidad de un ítem (Morales, 1988), tenemos entonces que los 5 items que forman el primer intervalo referentes al contexto anglosajón no cumplen con este requisito.

Sin embargo, la discriminación de los items del contexto eslavo es manifiestamente inferior. Tan sólo uno, el 41, mejora claramente su nivel de discriminación. Los ocho restantes descienden a los dos rangos inferiores de puntuaciones. De nuevo, estos datos resultan coherentes con todo lo dicho hasta ahora: al observarse menor variabilidad, los items pierden capacidad de discriminación entre los estudiantes que hacen mayor o menor uso de ciertas estrategias.

Como se aprecia en la tabla 4, poseen un nivel *discriminativo* relativamente bajo los items 5. [*Utilizo rimas para recordar palabras nuevas*], 26. [*Me invento palabras nuevas cuando estoy bloqueado*], 27. [*Leo sin buscar el significado de todas las palabras*], 39. [*Procuro relajarme cuando estoy tenso*], etc., todos ellos por debajo de 0,30. Por el contrario, en conjunto, los items 30, 35, 36 y 49 serían los de mayor discriminación.

5. Interpretación de los resultados

Con el fin de sintetizar todo lo expuesto hasta ahora, la tabla 5 muestra los items que reflejan las diferencias más significativas observadas respecto al uso de las estrategias empleadas en la escala *Aprende-le* en los dos contextos descritos: anglosajón y eslavo.

Como se ha indicado antes, los índices de variabilidad y de discriminación proporcionan información complementaria respecto de la *calidad* estadística de los items. Esta propiedad se manifiesta finalmente en la fiabilidad del instrumento, la cual, como se ha visto, es relativamente alta gracias a que en su conjunto la mayoría de los items de la escala poseen una calidad aceptable.

Tabla 5: Dimensiones de la escala *Aprende-le* y diferencias observadas por índices

DIMENSIÓN	I T E M S		
	Dificultad	Variabilidad	Discriminación
a) Mnemotecnia	4	2	1, 2
b) Cognitiva	14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22	10, 11, 13, 14, 15, 17, 18	10, 18, 19
c) Compensatoria	24, 26, 27, 28	24, 26, 27, 29	30
d) Metacognitiva	35, 36	37	40, 41
e) Afectiva		40, 44	
f) Sociocultural	47, 49, 50	46, 50	48

De particular interés en este trabajo es el significado de las diferencias observadas en lo concerniente a la dificultad de los items ya que en definitiva éstas van a poner de manifiesto patrones de respuesta o frecuencias de uso de algunas estrategias de aprendizaje asociadas a alguno de los contextos descritos en este trabajo.

En efecto, como ya se señaló antes los esclavos hacen un uso más frecuente de las estrategias que representan los items resaltados en la tabla 5, destacando, en particular los correspondientes a la dimensión *cognitiva* y que implican procedimientos o tareas para el uso activo de la lengua como **razonar, analizar o resumir**. Más de la mitad de los ítems que se incluyen en esta dimensión resultan significativos en comparación con el uso de estas estrategias que hacen los anglosajones. A ello hay que añadir los dos items que aparecen en la dimensión *metacognitiva* si contemplamos ésta como una extensión de la primera respecto de la naturaleza de las estrategias puestas en juego por el estudiante.

En la misma línea habría que interpretar la mayor frecuencia de uso de las cuatro estrategias que aparecen en la dimensión compensatoria dado que se trata de **habilidades** que el estudiante desarrolla para *compensar* las lagunas que inevitablemente se producen durante el proceso de aprendizaje.

La dimensión sociocultural incorpora al proceso de aprendizaje aspectos relacionados con la **cultura** y el interés por relacionarse con **nativos** del país. Los tres items que aparecen asociados a esta dimensión incluyen estos componentes, con lo cual se pone de manifiesto una mayor conciencia y sensibilidad por parte de los esclavos en este ámbito del aprendizaje.

Si las diferencias observadas resultan interesantes, no lo resulta menos el hecho de que no se aprecien diferencias significativas en las dos dimensiones restantes que forman la escala: *mnemotecnia* y *afectiva*. En efecto, tan sólo el ítem 4 de la primera de estas dimensiones refleja cierta discrepancia en la conducta de los estudiantes con respecto a recursos para **fijar** o **memorizar** la información, tan útiles en el proceso de aprendizaje.

De la misma manera, no deja de ser sorprendente que en contextos de aprendizaje y socioeducativos tan alejados histórica y geográficamente no se aprecien diferencias en la conducta de los estudiantes destinadas a reducir la **ansiedad** o regular las **emociones** que se generan durante el proceso de aprendizaje.

6. Discusión

Desde un punto de vista técnico se puede concluir que la réplica que realizamos de la escala *Aprende-le* en el contexto educativo eslavo mantiene un grado de fiabilidad más que aceptable (en su origen este índice se estimó en 0,920, con un error estándar de medida de 7,605). En primer lugar, su menor consistencia interna respecto del instrumento original se explica por el menor número de sujetos que tomaron parte en esta experiencia y, en segundo, debido al descenso de los índices de discriminación de los ítems señalados.

Más interesante resulta desde un punto de vista cualitativo la mayor frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes eslavos, la naturaleza de las mismas y la ausencia de discrepancias entre los dos contextos analizados respecto del uso de las dos dimensiones señaladas: mnemotecnia y afectiva.

Una primera interpretación de estas divergencias podría deberse a la naturaleza de los programas lingüísticos que cursan los estudiantes. Se puede argumentar que la intensidad del aprendizaje lingüístico que tiene lugar en el contexto eslavo genera en los estudiantes una mayor necesidad y uso de las estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo así como del conocimiento y proximidad de los aspectos culturales asociados a la lengua objeto.

Siguiendo este mismo razonamiento, no dejaba de ser razonable esperar ciertas discrepancias relativas a la frecuencia de uso de estrategias mnemotécnicas y afectivas. Obviamente los datos disponibles no facilitan posibles interpretaciones pero sí parecen apuntar hacia cuestiones metodológicas relacionadas con la enseñanza. En efecto, resulta coherente que en contextos intensivos o bilingües del aprendizaje de una lengua se haga un mayor uso de las estrategias desarrolladas por el estudiante.

Lo que resulta menos explicable es que esta mayor frecuencia se produzca exclusivamente en sólo algunas de las dimensiones (cognitivas y metacognitivas) sobre las que tradicionalmente han girado los procesos de

enseñanza y aprendizaje en el aula. En este sentido, con los datos disponibles sí nos aventuramos a concluir que el aprendizaje bilingüe descrito en este trabajo descansa más sobre los principios analíticos y descriptivos que caracterizan a los métodos tradicionales de enseñanza que sobre los estrictamente comunicativos e integradores de la conducta global de los estudiantes propios de los procesos naturales de adquisición lingüística.

BIBLIOGRAFÍA

Nota: Dado que este trabajo es una réplica de la investigación llevada a cabo por el mismo autor en 2007, a lo largo del mismo no aparece explícita toda la bibliografía que aparece a continuación. Nos ha parecido oportuno, no obstante, citar aquí las referencias consultadas entonces.

Bialystock, E. (1978), "A Theoretical Model of Second Language Learning". *Language Learning*, 28: 69-84.

Carton, A. (1966), *The Method of Inference in Second Language Study*. The Research Foundation of the City of New York.

Carton, A. (1971), Inferencing: A process in using and Learning Language. En P. Pinsleur y T. Quinn (eds.), *The Methodology of Second Language Learning*. Cambridge: University Press.

Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.

Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1993), "On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning", *Language Learning*, 43:157-159.

Gardner, R.C. (1997), "Towards a Full Model of Second Language Learning: an Empirical Investigation". *The Modern Language Journal*, 81.

González, J.L. (1995), *Las Estrategias de Aprendizaje en la Instrucción de Lenguas Extranjeras*. Universidad Autónoma de Madrid.

González J.L. & Asensio, M., (1996a), "Intentando Aprender otro Idioma". *Infancia y Aprendizaje*, 75: 59-73.

_____ (1996b), "Guía Documental sobre Aprendizaje de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras", *Infancia y Aprendizaje*, 75: 75-83.

_____ (1998), "Las Estrategias de Aprendizaje en la Instrucción de las Lenguas Extranjeras", *Estudios de Psicología*, 60: 49-67.

Green, John M. (1995), "A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender", *Tesol Quarterly*, 29: 2.

Morales, P. (1988), *Medición de Actitudes en Psicología y Educación*. Ittaralo: San Sebastián.

Naiman, N. (1978), "The good language learner". *Research in Education Series*, 7, The Ontario Institute in Education: Toronto.

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

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

_____ (1992), "Second Language Research on Individual Differences", *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 188-205.

Renom Pinsach, J. (1992), *Diseño de Tests*. Idea, Investigación y Desarrollo: Hospitalet, Barcelona.

_____, (1992), *Metrix*. Idea, Investigación y Desarrollo, Hospitalet, Barcelona.

Roncel Vega, Víctor M.: "Variables explicativas del rendimiento académico en una lengua extranjera". redELE [en línea]. Segundo semestre 2005, número 4. Disponible en la web: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/MRoncel.shtml> ISSN 1571 - 4667.

_____ "Aprende-le: Inventario de estrategias de aprendizaje para la lengua española". redELE [en línea]. Febrero 2007, número 9. Disponible en la web: <http://www.mec.es/redele/revista9/index.shtml> ISSN 1571 - 4667.

Rubin, J. (1975), "What the "good learner" can teach us", *TESOL Quarterly*, 9: 41-51.

Rubin, J. (1981), "Study of Cognitive Processes in Second Language Learning", *Applied Linguistics*, 11: 2-11.

Skehan, P. (1985), "Where does Language Aptitude come from?" en Meara, P., (Ed.). *Papers from the Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics*, Edimburg.

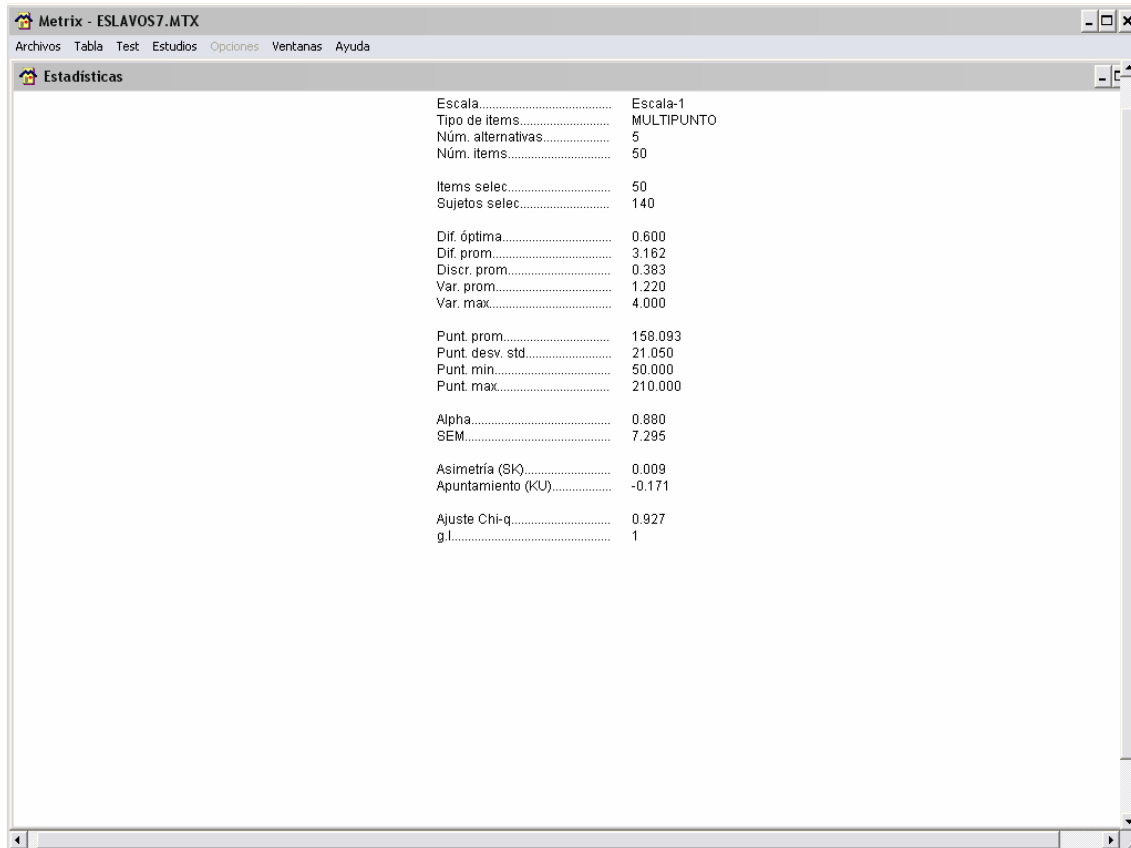
Skehan, P. (1989), *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold.

Stern, H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: University Press.

Wesche, M. (1981), "Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems". En Diller, K. (Ed.). *Differences and universals in language learning aptitude*, 119-154. Newbury House, Rowly. Mass.

ANEXO 1

Resumen de índices psicométricos de la Escala APRENDE-LE

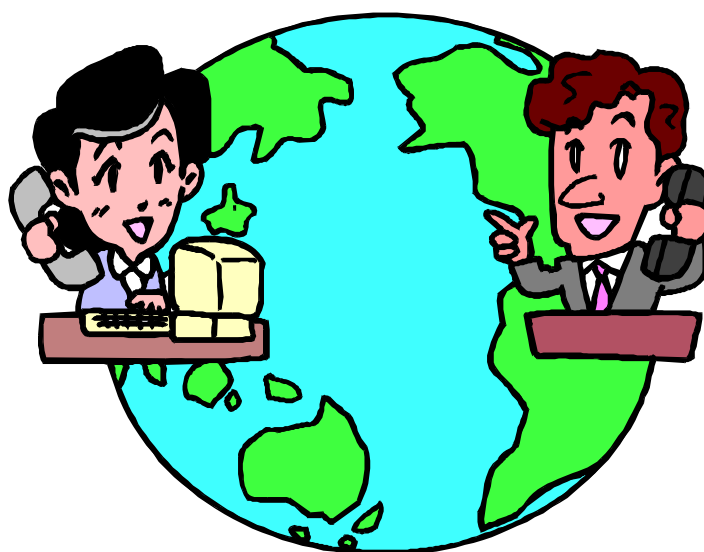


The screenshot shows the 'Estadísticas' (Statistics) window of the Metrix software. The window title is 'Metrix - ESLAVOS7.MTX'. The menu bar includes 'Archivos', 'Tabla', 'Test', 'Estudios', 'Opciones', 'Ventanas', and 'Ayuda'. The main area displays a list of statistical indicators and their corresponding values for the 'Escala-1'.

Escala.....	Escala-1
Tipo de ítems.....	MULTIPUNTO
Núm. alternativas.....	5
Núm. ítems.....	50
Ítems selec.....	50
Sujetos selec.....	140
Dif. óptima.....	0.600
Dif. prom.....	3.162
Discr. prom.....	0.383
Var. prom.....	1.220
Var. max.....	4.000
Punt. prom.....	158.093
Punt. desv. std.....	21.050
Punt. min.....	50.000
Punt. max.....	210.000
Alpha.....	0.880
SEM.....	7.295
Asimetría (SK).....	0.009
Apuntamiento (KU).....	-0.171
Ajuste Chi-q.....	0.927
g.l.....	1

ANEXO 2

Escala: **APRENDE-LE**



Las cuestiones que aquí te planteamos forman parte de una investigación sobre el **aprendizaje de la lengua española**. El cuestionario es **ANÓNIMO** y su finalidad es mejorar la enseñanza de idiomas en los centros educativos. Por favor, lee atentamente las instrucciones y responde lo más sinceramente posible. En caso de duda, solicita cualquier aclaración a la persona responsable.

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

- Prueba experimental-

Por favor, completa estos datos

CENTRO _____	EDAD _____
SEXO _____	NIVEL DE ESTUDIOS _____

Así aprendo yo español (Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1 = nunca, 2 = ocasionalmente, 3 = de vez en cuando, 4 = a menudo, 5 = siempre). Haz un círculo donde corresponda.

1)	a	Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé	1	2	3	4	5
2)	a	Utilizo palabras nuevas en las frases que construyo	1	2	3	4	5
3)	a	Relaciono el sonido de una palabra con una imagen o dibujo	1	2	3	4	5
4)	a	Asocio una palabra a una situación o imagen mental	1	2	3	4	5
5)	a	Utilizo rimas para recordar palabras nuevas	1	2	3	4	5
6)	a	Utilizo láminas o fichas para recordar nuevas palabras	1	2	3	4	5
7)	a	Utilizo gestos físicos para aprender nuevas palabras	1	2	3	4	5
8)	a	Repaso las lecciones a menudo	1	2	3	4	5
9)	a	Relaciono las palabras nuevas con el lugar en el que aparecen	1	2	3	4	5
10)	b	Pronuncio o escribo las palabras nuevas varias veces	1	2	3	4	5
11)	b	Intento hablar como un nativo o el profesor	1	2	3	4	5
12)	b	Practico los sonidos del español	1	2	3	4	5
13)	b	Utilizo las palabras que conozco en contextos diferentes	1	2	3	4	5
14)	b	Empiezo conversaciones en español	1	2	3	4	5
15)	b	Veó la tele o vídeos y escucho música en español	1	2	3	4	5
16)	b	Leo por placer en español	1	2	3	4	5
17)	b	Escribo mensajes, notas, cartas, etc. en español	1	2	3	4	5
18)	b	Antes de leer un texto detenidamente compruebo de qué trata	1	2	3	4	5
19)	b	Busco palabras en mi idioma parecidas al español	1	2	3	4	5
20)	b	Intento encontrar normas o reglas que me faciliten el estudio	1	2	3	4	5
21)	b	Busco el significado de algunas palabras descomponiéndolas	1	2	3	4	5
22)	b	Procuro no traducir palabra por palabra	1	2	3	4	5
23)	b	Hago resúmenes de las informaciones	1	2	3	4	5
24)	c	Intento adivinar el significado de las palabras extrañas	1	2	3	4	5
25)	c	Me ayudo de los gestos cuando no me sale una palabra	1	2	3	4	5
26)	c	Me invento palabras nuevas cuando estoy bloqueado	1	2	3	4	5
27)	c	Leo sin buscar el significado de todas las palabras	1	2	3	4	5
28)	c	Intento adivinar lo que otra persona dice	1	2	3	4	5

29)	c	Uso sinónimos o perífrasis al expresarme	1	2	3	4	5
30)	d	Busco nuevas formas de aprender el español	1	2	3	4	5
31)	d	Anoto mis errores e intento hacerlo mejor	1	2	3	4	5
32)	d	Presto atención a quien esté hablando	1	2	3	4	5
33)	d	Reflexiono sobre cómo se aprende otro idioma	1	2	3	4	5
34)	d	Planifico mis estudios para tener suficiente tiempo	1	2	3	4	5
35)	d	Busco a otras personas para practicar hablando	1	2	3	4	5
36)	d	Busco oportunidades para leer en español	1	2	3	4	5
37)	d	Sé lo que tengo que hacer para mejorar mis habilidades	1	2	3	4	5
38)	d	Reflexiono sobre mi progreso en el estudio	1	2	3	4	5
39)	e	Procuro relajarme cuando estoy tenso	1	2	3	4	5
40)	e	Me doy ánimos para hablar en español cuando estoy tenso	1	2	3	4	5
41)	e	Me recompensó a mí mismo cuando lo hago bien	1	2	3	4	5
42)	e	Noto cuando estoy tenso y me pongo nervioso	1	2	3	4	5
43)	e	Anoto en un diario mis sentimientos sobre el español	1	2	3	4	5
44)	e	Comparto mis sentimientos con otras personas	1	2	3	4	5
45)	f	Le pido a la otra persona que repita o hable más lento	1	2	3	4	5
46)	f	Pido que me corrijan cuando hablo	1	2	3	4	5
47)	f	Practico el español con otros estudiantes	1	2	3	4	5
48)	f	Solicito la ayuda de los profesores	1	2	3	4	5
49)	f	Hago preguntas en español	1	2	3	4	5
50)	f	Intento comprender la cultura hispana	1	2	3	4	5

Contesta: ¿Conoces o practicas alguna otra técnica o estrategia distinta a las que has respondido cuando estudias la asignatura de idiomas?
