

## ESTRATEGIAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA Y NIVELES DE COMPETENCIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE MAGISTERIO

M<sup>a</sup> de las Mercedes García Herrero y Amparo Jiménez Vivas  
Universidad Pontificia de Salamanca

### RESUMEN

*El propósito del estudio es identificar la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera, por estudiantes universitarios, con diferentes niveles de competencia. Los objetivos son: 1) Conocer el uso de las categorías de estrategias en los diferentes niveles, 2) Comparar la utilización de las categorías, 3) Analizar la selección de categorías y 4) Averiguar el uso de las estrategias individuales más y menos frecuentemente utilizadas. Los participantes del estudio fueron 135 estudiantes de Magisterio del Grado de Primaria. El instrumento utilizado para evaluar estrategias ha sido una adaptación del SILL-Strategy Inventory for Language Learning (Oxford, 1990) y para medir la competencia se emplearon las calificaciones finales de la asignatura de inglés.*

*Los resultados de la investigación indican que la categoría más frecuentemente utilizada ha sido la Metacognitiva y la menos empleada la de Memorización. Los estudiantes más competentes emplean globalmente más estrategias. Además, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la utilización de la categoría cognitiva entre los grupos.*

**Palabras clave:** *estrategias de aprendizaje de la lengua; estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera; competencia en lengua extranjera.*

---

#### Correspondencia:

M<sup>a</sup> de las Mercedes García Herrero  
Universidad Pontificia de Salamanca - Facultad de Educación  
C/ Compañía, 5 - 37002 Salamanca  
E-mail: [mmgarciahe@upsa.es](mailto:mmgarciahe@upsa.es)

## **LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND PROFICIENCY LEVELS BY TEACHER TRAINING UNIVERSITY STUDENTS**

### **ABSTRACT**

*The purpose of this study is to analyze the language learning strategy use in foreign language learning by university students at different proficiency levels. The objectives of the study are: 1) to learn about the language learning strategy use in language learning proficiency, 2) to compare language learning strategies employed, 3) to analyze the language learning strategies typically employed by a particular group of students, and 4) to find out about specific language learning strategies most frequently used. The participants were 135 teacher training university students. Data collection method used was a questionnaire based on SILL-Strategy Inventory for Language Learning (Oxford, 1990). The scores on English test were used to measure language learning proficiency. The results of this study reveal that learners use Metacognitive strategies more often than other strategies. In contrast, Memory strategies are the least frequently used. The frequent use of a large number of language learning strategies is reported by the most proficient learners. The differences in proficiency and in cognitive strategy use were found to be statistically significant.*

**Keywords:** language learning strategies; EF language learning strategies; proficiency; foreign language.

### **I. INTRODUCCIÓN**

En las pasadas décadas en el campo de la educación y más concretamente en el ámbito de la adquisición del inglés como lengua extranjera, ha habido un cambio desde la enseñanza hacia el aprendizaje. Este cambio ha propiciado un gran número de investigaciones centradas en las diferentes perspectivas de los aprendices y especialmente en el impacto que la utilización de estrategias tiene en el aprendizaje de la lengua extranjera y en la adquisición de la segunda lengua (Anderson, 2008; Chang, 2011; Hong-Nam & Leavell, 2006; Khamkhien, 2010; Lee & Oxford, 2008; Magogwe, & Oliver, 2007; Nikoopour, Farsani & Neishabouri, 2011).

Los estudios llevados a cabo por O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990) y Wenden (1991) indicaron que el uso de estrategias reflejaba la contribución activa del estudiante con el fin de mejorar la eficacia de su propio aprendizaje, a la vez que establecieron que su utilización es uno de los factores más importantes a la hora de aprender la lengua extranjera.

Desde entonces y hasta nuestros días se han realizado numerosos estudios. Algunos de ellos se centran en la vinculación existente entre la aplicación de estrategias y la competencia en la lengua (Chamot, Barnhardt, El-Dinary, y Robbins, 1999; Oxford, Cho, Leung & Kim, 2004; Liu, 2004; Wu, 2008). Otros muchos, identifican las estrategias aplicadas según el nivel de conocimientos. Las investigaciones sobre la relación positiva entre el nivel de conocimientos de la lengua y el éxito en el aprendizaje muestran que los estudiantes de nivel más alto utilizan todo tipo de estrategias más frecuentemente y de forma más efectiva que los estudiantes de nivel más bajo (Green & Oxford, 1995;

Griffiths, 2003; Hong-Nam & Leavell, 2006; Magogwe & Oliver, 2007; Takeuchi, 2003; Wharton, 2000; Wu, 2008). Por último, algunos autores estudian las variables que influyen en su uso y elección como la motivación, (Dörnyei, 2001; Khamkhien, 2010; Yashima, 2000), género (Ehrman & Oxford, 1989; Green & Oxford, 1995; Hong-Nam & Leavell, 2006; Oxford & Nyikos, 1989; Wharton, 2000).

Por tanto, parece evidente que las selecciones de las estrategias que los estudiantes utilizan juegan un papel importante en el aprendizaje de la lengua extranjera.

En este sentido, nos parece relevante plantear, como objetivos de estudio, el conocimiento del uso de las categorías de estrategias en los diferentes niveles, la comparación entre la utilización de esas categorías, el análisis y selección de categorías y el diagnóstico del empleo de las estrategias individuales más y menos utilizadas por los aprendices.

## 2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIÓN

Durante las dos últimas décadas los investigadores han intentado definir y explicar el concepto de estrategia aunque hay que anotar que, actualmente, no existe una definición única aceptada de forma unánime por todos los expertos. Algunos autores las perciben como comportamiento, por tanto, observables (Rubin, 1975; Stern, 1992) otros, como cognitivas (Cohen, 1990) y otros como ambas (O'Malley & Chamot 1990; Oxford 1990).

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

En cuanto a sus características podemos señalar unos rasgos básicos generalmente aceptados. Estos son los siguientes:

- Se pueden documentar (Grenfell & Macaro, 2007).
- Los estudiantes son generalmente conscientes de las estrategias que utilizan y pueden identificarlas (Grenfell & Macaro, 2007; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990).
- Son pasos que los estudiantes utilizan para mejorar su aprendizaje y ayudan a desarrollar la competencia de la misma quedando reflejados en las 4 destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir tanto de la segunda lengua como de la lengua extranjera (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990).
- Son importantes porque van asociadas a un aprendizaje con éxito (Grenfell & Macaro, 2007).
- Como resultado de su enseñanza, los aprendices pueden desarrollar un comportamiento estratégico más efectivo (Grenfell & Macaro, 2007).

En relación a su categorización, y ya que en el estudio se ha partido del inventario SILL<sup>1</sup> (Oxford, 1990) como instrumento de medida de las estrategias seguiremos la clasificación desarrollada por Oxford (1990). Esta autora divide las estrategias en dos categorías principales Directas e Indirectas. Las primeras contribuyen directamente

---

1 Strategy Inventory for Language Learning.

al aprendizaje de la lengua y todas ellas requieren un procesamiento mental de la misma, mientras que las segundas proporcionan un soporte indirecto al aprendizaje. Estas dos categorías se subdividen a su vez en tres grupos cada una de ellas como se puede apreciar en la Figura 1.

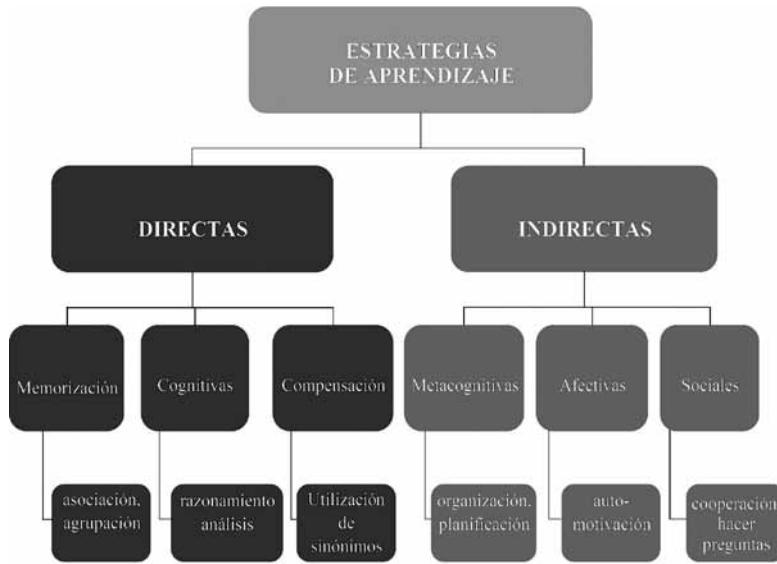


FIGURA 1  
ELABORACIÓN PROPIA DE LA CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE OXFORD (1990)

### 3. MÉTODO

#### 3.1. Participantes

La población objeto de estudio se corresponde con los alumnos pertenecientes a la Facultad de Educación-Magisterio- Grado de Primaria de la Universidad Pontificia de Salamanca.

La muestra aceptante para nuestra investigación asciende a un total de 135 sujetos de los cuales 70 pertenecen a segundo curso y 65 al tercer curso. Entendemos que esta muestra nos permite describir de manera significativa las estrategias de aprendizaje de dichos sujetos así como de otros con características similares.

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

En lo concerniente al género, se observa una mayoría de mujeres hecho que se puede entender ya que tradicionalmente la profesión de maestro ha estado copada por mujeres.

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

### 3.2. Instrumentos

El instrumento utilizado en la recogida de datos en el presente trabajo es un cuestionario. Consideramos que es el método adecuado en relación a nuestro propósito ya que es de fácil aplicación y permite obtener multitud de resultados. Además, el cuestionario nos facilita comparar nuestro estudio con otros trabajos que hayan empleado dicho instrumento.

Por todo ello, y con la pretensión de que cumpla la función de enlace entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población observada, hemos seleccionado y adaptado a nuestro contexto educativo, un inventario de reconocido prestigio en el campo de la investigación de estrategias de aprendizaje de la lengua, el cuestionario de Oxford (1990) *SILL Strategy Inventory for Language Learning* versión 7.0 (ESL/EFL,) (ver en tabla 6). Este cuestionario se ha convertido en un instrumento acreditado para valorar las estrategias utilizadas por los estudiantes de lenguas extranjeras en distintos contextos educativos y culturales. Además, se han examinado otros como el de Giovannini et al. (2005); Lozano Antolín (2005) y Roncel Vega (2007).

Para su correcta adaptación, se llevó a cabo una prueba piloto seleccionando un grupo de 20 sujetos. Para ello, se les interrogó sobre los aspectos relacionados con el tiempo de respuesta del cuestionario, su dificultad, nivel de comprensión de las preguntas y una valoración general sobre el mismo.

Pudimos comprobar que el cuestionario no supuso especial dificultad para los sujetos participantes en el proceso. Posteriormente, para completar este proceso, el índice de alfa ( $\alpha$ ) de Lee J. Cronbach, mostró una fiabilidad del 0,8233.

La validez de contenido creemos que se encuentra sobradamente justificada si tenemos en cuenta el punto de partida de la investigación. En efecto, como indicamos al principio, el SILL (Oxford, 1990) se ha convertido ya en un instrumento clásico para evaluar las estrategias utilizadas por los estudiantes de lenguas extranjeras en múltiples contextos interculturales.

El cuestionario definitivo contiene un primer tipo de variables referidas a las características personales de los sujetos: nombre, edad, sexo y curso. Un segundo grupo de variables es la relativa a la utilización de estrategias de aprendizaje. Se trata de una Escala Likert que nos indica la frecuencia de uso de las estrategias con valores del 1 al 5. En esta escala 1 es "nunca o casi nunca", 2 "generalmente no lo hago" (menos de la mitad de las veces), 3 "a veces" (más o menos la mitad de las veces), 4 "a menudo" (más de la mitad de las veces) y 5 "siempre o casi siempre". Se mide el uso que los sujetos hacen de 8 estrategias relacionadas con la memoria (Ítems del 1 al 8), 10 estrategias cognitivas (Ítems del 9 al 18), 4 estrategias de compensación (Ítems del 19 al 22), 5 estrategias metacognitivas (Ítems del 23 al 27), 4 estrategias afectivas (Ítems del 28 al 31) y 7 estrategias sociales (Ítems del 32 al 38).

Para la presente investigación se han establecido tres niveles de competencia: Bajo, Medio y Alto. Para ello, se utilizaron las calificaciones finales de la asignatura de inglés en una escala de 1 a 10 puntos. En el nivel bajo se agrupan los sujetos que obtuvieron una calificación entre 1 y 4,5 en el intermedio los sujetos cuya calificación fue entre 5 y 7,5 y por último en el alto aquellos que obtuvieron una calificación entre 8 y 10.

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

### **3.3. Procedimiento**

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

### **3.4. Diseño y Análisis de datos**

El enfoque metodológico utilizado ha sido de tipo cuantitativo y el diseño empleado no-experimental. Se contrastaron los datos mediante estudios descriptivos e inferenciales con el propósito de tratar los objetivos de la investigación.

Se calcularon estadísticos descriptivos como medias y desviaciones típicas. Además, se llevó a cabo un análisis de la varianza (ANOVA) de un factor para determinar si existían diferencias significativas en la utilización de las estrategias teniendo en cuenta el factor de la competencia. Se utilizó la prueba de Scheffé post-hoc para determinar las diferencias de las puntuaciones de las medias de la utilización de las estrategias entre los sujetos de los diferentes niveles, ya que esta prueba se emplea generalmente cuando los grupos de la muestra contienen números que no son iguales. El nivel de significatividad para el estudio se estableció en  $p < 0,05$ .

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

## **4. RESULTADOS**

Para cada categoría se calculó la puntuación media del global de las estrategias individuales que conforman cada categoría.

Los estadísticos descriptivos obtenidos nos muestran que las categorías se utilizan con diferentes frecuencias de uso (tablas nº 1, 2 y 3).

A través de los diferentes niveles, se aprecia que la categoría de estrategias más frecuentemente empleada por todos los sujetos ha resultado ser la metacognitiva y la menos empleada la de memorización.

Si comparamos a los estudiantes del nivel bajo (tabla 1) con los estudiantes del nivel medio (tabla 2) apreciamos que excepto en la categoría de compensación los sujetos del nivel medio utilizaron más frecuentemente el resto de categorías de estrategias. Una posible explicación a este resultado podría ser que estas estrategias son más fáciles de utilizar. Según la investigación realizada por Nikoopour, Farsani & Neishabouri (2011) las estrategias metacognitivas y de compensación fueron las más frecuentemente usadas por estudiantes de lengua extranjera.

TABLA 1  
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LAS CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS UTILIZADAS  
 POR LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL BAJO (N= 25)

| CATEGORÍAS    | Media | Desv. típ. |
|---------------|-------|------------|
| METACOGNITIVA | 3,77  | ,565       |
| COMPENSACIÓN  | 3,62  | ,468       |
| COGNITIVA     | 3,45  | ,492       |
| AFECTIVA      | 3,45  | ,595       |
| SOCIAL        | 3,03  | ,463       |
| MEMORIZACIÓN  | 2,74  | ,597       |
| GLOBAL        | 3,34  | ,386       |

TABLA 2  
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LAS CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS UTILIZADAS  
 POR LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO (N= 42)

| CATEGORÍAS    | Media | Desv. típ. |
|---------------|-------|------------|
| METACOGNITIVA | 4,00  | ,531       |
| COGNITIVA     | 3,85  | ,570       |
| AFECTIVA      | 3,71  | ,596       |
| COMPENSACIÓN  | 3,52  | ,540       |
| SOCIAL        | 3,22  | ,409       |
| MEMORIZACIÓN  | 2,99  | ,574       |
| GLOBAL        | 3,55  | ,387       |

TABLA 3  
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LAS CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS UTILIZADAS  
 POR LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL ALTO (N= 68)

| CATEGORÍAS    | Media | Desv. típ. |
|---------------|-------|------------|
| METACOGNITIVA | 3,90  | ,583       |
| COGNITIVA     | 3,84  | ,658       |
| COMPENSACIÓN  | 3,69  | ,522       |
| AFECTIVA      | 3,58  | ,712       |
| SOCIAL        | 3,21  | ,476       |
| MEMORIZACIÓN  | 2,81  | ,587       |
| GLOBAL        | 3,50  | ,419       |

Como se puede apreciar (tabla 2) en la categoría metacognitiva los sujetos del nivel intermedio obtienen una puntuación mayor. Este resultado es coincidente con el hallado en el estudio realizado por O'Malley et al, (1985) encontrando que los estudiantes de nivel intermedio tendían a emplear proporcionalmente más estrategias metacognitivas que los estudiantes con un nivel más bajo.

Para finalizar, los estudiantes del nivel medio ( $M= 3,55$ ) y alto ( $M= 3,50$ ) presentan una frecuencia de uso de las estrategias alto mientras que los estudiantes de nivel bajo ( $M= 3,34$ ) las emplean moderadamente. Estos resultados parecen apoyar la creencia de que los estudiantes con más nivel declaran utilizar las estrategias más frecuentemente que los de menor nivel.

Con el propósito de averiguar si existían diferencias estadísticamente significativas en la utilización de estrategias entre los grupos, se efectuó el análisis de la varianza de un factor (ANOVA) (tabla 4) revelando que únicamente había una diferencia significativa en el uso de la categoría cognitiva.

TABLA 4  
ANOVA DE LAS CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS.  
PRUEBA DE EFECTOS INTER GRUPOS. (N=135)

| Categorías    |              | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F     | Sig.  |
|---------------|--------------|-------------------|----|------------------|-------|-------|
| Memorización  | Inter-grupos | 1,268             | 2  | ,634             | 1,854 | ,161  |
| Cognitiva     | Inter-grupos | 2,975             | 2  | 1,487            | 4,064 | ,019* |
| Compensación  | Inter-grupos | ,728              | 2  | ,364             | 1,354 | ,262  |
| Metacognitiva | Inter-grupos | ,893              | 2  | ,447             | 1,405 | ,249  |
| Afectiva      | Inter-grupos | 1,135             | 2  | ,568             | 1,315 | ,272  |
| Social        | Inter-grupos | ,675              | 2  | ,337             | 1,639 | ,198  |

\* $p < 0.05$

Una vez que el ANOVA indicó que existían diferencias entre los grupos y con el fin de indagar entre que grupos se producían estas diferencias se realizó la prueba de Scheffé (tabla 5).

TABLA 5  
PRUEBA DE SCHEFFÉ POST-HOC. TEST PARA LA DIFERENCIA DE MEDIAS ENTRE LOS TRES NIVELES. ESTRATEGIAS COGNITIVAS. COMPARACIONES MÚLTIPLES

| Variable dependiente   | (I) NIVEL | (J) NIVEL | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | Sig. | Intervalo de confianza al 95% |                 |
|------------------------|-----------|-----------|----------------------------|--------------|------|-------------------------------|-----------------|
|                        |           |           |                            |              |      | Límite inferior               | Límite superior |
| ESTRATEGIAS COGNITIVAS | BAJO      | MEDIO     | -,39995(*)                 | ,15548       | ,040 | -,7850                        | -,0149          |
|                        | BAJO      | ALTO      | -,38126(*)                 | ,14363       | ,032 | -,7369                        | -,0256          |
|                        | MEDIO     | ALTO      | ,01869                     | ,11962       | ,988 | -,2775                        | ,3149           |

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Los resultados revelaron que había diferencias estadísticamente significativas para las combinaciones (bajo, medio), (bajo y alto) no encontrándose diferencias entre el medio y el alto ya que sus medias son muy similares y el contraste de medias no es significativo.



Por tanto, este resultado podría sugerir que la competencia probablemente dependa más de la aplicación de estas estrategias. El resultado es similar al hallado en la investigación realizada por Park (1997). Green & Oxford (1995) también encontraron que los estudiantes de mayor nivel empleaban significativamente más las estrategias cognitivas que los estudiantes de nivel básico.

Con respecto a la frecuencia de uso de las estrategias individuales la tabla 6 muestra las medias y las desviaciones típicas de todos los ítems del cuestionario medidos por el cuestionario SILL (Oxford 1990). Un ítem que puntúa en la media entre 3,5 y 5,0 indica que la estrategia descrita en el ítem representa una frecuencia de uso alta; un ítem con un valor de media entre 2,5 y 3,4 indica una frecuencia de uso media; un ítem con una puntuación entre de 2,4 y 1,0 indica que la frecuencia de uso de esa estrategia particular es baja.

Las estrategias utilizadas con una frecuencia más alta por los sujetos de nivel bajo, del nivel medio y del nivel alto aparecen sombreadas en la tabla anteriormente descrita. Las estrategias empleadas más a menudo por los distintos niveles en comparación con los demás aparecen reflejadas ligeramente en sombra.

Según podemos apreciar en tabla 6 y en cuanto a las estrategias utilizadas por los sujetos objeto de estudio apreciamos que todos ellos emplean fundamentalmente las mismas estrategias. Este resultado podría sugerir que son estrategias básicas en el aprendizaje siendo utilizadas con similar frecuencia en todos los niveles. Green & Oxford (1995) descubrieron que estudiantes con distintos niveles de conocimiento de la lengua utilizaban sólo un grupo de estrategias básicas y especularon que aunque estas estrategias podían contribuir de forma significativa al proceso de aprendizaje, no eran en sí mismas, capaces de promover a los estudiantes con menos éxito a niveles de conocimiento más altos.

Estos resultados son coincidentes con los hallados en los estudios de Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins (1999) y Khaldieh (2000), quienes apuntaron que quizás los estudiantes de menor éxito aplicaban las estrategias tan frecuentemente como sus compañeros de más éxito, aunque lo hacían de manera diferente o de manera menos efectiva (Liu, 2004).

La estrategia individual más utilizada por los sujetos de los tres niveles ha sido "Busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar" perteneciente a la categoría metacognitiva y la que presenta una frecuencia de uso menor "Memorizo las palabras nuevas haciendo un dibujo que las represente" incluida en la categoría de memorización.

En relación a las estrategias más frecuentemente utilizadas por los sujetos de nivel bajo en comparación con los otros grupos observamos que elaboran un diccionario (M= 3,44), emplean la repetición para adquirir nuevo vocabulario (M=3,12), utilizan el contexto (M=4,40), solicitan ayuda (M=3,92) e intentan controlar la ansiedad (M=3,60). Este resultado podría indicar que los estudiantes con menor nivel de conocimientos posean unos niveles de ansiedad más altos.

Con respecto a las estrategias usadas con más frecuencia por los sujetos del nivel intermedio en comparación con los otros grupos, anotamos que realizan varias lecturas de los textos (M=4,19), emplean el diccionario (M=4,55) y releen sus escritos con el propósito de mejorar su redacción y corregir errores (M=4,33), lo cual nos indica que son activos en su aprendizaje.

TABLA 6  
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS POR NIVELES DE LOS ÍTEMS DEL SILL.  
 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

| Ítems del cuestionario  | Nivel Bajo (N=25) |            | Nivel Medio (N=42) |            | Nivel Alto (N=68) |            |
|---|-------------------|------------|--------------------|------------|-------------------|------------|
|   | Med.              | Desv. Tip. | Med.               | Desv. Tip. | Med.              | Desv. Tip. |
| 1. Relaciono la palabra nueva con las que ya sé, agrupándolas por categorías: colores, alimentos...   | 2,72              | 1,339      | 3,05               | 1,125      | 2,90              | 1,306      |
| 2. Escribo una frase en la que aparezca esa palabra.  | 2,32              | 1,18       | 2,76               | 1,246      | 2,31              | 1,083      |
| 3. Utilizo la memoria fotográfica: recuerdo la palabra nueva en el lugar donde la he visto.   | 3,60              | 1,118      | 3,88               | 1,152      | 3,75              | ,998       |
| 4. Elaboro mi propio diccionario, escribiendo la palabra nueva y su traducción a mi lengua.   | 3,44              | 1,474      | 3,38               | 1,343      | 3,24              | 1,527      |
| 5. Memorizo las palabras nuevas haciendo un dibujo que las represente   | 1,40              | ,707       | 1,71               | 1,154      | 1,49              | ,855       |
| 6. Repito o escribo muchas veces la palabra.  | 3,12              | 1,236      | 3,10               | 1,246      | 3,06              | 1,256      |
| 7. Repaso frecuentemente el vocabulario y las nuevas reglas gramaticales.   | 3,08              | 1,115      | 3,26               | ,857       | 3,22              | ,990       |
| 8. Asocio el sonido de la palabra nueva con el sonido de otra familiar.   | 2,20              | 1,041      | 2,76               | 1,340      | 2,49              | 1,113      |
| 9. Busco semejanzas y diferencias entre mi lengua materna y el inglés.  | 3,08              | 1,520      | 3,29               | 1,274      | 3,65              | 1,019      |
| 10. Siempre que puedo estoy en contacto con el inglés: veo películas, oigo música...  | 3,28              | ,936       | 3,62               | ,936       | 3,41              | 1,200      |
| 11. Leo un texto varias veces para llegar a comprenderlo.   | 4,12              | ,881       | 4,19               | ,707       | 4,03              | ,992       |
| 12. Hago resúmenes de lo que aprendo.   | 2,84              | 1,313      | 3,45               | 1,109      | 3,28              | 1,256      |
| 13. Aprovecho cualquier ocasión para hablar en inglés fuera de clase.   | 2,12              | 1,166      | 2,71               | ,918       | 2,50              | 1,240      |
| 14. Consulto en el diccionario las palabras que no comprendo de un texto  | 4,32              | 1,030      | 4,55               | ,739       | 4,32              | ,953       |
| 15. Releo lo que he escrito para mejorar mi redacción y para corregir posibles errores ortográficos, gramaticales, de vocabulario...                    | 3,60              | 1,041      | 4,33               | ,954       | 4,25              | ,920       |
| 16. En clase, tomo apuntes en inglés.   | 2,76              | 1,300      | 3,29               | 1,274      | 3,51              | 1,139      |
| 17. Divido las nuevas palabras en partes que entiendo para obtener su significado.  | 1,84              | ,746       | 1,95               | ,909       | 2,16              | 1,217      |
| 18. Practico los sonidos que son difíciles para mí.   | 3,33              | ,761       | 3,44               | 1,119      | 3,40              | 1,122      |
| 19. Cuando no sé el significado de una palabra en un texto, intento adivinarlo mediante el contexto.  | 4,40              | ,645       | 4,26               | ,912       | 4,37              | ,771       |
| 20. Utilizo otra palabra similar.   | 3,76              | 1,165      | 3,67               | 1,119      | 3,93              | ,798       |
| 21. Al hablar con alguien, me imagino cual va a ser su respuesta antes de que conteste.   | 2,40              | 1,041      | 2,29               | ,891       | 2,62              | 1,037      |
| 22. Si no me acuerdo de una palabra concreta, pido ayuda a un compañero o al profesor.  | 3,92              | ,954       | 3,88               | ,889       | 3,85              | ,851       |
| 23. Busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar.  | 4,44              | ,712       | 4,74               | ,665       | 4,60              | ,736       |
| 24. Pienso en mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que no sé.  | 3,80              | ,957       | 4,07               | ,947       | 3,94              | ,936       |
| 25. Me propongo unos objetivos de aprendizaje claros y que puedo alcanzar.  | 3,44              | 1,003      | 3,90               | ,906       | 3,81              | ,885       |
| 26. Reservo un periodo de tiempo al día (media hora, 1 hora...) para estudiar inglés.   | 3,04              | 1,020      | 3,12               | 1,087      | 2,93              | 1,041      |
| 27. Soy consciente de los errores que hago y de cuales son los aspectos del inglés que me resultan más difíciles de aprender.                           | 4,12              | ,781       | 4,19               | ,862       | 4,13              | ,751       |
| 28. Aunque siento una cierta ansiedad al utilizar el inglés, procuro relajarme.   | 3,60              | 1,080      | 3,26               | 1,251      | 3,43              | 1,041      |
| 29. Intento olvidarme de mis problemas personales cuando entro en clase.  | 3,52              | 1,046      | 3,90               | ,983       | 3,69              | 1,040      |
| 30. Me auto-motivo cuando hago algo bien.   | 4,20              | ,957       | 4,45               | ,832       | 4,29              | ,830       |
| 31. Aunque tengo miedo de equivocarme al hablar, intento aprovechar las ocasiones que aparecen en clase para hablar.                                    | 2,48              | 1,262      | 3,24               | 1,055      | 2,91              | 1,116      |
| 32. Necesito trabajar en solitario para aprender.   | 3,12              | 1,054      | 2,90               | 1,122      | 3,18              | ,992       |
| 33. Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o que vaya más despacio.  | 3,08              | 1,152      | 3,95               | ,882       | 3,56              | 1,013      |
| 34. Aprendo más trabajando en parejas o en pequeños grupos.   | 3,40              | ,957       | 3,45               | 1,064      | 3,34              | 1,141      |
| 35. Pido a mis compañeros y/o al profesor que me corrijan los errores que haga.   | 3,12              | 1,166      | 3,52               | 1,042      | 3,35              | 1,048      |
| 36. Prefiero trabajar con los compañeros que tienen mi mismo nivel de conocimientos de inglés.  | 3,28              | 1,339      | 3,17               | 1,146      | 3,65              | 1,130      |
| 37. Solamente pregunto mis dudas al profesor.   | 2,20              | 1,155      | 2,26               | ,885       | 2,35              | ,958       |
| 38. Soy un alumno al que le gusta participar en la toma de decisiones sobre objetivos de enseñanza, materiales didácticos a utilizar, temas a trabajar. | 3,04              | 1,098      | 3,31               | 1,024      | 3,04              | 1,112      |

En cuanto a las estrategias con una frecuencia de uso mayor por parte de los sujetos pertenecientes al nivel alto en comparación con los otros grupos, apreciamos que buscan semejanzas con la lengua materna ( $M=3,65$ ), esto nos indicaría que son capaces de comparar la lengua extranjera con la materna con el fin de encontrar una aproximación entre ambas y así realizar un aprendizaje más eficaz. Según la investigación realizada por Naiman, Frohlich, Stern & Todesco (1978/96), realizar *eficaces comparaciones entre lenguas* (crosslingua) *analizando la lengua a aprender*, es una característica del buen aprendiz de la lengua. Toman apuntes en inglés ( $M=3,51$ ), utilizan sinónimos ( $M=3,93$ ) y prefieren trabajar con los compañeros que poseen el mismo nivel de conocimientos ( $M=3,65$ ).

Con el propósito de conocer entre que grupos se producían diferencias significativas se aplicó la prueba de Scheffé (tablas 7, 8, 9 y 10). Los resultados revelaron que había diferencias estadísticamente significativas en la utilización de las estrategias individuales siguientes: "Releo lo que he escrito para mejorar mi redacción y para corregir posibles errores ortográficos, gramaticales, de vocabulario..." para las combinaciones (bajo, medio) y (bajo y alto), "En clase, tomo apuntes en inglés", para la combinación (bajo y alto), "Aunque tengo miedo de equivocarme al hablar, intento aprovechar las ocasiones que aparecen en clase para hablar" para la combinación (bajo y medio) y "Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o que vaya más despacio" para la combinación (bajo y medio).

TABLA 7  
DIFERENCIA DE MEDIAS ENTRE LOS TRES NIVELES. ESTRATEGIAS INDIVIDUAL  
"RELEEN SUS ESCRITOS". COMPARACIONES MÚLTIPLES.  
PRUEBA DE SCHEFFÉ POST-HOC.

| Variable dependiente | (I) NIVEL | (J) NIVEL | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | Sig. | Intervalo de confianza al 95% |                 |
|----------------------|-----------|-----------|----------------------------|--------------|------|-------------------------------|-----------------|
|                      |           |           |                            |              |      | Límite inferior               | Límite superior |
| Releen sus escritos  | BAJO      | MEDIO     | -,733 (*)                  | ,241         | ,011 | -1,33                         | -,14            |
|                      | BAJO      | ALTO      | -,650 (*)                  | ,223         | ,016 | -1,20                         | -,10            |
|                      | MEDIO     | ALTO      | ,083                       | ,187         | ,906 | -,38                          | ,55             |

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

TABLA 8  
DIFERENCIA DE MEDIAS ENTRE LOS TRES NIVELES. ESTRATEGIA INDIVIDUAL  
"APUNTES EN INGLÉS". COMPARACIONES MÚLTIPLES.  
PRUEBA DE SCHEFFÉ POST-HOC.

| Variable dependiente | (I) NIVEL | (J) NIVEL | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | Sig. | Intervalo de confianza al 95% |                 |
|----------------------|-----------|-----------|----------------------------|--------------|------|-------------------------------|-----------------|
|                      |           |           |                            |              |      | Límite inferior               | Límite superior |
| Apuntes en inglés    | BAJO      | MEDIO     | -,526                      | ,306         | ,233 | -1,28                         | ,23             |
|                      | BAJO      | ALTO      | -,755(*)                   | ,284         | ,032 | -1,46                         | -,05            |
|                      | MEDIO     | ALTO      | -,229                      | ,238         | ,630 | -,82                          | ,36             |

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

TABLA 9  
 DIFERENCIA DE MEDIAS ENTRE LOS TRES NIVELES. ESTRATEGIA INDIVIDUAL  
 "CONTROL DEL MIEDO". COMPARACIONES MÚLTIPLES. PRUEBA DE SCHEFFÉ POST-HOC

| Variable dependiente | (I) NIVEL | (J) NIVEL | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | Sig. | Intervalo de confianza al 95% |                 |
|----------------------|-----------|-----------|----------------------------|--------------|------|-------------------------------|-----------------|
|                      |           |           |                            |              |      | Límite inferior               | Límite superior |
| Control del miedo    | BAJO      | MEDIO     | -,758(*)                   | ,284         | ,031 | -1,46                         | -,05            |
|                      | BAJO      | ALTO      | -,432                      | ,263         | ,264 | -1,08                         | ,22             |
|                      | MEDIO     | ALTO      | ,326                       | ,221         | ,339 | -,22                          | ,87             |

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

TABLA 10  
 DIFERENCIA DE MEDIAS ENTRE LOS TRES NIVELES. ESTRATEGIA INDIVIDUAL "SOLICITAN REPETICIÓN". COMPARACIONES MÚLTIPLES. PRUEBA DE SCHEFFÉ POST-HOC

| Variable dependiente | (I) NIVEL | (J) NIVEL | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | Sig. | Intervalo de confianza al 95% |                 |
|----------------------|-----------|-----------|----------------------------|--------------|------|-------------------------------|-----------------|
|                      |           |           |                            |              |      | Límite inferior               | Límite superior |
| Solicitan repetición | BAJO      | MEDIO     | -,872(*)                   | ,253         | ,003 | -1,50                         | -,25            |
|                      | BAJO      | ALTO      | -,479                      | ,234         | ,128 | -1,06                         | ,10             |
|                      | MEDIO     | ALTO      | ,394                       | ,197         | ,139 | -,09                          | ,88             |

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados descritos anteriormente indican que la categoría de estrategias más frecuentemente utilizada por todos los sujetos ha sido la metacognitiva. De este resultado podemos deducir que los participantes se preocupan, fundamentalmente, de organizar, planificar y evaluar su aprendizaje. Este resultado es coincidente con otras investigaciones realizadas (Hong-Nam & Leavell, 2006; Lee & Oxford 2008; Magogwe & Oliver, 2007; Takeuchi, 2003; Yang, 2007).

La categoría de estrategias menos empleada por todos los estudiantes ha resultado ser la de memorización. Estos resultados son coincidentes con los hallados en las investigaciones llevadas a cabo por Chang (2011); Griffiths (2003); Hong-Nam & Leavell (2006); Nikoopour, Farsani & Neishabouri, (2011) y Nyikos & Oxford (1987). Una explicación a este hecho, pudiera ser que no son conscientes de la frecuencia de su uso como ocurrió en la investigación realizada por Chamot & Kupper (1989) o como apunta Oxford (2003) los aprendices utilizan las estrategias de memorización en las fases iniciales del aprendizaje y a medida que van incrementando sus conocimientos relativos a la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales este uso disminuye.

La segunda categoría más frecuentemente utilizada por los sujetos pertenecientes a los niveles medio y alto ha sido la cognitiva mientras que los aprendices del nivel bajo han preferido la de compensación superando a la puntuación obtenida por los sujetos del nivel medio.

Los estudiantes de nivel intermedio y alto emplean globalmente más a menudo las estrategias que los estudiantes de nivel bajo. Este resultado es coincidente con el hallado en la investigación de Wu (2008). Estos resultados parecen apoyar la creencia de que los estudiantes con más nivel declaran utilizar las estrategias más frecuentemente que los de menor nivel.

En la categoría metacognitiva los sujetos del nivel intermedio obtienen una puntuación mayor. Este resultado es coincidente con el hallado en el estudio realizado por O'Malley et al, (1985) encontrando que los estudiantes de nivel intermedio tendían a emplear proporcionalmente más estrategias metacognitivas que los estudiantes con un nivel más bajo.

Si comparamos a los estudiantes del nivel bajo (tabla 1) con los estudiantes del nivel medio (tabla 2) apreciamos que excepto en la categoría de compensación los sujetos del nivel medio utilizaron más frecuentemente el resto de categorías de estrategias. Una posible explicación a este resultado podría ser que estas estrategias son más fáciles de utilizar. Según la investigación realizada por Nikoopour, Farsani & Neishabouri (2011) las estrategias metacognitivas y de compensación fueron las más frecuentemente usadas por estudiantes de lengua extranjera.

En cuanto a las estrategias utilizadas por los sujetos muestra apreciamos que todos ellos emplean fundamentalmente las mismas estrategias. Este resultado podría sugerir que son estrategias básicas en el aprendizaje siendo utilizadas con similar frecuencia en todos los niveles. Green & Oxford (1995) descubrieron que estudiantes con distintos niveles de conocimiento de la lengua utilizaban sólo un grupo de estrategias básicas y especularon que aunque estas estrategias podían contribuir de forma significativa al proceso de aprendizaje, no eran en sí mismas, capaces de promover a los estudiantes con menos éxito a niveles de conocimiento más altos.

Estos resultados son coincidentes con los hallados en los estudios de Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins (1999) y Khaldieh (2000), quienes apuntaron que quizás los estudiantes de menor éxito aplicaban las estrategias tan frecuentemente como sus compañeros de más éxito, aunque lo hacían de manera diferente o de manera menos efectiva (Liu, 2004).

Por lo que respecta a las estrategias con una frecuencia de uso mayor por parte de los sujetos pertenecientes al nivel alto y en comparación con los otros grupos, apreciamos que buscan semejanzas con la lengua materna ( $M=3,65$ ), esto nos indicaría que son capaces de comparar la lengua extranjera con la materna con el fin de encontrar una aproximación entre ambas y así realizar un aprendizaje más eficaz. Según la investigación realizada por Naiman, Frohlich, Stern & Todesco (1978/96), realizar *eficaces comparaciones entre lenguas* (crosslingua) *analizando la lengua a aprender*, es una característica del buen aprendiz de la lengua.

En cuanto a la relación entre el uso de estrategias y la competencia, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la utilización de la categoría cognitiva a favor de los niveles intermedio y alto. Por tanto, la positiva asociación entre estas estrategias y la competencia podría indicar que los estudiantes con mayor uso de estrategias cognitivas obtienen una mayor competencia en la lengua extranjera. El resultado es similar al hallado en la investigación realizada por Park (1997). Green & Oxford (1995) también encontraron que los estudiantes de mayor nivel empleaban significativamente más las estrategias cognitivas que los estudiantes de nivel básico.

En esta misma línea, los resultados también revelaron que había diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes pertenecientes a los niveles intermedio y alto en la utilización de las estrategias individuales siguientes: “Releo lo que he escrito para mejorar mi redacción y para corregir posibles errores ortográficos, gramaticales, de vocabulario...”. Este resultado muestra el interés y la preocupación que presentan estos sujetos por mejorar la redacción y corregir errores.

“En clase, tomo apuntes en inglés”, a favor de los aprendices del nivel alto, implicando que a estos aprendices les agrada practicar en un entorno natural.

“Aunque tengo miedo de equivocarme al hablar, intento aprovechar las ocasiones que aparecen en clase para hablar” para la combinación (bajo y medio) lo cual nos indica que intentan superar sus miedos, carencias y limitaciones a la hora de expresarse aun cuando son conscientes de la posibilidad de cometer errores, lo cual implica un fuerte deseo de comunicación.

“Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o que vaya más despacio” para la combinación (bajo y medio). Este resultado nos sugiere que los sujetos de nivel medio muestran interés por aprender solicitando repetición siendo una característica del buen aprendiz (Takeuchi, 2003).

## 6. CONCLUSIÓN

El artículo aporta datos sobre las similitudes y diferencias en el uso de estrategias empleadas por estudiantes universitarios de distintos niveles y su relación con la competencia en la lengua extranjera. Nos aporta, entre otros, datos relevantes sobre la frecuencia de empleo de las diferentes categorías de estrategias utilizadas por los sujetos en relación a su competencia.

Similares a los resultados obtenidos en otros estudios, los participantes en la presente investigación confiaron en el empleo de las estrategias metacognitivas y moderadamente en las de memorización. Las estrategias individuales más utilizadas por los participantes fueron las relacionadas con la búsqueda de unas condiciones ambientales de estudio propicias, el uso del diccionario y la utilización del contexto pertenecientes a las categorías metacognitiva, cognitiva y de compensación respectivamente.

Los resultados también revelaron que el empleo de las estrategias relacionadas con el repaso de sus escritos, apuntes en inglés, control del miedo a expresarse en inglés y solicitar repetición pertenecientes a la categoría cognitiva, afectiva y social respectivamente, fueron los que presentaron diferencias estadísticamente significativas a favor de los niveles medio y alto.

Estos y otros muchos datos analizados en la investigación y recogidos en el desarrollo del presente artículo, nos permiten considerar que la reflexión sobre el uso de estrategias, en cualquier contexto, posibilita un mejor y mayor aprovechamiento de las metodologías educativas y de los resultados del aprendizaje.

En definitiva, conocer las estrategias empleadas por nuestros alumnos se convierte en una garantía de éxito a la hora de diseñar metodologías docentes encaminadas a la consecución de resultados de aprendizaje significativo.

De esta manera, los profesores de inglés podrían diseñar sus actividades de aprendizaje en clase para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de practicar las cuatro destrezas utilizando las diferentes estrategias con la finalidad de conseguir un aprendizaje con éxito.

## REFERENCIAS

- Anderson, N. (2008). Learning Strategies. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in second language teaching and learning* (pp. 757-773) Nueva York: Routledge.
- Chamot, A., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Chang, C. (2011). Language Learning Strategy Profile of University Foreign Language Majors in Taiwan. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(2), 201-215.
- Cohen, A. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. Nueva York: Newbury House.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career, choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*, 73(1), 1-13.
- Giovannini, A., et al. (2005) *Profesor en acción 1 y 3*. Madrid: Edelsa.
- Green, J., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Grenfell, M., & Macaro, E. (2007). Claims and critiques. En A. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (pp. 9-28). Oxford: Oxford University Press.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Hong-Nam, K., & Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English context. *System*, 34, 339-415.
- Khaldieh, S. (2000). Learning strategies and writing processes of proficient vs. less-proficient learners of Arabic. *Foreign Language Annals*, 33(5), 522-533
- Khamkhien, A. (2010). Factors Affecting Language Learning Strategy. Reported Usage by Thai and Vietnamese EFL Learners. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 66-85.
- Lee, K., & Oxford, R. (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10(1), 7-32.
- Liu, D. (2004). EFL proficiency, gender and language learning strategy use among a group of Chinese technological institute English majors, *ARECLS E-Journal*, 1, 20-28.
- Lozano Antolín, J. (2005). Cuestionarios para la programación de la enseñanza / aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno. *Redele*, 3, 1-6.
- Magogwe, J., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age, and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352.

- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978/96). *The Good Language Learner*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Nikoopour, J., Farsani, M., & Neishabouri, J. (2011). *Language Learning Strategy Preferences of Iranian EFL Students*. Ponencia presentada en la *International Conference on Social Science and Humanity*, IPEDR IACSIT Press, Singapur.
- Nyikos, M., & Oxford, R. (1987). *Strategies for foreign language learning and second language acquisition*. Ponencia presentada en la *Conference on SLA and FLL*, Illinois, (Estados Unidos).
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Russo, R., & Kupper, L. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.
- Oxford, R. (1993). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2(2), 18-22.
- Oxford, R. (2003). *Learning Styles & Strategies/Oxford*, GALA. Recuperado de [web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf](http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf).
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42, 1-47.
- Park, G. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean University students. *Foreign Language Annals*, 30, 211-221.
- Roncel Vega, V. (2007). Inventario de Estrategias de Aprendizaje para la Lengua Española. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 9, 1-14.
- Rubin, J. (1975) What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Stern, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good language learners: A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31, 385-392.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Londres: Prentice-Hall International.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50, 203-243.
- Wu, Y. L. (2008). Language Learning Strategies Used by Students at Different Proficiency Levels. *Asian EFL Journal*, 4(10), 75-95.
- Yang, M.N. (2007). Language learning strategies for college students in Taiwan: Investigating ethnicity and proficiency. *Asian EFL Journal*, 9(2), 35-57.
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET*, 31, 121-133.

Fecha de recepción: 25 de enero de 2013.

Fecha de revisión: 25 de enero de 2013.

Fecha de aceptación: 7 de julio de 2013.