

Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes adultos de euskera

*Josu Perales
HABE*

El presente artículo tiene su origen en un trabajo de investigación más amplio (Perales, 2000, 2001; Perales & Cenoz, 2001) llevado a cabo en el marco de la euskaldunización y alfabetización de adultos en la Comunidad Autónoma del País Vasco. En este trabajo analizaremos las relaciones entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de euskera, alcanzado por los alumnos. Como indicadores de ese nivel hemos considerado tres variables: 1) la calificación que globalmente dan los profesores a la competencia en L2 de cada alumno, 2) prueba oral y 3) prueba escrita en euskera.

This article is based on a research study (Perales, 2000, 2001; Perales & Cenoz, 2001) conducted on the Basquisition and acquisition of literary skills by adults in the Basque Autonomous Community. The aim of this paper is to examine the relationship between learning strategies and the level of Basque proficiency achieved by the students. The following three dimensions of Basque proficiency have been considered: 1) teachers' evaluation of general proficiency 3) oral production test and 3) writing test.

Palabras clave: *adquisición de segundas lenguas, estrategias, euskera, adultos.*

Key words: *second language acquisition, strategies, basque, adults.*

INTRODUCCIÓN

Las estrategias que los alumnos utilizan para aprender la L2 constituyen una de las variables que más atención ha suscitado entre los profesores de lenguas e investigadores en los campos de la adquisición y de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. Las alusiones a las estrategias de aprendizaje en los diseños curriculares del MEC y de las CCAA son constantes y otro tanto sucede en documentos como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994), *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua –Curriculum básico para la enseñanza de euskera a adultos–* (1999) o el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (2001).

CONCEPTOS BÁSICOS

No faltan en la literatura definiciones y aclaraciones del término estrategias de aprendizaje. Ya en 1972 consideró Selinker a las estrategias de aprendizaje de la L2 junto con las estrategias de comunicación como fenómenos susceptibles de fosilización en la Interlengua del alumno:

(...) si resultan [los fenómenos antes mencionados] del acercamiento del alumno al material que debe aprenderse, se tratará de estrategias de aprendizaje de la lengua segunda; si se deben al acercamiento llevado a cabo por el alumno para comunicarse con hablantes nativos de la LO, estaremos tratando con estrategias de comunicación en la lengua segunda (Selinker, 1972. Traducción española en J. M. Liceras (ed.), (1992: 86).

Tras esbozar la diferencia entre ambos tipos de estrategias el mismo autor reconoció seguidamente que:

La noción de “estrategia” es poco conocida aún por la psicología, por lo que es imposible en estos momentos ofrecer una definición (op. cit. pág. 88).

Tres años más tarde Rubin (1975: 43), en su intento para identificar los procesos cognitivos y estrategias utilizadas por los alumnos adultos de L2, definió las estrategias de aprendizaje como técnicas o dispositivos que utiliza el alumno para acceder al conocimiento y distinguió posteriormente los procesos cognitivos –categorías generales de acciones que contribuyen directamente al proceso de aprendizaje– de las estrategias cognitivas –acciones específicas que contribuye al aprendizaje de la lengua– (Rubin, 1981: 118). Ante la confusión que términos como estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación, estrategias de producción y estrategias de recepción suscitaban Tarone (1981: 294-295) delimitó los cuatro términos estableciendo que las estrategias de aprendizaje son un intento para desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua objeto. La motivación básica no es la comunicación sino el aprendizaje. Las estrategias de comunicación en cambio se refieren al intento compartido que dos interlocutores hacen en negociar el significado (una detallada revisión de las definiciones y taxonomías de las estrategias de comunicación puede verse en Dörnyei & Scott, 1997; para una reflexión más actualizada sobre el mismo tema puede consultarse también: Manchón, 2001). Las estrategias de producción se refieren al esfuerzo que el individuo realiza para utilizar el sistema lingüístico de manera eficiente y con el mínimo esfuerzo. Las estrategias de percepción las definió en términos similares pero refiriéndose en este caso a las producciones lingüísticas ajenas que recibimos.

Hoy en día podemos afirmar que en la psicología general y cognitiva está ampliamente admitida la idea de que el término estrategia implica la elección consciente de un determinado modo de operar a fin de conseguir el objetivo planteado (Reber, 1985; Bloch et al., 1996).

En lo que respecta a la adquisición de segundas lenguas una de las definiciones actualmente más conocida de las estrategias de aprendizaje (EA) fue hecha por Oxford (1993: 175). Para esta autora las EA son:

Acciones, conductas, pasos o técnicas específicas que el alumno utiliza –a menudo conscientemente– para mejorar su propio progreso en la internalización, almacenamiento, recuperación y uso de la L2.

De manera similar aunque más vagamente Chamot (2001: 25) afirma que las EA son técnicas o procedimientos que facilitan el aprendizaje.

ÁREAS DE CONTROVERSIA

A pesar de los esfuerzos en definir las EA y delimitar su área la línea divisoria entre éstas y otros tipos de estrategias no aparece siempre diáfana ya que unas y otras pueden solaparse. De hecho una misma estrategia puede utilizarse con el objetivo de aprender la lengua en determinada ocasión y con una finalidad claramente comunicativa en otra. Así Cohen (1998) considera a las estrategias de repetición (por ejemplo repetir formas verbales del subjuntivo en castellano) tanto como de aprendizaje de la lengua como de uso de la misma, clasificándolas además en ese segundo grupo. Oxford (1990) por el contrario, considera el parafrasear (común también en la L1) como una estrategia compensatoria y directa dentro de las EA. Dörnyei & Scott (1997) por su parte incluyen términos similares dentro de su clasificación de las estrategias de comunicación. Además, la abundancia de términos (acciones, actividades, conductas, técnicas, tácticas, etc.) utilizados para definir en muchas ocasiones un mismo concepto no han contribuido a esclarecer el panorama.

Otra área de controversia (Ellis, 1994; Cohen, 1998; Purpura, 1999) es la surgida por la consideración de la naturaleza consciente vs. inconsciente de las EA. Así, mientras algunos consideran la elección consciente de determinado modo de operar como criterio básico para diferenciar la conducta estratégica de la no estratégica (Cohen, 1998). Otros admiten ambas posibilidades (Purpura, 1999), argumentando que el uso de una estrategia determinada puede traer su automatización y en consecuencia su paso a un nivel inconsciente.

Una carencia mencionada frecuentemente en la literatura se refiere a la falta de conexión en el ámbito teórico de las EA de segundas lenguas con un modelo general cognitivo del aprendizaje. Sí se han formulado, en cambio, modelos de adquisición de L2 en las que las EA son tomadas en cuenta e incluso desempeñan un papel central (Bialystok, 1978; MacIntyre, 1994, 1996; Gardner, Tremblay, Masgoret, 1997). Pero el número de investigaciones basados en esos modelos es bastante exiguo limitándose prácticamente a algunos trabajos realizadas por los propios creadores de los modelos.

Otras discusiones que han surgido en torno a las EA se refieren a si son únicamente procesos mentales o conductas observables o a si tienen un efecto directo o indirecto en el nivel de lengua alcanzado (Ellis, 1994, Cohen, 1998; Purpura, 1999).

Visto todo lo anterior no es de extrañar la existencia de varias clasificaciones de las EA. Oxford (1993: 182) daba cuenta de cerca de dos docenas de clasificaciones de estrategias utilizadas por los alumnos. Estas clasificaciones las agrupó en cinco categorías: 1) Sistemas basados en las estrategias utilizadas por los alumnos que conseguían aprender con éxito la lengua; 2) Sistemas basados en funciones psicológicas: cognitivas, metacognitivas y afectivas; 3) Sistemas de estrategias basados en la lengua tomando en cuenta procesos como la inferencia lingüística, monitorización, práctica formal y practica funcional o conjuntamente con varios tipos de estrategias de comunicación como la paráfrasis o la toma de prestamos lingüísticos; 4) Sistemas basados en destrezas lingüísticas: producción verbal, aprendizaje de vocabulario, comprensión lectora, escritura... y 5) Sistemas basados en las distintas tipologías de estudiantes o basados en las asociaciones de distintos estilos estratégicos.

Las estrategias de aprendizaje y su relación con el nivel de lengua alcanzado

Aunque existen investigaciones de las que en general se desprende que a mayor uso de las estrategias de aprendizaje corresponde un mayor nivel de lengua (Bialystok, 1981; Oxford & Nyikos, 1989; Takeuchi, 1993; Green & Oxford, 1995; Purpura, 1999). Hay otras investigaciones que contradicen esa afirmación. Gardner, Tremblay y Masgoret (1997) tomaron como referencia el modelo socio-educacional (Gardner, 1985, Gardner & MacIntyre, 1993) y contra todo pronóstico, los análisis de ecuaciones estructurales pusieron de manifiesto que el uso de las EA y el nivel de lengua alcanzado por los alumnos correlacionaban negativamente.

Bremner (1999) encontró en un grupo de estudiantes de inglés (n = 149) que aunque había estrategias que estaban relacionadas positivamente con el nivel de lengua. También existían estrategias sin relación alguna y otras cuya relación con dicho nivel era negativa. Resultados similares fueron ofrecidos posteriormente por Peacock (2001) quien en su investigación (n = 140) encontró también estrategias en las que un mayor uso implicaba un menor nivel de lengua.

Existen por otra parte varias investigaciones que han relacionado el origen geográfico de los alumnos con las estrategias de aprendizaje y el nivel de lengua. En varias de ellas se analiza el uso de las EA y su relación con el nivel de lengua y se comparan varios grupos de distintas procedencias. Una variante de estos estudios es aquella en la que a fin de comprobar el efecto de la enseñanza/aprendizaje de las EA los alumnos de los grupos experimentales son instruidos en el uso de determinadas estrategias. Los resultados de ambos tipos de investigaciones no confirman la afirmación de que un mayor uso de la EA repercute siempre en un mayor nivel de lengua.

Politzer & MacGroarty (1985) observaron que los estudiantes hispanos presentaban mayor tendencia a utilizar estrategias consideradas como efectivas en mayor proporción que los alumnos asiáticos. Sin embargo las pruebas de lengua revelaron que no solo en el apartado correspondiente a la gramática sino incluso en

el destinado a comprobar la competencia comunicativa los alumnos asiáticos también obtenían significativamente mayores puntuaciones.

O'malley y sus colaboradores (1985) entrenaron a dos grupos de estudiantes de inglés étnicamente diferentes, también aquí asiáticos e hispanos. El grupo experimental de estudiantes asiáticos se mostró reacio a aceptar las estrategias propuestas en el entrenamiento. Se sentían más cómodos con sus propias estrategias (repeticiones, memorizaciones...). El grupo experimental hispano aceptó de buen grado las estrategias y obtuvo en la prueba de lengua puntuaciones estadísticamente significativamente mayores a las conseguidas por el grupo hispano de control. Por contra, entre los alumnos asiáticos el grupo de control superó al grupo experimental.

Watanabe (1990) (in Oxford & Burry-Stock, 1995) descubrió en su estudio que el empleo entre los estudiantes japoneses de las estrategias afectivas y sociales no les reportaba ningún beneficio en el aprendizaje. Resultados similares fueron dados a conocer por Noguchi (1991) y Takeuchi (1993). El contrapunto a estas investigaciones fue puesto por Craigner (1997) quien tomando como referencia a alumnos de Australia, Corea, Taiwan, Tailandia, Hong Kong, Alemania y USA, todos ellos estudiantes de japonés, afirmó que las diferencias en el uso de las estrategias eran mínimas.

Por tanto, la conclusión que en general parece desprenderse de las investigaciones anteriores es que no puede afirmarse que un mayor uso de las EA revierta siempre en un mayor nivel de lengua. Es más, da la impresión de que las estrategias que para determinado grupo de alumnos son beneficiosas para otros no lo son tanto, pudiendo en algún caso llegar a ser perjudiciales.

¿Se pueden enseñar/aprender las estrategias de aprendizaje?

La consecuencia lógica de los trabajos de investigación cuyo objetivo es establecer cuales son las estrategias más beneficiosas en el aprendizaje de la L2 es determinar si es posible adiestrar a los alumnos en general y con peores resultados en particular en el uso de esas estrategias. Pero tampoco aquí existe acuerdo generalizado. Hay quien a la pregunta anterior da una respuesta afirmativa (Ayaduray & Jacobs, 1997; Grenfell, 2001). También hay quien matiza prefiriendo la enseñanza de las estrategias cuando ésta se realiza conjuntamente y a la vez que la de la lengua (Dansereau, 1985; Wenden, 1987) mientras que otros abogan por una enseñanza de las estrategias separada (Derry & Murphy, 1987; Jones et al., 1987).

O'malley & Chamot (1990) distinguieron entre la enseñanza consciente e inconsciente de las estrategias. En la enseñanza consciente al alumno se le explica abiertamente qué está haciendo y para qué. En la inconsciente el material destinado a la enseñanza/aprendizaje de las estrategias aparece muchas veces enmascarado en los ejercicios y tareas que el alumno hace en clase y tiene la ventaja de que el profesor no necesita especial preparación para enseñar a los alumnos las EA. Sin embargo, son muchos los autores que prefieren una enseñanza consciente y abierta de las EA (Brown et al., 1986; Weinsten & Mayer, 1986; Wenden, 1987).

Hay finalmente quien se muestra escéptico y argumenta que los frutos de la enseñanza/aprendizaje de las EA son escasos o nulos (Rees-Miller, 1993;

McDonough, 1995) ya que el hecho de que en determinados estudios aparezcan correlaciones positivas significativas entre el uso de las estrategias y el nivel de lengua no garantiza que el uso de esas estrategias sea beneficioso para todos los alumnos. La división de las estrategias en “buenas” y “malas”, por tanto, no tendría ningún interés. No está clara, además, la relación causa/efecto entre el uso de las estrategias y el nivel de desarrollo de la competencia lingüística general. ¿Es el uso de las EA lo que aumenta la competencia o es una competencia lingüística general alta la que promueve el uso de las EA? (Skehan, 1989: 97). Pero Rees-Miller va más allá:

(...) términos como entrenamiento para aprender o aprender a aprender implican desafortunadamente que los alumnos no son aptos para el aprendizaje. Parece obvio que los adultos han de ser tratados como tales; intentar imponer determinadas técnicas de aprendizaje a quienes en otros ordenes de la vida: estudios académicos, profesión, entorno privado, nadie consideraría como fracasados puede ser tomado como tratar a alguien como si fuera incapaz. Incluso las indicaciones más ligeras a los alumnos sobre como deberían de aprender pueden resultar totalmente inapropiadas en el caso de los adultos (Rees-Miller, 1993: 684).

LAS EA EN EL CONTEXTO DE LOS ESTUDIANTES ADULTOS DE EUSKERA

El estudiar euskera en un euskaltegi (centro de enseñanza de euskera para adultos) es una práctica bastante extendida en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Casi 40.000 alumnos acuden anualmente a los euskaltegis. Existen también este tipo de centros en Navarra y el País Vasco Francés. En la CAPV existen en la actualidad 120 centros de enseñanza de euskera para adultos en los que trabajan alrededor de 1.800 profesores.

La metodología utilizada en los euskaltegis tradicionalmente ha basculado sobre dos pilares básicos a) una progresión de las estructuras gramaticales y b) un fuerte componente comunicativo en el que el uso de la lengua oral ha sido especialmente priorizado. En los últimos cinco años se ha producido una mayor acentuación en ese segundo componente. Existen ya numerosos materiales de enseñanza basados en el enfoque de enseñanza por tareas (Skehan, 1993; Willis, 1996) cuyo uso en los euskaltegis es cada vez más frecuente.

Muestra

Esta investigación ha sido llevada a cabo en nueve centros del territorio de Gipuzkoa y han tomado parte 411 alumnos (29,3% mujeres; 70,7 hombres) distribuidos en 34 grupos y de edades comprendidas entre los 17 y los 72 años. Estos alumnos se encontraban en el momento de la recogida de datos al final del primer nivel conforme al Curriculum básico para la enseñanza de euskera a adultos (1999) nivel similar al “B1” definido en el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (2001).

Instrumentos

Se utilizaron cuestionarios y entrevistas personales. Una primera versión de los instrumentos de medida fue experimentada en el centro de aprendizaje de euskera en régimen de internado de Zornotza (Bizkaia) en tres grupos de alumnos (n = 40)

quienes estaban estudiando en idéntico nivel a los estudiantes de la muestra definitiva. Se procedió a los correspondiente análisis de validez y fiabilidad, controles de tiempos y comprensibilidad de las instrucciones. Una vez depurados los instrumentos de medida se procedió a su aplicación definitiva.

Estrategias de aprendizaje

Se procedió a una adaptación y ligera reelaboración del Strategy Inventory for Language Learning (SILL) en su versión 5.1. (Oxford, 1990). Oxford distingue seis tipos de estrategias. Tres directas (memorísticas, cognitivas y de compensación) y tres indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). La versión utilizada en este estudio incluye 52 items del tipo Likert con una escala de cinco puntos.

Expresión hablada

Para medir la expresión hablada de los alumnos se realizó una entrevista con cada uno de ellos (8/10 minutos). Esa entrevista era iniciada conversando sobre lo que en ese contexto resultaba más natural: el propio proceso de aprendizaje del alumno, para continuar hablando sobre temas de trabajo, estudios, aficiones... En un clima distendido el papel del entrevistador/interlocutor fue provocar el diálogo del alumno. Estas conversaciones fueron grabadas y posteriormente nuevamente evaluadas de cara a conseguir la calificación definitiva. Se consideraron tres componentes: corrección gramatical, fluidez verbal y riqueza lingüística general, utilizándose una escala de cinco puntos en cada uno de esos componentes. La puntuación final de la expresión hablada se obtuvo calculando la media de esas tres puntuaciones parciales.

Expresión escrita

Para medir la competencia que los alumnos tienen al escribir textos en la L2, se les pidió que escribieran una carta (30-35 líneas) a un hipotético amigo quien les había previamente solicitado consejo sobre cual era el mejor modo para aprender una lengua. Los escritos fueron calificados tomando en cuenta cuatro componentes: 1) corrección gramatical, 2) adecuación sociolingüística, 3) organización del discurso y 4) riqueza lingüística general utilizándose como en el caso anterior una escala de cinco puntos para cada componente. La puntuación final de la expresión escrita se obtuvo calculando la media de los cuatro componentes.

Valoración global de los profesores

Los profesores, utilizando la escala habitual utilizada en los centros de enseñanza similar a “1 = muy deficiente; 2 = deficiente; 3 = suficiente; 4 = bien; 5 = muy bien” evaluaron la competencia lingüística general de sus alumnos.

RESULTADOS

En un primer acercamiento a los datos observamos que ninguna de las estrategias presenta una media menor que 3, es decir el valor central de la escala propuesta.

Tabla 1:

Estrategias de EA	Media	D. S.
Memorísticas	3,08	0,55
Cognitivas	3,11	0,43
Compensación	3,54	0,55
Metacognitivas	3,26	0,58
Afectivas	3,00	0,57
Sociales	3,25	0,79

Según Oxford & Burry-Stock (1995) valores medios comprendidos en el intervalo 3,5-5 indican un nivel alto de uso; 2,5-3,4 nivel medio y 1,0-2,4 bajo. Las estrategias más utilizadas por los alumnos son las de compensación seguidas por las metacognitivas y las sociales. El último lugar corresponde a las estrategias afectivas.

Se han realizado varios estudios en los que se dan a conocer los niveles de uso de los distintos grupos de estrategias así como atendiendo a esos niveles, distintas clasificaciones de las mismas (Oxford & Burry-Stock, 1995) y aunque no aparecen de manera clara pautas comunes algunas coincidencias ponen nuevamente sobre la mesa la posible relación con el origen geográfico de los alumnos, existiendo también gran variabilidad dentro de esos contextos.

En una segunda fase se procedió a la clasificación de los alumnos en tres grupos conforme al nivel de utilización que estos hacían de cada estrategia (variable independiente). Para ello la escala de cinco puntos fue categorizada en tres, de la siguiente manera: las respuestas de valor 1 y 2 (“nunca o casi nunca” y “muy pocas veces”) para el grupo de nivel de utilización bajo (G1). Las respuestas de valor 3 (“algunas veces”) para el grupo de utilización medio (G2). y los valores 4 y 5 (“bastantes veces” y “siempre o casi siempre”) para el grupo de utilización alto (G3). Tanto las calificaciones otorgadas por los profesores como los resultados de las pruebas orales y escritas fueron las variables dependientes y se compararon las medias obtenidas por los tres grupos en esas variables por medio de tres análisis de varianza de un factor (ANOVA) conjuntamente con la prueba de Scheffé de comparaciones múltiples.

Utilización de las EA y puntuaciones de los profesores

De las 52 estrategias propuestas 12 (23%) mostraron estar relacionadas estadísticamente de manera significativa con las puntuaciones de los profesores. Ninguna de las estrategias memorísticas ni de las de compensación (que son las más utilizadas) mostraron tener relación alguna. Del resto, el 23,8% de las cognitivas, 50% de las afectivas y 33% de las sociales mostraron estar relacionadas significativamente. Esta relación fue positiva en la mayoría de los casos. Es decir, a mayor uso de las estrategias corresponden niveles más altos de competencia según las puntuaciones de los profesores. Sin embargo esto no es así en la estrategia cog-15: “Traduzco al castellano lo que aprendo” en la que el grupo que menos usa esa estrategia (G1) obtiene las mayores puntuaciones de los profesores.

Tabla 2: Nivel de utilización de las EA y puntuaciones de los profesores

Items	Bajo (G1)		Medio (G2)		Alto (G3)		F	Sig.	P. de Scheffé
	M.	D.S.	M.	D.S.	M.	D.S.			
Cog-2	2,97	0,84	3,14	0,77	3,25	0,71	3,14	0,045	
Cog-6	2,87	0,83	3,00	0,79	3,25	0,75	6,34	0,002	G3>G1; G3>G2
Cog-7	2,94	0,78	3,03	0,75	3,22	0,80	3,56	0,03	G3>G1
Cog-15	3,29	0,73	3,05	0,82	2,97	0,78	4,41	0,013	G1>G3
Cog-18	2,86	0,85	2,97	0,72	3,21	0,80	5,00	0,007	G3>G1
Meta-4	3,03	0,87	2,93	0,76	3,28	0,74	6,13	0,002	G3>G2
Meta-6	3,05	0,80	2,92	0,87	3,18	0,74	3,51	0,031	G3>G2
Meta-7	2,75	0,71	2,80	0,86	3,21	0,75	9,14	0,000	G3>G1; G3>G2
Afec-2	2,50	0,88	3,01	0,80	3,18	0,76	7,66	0,001	G3>G1; G2>G1
Afec-3	2,88	0,83	3,06	0,74	3,27	0,77	6,58	0,002	G3>G1
Afec-4	2,77	0,72	2,93	0,80	3,24	0,77	8,56	0,000	G3>G1; G3>G2
Soc-1	2,54	0,88	2,98	0,69	3,19	0,79	8,49	0,000	G3>G1

Utilización de las EA y prueba oral

En lo que respecta a la prueba oral son 17 las estrategias (32,6% del total) que están relacionadas con las puntuaciones conseguidas por los alumnos. De manera similar a lo expuesto en la tabla anterior tampoco tienen relación aquí con la variable dependiente las estrategias memorísticas ni las de compensación. En esta ocasión el 42,8% de las estrategias cognitivas está relacionado con la competencia oral del alumno, otro tanto sucede con el 44,4% de las metacognitivas, el 50% de las afectivas y 33% de las sociales. De igual manera G3 el grupo que declara un mayor uso de las EA presenta en la estrategia cog-15 las puntuaciones más bajas en la variable dependiente y G1 las más altas.

Tabla 3: Nivel de utilización de las EA y prueba oral

Items	Bajo (G1)		Medio (G2)		Alto (G3)		F	Sig.	P. de Scheffé
	M.	D.S.	M.	D.S.	M.	D.S.			
Cog-1	3,06	0,75	3,05	0,84	3,35	0,86	3,49	0,032	G3>G2
Cog-2	2,96	0,89	3,19	0,79	3,36	0,66	6,01	0,003	G3>G1
Cog-4	3,02	0,77	3,08	0,84	3,33	0,84	3,54	0,030	G3>G1
Cog-5	2,92	0,86	3,17	0,85	3,27	0,70	4,59	0,011	G3>G1
Cog-6	2,93	0,93	3,03	0,83	3,28	0,75	5,04	0,007	G3>G1
Cog-7	2,92	0,87	3,16	0,79	3,23	0,80	3,63	0,028	G3>G1
Cog-15	3,33	0,74	3,13	0,83	2,98	0,84	4,67	0,010	G1>G3
Cog-18	2,91	0,94	2,98	0,75	3,26	0,81	5,37	0,005	G3>G1; G3>G2
Cog-19	2,92	0,94	3,14	0,82	3,25	0,70	3,24	0,040	G3>G1

Meta-4	2,98	0,96	3,05	0,77	3,30	0,75	4,62	0,011	G3>G1
Meta-5	2,97	0,87	3,13	0,72	3,27	0,85	3,11	0,046	G3>G1
Meta-7	2,77	0,80	2,92	0,82	3,22	0,81	5,20	0,006	G3>G2
Meta-9	2,81	0,85	3,01	0,87	3,23	0,78	4,12	0,017	
Afec-2	2,40	1,04	3,05	0,85	3,23	0,76	10,2	0,000	G3>G1; G2>G1
Afec-3	2,85	0,91	3,18	0,74	3,29	0,77	7,94	0,000	G3>G1; G2>G1
Afec-4	2,70	0,93	3,06	0,81	3,26	0,77	7,91	0,000	G3>G1
Soc-1	2,62	1,05	3,03	0,65	3,22	0,82	6,51	0,002	G3>G1;

Utilización de las EA y prueba escrita

En lo que respecta a la prueba escrita aparece por primera y única vez en el estudio una estrategia memorística relacionada con la variable dependiente, aunque en la prueba de comparaciones múltiples no se llegan a discriminar grupos diferentes. Las estrategias cognitivas son en esta ocasión el 42%, las metacognitivas pasan al 55,5%, las afectivas siguen siendo el 50% y las sociales el 33%.

Tabla 4: Nivel de utilización de las EA y puntuaciones obtenidas en la prueba escrita

Items	Bajo (G1)		Medio (G2)		Alto (G3)		F	Sig.	P. de Scheffé
	M.	D.S.	M.	D.S.	M.	D.S.			
Mem-1	3,63	0,76	3,29	0,94	3,53	0,79	3,22	0,041	
Cog-2	3,31	0,82	3,47	0,88	3,65	0,86	3,73	0,025	G3>G1
Cog-3	3,31	0,76	3,35	0,87	3,63	0,91	4,56	0,011	G3>G1
Cog-7	3,32	0,91	3,34	0,78	3,59	0,88	3,57	0,029	
Cog-17	3,28	0,74	3,31	0,89	3,65	0,89	6,77	0,001	G3>G1; G3>G2
Cog-18	3,21	0,90	3,32	0,79	3,57	0,86	4,60	0,011	G3>G1
Meta-4	3,27	0,92	3,39	0,84	3,59	0,83	3,63	0,028	G3>G1
Meta-6	3,16	0,70	3,27	0,90	3,56	0,84	4,64	0,010	G3>G1
Meta-7	3,10	0,91	3,18	0,86	3,55	0,83	6,81	0,001	G3>G2
Meta-8	3,32	0,87	3,30	0,90	3,59	0,80	4,24	0,015	G3>G2
Meta-9	3,04	0,97	3,31	0,88	3,56	0,82	5,42	0,005	G3>G1
Afec-2	2,80	1,15	3,48	0,75	3,49	0,84	6,20	0,002	G3>G1; G2>G1
Afec-3	3,18	0,93	3,45	0,86	3,62	0,76	7,13	0,001	G3>G1
Afec-4	3,08	0,95	3,42	0,80	3,54	0,84	4,74	0,009	G3>G1
Soc-1	2,91	1,05	3,32	0,87	3,54	0,81	6,75	0,001	G3>G1

Al comparar las tres tablas (ver síntesis en tabla 5) observamos que o bien solo con una variable dependiente o bien con dos o las tres, veintiuna de las cincuenta y dos estrategias (40,3%) presentan relaciones estadísticamente significativas. Nueve de esas estrategias están relacionada con las tres variables dependientes en todos los casos. Existen también otras cuatro estrategias relacionadas significativamente solo

con dos de las variables dependientes. Y hay también otras nueve estrategias cuya relación se circunscribe solamente a una de las variables dependientes.

¿Cuál es el cuadro que emerge de todo esto? En primer lugar constatamos una presencia importante de las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas con relación al resto de estrategias. La mayoría de las estrategias utilizadas implican un uso directo de la lengua. Esta afirmación coincide con los resultados obtenidos en otros estudios (Green & Oxford, 1995; Bremner, 1999) y tal como Bremner sugiere pueden llevarnos a la conclusión de que es el uso de esas estrategias lo que fomenta un mayor nivel de competencia en el alumno. Sin embargo también pudiera ser que los alumnos que por influencia de otras variables (conciencia metalingüística, aptitud para el aprendizaje de lenguas, oportunidades de uso, etc.) tienen un mayor nivel de lengua utilicen determinadas estrategias con mayor frecuencia que los alumnos de menor nivel. De hecho, en la misma investigación de Green & Oxford (1995: 280) puede verse cómo cuando grupos de distintos niveles (inicial, básico e intermedio) son comparados el uso de las estrategias es mayor en los cursos más avanzados y resultados similares fueron dados a conocer posteriormente por Goh & Kwah (1997). En ese sentido podríamos afirmar que en nuestro estudio “intento pensar en euskera” o “empiezo a hablar en euskera” o “trato de entender lo que he oído o leído sin hacer una traducción literal” serán utilizadas por los alumnos en la medida en que su utilización les reporte un mínimo de éxito y que ese éxito es más probable en los alumnos de mayor nivel.

Otra constatación, que consideramos lógica por otra parte, es un mayor grado de generalidad en las estrategias compartidas por las tres variables dependientes tendiendo a ser las estrategias más concretas en las relaciones con solo una variable. Así, aunque la expresión oral y escrita comparten diez estrategias, hay siete más en el caso de esa primera destreza no relacionadas con la expresión escrita y seis en el caso de la segunda sin relación con la expresión oral. Las dos destrezas presentan pues perfiles estratégicos diferenciados. Por otra parte esa misma lectura vertical de la tabla parece sugerir una mayor tendencia en el caso de la destreza escrita al uso de estrategias que en general necesitan cierto tiempo para su ejecución posibilitando además la reflexión metalingüística: *Cog-3*, *Cog-17*, *Meta-8* e incluso *Mem-1*. En lo que se refiere a las puntuaciones dadas por los profesores no existe una sola estrategia que no esté relacionada también con alguna de las dos destrezas aquí consideradas, siendo la relación en la mayoría de los casos, además de con las puntuaciones de los profesores, con ambas. Este hecho tampoco provoca sorpresa ya que a los profesores se les solicitó una valoración global de la competencia de sus alumnos.

Es también destacable que el 50% de las estrategias afectivas está relacionado positivamente con las tres variables dependientes. Esa relación positiva contrasta con los resultados obtenidos en otros contextos (Bremner, 1999), en Hong Kong, en donde las estrategias afectivas se relacionan negativamente con la competencia de los alumnos. Es decir un mayor uso de las estrategias implica un menor rendimiento y viceversa.

Queremos mencionar también la ausencia de relación entre las estrategias de compensación y la casi también inexistente relación entre las estrategias memorísti-

cas y las variables dependientes. El caso de las estrategias memorísticas contrasta nuevamente con los estudios realizados con alumnos asiáticos. Ya que en esos contextos las estrategias memorísticas sí están relacionadas con la competencia.

Constatemos por último la presencia de la relación negativa que la estrategia Cog-15 tiene con las puntuaciones dadas por los profesores y la destreza oral, aunque no existe relación en el caso de la destreza escrita. Los dos casos primeros nos llevan de nuevo al punto inicial de este apartado. Una primera interpretación podría ser que estamos ante una estrategia “mala” y que hay que evitar que el alumno la utilice. Yendo más lejos se podría incluso sugerir que hay que proscribir totalmente el uso de los ejercicios de traducción. Pero también podríamos afirmar que estamos ante una estrategia ya desechada por los alumnos de mayor nivel, ya que no la necesitan más, y esa y no otra es la razón por la que el grupo que menos la utiliza G1 obtiene mayores puntuaciones.

Tabla 5:

Estrategias de aprendizaje	Profesor	Oral	Escrito
Cog-2: Imito la forma de hablar de los vascoparlantes.	4	4	4
Cog-7: Intento pensar en euskara.	4	4	4
Cog-18: Trato de entender lo que he oído o leído sin hacer una traducción literal	4	4	4
Meta-4: Identifico el objetivo de la actividad; por ejemplo, en un ejercicio de comprensión auditiva que debo escuchar, la idea general o hechos concretos.	4	4	4
Meta-7: Usando la lengua aprendo de mis fallos.	4	4	4
Afec-2: Intento animarme de forma que continuaré intentándolo y haciéndolo lo mejor posible.	4	4	4
Afec-3: Me lanzo a hablar, adivinar significados... aún en el caso de cometer errores.	4	4	4
Afec-4: Intento no estresarme y que eso perjudique mi aprendizaje.	4	4	4
Soc-1: Si no entiendo pido a mi interlocutor que vaya más despacio, aclare o repita.	4	4	4
Cog-6: Veo ETB u oigo Euskadi Irratia.	4	4	
Cog-15: Traduzco al castellano lo que aprendo.	4	4	
Meta-6: Trato de ver mis errores y encontrar las razones.	4		4
Meta-9: Intento ver en dónde fallo más y que puedo hacer para mejorar.		4	4
Mem-1: Relaciono el nuevo material y lo que ya conozco.			4
Cog-1: Practico con las nuevas expresiones diciéndolas o escribiéndolas repetidamente.		4	
Cog-3: Repaso lo escrito para mejorar mi escritura.			4
Cog-4: Combino palabras diferentes para formar nuevas frases.		4	
Cog-5: Empiezo a hablar en euskera.		4	
Cog-17: Busco el significado de una palabra dividiendo ésta en las partes que entiendo.			4
Cog-19: Intento no calcar palabras o conceptos del castellano al euskera.		4	
Meta-5: Intento buscar oportunidades para practicar en euskera.		4	
Meta-8: Me fijo en como voy avanzando, evalúo mi progreso en el aprendizaje.			4

CONSIDERACIONES FINALES

Son varias las reflexiones que queremos traer a estas líneas. La primera se refiere al propio instrumento utilizado para la medición de las estrategias. ¿Es el SILL un instrumento adecuado para la medición de las estrategias? Oxford & Green (1995) afirmaron que se trata de un instrumento que proporciona una vista general del uso de las mismas. Los diferentes grados de generalidad que hemos observado en los ítems confirman de alguna manera esa afirmación. En el SILL se mezclan además estrategias especialmente destinadas a la lengua oral (*empiezo a hablar en euskara*) otras a la lengua escrita (*repaso lo escrito para mejorar mi escritura*), etc. Abarca evidentemente un espectro muy amplio de las posibles estrategias. Parecen sin embargo también necesarios instrumentos que se concentren en determinados aspectos del aprendizaje y permitan una mayor exhaustividad. Por otra parte conviene también tener en cuenta que la división de Oxford (1990) de las estrategias entre directas (memorísticas, cognitivas y de compensación) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales) no coincide con los resultados de muchas investigaciones (O'malley, Chamot et al., 1985a, 1985b; O'malley & Chamot, 1990). En nuestro propio estudio las estrategias directas (memorísticas y de compensación) no tienen relación directa con los resultados del proceso de aprendizaje y si las estrategias indirectas metacognitivas o afectivas.

Como hemos visto, una cuestión todavía sin resolver se refiere a cual es la causa y cual el efecto al relacionar el uso de las estrategias y el nivel de competencia de los alumnos. Pudiéndose también argumentar que la influencia sea mutua generándose espirales de uso frecuente de la EA y niveles altos de competencia y viceversa. Teniendo esto en cuenta, y a la luz de nuestros resultados y lo expuesto en la teoría puede argumentarse también que determinadas estrategias tienden a ser utilizadas en mayor proporción en determinados niveles del proceso de aprendizaje, mientras el uso de otras disminuye y presentan relaciones negativas siendo además deseable para el proceso de aprendizaje que esto sea así.

Hemos visto por otra parte que existen bastantes evidencias que atribuyen al contexto, concretamente al origen geográfico de los alumnos, diferencias en el uso de las EA y diferencias en las relaciones de ese uso con el nivel de competencia.

Si lo expuesto en los dos párrafos anteriores es cierto, el afirmar que determinadas estrategias son buenas y otras perjudiciales sería un error. Habría que matizar cuando menos qué estrategias son buenas o malas, con qué tipo de alumnos y en qué nivel. Pero la motivación, el sexo, la orientación académico/profesional, las creencias (Perales, 2000) están también relacionadas en mayor o menor medida con el uso de las estrategias y todas esas relaciones y sus implicaciones son insoslayables en nuestra opinión a la hora de plantearse el adiestramiento del alumno en el uso de las estrategias.

Aún suponiendo que es el nivel de lengua del alumno la consecuencia del uso de las estrategias y no al revés queda por dilucidar el problema de cómo se enseñan las estrategias. En nuestro estudio y de manera similar a otros (Green & Oxford, 1995; Bremner, 1999) son, en general, las estrategias relacionadas con el uso directo de la lengua las que influyen en los resultados del proceso. Pero ¿se puede ense-

ñar al alumno adulto a pensar en la L2 o a imitar a los hablantes o a entender, o al que se pone nervioso al hablar a que se tranquilice? Tal vez, como Swan (1996) afirmó:

“ ... como principio operativo deberíamos evitar la enseñanza de cualquier ‘destreza’ o ‘estrategia’ a no ser que supiéramos con certeza (1) que realmente existe (2) que el alumno la necesita (3) que el alumno carece de ella y (4) que se puede enseñar y puede ser aprendida” (Swan, 1996: 35).

Es mucho pues lo que queda por investigar. Son necesarios instrumentos más precisos que midan aspectos concretos tanto del uso de las estrategias como del proceso de aprendizaje. Son necesarios, así mismo, estudios longitudinales que permitan ver la variación en el uso de las EA en el tiempo. Y es necesario también contemplar el uso de las EA en el marco teórico de modelos de adquisición de lenguas tomando en cuenta otras variables que se interrelacionan e influyen en los resultados del proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ayaduray, J. & Jacobs, G. (1997). Can learner strategy instruction succeed? The case of higher order questions and elaborated responses. *System*, 25 (3), 561-570.
- Bergara, J., Egaña, J., Elozegi, L. Esnal, P., Lopetegi, E. & Perales, J. (1999). *Helduen euskalduntzearen oinarrizko kurrikulua*. Donostia: HABE.
- Bialystok, E. (1978). A Theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28 (1), 69-83.
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal* 65, 24-35.
- Bloch, H., Chemama, R., Gallo, A. Leconte, P. Le Ny J. F., Postel, J. Moscovici, S, Reuchlin, Vurpillot, E. (1996). *Gran diccionario de psicología*. Madrid: Ediciones del Prado.
- Bremner, S. (1999) Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong. *The Canadian Modern Language Review*, 55 (4), 490-514.
- Chamot, A. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. En M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning. New directions in research* (pp. 25-43). Harlow: Longman.
- Cohen, A, (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Borrador 3. Madrid: Instituto Cervantes.
- Craigner, P. (1997). Language-learning strategies for learners of Japanese: Investigating ethnicity. *Foreign Language Annals*, 30 (3), 378-385.
- Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. In J. W. Segal, S. F. Chipman, eta R. Glaser (eds.), *Thinking and learning skills* (1. bol.: 209-239). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Derry, S. Murphy, D. (1986). Designing systems that train learning ability: from theory to practice. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.
- Dornyei, Z, Scott, M. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and *Taxonomies*. *Language Learning*, 47(1), 173-210.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R., Tremblay, P. Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81 iii, 344-362.

- Goh, C. & Kwa, P. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: A look at frequency, proficiency and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistic*, 2, 39-53.
- Green, J. Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261-297.
- Grenfell, M. (2001). Learning and Teaching Strategies. En S. Green (Ed.), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Instituto Cervantes. (1999). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Jones, B., Palincsar, A., Ogle, D. eta Carr, E. (1987). *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MacIntyre, P. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27, 185-195.
- Manchón, R. (2001). Broadening the concept of communicative strategies in inter-language communication. In E. Alcón & Codina, V. (eds.), Current issue in english language methodology. Col·lecció "Summa" Sèrie Filologia. Núm. 12. Castellón: Universitat Jaume I.
- McDonough, S. (1995). *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold.
- O'malley, J. & Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., & Küpper, L. Russo, R., (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- O'malley, J. & Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Russo, R., & Küpper, L. (1985b). Learning strategy application with studentes of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19 (3), 557-584.
- O'malley, J. Chamot, A. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. & Burry-Stock, J. (1995). Assesing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System*, 23 (1), 1-23.
- Oxford, R. & Green, J. (1995). Making sense of learning strategy assesment: toward a higher standard of research accuracy (Comments on Virginia LoCastro's 'Learning strategies and learning environments'). *TESOL Quarterly*, 29, 166-174.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (1993). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 175-187.

- Oxford, R., Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73 iii, 291-299.
- Perales, J. & Cenoz, J. (2001) Adult SLA: The effect of individual and contextual factors. Comunicación presentada en The 11th Annual Conference of The European Second Language Association, Paderborn 26 - 29 September, 2001.
- Perales, J. (2000). Euskara-ikasle helduen ikas-proezesua: ikaslearen baitako zenbait aldagairen eta arrakastaren arteko erlazioa. Doktore-tesia. Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco.
- Perales, J. (2001). Kontzientzia metalinguistikoa euskara-ikasle helduen artean. *Tantak*, 25, 77-96
- Peacock. M. (2001). Language learning strategies and EAP proficiency: Teacher views, student views, and test results. En J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on english for academic purposes*. (pp. 268-285). Cambridge: CUP
- Politzer, R., McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gain in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19 (1), 103-123.
- Purpura, J. (1999). Learner strategy use and performance on language tests : a structural equation modeling approach. *Studies in Language Testing*, 8. Cambridge: Cambridge University Press,
- Reber, A. (1985). *Dictionary of Psychology*. England: Penguin Books.
- Rees-Miller, J. (1993). A critical appraisal of learner training. Theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly* 27/4: 679-689.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 2, 117-131.
- Selinker, L. (1972). La interlengua. In J. Liceras (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 79-101). *Lingüística y Conocimiento* 14. Madrid: Visor.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold
- Skehan. P. (1993). A framework for the implementation of task-based learning. IATFL. 1993. Annual Conference Report: 17-25.
- Swan, M. (1996). Language teaching is teaching language. IATFL. Annual conference report. Talks, workshops and plenaries.
- Takeuchi, O. 1993. A Study of language learning strategies and their relation to achievement in EFL listening comprehension. *Bulletin of the Institute of Interdisciplinary Studies of Culture*, 10, 131-141.

- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.
- Weinstein, C., Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Mac Millan.
- Wenden, A. (1987). Incorporating learner training in the classroom. In A. Wenden eta J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Willis, J. (1996). *A framework for Task-Based Learning*. Logman.