

Recibido: 02-07-12 / Revisado: 10-10-12
Aceptado: 24-12-02 / Publicado: 12/-01-13

Diferencias en el uso de Estrategias en el Aprendizaje de la lengua Extranjera según el género

Differences in Language Learning Strategy use in foreign language learning between genders

M^a de las Mercedes García Herrero (mmgarciahe@upsa.es)

Universidad Pontificia de Salamanca.

RESUMEN:

El presente artículo pone de manifiesto la importancia de la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera proporcionando información sobre diversas investigaciones llevadas a cabo en este ámbito. Algunos de estos estudios han aportado pruebas de la vinculación existente entre la aplicación de estrategias y un aprendizaje con éxito, otros han revelado la relación existente entre su utilización y la competencia en la lengua y otros han demostrado que variables como la motivación o el género, entre otros, influyen en su elección. En la mayoría de las investigaciones realizadas que evidenciaron diferencias de género en la utilización de estrategias, los resultados mostraron que las mujeres declaraban emplear más frecuentemente las estrategias que los varones, aunque es importante señalar que otras demostraron que los varones utilizaban más estrategias pertenecientes a ciertas categorías que las mujeres. Sin embargo, otros estudios revelaron que no había una diferencia significativa entre géneros en la utilización de estrategias. Por tanto, el objetivo del presente estudio es investigar si existen diferencias entre mujeres y varones en el uso de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Un total de 340 estudiantes universitarios de Magisterio especialidad Lengua Extranjera, ya titulados, participaron en el estudio. El método utilizado fue el cuestionario.

Los resultados indicaron que las mujeres universitarias de nuestra investigación utilizan con más frecuencia estrategias de aprendizaje que los varones. En las categorías de Memorización, Cognitiva y Metacognitiva se encontraron diferencias significativas entre los géneros a favor de las mujeres.

PALABRAS CLAVE: Estrategias, de aprendizaje de la lengua; aprendizaje; lengua Extranjera.

ABSTRACT:

This paper explains the importance of the language learning strategy use in foreign language learning giving information about several different studies which have been conducted in this area. Research has extensively documented the relationship between the language learning strategy use and successful language learning. A large volume of studies have revealed that selecting appropriate strategies could enhance the learners' performance of second language learning, and others have claimed that variables such as motivation and gender, among others, seem to influence language learning strategy choices on studying a language. Most of the studies in which gender differences emerged, the results showed that females used language learning strategies more often than males. However, others showed that male students used more strategies than female students in certain categories, and some studies demonstrated that there was no statistically significant difference between genders in the use of language learning strategies. Therefore, the main objective of the study is to investigate whether differences exist in the extent of language learning strategy use between female and male students in foreign language learning.

A total of 340 graduate learners studying English as foreign language participated in the study. Data collection method used has been the questionnaire.

The results revealed that female students use language learning strategies more often than male learners. Furthermore, the frequencies of using especially Memory, Cognitive and Metacognitive strategies for female students are significantly higher than they are for the male students.

KEY WORDS: Language Learning Strategies; Learning; Foreign Language.

1 INTRODUCCIÓN

A partir de los años 70 se ha comenzado a prestar mayor atención al papel que juegan las estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera y en la adquisición de la segunda lengua como queda recogido en diversos estudios (Anderson, 2008; Hong-Nam y Leavell, 2006; Khamkien, 2010; Lee y Oxford 2008; Macaro 2001; Magogwe y Oliver, 2007; Naiman, Fröhlich, y Todesco, 1978/96; Rubin, 1975; Stern, 1975 O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Takeuchi, 2003).

Algunos de ellos han buscado relacionar el uso de diferentes estrategias con la competencia en la lengua. Así, según investigaciones de autores como Goh (2002b); Liu (2004); Oxford, Cho, Leung, y Kim (2004); Wu (2008), los estudiantes de segunda lengua más competentes utilizan secuencias de estrategias para completar una tarea de forma eficaz, mientras que los estudiantes con menor nivel de competencia utilizan un pequeño número de estrategias y lo hacen de manera menos efectiva (Green y Oxford, 1995; Liu, 2004). Otros han documentado el hecho de que los aprendices con éxito parece que emplean una más extensa variedad de estrategias que los estudiantes con menos éxito (Green y Oxford, 1995; Griffiths y Parr, 2001; Wharton, 2000).

Por tanto, parece evidente que la reflexión sobre las estrategias de aprendizaje, en cualquier contexto, posibilita un mejor y mayor aprovechamiento de las metodologías educativas y de los resultados del aprendizaje. Al analizar las estrategias que los estudiantes utilizan,

además de conocer los procesos metacognitivos, cognitivos, sociales y afectivos que están implicados en dicho proceso, también seremos capaces de entender cómo los estudiantes se enfrentan a las diferentes tareas, cuáles son las estrategias que utilizan en tareas concretas y valorar qué estrategias deberían poner en práctica para conseguir un aprendizaje más eficaz.

2 DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Muchas y variadas definiciones han sido aportadas por los investigadores en relación a las estrategias que los estudiantes emplean en el aprendizaje. Algunos autores las perciben como de comportamiento, por tanto, observables (Rubin, 1975; Stern, 1992), otros como cognitivas (Cohen, 1987) y otros como ambas (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990).

Del mismo modo, algunos autores reflejan el hecho de que las estrategias son conscientes e intencionadas (Cohen, 1987; Oxford, 1992; Stern, 1992). Según Oxford (1993, p.18) ... “ las estrategias de aprendizaje son acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionadamente, para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar la segunda lengua.”

En cuanto a su categorización, y al igual que ocurría con la definición, no hay una única clasificación. Algunos investigadores utilizan un menor número de categorías como O'Malley y Chamot (1990) y otros un número mayor como Oxford (1990). Debido a que en el estudio se ha partido del inventario SILL (Strategy Inventory for Language Learning) como instrumento de medida de las estrategias, seguiremos la clasificación desarrollada por Oxford (1990). Esta autora propuso la siguiente clasificación de estrategias:

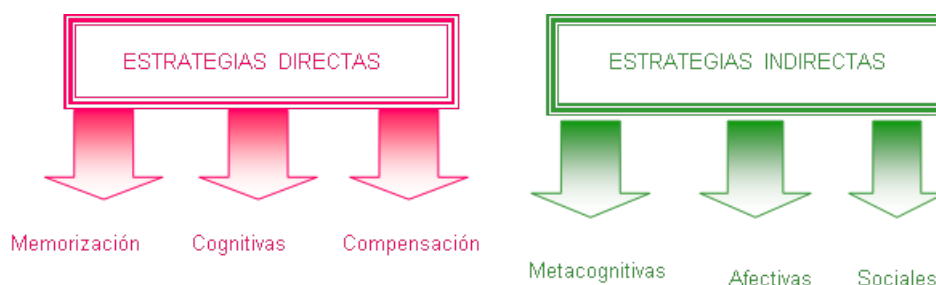


Figura 1: *Elaboración propia. Clasificación de estrategias de aprendizaje según Oxford (1990)*

3 GÉNERO

Los estudios que han investigado la posible relación existente entre el género y el uso de estrategias no han llegado a conclusiones unánimes. La investigación llevada a cabo por Ehrman y Oxford (1990) fracasó en descubrir cualquier evidencia de la diferencia en el uso de las estrategias entre géneros.

Entre los estudios que sí establecieron diferencias en la utilización de estrategias según los géneros se encuentran los realizados por Ehrman y Oxford (1989); Green y Oxford (1995); Hong-Nam y Leavell (2006); Oxford y Nyikos (1989); Wharton (2000).

En su investigación con estudiantes universitarios Oxford y Nyikos (1989) encontraron que las mujeres utilizaban la conversación para obtener información más frecuentemente que los varones, valorando que, quizás, esto se debía a que las mujeres están más orientadas hacia la integración social. Posteriormente, Green y Oxford (1995) demostraron que las mujeres empleaban las estrategias de memorización, metacognitivas, afectivas y sociales más frecuentemente que los varones. En contraste, Wharton (2000) halló que los hombres usaban las estrategias más frecuentemente que las mujeres.

A la vista de estos y otros estudios, quizás, podría concluirse que aunque los hombres y las mujeres no siempre demuestran diferencias en el uso de las estrategias, sí se ha señalado que las mujeres tienden a utilizar más frecuentemente las estrategias que los hombres (Hong-Nam y Leavell, 2006) y las utilizan de forma global. Aunque es importante señalar que algunas veces los hombres sobrepasan a las mujeres en el uso de una estrategia en particular. De tal manera, la relación entre el género y el uso de estrategias concretas no siempre es lineal y, así, admite matizaciones.

Por tanto, el objetivo del presente estudio es investigar si existen diferencias entre mujeres y varones en la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera.

4 MÉTODO

4.1 Participantes

La población objeto de estudio se corresponde con los alumnos pertenecientes a la Escuela Universitaria de Magisterio “Luis Vives” de la Universidad Pontificia de Salamanca, en la especialidad Lengua Extranjera- Inglés, enseñanza semi-presencial.

Por lo que se refiere a la muestra invitada a participar se elaboraron 360 cuestionarios para tantos sujetos. La muestra aceptante para nuestra investigación asciende a un total de 340 ya que se descartaron 20 sujetos por no completar correctamente los datos sociodemográficos.

En cuanto a la edad, la media era de 29,54 años con una desviación típica de 4,8, siendo el grupo más numeroso el comprendido entre los 23 y 35 años (80%), aunque había algunos sujetos de 21 y 22 años (6%) o entre 36 y 48 años (5%).

En lo concerniente al género, el número de mujeres asciende a 260 representando el 76,5% de la muestra y el número de varones a 80 resultando el 23,5%. Se observa una gran feminización hecho que se puede entender ya que, tradicionalmente, la profesión de maestro ha estado copada por mujeres.

Con relación al nivel de estudios, el 68% de los sujetos muestra son poseedores de la titulación de magisterio seguidos del 27,9% que han cursado una licenciatura.

Respecto a la ocupación es una minoría la que no trabaja (8%), siendo la profesión más frecuente la de Maestro (71%), seguida por la de Profesor de Secundaria (7,5%). Un 13% tiene una profesión ajena al ámbito educativo.

El prototipo de sujeto que respondió a nuestro cuestionario es el siguiente: mujer entre 27 y 32 años poseedora de una diplomatura en magisterio y con un puesto de trabajo.

4.2 Instrumento de recogida de información

En el presente trabajo se ha utilizado el cuestionario como técnica de recogida de datos. En el campo del aprendizaje de la lengua extranjera, numerosos investigadores han argumentado extensamente sobre la validez y fiabilidad del uso de cuestionarios para el estudio de las estrategias de aprendizaje. Oxford, (1990, p.25) afirma “Questionnaires are among the most efficient and comprehensive ways to assess the frequency of language learning strategy use” (los cuestionarios se sitúan entre los medios más eficaces y completos para evaluar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje).

Hemos partido del SILL (Oxford, 1990) versión 7.0 (ESL/EFL) y se han revisado otros como el de Giovannini et al. (2005); Lozano Antolín (2005) y Roncel Vega (2007).

Se elaboró el cuestionario para ponerlo a prueba con un grupo reducido de personas. Para ello, se seleccionó un grupo de 20 sujetos y se les interrogó sobre los siguientes aspectos:

- Consideración sobre el tiempo necesario para cumplimentar el cuestionario
- Dificultad que entraña la cumplimentación del cuestionario
- Comprensión de cada una de las preguntas realizadas
- Valoración general sobre el cuestionario

La realización del cuestionario no supuso especial dificultad para ninguna de las personas que participó en el proceso. Se ha efectuado un análisis empírico de los ítems de la escala utilizando como índice para medir la consistencia interna el coeficiente alfa (α) de Lee J. Cronbach obteniéndose un 0,8233. Este resultado nos muestra una buena fiabilidad de la escala.

La validez de contenido se encuentra sobradamente justificada si tenemos en cuenta el punto de partida de la investigación. El SILL (Oxford, 1990) se ha convertido ya en un instrumento reconocido para evaluar las estrategias utilizadas por los estudiantes de lenguas extranjeras en distintos contextos interculturales.

El cuestionario (Anexo nº 1), contiene un primer tipo de variables referidas a las características personales o sociodemográficas: edad, sexo, profesión, estudios, titulación y comunidad de procedencia. Un segundo grupo es el referido a la utilización de estrategias. Se trata de una Escala Likert que nos indica la frecuencia de uso de las estrategias con valores del 1 al 5. En esta escala 1 es “nunca o casi nunca”, 2 “generalmente no lo hago” (menos de la mitad de las veces), 3 “a veces” (más o menos la mitad de las veces), 4 “a menudo” (más de la mitad de las veces) y 5 “siempre o casi siempre”. Se mide el uso que los sujetos hacen de 8 estrategias relacionadas con la memoria, 10 estrategias cognitivas, 4 estrategias de compensación, 5 estrategias metacognitivas, 4 estrategias afectivas y 7 estrategias sociales.

4.3 Procedimiento

Los datos de nuestro estudio se recogieron mediante un cuestionario anónimo que fue respondido en un único momento por una muestra de 340 estudiantes de Magisterio, especialidad Lengua Extranjera, Inglés, pertenecientes a la Universidad Pontificia de Salamanca. El cuestionario fue administrado en el mes de febrero de 2009 a todos los estudiantes sin considerar la ratio de mujeres y varones. El tiempo de respuesta del mismo se estableció en 15 minutos aproximadamente.

5 DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS

El enfoque metodológico utilizado fue de tipo cuantitativo y el diseño empleado fue no-experimental y transeccional o transversal, ya que no estudia los resultados en función del tiempo. Se contrastaron los datos mediante estudios inferenciales con el propósito de tratar el objetivo de la investigación. Se efectuó una comparación de medias y la prueba T para muestras independientes con el propósito de determinar la significación en la utilización de las categorías de estrategias y estrategias individuales entre mujeres y varones.

La creación de la base de datos y el análisis posterior ha sido realizado a través del paquete de programas estadísticos SPSS 14.0 para Windows.

6 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Antes de interpretar los resultados para cada categoría de estrategias en particular, nos parece importante realizar una anotación respecto a la interpretación de la prueba T. Lo primero que queremos resaltar es que esta prueba es válida aunque el tamaño de los grupos sea diferente (es mayor el número de mujeres=260 que el de varones=80), ya que contrasta las medias y no los valores totales. Ahora bien, tal y como se aprecia en la columna de Error Típico de la media (tabla 1), estos errores son mayores para el grupo de varones ya que el tamaño de la muestra es considerablemente menor. Esto significa que si el tamaño del grupo de los varones hubiera sido similar al de las mujeres, las significaciones mostradas en la tabla 2 habrían marcado más diferencias (véase el caso para las estrategias de Compensación y Afectivas).

En cuanto a la utilización de las seis categorías estudiadas presentamos los resultados en las tablas 1 (estadísticos de grupo) y 2 (prueba de contraste).

Tabla 1: Comparación de la frecuencia de uso de las 6 categorías de estrategias de aprendizaje. Estadísticos de grupo *M = Mujer; V = Varón (N=340)

Categorías	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Memorización	M	3,11	,530	,030
	V	2,85	,560	,060
Cognitiva	M	3,36	,550	,030
	V	3,02	,540	,060
Compensación	M	3,43	,630	,040
	V	3,28	,640	,070
Metacognitiva	M	4,04	,610	,040
	V	3,61	,710	,080
Afectiva	M	3,62	,680	,040
	V	3,46	,770	,090
Social	M	3,15	,560	,040
	V	3,10	,520	,060

Como muestra la tabla nº 1 y fijándonos en la media, se puede apreciar que las mujeres utilizan las estrategias de Compensación y Afectivas más frecuentemente que los varones, resultados coincidentes con los estudios de Green y Oxford (1995) y Goh (2002b). Así mismo, apreciamos que los resultados son similares a los obtenidos en los estudios de Politzer (1983) y Oxford (1993) evidenciando que las mujeres emplean más a menudo las estrategias Sociales que los varones.

Igualmente, advertimos que las mujeres de nuestra investigación hacen uso de las estrategias Sociales y Metacognitivas más frecuentemente que los hombres, resultando las menos utilizadas las de Memorización, resultados semejantes a los hallados en el estudio de Hong-Nam y Leavell (2006).

Por último, se evidencia que las mujeres sobrepasan a los varones en la frecuencia de uso en todas las categorías, resultados coincidentes con los hallados en la investigación de Chang (2003).

Sin embargo, estos resultados no indican que exista una diferencia significativa entre mujeres y varones. Por ello, realizamos la prueba T de muestras independientes para examinar la diferencia entre los dos grupos y observar el nivel de significación. Presentamos los resultados obtenidos en la tabla 2.

Tabla 2: Prueba de muestras independientes. Categorías de estrategias
 Se han asumido varianzas iguales

Categorías	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Memorización	,527	,469	3,749	319	,000	,2650
Cognitiva	,306	,580	4,800	333	,000	,3414
Compensación	,823	,365	1,846	332	,066	,1523
Metacognitiva	2,633	,106	5,099	315	,000	,4320
Afectiva	1,291	,257	1,779	315	,076	,1678
Social	1,231	,268	,750	330	,454	,0543

Como se puede apreciar (tabla 1) y en cuanto a la utilización de la categoría de Memorización, advertimos que las mujeres obtienen una media de 3,11 y los varones de 2,85. Podemos concluir, (tabla 2) que existen diferencias muy significativas (sig. < 0,05) en el uso de esta categoría de estrategias a favor de las mujeres.

Respecto al uso de la categoría Cognitiva, apreciamos que las mujeres alcanzan una media de 3,36 y los varones de 3,02. Podemos establecer que hay diferencias muy significativas (sig. < 0,05) en el empleo de esta categoría de estrategias favorable a las mujeres.

Con relación al empleo de la categoría de Compensación observamos que, aunque las mujeres logran una media de 3,43 y los varones de 3,28, la diferencia en el uso de estas estrategias no es un indicador significativo en el uso de esta categoría entre mujeres y varones.

Referente al manejo de la categoría Metacognitiva, anotamos que las mujeres consiguen una media de 4,04 y los varones de 3,61 siendo estas diferencias muy significativas (sig. < 0,05). Este resultado es un indicador significativo de la diferencia entre mujeres y varones en la utilización de esta categoría.

Respecto a la aplicación de la categoría Afectiva, señalamos que las mujeres alcanzan una media de 3,62 y los varones de 3,46, aunque no existe una diferencia significativa (sig: 0,076).

Por último, en cuanto a la utilización de la categoría Social, apuntamos que las mujeres obtienen una media de 3,15 y los varones de 3,10, aunque la diferencia no es significativa (sig: 0,454).

Estos resultados son coincidentes, en parte, con la investigación de Chang (2003) que concluyó que las mujeres empleaban significativamente las estrategias cognitivas, de compensación, metacognitivas y sociales más frecuentemente que los varones. En nuestro estudio hemos hallado diferencias significativas entre mujeres y varones en la categoría de memorización, cognitiva y metacognitiva. Sin embargo, no hemos hallado diferencias en el uso de la categoría de compensación (sig: 0,06) y en la social (sig: 0,454).

Por tanto, podemos deducir que, en cuanto a la utilización de las categorías de estrategias de compensación, afectivas y sociales no se observan diferencias significativas en relación con el género.

En cuanto a la utilización de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría de memorización, presentamos los resultados en las tablas 3 (estadísticos de grupo) y 4 (prueba de contraste).

Tabla 3: Categoría de estrategias de memorización. Estadísticos de grupo

	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Relacionar	M	3,22	1,202	,077
	V	2,91	1,164	,134
Elaborar frases	M	2,41	1,165	,074
	V	2,37	1,292	,149
Memoria Fotográfica	M	3,72	1,143	,073
	V	3,45	1,233	,142
Elaborar Diccionario	M	3,11	1,330	,085
	V	2,65	1,361	,157
Dibujar para memorizar	M	1,96	1,233	,079
	V	1,69	,944	,109
Escritura Repetitiva	M	3,62	1,180	,075
	V	3,33	1,359	,157
Repasar	M	3,65	,927	,059
	V	3,13	1,107	,128
Asociar sonidos	M	3,17	1,254	,080

V	3,24	1,261	,146
---	------	-------	------

Tabla 4: Prueba de muestras independientes de la categoría de memorización
Se han asumido varianzas iguales

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferenci a de medias
Relacionar	,703	,402	2,018	318	,044	,318
Elaborar frases	2,236	,136	,221	318	,825	,035
Memoria Fotográfica	1,554	,213	1,716	317	,087	,264
Elaborar Diccionario	,075	,784	2,590	317	,010	,457
Dibujar para memorizar	5,792	,017	1,746	318	,082	,270
Escritura repetitiva	3,200	,075	1,752	318	,081	,283
Repasar	1,050	,306	4,054	318	,000	,520
Asociar sonidos	,043	,835	-,405	316	,686	-,067

Tabla 5: Categoría de estrategias cognitivas. Estadísticos de grupo

	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Semejanza lengua materna	M	3,29	1,311	,082
	V	3,35	1,285	,146
Contacto inglés	M	3,13	1,136	,071
	V	3,03	1,214	,138
Lectura repetitiva	M	3,93	,912	,057
	V	3,45	1,058	,121
Resumir	M	3,56	1,234	,077
	V	2,75	1,289	,147
Hablar Inglés	M	2,75	1,263	,079
	V	2,87	1,239	,141
Uso del diccionario	M	4,27	,908	,057
	V	3,86	1,163	,133
Releer sus escritos	M	4,01	1,004	,063
	V	3,21	1,080	,123
Apuntes en inglés	M	2,80	1,402	,087
	V	2,31	1,150	,131
División de palabras	M	2,33	1,156	,073
	V	2,29	1,099	,125
Practicar Sonidos	M	3,54	1,048	,065
	V	3,11	1,027	,118

En lo que se refiere a esta categoría de estrategias y a la vista de los resultados (tabla 4), se puede concluir que hay una diferencia significativa ($\text{sig.} < 0,05$) favorable a las mujeres en el uso de las estrategias de relacionar palabras nuevas con las ya conocidas ($M=3,22$), elaboración del diccionario propio ($M=3,11$), repaso frecuente del vocabulario y las reglas gramaticales ($M=3,65$). Estos resultados son similares a los encontrados en las investigaciones de Ehrman y Oxford (1989); Oxford y Nyikos (1989) y Oxford (1993) demostrando que las mujeres utilizan más a menudo que los varones las estrategias relacionadas con el estudio en general.

De estos resultados podemos deducir que, las mujeres de nuestra investigación acuden a los recursos relacionados con la memoria utilizando diversas técnicas de memorización en su proceso de aprendizaje, son capaces de crear asociaciones con significado entre los nuevos conocimientos y los ya existentes, organizan la información que reciben mediante la elaboración de un diccionario propio y se preocupan por fijar sus conocimientos mediante el repaso.

En relación a la utilización de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría cognitiva presentamos los resultados en las tablas 5 (estadísticos de grupo) y 6 (prueba de contraste).

Tabla 6: Prueba de muestras independientes de la categoría cognitiva
Se han asumido varianzas iguales

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Semejanza lengua materna	,073	,787	-,331	333	,741	-,056
Contacto inglés	,467	,495	,706	333	,481	,106
Lectura repetitiva	6,363	,012	3,898	333	,000	,480
Resumir	,001	,972	4,994	333	,000	,809
Hablar Inglés	,080	,778	-,730	332	,466	-,119
Uso del diccionario	8,168	,005	3,263	330	,001	,414
Releer sus escritos	1,162	,282	6,026	332	,000	,800
Apuntes en inglés	6,209	,013	2,773	332	,006	,486
División de palabras	1,471	,226	,276	329	,783	,041
Practicar Sonidos	1,762	,185	3,213	332	,001	,437

Según se aprecia (tabla 6) existe una diferencia significativa ($\text{sig.} < 0,05$) a favor de las mujeres en el uso de las estrategias de repetición de lectura de textos ($M=3,93$), hacer resúmenes ($M=3,56$), utilización del diccionario ($M=4,27$), releer sus escritos ($M=4,01$), tomar apuntes en inglés ($M=2,80$) y practicar sonidos ($M=3,54$).

De estos resultados podemos inducir que las mujeres de nuestra investigación organizan la información que reciben, hacen resúmenes para fijar conceptos y estructuras, consultan el diccionario y se preocupan por releer sus escritos con el propósito de corregir los errores, lo cual

implica responsabilidad en el aprendizaje.

Acerca del uso de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría de compensación presentamos los resultados en las tablas 7 (estadísticos de grupo) y 8 (prueba de contraste).

Tabla 7: Categoría de estrategias de compensación. Estadísticos de grupo

	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Utilización del Contexto	M	4,17	,895	,056
	V	4,00	,909	,104
Uso de sinónimos	M	3,64	,998	,062
	V	3,51	,945	,108
Inferir la respuesta	M	2,41	1,083	,068
	V	2,34	,960	,110
Solicitar Ayuda	M	3,50	1,065	,066
	V	3,25	1,234	,142

Tabla 8: Prueba de muestras independientes de la categoría de compensación
Se han asumido varianzas iguales

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferenci a de medias
Utilización del Contexto	,310	,578	1,422	332	,156	,167
Uso de sinónimos	,092	,762	1,001	331	,318	,129
Inferir la respuesta	1,590	,208	,482	331	,630	,066
Solicitar Ayuda	3,344	,068	1,745	331	,082	,252

Con respecto a la categoría de compensación no se observa diferencia significativa en el uso de estas estrategias (tabla 8). Este resultado se podría deber al hecho de que este grupo de estrategias son las más utilizadas por estudiantes de lengua extranjera, independientemente del género, ya que según algunas investigaciones son las más fáciles de emplear.

Referente al manejo de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría meta cognitiva presentamos los resultados en las tablas 9 (estadísticos de grupo) y 10 (prueba de contraste).

Como podemos apreciar (tabla 10) hay una diferencia muy significativa en el uso de esta categoría de estrategias a favor de las mujeres en la elección de un lugar tranquilo y silencioso para estudiar (M=4,51), la auto-evaluación (M= 4,06), los objetivos de aprendizaje (M= 3,94),

reserva de tiempo dedicado al estudio (M=3,42) y ser conscientes de los errores cometidos (M=4,25).

Tabla 9: Categoría de estrategias metacognitivas. Estadísticos de grupo

	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Lugar	M	4,51	,792	,051
	V	4,07	1,117	,132
Autoevaluación	M	4,06	,950	,061
	V	3,67	1,007	,119
Objetivos de Aprendizaje	M	3,94	,856	,055
	V	3,63	1,013	,119
Tiempo de estudio	M	3,42	1,132	,072
	V	2,75	1,196	,141
Consciencia de Errores	M	4,24	,911	,058
	V	3,92	1,004	,118

Tabla 10: Prueba de muestras independientes de la categoría metacognitiva

Se han asumido varianzas iguales

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Lugar	15,189	,000	3,787	315	,000	,445
Autoevaluación	1,881	,171	3,025	314	,003	,391
Objetivos de Aprendizaje	8,511	,004	2,615	314	,009	,314
Tiempo de estudio	,229	,633	4,344	314	,000	,668
Consciencia de Errores	,265	,607	2,606	313	,010	,326

Estos resultados son coincidentes con los hallados en los estudios de Ehrman y Oxford (1989) y Hong-Nam y Leavell (2006) que demostraron que las mujeres empleaban más frecuentemente que los varones las estrategias metacognitivas y relacionadas con la auto-gestión. Igualmente, en relación al tiempo dedicado al estudio, Clark y Trafford (1995) demostraron que las mujeres trabajaban más regularmente que los varones.

De los resultados obtenidos se puede deducir que, se implican en la toma de decisiones sobre los objetivos de aprendizaje, temas a tratar y el material didáctico a emplear para lograr un aprendizaje eficaz. Son capaces de analizar los errores que cometen para evitar repetirlos y son

conocedoras de las dificultades que encuentran en su aprendizaje.

Acerca del uso de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría afectiva presentamos los resultados en las tablas 11 (estadísticos de grupo) y 12 (prueba de contraste).

Tabla 11: Categoría de estrategias afectivas. Estadísticos de grupo

	Sexo	Media	Desviación n típ.	Error típ. de la media
Control de la Ansiedad	M	3,38	,971	,062
	V	3,18	1,086	,129
Control Problemas personales	M	3,82	1,038	,066
	V	3,75	,989	,117
Auto-Motivación	M	4,24	,867	,056
	V	3,99	1,144	,135
Control del Miedo	M	3,03	1,249	,080
	V	2,89	1,181	,139

Tabla 12: Prueba de muestras independientes de la categoría afectiva

Se han asumido varianzas iguales

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Control de la Ansiedad	,142	,707	1,493	311	,136	,201
Control Problemas personales	,002	,966	,506	314	,614	,070
Auto-Motivación	3,916	,049	2,035	314	,043	,256
Control del Miedo	,736	,392	,845	314	,399	,140

En este grupo de estrategias únicamente se observa una diferencia significativa a favor de las mujeres en la auto-motivación (M=4,24). Una explicación a este resultado podría estar relacionada con el hecho de que la sensibilidad, empatía y los sentimientos están más presentes o son más fuertes en las mujeres que en los varones (MacCoby y Jackling, 1974).

Relativo a la utilización de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría social, presentamos los resultados en las tablas 13 (estadísticos de grupo) y 14 (prueba de contraste).

Tabla 13: Categoría de estrategias sociales. Estadísticos de grupo

	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Trabajar en solitario	M	3,16	1,225	,078
	V	2,88	1,299	,153
Solicitan repetición	M	3,34	1,107	,070
	V	3,32	1,023	,117
Colaboran para aprender	M	3,28	1,064	,067
	V	3,33	1,088	,125
Pedir corrección de errores	M	3,49	1,184	,074
	V	3,33	,958	,110
Trabajan con compañeros mismo nivel	M	3,47	1,207	,076
	V	3,38	1,233	,141
Dudas solo al profesor	M	2,35	1,110	,070
	V	2,45	1,148	,132
Participación toma de decisiones	M	2,96	1,168	,074
	V	2,99	1,137	,130

Tabla 14: Prueba de muestras independientes de la categoría social
Se han asumido varianzas iguales

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera l)	Diferencia de medias
Trabajar en solitario	,744	,389	1,682	315	,094	,280
Solicitan repetición	,933	,335	,197	327	,844	,028
Colaboran para aprender	,035	,852	-,317	327	,751	-,044
Pedir corrección de errores	7,306	,007	1,085	327	,279	,161
Trabajan con compañeros mismo nivel	,009	,924	,532	325	,595	,085
Dudas solo al profesor	,328	,567	-,670	326	,503	-,098
Participación toma de decisiones	,361	,548	-,204	323	,839	-,031

En cuanto al empleo de las estrategias individuales pertenecientes a la categoría social no

se observan diferencias significativas en ninguna de las estrategias individuales.

7. CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos se puede concluir que las mujeres universitarias de nuestra investigación utilizan más frecuentemente las estrategias de aprendizaje que los varones. En las categorías de Memorización, Cognitiva y Metacognitiva existen diferencias significativas a favor de las mujeres. En las categorías de Compensación, Afectiva y Social obtienen también una mayor puntuación que los varones, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas.

En cuanto a las estrategias individuales que presentan diferencias muy significativas favorables a las mujeres son las siguientes: “Repasan frecuentemente el vocabulario y las nuevas reglas gramaticales”, “Elaboran su propio diccionario, escribiendo la palabra nueva y su traducción”, “Leen un texto varias veces para llegar a comprenderlo”, “Releen sus escritos para mejorar la redacción y corregir posibles errores ortográficos, gramaticales y de vocabulario”, “Resumen lo aprendido”, “Buscan un lugar silencioso y tranquilo para estudiar” y “Reservan un periodo de tiempo al día (media hora, 1 hora...) para estudiar inglés”. De todo ello, podemos concluir que las mujeres de nuestra investigación destacan sobre los varones en el uso de técnicas de estudio, preocupación por mejorar la redacción y la corrección de errores, planificación del tiempo dedicado al estudio, organización y un buen uso de las condiciones para lograr optimizar el aprendizaje.

El estudio ilustra cómo el género afecta a la aplicación y selección de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera. Identifica las estrategias empleadas y las diferencias en el uso de las mismas entre mujeres y varones, ofreciendo un análisis de qué manera el género puede afectar al aprendizaje.

Finalmente, los resultados obtenidos proporcionan una información útil para que los docentes sean conscientes de la importancia de enseñar tanto el contenido de la lengua como los procesos de aprendizaje de la misma. Puede ayudarles tanto en la planificación de programas como en el diseño de actividades favoreciendo que los estudiantes recapaciten sobre sus procesos de aprendizaje y sean conscientes de sus conocimientos y de las técnicas que utilizan, propiciando un aprendizaje independiente.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, N. (2008). "Learning Strategies". Handbook of Research in second language teaching and learning. Hinkel Seattle University. New York: Routledge, (pp.757-773).
- CHANG, YU-PING. (2003). Factors affecting language learning strategy choice: a study of EFL senior high school students in Taiwan. Unpublished doctoral dissertation. Texas A&M University.
- CLARK, A. y TRAFFORD, J. (1995). "Boys into modern languages: An investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages", en *Gender and Education*, 7, pp. 315-325.
- COHEN, A. (1987). "Using Verbal Reports in Research on Language Learning". *Introspection in Second Language Research*, en C. FAERCH, y G. KASPER (Eds.) Clevedon. England: Multilingual Matters, (pp.82-95).
- EHRMAN, M., y OXFORD, R. (1989). "Effects of sex differences, career, choice, and psychological type on adult language learning strategies", en *The Modern Language Journal*, 73 (1), pp. 1-13.
- EHRMAN, M., y OXFORD, R. (1990). "Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting", en *The Modern Language Journal*, 79, pp. 311-327.
- GIOVANNINI, A., et al. (2005) *Profesor en acción 1 y 3*. Madrid: Edelsa.
- GOH, C. (2002b). "Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns", en *System*, 30, pp. 185- 206.
- GREEN, J. y OXFORD, R. (1995). "A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender", en *TESOL Quarterly*, 29, pp. 261- 297.
- GRIFFITHS, C. y PARR, J. (2001). "Language learning strategies: Theory and perception", en *ELT Journal*, 55, pp. 247-254.
- HONG-NAM, K., y LEAVELL, A. (2006). "Language learning strategy use of ESL students in an intensive English context", en *System*, 34, pp. 339- 415.
- KHAMKHIEN, A. (2010). "Factors Affecting Language Learning Strategy. Reported Usage by Thai and Vietnamese EFL Learners", en *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7, pp. 66-85.
- LEE, K., y OXFORD, R. (2008). "Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness", en *Asian EFL Journal*, 10, (1), pp. 7-32.
- LIU, D. (2004). "EFL proficiency, gender and language learning strategy use among a group of Chinese technological institute English majors", en *ARECLS Journals*, 1, pp. 20-28
- LOZANO ANTOLÍN, J. (2005). "Cuestionarios para la programación de la enseñanza / aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno", en *Rede*, 3, pp. 1-6.
- MACARO, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- MACCOBY, E. y JACKLIN, C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- MAGOGWE, J. y OLIVER, R. (2007). "The relationship between language learning strategies, proficiency, age, and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana", en *System*, 35, pp. 338-352.

- NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H. y TODESCO, A. (1978/96). *The Good Language Learner*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- O'MALLEY, J., y CHAMOT, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J., y CHAMOT, A. (1993). "Learner characteristics in second-language acquisition", en A. OMAGGIO HADLEY (Ed). *Research in language learning: principles, processes and prospects*. Chicago: Lincolnwood, (pp.96-123)
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- OXFORD, R. (1993). "Instructional implications of gender differences in second/foreign language learning styles and strategies", en *Applied Language Learning*, 4, pp. 65-94.
- OXFORD, R. (1993). "Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions", en *TESOL Journal*, 2 (2), pp. 18-22.
- OXFORD, R., CHO, Y., LEUNG, S., y KIM, H. (2004). "Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study", en *International Review of Applied Linguistics*, 42, pp. 1-47.
- OXFORD, R., y NYIKOS, M. (1989). "Variables affecting choice of language learning strategies by university students", en *The Modern Language Journal*, 73, (3), pp. 291- 300.
- POLITZER, R. (1983). "An exploratory study of self-reported language learning behaviours and their relation to achievement", en *Studies in Second Language Acquisition*, 6 (1), pp. 54-68.
- RONCEL VEGA, V. (2007). "Inventario de Estrategias de Aprendizaje para la Lengua Española". *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 9, pp. 1-14.
- RUBIN, J. (1975). "What the "good language learner" can teach us", en *TESOL Quarterly*, 9 (1), pp. 41-51.
- STERN, H. (1975). "What can we learn from the good language learner?", en *Canadian Modern Language Review*, 31, pp. 304-318.
- TAKEUCHI, O. (2003). "What can we learn from good language learners: A qualitative study in the Japanese foreign language context", en *System*, 31, pp. 385-392.
- WHARTON, G. (2000). "Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore", en *Language Learning*, 50, pp. 203- 243.
- WU, YA- LING. (2008). "Language Learning Strategies Used by Students at Different Proficiency Levels", en *Asian EFL Journal*, (10), 4, pp. 75-95

ANEXO 1

EDAD:

SEXO:

PROFESIÓN:

ESTUDIOS:

TITULACIÓN:

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE PROCEDENCIA:

A. ¿Qué estrategias utilizas en tu proceso de aprendizaje?

Léelas cuidadosamente y valóralas de 1 a 5, según el siguiente baremo:

1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

MEMORIZACIÓN

1. Relaciono la palabra nueva con las que ya sé, agrupándolas por categorías: colores, alimentos...
2. Escribo una frase en la que aparezca esa palabra.
3. Utilizo la memoria fotográfica: recuerdo la palabra nueva en el lugar donde la he visto.
4. Elaboro mi propio diccionario, escribiendo la palabra nueva y su traducción a mi lengua.
5. Memorizo las palabras nuevas haciendo un dibujo que las represente.
6. Repito o escribo muchas veces la palabra.
7. Repaso frecuentemente el vocabulario y las nuevas reglas gramaticales.
8. Asocio el sonido de la palabra nueva con el sonido de otra familiar.

B. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

COGNITIVAS

1. Busco semejanzas y diferencias entre mi lengua materna y el inglés.
2. Siempre que puedo estoy en contacto con el inglés: veo películas, oigo música ...
3. Leo un texto varias veces para llegar a comprenderlo.
4. Hago resúmenes de lo que aprendo.

5. Aprovecho cualquier ocasión para hablar en inglés fuera de clase.
6. Consulto en el diccionario las palabras que no comprendo de un texto.
7. Releo lo que he escrito para mejorar mi redacción y para corregir posibles errores ortográficos, gramaticales, de vocabulario...
8. En clase, tomo apuntes en inglés.
9. Divido las nuevas palabras en partes que entiendo para obtener su significado.
10. Practico los sonidos que son difíciles para mí.

C. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

COMPENSATORIAS

1. Cuando no sé el significado de una palabra en un texto, intento adivinarlo mediante el contexto.
2. Utilizo otra palabra similar.
3. Al hablar con alguien, me imagino cual va a ser su respuesta antes de que conteste.
4. Si no me acuerdo de una palabra concreta, pido ayuda a un compañero o al profesor.

D. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

METACOGNITIVAS

1. Busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar.
2. Pienso en mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que no sé.
3. Me propongo unos objetivos de aprendizaje claros y que puedo alcanzar.
4. Reservo un periodo de tiempo al día (media hora, 1 hora...) para estudiar inglés.
5. Soy consciente de los errores que hago y de cuales son los aspectos del inglés que me resultan más difíciles de aprender.

E. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

AFFECTIVAS

1. Aunque siento una cierta ansiedad al utilizar el inglés, procuro relajarme.
 2. Intento olvidarme de mis problemas personales cuando entro en clase.
 3. Me auto-motivo cuando hago algo bien.
 4. Aunque tengo miedo de equivocarme al hablar, intento aprovechar las
-

ocasiones que aparecen en clase para hablar.

F. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

SOCIALES

1. Necesito trabajar en solitario para aprender.

2. Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o que vaya más despacio.

3. Aprendo más trabajando en parejas o en pequeños grupos.

4. Pido a mis compañeros y/o al profesor que me corrijan los errores que haga.

5. Prefiero trabajar con los compañeros que tienen mi mismo nivel de conocimientos de inglés.

6. Solamente pregunto mis dudas al profesor.

7. Soy un alumno al que le gusta participar en la toma de decisiones sobre objetivos de enseñanza, materiales didácticos a utilizar, temas a trabajar.