

11Q9456

TESIS
PA 2007
D6



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo de Grado de Maestría

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y AUTOEFICACIA EN EL USO DEL
INGLÉS EN ESTUDIANTES DE IDIOMAS

Presentado por
Carolina Dorronsoro Baiz
Para optar al título de
Magíster en Educación

Tutor
Jorge J. Ramírez L.

Caracas, Marzo de 2007

Universidad Católica Andrés Bello
Estudio de Postgrado
Área de Humanidades y Educación
Programa de Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y AUTOEFICACIA EN EL USO DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES DE IDIOMAS

Trabajo de Grado de Maestría

Autora: Carolina Dorronsoro Baiz

Tutor: Jorge J. Ramírez L.

Fecha: Marzo de 2007

Resumen

El presente estudio tiene como propósito investigar la relación entre las estrategias de aprendizaje en la adquisición del inglés como lengua extranjera y la autoeficacia percibida de estudiantes en formación docente para la enseñanza de dicho idioma. El estudio consistió en una investigación de campo, con un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por estudiantes pertenecientes a la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela. Se analizaron las estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera empleadas y la autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los resultados sugieren que las estrategias de aprendizaje sociales son las más utilizadas por los estudiantes de idiomas en formación docente. El nivel de autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera es alto y mayor cuando los estudiantes han recibido clases particulares y cuando se encuentran en un nivel de estudio más avanzado. Por último, está correlacionado de forma positiva y significativa con el uso de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera. Los resultados obtenidos pueden ser utilizados para facilitar y mejorar la adquisición del inglés como lengua extranjera.

Descriptores: estrategias de aprendizaje, autoeficacia, inglés como lengua extranjera, estudiantes de idiomas.

Índice de Contenidos

	Página
Título	i
Resumen	ii
Índice de Contenidos	iii
Índice de Tablas y Figuras	v
Introducción	6
Capítulo I. El Problema	8
Planteamiento del Problema	8
Contexto de Estudio	8
Propósito y Justificación	10
Enunciado del Problema	11
Objetivos	11
Objetivo General	11
Objetivos Específicos	12
Capítulo II. Marco Teórico	13
Estrategias de Aprendizaje	13
Definiciones	14
Taxonomía de las Estrategias de Aprendizaje	18
Estrategias de Aprendizaje de una Lengua Extranjera	21
Autoeficacia	25
Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia hacia la Enseñanza de una Lengua Extranjera	29
Sistema de Hipótesis	33
Hipótesis General	33
Hipótesis Específica 1	34
Hipótesis Específica 2	34
Hipótesis Específica 3	34
Capítulo III. Método	35
Tipo y Diseño de la Investigación	35
Población y Muestra	36
Sistema de Variables	36
Estrategias de Aprendizaje	36
Definición Conceptual	36

Definición Operacional	36
Autoeficacia	37
Definición Conceptual	37
Definición Operacional	37
Instrumentos para la Recolección de Datos	37
Validez y Confiabilidad de los Instrumentos	39
Strategy Inventory for Language Learning (SILL)	39
Autoeficacia en el Uso del Inglés en Actividades Docentes	47
Procedimiento	48
Procesamiento de los Datos	49
Capítulo IV. Resultados	50
Análisis Descriptivo	50
Variables Sociodemográficas	50
Estrategias de Aprendizaje del Lenguaje	51
Autoeficacia en el Uso del Inglés en Actividades Docentes	54
Análisis Inferencial	54
Estrategias de Aprendizaje del Lenguaje y las Características Sociodemográficas	54
Autoeficacia en el Uso del Inglés en Actividades Docentes y las Variables Sociodemográficas	61
Estrategias de Aprendizaje del Lenguaje y la Autoeficacia en el Uso del Inglés en Actividades Docentes	65
Discusión	67
Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones	73
Conclusiones	73
Recomendaciones	76
Referencias	78
Anexos	
A. Información General	85
Inventario de las Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas (SILL)	86
B. Evaluación del SILL	89
C. Escala de Autoeficacia en el Uso del Inglés en Actividades Docentes	91
D. Ítems Eliminados	93

Índice de Tablas y Figuras

1. Evolución del Concepto de Estrategia de Aprendizaje en el Siglo XX	14
2. Estructura Factorial del SILL adaptado a la Población Venezolana	45
3. Variables Sociodemográficas de los Estudiantes de Idiomas ...	51
4. Descriptivos de las Estrategias Presentes en el SILL	52
5. Diferencias entre las Estrategias según el Género	55
6. Las Estrategias según la Lengua Materna	56
7. Diferencia entre las Estrategias según los Estudios de Bachillerato	57
8. Diferencias entre las Estrategias según los Estudios Previos de Inglés	58
9. Diferencias entre las Estrategias según los Años de Estudio del Pregrado	60
10. Autoeficacia en Función del Género	62
11. Autoeficacia en Función de la Lengua Materna	62
12. Autoeficacia en Función de los Estudios de Bachillerato	63
13. Autoeficacia en Función a Estudios Previos de Inglés	63
14. Autoeficacia en Función del Año de Estudio de Pregrado	64
15. Correlación entre las Estrategias de Aprendizaje y la Autoeficacia en el Uso del Inglés en Actividades Docentes	66
16. Estrategias de Aprendizaje en Función del Nivel de Autoeficacia	67
 Figuras	
1. Uso de Estrategias de Aprendizaje	53

Introducción

Las estrategias de aprendizaje constituyen un tema de interés cada día más creciente. Desde su aparición en el siglo XX, han evolucionado creando estructuras complejas, reflejo de la propia dinámica que experimenta el proceso enseñanza-aprendizaje (Beltrán, 1993; Beltrán & Fernández 1998; Cohen, 1996; Dansereau, 1985; Oxford, 1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003; Wong, 2005; Wong & Siow 2003).

Así mismo, las estrategias de aprendizaje desempeñan un papel relevante en el aprendizaje en general, así como del inglés como lengua extranjera. Investigaciones en el área datan desde los años sesenta y se incrementan en los años setenta, ochenta y noventa (Ali Salmani, 2006; Kinoshita, 2003; Oxford, 1990, 1994, 1996a, 1996b 2003; Monereo & Castelló, 1997; Rodríguez Ruiz & García-Meras, 2005; Rigney, 1978).

Otra variable que ha recibido atención por parte de los investigadores del área del aprendizaje del inglés como lengua extranjera es la autoeficacia que presentan los estudiantes de idiomas para la enseñanza del inglés (Bandura, 1977, 1994; Dahl, Bals & Turi, 2005; Schunk & Pajares, 2001; Wang, 2004; Wong, 2005; Wong & Siow, 2003).

Una investigación realizada por Wong (2005) afirma que existe una relación positiva y significativa entre las estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la autoeficacia de estudiantes en formación

docente para la enseñanza del inglés en Malasia. En este sentido, sería conveniente examinar si esta relación reportada, se manifiesta en poblaciones diferentes como la venezolana.

El presente proyecto se organiza de la siguiente manera, en el capítulo I, se plantea el problema a resolver y se justifica la investigación. A su vez, se enuncia el objetivo general y los específicos.

Seguidamente, el capítulo II presenta el marco teórico donde se explica el concepto de estrategias de aprendizaje, sus definiciones y clasificaciones. Se precisa sobre las estrategias de aprendizaje presentes en la adquisición de una lengua extranjera. También se introduce el constructo de autoeficacia y su relación con el aprendizaje de una lengua extranjera.

El capítulo III presenta el método que se utiliza en el estudio, el tipo y diseño de la investigación y se describe la población y muestra. Asimismo, se presentan las variables de estudio y los instrumentos que se utilizan para recolectar los datos, así como la validez y confiabilidad de los mismos. Se menciona el procedimiento que se lleva a cabo y en el capítulo IV se exponen los resultados. Por último, el capítulo V contiene conclusiones y recomendaciones. Finalmente, se presentan las referencias y los anexos.

Capítulo I. El Problema

Planteamiento del Problema

Contexto de Estudio. La importancia de dominar una o más lenguas se ha convertido en un requisito educativo generado por el aumento de las relaciones internacionales y por la exigencia impuesta en ámbitos profesionales por el sistema socioeconómico vigente. A su vez, la evolución social y política exige la necesidad de conocer una lengua extranjera, especialmente el inglés.

El inglés es uno de los idiomas más universales a nivel mundial y es por eso que su enseñanza es de suma importancia. Dicha enseñanza se puede reforzar y mejorar con el uso de estrategias de aprendizaje. Las estrategias sirven para facilitar este proceso así como volverlo más eficiente y duradero. Según Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003) cuando el aprendiz elige de forma consciente las estrategias que encajan con su estilo de aprendizaje de una lengua extranjera, estas se convierten de gran utilidad en el aprendizaje autorregulado, consciente y activo.

En este sentido, Oxford clasifica las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera en seis categorías las cuales divide en directas e indirectas. Las estrategias directas son las cognitivas, de memoria y de compensación y las indirectas son las metacognitivas, afectivas y sociales, siendo las estrategias cognitivas las que más poseen los estudiantes; sin embargo, el uso de todas las estrategias favorecen la adquisición de una

lengua extranjera (Oxford, 1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003).

Existen diversas investigaciones, entre ellas la de Li y Qin (2006) y Zülküf Altan (2004) que confirman el uso y las ventajas que traen consigo las estrategias propuestas por Oxford al momento de adquirir un segundo idioma.

Por otra parte, en el caso de estudiantes de idiomas, la autoeficacia; “opinión afectiva” que se tiene sobre la posibilidad de alcanzar metas exitosamente, influye notoriamente en este proceso dado que entre más alto sea dicho nivel, mayor será el aprendizaje del inglés. Esta relación positiva se evidencia en el trabajo realizado por Wong (2005) en Malasia quien estudia el uso de las estrategias propuestas por Oxford y el nivel de autoeficacia de 74 estudiantes en formación docente en una universidad en Kuching, Sarawak, Malasia. Al correlacionar los dos constructos, afirma que su relación es positiva.

En el estudio previo, se evidencia que la mayoría de los estudiantes no utiliza estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo. Uno de los factores que influye en el alto índice de reprobación y en el nivel académico de los alumnos y por tanto en la institución, son las dificultades de aprendizaje que enfrentan los educandos (Schunk, 1996, 2001, 2003; Wong, 2005; Wong & Siow, 2003).

Durante décadas, investigadores como O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990, 1996a, 1996b, 2003) y Rubin (1975) han intentado identificar

las estrategias de aprendizaje utilizadas por aprendices exitosos de una lengua extranjera, sin embargo, una variable como la autoeficacia ha sido modestamente abordada.

Existe un escaso abordaje que plantee la relación positiva entre las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera y la autoeficacia, mencionadas por Wong (2005) en Venezuela. Por tal motivo, el presente trabajo pretende estudiar si existe una relación entre las estrategias de aprendizaje en la adquisición del inglés como lengua extranjera y la autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en estudiantes universitarios pertenecientes a una institución de educación superior de Caracas, Venezuela.

Propósito y Justificación. La presente investigación realiza un aporte teórico, metodológico y educativo social. Por este motivo, se lleva a cabo ya que trae consecuencias positivas en el aprendizaje de una lengua extranjera.

La investigación se ejecuta porque existen pocos estudios que exploren la relación entre las estrategias de aprendizaje en la adquisición de una lengua extranjera y la autoeficacia de estudiantes de idiomas en países de América del Sur, incluyendo Venezuela. Por este motivo, este trabajo realiza un aporte teórico donde se estudia la relación que existe entre las variables mencionadas. A su vez, no hay evidencia de estudios que trabajen con la taxonomía propuesta por Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003) en dicho contexto.

Por otra parte, esta investigación realiza un aporte metodológico a la literatura ya que se adaptan dos instrumentos al contexto venezolano. El primer instrumento es el SILL (Strategy Inventory for Language Learning) diseñado por Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003) que permite identificar las estrategias empleadas por los estudiantes en formación docente al momento de adquirir un segundo idioma. El segundo instrumento de Wong (2005) determina su nivel de autoeficacia para la adquisición del idioma. Estos instrumentos pueden promover futuras investigaciones en el área del conocimiento a nivel nacional y en países vecinos.

Por último, los resultados de esta investigación ofrecen un aporte educativo social dado que brindan información sobre la población venezolana. Además, pueden ser un insumo que permite evaluar y modificar programas y métodos de enseñanza, tanto en instituciones públicas como privadas.

Enunciado del Problema

El problema que esta investigación pretende resolver es: ¿Existirá relación entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia en el uso del inglés en estudiantes de idiomas?

Objetivos

Por lo antes expuesto, los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

Objetivo General. Explorar la relación entre las estrategias de

aprendizaje y la autoeficacia de estudiantes de idiomas en la enseñanza del inglés.

Objetivos Específicos. Este estudio pretende abordar los siguientes objetivos:

1. Identificar las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes de idiomas, basándose en la taxonomía propuesta por Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003).
2. Identificar el nivel de autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera de los estudiantes de idiomas basándose en la escala propuesta por Wong (2005).
3. Identificar el nivel de autoeficacia (alto, bajo) hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera de estudiantes de idiomas en formación docente y su influencia en la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje.

En este capítulo se presenta el contexto del problema a investigar, se justifica el propósito para llevar a cabo la investigación, se enuncia el problema y por último, se exponen los objetivos; general y específicos.

Capítulo II. Marco Teórico

Este capítulo plantea la fundamentación teórica que sustenta el presente estudio. Para empezar, se realiza un análisis acerca de las estrategias de aprendizaje y sus definiciones para luego estudiar las estrategias de aprendizaje utilizadas en la adquisición de una lengua extranjera así como las diversas taxonomías que existen en la literatura. Seguidamente, se discute el concepto de autoeficacia de los estudiantes de idiomas para la enseñanza del inglés. Por último, se relacionan las estrategias de aprendizaje utilizadas en la adquisición de una lengua extranjera y la autoeficacia y se presenta el sistema de hipótesis de esta investigación.

Estrategias de Aprendizaje

El concepto de estrategia ha variado con el paso del tiempo. Entre los años 1920 y 1925 predominaba el enfoque conductista en el cual las estrategias eran consideradas algoritmos de aprendizaje. A mediados de los ochenta, el enfoque constructivista se fue destacando contemplando las estrategias como acciones mentales medidas por instrumentos. Pozo y Monereo (1999) lo exponen claramente, tal como se evidencia en la Tabla 1.

Tabla 1
Evolución del Concepto de Estrategia de Aprendizaje en el Siglo XX

Estrategia como...	Aparece durante...	Bajo un enfoque...	Con una didáctica centrada...
Un algoritmo de aprendizaje	Años 20-25	<i>Conductista</i>	Prescripción y repetición de cadenas de respuestas
Un procedimiento general de aprendizaje	Años 50-70	<i>Cognitivista</i> (simulación ordenador)	Entrenamiento en operaciones mentales
Un procedimiento específico de aprendizaje	Años 70-80	<i>Cognitivista</i> (expertos vs. novatos)	Modelos expertos
Una acción mental medida por instrumentos	Años 80	<i>Constructivista</i>	Cesión gradual de los procesos de autorregulación

Monereo, Castelló, Clariani, Palma y Pérez (1995) sostienen que la principal función de las estrategias de aprendizaje consiste en: “ayudar al alumno a aprender de forma significativa y autónoma los diferentes contenidos curriculares” (p. 11).

Definiciones. Las estrategias de aprendizaje han sido definidas de diferentes formas, algunas de las cuales se exploran a continuación.

Danserau (1985) las define como: “un conjunto de procesos o pasos que pueden facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información” (p. 2).

Para Beltrán (1993):

las estrategias hacen referencia a operaciones o actividades mentales

que facilitan y desarrollan diversos procesos de aprendizaje escolar. A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido por las demandas de la tarea (p. 50).

Por su parte, Monereo y Castelló (1997) las definen “como un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, acerca de qué conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales poner en marcha para conseguir un objetivo de aprendizaje en un contexto definido por unas condiciones específicas” (p. 9).

En este sentido, Boudah y O’Neill (1999) expresan que son “una forma individual de reorganizar y utilizar un conjunto específico de destrezas con la finalidad de aprender un contenido y cumplir con otras tareas de manera efectiva y eficiente en contextos académicos y no académicos” (p. 2).

Según Díaz Barriga y Hernández (2002) son “procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (p. 234).

A su vez, Poggioli (2005) realiza un recuento de las diversas definiciones y las resume así:

constituyen un conjunto de actividades, métodos o procedimientos

mentales, conscientes o no, que el estudiante puede utilizar para adquirir, retener y evocar diferentes tipos de conocimiento y de ejecución, lograr objetivos instruccionales establecidos previamente a la tarea de aprendizaje, influir la manera cómo se procesa la información recibida y lograr aprender (p. 34).

En estudios realizados en años recientes se ha diferenciado entre el término estrategia, técnica, habilidad o procedimiento. Autores como Cohen (1996) y Monereo y Castelló (1997) realizan una diferenciación detallada de éstos. Para ellos, las estrategias elegidas por el aprendiz se fundamentan en habilidades y procedimientos previamente adquiridos. Díaz Barriga y Hernández (2002) aseveran que la distinción se debe primordialmente a la flexibilidad con la que sean utilizadas. Para la finalidad del estudio, se empleará el término "estrategia".

Tomando en cuenta las ideas referidas anteriormente, se puede concluir que algunos autores coinciden en que las estrategias de aprendizaje no sólo son la forma individual de reorganizar un conjunto de destrezas, sino también el conjunto de procesos mentales que utiliza el aprendiz de forma consciente para almacenar, recuperar información y finalmente, adquirir conocimiento de manera eficiente.

Sin embargo, el estudio de Garner (1990) sostiene que a pesar que las estrategias favorecen el aprendizaje, no siempre son usadas por los aprendices y afirma que el ambiente es un factor importante. El autor expone

cinco razones para explicar esta falla: monitoreo cognitivo deficiente (si el aprendiz no es conciente que no está aprendiendo, es poco probable que busque una estrategia para remediarlo), rutinas primitivas (si se utilizan rutinas conocidas que producen un resultado, es poco probable que el estudiante recurra a estrategias que favorezcan su aprendizaje), base de conocimiento insuficiente (si el educando no tiene información estratégica, no usa estrategias a pesar de conocerlas), atribuciones y objetivos de la clase que no incentivan el uso de estrategias (el aprendiz no evoca estrategias si siente que a pesar de usarlas, igual va a fracasar) y por último, transferencia mínima de una actividad estratégica a situaciones nuevas similares (el educando no realiza la transferencia a la nueva actividad).

A su vez, Massone y González (2003) trabajan con 327 estudiantes de noveno grado de instituciones tanto privadas como públicas de Argentina. Las autoras administran la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA (Adquisición, Codificación, Recuperación, Apoyo) diseñada por Román y Gallego en 1994, para probar el uso de estrategias por parte de los estudiantes. Concluyen que los estudiantes utilizan poco las estrategias de aprendizaje. A pesar de eso, coinciden con Monereo y Castelló (1997) sobre la importancia de tener docentes estratégicos para así lograr alumnos estratégicos.

Para el objetivo de este estudio, se asumen las ideas de diversos autores (Beltrán, 1993; Dansereau, 1985; Díaz Barriga & Hernández, 2002;

Monereo & Castelló, 1997; Poggioli, 1998, 2005; Pozo & Monereo, 1999; Weinstein, 1987) que respaldan el uso de estrategias de aprendizaje y el impacto positivo que tienen en el aprendizaje.

Taxonomía de las Estrategias de Aprendizaje. Otro asunto relacionado con las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera es su taxonomía. En la literatura existe una diversa clasificación de dichas estrategias. Rubin (1987, c.p. en Hismanoglu, 2000) sugiere que se encuentran divididas en tres: estrategias de aprendizaje, de comunicación y sociales.

Las estrategias de aprendizaje, contribuyen principalmente al desarrollo del sistema del lenguaje previamente construido por los educandos. Las de comunicación tienen como objeto el proceso propio de la comunicación y las estrategias sociales se encargan de las situaciones en las que el aprendiz interacciona con el ambiente y verifica lo aprendido.

O'Malley y Chamot (1990) también realizan una división en tres categorías: estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Las primeras hacen referencia a la planificación, monitoreo, organización, reflexión y autoevaluación del aprendizaje. Las estrategias cognitivas se limitan a tareas específicas del aprendizaje como por ejemplo la repetición, la traducción, la toma de notas y la elaboración. Por último, las socio-afectivas son para los autores las encargadas de las relaciones sociales como por ejemplo el trabajo en equipo.

Por otro lado, Stern (1992, c.p. en Wong, 2005) sugiere cinco tipos de estrategias de aprendizaje. La primera es de control y planificación y se refiere a la intención del aprendiz para dirigir su propio aprendizaje. Después están las estrategias cognitivas definidas por Wong (2005) como “pasos u operaciones usadas en el aprendizaje o la resolución de problemas que requieren de un análisis directo, transformación o síntesis de los materiales de aprendizaje” (p. 247). Las estrategias comunicativas- experienciales son técnicas usadas por los educandos para mantener una conversación. Las interpersonales son empleadas por los aprendices para monitorear y autoevaluar su desempeño. Por último, las estrategias afectivas son utilizadas para vencer sentimientos negativos, de frustración y ansiedad cuando se intenta usar la lengua extranjera.

Al analizar las clasificaciones existentes, Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003) se plantea la necesidad de incluir aspectos sociales y afectivos ya que éstos cumplen un papel significativo en la adquisición de una lengua extranjera.

Dicha autora basa su taxonomía en seis estrategias que divide en dos grupos: directas e indirectas. Bajo las estrategias directas se encuentran las cognitivas, de memoria y de compensación las cuales influyen directamente en el proceso de aprendizaje. Las estrategias indirectas están conformadas por las metacognitivas, afectivas y sociales.

En esta taxonomía, las estrategias cognitivas permiten que el aprendiz

manipule el material de forma directa para así obtener un aprendizaje significativo. Las estrategias de memoria ayudan al estudiante a relacionar un concepto con otro y a almacenar y recuperar información cuando sea necesario. Las de compensación ayudan al aprendiz con conocimiento que aún no tiene; “eliminan vacíos”.

Por su parte, las estrategias metacognitivas se emplean para manejar el proceso de aprendizaje en conjunto; dirección, planificación, regulación y evaluación del propio aprendizaje. Las afectivas se relacionan con los sentimientos del educando y facilitan su control. Por último, las sociales ayudan al estudiante a relacionarse con su entorno, trabajar con sus pares y comprender la cultura y el idioma (Oxford, 1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003).

En sus lineamientos curriculares, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MENC, 2003) se guía por el modelo propuesto por expertos de la Universidad de Queensland, el cual se basa en la taxonomía de Oxford. El Ministerio le adiciona un nivel a la clasificación entre directas e indirectas y agrega una tercera categoría de interacción y creación de significados. Esto sucede, ya que la elección de las estrategias se ve influenciada por la cultura de la sociedad.

A su vez, la taxonomía de Oxford es utilizada en diversas investigaciones de las cuales se pueden resaltar las de Abu Shmais (2003), Kyung (2003), Riazi y Rahimi (2005), Wong (2005), Wong y Siow (2003) y Zülküf Altan (2004).

Después de una extensa revisión de la literatura, se ha encontrado que la taxonomía más utilizada, por ser la más completa y estructurada es la presentada por Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003). La autora afirma que en los últimos 15 años, el SILL ha sido empleado en más de 10,000 estudiantes. A su vez, parece ser el único instrumento cuya validez y confiabilidad han sido validadas en múltiples formas. El SILL incluye todos los aspectos claves presentes en la adquisición de una lengua extranjera (Hismanoglu, 2000; Lessard-Clouston, 1997; Rodríguez Ruiz & García-Meras, 2005; Wong, 2005). Por estos motivos, dicha taxonomía se empleará en la presente investigación.

Estrategias de Aprendizaje de una Lengua Extranjera

Durante los ochenta y noventa, diversos investigadores se dedican al estudio de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera. Para Oxford (2003), son acciones específicas utilizadas por los aprendices para mejorar su aprendizaje.

La autora destaca estudios de especialistas como Cohen (1990), O'Malley y Chamot (1990) y Rubin (1987). Cohen hace referencia a sistemas relacionados con las habilidades del lenguaje, O'Malley y Chamot a sistemas basados en funciones psicológicas y Rubin a sistemas relacionados con aprendices exitosos.

Es relevante acotar el papel que juega la cultura en este proceso. Oxford (1996b) en un metanálisis, recopila 18 artículos donde se expone la

importancia de la cultura en la selección de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera. La conclusión más importante de las investigaciones apunta a que no todas las estrategias de la taxonomía de Oxford son usadas en las diversas culturas ya que ésta determina la elección de las estrategias empleadas por los estudiantes. En el caso de los hispanos, los estudiantes emplean estrategias particulares como: predecir, inferir, evitar los detalles, trabajar en grupo y basar sus juicios en experiencias personales en vez de la lógica. Todo lo contrario ocurre con los asiáticos. Ellos usan estrategias analíticas y direccionadas, buscan los detalles, trabajan solos y basan sus juicios en la lógica más que en experiencias personales. Por esto, se aconseja conocer a fondo la cultura a la cual se le va a enseñar una lengua extranjera para obtener resultados óptimos en lo que concierne al uso de estrategias de aprendizaje.

Por su parte, Hismanoglu (2000) realiza un aporte significativo donde recalca la importancia de dichas estrategias. En su documento, define el concepto de estrategias de aprendizaje y a su vez expone las diferentes taxonomías propuestas por diversos investigadores.

Kyung (2003) estudia la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje al momento de adquirir una lengua extranjera con el género, el año escolar y el dominio en 325 estudiantes de secundaria en Korea. El autor, utiliza el instrumento propuesto por Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003): el Strategy Inventory for Language Learning (SILL). Se evidencia que

las tres variables tienen una relación significativa con el uso de las estrategias de aprendizaje. Para el caso del género, el género femenino utiliza más estrategias al momento de adquirir una lengua extranjera que el masculino. Con respecto al año escolar, utilizan diferentes tipos de estrategias. Por último, los estudiantes con un dominio más alto, reportan un mayor uso de estrategias.

Otro estudio llevado a cabo en China, Hungría y Turquía por Zülküf Altan (2004) relaciona las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera con la nacionalidad de 63 docentes en formación a través del instrumento SILL. El estudio evidencia que existe poca diferencia entre la frecuencia de uso de estrategias empleadas por los docentes en formación de los diferentes países. El autor sugiere que esto se debe a que todos los estudiantes se están formando para ser profesores de inglés y se encuentran motivados y familiarizados con el éxito que conlleva el uso frecuente de estrategias.

Esta investigación no incluyó países latinoamericanos, no obstante, se espera encontrar resultados similares. Hoy en día, es frecuente que los estudiantes de idiomas en formación docente se encuentren familiarizados con las estrategias de aprendizaje y conscientes de su alcance. Por tal motivo, se esfuerzan por adquirirlas para luego ser capaces de transmitir las a sus alumnos (Cohen, 1996; Lessard-Clouston, 1997; Monereo y Castelló, 1997; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990, 1994; 1996a, 1996b, 2003;

Rubin, 1975; Wong, 2005; Wong & Siow, 2003).

Riazi y Rahimi (2005) investigan el uso de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera con relación a la taxonomía y al instrumento SILL propuesto por Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003). La muestra esta compuesta por 220 estudiantes iraníes en formación docente. El estudio refleja un uso medio de las estrategias. Algunos docentes desconocen las ventajas que ofrece el uso de estrategias y por tal motivo no las utilizan. No obstante, es de suma importancia insistir en lo expresado por Monereo y Castelló (1997) "los alumnos emplean estrategias para aprender cuando su profesor demuestra ser estratégico para enseñar" (p. 25).

En este sentido, Li y Qin (2006) estudian la relación entre estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje al momento de adquirir una lengua extranjera en China. La investigación consta de 187 estudiantes y se utilizan dos instrumentos para la recolección de la data. Para identificar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje, se emplea un instrumento (Myers-Briggs Type Indicator Form G) que se basa en la taxonomía propuesta por O'Malley y Chamot (1990). Además, se realiza un cuestionario para identificar el estilo de aprendizaje de los estudiantes. Se evidencia que el estilo de aprendizaje determina la estrategia a utilizar.

Existen contradicciones en las investigaciones mencionadas, como por ejemplo la diferencia en la frecuencia de uso de las estrategias que evidencia la importancia de realizar el presente el estudio.

Luego de revisar la literatura, se puede concluir que el uso de estrategias de aprendizaje al momento de adquirir una lengua extranjera resulta un elemento de gran relevancia y susceptible de nueva investigación.

Autoeficacia

El constructo de autoeficacia, sus características, su medida y su repercusión en la conducta humana, ha suscitado el interés de investigadores en el ámbito de la educación (Bandura, 1977, 1986, 1994; Schunk & Pajares, 2001).

Bandura (1994), pionero y principal representante del concepto de autoeficacia, la define como: "las creencias que tienen los individuos acerca de sus capacidades para producir ciertos niveles de desempeño que, a su vez, influyen otros sucesos que afectan sus vidas" (p.1). Dicho de un modo más simple, la autoeficacia se refiere a la confianza que tiene una persona sobre su capacidad para realizar alguna actividad. Las creencias acerca de la autoeficacia determinan los sentimientos, pensamientos y la motivación que tienen los sujetos sobre si mismos (Bandura, 1994). Este concepto difiere de otras creencias como el auto-concepto y la auto-estima, en que es un logro de un contenido específico de competencia para desempeñar una actividad específica.

La autoeficacia afecta el comportamiento humano de diversas maneras. Primero, en la elección del comportamiento; el aprendiz no hace una tarea adecuada cuando su nivel de autoeficacia es bajo y sí cuando es

alto. A su vez, afecta el esfuerzo y la persistencia; entre más fuerte la autoeficacia percibida, más persistente es el esfuerzo empleado por el aprendiz. Sin embargo, puede ser un arma de doble filo puesto que personas con un alto nivel de autoeficacia sienten poca necesidad de esforzarse en algunas situaciones (Bandura, 1986).

Dicho autor asegura que no basta con que el docente tenga conocimiento y domine con destreza la materia que dicta para que los estudiantes obtengan un aprendizaje eficaz. Para lograr esto, se necesita que su nivel de autoeficacia sea alto. El autor concibe la autoeficacia como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente.

Schunk (1996) concluye que es probable que sujetos con baja autoeficacia eviten una tarea específica, mientras que individuos con alta autoeficacia estén ansiosos por realizarla. Esto lo corroboran Salanova, Cifre, Grau, Llorens y Martínez (2005) en su investigación y sugieren que se debe a que cuando no se sienten capaces, esas tareas les producen angustia y su nivel de funcionamiento se ve limitado.

En este sentido, Schunk y Swartz (1993) estudian un grupo de 33 niños superdotados de 4° grado. Estos niños reciben una capacitación acerca de las estrategias que facilitan el proceso de escritura. El estudio evidencia que los estudiantes que reciben refuerzo positivo sobre su desempeño, aumentan su nivel de autoeficacia en esta área a diferencia de los otros que no reciben refuerzo positivo.

Sharon (1998) encuentra que los estudiantes de enfermería tienen dificultades al cursar materias de ciencias. Para esto, crea un instrumento capaz de medir la autoeficacia de estudiantes de enfermería en el área de ciencias, el SEFS (Self-Efficacy for Science). A su vez, investiga si el instrumento evalúa el desempeño académico en el área de ciencias de estudiantes de primer año de enfermería. La muestra esta compuesta por 81 estudiantes lo que representa el 94% de la cohorte seleccionada. Se evidencian los factores que predicen este comportamiento y se concluye que entre más avanzado se encuentre el estudiante, más alto es su nivel de autoeficacia. A pesar de ser un estudio piloto, el autor sugiere que al usar el SEFS, es posible identificar estudiantes que necesiten ayuda y así poder asistirlos para que mejoren su desempeño académico en el área de ciencias en sus cursos de enfermería.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy (1998) estudian el constructo de autoeficacia docente entre los años 1974 y 1997. Al finalizar su investigación, concluyen que la autoeficacia del profesor no sólo relaciona los resultados académicos obtenidos por los estudiantes, sino que está vinculada con la conducta de dicho docente en el aula de clases. Los profesores con un alto nivel de autoeficacia están dispuestos a probar nuevos métodos, están abiertos a nuevas ideas, manifiestan gran entusiasmo por la enseñanza y además se encuentran comprometidos con su profesión.

Por su parte, Braten, Samuelstuen y Stromso (2004) examinan si la autoeficacia percibida por los estudiantes influye sobre la relación entre el desempeño de los objetivos y el uso de estrategias autorreguladas. Se seleccionan dos muestras, una de 178 y otra de 108 estudiantes noruegos. Se utiliza una regresión múltiple y se concluye que la autoeficacia percibida por los estudiantes sí modera la relación entre el desempeño de los objetivos y aumenta el uso de estrategias autorreguladas. Por último, se sugiere la importancia de continuar examinando los efectos moderadores de la autoeficacia de estudiantes en diferentes contextos de estudio.

A su vez, evidencia empírica muestra como la autoeficacia está relacionada con la motivación para aprender, a un mayor uso de estrategias y al desempeño académico en general (Bandura, 1977, 1986, 1994; Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996, Dahl, Bals & Turi, 2005; Ngeow 1998; Pajares, 1996; Schunk, 1996, 2001, 2003; Wong, 2005; Wong & Siow 2003).

En este sentido, la presente investigación estudia la relación entre la autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera y las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes venezolanos.

Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia hacia la Enseñanza de una Lengua Extranjera

Existen algunas investigaciones que relacionan las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera y la autoeficacia hacia la enseñanza de una lengua extranjera de estudiantes de idiomas en formación docente. Se ha encontrado que existe una relación positiva y significativa. Sin embargo, no se encontraron reportes de investigaciones realizadas en Venezuela o en países vecinos.

Pajares (1996) y Schunk (2003) plantean que la autoeficacia es un fuerte determinante y predictor del éxito que un individuo puede obtener y por ende un requisito fundamental para el uso apropiado de estrategias de aprendizaje en la adquisición de una lengua extranjera.

En el National Foreign Language Resource Center Georgetown University/ Center For Applied Linguistics (1996) se realiza un estudio donde correlacionan el uso de estrategias de aprendizaje al momento de adquirir una lengua extranjera, con el nivel de autoeficacia de estudiantes de educación superior. La muestra esta compuesta por estudiantes con diversas lenguas maternas; 12 tienen como lengua materna el chino, 21 el alemán, 49 el japonés y 23 el español. Se emplean dos cuestionarios: uno para percibir las estrategias empleadas por los estudiantes y otro para conocer el nivel de autoeficacia de los estudiantes. Los resultados evidencian una relación positiva entre el uso de estrategias de aprendizaje y la autoeficacia de los

estudiantes de bachillerato en cada idioma. Los estudiantes que más estrategias emplean, se perciben a sí mismos con más habilidades al momento de adquirir una lengua extranjera.

A su vez, realizan el mismo estudio con estudiantes de educación básica cursando francés, español y japonés. La muestra consta de 143 estudiantes de 4°, 5° y 6° grado. En el National Foreign Language Resource Center Georgetown University/ Center For Applied Linguistics (1996) se quiso probar si este comportamiento estaba presente en estudiantes más jóvenes. Se emplean las mismas dos pruebas y efectivamente se llega a la misma conclusión. Los estudiantes que reportan un mayor uso de estrategias al momento de adquirir una lengua extranjera, también se perciben a sí mismos como aprendices más seguros. Dichas conclusiones deben incentivar a los docentes a enseñar y promover estrategias de aprendizaje en el aula para que así, los alumnos aumenten su nivel de autoeficacia.

Así mismo, en su investigación, Abu Shmais (2003) utiliza el SILL de Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003) así como su taxonomía para estudiar la relación entre las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera con el género y el dominio del inglés. La muestra esta compuesta por 99 estudiantes de pregrado de la Universidad Nacional An-Najah en Palestina. Para el autor, el dominio del inglés se ve reflejado en el nivel de aprendizaje, el dominio reportado por el estudiante y su autoeficacia. Se evidencia que existe una relación estadísticamente significativa entre el uso

de estrategias y el dominio del inglés; es decir que entre más alto el nivel de autoeficacia de los estudiantes, mayor el número de estrategias empleadas.

Esta relación positiva y significativa entre el uso de estrategias y la autoeficacia se evidencia en un documento que realizan Wong y Siow (2003) en el área de ciencias. La muestra consta de 312 estudiantes (151 varones y 161 hembras) de un colegio gubernamental en Kuching, Malasia. Desarrollan una escala (Science Self-Efficacy Scale) para medir el nivel de autoeficacia de los alumnos hacia las ciencias. La escala consiste en 10 ítems que cubren una variedad de temas científicos. Además, aplican un instrumento para conocer la frecuencia del uso de estrategias autorreguladas por parte de los aprendices. El instrumento está compuesto por ocho contextos hipotéticos de aprendizaje.

Los autores concluyen que un alto nivel de autoeficacia de los alumnos de ciencias, se ve reflejado en un mayor uso de estrategias autorreguladas. Sugieren que los docentes incentiven a los estudiantes con un nivel de autoeficacia bajo hacia las ciencias, al uso de estrategias autorreguladas.

En su estudio, Wang (2004) analiza el comportamiento de 4 niños chinos de preescolar de un colegio público americano por casi 1 año. El autor utiliza un cuestionario para medir la autoeficacia de los estudiantes y otro para medir el uso de estrategias autorreguladas. Estos cuestionarios se adaptan de acuerdo a la información proveniente de las observaciones

realizadas por el autor. El estudio evidencia que al incorporar estrategias autorreguladas se realzan las creencias de autoeficacia y se beneficia significativamente el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En consecuencia, sugiere que los docentes promuevan el uso de estrategias para así aumentar la autoeficacia de sus alumnos.

Wong (2005) evidencia que existe una relación positiva entre el uso de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera y la autoeficacia de 74 estudiantes en formación docente hacia la enseñanza del inglés en Malasia. A su vez, diferencia el uso de estrategias de estudiantes con baja y alta autoeficacia.

El estudio se fundamenta en un cuestionario basado en la taxonomía propuesta por Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003), una escala de autoeficacia usada por la autora en una investigación anterior y entrevistas. El cuestionario consiste de 7 contextos de aprendizaje utilizados para conocer las estrategias empleadas por los estudiantes en formación docente. La escala de autoeficacia consta de 10 ítems que involucraron actividades básicas en el aprendizaje del inglés. Por último, las encuestas se aplican a estudiantes seleccionados para tener mayor información acerca de las estrategias de aprendizaje usadas al momento de adquirir el inglés. Los resultados evidencian que los docentes que muestran un nivel de autoeficacia alto hacia el inglés, emplean un mayor número de estrategias.

Por último, Zheng, Brewer, Young, Wagner y Seo (2006) exploran el papel de los factores afectivos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un ambiente virtual. Los resultados de su investigación sugieren que el mundo virtual puede ser un espacio para que los aprendices incrementen su confianza y puedan vencer las barreras culturales presentes en el aprendizaje del inglés.

A modo de síntesis, en este capítulo se analizan los aportes teóricos que han dado diversos autores mediante sus investigaciones sobre la relación entre las estrategias de aprendizaje al momento de adquirir una lengua extranjera y la autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera de estudiantes en formación docente. Se profundiza en las estrategias de aprendizaje, sus definiciones, las estrategias de aprendizaje al momento de adquirir una lengua extranjera, su taxonomía, el concepto de autoeficacia y sobre los resultados obtenidos de las experiencias científicas que han contemplado la relación positiva existente entre las estrategias y el nivel de autoeficacia.

Sistema de Hipótesis

Esta investigación se plantea las siguientes hipótesis:

Hipótesis general. El nivel de autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera de estudiantes de idiomas en formación docente está correlacionado de forma positiva y significativa con el uso de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera.

Hipótesis específica 1. Las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes de idiomas en formación, basadas en la taxonomía propuesta por Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003), serán las cognitivas, clasificadas por la autora como estrategias directas.

Hipótesis específica 2. El nivel de autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera de los estudiantes de idiomas en formación docente basado en la escala propuesta por Wong (2005), es alto.

Hipótesis específica 3. El nivel de autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera de estudiantes de idiomas en formación docente (bajo, alto) influye significativamente sobre la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje.

Capítulo III. Método

Tipo y Diseño de la Investigación

El tipo de investigación realizada en este estudio es de campo. Se enfoca en un problema actual de un grupo de estudiantes de idiomas en formación docente en particular. Los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, mediante cuestionarios. Estos datos primarios, son obtenidos directamente de la experiencia empírica; son datos de primera mano, producto de la investigación en curso sin intermediación de ninguna naturaleza (Sabino, 1992).

La investigación presenta un diseño no experimental debido a que no se construye ninguna situación ni se manipulan variables (Hernández, Fernández & Baptista, 2003). El estudio busca conocer la relación que existe entre las variables: estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera y autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera. A su vez, es de corte transversal dado que se estudia el cambio, recogiendo datos de estudiantes de distintas generaciones pero de un mismo momento histórico.

La investigación realizada es del tipo correlacional y exposfacto. Hernández, Fernández y Baptista (2003) definen una investigación correlacional, como aquella cuyo propósito es “evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables, en un contexto particular” (p. 121). Es exposfacto por no manipularse las variables.

Población y Muestra

La población objeto de este estudio comprende la totalidad de 1762 estudiantes de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela.

La Escuela de Idiomas Modernos divide su pregrado en 5 años. Por este motivo, se toman 50 estudiantes de cada año académico para trabajar con una muestra de 250 estudiantes. La muestra estuvo constituida por estudiantes de género masculino y femenino, de distintas edades, inscritos en dicha Escuela en el período Octubre 2006 – Febrero 2007.

Sistema de Variables

Estrategias de Aprendizaje

Definición Conceptual. Las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera son definidas por Oxford (2003) como “acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas – como búsqueda de patrones conversacionales con pares o darse ánimo para abordar una tarea difícil- usadas por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje” (p. 3).

Dichas estrategias se pueden clasificar en dos grupos: directas e indirectas. Las directas son las cognitivas, de memoria y de compensación y las indirectas las metacognitivas, afectivas y sociales.

Definición Operacional. La variable estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera se evalúa a través del instrumento SILL (Oxford, 1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003) presentado en el Anexo A y B.

Autoeficacia

Definición Conceptual. La autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera de los estudiantes en formación docente es definida por Wong (2005) como: “las creencias que tienen los individuos acerca de sus capacidades para organizar y ejecutar acciones” (p.248).

Definición Operacional. Se usa la escala diseñada por Wong (2005) para medir el nivel de autoeficacia de los estudiantes de idiomas en formación docente para la enseñanza del inglés. Esta escala se encuentra en el Anexo C.

Instrumentos para la Recolección de Datos

Se emplean dos instrumentos, una adaptación del inventario (Strategy Inventory for Language Learning – SILL- (Oxford, 1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003) y la Escala de Autoeficacia en el uso del inglés en actividades docentes, diseñada por Wong (2005). Se traducen los dos instrumentos y se adaptan a la cultura venezolana con fines exclusivamente académicos para ser utilizados en la presente investigación. Luego, se les solicita a tres jurados expertos en el área que verifiquen la traducción y adaptación de los instrumentos. Por último, un traductor realiza la traducción del español al inglés para verificar la fidelidad.

El Inventario de Estrategias para el aprendizaje del Idioma (Strategy Inventory for Language Learning – SILL-, Oxford, 1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003) está diseñado para evaluar la frecuencia de uso de las estrategias de

aprendizaje de estudiantes cuya lengua materna es diferente al inglés y lo están adquiriendo como una lengua extranjera. Está compuesto por una escala de likert del 1 al 5, donde 1 significa que nunca ha usado la estrategia, 2 de vez en cuando, 3 en algunos casos, 4 a menudo y 5 siempre. El instrumento consta de 50 ítems donde ofrece las seis categorías de estrategias propuestas por Oxford distribuidas de la siguiente manera: 9 ítems relacionados con las estrategias de memorización, 14 relacionados con estrategias cognitivas, 6 relacionados con las estrategias de compensación, 9 relacionados con las estrategias metacognitivas, 6 relacionados con las estrategias afectivas y 6 relacionados con las estrategias sociales (véase Anexo B). El tiempo estimado que toma un sujeto en responderlo es de aproximadamente 40 minutos.

La Escala de Autoeficacia en el uso del inglés en actividades docentes de Wong (2005) esta diseñada para evaluar el nivel de autoeficacia en el uso del inglés en estudiantes de idiomas. Esta compuesta por una escala de likert de 10 niveles, 1 significa que el sujeto es poco capaz de realizar la actividad y 10 que es completamente capaz de realizar la actividad. Consta de 10 ítems donde se describen diversas actividades (véase Anexo C). El tiempo estimado que toma un sujeto en responderlo es de aproximadamente 10 minutos.

Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

Strategy Inventory for Language Learning (SILL).

La validez convergente del SILL es parcialmente mostrada por la relación existente con el desempeño del idioma. Oxford (1996) reporta el estudio de Chang (1991) en China, el de Green (1991) en Puerto Rico, el de Park (1994) en Korea, el de Phillips (1991) y Rossi-Le (1989) en Estados Unidos y por último el de Watanabe (1991) en Japón donde el alfa de Cronbach (α) se encuentra en un rango de 0,91 a 0,95.

Una vez traducido y adaptado a la población nacional, se evalúa la validez del instrumento SILL con la muestra del estudio a través de un análisis factorial de componentes principales con rotación oblicua cuyos resultados se presentan a continuación:

El SILL propone 6 partes o componentes (parte A: estrategias de memoria, parte B: estrategias cognitivas, parte C: estrategias de compensación, parte D: estrategias metacognitivas, parte E: estrategias afectivas y parte F: estrategias sociales), en el análisis de componentes principales sólo se muestran cinco, lo que implica la reducción de un componente del SILL de su versión en inglés. Al estudiar los resultados obtenidos, se toma la decisión de unificar la parte A con la parte E y crear un componente de estrategias de memoria y afectivas.

Se seleccionan sólo ítems cuya carga factorial es superior a 0,40 y de

preferencia en un solo factor, lo que implica la eliminación de los ítems 6, 9, 37, 46 y 47 (véase Anexo D). La varianza total explicada por el instrumento es de 56,45%, el primer componente explica el 32,05%, el segundo componente explica 10,68%, el tercer componente explica el 5,77%, el cuarto componente explica el 4,76% y el último componente explica el 3,19%. La definición de los cinco componentes resultantes se muestra a continuación:

El primer componente, estrategias cognitivas, coincide parcialmente con la parte B de la escala del SILL identificada por Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003) como las estrategias cognitivas y esta compuesto por los ítems 16, 11, 35, 14, 36, 8, 30, 17, 2, 31, 12, 4, 10, 23, 15 y 13. Según Oxford, las estrategias cognitivas, las cuales son consideradas como estrategias directas, son esenciales al momento de adquirir una lengua extranjera y coincide con O'Malley y Chamot (1990) que son también las más populares entre los estudiantes. Existen 4 grupos de estrategias cognitivas: practicar (repetición, prácticas formales con sonidos y escrituras, reconocimiento y utilización de fórmulas y patrones), recibir y enviar mensajes (obtener ideas rápidamente, utilizar recursos para enviar y recibir mensajes), analizar y razonar (razonamiento deductivo, análisis de expresiones, traducción, transferencia), y por último crear estructuras de ingreso y salida (tomar apuntes, resumir, resaltar). Como lo afirman Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003) y Dansereau (1985) estas estrategias

tienen un fin común: la manipulación o transformación del inglés como lengua extranjera, adquirida por el aprendiz.

El segundo componente, estrategias de memoria y afectivas constituido por los ítems 43, 5, 7, 26, 41, 21, 32, 49 y 20, integra parcialmente la parte A y E de la escala del SILL identificada por Oxford como las estrategias de memoria y las estrategias afectivas. Las estrategias de memoria, clasificadas como estrategias directas, han sido usadas por más de miles de años. Oxford las divide en los siguientes grupos: creación de uniones mentales (agrupación, elaboración y asociación), aplicación de imágenes y sonidos (representación de sonidos en la memoria, mapas semánticos y palabras claves) y correcta revisión (revisión estructurada). Al adquirir una lengua extranjera, el estudiante debe ser capaz de organizar y asociar la nueva información de forma significativa (Oxford). Las estrategias afectivas las clasifica como indirectas y las divide en 3: reducir la ansiedad (uso de música, humor, relajación, meditación y respiración), alentarse a sí mismo (auto premiarse y tomar riesgos sensatamente) y tomar la temperatura emocional (escuchar los mensajes del cuerpo y discutir los sentimientos con otros). Oxford afirma que los estudiantes pueden controlar los factores afectivos (emociones, actitudes, motivaciones y valores) con el uso de estrategias afectivas. De esta forma, logran tener un mayor control sobre su proceso de aprendizaje.

Esta integración de componentes coincide con lo señalado por Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003): la frecuencia de uso de las estrategias varía en función de la cultura. A su vez, es relevante mencionar que diversos estudios presentados por Oxford y O'Malley y Chamot (1990) señalan las estrategias afectivas son poco utilizado por los aprendices.

El componente tres está conformado por las estrategias metacognitivas con los ítems 42, 44, 3, 34, 38 y 33 y coincide parcialmente con la parte D de la escala del SILL identificada por Oxford como las estrategias metacognitivas. La autora ubica las estrategias metacognitivas como estrategias indirectas y realiza la siguiente ramificación: centrar el aprendizaje (conexión de la nueva información con el material ya conocido y prestar atención), ordenar y planificar el aprendizaje (organizar, establecer metas y objetivos, identificar el objetivo de una tarea de lenguaje y buscar oportunidades para practicar) y evaluar el aprendizaje (auto monitoreo y auto evaluación). Poggioli (1998) las define como:

el grado de conciencia o conocimiento de los individuos sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognoscitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados del aprendizaje" (p.2).

En síntesis, las estrategias metacognitivas ayudan a los estudiantes a coordinar su proceso de aprendizaje.

El cuarto componente señala las estrategias de compensación y contiene los ítems 24, 28, 25, 27, 29, 22 y 18 que coinciden parcialmente con la parte C de la escala del SILL identificada por Oxford como las estrategias de compensación. La autora sugiere que las estrategias de compensación hacen parte de las estrategias directas. Estas estrategias se dividen en 2 grupos: adivinar inteligentemente (uso de las claves lingüísticas u otras para adivinar el significado) y vencer las limitaciones en la expresión oral y escritura (cambiar a la lengua materna, buscar ayuda, usar mímica, seleccionar el tema y usar sinónimos). Las estrategias de compensación habilitan a los aprendices a usar el nuevo idioma ya sea para comprenderlo o producirlo, a pesar de sus limitaciones (Oxford, 1990, 1994, 1996b, 2003).

El último componente está conformado por las estrategias sociales con los siguientes ítems 39, 48, 40, 45, 1, 19 y 50 que coinciden parcialmente con la parte F de la escala del SILL identificada por Oxford como las estrategias sociales. Las estrategias sociales son clasificadas por Oxford como indirectas y se dividen en tres categorías: hacer preguntas (pedir aclaraciones, verificaciones o correcciones), cooperar con otros (colaborar con los compañeros más competentes en la lengua extranjera) y simpatizar con otros (desarrollar la comprensión de la cultura con los hablantes de la lengua extranjera y estar conscientes de los pensamientos y sentimientos de los demás). Una lengua extranjera es una forma de

comunicación; la comunicación involucra personas y es de suma importancia el uso adecuado de las estrategias sociales para esta interacción (Oxford).

Así mismo, se evaluó la confiabilidad del SILL a través del coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach, presentando el instrumento total un índice $\alpha = 0,94$ y sus dimensiones varían entre 0,74 y 0,93, según se observa en la Tabla 2.

Tabla 2
Estructura Factorial del SILL Adaptado a la Población Venezolana

	Ítem	Componente				
		1	2	3	4	5
		$\alpha =$ 0,93	$\alpha =$ 0,82	$\alpha =$ 0,74	$\alpha =$ 0,80	$\alpha =$ 0,82
16	Leo en inglés por placer.	0,77				
11	Intento hablar con los nativos de la lengua inglesa.	0,75				
35	Busco gente con la que puedo hablar inglés.	0,71				
14	Trato de conversar con la gente en inglés.	0,71				
36	Busco oportunidades de leer tanto como sea posible en inglés.	0,70				
8	Repaso lecciones en inglés con mucha frecuencia.	0,67				
30	Intento utilizar mi inglés en la mayor cantidad de ocasiones posibles.	0,65				
17	Escribo notas, mensajes, cartas o tareas en inglés.	0,60				
2	Empleo las palabras recién aprendidas en oraciones y de esta manera poder recordarlas.	0,58				
31	Anoto mis errores en inglés y utilizo tal información para mejorar y reducir mis errores.	0,57				
12	Practico los sonidos en inglés.	0,55				
4	Hago memoria de una nueva palabra en inglés imaginándome una situación en la cual la palabra puede ser utilizada.	0,55				
10	Repito o escribo nuevas palabras en inglés varias veces.	0,48				
23	Hago un resumen de la información que escucho o leo en inglés.	0,47				
15	Veó programas en inglés, películas en inglés o visito las páginas escritas en inglés por Internet.	0,47				
13	Utilizo las palabras en inglés que se den en diversas maneras.	0,47				
43	Escribo mis sensaciones del aprendizaje del idioma a diario.		0,80			
5	Utilizo rimas para recordar nuevas palabra en inglés.		0,75			
7	Realizo mímicas en inglés con mucha frecuencia.		0,68			
26	Invento nuevas palabras si no sé cuales son las correctas en inglés.		0,67			

41	Me doy a mí mismo una recompensa o un autoregalo cuando me expreso bien en inglés.	0,56	
21	Busco el significado de una palabra en inglés dividiéndola en varias partes para poder entenderla.	0,53	
32	Pongo atención cuando alguien está hablando en inglés.	-	
49	Hago preguntas en español.	0,49	
20	Intento buscar diseños o patrones en inglés.	0,47	
		0,45	
42	Noto si estoy tenso o nervioso cuando estoy estudiando o usando inglés.		0,62
44	Hablo con alguien sobre cómo me siento cuando estoy aprendiendo inglés.		0,56
3	Relaciono el sonido de una nueva palabra en español con una imagen o dibujo para ayudarme a recordarla.		0,51
34	Planeo mi horario para tener tiempo suficiente con el fin de estudiar inglés.		0,50
38	Pienso en mi progreso de aprender inglés.		0,43
33	Siempre intento descubrir cómo ser un mejor aprendiz de inglés.		0,42
24	Procuro adivinar el significado de las palabras que desconozco.		0,74
28	Intento inferir lo que dirá la otra persona en inglés.		0,73
25	Cuando no puedo recordar una palabra durante una conversación en inglés, utilizo gestos.		0,61
27	Leo en inglés sin buscar el significado de cada nueva palabra.		0,57
29	Si no puedo recordar la palabra en inglés, utilizo otra palabra o una frase que tenga el mismo significado.		0,57
22	Intento no traducir palabra por palabra.		0,46
18	Leo con la vista rápidamente un pasaje en inglés y luego vuelvo a leerlo minuciosamente.		0,44
39	Intento relajarme cuando sea que me siento incapaz de usar el inglés.		0,59
48	Pido ayuda a los angloparlantes.		0,57
40	Me animo a mí mismo a hablar en inglés aun cuando temo cometer errores.		0,53
45	Si no entiendo algo en inglés, pido a quien me habla que lo haga más despacio o lo repita nuevamente.		0,5
1	Busco relaciones entre lo que he aprendido del inglés y lo nuevo que voy aprendiendo.		0,49
19	Busco las palabras en mi lengua materna que sean similares a las palabras en inglés.		0,48
50	Intento aprender sobre la cultura de los angloparlantes.		0,41

A pesar de reducir las dimensiones evaluadas por el SILL de seis escalas a cinco, los resultados obtenidos no se ven afectados al compararlos con la versión en inglés debido a que los ítems de la escala afectiva se distribuyeron en la de memoria creando así una escala conjunta de estrategias de memoria y afectivas. La adaptación realizada del SILL sugiere que se comporta como un instrumento válido y confiable para evaluar el nivel de uso de las estrategias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Anexo B).

Autoeficacia en el Uso del Inglés en Actividades Docentes

La autoeficacia en el uso del inglés en actividades docentes en los estudiantes de idiomas en formación docente desarrollada por Wong (2005), reporta una consistencia interna $\alpha = 0,89$ y la correlación del total de los ítems obtenida es significativa ($p < 0,001$), con valores de correlación de 0,048 a 0,83 lo que sugiere una adecuada confiabilidad en el contexto norteamericano.

En la presente investigación, se realiza la traducción y adaptación al contexto venezolano de la escala de autoeficacia de Wong (2005). Una vez aplicada la escala a la muestra del estudio, se evalúa nuevamente su validez a través de un análisis factorial de componentes principales exploratorio. La varianza total explicada es de 65,06, y está compuesta en una sola escala o dimensión, coincidiendo con lo planteado por Wong (2005). Así mismo, se

calcula la confiabilidad a través de coeficiente alfa de Cronbach (α) y se obtiene el valor de 0,94. Estos resultados sugieren que la escala de autoeficacia en el uso del inglés en actividades docentes contiene altos niveles de validez y confiabilidad (véase Anexo C).

Procedimiento

Primero, se procede a la adaptación y validación de los instrumentos seleccionados para este estudio (Anexos A y C). Luego, se solicita autorización a la coordinación de estudios académicos de la Universidad Central de Venezuela para realizar las pruebas.

A continuación, se selecciona la muestra de 250 estudiantes a la cual se le aplica las dos pruebas. Esto se realiza en varias sesiones dado el número de la muestra estudiada. Antes de comenzar, se les explica a los alumnos las instrucciones y se les da un ejemplo de autoeficacia para que usen la escala correctamente. A su vez, se enfatiza que no existe respuesta correcta o incorrecta y que los resultados van a ser usados en una investigación confidencial.

Luego, se les reparten los cuestionarios. A pesar de que el tiempo previsto para completar los cuestionarios es de aproximadamente 50 minutos en total, los estudiantes se toman aproximadamente 25 minutos para completar los dos cuestionarios.

Seguidamente, se cuantifican y analizan los resultados. Por último, se verifican las hipótesis y luego se sacan conclusiones y recomendaciones.

Procesamiento de los Datos

El procesamiento de los datos se lleva a cabo de la siguiente manera. Para identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentes de los estudiantes de idiomas, se transcriben los datos al paquete estadístico SPSS 13.0. Para identificar el nivel de autoeficacia, se calcula la frecuencia con la ayuda del mismo programa. Luego se llevan a cabo métodos multivariantes para analizar la data. Por último, se correlacionan las estrategias de aprendizaje y el nivel de autoeficacia de estudiantes de idiomas en formación docente.

En este capítulo se presenta el tipo y diseño de la investigación, la población y muestra seleccionada y el sistema de variables. A su vez, se explican los instrumentos seleccionados, su validez y confiabilidad, el procedimiento que se lleva a cabo al momento de aplicarlos y el procesamiento de los datos.

Capítulo IV. Resultados

En el presente capítulo se muestran los resultados obtenidos en la investigación. Se comienza con el análisis descriptivo de la muestra; posteriormente se realizan las pruebas de diferencia de medias e inferencias establecidas en los objetivos del estudio, verificando las relaciones entre las variables propuestas; y finalmente se discuten estos resultados en función a los fundamentos teóricos.

Análisis Descriptivo

Variables Sociodemográficas. En la Tabla 3 se presenta la distribución de la población con respecto a las características sociodemográficas estudiadas en la muestra. La distribución de la muestra con respecto a la variable género, esta conformada por un número mayor de mujeres que de hombres. De los 250 estudiantes encuestados, 160 son del género femenino (64%) y 90 del género masculino (36%). Por otro lado, 238 estudiantes (95,2%) tienen como lengua materna el español, 8 el inglés (3,2%) y tan sólo 4 otra lengua (1,6%). Al analizar los estudios de bachillerato, se encuentra que la mayor proporción de la muestra, 142, estudiaron en colegios privados en Venezuela (56,8%), seguido por 89 estudiantes de liceos públicos en Venezuela (35,6%) y el resto distribuidos en colegios bilingües en Venezuela (3,6%), liceos públicos en el exterior (3,2%), colegios privados en el exterior (0,04%) y colegios bilingües en el exterior (0,04%).

Tabla 3
Variables Sociodemográficas de los Estudiantes de Idiomas (N=250)

Características	N	%
Género		
Hombre	90	36,0
Mujer	160	64,0
Lengua Materna		
Español	238	95,2
Inglés	8	3,2
Otro	4	1,6
Estudios de Bachillerato		
Liceo Público en Venezuela	89	35,6
Colegio Privado en Venezuela	142	56,8
Colegio Bilingüe en Venezuela	9	3,6
Liceo Público en el Exterior	8	3,2
Colegio Privado en el Exterior	1	0,4
Colegio Bilingüe en el Exterior	1	0,4
Estudios Previos de Inglés		
Ninguno	82	32,8
Cursos	85	34,0
Clases Particulares	33	13,2
Autodidacta	50	20,0

Por último, con respecto a los estudios previos de inglés, se conforman 4 categorías; la primera, constituida por 85 estudiantes (34%), afirma haber asistido a un curso, sin embargo, la segunda de 82 estudiantes (32,8%) sostiene lo contrario, la tercera con un total de 50 estudiantes (20%) asevera ser autodidacta y la última categoría con 33 estudiantes (13.2%) argumenta haber asistido a clases particulares.

Estrategias de Aprendizaje del Lenguaje. Para evaluar las estrategias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se realiza una adaptación en el presente estudio del instrumento SILL al contexto venezolano (véase

Capítulo III, Instrumentos para la Recolección de Datos). En la Tabla 4 se describe la muestra según los 5 componentes descritos y evaluados por la adaptación del SILL:

Tabla 4

Descriptivos de las Estrategias Presentes en el SILL (N=250)

Estrategias	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Eco	229	1,50	4,88	3,48	,75
EMA	243	1,33	4,78	2,76	,82
EM	242	1,33	5,00	3,42	,77
EC	242	1,29	4,86	3,38	,76
ES	247	1,57	5,00	3,54	,76
PGE	212	1,53	4,63	3,32	,60

ECo: Estrategias Cognitivas, EMA: Estrategias de Memoria y Afectivas, EM: Estrategias Metacognitivas, EC: Estrategias de Compensación, ES: Estrategias Sociales, PGE: Promedio General de Estrategias.

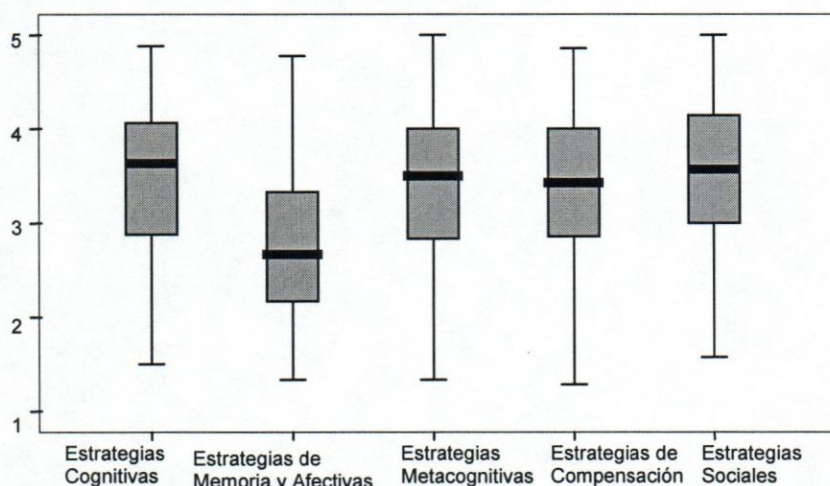
Como se puede observar en la Tabla 4, la muestra tiende a exhibir con mayor fuerza estrategias sociales; es decir, los estudiantes piden ayuda a angloparlantes e intentan aprender sobre su cultura. A continuación, las estrategias cognitivas obtienen la segunda media más alta seguido por las metacognitivas y luego las de compensación. Estos resultados sugieren que los estudiantes intentan hablar con nativos, practicar los sonidos en inglés, leer, escribir notas, mensajes o cartas en inglés por placer y repetir nuevas palabras varias veces. A su vez, los estudiantes metacognitivos, siempre intentan descubrir el significado de las palabras y planean su horario para poder estudiar inglés. Por último, los estudiantes que utilizan estrategias de compensación, procuran adivinar el significado de las palabras, inventan nuevas palabras sino saben cuales son las correctas, intentan inferir lo que

dirán otras personas y si no recuerdan la palabra en inglés, utilizan otra con el mismo significado.

El componente con las estrategias de memoria y afectivas obtuvo la puntuación más baja, observándose que los valores se ubican entre las puntuaciones 2 y 3 de la escala, o lo que es lo mismo, exhibe “de vez en cuando” o “normal” estrategias referidas a recordar nuevas palabras, realizar mímica para ser comprendido, darse recompensas y escribir sensaciones del aprendizaje en un diario. Por lo tanto, estos estudiantes son menos propensos a tener un aprendizaje significativo, rápido y efectivo.

A continuación se presenta la Figura 1 en donde se muestra lo descrito en el párrafo anterior.

Figura 1
Uso de Estrategias de Aprendizaje



En la Figura 1 se advierte como las estrategias sociales obtienen la

mediana estadísticamente más alta de todos los componentes, observándose que más del 50% de los datos se distribuyen entre los valores 3 y 4 de la escala del instrumento. Las estrategias de memoria y afectivas muestran la mediana más baja de los componentes estudiados, y la dispersión del 50% de los datos centrales se ubica entre los valores 2,8 y 4, lo que sugiere que es la estrategia menos utilizada por la muestra.

Autoeficacia en el Uso del Inglés en Actividades Docentes. El promedio de autoeficacia obtenido por los estudiantes es alto (7,33), el valor mínimo obtenido es de 1,70 y el valor máximo de 10 (puntuación máxima posible). La desviación típica sugiere que los individuos se comportan de forma homogénea, y aproximadamente el 68% de la muestra obtiene entre 5,48 y 9,18 puntos en la escala. Esto sugiere que la muestra presenta altos niveles de autoeficacia en el uso del inglés en actividades docentes.

Análisis Inferencial

Estrategias de Aprendizaje del Lenguaje y las Características Sociodemográficas.

Para determinar la influencia de las características sociodemográficas estudiadas como el género, la lengua materna, los estudios de bachillerato, los estudios previos de inglés y el año de estudio de pregrado, sobre las estrategias, se procede a examinar la diferencia de medias con pruebas *t*-Student para grupos independientes y ANOVA según el caso. Se utiliza para esto un intervalo de confianza de 95% y un nivel de significación de 0,05.

Los resultados de evaluar las estrategias según el género, muestran que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje y el género. Ambos reportan un mayor uso de las estrategias sociales y uno menor de las estrategias de memoria y afectivas. Estos resultados se muestran a continuación en la Tabla 5.

Tabla 5

Diferencias entre las Estrategias según el Género (N=250)

Estrategias	Mujer		Hombre		Prueba
	M	DT	M	DT	
Eco	3,53	0,72	3,40	0,82	T(227) -1,25 p=,21
EMA	2,71	0,84	2,84	0,79	T(241) 1,18 p=,23
EM	3,49	0,73	3,30	0,82	T(240) -1,86 p=,06
EC	3,42	0,73	3,30	0,80	T(240) -1,10 p=,27
ES	3,58	0,71	3,46	0,84	T(155) -1,17 p=,24
PGE	3,36	0,54	3,25	0,71	T(110) -1,18 p=,23

ECo: Estrategias Cognitivas, EMA: Estrategias de Memoria y Afectivas, EM: Estrategias Metacognitivas, EC: Estrategias de Compensación, ES: Estrategias Sociales, PGE: Promedio General de Estrategias.

En cuanto a la relación entre las estrategias y la lengua materna de los participantes, los resultados de la *t*-Student muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las estrategias y la lengua materna de los encuestados (véase Tabla 6). El uso de las estrategias de aprendizaje no se ve determinado por la lengua materna de los estudiantes de idiomas analizados en la muestra.

Tabla 6
Las Estrategias según la Lengua Materna (N=250)

Estrategias	Español		Inglés y Otros		Prueba
	M	DT	M	DT	
Eco	3,49	0,75	3,46	1,15	T(227)= 0,08 p=0,93
EMA	2,74	0,81	3,18	1,09	T(241)=-1,77 p=0,07
EM	3,43	0,76	3,38	1,24	T(240)= 0,18 p=0,85
EC	3,38	0,75	3,23	1,20	T(240)= 0,65 p=0,51
ES	3,55	0,75	3,39	1,15	T(245)= 0,69 p=0,48
PGE	3,33	0,59	3,38	1,01	T(210)= 0,25 p=0,80

ECo: Estrategias Cognitivas, EMA: Estrategias de Memoria y Afectivas, EM: Estrategias Metacognitivas, EC: Estrategias de Compensación, ES: Estrategias Sociales, PGE: Promedio

Con respecto a las estrategias y el estudio de bachillerato de la muestra, se encuentran diferencias estadísticamente significativas al evaluarse los resultados obtenidos mediante una prueba F en las estrategias cognitivas, de memoria y afectivas, metacognitivas y el promedio general de las estrategias (Tabla 7). Por su parte, las estrategias de compensación y sociales no reportan una diferencia estadísticamente significativa. De manera interesante, las estrategias de memoria y afectivas arrojan el menor valor para todos los estudiantes de la muestra.

Se realiza una agrupación en los estudios de bachillerato dado la similitud en los resultados obtenidos. Se crea una categoría nueva denominada "los otros" constituida por: colegios bilingües en Venezuela, liceos públicos en el exterior, colegios privados en el exterior y colegios bilingües en el exterior.

Tabla 7
Diferencia entre las Estrategias según los Estudios de Bachillerato (N=250)

Estrategias	Liceo Público Venezuela		Colegio Privado Venezuela		Otros		Total		Prueba
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
Eco	3,58	0,75	3,38	0,76	3,99	0,55	3,49	0,76	F(2,226)=5,76 p=0,00**
EMA	2,78	0,79	2,67	0,81	3,37	0,88	2,76	0,83	F(2,240)=6,16 p=0,00**
EM	3,60	0,75	3,32	0,78	3,45	0,72	3,43	0,77	F(2,239)=3,40 p=0,03**
EC	3,40	0,71	3,34	0,78	3,61	0,89	3,38	0,76	F(2,239)=1,11 p=0,33
ES	3,62	0,75	3,47	0,78	3,71	0,70	3,54	0,76	F(2,244)=1,56 p=0,21
PGE	3,41	0,56	3,22	0,61	3,75	0,55	3,33	0,61	F(2,209)=6,65 p=0,00**

*Nivel de significancia < 0,05 y ** Nivel de significancia < 0,01

ECo: Estrategias Cognitivas, EMA: Estrategias de Memoria y Afectivas, EM: Estrategias Metacognitivas, EC: Estrategias de Compensación, ES: Estrategias Sociales, PGE: Promedio General de Estrategias.

Para evaluar la diferencia encontrada en el uso de la estrategias cognitivas, de memoria y afectivas, metacognitivas y el promedio general de estrategias, se aplica una prueba post hoc Scheffe. Los resultados sugieren las siguientes conclusiones. Para el caso de las estrategias cognitivas, la principal diferencia se encuentra entre los estudiantes del grupo de liceos públicos de Venezuela y "los otros" (diferencia de media: 0,62 p= 0,006), a favor de los otros. En relación con las estrategias de memoria y afectivas, la diferencia se encuentra entre "los otros" y los liceos (diferencia de media: 0,59 p= 0,012) y colegios públicos (diferencia de media: 0,70 p=0,002) de Venezuela. Es evidente que "los otros" utilizan más estrategias de aprendizaje. Con relación a las estrategias metacognitivas, la diferencia se encuentra entre los liceos públicos y los colegios privados (diferencia de

media: 0,28 $p=0,026$). Los liceos públicos reportan un mayor uso de las estrategias. Por último, con relación al promedio general, la diferencia mas importante se reporta entre “los otros” y los colegios privados (diferencia de media: 0,53 $p=0,003$), a favor de “los otros”. Estos resultados son corroborados con las pruebas post hoc Tukey HDS y Bonferroni.

Con relación a las estrategias y los estudios previos de inglés de la muestra, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas al evaluarse los resultados obtenidos mediante una prueba F en las estrategias cognitivas, de memoria y afectivas, metacognitivas, sociales y el promedio general de las estrategias. No obstante, las estrategias de compensación, exhiben una diferencia estadísticamente significativa (véase Tabla 8).

Tabla 8

Diferencias entre las Estrategias según los Estudios Previos de Inglés (N=250)

Estrategias	Ninguno		Cursos		Clases Particulares		Auto-didacta		Prueba
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
Eco	3,31	0,83	3,59	0,72	3,47	0,76	3,63	0,61	F(3,225)=2,49 p=0,06
EMA	2,73	0,83	2,70	0,78	3,08	0,95	2,68	0,77	F(3,239)=1,97 p=0,11
EM	3,49	0,79	3,47	0,71	3,34	0,81	3,30	0,80	F(3,238)=0,83 p=0,47
EC	3,18	0,80	3,52	0,69	3,50	0,76	3,37	0,75	F(3,238)=2,99 p=0,03*
ES	3,45	0,81	3,65	0,71	3,45	0,80	3,56	0,71	F(3,243)=1,12 p=0,34
PGE	3,22	0,64	3,38	0,54	3,38	0,76	3,36	0,51	F(3, 208)=1,08 P= 0,35

*Nivel de significancia < 0,05 y ** Nivel de significancia < 0,01

ECo: Estrategias Cognitivas, EMA: Estrategias de Memoria y Afectivas, EM: Estrategias Metacognitivas, EC: Estrategias de Compensación, ES: Estrategias Sociales. PGE: Promedio General de Estrategias.

Para evaluar la diferencia encontrada en el uso de las estrategias de compensación en función de los estudios previos de inglés, se aplica una prueba post hoc Scheffe. Los resultados sugieren que la principal diferencia se encuentra entre las personas que han realizado cursos y las que no tienen ningún estudio previo (diferencia de media: - 0,33 $p= 0,047$), siendo los estudiantes que han realizado cursos los que logran un mayor nivel de estrategias de compensación. Estos resultados son corroborados con las pruebas post hoc Tukey HSD y Bonferroni.

Al estudiar las diferencias del uso de las estrategias en función del año de estudio de la carrera, se encuentran diferencias estadísticamente significativas al evaluarse los resultados obtenidos mediante la prueba F en todas las estrategias planteadas en el estudio (véase Tabla 9). Como es de esperarse, la media más alta se encuentra en los estudiantes de quinto año en todas las estrategias. Esto sugiere que los estudiantes van desarrollando el uso de estrategias de aprendizaje durante todo el pregrado.

Tabla 9
Diferencias entre las Estrategias según los Años de Estudio del Pregrado
 (N=250)

Estrategias	Primer Año		Segundo Año		Tercer Año		Cuarto Año		Quinto Año		Prueba
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
Eco	3,51	0,71	3,49	0,64	2,91	0,76	3,60	0,68	3,95	0,62	F(4,224)=13,73 p=0,00**
EMA	2,45	0,46	2,41	0,52	2,77	0,72	2,29	0,55	3,88	0,67	F(4,238)=59,00 p=0,00**
EM	3,71	0,60	3,49	0,75	2,90	0,78	3,26	0,68	3,80	0,70	F(4,237)=13,06 p=0,00**
EC	3,06	0,64	3,38	0,59	2,85	0,78	3,59	0,64	4,06	0,53	F(4,237)=25,55 p=0,00**
ES	3,72	0,67	3,49	0,75	2,92	0,78	3,57	0,57	4,01	0,60	F(4,242)=17,26 p=0,00**
PGE	3,26	0,35	3,27	0,37	2,85	0,68	3,34	0,43	3,94	0,54	F(4,207)=26,54 p=0,00**

*Nivel de significancia < 0,05 y ** Nivel de significancia < 0,01

ECo: Estrategias Cognitivas, EMA: Estrategias de Memoria y Afectivas, EM: Estrategias Metacognitivas, EC: Estrategias de Compensación, ES: Estrategias Sociales, PGE: Promedio General de Estrategias.

Para evaluar la diferencia encontrada en el uso de la estrategias de aprendizaje en función al año de estudio de los estudiantes de la muestra se aplica una prueba post hoc Scheffe. Se encuentra que en las estrategias cognitivas, de memoria y afectivas, de compensación y el promedio general de las estrategias, la principal diferencia significativa se manifiesta entre los estudiantes de primero y quinto año, siendo estos últimos los que tienen la mayor frecuencia de uso de las estrategias cognitivas (diferencia de media: -0,43 p=0,021), de memoria y afectivas (diferencia de media: -1,44 p=0,00),

de compensación (diferencia de media: -1 $p=0,00$) y su promedio en general es más alto (diferencia de media: -0,67 $p=0,00$).

Por otro lado, una diferencia que llama la atención se encontró en la relación de las estrategias metacognitivas. En primer año, los estudiantes reportan un mayor uso de estas estrategias que los de tercer año (diferencia de media: 0,82 $p=0,00$) y que los de cuarto año (diferencia de media: 0,46 $p=0,012$). Una situación similar sucede con las estrategias sociales. Los estudiantes de primer año utilizan más esta estrategia que los de tercer año (diferencia de media: 0,80 $p=0,00$). Estos resultados son corroborados con las pruebas post hoc Tukey HDS y Bonferroni.

Se puede concluir que existe diferencia estadísticamente significativa al evaluar las estrategias de aprendizaje en función de los estudios de bachillerato, los estudios previos de inglés y el año de estudio de pregrado.

Autoeficacia en el Uso del Inglés en Actividades Docentes y las Variables Sociodemográficas

A continuación, se describen los resultados obtenidos sobre la relación entre la autoeficacia y las variables sociodemográficas de la muestra. Para determinar la influencia de las variables sociodemográficas de la muestra (género, lengua materna, estudios de bachillerato, estudios previos de inglés y año de estudio de pregrado) sobre la autoeficacia, se procede a examinar la diferencia de medias con una prueba *t*-Student para

grupos independientes y una prueba F (ANOVA). Se utiliza para esto un intervalo de confianza de 95% y un nivel de significación de 0,05.

Como se puede observar en la Tabla 10, se reporta un nivel de significancia mayor a 0,05, por lo tanto, no existe diferencia estadísticamente significativa, $T(250) = -1,24$ $p = 0,21$ entre las mujeres ($M=7,44$) y los hombres ($M=7,13$), lo que sugiere que tanto los hombres como las mujeres poseen un nivel similar de autoeficacia en el uso del inglés en actividades docente.

Tabla 10
Autoeficacia en Función del Género (N=250)

Género	M	DT	Prueba
Hombre	7,13	1,89	
Mujer	7,44	1,82	$T(250) = -1,24$ $p = 0,21$

Con relación a la posible influencia de la lengua materna sobre la autoeficacia, se puede observar en la Tabla 11, que no existe diferencia estadísticamente significativa. El nivel de autoeficacia no se ve influenciado por la lengua materna.

Tabla 11
Autoeficacia en Función de la Lengua Materna (N=250)

Lengua Materna	M	DT	Prueba
Español	7,35	1,82	
Inglés y Otros	6,97	2,29	$T(250) = 0,68$ $p = 0,49$

Con relación al lugar donde se estudió el bachillerato y la autoeficacia, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas. Esto sugiere

que el nivel de autoeficacia no se ve afectado por el tipo de educación que el educando haya recibido durante el bachillerato (véase Tabla 12).

Tabla 12
Autoeficacia en Función de los Estudios de Bachillerato (N=250)

Estudios	M	DT	Prueba
Liceo Público Venezuela	7,14	1,85	F(2,248)=2,33 p=0,99
Colegio Privado Venezuela	7,34	1,84	
Otros	8,14	1,78	

Todo lo contrario sucede con los estudios previos de inglés. Para esta variable, se encuentra que existe una diferencia estadísticamente significativa entre la autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera y los estudios previos de inglés (véase Tabla 13).

Tabla 13
Autoeficacia en Función a Estudios Previos de Inglés (N=250)

Estudios Previos	M	DT	Prueba
Ninguno	6,70	2,14	F(3, 247)=5,24 p=0,002*
Cursos	7,53	1,66	
Clases Particulares	8,02	1,64	
Autodidacta	7,52	1,48	

*Nivel de significancia < 0,05 y ** Nivel de significancia < 0,01

Para evaluar la diferencia encontrada en la autoeficacia en función de los estudios previos de inglés, se aplica una prueba post hoc Scheffe. Los resultados sugieren que la principal diferencia se encuentra en los estudiantes que no reciben ningún curso y los estudiantes que asisten a clases particulares (diferencia de media: -1,32 p=0,03), a favor de los últimos.

A su vez, se encuentra otra diferencia significativa entre los estudiantes que no reciben ningún curso y los que asisten a uno (diferencia de media: -0,82 $p=0,021$), reportando un nivel de autoeficacia mayor los estudiantes que reciben cursos. Estos resultados son corroborados con las pruebas post hoc Tukey HDS y Bonferroni.

Al analizar la autoeficacia en función del año de estudio de la muestra, se encuentra que existe una relación estadísticamente significativa (Tabla 14).

Tabla 14
Autoeficacia en Función del Año de Estudio de Pregrado (N=250)

Año de Estudio	M	DT	Prueba
Primer año	6,39	1,79	
Segundo año	6,52	1,78	
Tercer año	6,56	1,88	F(4,238)=27,45 $p=0,00^{**}$
Cuarto año	8,49	0,95	
Quinto año	8,72	1,03	

*Nivel de significancia < 0,05 y ** Nivel de significancia < 0,01

Para evaluar la diferencia encontrada en la autoeficacia en función del año de estudio de pregrado de los estudiantes de la muestra, se aplica una prueba post hoc Scheffe. Se encuentra una diferencia significativa en el nivel de autoeficacia de los estudiantes de cuarto y quinto año con relación a los de primer año, a favor de los de cuarto (diferencia de media: -2,09 $p=0,00$) y quinto año (diferencia de media: -2,32 $p=0,00$). También se reporta una diferencia estadísticamente significativa entre los estudiantes de segundo año con relación a los de cuarto (diferencia de media: -1,96 $p=0,00$) y quinto año (diferencia de media: -2,19 $p=0,00$), a favor de los últimos. Este

comportamiento se repite con los estudiantes de tercer año en relación a los de cuarto (diferencia de media: -1,92 $p=0,00$) y quinto (diferencia de media -2,15 $p=0,00$). En síntesis, entre mayor es el año de estudio del pregrado, mayor es el nivel de autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Estos resultados son corroborados con las pruebas post hoc Tukey HDS y Bonferroni

Se puede concluir que no se reporta diferencia estadísticamente significativa en el género, la lengua materna y los estudios de bachillerato con respecto al nivel de autoeficacia. No obstante, el escenario es diferente con relación a los estudios previos de inglés y al año de estudio de pregrado. Se evidencia que el nivel de autoeficacia es mayor cuando los estudiantes han recibido clases particulares y cuando se encuentran en un nivel de estudio más avanzado.

Estrategias de Aprendizaje del Lenguaje y la Autoeficacia en el Uso del Inglés en Actividades Docentes

Para explorar la relación entre las estrategias de aprendizaje del lenguaje y la autoeficacia en el uso del inglés en actividades docentes de estudiantes de idiomas, se aplica una correlación de Pearson.

Los valores de la correlación de Pearson entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia en el uso del inglés en actividades docentes se presentan en la Tabla 15.

Tabla 15

Correlación entre las Estrategias de Aprendizaje y la Autoeficacia en el uso del Inglés en Actividades Docentes (N= 250)

		M	DT	1	2	3	4	5	6	7
1	PGA	7,33	1,85	1	,55(**)	,37(**)	,19(**)	,57(**)	,47(**)	,55(**)
2	Eco	3,49	0,76		1	,49(**)	,49(**)	,61(**)	,73(**)	,85(**)
3	EMA	2,76	0,83			1	,53(**)	,44(**)	,47(**)	,75(**)
4	EM	3,43	0,77				1	,37(**)	,55(**)	,74(**)
5	EC	3,38	0,76					1	,52(**)	,75(**)
6	ES	3,54	0,76						1	,82(**)
7	PGE	3,32	0,62							1

*Nivel de significancia < 0,05 y ** Nivel de significancia < 0,01

PGA: Promedio General de Autoeficacia, ECo: Estrategias Cognitivas, EMA: Estrategias de Memoria y Afectivas, EM: Estrategias Metacognitivas, EC: Estrategias de Compensación, ES: Estrategias Sociales, PGE: Promedio General de Estrategias

Se encuentra una correlación positiva con todas las estrategias, sin embargo, la fuerza de la asociación varía. En general, las estrategias cognitivas ($r=,55$), de compensación ($r=,57$) y sociales ($r=,47$) reportan una correlación positiva y moderada. Por su parte, las estrategias metacognitivas correlacionan débilmente con la autoeficacia.

Esto sugiere que a pesar de tener un nivel de autoeficacia alto, el estudiante emplea pocas estrategias metacognitivas.

Seguidamente, se clasifica a los estudiantes en dos grupos, dependiendo de su nivel de autoeficacia: alto y bajo, utilizando la mediana como punto de corte. A su vez, se aplica una prueba *t*-Student y los resultados se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16
Estrategias de Aprendizaje en Función del Nivel de Autoeficacia (N=250)

Estrategias	Autoeficacia	N	M	DT	Prueba
Eco	Alto	102	3,86	0,63	T(220)=7,37 p=0,00**
	Bajo	120	3,18	0,73	
EMA	Alto	116	3,04	0,95	T(194)=5,02 p=0,00**
	Bajo	122	2,52	0,61	
EM	Alto	114	3,57	0,73	T(234)=2,55 p=0,01**
	Bajo	122	3,32	0,79	
EC	Alto	113	3,76	0,67	T(233)=8,11 p=0,00**
	Bajo	122	3,04	0,69	
ES	Alto	116	3,84	0,63	T(234)=6,47 p=0,00**
	Bajo	125	3,25	0,78	
PGE	Alto	96	3,64	0,53	T(205)=7,68 p=0,00**
	Bajo	111	3,06	0,55	

*Nivel de significancia < 0,05 y ** Nivel de significancia < 0,01

ECo: Estrategias Cognitivas, EMA: Estrategias de Memoria y Afectivas, EM: Estrategias Metacognitivas, EC: Estrategias de Compensación, ES: Estrategias Sociales, PGE: Promedio General de Estrategias

Al observar la Tabla 16, se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de las estrategias de aprendizaje y el nivel de autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera que los estudiantes reportan. Los estudiantes que revelan un nivel de autoeficacia alto, presentan una media superior en todas las estrategias, destacándose las estrategias cognitivas y sociales. La diferencia más significativa (,72) se encuentra con las estrategias de compensación.

Se puede concluir que el nivel de autoeficacia incide directamente sobre la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje.

Discusión

Con relación al objetivo general de la investigación, que explora la relación entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia hacia la

enseñanza del inglés como lengua extranjera de estudiantes de idiomas, se encuentra una relación positiva y significativa en todas las estrategias, por lo que se acepta la hipótesis general presentada.

Pajares (1996) y Schunk (2003) corroboran esta relación al afirmar que el nivel de autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera es un requisito para un uso apropiado de las estrategias de aprendizaje.

En el National Foreign Language Resource Center Georgetown University/ Center For Applied Linguistics (1996) se realizan investigaciones similares con estudiantes de bachillerato y básica. En los dos casos, concluyen que entre más alto el nivel de autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera de los estudiantes, más estrategias emplean y más capaces se sienten que adquirir una lengua extranjera.

Abu Shmais (2003) llega a la misma conclusión con estudiantes de pregrado en Palestina. Por su parte, Wong y Siow (2003) realizan su estudio en Malasia con estudiantes de ciencia. Las conclusiones reportadas coinciden con las del presente estudio, entre más alto el nivel de autoeficacia de los estudiante, más estrategias de aprendizaje emplean. Por su parte, Wang (2004) evidencia que al incorporar estrategias de aprendizaje, el nivel de autoeficacia aumenta. En este sentido, Wong (2005) estudia la relación en Malasia con estudiantes en formación docente y concluye lo mismo; las

estrategias de aprendizaje influyen en forma positiva sobre el nivel de autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

En síntesis, los estudios mencionados previamente coinciden con las conclusiones de este estudio: entre más alto el nivel de autoeficacia, más estrategias de aprendizaje emplean los estudiantes.

Con relación a los objetivos específicos del presente estudio; identificar las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes de idiomas, basándose en la taxonomía propuesta por Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003), se encuentra que las más frecuentes son las estrategias sociales, seguidas por las cognitivas y las menos utilizadas son las de memoria y afectivas. Este hallazgo coincide parcialmente con la hipótesis 1, dado que se esperaba encontrar un mayor uso de las estrategias cognitivas y estas fueron las segundas más utilizadas.

Oxford (1996b) en un metanálisis, recopila 18 artículos donde se expone la importancia de la cultura en la elección de las estrategias de aprendizaje. Estos resultados evidencian la diferencia encontrada con respecto a la hipótesis planteada; las diferencias culturales presentes en los diversos países, influyen la selección y uso de las estrategias de aprendizaje.

Es interesante reportar las conclusiones de Kyung (2003) al encuestar a 325 estudiantes en Korea. En este país, las estrategias más frecuentes en los estudiantes fueron las de compensación y las menos las estrategias

afectivas. Por lo tanto, se encuentra una similitud con Korea dado que las estrategias con menor frecuencia son las afectivas.

Zülküf Altan (2004) encuentra un resultado similar con docentes de China, Hungría y Turquía. En China, las estrategias con mayor frecuencia de uso son las de compensación y las metacognitivas, en Hungría las metacognitivas y las sociales y en Turquía las metacognitivas y las sociales. Los docentes de China y Hungría coincidieron en que la menor frecuencia la ocupan las estrategias de memoria. No obstante, el resultado es diferente en Turquía; los docentes reportan un menor uso de las estrategias afectivas.

La investigación realizada por Riazi y Rahimi (2005) evidencia un uso medio de las estrategias de aprendizaje. Esto puede ser fruto de la cultura analizada en el estudio.

Por su parte, Wong (2005) encuentra que los estudiantes en formación docente utilizan con más frecuencia estrategias cognitivas, seguidas por las sociales y con menor frecuencia estrategias de compensación y afectivas. Estos resultados son de sumo interés pues tienen una inmensa similitud con las conclusiones encontradas en este estudio.

En resumen, en la muestra estudiada existe una mayor frecuencia de uso de las estrategias sociales; estrategias indirectas que ayudan a que los estudiantes aprendan por medio de la interacción con otros dado que piden ayuda a angloparlantes e intentan aprender sobre su cultura (Oxford, 1990,

1994, 1996a, 1996b, 2003). Es evidente que la elección de las estrategias va muy ligada a la cultura del país.

A su vez, se identifica el nivel de autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera de estudiantes de idiomas basándose en la escala propuesta por Wong (2005). Tal como se esperaba en la hipótesis 2, los resultados reportan un nivel alto de autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esto sugiere que los estudiantes de idiomas se perciben muy capaces de realizar las actividades planteadas en la escala. En este sentido, como se mencionó en el apartado anterior, es indudable que entre más avanzados en el estudio, los estudiantes reportan un nivel más alto de autoeficacia. Sharon (1998) encuentra este mismo resultado con estudiantes de enfermería en Australia.

Los profesores juegan un papel clave en el desarrollo de los estudiantes. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy (1998) evidencian en su estudio que cuando el nivel de autoeficacia de los docentes es alto, se generan efectos positivos sobre el estudiante.

A su vez, Braten, Samuelstuen y Stromso (2004) examinan como la autoeficacia percibida por los estudiantes modera la relación entre el desempeño de los objetivos y aumenta el uso de estrategias autorreguladas.

Por su parte, Schunk y Swartz (1993) reportan que niños que recibieron refuerzo positivo, aumentan su nivel de autoeficacia.

Se puede concluir que en general, la autoeficacia aumenta con el nivel de dominio que se tenga del idioma. No obstante, es interesante observar como el docente puede influir en este proceso. Bandura (1977, 1986, 1994) sostiene que el refuerzo positivo aumenta el nivel de autoeficacia de los estudiantes.

El último objetivo del estudio fue identificar la importancia del nivel de autoeficacia (alto, bajo) de estudiantes de idiomas en formación docente y su influencia sobre la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje. Tal como se afirmó en la hipótesis 3, entre más alto el nivel de autoeficacia, más estrategias de aprendizaje se emplean. Wong (2005) estudia esta relación en estudiantes de formación docente en Malasia. A través de encuestas realizadas a los estudiantes llega a la misma conclusión presentada arriba; estudiantes con un nivel alto de autoeficacia emplean con mayor frecuencia estrategias de aprendizaje, que estudiantes con un nivel de autoeficacia bajo.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

El nivel de autoeficacia de estudiantes de idiomas en formación docente está correlacionado de forma positiva y significativa con el uso de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera. Las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes de idiomas en formación, basadas en la taxonomía propuesta por Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003), son las sociales, seguidas por las cognitivas y las menos utilizadas son las de memoria y afectivas, es decir que se utilizan estrategias tanto directas (cognitivas, memoria) como indirectas (sociales, afectivas).

Venezuela se caracteriza por ser un país comunicativo, espontáneo y alegre por este motivo, no es de extrañar que la estrategia que predomine sea la social.

Al evaluar las estrategias de aprendizaje con respecto al estudio de bachillerato, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias cognitivas, las de memoria y afectivas, las estrategias metacognitivas y el promedio general de las estrategias. La mayoría de estudiantes que asistieron a un bachillerato en el exterior, reportan un mayor uso de las estrategias de aprendizaje mencionadas. Esto sugiere, que en el exterior, los docentes están enseñando más estrategias de aprendizaje. Es importante crear docentes estratégicos para que transmitan éstas estrategias a sus alumnos.

Con relación a los estudios previos de inglés de la muestra, las estrategias de compensación son las únicas que exhiben una diferencia estadísticamente significativa. Los estudiantes que recibieron cursos reportan un mayor uso de estas estrategias. Es evidente que los cursos ayudan al aprendizaje e influyen de forma positiva en el uso de las estrategias.

El uso de las estrategias en función del año de estudio de la carrera, manifestó diferencias estadísticamente significativas en todas las estrategias planteadas en el estudio. En este sentido, entre mayor edad, mayor uso de estrategias. Dado que el aprendizaje es mayor, es más maduro y tiene un conocimiento más amplio acerca de las ventajas que trae consigo el uso de las estrategias. A su vez, debido a que el estudiante ha estudiado por más tiempo, ha aprendido y comprobado los beneficios de las estrategias y por este motivo las emplea más.

Se comprobó que el nivel de autoeficacia hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera de los estudiantes de idiomas reportó una media bastante alta, sugiriendo así, que los estudiantes se sienten capaces de desempeñar distintas tareas en inglés.

Al evaluar la autoeficacia con las variables sociodemográficas se llegó a la siguiente conclusión. Se reportó diferencia estadísticamente significativa con relación a los estudios previos de inglés y al año de estudio de pregrado. Se evidencia que el nivel de autoeficacia es mayor cuando los estudiantes han recibido clases particulares y cuando se encuentran en un nivel de

estudio más avanzado. Se recomienda que estudiantes con un nivel de autoeficacia bajo, asistan a clases particulares, el trabajo personalizado eleva su nivel de autoeficacia y por ende aumenta el uso de estrategias.

Por último, se demostró que existe diferencia estadísticamente significativa en el uso de las estrategias de aprendizaje y el nivel de autoeficacia (bajo, alto) que los estudiantes reportan. Entre más alto el nivel de autoeficacia, más frecuente es el uso de las estrategias de aprendizaje. Por su parte, entre más bajo el nivel de autoeficacia, menos frecuente es el uso de las estrategias de aprendizaje.

La presente investigación realizó un aporte teórico ya que se exploró en Venezuela la relación entre las estrategias de aprendizaje en la adquisición de una lengua extranjera y la autoeficacia de estudiantes de idiomas de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela utilizando la taxonomía propuesta por Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003).

Por otra parte, esta investigación también realizó un aporte metodológico ya que se hizo una adaptación al contexto venezolano y a su vez se evidenció la validez y confiabilidad de los instrumentos presentes en este estudio: el SILL (Strategy Inventory for Language Learning) de Oxford (1990, 1994, 1996a, 1996b, 2003) y la escala de autoeficacia de Wong (2005). Estos instrumentos pueden ser empleados por docentes y/o futuros investigadores del tema.

Por último, los resultados de esta investigación ofrecen un aporte educativo social dado que brindan información sobre la población venezolana. Además, generan evidencia empírica sobre la propuesta de Oxford para evaluar las estrategias de aprendizaje. A su vez, son un insumo que ofrece información en el aula que permite evaluar y modificar programas y métodos de enseñanza, tanto en instituciones públicas como privadas.

Recomendaciones

Una replica de este estudio, involucrando estudiantes de idiomas de otras universidades en Venezuela puede proveer un soporte para generalizar los resultados. Sería interesante ampliar la muestra y explorar otros contextos.

Por otra parte, la prueba del SILL validada en la presente investigación, solapa distintas dimensiones, lo que dificulta el análisis de las relaciones existentes con relación a las estrategias de memoria y las afectivas. Se recomienda se realice un análisis psicométrico exclusivo para evaluar las estrategias de aprendizaje en el contexto venezolano y así proporcionarle mayor rigurosidad a los presentes resultados.

También se sugiere que en futuras investigaciones se estudie la capacidad predictiva del uso de las estrategias de aprendizaje en el desempeño del aprendizaje del inglés. A su vez, sería interesante replicar el estudio incorporando dimensiones como las realizadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Debido a la importancia de la cultura en la

frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje, se recomienda profundizar sobre la elección de las estrategias empleadas al momento de adquirir una lengua extranjera en diferentes contextos latinoamericanos.

Referencias

- Abu Shmais, W. (2003). Language learning strategy use in Palestine. *The Internet Test Journal*, 7 (2), 1-16.
- Ali Salmani-Nodoushan, M. (2006). Language teaching: state of the art. *The Asian EFL Journal*, 8 (1), 1-33.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J.A. & Fernández, M.P. (1998) Estrategias de aprendizaje. En José A. Bueno y C. Castañedo (Coord.) *Psicología de la Educación Aplicada*. Madrid, 413-438
- Boudah, D.J. & O'Neill, K.J. (1999). *Learning strategies*. (Informe N° ED433669). ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Reston, VA. (N° de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 433 669).
- Braten, I., Samuelstuen, M. & Stromso, H. (2004). Do students' self-efficacy beliefs moderate the effects of performance goals on self-regulatory strategy use? *Educational Psychology*, 24 (2), 231-247.
- Cohen, A. (1996). Second language learning and use strategies: clarifying the issues. *Center for Advanced Research on Language Acquisition University of Minnesota, Minneapolis*, 1-26.

- Dahl, T., Bals, M. & Turi, A. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 257-273.
- Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research. En J.W. Segal, S.F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and Learning Skills: Relating Instruction to Research 1*, Hillsdale, NJ: LEA.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60 (4), 517-529.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hismanoglu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet Test Journal*, 6 (8).
- Kinoshita, C. I. (2003). Integrating language learning strategy instruction into ESL/EFL lessons. *The Internet TESL Journal*, 9 (4).
- Kyung, L. (2003). The relationship of school year, sex and proficiency on the use of learning strategies in learning English. *Asian EFL Journal*, 5 (3), 1-36.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: an overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*, 3 (12).
- Li, J. & Qin, X. (2006). Language learning styles and learning strategies of tertiary-level English learners in China. *Regional Language Center Journal*, 37 (1), 67-90.
- Massone, A. & González, G. (2003). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-6.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003). *Las nuevas tecnologías en el currículo de lenguas extranjeras*. Consultado en 06, 13, 06 en <http://menweb.mineduacion.gov.co/lineamientos/idiomas/desarrollo.asp?id=18>.
- Monereo, C. & Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé
- Monereo, C., Castelló, M., Clariani, M., Palma, M. & Pérez Cabani, M.L. (1995). *Las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- National Foreign Language Resource Center Georgetown University/ Center For Applied Linguistics (1996). Elementary immersion students - perceptions of language learning strategies use and self-efficacy. *National Capital Language Center Resource*, 1-10.
- National Foreign Language Resource Center Georgetown University/ Center For Applied Linguistics (1996). High school foreign language students - perceptions of language learning strategies use and self-efficacy. *National Capital Language Center Resource*, 1-8.
- Ngeow, K. (1998). *Motivation and transfer in language learning*. (Informe N° EDO-CS-98-11). ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication, Bloomington, IN. (N° de servicio de reproducción de documentos ERIC ED ED427318).
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (1994). Language learning strategies: An update. *Digest*, 9, 1-6.
- Oxford, R. (1996a). Employing a questionnaire to asses the use of language learning strategies. *Applied Language Learning*, 7 (1&2), 25-45.

- Oxford, R. (1996b). *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies: An overview*. GALA, 1-25.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Poggioli, L. (1998). *Estrategias Metacognoscitivas*. Caracas: Fundación Polar.
- Poggioli, L. (2005). *Estrategias de aprendizaje: Una perspectiva teórica*. Caracas: Fundación Polar.
- Pozo, J.I. & Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Riazi, A. & Rahimi, M. (2005). Iranian EFL learners' pattern of language learning strategy use. *The Journal of Asia TEFL*, 2, 103-129.
- Rodríguez Ruiz, M. & García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (4), 1-10.
- Rigney, J.W. (1978). Learning strategies: a theoretical perspective. En H.F. O'Neil, Jr. (Ed.), *Learning strategies*. New York: Academic Press.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panamericana: Bogotá.
- Salaniva, M., Cifre, E., Grau, R., Llorens, S. & Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de Las Organizaciones*, 21 (1/2), 159-176.

- Schunk, D.H. (1996). *Self-efficacy for learning and performance*. (Informe No. PS024039) Elementary and Early Childhood Education (No. de servicio de reproducción de documentos Eric ED394663)
- Schunk, D.H. (2001). *Self-regulation through goal setting*. (Informe No. EDO-CG-01-08) ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services, Greensboro, NC., (No. de servicio de reproducción de documentos Eric ED462671)
- Schunk, D.H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarter*, 19 (2), p159- 173.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. En A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*. San Diego: American Press.
- Schunk, D. H. & Swartz, C. (1993). Writing strategy instruction with gifted students: effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Roeper Review*, 15 (4), 225-230.
- Sharon, A. (1998). Self-efficacy as a predictor of academic performance in science. *Journal of Advanced Nursing*, 27 (3), 596-603.
- Tschannen-Moran, M; Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Wang, C. (2004). *Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning English as a second language*. Tesis doctoral. No publicada. Ohio: State University.
- Wong, M. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: investigating the relationship in Malaysia. *Regional Language Center Journal*, 36 (3), 245-269.
- Wong, M. & Siow, H.L. (2003). *Secondary school students' self-efficacy and its relation to their use of self-regulated learning strategies in learning science*, Proceedings of the ICASE World Conference on Science and Technology in Education, Penag, Malasia, 232-240.
- Weinstein, C.E. (1987). Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. *Journal of Reading*, 30 (7), 590-595.

Zheng, D., Young, M. F., Brewer, R. A., Wagner, M., & Seo, J. H. (2006). English language learning in a 3D virtual environment: native/non-native speaker dyads co-questing in Quest Atlantis. El documento será presentado en la reunión anual de la Asociación Educativa Americana de Investigación en San Francisco, CA.

Zülküf Altan, M. (2004). Nationality & language learning strategies of ELT-major university students. *The Asian EFL Journal*, 6 (2), 1-11.

Anexo A

Información General

Inventario de las Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas (SILL)

Información General

Primera Parte: Datos Personales

- () Género
1 (hombre) y 2 (mujer).
- () Lengua materna _____
1 (español), 2 (inglés), 3 (otro).
Si tu lengua materna es otra, especifica cuál en el espacio.
- () Estudios de bachillerato _____
1 (liceo público Venezuela), 2 (colegio privado en Venezuela), 3 (colegio bilingüe en Venezuela), 4 (liceo público en el exterior), 5 (colegio privado en el exterior) y 6 (colegio bilingüe en el exterior).
Si estudiaste en el exterior, especifica dónde en el espacio.
- () Estudios previos de inglés _____
1 (ninguno), 2 (cursos), 3 (clases particulares) y 4 (autodidacta)
Si realizaste un curso, te fuiste de intercambio o tenías residencia temporal en el exterior, especifica en el espacio, en qué instituto, dónde está ubicado y duración.
- () Año de estudio del pregrado
1 (primer año), 2 (segundo año), 3 (tercer año), 4 (cuarto año) y 5 (quinto año).

Segunda Parte: Marca con 1,2,3,4,5 de acuerdo a la frecuencia con que usas cada estrategia.

- 1-. NUNCA: Nunca has usado esta estrategia.
- 2-. DE VEZ EN CUANDO: la posibilidad de usar esta estrategia en menor al 40%.
- 3-. NORMAL: Tienes la mitad de de posibilidad de usar esta estrategias, entre el 40% y el 60%.
- 4-. A MENUDO: Usas esta estrategia con mucha frecuencia, entre el 60% y el 80%.
- 5-. SIEMPRE: Siempre usas esta estrategia, la posibilidad es más del 80%.

Inventario de las Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas (SILL)

	Nunca	De vez en cuando	Normal	A menudo	Siempre
Parte A					
1-. Busco relaciones entre lo que he aprendido del inglés y lo nuevo que voy aprendiendo.					
2-. Empleo las palabras recién aprendidas en oraciones y de esta manera poder recordarlas.					
3-. Relaciono el sonido de una nueva palabra en español con una imagen o dibujo para ayudarme a recordarla.					
4-. Hago memoria de una nueva palabra en inglés imaginándome una situación en la cual la palabra puede ser utilizada.					
5-. Utilizo rimas para recordar nuevas palabra en inglés.					
6-. Hago uso de tarjetas con imágenes o vocabularios para recordar nuevas palabras en inglés.					
7-. Realizo mímicas en inglés con mucha frecuencia.					
8-. Repaso lecciones en inglés con mucha frecuencia.					
9-. Memorizo nuevas palabras o frases en inglés recordando su ubicación en la página, pizarrón o un letrero en la calle.					
Parte B					
10-. Repito o escribo nuevas palabras en inglés varias veces.					
11-. Intento hablar con los nativos de la lengua inglesa.					
12-. Practico los sonidos en inglés.					
13-. Utilizo las palabras en inglés que se den en diversas maneras.					
14-. Trato de conversar con la gente en inglés.					
15-. Veo programas en inglés, películas en inglés o visito las páginas escritas en inglés por Internet.					
16-. Leo en inglés por placer.					
17-. Escribo notas, mensajes, cartas o tareas en inglés.					
18-. Leo con la vista rápidamente un pasaje en inglés y luego vuelvo a leerlo minuciosamente.					
19-. Busco las palabras en mi lengua materna que sean similares a las palabras en inglés.					
20-. Intento buscar diseños o patrones en inglés.					
21-. Busco el significado de una palabra en inglés dividiéndola en varias partes para poder entenderla.					
22-. Intento no traducir palabra por palabra.					
23-. Hago un resumen de la información que escucho o leo en inglés.					
Parte C					
24-. Procuro adivinar el significado de las palabras que desconozco.					
25-. Cuando no puedo recordar una palabra durante una conversación en inglés, utilizo gestos.					

	Nunca	De vez en cuando	Normal	A menudo	Siempre
26-. Invento nuevas palabras si no sé cuales son las correctas en inglés.					
27-. Leo en inglés sin buscar el significado de cada nueva palabra.					
28-. Intento inferir lo que dirá la otra persona en inglés.					
29-. Si no puedo recordar la palabra en inglés, utilizo otra palabra o una frase que tenga el mismo significado.					
Parte D					
30-. Intento utilizar mi inglés en la mayor cantidad de ocasiones posibles.					
31-. Anoto mis errores en inglés y utilizo tal información para mejorar y reducir mis errores.					
32-. Pongo atención cuando alguien está hablando en inglés.					
33-. Siempre intento descubrir cómo ser un mejor aprendiz de inglés.					
34-. Planeo mi horario para tener tiempo suficiente con el fin de estudiar inglés.					
35-. Busco gente con la que puedo hablar inglés.					
36-. Busco oportunidades de leer tanto como sea posible en inglés.					
37-. Tengo metas claras para mejorar mis habilidades en la lengua inglesa.					
38-. Pienso en mi progreso de aprender inglés.					
Parte E					
39-. Intento relajarme cuando sea que me siento incapaz de usar el inglés.					
40-. Me animo a mí mismo a hablar en inglés aun cuando temo cometer errores.					
41-. Me doy a mí mismo una recompensa o un autoregalo cuando me expreso bien en inglés.					
42-. Noto si estoy tenso o nervioso cuando estoy estudiando o usando inglés.					
43-. Escribo mis sensaciones del aprendizaje del idioma a diario.					
44-. Hablo con alguien sobre cómo me siento cuando estoy aprendiendo inglés.					
Parte F					
45-. Si no entiendo algo en inglés, pido a quien me habla que lo haga más despacio o lo repita nuevamente.					
46-. Pido a los angloparlantes que corrijan mis errores cuando hablo en inglés.					
47-. Practico el inglés con otros estudiantes.					
48-. Pido ayuda a los angloparlantes.					
49-. Hago preguntas en español.					
50-. Intento aprender sobre la cultura de los angloparlantes.					

Anexo B
Evaluación del SILL

Evaluación del SILL

Parte A	Parte B	Parte C	Parte D	Parte E	Parte F
1-.	10-.	24-.	30-.	39-.	45-.
2-.	11-.	25-.	31-.	40-.	46-.
3-.	12-.	26-.	32-.	41-.	47-.
4-.	13-.	27-.	33-.	42-.	48-.
5-.	14-.	28-.	34-.	43-.	49-.
6-.	15-.	29-.	35-.	44-.	50-.
7-.	16-.		36-.		
8-.	17-.		37-.		
9-.	18-.		38-.		
	19-.				
	20-.				
	21-.				
	22-.				
	23-.				
Total	Total	Total	Total	Total	Total
/9 =	/14 =	/6 =	/9 =	/6 =	/6 =
			Gran Total		
			/50 =		

Parte A: Estrategias de Memoria

Parte B: Estrategias Cognitivas

Parte C: Estrategias de Compensación

Parte D: Estrategias Metacognitivas

Parte E: Estrategias Afectivas

Parte F: Estrategias Sociales

Anexo C

Escala de autoeficacia en el uso del inglés en actividades docentes

Escala de autoeficacia en el uso del inglés en actividades docentes

INSTRUCCIONES:

Suponga que le piden realizar las siguientes actividades en inglés. Indique su nivel de autoeficacia.

Utilice la siguiente escala entre **1** y **10**, en el cual **1** significa que es poco capaz de realizar la actividad y **10** que es completamente capaz de realizar la actividad.

A mayor valor marcado, mayor capacidad.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Poco Capaz								Completamente Capaz	

Por favor marque con un círculo solamente un número por cada ítem,
GRACIAS.

Número	Actividad	Escala de Autoeficacia
1	Escribo un ensayo de aprox. 400 palabras de lo que hice en las vacaciones.	<u>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</u>
2	Explico a un visitante el pensum de la carrera que estoy cursando.	<u>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</u>
3	Escribo una planificación de un tópico como: "sigue instrucciones orales".	<u>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</u>
4	Doy instrucciones a un grupo de cómo deben organizarse para una actividad grupal.	<u>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</u>
5	Comparto con un amigo lo que me sucedió durante el día más importante de mi vida.	<u>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</u>
6	Hago una oración completa usando la siguiente comparación: "tan fresca como una lechuga".	<u>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</u>
7	Tomo notas en inglés mientras escucho una grabación sobre "El petróleo en Venezuela".	<u>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</u>
8	Explico la función de un adjetivo en una oración.	<u>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</u>
9	Expongo frente a mis compañeros sobre las artesanías venezolanas.	<u>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</u>
10	Leo en voz alta el siguiente apartado: <i>Los Roques is an archipelago of Venezuela, located in the Caribbean, at 168 Km (100 miles) north of La Guaira, Caracas' port. For its beauty and ecological importance it was declared national park in 1972. (Venezuelatuya, 2006).</i>	<u>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</u>

Anexo D
Ítems Eliminados

Ítems Eliminados

6-. Hago uso de tarjetas con imágenes o vocabularios para recordar nuevas palabras en inglés (Estrategias de Memoria).

9-. Memorizo nuevas palabras o frases en inglés recordando su ubicación en la página, pizarrón o un letrero en la calle (Estrategias de Memoria).

37-. Tengo metas claras para mejorar mis habilidades en la lengua inglesa (Estrategias Metacognitivas).

46-. Pido a los angloparlantes que corrijan mis errores cuando hablo en inglés (Estrategias Sociales).

47-. Practico el inglés con otros estudiantes (Estrategias Sociales).