

USO SOCIAL DE UN SEGUNDO IDIOMA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Iñaki Pikabea Torrano, Luis Joaristi y Luis Lizasoain
Universidad del País Vasco

RESUMEN

Este texto informa acerca de las conclusiones obtenidas en relación a una investigación llevada a cabo entre personas adultas en proceso de aprendizaje del Euskara como segunda lengua (L2). La finalidad de este trabajo ha sido confeccionar e incorporar a las clases habituales un diseño de formación en estrategias de aprendizaje y, asimismo, observar los efectos de dicha formación tanto en el uso social del Euskara fuera del aula, así como en el manejo de nuevas estrategias. Se han utilizado diversas técnicas estadísticas para obtener los resultados que aquí se presentan.

Palabras clave: uso, Euskara, estrategias, aprendizaje.

ABSTRACT

This text informs on the conclusions of the research carried out on adults in the process of learning Basque as a second language (L2). The purpose of this work was to draw up and incorporate to regular classes an educational design in the shape of learning strategies, to observe the effects of this education on the social use of Basque outside the classroom and how the new strategies were handled. A variety of statistical techniques were used to obtain the results presented herein.

Key words: use, Basque, strategies, learning.

* E-mail: plppittoi@sf.ehu.es

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente podemos manifestar que en la enseñanza de idiomas ha habido un cambio significativo de inquietudes: de estar buscando una adecuada transmisión de contenidos, se ha pasado a la búsqueda de cuáles son las estrategias y habilidades más eficaces que debe desarrollar un alumno para que aprenda un idioma. Asimismo, la enseñanza de idiomas convierte en suyas un amplio abanico de focos de atención: el diagnóstico de estrategias de aprendizaje, la evaluación del interlenguaje, el diseño de situaciones de aprendizaje, etc. En estos momentos se tienen muy en cuenta los fenómenos cognitivos y afectivos en el proceso de aprendizaje, fundamentales para adquirir la capacidad lingüística y comunicativa en una segunda lengua (L2). Podemos decir, por lo tanto, que se ha pasado de la prioridad de la metodología, a la de la psicología cognitiva.

De esta evolución han surgido nuevas líneas de investigación: ¿Cómo es cada alumno/a? ¿Qué dificultades encuentra en su proceso de aprendizaje? ¿Qué factores intervienen en el aprendizaje de una L2 y qué importancia tiene cada uno de los factores? ¿Cómo se puede convertir un alumno/a más autónomo? Oller y Richards (1973) nos hablan de la enseñanza centrada en el alumno/a. En este tipo de enfoque se abordan múltiples aspectos: la edad, la actitud, la motivación, la personalidad, las estrategias de aprendizaje, los estilos de aprendizaje, etc.

Holec (1997:6) así nos lo indica:

«Aprender a aprender se sitúa en el centro mismo de la metodología de aprendizaje auto-dirigido, tanto por lo que se refiere al que aprende, cuya capacidad de aprender es una condición sine qua non de este tipo de aprendizaje, como para los enseñantes, una gran parte de cuyas intervenciones pedagógicas se definen y se justifican por la adquisición de esa capacidad».

Candlin (Wenden, 1991) insiste en una pregunta de gran calado: *cómo y por qué* unos alumnos consiguen aprender y otros no. El desencanto de los métodos impulsó nuevas aportaciones, fundamentalmente el planteamiento comunicativo. A su vez, existía entre los profesionales de la enseñanza la tendencia a analizar las características personales de cada alumno/a. Como consecuencia de ello se empieza a hacer hincapié en los aspectos andragógicos y psicolingüísticos en el aprendizaje de la L2, pero aún seguimos sin saber exactamente la interrelación entre dichos aspectos.

En esta investigación nos hemos centrado en observar qué repercusión puede tener una intervención sobre adultos con un programa de intervención en la enseñanza del Euskara como L2, donde se exponen y trabajan diversas estrategias de aprendizaje en idiomas siguiendo fundamentalmente las aportaciones de Oxford (1990).

Primeramente se ha revisado la literatura científica sobre este campo. Posteriormente, en base a experiencias anteriores, se ha procedido al diseño de un plan de intervención piloto y, tras revisarlo, el definitivo. Por último se ha procedido al ámbito empírico: formulación de hipótesis, elección de muestra, recogida de datos del pretest, aplicación del programa de intervención, recogida de datos del posttest, valoración de resultados y conclusiones.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Diseño

Se ha elegido el diseño cuasiexperimental. Es un *diseño de grupo control no equivalente con pretest-postest*. Este diseño responde al siguiente esquema:

| | Pretest | Programa de intervención | Postest |
|--------------------|---------|--------------------------|---------|
| Grupo experimental | 01 | X | 02 |
| Grupo control | 03 | | 04 |

Mientras el grupo experimental ha recibido el programa de intervención, el de control no lo ha recibido. La variable independiente ha sido el programa de intervención donde se impartía formación en estrategias de aprendizaje. Las variables dependientes han sido el uso social del Euskara, la utilización de un mayor número de estrategias de aprendizaje y la variación de hábitos de uso de estrategias de aprendizaje.

Las variables intervinientes que se han controlado han sido las siguientes: lugar de nacimiento, residencia, nivel de euskaldunización, sexo, edad, nivel de estudios, situación laboral, titulación, conocimiento de idiomas, años de euskaldunización y necesidad del Euskara.

Según los datos del pretest, se ha comprobado que los grupos experimental y de control son similares en cuanto a las variables dependientes e intervinientes.

Esta investigación podemos decir que tiene *validez teórica*, puesto que se ha basado en conocimientos teóricos existentes hasta la fecha. Tiene *validez interna*, ya que sus hipótesis se han puesto a prueba, se ha comprobado previamente la similitud de los grupos, se ha comprobado la validez y fiabilidad de los instrumentos de medida, y los estadísticos empleados se consideran los adecuados. No podemos afirmar que tiene *validez externa*, puesto que la muestra no es representativa de la población en general, aunque tampoco era éste el fin de esta investigación. Podemos añadir que sí tiene *validez ecológica* ya que respeta la situación real de las aulas, el profesorado habitual, así como los subgrupos naturales que conforman el grupo experimental y de control.

Variables

Variable independiente

- Programa de intervención donde se enseñan estrategias de aprendizaje y se adiestra al alumnado en ellas.

Variables dependientes

- Uso social del Euskara
- Utilización de un mayor número de estrategias de aprendizaje.
- Variación de hábitos en el uso de estrategias de aprendizaje.

Variables intervinientes

- Entorno social:
 - Lugar de nacimiento
 - Residencia
- Entorno del aprendizaje del Euskara
 - Nivel de euskaldunización
- Variables socioestructurales
 - Sexo
 - Edad
 - Nivel de estudios
 - Nivel de aprendizaje
 - Situación laboral
- Experiencia previa en aprendizaje de idiomas y necesidad de ellos.
 - Titulación
 - Conocimiento de idiomas, necesidades y procesos de aprendizaje

Muestra

Al objeto de controlar las variables intervinientes, la muestra debía cumplir los siguientes requisitos:

- Residir en un mismo entorno sociolingüístico
- En su mayoría, ser originaria de una misma zona
- Tener sujetos de edades diferentes
- Abarcar ambos sexos
- Encontrarse en un mismo nivel de euskaldunización
- Presentar variedad de niveles de estudios
- Presentar variedad de dedicaciones laborales diferentes
- Evitar abundancia de titulaciones en idiomas
- Evitar conocimientos previos de varios idiomas
- Presentar variedad en cuanto a la necesidad laboral de los idiomas

La muestra está constituida por 162 alumnos adultos que se encontraban aprendiendo Euskara en un centro homologado de San Sebastián, durante el curso 2000-2001. El grupo experimental lo han conformado 62 alumnos, distribuidos en 6 subgrupos (el aprendizaje de idiomas con adultos se realiza habitualmente en grupos de 8-12 personas/grupo). El de control ha estado compuesto por 60. Los subgrupos han sido elegidos al azar. Han sido 6 los profesores que han intervenido en esta investigación. Para evitar el *efecto investigador*, cada profesor ha participado en dos subgrupos: 1 experimental y 1 de control.

Descripción de la muestra en el pretest

- En total, 122 sujetos, todos residentes en la comarca de San Sebastián, de ellos el 81% eran guipuzcoanos.
- Resumen de otros datos de interés:

TABLA 1
VARIABLES INTERVINIENTES DE LA MUESTRA TOTAL

| N = 122 sujetos | | | | | | | | |
|---|----------------|-------------|------------|-----------|------------------|-------------------|-----------|-----------|
| Edad | Más joven | Más mayor | | Media | | Desviación típica | | |
| | 18 años | 64 años | | 33,06 | | 8,79 | | |
| Sexo | femenino 72,1% | | | | Masculino 27,9 % | | | |
| Nivel de euskaldunización | El más bajo | El más alto | | media | | Desviación típica | | |
| | 6º | 10º | | 7,8 | | 1,49 | | |
| Estudios más altos | Sin es. | EGB | bachil. | FP1 | FP2 | BUP | 1 carrera | 2 carrera |
| | % 2,5 | % 0,8 | % 2,5 | % 0,8 | % 13,9 | %17,2 | % 59,8 | % 2,5 |
| Dedicación | estudiando | | trabajando | | | otros | | |
| | % 16 | | % 82,8 | | | % 1,2 | | |
| Titulaciones de idiomas (toda la muestra) | Sin titu. | Castellano | Inglés | Francés | Alemán | | | |
| | % 76,2 | % 4,1 | % 9,8 | % 4,9 | % 1,6 | | | |
| Buen conocimiento oral de idiomas (toda la muestra) | Castellano | Inglés | Francés | Alemán | otro | | | |
| | % 100 | % 6,6 | % 7,4 | %1,6 | % 0,8 | | | |
| Necesidad laboral del Euskara | Si | | No | | | | | |
| | % 59 | | % 41 | | | | | |
| Cursos de Euskara previos | mínimo | máximo | | media | | Desviación típica | | |
| | 1 año | 7 años | | 3,31 años | | 1,6 | | |

Recogida de datos e instrumentos de medida

La recogida de datos fue realizada por el investigador y se realizó en dos fases. La primera a comienzos del curso académico (octubre de 2000) y la segunda al cabo de 7 meses (abril 2001). En ambos casos se utilizaron los mismos instrumentos de medida, que fueron los siguientes:

Variables dependientes

- **Prueba para la medición del uso social del Euskara.**

Es una prueba escrita, basada en el autoinforme, cuyo título es «Normas de acción respecto al uso social del Euskara» (Gorostiaga, Balluerka, Isasi). Consta de varios items tipo Likert. Tiene una fiabilidad del 0,97, según el Alfa de Cronbach.

- **Prueba para la medición de la cantidad de estrategias de aprendizaje**
Se utilizó la prueba SILL de Oxford, en su versión 7.0. Esta prueba permite medir en su globalidad la cantidad de uso de estrategias de aprendizaje. Tiene una fiabilidad de 0,87 y está Esta prueba, al ser diseñada originariamente para el aprendizaje del Inglés como L2, fue adaptada al Euskara como L2.
- **Prueba para la medición de cambios de hábitos en el uso de estrategias de aprendizaje**
Se utilizó la prueba mencionada anteriormente (SILL de Oxford, en su versión 7.0.). Esta prueba discrimina 2 tipos de estrategias, y 6 tipos de subestrategias: las directas (mnemónicas, cognitivas y compensatorias) y las indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales).

Variables intervinientes

Se utilizó un cuestionario adaptado para la recogida de los datos necesarios.

3. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Primeramente se ha analizado la influencia que las variables intervinientes pudieran tener en las dependientes, tanto en el pretest como en el postest.

Al ser un diseño cuasiexperimental, para la comprobación de la primera y segunda hipótesis se ha utilizado el análisis de la covarianza. Para la tercera hipótesis se ha utilizado las pruebas Friedman, Wilcoxon y el análisis de la varianza para medidas repetidas. Se ha utilizado el programa SPSS como herramienta para dichos análisis.

4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Criterios

A la hora de diseñar el programa de intervención para la formación en estrategias de aprendizaje se han tenido muy en cuenta, entre otros, los criterios de Oxford (1990). Brevemente, serían los siguientes:

1. Sensibilizar al alumno/a sobre la importancia de su protagonismo en el aprendizaje.
 2. Hacer ver al alumno/a que es capaz de incidir el proceso de aprendizaje, y que puede profundizar en su capacidad intelectual.
 3. Promover un cambio de actitud sobre los aspectos negativos de sí mismo.
 4. Utilizar una metodología transparente
 5. Ofertar conocimientos sobre metodología de aprendizaje de una L2
 6. Convertir el alumno en conocedor del metaconocimiento
 7. Aportar formación específica sobre estrategias de aprendizaje.
- Según los criterios de Wenden (1991), O'Malley y Chamot (1990), y Jones (1987), la secuencia debería ser la siguiente:

- A. *Diagnosticar el uso de las estrategias de aprendizaje.*
 - B. *Presentar la estrategia de aprendizaje meta.*
 - C. *Aportar un ejemplo.*
 - D. *Obligar a la utilización de dicha estrategia.*
 - E. *Asociar la estrategia con la motivación del alumno/a*
8. Evaluar la eficacia y rentabilidad de las estrategias de aprendizaje
Estas son algunas de las reflexiones que deberíamos hacer:
- ¿Realiza el alumno/a mejor sus tareas gracias al uso de la estrategia enseñada?
 - ¿Utilizará el alumno dicha estrategia en un plazo breve/largo o dejará de utilizarla?
 - ¿Ha transferido el alumno la estrategia enseñada a contextos naturales?
 - La formación en estrategias de aprendizaje ¿Ha modificado los prejuicios del alumno, su actitud y su vivencia sobre el proceso de aprendizaje?
9. Diseñar un programa piloto.

Características del programa de intervención

El curso de idiomas tuvo una duración de 9 meses. Al día el alumnado recibía dos horas de clase. En este contexto, el programa fue diseñado pretendiendo respetar en el mayor grado posible la metodología previa habitual de cada docente y fue insertado dentro del curriculum habitual. La formación específica en estrategias de aprendizaje tuvo una duración de cinco meses y tuvo las siguientes características:

- Se presentaron y trabajaron la mayoría de las estrategias definidas por Oxford (1990).
- A cada docente se les aportó varias unidades didácticas, las cuales eran parcialmente modificables en función del nivel del alumnado y de las sugerencias del profesor.
- A cada semana le correspondían 4 unidades de 1 hora de duración. El docente se comprometía a llevarlas a la práctica, dependiendo de su criterio los días de aplicación.
- Al profesorado se le recomendaba la repetición de las unidades el mayor número de veces posible.
- Al profesorado se le insistía en aprovechar todo acto de aprendizaje con estrategias ya conocidas, para favorecer la metacognición.

5. RESULTADOS

Primeramente, se ha comprobado si existen diferencias significativas entre el grupo experimental y de control en relación a las variables intervinientes. Para ello se han utilizado el estadístico χ^2 , la T de Student y su equivalente no paramétrico. Entre las variables intervinientes, el único que varía es el sexo, pero no afecta a las variables dependientes, tanto en el pretest como en el postest.

Analicemos, a continuación, las tres hipótesis de esta investigación:

1º hipótesis:

El alumnado que estudia Euskara como L2, si recibe formación en estrategias de aprendizaje, aumenta el uso del Euskara fuera del aula.

Utilizando una escala donde se han computado previamente las opciones sociales de uso del Euskara de cada sujeto de la muestra (en el trabajo, familia, etc.), se ha medido del porcentaje de uso de dichas opciones antes y después del programa de intervención. Con los resultados obtenidos, se comprueba que el grupo experimental aumenta su puntuación, siendo la diferencia estadísticamente significativa (gráfico 1). Es decir, se cumple la primera hipótesis.

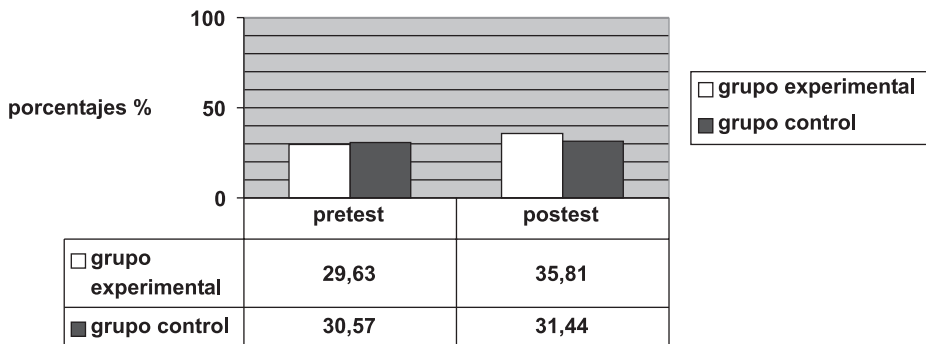


Gráfico 1

Medias ajustadas del uso social del Euskara

2º Hipótesis:

El alumnado que estudia Euskara como L2, si recibe formación en estrategias de aprendizaje, usa mayor cantidad de estrategias de aprendizaje.

Utilizando una escala tipo Likert de 1 a 5, se comprueba que el grupo experimental aumenta su puntuación pero la diferencia no es estadísticamente significativa (gráfico 2), es decir, el grupo experimental no usa mayor cantidad de estrategias que el grupo control, no cumpliéndose la tercera hipótesis.

3º hipótesis:

El alumnado que estudia Euskara como L2, si recibe formación en estrategias de aprendizaje, adquiere nuevos hábitos en el uso de estrategias de aprendizaje.

Partiendo de la clasificación de Oxford (1990) donde se definen seis tipos de estrategias de aprendizaje, y utilizando una escala tipo Likert de 1 a 5, se ha observado que, en el grupo de control no ha habido modificaciones estadísticamente significativas en los hábitos de uso de estrategias diferentes (Gráfico 3) pero sí en el experimental: las estrategias de *compensación* han experimentado un aumento (Gráfico 4).

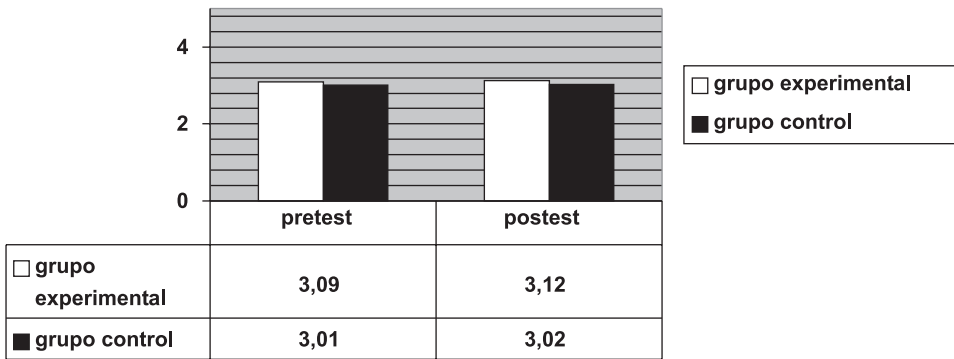


Gráfico 2
Medias ajustadas del uso de las estrategias de aprendizaje

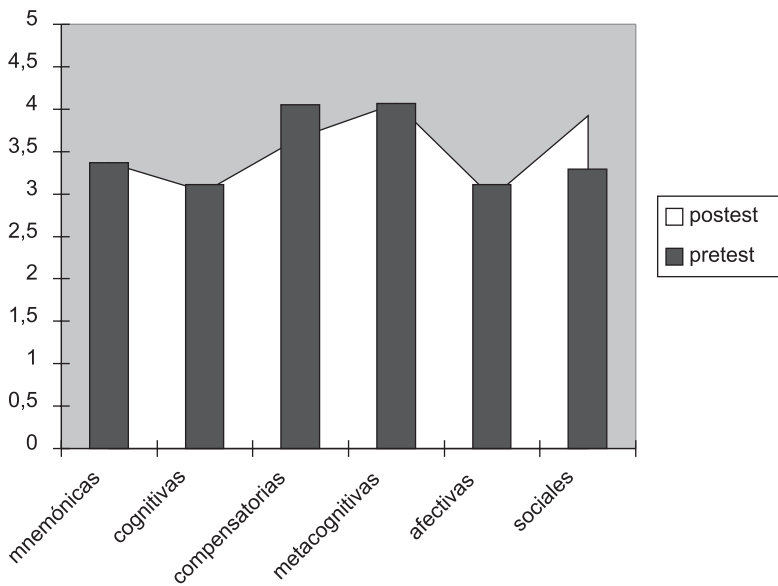


Gráfico 3
Estrategias de aprendizaje del grupo control en el pretest y postest

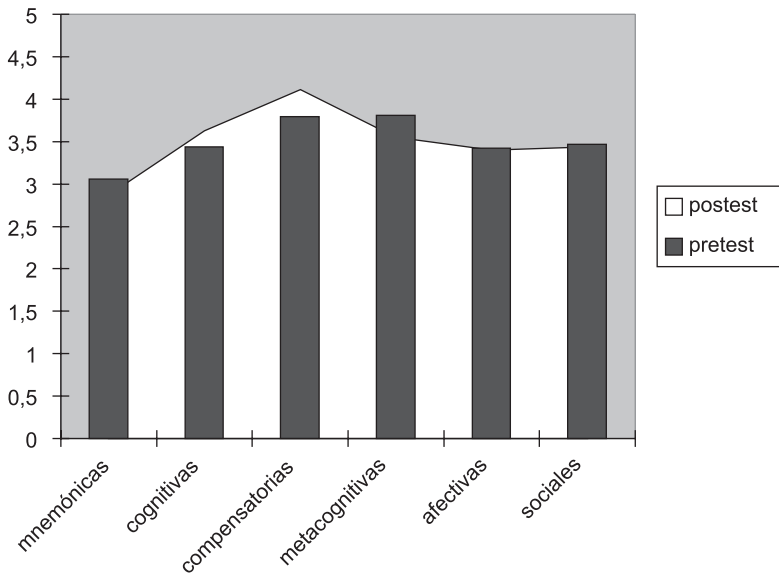


Gráfico 4
Estrategias de aprendizaje del grupo experimental en el pretest y postest

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

□ Formación en estrategias de aprendizaje y uso social del Euskara

Se ha visto en los resultados que el grupo experimental utiliza oralmente el Euskara en el ámbito social (familia, amigos, trabajo...) más que el grupo control. Este dato positivo es complejo de interpretar, puesto que entendemos que pueden incidir varios factores. Dörney (1995) manifiesta que recibir una formación en estrategias de aprendizaje acarrea diversas consecuencias, entre las cuales se encuentra la de sentir una sensación de seguridad al hablar en la L2, puesto que ha aprendido que cuando surjan dificultades tendrá recursos para salir de ellas. Nosotros añadiríamos que el plan de intervención ha aportado al alumnado, en su globalidad, confianza en sí mismo. Y puesto que uno de los objetivos generales es trabajar la autonomía, el alumnado tiene menos temor al uso social de la L2.

También podemos afirmar que este resultado concuerda la afirmación de Krashen y Terrell (1983), los cuales manifiestan que cuando un individuo tiene confianza en sí mismo, y disminuye el estrés y la ansiedad, se refuerza el aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, también creemos que se refuerza el uso del aprendizaje, no sólo en el aula, sino también fuera de ella.

❑ **Formación en estrategias de aprendizaje y aumento de uso**

Según hemos visto en los resultados, no ha habido diferencias significativas en el uso entre el grupo experimental y de control. Este resultado admite interpretaciones de diversa índole. Por ejemplo, Bialystok (1990) no cree en la viabilidad de la formación en estrategias de aprendizaje. Por otro lado, Chamot (1987) afirmó que sí es posible la instrucción del alumnado en estrategias de aprendizaje pero que las dificultades son muy numerosas, y no es posible garantizar avance alguno. McDonough (1995) entiende que este tipo de formación tiene menor éxito que el que se le atribuye aparentemente. Cree que son los alumnos más retrasados —y no todos— los que pueden obtener mayor beneficio de este tipo de formación. A su vez, plantea la incógnita de la durabilidad de este tipo de aprendizaje.

De entre los defensores de este tipo de formación, destacamos a Oxford (1990), quien cree que cuando se producen resultados no satisfactorios los motivos se centran en estos aspectos: formación demasiado breve, adiestramiento no acoplado adecuadamente a la dinámica del aula, ejercicios demasiado complicados para el aprendizaje de estrategias, y una preparación previa del alumnado para la recepción de la formación no adecuada.

Por lo tanto, no nos atrevemos a dar una explicación clara del porqué no se ha cumplido esta hipótesis. Es posible que haya un conjunto de factores. Tampoco debemos olvidar opiniones como la de Chamot y Küpper (1989), los cuales afirman que el aprendizaje y cambio de estrategias es una labor a largo plazo.

De cualquier modo, y siguiendo opiniones autorizadas (Cohen, 1998), queremos ser optimistas y creer en la enseñabilidad de las estrategias de aprendizaje, así como el aumento de su uso, teniendo que buscar para ello fórmulas más eficaces.

❑ **Formación en estrategias de aprendizaje y variación de hábitos de uso.**

Tras el plan de intervención, el equipo investigador esperaba, no solo la adquisición y uso de nuevas estrategias de aprendizaje, sino también variaciones en los hábitos de uso de las estrategias previamente utilizadas. Según los datos obtenidos, hemos visto que no se ha producido un aumento en la cantidad del uso de estrategias de aprendizaje, pero sí en los hábitos de uso. Concretamente, se ha visto que el grupo experimental hace un mayor uso de las estrategias de *compensación* (del grupo de las estrategias *directas*). La interpretación de este hecho la podemos encontrar en que los alumnos que adquieren más confianza en sus posibilidades se convierten en más atrevidos a la hora de utilizar estrategias de compensación (Villanueva, Navarro, 1997), es decir, utilizan más perífrasis, descripciones, peticiones de ayuda, gestos, etc.

También creemos que, dada la complejidad del tema, debemos ser prudentes a la hora de facilitar una sola explicación. Algunos autores entienden que una formación explícita —como en este caso— de las estrategias de aprendizaje (Derry, Murphy, 1986; Jones y otros, 1987) aumenta su eficacia, mientras que otros proponen que sea implícita (Wenden, 1987, Danserau, 1985). Es decir, el tipo de formación

puede alterar los resultados en los hábitos de uso. Por lo tanto, en nuestro caso, el ámbito de la interpretación se amplía.

En cualquier caso, no debemos olvidar que uno de los objetivos del programa ha sido animar e impulsar el uso de la L2 (Euskara) en el ámbito social con ejercicios dirigidos a ello. Por lo tanto, el alumnado se ha visto enfrentado a situaciones reales donde ha tenido que desarrollar estrategias de compensación ante las dificultades surgidas. Es decir, aunque no tengamos una única explicación y contundente, creemos que es esta consecuencia es coherente con la metodología aplicada.

7. CONCLUSIONES

1. Una formación en estrategias de aprendizaje incide en el aumento de la motivación en el alumnado adulto. Los alumnos que reciben esta formación no muestran los habituales síntomas de desmotivación que se producen a lo largo del curso, sino al contrario.
2. El plan de formación en estrategias de aprendizaje ha elevado la autoestima de los alumnos adultos como aprendientes de L2. En general, el alumnado tiene una mejor opinión de sí mismo que al inicio, síntoma del refuerzo de su autonomía. No se han dado casos de una disminución de autoestima.
3. El plan de formación en estrategias de aprendizaje ha tenido escasa incidencia en el uso de nuevas estrategias. Los alumnos han sido capaces de comprender las nuevas estrategias y de adiestrarse en ellas, pero no por ello han sido interiorizadas y puestas en práctica en contextos naturales. Es decir, en este caso, nuevos contenidos no implica nuevos hábitos. En esta investigación cada alumno ha continuado con sus tendencias en lo que respecta a las estrategias. Entendemos que para que se produzcan cambios resulta indispensable, como mínimo, un plan de intervención relativamente largo (mínimo cinco meses) y, en parte, individualizado. También creemos que la formación en estrategias de aprendizaje puede tener más éxito en alumnos de L2 de niveles bajos que los de niveles medios o altos, puesto que los hábitos no están aún fijados.
4. A pesar de no haber interiorizado nuevas estrategias de aprendizaje, parece ser que al alumnado sí le ha valido la formación para ser consciente de sus capacidades, limitaciones y trabajar el metaconocimiento, convirtiéndose en un alumno más autónomo.
5. La valoración realizada por los alumnos implicados del plan de intervención ha sido altamente positiva, puesto que les ha permitido conocer algunos factores que afectan al proceso de aprendizaje, conocerse a sí mismos más y reconducir esfuerzos en direcciones más eficaces.
6. Puesto que estamos hablando de una formación en estrategias de aprendizaje dirigida a alumnos adultos, debe ser *consensuada* entre el alumno y el profesor-investigador. Es decir, para obtener un mínimo de resultados, es necesaria una predisposición positiva y colaboradora por ambas partes, ya que implican cambios a niveles profundos e individuales, imposibles con una actitud impositiva.

7. La tutoría individualizada donde se haga el seguimiento de factores no sólo académicos sino también afectivos puede ser una gran ayuda, ya que permite conocer, analizar y abordar aquellas dificultades que al alumno le puedan surgir en todo cambio, en este caso en el cambio de hábitos en estrategias de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies*. Oxford: Blackwell.
- Chamot, A. (1987). «The learning strategies of ESL students». In *Learner Strategies in Language Learning*. A. Wenden eta J. Rubin (ed). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Chamot, A. eta Küpper, L. (1989). «Learning strategies in foreign language instruction». *Foreign Language Annals*, 22/1: 13-14.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Longman.
- Danserau, D. (1985). «Learning strategy research». In J. Segal, S. Chipman eta Glaser, R. (ed.). *Thinking and learning skills* 1:209-239. Hillsdale: Erlbaum.
- Derry, S. y Murphy, D. (1986). «Designing systems that train learning ability: from theory to practice». *Review of Educational Research* 56: 1-39.
- Dörnyei, Z. (1995). «On the teachability of communication strategies». *TESOL Quarterly* 29, 1, 55-85.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Holec, H. (1997). «Preface» in M.L. Villanueva, I. Navarro (ed.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M. eta Cope, J. (1991). «Foreign Language classroom anxiety». In Elaine K. Horwitz & Dolly J. Young (ed.), *Language Anxiety from Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs: Prentice All.
- Jones, B.F., Palinscar, A.M., Ogle, D.S. eta Carr, E.F. (1987). *Strategic thinking and learning: cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jones, B.F., Palinscar, A.M., Ogle, D.S. eta Carr, E.F. (1987). *Strategic thinking and learning: cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Krashen, S.D. eta Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- McDonough, S. (1995). *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. London: Arnold.
- Nunan, D. (1996). The effect of strategy training on student motivation, strategy knowledge, perceived utility and deployment. Hong-Kong: The English Center, University of Hong-Kong.
- Oller, J. y Richards, J.C. (1973). *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the language Teacher*. Rowley, MA.: Newbury House.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (1996). «Employing a questionnaire to assess the use of language learnig strategies». *Applied Language Learning*, 7/1-2: 25-45.

- Villanueva, M. y Navarro, I. (ed.) (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Wenden, A. (1987) «Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners». *Language learning*, 37/4: 573-597.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.