

Universidad de Sonora
División de Ciencias Sociales
Posgrado en Psicología

Maestría en Psicología

“Estrategias de aprendizaje aplicadas en el dominio de una segunda lengua: Un modelo de medición con base a la tipología de Rubin”

Tesis que para obtener el título de
“Maestra en Psicología”

PRESENTA:

Melanie Moreno Barahona

DIRECTORA:

Dra. Blanca Silvia Fraijo Sing

REVISORES:

Dra. Anais Ortiz Valdez

Dr. César Octavio Tapia Fonllem

Dra. Sonia Beatriz Echeverría Castro

Hermosillo, Sonora a 28 de Febrero de 2019

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme dado la oportunidad de pertenecer a un posgrado en Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad y otorgarme una beca para mis estudios durante el programa de maestría.

A mis padres, Angelica y Belisario, quienes desde que llegue al mundo, han pasado cada día velando por mi educación y bienestar. Agradezco a mi madre por leerme las palabras en aquel primer libro y después ponerlo en mi mano para leer por primera vez. A mi padre por predicar siempre con su ejemplo de optimismo y entusiasmo.

A mis 3 hermanas y a sus hijos, quienes siempre han tenido un abrazo, un consejo o por lo menos un buen chiste para apoyarme siempre que la ocasión lo requiera. A través de ustedes he aprendido a ser hermana, amiga, tía y un poco madre.

A mis profesores Blanca y Cesar, agradezco inmensamente cada corrección, cada día de retroalimentación, clase y experiencias de aprendizaje que he recibido de ustedes en todos estos años de estudio, pero además de esto agradezco también todas las palabras de aliento, su motivación y el que hayan creído en mi valor como estudiante desde el principio, espero algún día ser una investigadora o profesora que vaya de acuerdo a sus enseñanzas y ejemplo. A la Doctora Anaís Ortiz, por enseñarme tantas otras cosas de la profesión y como estudiante, tiene siempre mi cariño y admiración.

A mis profesores de lenguas extranjeras Alan Villegas y Yuko Nara, por permitirme siempre acercarme con preguntas sobre un amplio campo del que aun desconozco mucho, para guiarme con sus conocimientos. Al profesor Alan, gracias por enseñarme un nuevo idioma y siempre tener las palabras correctas para cualquier ocasión. Un especial agradecimiento, a cualquier profesor de lenguas extranjeras, por cumplir con la maravillosa labor de enseñar a aprendices a comunicarse con otros en este basto mundo.

Un agradecimiento a todas mis amigas y amigos. A mis amigas de la unidad de posgrado, a Daniela por acompañarme en todo momento (y a lo largo del día) aun hasta el día de hoy, tu compañía es invaluable para mí. A Sara, Fernanda y Norma, su alegría tan contagiosa ha hecho que dos años se fueran como 2 días. Para Alma, Abigail, Fernanda Sánchez, Mayra, Gustavo y Francisco, por su ejemplo como profesionistas y amigas de confianza después de 10 años, espero que vengan muchos más. A Diego Leal, gracias por tu apoyo y por estar a mi lado los últimos 7 años, no cambiaría ni un momento de todo lo que hemos vivido, te admiro en incremento cada día que pasa.

Finalmente, un agradecimiento especial a la Dra. Sabine Pirchio y el Dr. Giuseppe Carrus, por recibirme durante mi estancia académica, por brindarme siempre su tiempo ya fuera para tomar un café o revisar de cerca mi proceder académico.

RESUMEN.....	1
I.INTRODUCCIÓN.....	2
1.1 Antecedentes.....	4
1.1.1 El desarrollo de instrumentos para la medición de estrategias de aprendizaje del lenguaje.....	4
1.1.2 Estudios empíricos previos asociados a la temática.....	6
1.2 Planteamiento del problema.....	10
1.2.1 Principales problemáticas en el estudio de lenguas extranjeras. El caso de dos lenguas extranjeras en México.....	10
1.2.2 Bilingüismo en México y el español como segunda lengua.....	13
1.2.3 Enmarque en la reforma educativa 2017 sobre el aprendizaje de la segunda lengua	14
1.3 Justificación.....	15
1.3.1 Idiomas investigados.....	15
1.3.2 Valor teórico y marcos conceptuales.....	17
1.3.3 Elementos metodológicos.....	17
1.3.4 Implicaciones prácticas.....	18
II. MARCO TEORICO.....	19
2.1 Elementos teóricos directamente aplicados en la presente investigación.....	19
2.2 Estrategias de aprendizaje.....	20
2.2.1 Clasificación y tipología de las estrategias de aprendizaje del lenguaje.....	21
2.3 Confiabilidad.....	25
2.3.1 Consistencia interna y alfa de Cronbach.....	25
2.3.2 Coeficiente de correlación y R de Pearson.....	27
2.4 Validez.....	27
2.4.1 Modelos de ecuaciones estructurales y Análisis factorial confirmatorio.....	28
2.4.2 Validez de constructo.....	29

2.5	Objetivos.....	30
2.5.1	Objetivo general de la investigación.....	30
2.5.2	Objetivos específicos de la investigación.....	31
III.	MÉTODO.....	31
3.1	Participantes.....	31
3.2	Instrumentos.....	33
3.3	Procedimiento.....	33
3.3.1	Aplicación.....	34
3.3.2	Análisis de datos.....	34
IV.	RESULTADOS.....	35
4.1	Estadísticos descriptivos.....	36
4.2	Modelos de Medición.....	41
4.3	Correlaciones.....	47
V.	CONCLUSIONES.....	49
VI.	DISCUSIÓN.....	51
	REFERENCIAS.....	53
	ANEXOS.....	59

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Modelo de medición de Monitoreo.....	41
<i>Figura 2.</i> Modelo de medición de Clarificación.....	42
<i>Figura 3.</i> Modelo de medición de Memorización.....	43
<i>Figura 4.</i> Modelo de medición de Inferencia Inductiva.....	43
<i>Figura 5.</i> Modelo de medición de Práctica.....	44
<i>Figura 6.</i> Modelo de medición de Razonamiento Deductivo.....	45
<i>Figura 7.</i> Modelo de medición entre monitoreo, clarificación, memorización, práctica, inferencia inductiva y razonamiento deductivo para la conformación del factor de segundo orden.....	46
<i>Figura 8.</i> Modelo de covarianzas entre monitoreo, clarificación, memorización, práctica, inferencia inductiva y razonamiento deductivo.....	48

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Relación de estudiantes participantes, según idioma estudiado</i>	32
Tabla 2. <i>Relación de estudiantes participantes, según el nivel en el que se encontraban inscritos</i>	33
Tabla 3. <i>Consistencia interna de las escalas utilizadas</i>	35
Tabla 4. <i>Estadísticos descriptivos de la escala de Monitoreo</i>	36
Tabla 5. <i>Estadísticos descriptivos de la escala de Memorización</i>	37
Tabla 6. <i>Estadísticos descriptivos de la escala de Práctica</i>	38
Tabla 7. <i>Estadísticos descriptivos de la escala de Inferencia Inductiva</i>	38
Tabla 8. <i>Estadísticos descriptivos de la escala de Razonamiento Deductivo</i>	39
Tabla 9. <i>Estadísticos descriptivos de la escala de Clarificación/Verificación</i>	40
Tabla 10. <i>Matriz de correlaciones entre monitoreo, clarificación, memorización, práctica, razonamiento inductivo y razonamiento deductivo</i>	47

Resumen

El objetivo del presente estudio determinar y detallar las propiedades psicométricas presentes en el "Inventario de estrategias de aprendizaje del lenguaje" a partir de la taxonomía de estrategias de aprendizaje del lenguaje de Rubin (1987). La muestra se compuso de 200 alumnos en el departamento de lenguas extranjeras de la Universidad de Sonora (71 aprendices de inglés, 45 aprendices de japonés, 39 aprendices de alemán y 45 aprendices de francés como lengua extranjera en sus modalidades de nivel 1 a 5). Se aplicó a los estudiantes un cuestionario de 60 ítems organizados en 6 subescalas con opción de respuesta tipo Likert para medir las estrategias de aprendizaje del lenguaje de los alumnos. Posteriormente se analizaron las cualidades psicométricas del inventario utilizando análisis factorial confirmatorio por medio de modelamiento estructural.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, Psicometría, Segunda Lengua.

Abstract

The main goal of the present study was to determine and detail the psychometric properties present in the "Inventory of language learning strategies" parting from Rubin's (1987) taxonomy for Language Learning Strategies. The sample consisted of 200 students in the department of foreign languages at the University of Sonora (71 English learners, 45 Japanese learners, 39 German learners and 45 apprentices of French as a foreign language in its levels 1 to 5). Students were given a questionnaire of 60 items organized into 6 subscales with a Likert type response option to measure the students' language learning strategies. Subsequently, the psychometric qualities of the inventory were analyzed using confirmatory factor analysis by means of structural modeling.

Keywords: Learning Strategies, Psychometrics, Second Language.

I.INTRODUCCIÓN

Kantor (1990) dice “El interés en el habla y en la intercomunicación es perenne y no podría ser de otro modo, dada la omnipresencia de la conducta verbal”. En esta cita de Kantor podríamos destacar la constante inquietud de la psicología y otras disciplinas por descubrir y elaborar teorías sobre la conducta de comunicación del hombre y en lo mucho que aún queda por investigar, dado que este será siempre un tema en constante evolución y de gran relevancia.

Un lenguaje es algo tan cotidiano como complejo y necesario en las diversas situaciones en la vida del ser humano. Kantor en 1990 ha definido al lenguaje como un evento descriptivo y referencial. “La actividad lingüística es un proceso de hacer referencia a las cosas con el fin de aclararse algo a uno mismo o de informar a alguna otra persona acerca de cosas”. Si bien esto es cierto, también lo es la necesidad que se incrementa hoy en día de referir, informar o comunicarnos con otros hablantes en un mundo de globalización, donde los países buscan oportunidades para la cooperación internacional. Uno de los modos de lograr lo anterior consiste en la formación de estudiantes con un efectivo dominio de otros lenguajes o idiomas.

En la actualidad, universidades alrededor del mundo ofrecen a sus alumnos facilidades o cursos para aprender una variedad de lenguas extranjeras que les resultarían de provecho en situaciones de intercambio o movilidad académica, comprensión de información científica difundida en otro país o simplemente comprender lo que otro hablante de un cierto idioma intente comunicar. Con relación a este tema, lo siguiente sería aclarar ¿De qué manera aprenden los alumnos estas lenguas extranjeras?”, ¿Qué es lo que *hace* el aprendiz? o responder una pregunta que el mismo B.F Skinner (1981) se planteó “¿Cómo evolucionan las nuevas formas de respuesta en forma tal que el lenguaje se vuelve más complejo, sensible, amplio y efectivo?”.

De una u otra manera, las anteriores son preguntas a las que el presente estudio busca una respuesta en su proceder ante la creación de herramientas con el fin de elicitarse tales respuestas.

Ante las incógnitas descritas en este texto, encontraremos también que en definitiva el quehacer científico del investigador en psicología debe atender necesariamente a los haceres de la población a estudiar, en este caso particular, conductas de aprendices de idiomas. Siendo así, se presenta aquí la noción de “estrategias de aprendizaje” como un concepto importante por su asociación con el aprendizaje exitoso en investigaciones anteriores respecto a poblaciones similares. Dadas estas posibilidades de análisis, lo que ahora se esperaría por parte de la investigación en la temática de estrategias de aprendizaje es una mayor atención o interés por estudiar dichas estrategias en dimensiones que son pertinentes o relevantes para los aprendices en contextos determinados y específicos.

Para concluir este prefacio, resulta ineludible mencionar que nos es menester como investigadores y psicólogos de este campo, el profundizar en la investigación que logre sustentar, dirigir, guiar y apoyar todos los factores que forman parte del proceso en el que se enseña y aprende una lengua extranjera en nuestro país. Debemos continuar en la labor de hacer más investigación para producir las teorías, metodologías y herramientas pertinentes que nos permitan resolver preguntas que logren comprender y explicar, pero sobre todo transformar y enriquecer el proceso educativo en la adquisición de la segunda lengua.

1.1 Antecedentes.

1.1.1 El desarrollo de instrumentos para la medición de estrategias de aprendizaje en el lenguaje.

A lo largo del tiempo, en investigación de estrategias de aprendizaje del lenguaje se han diseñado múltiples técnicas de evaluación o medición de estas. La mayoría de estas técnicas consisten de autoreportes conferidos por el mismo aprendiz. Estos métodos dependen en gran parte de la habilidad del participante para describir su conducta, al lograr esto, es posible que el aprendiz reciba una retroalimentación in situ con respecto a su conducta estratégica mediante la reflexión sobre su comportamiento ante el aprendizaje de otra lengua. Dicho lo anterior, resulta una técnica de instrumentación comúnmente utilizada por los investigadores de esta área.

Politzer y McGroarty (1985), construyeron un cuestionario de comportamientos que contenía 66 ítems, clasificados en tres factores: comportamientos de estudio individuales, comportamientos en el aula e interacciones fuera de clase. El instrumento presentó índices que se encontraban apenas dentro de los límites aceptables en cuanto a confiabilidad refiere (.51, .61 y .63). El instrumento fue probado en aprendices de un curso intensivo de lengua de señas americana.

Chamot, O'malley, Kupper e Impink-Hernandez (1987), diseñaron un instrumento para medir estrategias de aprendizaje en el lenguaje. El instrumento se conformó por 48 ítems, estos se encontraban en una escala likert de respuesta de 1 a 4, dividido en 5 factores: escuchar en clase, hablar en clase, escuchar y hablar fuera de clase, escribir y leer. El estudio fue llevado a

cabo en aprendices de idioma ruso y español. No se han publicado datos o descripciones con respecto a la confiabilidad o validez del instrumento.

Padron y Waxman (1988), desarrollaron una prueba de 14 ítems, con el fin de evaluar estrategias de lectura en estudiantes hispanos que se encontraban aprendiendo inglés como lengua extranjera. Este instrumento suponía contener 7 elementos que se relacionaran de forma positiva con el aprendizaje y otros 7 que se relacionaran de manera negativa. Los resultados indicaron que la mayoría de los ítems no se encontraban agrupadas de la manera hipotetizada y se encontró que, de hecho, ninguna de las estrategias ayudaba de manera significativa a los resultados de aprendizaje. No se ofrecieron datos de fiabilidad o validez de dicha herramienta.

El Strategy Inventory for Language Learning (Oxford, 1986 – al presente) es un instrumento que fue en un principio diseñado para medir la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje del lenguaje en alumnos del “Defense Language Institute”. Se construyeron dos versiones diferentes del instrumento, de manera que uno evaluara a estudiantes de idiomas extranjeros cuyo idioma nativo es el inglés (el cual constaba de 80 ítems) y el otro diseñado para evaluar aprendices de inglés como segunda lengua o lengua extranjera (su versión actual comprende 50 ítems). El inventario emplea una escala Likert que abarca opciones desde “nunca o casi nunca cierto de mí” hasta “siempre o casi siempre cierto de mí” como formato de respuesta de 1 a 5. Años después de su construcción, durante 1989, se organizó el inventario mediante el procedimiento conocido como análisis factorial, a partir de su análisis se estructuraron 6 subescalas al interior del cuestionario. Hoy en día el instrumento se encuentra validado con un alfa de Cronbach de .94.

1.1.2 Estudios empíricos previos asociados a la temática.

A continuación, se mencionarán algunos estudios sobre estrategias de aprendizaje del lenguaje realizados anteriormente con el propósito de dar a conocer los antecedentes más recientes, o el “estado del arte” de investigación hecha durante la pasada década con respecto a la forma en como se han medido las estrategias empleadas por los estudiantes al aprender un segundo idioma.

Fazilatfar (2010), investigó la relación entre la dificultad de la tarea y la frecuencia de uso de estrategias de lectura en 36 hablantes persas aprendices del idioma inglés, además de buscar respuesta a una segunda pregunta de investigación sobre conocer la relación entre el nivel de competencia lingüística y el número de estrategias utilizadas por los alumnos. Se categorizó a los alumnos respecto a su nivel de competencia lingüística (alta o baja) con información basada en resultados de examen TOEFL de los sujetos. La información sobre estrategias de lectura fue recopilada mediante un cuestionario de frecuencia de uso de estrategias en el cual los sujetos reportaban su empleo de estrategias después de completar tareas lingüísticas de lectura con diferentes niveles de complejidad. Los resultados del estudio concluyeron que la dificultad de la tarea ni el nivel de competencia lingüística fueron estadísticamente significativos en la frecuencia de estrategias reportadas por los alumnos. A esto añade el autor que, al no ser estadísticamente relevante, puede ser que el número de estrategias de aprendizaje utilizadas no sea un indicador clave del éxito en una tarea lingüística específica, sino más bien, conocer las estrategias que logren cumplir las demandas de dicha tarea.

Tragant y Victori (2012), realizaron un estudio contemplando la relación entre estrategias de aprendizaje y calificaciones de curso de inglés como lengua extranjera en 435

aprendices bilingües (catalán/español) de diferentes niveles educativos. Todos los estudiantes fueron clasificados en 4 grupos de acuerdo con las calificaciones del curso de los estudiantes (reprobado, aprobado, bien y excelente). La recolección de datos respecto a estrategias de aprendizaje se recabo mediante un cuestionario estructurado específicamente desarrollado para estudiantes de educación secundaria en ambientes pobres. Para analizar la relación entre la frecuencia del uso de las estrategias y las calificaciones de curso en cada nivel educativo se realizó un proceso de Análisis de la varianza (ANOVA) con un solo factor para cada nivel. Los resultados de la prueba ANOVA mostraron una tendencia general en todos los niveles educativos al ilustrar que en todos los casos los alumnos con calificaciones de curso más altas reportaban mayores frecuencias de uso de las diferentes estrategias de aprendizaje.

A sí mismo, también se han realizado estudios experimentales sobre estrategias de aprendizaje. Bozorgian (2013), condujo una investigación sobre la efectividad de enseñar estrategias de aprendizaje del lenguaje enfocadas a la escucha y su efecto en la comprensión de lo escuchado en el segundo idioma. La muestra estaba compuesta por 60 alumnas hablantes de idioma persa en 2 aulas de inglés como lengua extranjera. EL grupo experimental (n=30) el cual recibió entrenamiento en 5 estrategias de aprendizaje para la escucha, como tomar nota e identificar tópicos, se desempeñó mejor en sus tareas que el grupo control quienes sin entrenamiento alguno realizaron las mismas actividades. El efecto del entrenamiento en estrategias fue medido mediante pruebas pre y post en instancias auditivas. Los resultados post intervención mostraron que el entrenamiento estrategias de aprendizaje dirigidas a la escucha llevaba a una mejora estadísticamente significativa en los puntajes obtenidos en comparación a los del grupo control.

Chu, Lin, Chen, Tsai, y Wang (2015), exploraron la relación entre estrategias de aprendizaje en el lenguaje y el nivel de competencia lingüística en estudiantes del idioma chino como lengua extranjera. La muestra estaba constituida por 60 estudiantes de diferentes nacionalidades inscritos en el departamento de idioma chino en la Universidad Normal Nacional de Taiwán. En cuanto a la recogida de datos, los estudiantes fueron categorizados en diferentes niveles de competencia lingüística (alta, media y baja) según sus puntajes obtenidos en una escala de 100 puntos basada en sus desempeños en tareas, actividades del curso y exámenes. Posteriormente se administró el “Inventario de estrategias de aprendizaje del lenguaje” de Oxford (1990). Se encontró una relación altamente significativa en el uso de estrategias de aprendizaje y el nivel de competencia lingüística. Además de esto se encontró que las estrategias de aprendizaje variaban en frecuencia según el nivel de competencia lingüística.

Di Carlo (2016), realizó estudio empírico sobre las estrategias de aprendizaje de la lengua utilizadas por estudiantes de español como lengua extranjera. Los objetivos propuestos en la investigación fueron la identificación y la descripción del uso de los tipos de estrategias de aprendizaje. La muestra consistió en 69 estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina (hablantes de alemán, chino y portugués), sin realizar distinción alguna respecto a nivel de competencia lingüística u otros factores. El instrumento de recolección de datos fue una adaptación al español del “Strategy Inventory for Language Learning” de Oxford (1990), el cual identifica la frecuencia de uso de ciertas estrategias en una escala tipo Likert. Se aplicó un perfil metodológico cuantitativo con uso de estadística descriptiva y desviación estándar. Los resultados mostraron que las estrategias sociales destacaron por ser las más utilizadas, mientras que las estrategias de memoria resultaron ser las menos usadas.

Ali, Zaman y Khan (2018), realizaron un estudio sobre la relación entre la competencia lingüística en el idioma inglés y el uso de estrategias de aprendizaje del lenguaje. La muestra del estudio consto de 450 participantes, estos eran estudiantes del último año de maestría en 6 diferentes universidades de Pakistán. Como herramienta en el proceso de medición se empleó el “Strategy Inventory for Language Learning” (SILL) de Oxford (1990) compuesto por 50 ítems. Los datos obtenidos fueron analizados a través del paquete estadístico SPSS calculando los valores medios para los tres niveles de competencia (competencia baja, media y alta) obtenidos por el examen de competencia lingüística “First Certificate in English TEST”. Los análisis revelaron que existe una fuerte relación entre la competencia lingüística en el idioma ingles y el uso de estrategias de aprendizaje enlistadas en el Instrumento SILL.

En los últimos apartados, hemos dado cuenta del estado actual en la investigación de estrategias de aprendizaje y el desarrollo de instrumentos de medición en estas mismas. Al analizar su estructura y contenido resulta imperioso el destacar el hecho de que pocos de los instrumentos descritos en este documento, presentan datos referentes a su proceso de validación, además de lo anterior podemos observar como la mayoría de los estudios respecto a las estrategias de aprendizaje del lenguaje llevados a cabo, incluso en los últimos años (2015 a 2018) utilizan el instrumento “Language Learning Strategy Inventory” diseñado por Oxford en el año 1986, y que por ende no contempla muchas de las nuevas técnicas de estudio que presentan los estudiantes en pleno siglo XXI como lo es el uso de recursos digitales y virtuales. Por otra parte, es fundamental mencionar que dicho instrumento fue elaborado solamente dos situaciones particulares: estudiantes de idiomas extranjeros cuyo idioma nativo es el inglés y aprendices de inglés como lengua extranjera, por lo anterior resulta frecuente que este instrumento sea mal empleado, especialmente en poblaciones de habla hispana. De ahí que se

haga elemental la construcción de un instrumento para medir estrategias aplicadas al aprendizaje de una lengua (ya sea esta una lengua extranjera, autóctona, etc.) independientemente de su lengua madre, que contemple el uso activo de los medios actuales de aprendizaje y del cual se extienda una descripción explícita de su proceso de validación.

1.2 Planteamiento del problema.

En el apartado anterior dimos cuenta de los estudios previos que han construido instrumentación para el abordaje y medición de las estrategias de aprendizaje aplicadas al estudio de idiomas, además de esto vimos algunos trabajos que han contribuido al desarrollo teórico del constructo. A continuación, expondremos algunos de los datos y estadísticos que evidencian la existencia de un problema en cuanto al aprendizaje de idiomas en México y sus enmarques hacia posibles soluciones en cuanto programas y políticas públicas.

1.2.1 Principales problemáticas en el estudio de lenguas extranjeras. El caso de dos lenguas extranjeras en México

- El caso del aprendizaje del idioma japonés como lengua extranjera en México.

Para este análisis se toma en consideración el reporte de la encuesta sobre la educación del lenguaje japonés en el extranjero (Survey report on Japanese Language education Abroad) cuya última edición fue realizada por The Japan Foundation. Esta fue llevada a cabo en el año 2015 y publicada a mitad del año 2017-

En el país de México hasta el año 2015, se tiene un registro de 9,240 aprendices del idioma japonés (gran incremento en comparación a 6,841 aprendices del año 2012, se calcula un aumento del 35.1%) lo que indica que 7 de cada 100,000 mexicanos son aprendices de esta lengua extranjera. La encuesta refiere que la cantidad de aprendices mexicanos aumenta

conforme se incrementa el nivel educativo (desde educación primaria a nivel universitario) 68 instituciones de enseñanza del idioma japonés (11.7% en decremento en relación a las 77 que existían en el año 2012) y 322 maestros que imparten clases de japonés. México siendo entonces el país de América central con mayor número de aprendices, instituciones y profesores de idioma japonés.

Entre las posibles razones para este aumento en aprendices y profesores incluyen una creciente demanda del idioma japonés a nivel local, en parte debido al creciente número de empresas japonesas que ingresan a México, principalmente en las regiones fronterizas con los Estados Unidos, después del Acuerdo Económico de Japón-México de 2004 y la entrada de fabricantes de automóviles de Japón en las regiones centrales de México a partir de 2014, etc. En México, los cursos para aprender el idioma japonés se ofrecen en muchas instituciones de educación superior.

Haciendo referencia a problemáticas precisas respecto a la enseñanza y aprendizaje del japonés, el reporte de la encuesta sobre la educación del lenguaje japonés en el extranjero 2012 publicada en el año 2015 se hace referencia a los principales problemas y preocupaciones en la enseñanza del idioma japonés. Las respuestas más comúnmente seleccionadas por las instituciones y maestros fueron “Materiales de enseñanza inadecuados” (28.5%), “Información inadecuada sobre métodos de enseñanza” (23.9%), “Decremento en el número de aprendices” (21%) e Insuficiente interés por aprender en los estudiantes (26.5%)

- El caso del aprendizaje del idioma Inglés como lengua extranjera en México.

Al escrutar los obstáculos más comúnmente referidos con respecto al estudio del idioma inglés en México podemos identificar algunas contrariedades. Pongamos por caso el Programa

sectorial de educación que comprende el periodo del 2013 al 2018. Dicho programa no contempla la enseñanza del inglés como una estrategia para impulsar la competitividad de los estudiantes mexicanos, de hecho, el mismo documento no alude las palabras “idioma” o “Inglés” ni una sola vez para referir el aprendizaje de la lengua misma en su completa extensión (Diario oficial de la federación, 2013).

En cuanto a una competencia general en el inglés, Según el English Proficiency Index (Education First, 2017), el cual compiló el Índice de competencia en inglés para medir la competencia en inglés de adultos distribuidos alrededor de 80 países y territorios. Según los datos de las pruebas de más de un millón de adultos que tomaron la Prueba EF de inglés estándar. En este ranking México tiene el lugar número 44 de 80 en competencia lingüística en el inglés, ubicado en el rango de baja proficiencia, justo debajo de Uruguay. El promedio mundial radica alrededor de los 57 puntos, este año México obtuvo puntaje de 51.57.

Asimismo, durante el año 2015 documento titulado “Inglés es posible” del Instituto Mexicano para la Competitividad Social, establece que solo una tercera parte de la población general mexicana de entre los 14 y los 55 años reporto saber inglés. De esta misma población 4 de cada 100 reportaron poder leerlo y entenderlo “*muy bien*”, y aun en menor medida, 2 personas de cada 100 declararon poder hablar y escribir en inglés.

Por otra parte, podemos vislumbrar como es que lo anteriormente mencionado se convierte en una dificultad mayor cuando convergen necesidades como el empleo y educación con el requisito de la comunicación en el idioma inglés. Cronquist y Fiszbein, (2017). Denotaron que por lo menos el 80% de las ofertas de empleo en México precisan el hablar inglés como un requerimiento formal y que solo alrededor del 20% de los profesionistas logra cumplir. Dichos autores incluso mencionan que el marco de políticas educativas en México

solicita como requisito que los profesores de secundaria cuenten con el nivel de dominio B2, sin embargo, más de la mitad del profesorado examinado (alrededor del 52%) no cumplía con los criterios suficientes para acreditar un nivel de dominio B1 (Este es el nivel esperado para alumnos de tercero de secundaria).

1.2.2 Bilingüismo en México y el español como segunda lengua

Hemos revisado aquí datos que refieren a la existencia de un problema para estudiantes del lenguaje japonés e inglés concerniente a los aprendices de dicho idioma en México con respecto a otros países. Sin embargo, dentro de México también podemos encontrar otra diversidad de problemas respecto al bilingüismo o multilingüismo. Muchos de ellos tienen que ver con la gran variedad de hablantes de lenguas indígenas y sus dificultades para aprender el español como una segunda lengua.

Según el Censo de Población y Vivienda del año 2015, dentro del total de hablantes de lengua indígena, la tasa de monolingüismo destaca la gran cantidad de personas de 5 años o más de origen étnico que no tiene conocimiento del español como segunda lengua. Entre estos hablantes de lengua indígena destacan los hablantes de lengua Tzeltal (30 de cada 100), Tzotzil (32 de cada 100), Tlapaneco (20 de cada 100), Chatino (19 de cada 100) y Chol (18 de cada 100) cuyos no tienen conocimiento o competencia alguna en el español como segunda lengua, lo que implica que no comprenden el lenguaje utilizado en la economía formal, las leyes, derechos, entre otras situaciones.

Con respecto a una evaluación formal del idioma español en población mexicana, revisaremos aquí algunos puntos aludidos en el documento de resultados nacionales de la prueba aplicada por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes realizado por el

Instituto Nacional para la evaluación de la Educación (2018). De acuerdo con dicho documento del total de estudiantes a nivel nacional el 49% de los alumnos presenta un dominio insuficiente en el área de lenguaje y comunicación (como descriptor de logro, lo anterior supone que estos estudiantes solo comprenden oraciones simples y su estructura como sujeto y predicado), por otro lado, solo el 3% de los estudiantes mexicanos que realizaron la prueba presentaron desempeños sobresalientes.

Asimismo, INEE (2018), destaca una comparación de los puntajes obtenidos en lenguaje y comunicación equiparando los resultados obtenidos el año 2018 con los del año 2015. En la prueba administrada en Junio del 2018, el promedio de puntajes de lenguaje y comunicación en población nacional fue de 501 puntos. El promedio obtenido en escuelas de población indígena fue de 428 puntos (ligero incremento en comparación a los 424 puntos obtenidos en 2015), El promedio de escuelas con población publica general fue de 495 puntos (con 494 puntos obtenidos durante el 2015) y finalmente el promedio de escuelas privadas corresponde a 577 puntos (ligero decremento respecto a 588 puntos obtenidos el año 2015).

Ante estos datos, se reitera la importancia de una reconceptualización en la educación para la población multilingüe en México. Dado que la currícula escolar, idealmente, debería integrar en la formación de alumnos de dichas poblaciones, el desarrollo de habilidades y estrategias aplicadas al aprendizaje de la lectoescritura del español como segunda lengua.

1.2.3 Enmarque en la reforma educativa 2017 sobre el aprendizaje de la segunda lengua.

Según el Modelo educativo para la educación obligatoria del año 2017 las competencias de aprender a aprender y la enseñanza del inglés son dos de las prioridades del nuevo currículo en

la reforma educativa. Uno de sus objetivos es que todos estudiantes a nivel educación básica de México aprendan a leer y comunicarse en inglés de manera que, en el futuro, estos logren insertarse de la mejor manera en el mundo laboral, mercado globalizado y la sociedad del conocimiento. El documento menciona que, para lograrlo, es fundamental que todos los maestros dominen este idioma. Motivo por el cual se exige la obtención de un alto nivel de inglés entre la planta docente en las escuelas normales.

De acuerdo con este modelo educativo, se pretende realizar una planeación lingüística, la cual busca reconfigurar la oferta inicial de educación intercultural y bilingüe, para asegurar que los docentes tengan un mejor dominio de la lengua en que enseñen, y los alumnos logren aprender efectivamente una segunda lengua. Esta planeación surge de la necesidad del reconocimiento al bilingüismo, el plurilingüismo y la multiculturalidad, para permitir la atención de necesidades específicas de aprendizaje en las lenguas de dominio de los estudiantes, ya sean indígenas, español, o una lengua extranjera y a su vez emplear la enseñanza de idiomas como instrumento para fomentar la interculturalidad y colaboración entre las sociedades y culturas que los hablan. (Secretaría de Educación Pública, 2017).

1.3 Justificación: Evidencias de un vacío en el conocimiento.

1.3.1 Idiomas investigados.

En la realización de esta investigación será posible analizar el fenómeno de las estrategias de aprendizaje en el contexto educativo de aprendices de varios idiomas. Existe un amplio cuerpo de conocimientos sobre habilidades de aprendizaje de lenguas extranjeras, sus efectos en el desempeño, y sobre como emplear las diferentes estrategias para lograr un aprendizaje efectivo

de la lengua. A pesar de que dicho cuerpo de conocimientos existe, este resulta en gran parte limitado al estudio de aprendices del idioma inglés como lengua extranjera.

Por mencionar un ejemplo, en un estudio realizado por Ramírez, Gilbón, y Moreno (2010). Se realizó un análisis de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, centrándose en las investigaciones realizadas en la zona metropolitana de la ciudad de México en los años 2000 a 2005. Resulta de gran importancia mencionar que, entre las lenguas estudiadas en dichas investigaciones analizadas, también destaca el caso del inglés, el cual es la lengua objeto de estudio en un 58.2% de los casos, el idioma francés con un 7.46% y el idioma japonés 5.97% de los casos.

Asimismo, Ramírez, J.L., Reyes, M.D.R. y Cota, S. (2010). Reportan que el idioma más investigado en los estados (excluyendo a la zona metropolitana del país de México) es el inglés, objeto de estudio de 88% de los trabajos que se realizan en el país, seguido por el francés el cual fue analizado en un 5% de los trabajos. El español, como lengua extranjera, es objeto de estudio de 4% de las investigaciones. Por lo que el restante 3% de los trabajos estudio otros idiomas.

Es elemental hoy en día crear instrumentación y por ende investigación, no solo para el abordaje del inglés como lengua extranjera, sino construir herramientas de medición que también nos permitan la posibilidad de una exploración fructífera de contextos particulares de aprendizaje de idiomas como podrían ser el alemán, francés, chino o coreano de manera paralela o tendiente a la universalidad.

1.3.2 Valor teórico y marcos conceptuales.

Se considera que investigaciones como esta aportan al campo de la psicología e incluso a investigadores ubicados en dicho rubro científico. El beneficio para los investigadores se encuentra en las posibilidades de innovación en las implicaciones teóricas del estudio en estrategias de aprendizaje y las segundas lenguas desde la psicología, además de las posibilidades de extenderlas en futuras investigaciones y temáticas asociadas.

En relación con el tipo de marco teórico o conceptual utilizado en las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en el país de México, Ramírez, J.L., Reyes, M.DR. y Cota, S. (2010). Mencionan que en la mayoría de las investigaciones realizadas en los diferentes estados de la república mexicana se utilizan marcos teóricos sobre la teoría de adquisición de segundas lenguas (23%) y marcos teóricos de la educación (21%). En la minoría de los casos se encuentran trabajos con marcos teóricos o conceptuales basados en psicología (16%).

1.3.3 Elementos metodológicos.

Por lo que se refiere a instrumentos empleados para la recolección de datos en investigaciones sobre lenguas extranjeras en el país de México (Ramírez, J.L., Reyes, M.DR. y Cota, S. 2010), se encontró que en la mayoría de los estados del país se utilizan varios instrumentos como cuestionarios o encuestas (26%), entrevistas (23%), observaciones (17%), muestras de escritura (6%), test (6%), mientras que el resto de las investigaciones utiliza otros (11%), como protocolos para el registro de pensamiento en voz alta y bitácoras. Se encontró que en la zona metropolitana del país la mayoría de las investigaciones utilizan combinación de instrumentos (30%), seguidos por las pruebas o test (22%).

Sin embargo, también podremos observar como la mayoría de las investigaciones sobre estrategias de aprendizajes llevadas a cabo en diversas partes del mundo, estudian a los participantes por medios de inventarios como el “Strategy Inventory for Language Learning” de Oxford (1990). Sin embargo, en múltiples investigaciones se ha denotado la necesidad de estudiar las estrategias de aprendizaje mediante otros recursos o inventarios diferente a este. Motivo por el cual el presente estudio busca presentar un nuevo instrumento para la obtención de datos con respecto a las estrategias de aprendizaje del idioma aportando nuevos elementos a la taxonomía de Rubin (1987).

1.3.4 Implicaciones prácticas.

Por último, se considera que investigaciones como la presente podrían realizar importantes aportaciones relacionadas con implicaciones prácticas en el campo de la docencia, enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

De cierta manera, profesores de lenguas extranjeras podrían beneficiarse de conocer las estrategias de aprendizaje del lenguaje que emplean los alumnos en la solución de ejercicios lingüísticos, lo que podría contribuir al diseño de nuevos materiales didácticos en la enseñanza de un segundo idioma. Igualmente, los alumnos de lenguas extranjeras se verían beneficiados al conocer la efectividad de ciertas estrategias de aprendizaje aplicadas en diferentes tareas lingüísticas como leer, escribir y escuchar en un segundo idioma. Según Beltrán (1998), las estrategias que desarrollan y favorecen los procesos de aprendizaje son visibles, abiertas, operacionables y por lo mismo, susceptibles de enseñanza y entrenamiento. Identificar, suministrar y potenciar las estrategias de aprendizaje de un estudiante resulta, por ende, análogo a asegurar la calidad del aprendizaje y, como no se trata de nuevo contenido, sino de una habilidad que se mantiene una vez aprendida y se puede generalizar a otros momentos y

situaciones, posibilita el verdadero aprendizaje. Motivo por el cual, el conocimiento, uso y aplicación de instrumentos para la medición de estrategias de aprendizaje del lenguaje podría favorecer al campo académico y aplicado de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

II. MARCO TEORICO

En la labor científica del psicólogo investigador, así como en la de cualquier otro científico de diferente disciplina, existen ciertas creencias y saberes antecedentes que pueden orientar la práctica de científica del investigador en cuestión. Siendo que el concepto de estrategias de aprendizaje no es nuevo, se mencionarán a continuación diferentes perspectivas teóricas que han guiado la investigación sobre estrategias de aprendizaje, modelos sobre dichas estrategias y sus respectivas definiciones con el propósito de ubicar el tema objeto de investigación dentro del conjunto de las teorías existentes y el procedimiento metodológico del presente estudio

2.1 Elementos teóricos directamente aplicados en la presente investigación.

En cuanto al trabajo sobre estructuras cognitivas de equilibración que el aprendizaje, se ha mencionado que esta es una construcción personal del sujeto y explica la génesis del conocimiento mediante la construcción de estructuras que surgen en la interacción del organismo con el ambiente. El aprendizaje puede ser concebido como una secuencia de procesos que pretenden identificar, representar y justificar la cadena de sucesos cognitivos, los cuales inician con la percepción de la información y terminan con la recuperación del material y retroalimentación correspondiente (Paniagua & Gago, 2018).

Según Paniagua & Gago (2018) al entender el proceso en torno de las estrategias de aprendizaje cognitivas, se hace también una aproximación conceptual acerca de la categoría “aprender a aprender”, dado que mencionan que “aprender a aprender no se refiere al

aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos”. Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, regulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles, apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevos contextos.

2.2 Estrategias de aprendizaje.

De acuerdo con Riding y Rayner (1998). Las estrategias de aprendizaje son formadas como una respuesta del individuo para satisfacer las demandas del ambiente. Las estrategias de aprendizaje pueden entonces, ser vistas como herramientas que resultan particularmente útiles o provechosas al momento de completar exitosamente una tarea. Una estrategia de aprendizaje es un conjunto de uno o más procedimientos que un individuo adquiere para facilitar su ejecución en una tarea de aprendizaje. Las estrategias pueden variar dependiendo de la naturaleza de la tarea.

Dichos autores mencionan que existe una variedad de estrategias específicas, todas estas reflejan factores como la habilidad y las diferencias individuales. A su vez, estas formaran un patrón o repertorio único en el método de aprendizaje de un individuo.

El individuo puede desarrollar estrategias para hacer de sí mismo tan efectivo como le sea posible en una situación de aprendizaje dada. La ejecución en una tarea de aprendizaje está vinculada al desarrollo de estrategias de aprendizaje, el proceso de aprendizaje y las diferencias individuales. El resultado de aprendizaje reflejara el éxito o fallo en el desarrollo de la estrategia de aprendizaje. El alcanzar niveles de comprensión, adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades afectara de igual manera el proceso de formación de una estrategia de aprendizaje (Riding, R. y Rayner, S. 1998).

Hablando específicamente de estas estrategias aplicadas en el aprendizaje de la segunda lengua, según Grainger (2012), el término estrategias de aprendizaje en el lenguaje refiere a las acciones tomadas por el aprendiz de lenguaje para influenciar el proceso de adquisición de la lengua extranjera. Oxford (citada en Chu, Lin, Chen, Tsai y Wang, 2015) destaca que las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera pueden ser definidas como acciones específicas, conductas, pasos o técnicas que los estudiantes emplean para mejorar su progreso en almacenar, recuperar y aprender la segunda lengua.

2.2.1 Clasificación y tipología de las estrategias de aprendizaje del lenguaje.

Los esfuerzos para identificar las características del estudiante de idiomas mostraron que dichos estudiantes aplican estrategias de aprendizaje y que es posible describirlas y clasificarlas. Como resultado, varios investigadores han desarrollado varias taxonomías de aprendizaje de idiomas. Una de ellas es la clasificación de estrategia de Rubin (1987) donde identificó dos categorías principales estrategias cognitivas que afectan el aprendizaje de forma directa. Según Rubin (1987) con el fin de poner en práctica el proceso de recopilación de datos sobre los procesos cognitivos y las estrategias utilizadas por los estudiantes de idiomas, se dispuso a hacer una lista de lo que estos serían. Como punto de partida se tomaron en cuenta procesos psicológicos básicos ya identificados en el aprendizaje en general. La clasificación es la siguiente:

- Clarificación/ verificación: refiérase a las estrategias que los estudiantes usan para verificar o aclarar su comprensión del nuevo idioma. En el proceso de crear o confirmar reglas, los aprendices pueden buscar la confirmación de su comprensión del idioma, pueden solicitar la validación de que su producción de palabras, frases u oraciones es consistente con el nuevo idioma. Finalmente, pueden tratar de aclarar las reglas de

comunicación de la variedad de reglas del idioma específica que intentan aprender. La verificación permite a los estudiantes almacenar información para un uso posterior.

- **Monitoreo:** Refiere a estrategias en las cuales el alumno nota errores (tanto lingüísticos como comunicativos, aquí se incluyen todas las autoobservaciones ya sean conscientes o inconscientes de los errores), Observa cómo un mensaje es recibido e interpretado por el destinatario, y luego decide qué hacer al respecto. El proceso de monitoreo parece ser una combinación de estrategias cognitivas y metacognitivas, por ejemplo, la identificación de un problema, la determinación de una solución y la corrección.
- **Memorización:** Dado que el aprendizaje implica el almacenamiento y la recuperación de información, la memorización es una parte importante del aprendizaje de idiomas.; En el caso de la memorización, se presta atención al proceso de almacenamiento y recuperación del lenguaje. La atención selectiva en la que los estudiantes se enfocan en los detalles para ayudar a recordar y retener.
- **Inferencia inductiva:** Estas estrategias buscan adivinar el significado basado en “corazonadas” o de una amplia gama de posibles fuentes de significado para una circunstancia particular. Se refiere a las estrategias que utilizan el conocimiento lingüístico o conceptual adquirido previamente para derivar hipótesis explícitas sobre la forma lingüística, el significado semántico o la intención del hablante. Se trata de utilizar corazonadas o “adivinar” de una amplia gama de posibles fuentes.
- **Razonamiento deductivo:** Estas estrategias buscan reglas generales basadas en el conocimiento de su propio idioma u otro (s) idioma (s) o basadas en generalizaciones de observaciones inductivas. Son estrategias de resolución de problemas en las que el alumno busca y usa reglas generales para abordar el idioma extranjero o el segundo

idioma. Aquí el alumno utiliza el conocimiento lingüístico o conceptual adquirido previamente para derivar hipótesis específicas sobre las reglas generales del lenguaje. Aquí los procedimientos lógicos incluyen: la analogía, el análisis y la síntesis. Al mismo tiempo los aprendices siempre están en búsqueda de excepciones, limitaciones y restricciones a cualquier regla o patrón gramatical/lingüístico que hayan identificado.

La diferencia entre el razonamiento inductivo y el deductivo radica en que, en la inferencia inductiva, el aprendiz busca una regla o significado específico. Mientras que en el razonamiento deductivo el alumno busca utilizar reglas más generales. El procedimiento es utilizado para lograr organización de patrones que toman sentido para el aprendiz en orden de obtener información.

- Práctica: Refiere a estrategias que contribuyen en parte al almacenamiento y recuperación del lenguaje, mientras a su vez se concentran en la pertinencia del uso de información lingüística. La práctica engloba procesos como la repetición, el ensayo, la experimentación, aplicación de reglas gramaticales, y la imitación.

Con respecto a la fecha en la que data esta tipología, la vigencia de esta aportación se puede concluir a partir de los diferentes trabajos que se encuentran publicados y que describimos a continuación:

- Gursoy (2010) realizó un estudio para investigar las estrategias de aprendizaje del idioma en niños para así lograr construir una taxonomía de estrategias de aprendizaje propia de los niños (escolares de educación primaria). Para ello su taxonomía se basó en las clasificaciones de Rubin (1987), retomando las estrategias para la práctica y la clasificación de Oxford (1990) al retomar las estrategias metacognitivas. El resultado

final consistió de una taxonomía de 17 estrategias y 5 categorías (compensación, metacognitivo, afectivo, social y cognitivo).

- Griffiths & Oxford (2014), realizaron un análisis sobre las perspectivas de seis expertos en el tema de las estrategias de aprendizaje del lenguaje, el cual realizaron utilizando metodología de teoría fundamentada para encontrar las categorías en las que convergen las diferentes perspectivas, entre estas se encontraba la perspectiva de Joan Rubin (1987). El artículo destaca que, pese a su antigüedad y ciertas diferencias teóricas entre estas perspectivas, todas ellas contienen fuertes puntos comunes y han brindado su asistencia al campo de las estrategias de aprendizaje. Se menciona que hoy en día la inadecuación de las teorías existentes de aprendizaje o adquisición de idiomas puede motivar a los nuevos investigadores de estrategia a buscar o desarrollar estas u otras teorías. Además, es necesario continuar la construcción de modelos teóricos y la investigación sólida, también es crucial para los investigadores aclarar los vínculos y contrastes entre sus teorías y compartir ideas a través de los límites de sus perspectivas. Hallazgos han sugerido modificar levemente las teorías de clasificación de estrategia preexistentes mediante la reclasificación de estrategias particulares, asegurando que las habilidades de lenguaje sean obvias en cada elemento de estrategia.

Siendo entonces que dado: a) las estrategias de aprendizaje son accesibles y susceptibles de ser documentadas b) las estrategias son un constructo o término que puede ser definido, descrito, y es posible explicarlas mediante conceptos de orientación cognitiva presentes en la taxonomía de Rubin (1987) se propone el análisis de todos los ya explicitados conceptos, sus relaciones y posteriores características psicométricas al ser integrados en un inventario, como objeto de

estudio, donde lógicamente, el llegar a estas conclusiones, implica una observación cuidadosa de los autoreportes del aprendiz y múltiples procedimientos estadísticos.

2.3 Confiabilidad.

En la disciplina psicológica frecuentemente nos encontramos con dilemas en cuanto a la medición de variables. Podemos afirmar que la medición en psicología es de cierta manera indirecta (puesto que esta se abstrae de los datos) y esta se realiza mediante instrumentos que no mantienen siempre la misma precisión sobre rasgos, habilidades o características que no siempre son estables (Mehrens y Lehmann, 1992).

Comúnmente encontramos el concepto de confiabilidad en literatura que alude a aspectos de psicometría, donde se alude a la confiabilidad como el grado de consistencia en los datos, esta puede ser calculada al utilizar un procedimiento o instrumento de medición (Nunally y Bernstein, 1994). La confiabilidad resulta crucial en el momento de la construcción de instrumentos de medición en ciencias de la conducta ya que resulta imprescindible el determinar si los indicadores en un grupo de variables se correlacionan más alto entre ellos que con las variables que se encuentran fuera de ese grupo en todo caso de que realicen generalizaciones científicas al denominar de cierta forma un grupo asumido de variables (Mehrens y Lehmann, 1992).

2.3.1 Consistencia interna y alfa de Cronbach.

En la actualidad existe una cantidad de softwares para ordenador que nos permiten el empleo y análisis del coeficiente de alfa de Cronbach, la fórmula de este coeficiente depende enteramente de la correlación promedio entre reactivos y la cantidad total de reactivos. Estos valores son

asequibles con cualquier algoritmo de Intercorrelación y, por ende, estos pueden ser sustituidos para obtener una estimación de la confiabilidad (Nunally y Bernstein, 1994).

En la tradición psicométrica, usualmente se emplea el coeficiente de alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna de escalas e instrumentación diversa dado que este coeficiente alude al grado con el que los reactivos de una cierta medida reflejan en conjunto una variable latente simple (Corral Verdugo, 1995). El alfa de Cronbach es mayormente conocido por obtener una estimación de la confiabilidad de la consistencia interna. Es frecuentemente utilizado en situaciones de construcción y diseño de pruebas en psicometría dado que para emplear este coeficiente solamente se requiere una aplicación de la prueba (Cohen y Swerdlik, 2006). Mehrens (1992), destaca que la anterior es una fórmula particularmente útil para pruebas compuestas por preguntas o indicadores relativos, cuyas respuestas pueden calificarse sobre una escala de valores (politómicas).

Visto de manera concisa, “El coeficiente Alfa de Cronbach (α) es una estimación de la correlación entre dos muestras aleatorias de elementos en un universo de elementos (como los que encontramos en una prueba). Se ha encontrado que este resulta un índice de equivalencia apropiado de la concentración del primer factor en la prueba, solo con la excepción de no suceder lo mismo con pruebas de pocos ítems” (Cronbach, 1951, P. 297).

Cohen y Swerdlik (2006), mencionan que en ocasiones la consistencia interna no se calcula a lo largo del total de escalas al mismo tiempo, puesto que no se supone siempre que la prueba en conjunto resulte homogénea, sino más bien se busca que cada una de sus escalas, por separado, mida un conjunto de rasgos o habilidades diferentes a las que miden las otras escalas incluidas en la prueba.

2.3.2 *Coefficiente de correlación y R de Pearson.*

Los coeficientes de correlación son empleados para medir el grado de asociación que existe entre dos variables. El coeficiente de correlación de Pearson, también conocido como R de Pearson, busca medir la fuerza de la relación entre dos variables cuantitativas con una distribución normal (Restrepo y González, 2007)

Dependiendo del grado en que los elementos en una prueba muestren consistencia interna, puede emplearse un constructo para explicar las interrelaciones entre estos elementos. Todas las variables que presuntamente definen cierto constructo deben correlacionarse entre sí, todo y cuando estas proporcionen relaciones funcionales semejantes a las de variables relevantes que son encontradas en la teoría sustantiva de la que provienen dichas variables. Estas correlaciones pueden ser evidencia de la estructura de variables relacionadas a un constructo, que puede resultar válido o no. (Nunally y Bernstein, 1995).

2.4 *Validez.*

De acuerdo con Cohen y Swerdlik (2006), las pruebas y herramientas son solo válidas para propósitos particulares, y estas solo son válidas cuando realmente miden lo que el investigador pretende medir. Dichos autores sostienen que, al aplicar una prueba, esta es sucedida por un juicio sobre lo bien que este instrumento mide lo que busca medir. Este debe ser un juicio fundamentado en la evidencia sobre qué tan adecuadas son las inferencias abstraídas de las puntuaciones de la prueba.

La validez de una puntuación no es tomada como evidencia directa, sin embargo, debemos considerarla necesaria para prescribir una evidencia adecuada. Motivo por el cual constatar hasta qué punto es que la ejecución de la prueba realmente corresponde con la calidad

de la conducta que se busca medir. La validación de una prueba se transforma mediante un proceso teórico y estadístico, ya que para corroborar la teoría que se ha empleado para la medición de un constructo, es necesario realizar una serie de pasos empíricos (Thorndike, Hagen y González, 1989).

2.4.1 Modelos de ecuaciones estructurales y Análisis factorial confirmatorio.

La finalidad de los modelos de ecuaciones estructurales yace en el modelamiento de covarianzas, lo anterior conlleva el proponer un conjunto de relaciones y estimar su consistencia con las relaciones presentadas en una matriz de covarianzas (Bollen, 1989).

Bentler (1990), Un modelo de ecuaciones estructurales se constituye por dos modelos complementados entre sí, estos son los modelos de medición y el modelo estructural. Los primeros contienen las relaciones entre indicadores y una variable latente. Los últimos refieren a relaciones entre variables dependientes e independientes. Como ejemplo de modelos de medición podemos destacar el mayormente conocido análisis factorial confirmatorio.

Utilizamos el análisis factorial confirmatorio cuando se busca confirmar o rebatir factores implícitos en las correlaciones entre las variables observadas en teoría. Visto de otro modo, este análisis posibilita la confirmación de covarianzas entre los factores previamente establecidos. Empleamos el análisis factorial confirmatorio para probar una teoría al contrastar esta con la realidad de los datos obtenidos (Corral Verdugo, 1995)

Al correlacionar las variables se producen estructuras factoriales que a su vez pueden ser factorizadas y estas generar factores de orden superior, esto puede verse como proporcionar niveles sucesivos de abstracción progresiva entre los factores. De aquí que existan factores de primer orden y factores de segundo orden (Nunally, 1995).

Conviene subrayar también que según Bentler (1990), para evaluar la certeza de un modelo en cuanto a dichas estructuras factoriales es necesario realizar pruebas de bondad de ajuste. Este es un proceso en un que un paquete estadístico compara un modelo saturado en el que todas las variables se correlacionan contra el modelo propuesto por el investigador, donde solo se especifican algunas de las posibles correlaciones. Para realizar esta contrastación, el programa producirá un coeficiente de χ^2 y se busca que esta no resulte significativa (se busca que esta sea ≥ 0.05), en dado caso que esta resultará significativa, habría algunos motivos para descartar el modelo.

Aunado a esto podemos tomar en cuenta otros tipos de índice de ajuste más complejos, siendo que todos estos se encuentran basados en el estadígrafo χ^2 .

- Índice Bentler-Bonett de Ajuste Normado (IBBAN)
- Índice Bentler-Bonett de Ajuste No Normado (IBBANN)
- Índice de Ajuste Comparativo (IAC)

Todos los anteriores proporcionan valores entre 0 y 1.0, para propósitos prácticos de la aceptación de bondad de ajuste se aceptan valores iguales o mayores a .90, significando esto que existe de hecho cercanía entre el modelo saturado y modelo que se prueba (Bentler, 1990). El modelamiento de variables latentes nos permite obtener indicadores de validez de constructo, o, dicho de otra manera, el análisis factorial confirmatorio brinda la evidencia convergente y discriminativa de la validez de constructo (Cohen y Swerdlik, 2006).

2.4.2 Validez de constructo.

Característicamente los constructos son abstractos, estos son un vehículo explicativo, informado o construido, el cual es utilizado por una comunidad científica para describir

aspectos de la realidad, en este caso del comportamiento (Cohen y Swerdlik, 2006). Para validar un constructo es necesario tener una teoría que sustente el constructo a medir, además de una teoría de medición para proporcionar la medida en cuestión (Nunally, 1995).

La validez de constructo suele ser descompuesta en sus dos elementos principales.

- Validez convergente: conseguimos esta cuando las medidas independientes de los datos muestran altas intercorrelaciones, esto muestra que varias formas diferentes de medir comprenden la misma dimensión de comportamiento que se busca medir (Corral Verdugo, 1995). Se puede es convergente porque muestra cómo es que dos o más métodos independientes para medir un rasgo o habilidad conllevan a fines similares.
- Validez divergente: Esta es obtenida al emplear diferentes métodos para medir diferentes dimensiones del comportamiento, por lo que estas mantienen correlaciones bajas, con esto busco decir que el método logra discernir las dimensiones conductuales que en la teoría son diferentes entre sí. La validez es o discriminante dado que implica medir algo diferente a los demás métodos. (Cohen y Swerdlik, 2006).

2.5 Objetivos

2.5.1 Objetivo general de la investigación

- El objetivo general de la presente investigación consistió en poner a prueba estadística un Inventario de aprendizaje del lenguaje construido expofeso con base a la tipología de estrategias de aprendizaje según la propuesta de Joan Rubin (1987).

2.5.2 Objetivos específicos de la investigación

- Determinar la confiabilidad a partir de los índices de consistencia interna del inventario mediante alfa de Cronbach.
- Analizar las relaciones entre las variables Monitoreo, clarificación-verificación, memorización, practica, razonamiento deductivo e inferencia deductiva. Primero por medio de correlación de Pearson y posteriormente en un modelo de covarianzas.
- Determinar la validez de constructo (convergente y discriminante) de las subescalas al interior del inventario mediante la prueba de un modelo de medición a partir de seis variables (Monitoreo, clarificación-verificación, memorización, practica, razonamiento deductivo e inferencia deductiva).

III. MÉTODO

El método se planteó dentro de un enfoque cuantitativo, dado su proceso estadístico para la validación de un inventario y no experimental, ya que carece de un control experimental absoluto de todas las variables relevantes debido a la falta de aleatorización en la selección de los participantes en los grupos ya constituidos.

Asimismo, el tipo de diseño de investigación corresponde al tipo transversal, en vista de que estos fueron recopilados en un solo momento. Además, es un estudio de alcance correlacional, ya que lo que se busca es conocer y cuantificar la relación o grado de asociación que existe entre las variables correspondientes a las estrategias de aprendizaje.

3.1 Participantes

La unidad de análisis correspondiente a este estudio fue población correspondiente a Hermosillo, Sonora, México que estuviera inscrita en algún curso de Idiomas de la Universidad de Sonora en el departamento de Lenguas Extranjeras.

El tipo de muestreo está basado en una muestra intencional o no probabilística, puesto que la elección de los participantes de este estudio no depende de la probabilidad, sino más bien del criterio seleccionado fundamentado en la toma de decisiones del investigador, el cual en este caso es pertenecer a los grupos de alumnos del idioma inglés, francés, alemán y japonés en el departamento de lenguas extranjeras de la Universidad de Sonora, de manera que se procurara mantener una variedad de estudiantes que estudiaran diferentes tipos de idiomas (ya fueran estos lenguajes con ideográficos, lenguas germánicas o romances).

Participaron en el estudio 200 alumnos inscritos en el departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora. Del total de participantes, 45 estudiaban japonés, 71 estudiaban inglés, 39 eran estudiantes de alemán, y 45 estudiantes de francés. Los estudiantes se encontraban clasificados según el nivel de dificultad en el idioma en el que estaban inscritos, estos iban de Nivel 1 (Principiante) hasta Nivel 5 (Avanzado).

Tabla 1

Relación de estudiantes participantes, según idioma estudiado.

Idioma	Frecuencia	Porcentaje
Japonés	45	22.5%
Inglés	71	35.5%
Alemán	39	19.5%
Francés	45	22.5%
	N= 200	100%

Tabla 2
Relación de estudiantes participantes, según el nivel en el que se encontraban inscritos.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
1	74	37%
2	9	4.5%
3	51	25.5%
4	55	27.5%
5	11	5.5%
	N= 200	100%

3.2 Instrumentos

Para la presente investigación se empleó un inventario construido a partir de la taxonomía de estrategias de aprendizaje del lenguaje de Rubin (1987), el cual fue titulado “Inventario de Estrategias de Aprendizaje del Lenguaje”. Este consta de 60 ítems clasificados en 6 subescalas (clarificación, memorización, practica, inferencia inductiva, razonamiento deductivo y monitoreo) en su versión inicial.

Las opciones de respuesta se presentan en escala Likert que van de 1 = Nunca lo hago hasta 5 = Siempre lo hago. El inventario incluye reactivos tales como “Verificar en busca de errores (míos o ajenos) en gramática” y “Preguntar la diferencia entre dos palabras/ frases”.

3.3 Procedimiento

Acerca de los procederes del presente estudio, a continuación, se detalla la progresión de la aplicación de instrumentos y a su vez se describe el curso de acción para el análisis de los datos obtenidos.

3.3.1 Aplicación

Para la aplicación de los instrumentos se solicitó la autorización a los Coordinadores de programa de inglés como lengua extranjera y programa de lenguas extranjeras generales en el departamento de lenguas extranjeras de la Universidad de Sonora, dicha autorización fue concedida. A través de dichas instancias se facilitaron las aulas en las que se llevó a cabo la aplicación del instrumento, siendo estas las mismas en las que los alumnos llevaban sus clases de idiomas correspondientes.

misma que fue concedida. El levantamiento de los datos se llevó a cabo en el periodo de agosto a octubre de 2018.

Se solicitaba la participación de los estudiantes y se les explicaba el objetivo de la investigación, se daban las instrucciones para responder al inventario y la duración aproximada de la aplicación. Se entregaba una versión impresa del inventario a quienes decidían participar, al terminar de dar respuesta al inventario, estos firmaban un recuadro de consentimiento informado y participación voluntaria. La duración de la aplicación del inventario oscilaba entre los 12 y 15 minutos.

3.3.2 Análisis de datos

El primer procedimiento realizado en el presente estudio fue calcular estadísticos univariados de las 6 escalas al interior del inventario y posteriormente calcular los índices de consistencia interna mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach. En segundo lugar, se realizó un análisis factorial confirmatorio por medio de un modelo de medición por ecuaciones estructurales. En la primera factorización se formaron 6 factores de primer orden representando los diferentes tipos de indicadores de estrategias de aprendizaje (clarificación, memorización, practica,

inferencia inductiva, razonamiento deductivo y monitoreo) los cuales, a su vez, al ser factorizados nuevamente conformaron un factor de segundo orden denominado “Estrategias de aprendizaje del lenguaje”.

Posterior a la terminación de análisis factoriales confirmatorios, se probaron relaciones entre las variables que representaban constructos presentes. En un primer momento, lo anterior se realizó por medio del coeficiente de correlación de Pearson y posteriormente en un modelo de covarianzas por ecuaciones estructurales.

IV. RESULTADOS.

A continuación, en la Tabla 3 se encuentra representada la consistencia interna de las escalas utilizadas en el presente estudio. Podemos observar que todas las escalas presentan valores de alfa de Cronbach fueron iguales o mayores a .60. Las escalas que obtuvieron los índices mas bajos fueron inferencia inductiva ($\alpha = .70$) y memorización ($\alpha = .76$), asimismo la escala de monitoreo obtuvo el valor más alto ($\alpha = .93$)

Tabla 3.

Consistencia interna de las escalas utilizadas.

<i>Escala</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
<i>Inventario de estrategias de aprendizaje del lenguaje.</i>	<i>.94</i>
<i>Monitoreo</i>	<i>.93</i>
<i>Clarificación/Verificación</i>	<i>.88</i>
<i>Memorización</i>	<i>.76</i>
<i>Práctica</i>	<i>.87</i>
<i>Razonamiento Deductivo</i>	<i>.84</i>
<i>Inferencia Inductiva</i>	<i>.70</i>

4.1 Estadísticos descriptivos

En este apartado encontraremos los estadísticos descriptivos correspondientes a cada una de las escalas. Se presenta una tabla por cada una de las variables que representan los factores del inventario.

La tabla 4 presenta los estadísticos descriptivos para la escala de Monitoreo, donde el ítem “Notar o comprender el origen de mis propios errores” obtuvo la media más alta ($M = 3.82$) y el reactivo “Verificar en busca de errores (míos o ajenos) en gramática.” Muestra la media más baja ($M = 3.48$).

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de la escala de Monitoreo

<i>Ítems</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
<i>Escala de Monitoreo</i>					
Verificar en busca de errores (míos o ajenos) en pronunciación.	197	1	5	3.63	1.074
Verificar en busca de errores (míos o ajenos) en vocabulario.	198	1	5	3.64	1.153
Verificar en busca de errores (míos o ajenos) en ortografía.	195	1	5	3.76	1.133
Verificar en busca de errores (míos o ajenos) en gramática.	198	1	5	3.48	1.204
Corregir errores (míos o ajenos) en pronunciación.	199	1	5	3.73	1.109
Corregir errores (míos o ajenos) en vocabulario.	199	1	5	3.64	1.101
Corregir errores (míos o ajenos) en ortografía.	198	1	5	3.78	1.127
Corregir errores (míos o ajenos) en gramática.	196	1	5	3.60	1.112
Observar y analizar el uso del lenguaje de otros para ver cómo el mensaje fue interpretado por su destinatario.	198	1	5	3.63	1.184
Notar o comprender el origen de mis propios errores.	199	1	5	3.82	1.012

La tabla 5 ilustra los estadísticos descriptivos para la escala de memorización, donde el ítem “Tomar notas de nuevos elementos...” obtuvo la media más alta ($M = 3.93$) y el reactivo “Utilizar técnicas mecánicas” Muestra la media más baja ($M = 2.84$).

Tabla 5
Estadísticos descriptivos de la escala de Memorización

<i>Ítems</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>D.E</i>
<i>Escala de Memorización</i>					
Tomar notas de nuevos elementos (caracteres, palabras, frases, lecciones de ortografía o gramática) con o sin ejemplos, con o sin contexto, con o sin definiciones.	200	1	5	3.93	1.173
Pronunciar o repetir en voz alta.	197	1	5	3.82	1.110
Buscar algún tipo de asociación (semántica, visual, auditiva) con los nuevos elementos para poder recordarlos.	198	1	5	3.56	1.194
Utilizar técnicas mecánicas. Por ejemplo, tarjetas de ortografía o con imágenes, escribir los elementos que debo aprender varias veces (planas), etc.	199	1	5	2.84	1.283
Subrayar o marcar elementos importantes (caracteres, palabras, frases, lecciones de ortografía o gramática) con resaltadores, plumas, de colores, dibujando estrellas o viñetas.	200	1	5	3.53	1.330
Leo los elementos (caracteres, palabras, frases, lecciones de ortografía o gramática) por aprender varias veces.	199	1	5	3.66	1.195

En la tabla 6, que podemos ubicar en la página siguiente, encontraremos también los estadísticos descriptivos para la escala de práctica, donde podemos ver que los reactivos con medias más altas son “Escuchar atentamente lo que se dice y cómo se dice...” ($M = 3.98$) y “Cuando se me corrige, practico la forma correcta...” ($M = 3.57$). Por otra parte, damos cuenta de que los ítems con las medias más bajas son “Experimentar con nuevos sonidos en aislado y en contexto” ($M = 2.35$) y “Entrenar utilizando palabras en diferentes formas” ($M = 3.05$).

Tabla 6
Estadísticos descriptivos de la escala de Práctica

<i>Ítems</i>	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>D.E</i>
<i>Escala de Practica</i>					
Experimentar con nuevos sonidos en aislado y en contexto, utilizar un espejo para la práctica.	200	1	5	2.35	1.247
Repetir oraciones hasta poder producirlas fácilmente.	200	1	5	3.48	1.130
Practicar mi entonación, por ejemplo, comenzar con oraciones más cortas y después alargar las oraciones añadiendo adjetivos y adverbios.	200	1	5	3.25	1.213
Hablar consigo mismo en el idioma de destino.	200	1	5	3.16	1.368
Aplicar conscientemente reglas gramaticales al hablar.	199	1	5	3.23	1.162
Entrenar utilizando palabras en diferentes formas (tiempos verbales, conjugaciones, etc.).	200	1	5	3.05	1.157
Hacer uso de palabras nuevas cuando habla.	198	1	5	3.30	1.139
Cuando se me corrige, practico la forma correcta, posiblemente extendiéndola a otros contextos.	200	1	5	3.57	1.132
Escuchar atentamente lo que se dice y cómo se dice: acento, entonación, tono. Después tratar de imitar la pronunciación y otros aspectos	200	1	5	3.98	1.089

Con respecto a la escala de inferencia inductiva, se presentan sus estadísticos descriptivos en la tabla 7, en la que podemos encontrar que el ítem con la media más baja fue “Ignorar palabras difíciles e intentar obtener una imagen general” (M = 3.42) y “Utilizar alguna de las siguientes pistas para adivinar un significado...” (M = 3.69).

Tabla 7
Estadísticos descriptivos de la escala de Inferencia Inductiva

<i>Ítems</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>D.E</i>
<i>Escala de inferencia inductiva.</i>					
Utilizar alguna de las siguientes pistas para adivinar un significado: -	198	1	5	3.69	1.104
Distinguir las pistas relevantes de las irrelevantes para deducir un significado.	197	1	5	3.60	1.086
Ignorar palabras difíciles e intentar obtener una imagen general.	200	1	5	3.42	1.225
Escribir o decir algo que “suena” o “se siente” bien.	200	1	5	3.65	1.084

En la tabla 8 se muestran los estadísticos descriptivos correspondientes a la escala de Razonamiento deductivo, donde “Desarrollar y revisar mi comprensión del idioma de destino de forma continua...” tiene la media mas baja de la escala ($M = 2.87$) y “Comparar el idioma nativo u otro idioma con el idioma que está aprendiendo...” ($M = 3.84$) obtiene la media más alta.

Tabla 8
Estadísticos descriptivos de la escala de Razonamiento Deductivo

<i>Ítems</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>D.E</i>
<i>Escala Razonamiento Deductivo</i>					
Comparar el idioma nativo u otro idioma con el idioma que está aprendiendo para ayudar a identificar similitudes y diferencias regulares.	200	1	5	3.84	1.185
Agrupar las palabras de acuerdo con la similitud de sus terminaciones.	200	1	5	3.17	1.189
Inferir las reglas gramaticales por analogía.	198	1	5	3.06	1.102
Inferir vocabulario por analogía	200	1	5	3.45	1.243
Reconocer patrones en mi propia pronunciación y mis dificultades.	200	1	5	3.52	1.056
Observar las excepciones a las reglas gramaticales y cuestionar estas mismas.	199	1	5	3.23	1.066
Cuando uso el diccionario, puedo reconocer las limitaciones del diccionario.	200	1	5	2.90	1.220
Desarrollar y revisar mi comprensión del idioma de destino de forma continua: revisando nueva información, descartando hipótesis, formulando nuevas.	199	1	5	2.87	1.123
Encontrar el significado del elemento / palabra al descomponerlo en sus partes	200	1	5	3.24	1.162

Finalmente, en cuanto a estadísticos descriptivos refiere, la tabla 9 indica los estadísticos descriptivos de la escala Clarificación/ Verificación. Dicha tabla expone los ítems con media mas alta, los cuales son “Repetir una palabra para confirmar mi comprensión” ($M = 4.11$) y “Preguntar por el significado, aclaración, o explicación...” ($M = 4.03$). La media mas baja de la escala corresponde al ítem “Pedir una paráfrasis para verificar mi comprensión” ($M = 2.81$).

Tabla 9
Estadísticos descriptivos de la escala de Clarificación/Verificación

<i>Ítems</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>D.E</i>
<i>Escala Clarificación/Verificación.</i>					
Pedir un ejemplo de cómo usar una palabra o una expresión particular.	200	1	5	3.80	.992
Repetir una palabra para confirmar mi comprensión.	200	1	5	4.11	.895
Repetir una parte de la palabra o frase y preguntar por el resto que no he comprendido.	199	1	5	3.73	1.027
Poner una palabra en una oración o contexto para verificar que la he comprendido.	200	1	5	3.40	1.060
Pedir una traducción en otros idiomas	200	1	5	3.95	1.095
Hacer preguntas sobre la cultura	200	1	5	3.08	1.215
Pedir una repetición cuando no comprendo lo que he escuchado/leído.	200	1	5	3.98	1.042
Preguntar por el significado, aclaración, o explicación de un artículo, palabra o frase que no he comprendido.	200	1	5	4.03	.953
Parafrasear una oración para verificar mi comprensión.	196	1	5	3.20	1.117
Buscar en un diccionario, en mi libro de texto o aplicación en un dispositivo electrónico cuando no comprendo algo.	200	1	5	3.84	1.322
Preguntar la diferencia entre dos palabras/ frases.	198	1	5	3.76	1.023
Preguntar si un enunciado es correcto.	199	1	5	3.51	1.105
Preguntar si una regla gramatical se ajusta a un caso particular.	200	1	5	3.25	1.150
Repetir una frase en palabras propias o términos más breves.	198	1	5	3.31	1.100
Pedir una paráfrasis para verificar mi comprensión.	196	1	5	2.81	1.064
Pedir que se me corrija cuando me he equivocado.	197	1	5	3.75	1.188
Preguntar si una forma dada se explica por una regla previamente aprendida.	198	1	5	3.16	1.082
Pedir un símil o un sinónimo en el mismo idioma cuando no entiendo lo que he escuchado.	199	1	5	3.12	1.225
Pedir que se escriba para mí alguna palabra que no comprendí o que no sé cómo escribir.	198	1	5	3.60	1.178
Buscar ejemplos de oraciones en un diccionario, libros de texto o aplicación en un dispositivo electrónico.	199	1	5	3.50	1.275
Buscar en un diccionario, libros de texto o aplicación en un dispositivo electrónico la ortografía, el orden de los trazos de un carácter, caracteres o letras específicas de una palabra.	200	1	5	3.56	1.263

4.2 Modelos de Medición

En este apartado se presentan los modelos de medición correspondientes a cada una de las variables del estudio, comprendidas por el inventario de estrategias de aprendizaje del lenguaje. A continuación, en la figura 1 se muestra el factor de primer orden, denominado “Monitoreo”, en donde a pesar de que los indicadores de bondad de ajuste estadístico demuestran que la X^2 resultó ser significativa, los indicadores de bondad de ajuste práctico (BBNFI, BBNNFI, CFI, RMSEA) muestran que el modelo es apropiadamente soportado por los datos.

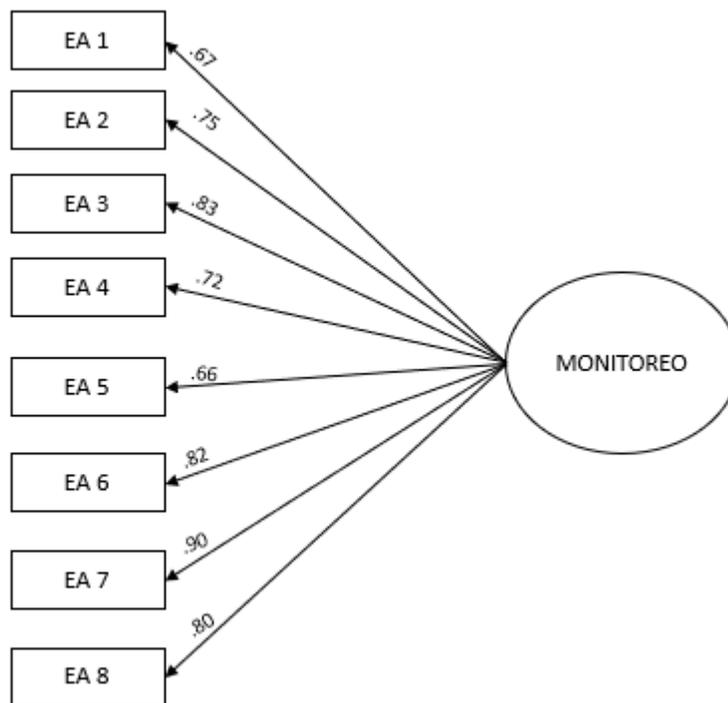


Figura 1. Modelo de medición de Monitoreo. Todas las cargas factoriales son significativas ($p < 0.05$). Índices de bondad de ajuste: $X^2=111.85$ (gl. =16) $p=.00$; BBNFI= .91, BBNNFI= .86, CFI= .92, RMSEA= .17

En la figura 2 se muestra el modelo de medición de Clarificación/ Verificación, el cual conserva 18 indicadores. Podemos encontrar aquí la misma situación a la del modelo anterior en la que la X^2 resultó ser significativa, aunque los indicadores de bondad de ajuste practico muestran el respaldo de los datos al modelo.

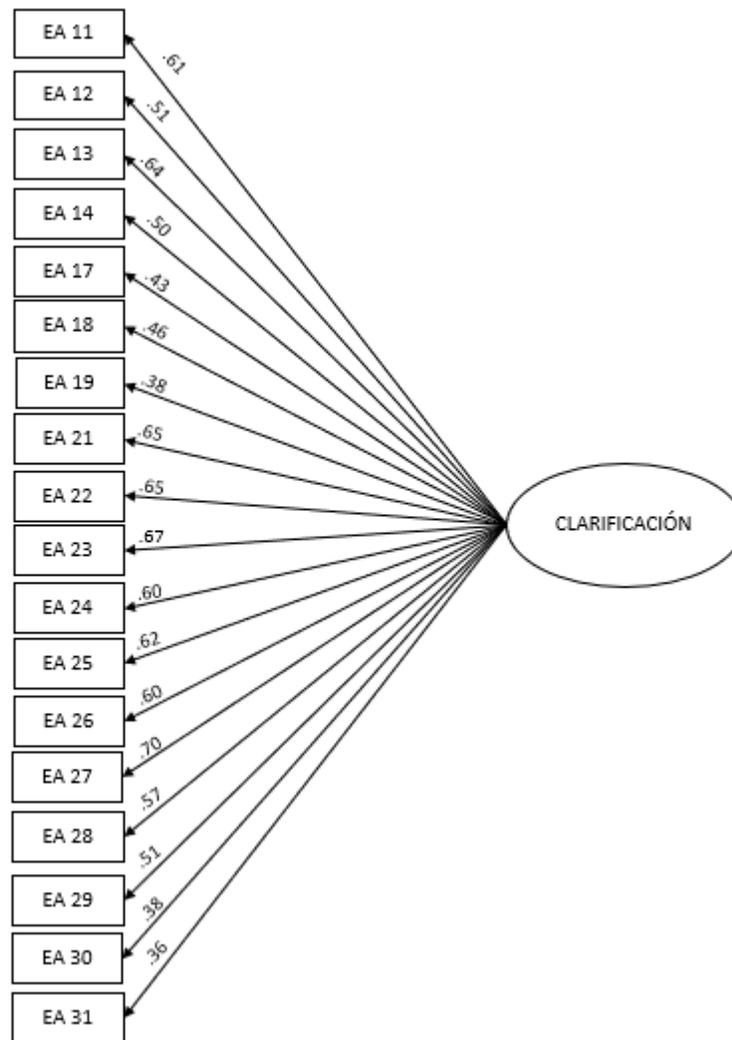


Figura 2. Modelo de medición de Clarificación. Todas las cargas factoriales son significativas ($p < 0.05$). Índices de bondad de ajuste: $X^2=230.72$ (gl. =131) $p=.00$; BBNFI=.82, BBNNFI=.90, CFI=.91, RMSEA=.06.

En la figura 3 se ilustra el modelo de medición de Memorización, nuevamente los indicadores de bondad de ajuste estadístico resultan significativos y los de bondad de ajuste práctico muestran que los datos apoyan el modelo.

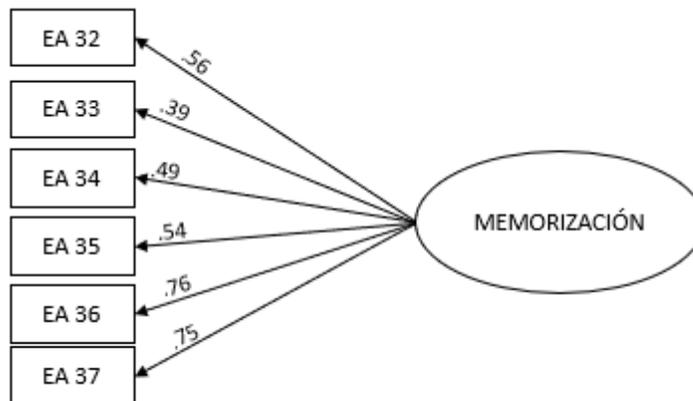


Figura 3. Modelo de medición de Memorización. Todas las cargas factoriales son significativas ($p < 0.05$). Índices de bondad de ajuste: $X^2= 20.39$ (gl. =8) $p=.008$; BBNFI= .92, BBNNFI= .91, CFI= .95, RMSEA= .09

La figura 4 expone el modelo de medición de Inferencia Inductiva, este modelo siendo el que contiene la menor cantidad de indicadores (4), Esta vez la X^2 resulto ser no significativa, y los indicadores como el BBNFI, BBNNFI, CFI muestran que los datos se ajustan al modelo.

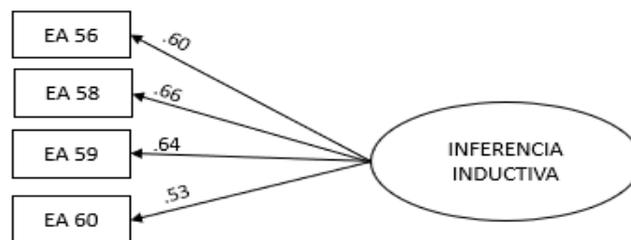


Figura 4. Modelo de medición de Inferencia Inductiva. Todas las cargas factoriales son significativas ($p < 0.05$). Índices de bondad de ajuste: $X^2=2.61$ (gl. =2) $p=.27$; BBNFI= .98, BBNNFI= .98, CFI= .99, RMSEA= .04

Continuando con la figura 5, la cual representa la escala denominada como Práctica encontramos la misma situación en cuanto a la bondad de ajuste estadística y bondad de ajuste practico vista en los ya mencionados modelos de medición anteriores.

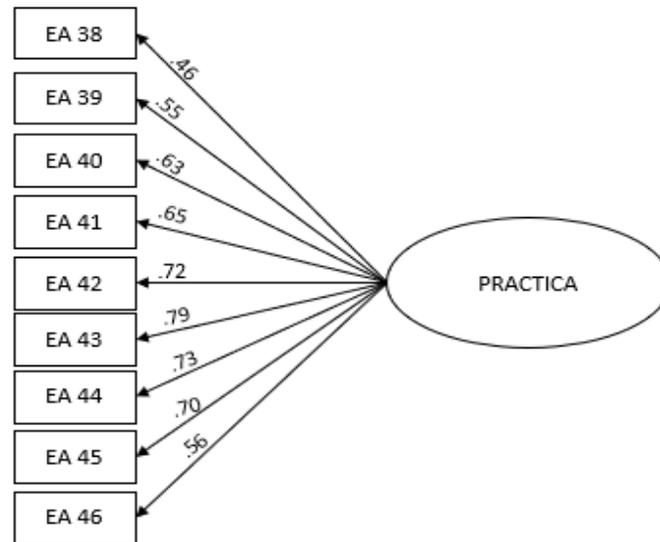


Figura 5. Modelo de medición de Práctica. Todas las cargas factoriales son significativas ($p < 0.05$). Índices de bondad de ajuste: $X^2=68.77$ (gl. =24) $p=.00$; BBNFI= .90, BBNNFI= .90, CFI= .93, RMSEA= .09

Finalmente, en cuanto a los modelos de medición de los factores de primer orden, la figura 6 evidencia el hecho de que en el modelo de medición de Razonamiento Deductivo la bondad de ajuste estadística resulta significativa mediante el análisis de su X^2 , sin embargo, todos los índices de bondad de ajuste practica muestran que es viable aceptar el modelo dadas las condiciones de dichos índices para demostrar el ajuste de los datos.



Figura 6. Modelo de medición de Razonamiento Deductivo. Todas las cargas factoriales son significativas ($p < 0.05$). Índices de bondad de ajuste: $X^2=50.52$ (gl. =24) $p=.001$; BBNFI=.91, BBNNFI=.92, CFI=.95, RMSEA=.07

Posteriormente se probó un modelo estructural entre los constructos que podrían conformar un factor de segundo orden denominado “Estrategias de aprendizaje del lenguaje” subsiguiente a una segunda factorización de los ya factores de primer orden. En la Figura 7 se encuentran los resultados de un modelo ecuaciones estructurales (MEE) en donde se ilustra cómo es que los factores de primer orden (monitoreo, clarificación, memorización, práctica, razonamiento deductivo e inferencia inductiva) surgen a partir de las interrelaciones entre sus indicadores manifiestos. Conviene subrayar que el factor de segundo orden “estrategias de aprendizaje del lenguaje” se formó de los constructos de primer orden, los cuales brindan una carga alta y significativa al Factor de segundo orden. Al igual que en los modelos de medición la X^2 resulto significativa pero los estadísticos de bondad de ajuste practico mostraban adecuación a los datos.

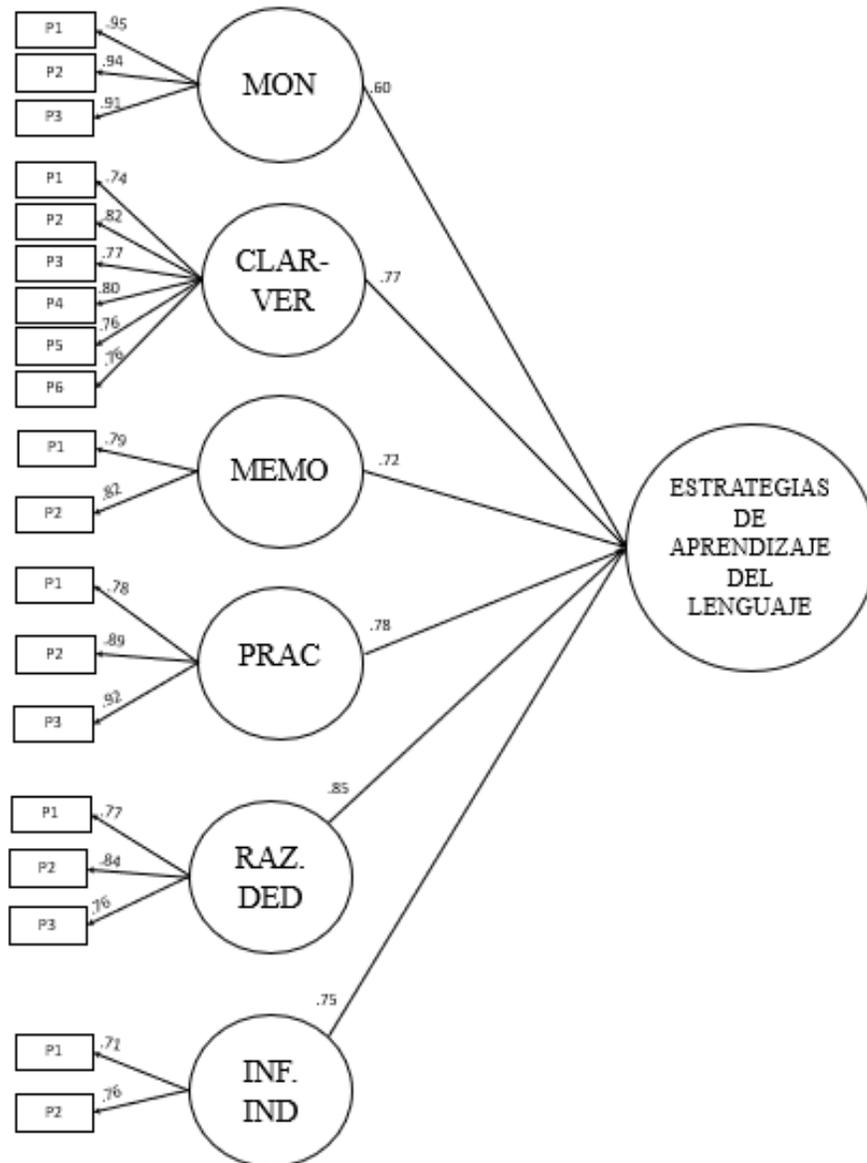


Figura 7. Modelo de medición entre monitoreo, clarificación, memorización, práctica, inferencia inductiva y razonamiento deductivo para la conformación del factor de segundo orden “Estrategias de aprendizaje del lenguaje”. Todas las cargas factoriales son significativas ($p < 0.05$). Índices de bondad de ajuste: $X^2=300.82$ (gl. =146) $p=.00$; BBNFI= .89, BBNNFI=.93, CFI= .94, RMSEA= .07

4.3 Correlaciones

Se hace manifiesta aquí la matriz de correlaciones entre las variables analizadas en el estudio para probar las posibles relaciones existentes entre ellas, de forma previa a la corrida de procedimientos de análisis factorial confirmatorio por medio de ecuaciones estructurales.

Tabla 10

Matriz de correlaciones entre monitoreo, clarificación, memorización, práctica, razonamiento inductivo y razonamiento deductivo.

	Mon.	Clar.	Memo.	Prac.	Raz.Ded	Inf. Ind
Mon.	1					
Clar.	.435**	1				
Memo.	.409**	.475**	1			
Prac.	.439**	.575**	.545**	1		
Raz.Ded	.483**	.569**	.427**	.553**	1	
Inf. Ind	.298**	.439**	.405**	.383**	.604**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Finalmente, durante la corrida de modelos de medición con ecuaciones estructurales, se realizó también un modelo de covarianzas (figura 8) para visualizar las relaciones entre las variables en un proceso de análisis factorial confirmatorio. En cuanto a los índices de bondad de ajuste, naturalmente sucedió lo mismo que en el modelo estructural, ya que los índices de bondad de ajuste estadístico (X^2) resultaron significativos, aunque los índices de bondad de ajuste práctico fueron aceptables para no descartar el modelo.

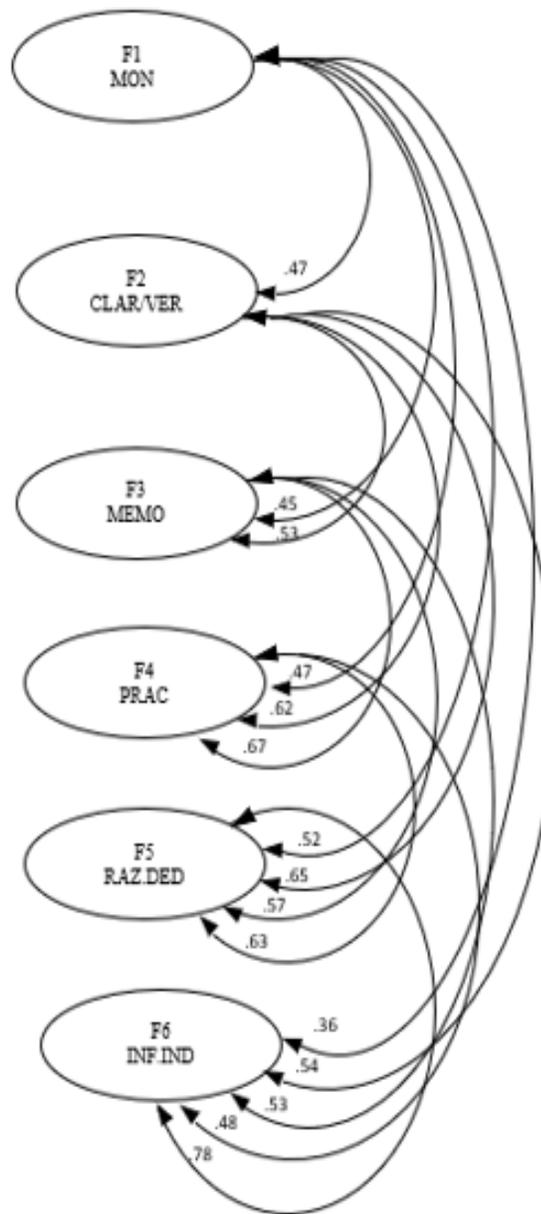


Figura 8. Modelo de covarianzas entre monitoreo, clarificación, memorización, práctica, inferencia inductiva y razonamiento deductivo. Todas las cargas factoriales son significativas ($p < 0.05$). Índices de bondad de ajuste: $X^2=267.23$ (gl. =131) $p=.00$; BBNFI= .90, BBNNFI= .93, CFI= .94, RMSEA= .07

V. CONCLUSIONES

La presente investigación buscó realizar una prueba empírica, ante el proceso de construcción de un inventario solventado a partir de la taxonomía de estrategias de aprendizaje del lenguaje de Joan Rubin (1987), motivo por el cual este trabajo se encontró orientado no solo por un actuar metodológico estadístico, si no también en teorías de la estadística y la psicometría para no solo conocer más allá de la mera cuantificación de relaciones, sino comprender en el sentido mas puro de la palabra el rigor de lo que dichas cuantificaciones expresan sobre la confiabilidad y validez al elaborar un instrumento de medición en ciencias de la conducta.

A partir del análisis realizado a los datos podemos concluir que En cuanto a consistencia interna todos los factores poseen un nivel razonable de confiabilidad con respecto al Inventario de estrategias de Aprendizaje dados los coeficientes de Cronbach Obtenidos Siendo.70 (perteneciente a la escala de inferencia inductiva) la puntuación más baja a lo largo de las escalas en esta medición (Superando el mínimo aceptable de .60, Mehrens, et al 1995). Esto nos habla de la consistencia y coerción en la relación de los indicadores que se encuentran al interior de un constructo, por lo que podemos decir que el instrumento es de hecho, confiable.

Por otro lado, Al respecto de las interrelaciones encontradas entre las variables, podemos ver que todas las variables se encuentran relacionadas en ambos ejercicios de correlación realizados en este estudio, siendo estos la correlación de Pearson y un modelo de covarianzas mediante ecuaciones estructurales, lo que implica que dichas correlaciones entre las variables medidas son evidencia empírica de la existencia de una estructura de variables relacionadas al constructo (Nunally y Bernstein, 1994). Este puede fue un primer indicio respecto a la validez del inventario de estrategias de aprendizaje del lenguaje.

Finalmente, Este estudio aplico la premisa básica en la cual las variables manifiestas o indicadores mantienen un alto nivel de correlación (a partir de estos indicadores se asume la existencia de una variable latente). Esto posibilita la prueba y corroborar conglomerados de variables que indican la presencia de un constructo hipotetizado. Toda vez que estos constructos se encuentren ya precisados, dichos constructos pueden ser nuevamente manipulados de manera que se establezca entre estas relaciones con nuevas variables latentes, todas estas relaciones deben siempre estar basadas en consideraciones estrictamente teóricas. (Corral Verdugo, 1995).

Ante la cuantificación de las relaciones establecidas y las variables latentes encontradas este estudio, se buscó la bondad de ajuste para verificar la validez y veracidad en la medida. En estos índices de bondad de ajuste de los modelos de medición realizados para cada una de las variables, encontramos en la mayoría valores de bondad de ajuste estadística (χ^2) que resultaron significativos, por lo que podría haber bases para descartar el modelo. Sin embargo, podemos considerar los valores de bondad de ajuste practico (IBAN, IBANN, IAC) Ya que la mayoría de ellos presentan valores mayores a .90. (Corral Verdugo, 1995). Esto implica que el modelo es razonablemente aceptable ya los datos lo respaldan, ante la validez de constructo convergente y divergente.

Para concluir, podemos afirmar lo siguiente a partir del análisis de los datos obtenidos por la aplicación del inventario de estrategias de aprendizaje del lenguaje, El inventario resulta confiable ante sus coeficientes de alfa Cronbach, los cuales resultaron más que suficientes en el sentido cuantificable y satisfactorios en su interpretación. Por último, el instrumento posee validez, determinada mediante el procedimiento para obtener validez de constructo, en la que la bondad de ajuste practico nos indicó que los datos obtenidos soportan y se ajustan al modelo propuesto en esta investigación.

VI. DISCUSIÓN.

En la presente investigación se realizó un procedimiento de construcción y prueba empírica de un inventario de estrategias de aprendizaje del lenguaje basado en la tipología de las mismas bosquejada por Joan Rubin (1987) donde según la autora, con el fin de poner en práctica el proceso de recopilación de datos sobre los procesos cognitivos y las estrategias utilizadas por los estudiantes de idiomas, se dispuso a hacer una lista de lo que estos serían mediante el empleo de evidencia empírica cualitativa de variables manifiestas. Como punto de partida se tomaron en cuenta procesos psicológicos básicos ya identificados en el aprendizaje en general. Es importante destacar que se tomó como punto de partida el trabajo de otro autor ya que, en el amplio campo de las ciencias de la conducta, ciencias sociales e incluso las humanidades, resulta imprescindible el recuperar y poner a prueba el trabajo que anteriormente se ha expuesto como propuesta teórica, con el fin comprobar mediante el empirismo lo que comienza como ciencia hasta obtener resultados que nos acerquen cada vez más a lo que resulta más cercano a la veracidad de la realidad.

Como es de suponer, todo estudio en ciencias sociales conlleva múltiples limitaciones dada la complejidad comportamental y filosófica de ciencias como la psicología. Frecuentemente encontramos problemáticas como la deseabilidad social, siendo esta la tendencia psicológica de atribuirse a uno mismo las características que consideramos socialmente deseables y rechazar el poseer aquellas socialmente indeseables (Lemos, 2006), sin embargo, ante todo esto es que se realizan en principio las mediciones de propiedades psicométricas y estadísticas, para buscar en la medida de lo posible, un acercamiento a la verdad de la población que se estudia. Sin embargo, no se ha aplicado aquí ningún instrumento de medición que elimine o contrarreste el sesgo por deseabilidad social.

Otra de las limitaciones corresponde a lo ya expuesto sobre los índices de bondad de ajuste estadístico y el procedimiento de χ^2 , la cual resulto significativa en el modelo. A pesar de que los índices de bondad de ajuste practico apoyan el modelo propuesto, se sugiere realizar modelos posteriores con una mayor cantidad de participantes, ya que estos procedimientos resultan altamente sensibles al valor de N (valor muestral del estudio). Además de la cantidad de participantes, otra cuestión que puede ser considerada como sesgo a la veracidad podría ser el mantener una mayor cantidad de participantes pertenecientes al nivel 1 (principiantes) con respecto a participantes de otros niveles más avanzados, además de conservar más participantes aprendices de inglés que de otros idiomas incluidos en la muestra. Para investigaciones futuras se sugiere un mayor control sobre las cantidades uniformes de cada tipo de participante tanto de nivel como de lenguaje estudiado.

Valdría tomar en cuenta como ultima consideración general, el hecho de que es posible el abordar los fenómenos de aprendizaje y dominio de las segundas lenguas, mediante las ciencias de la conducta, siendo la psicología un campo adecuado para brindar las explicaciones y herramientas de medición apropiadas para el abordaje de esta área de la actividad humana. Dicho de otra manera, los procedimientos teóricos y psicométricos provenientes de esta ciencia, nos permiten una aproximación a la autenticidad y verdad de situaciones reales como lo es la presencia en este mundo de hablantes y aprendices de una variedad extraordinaria de lenguajes, por lo que los instrumentos de medición y la teoría generada a partir de la investigación, nos proveen de un paso más para la búsqueda de soluciones, explicaciones y propuestas de acción en cuanto a cuestiones sustanciales sobre el aprendizaje y adquisición de estructuras lingüísticas.

REFERENCIAS

Ali, A., Zaman, A., & Khan, F. A. (2018). Language Learning Strategy Use and English Language Proficiency. *Global Social Sciences Review*, 3(2), 439-453.

Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. España: Síntesis.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological bulletin*, 107(2), 238.

Bollen, K. A. (1989). *Structural Equation with Latent Variables*, Dept. Of Sociology the University of North Carolina, Chapel Hill North Carolina.

Bozorgian, H., & Pillay, H. (2013). Enhancing Foreign Language Learning through Listening Strategies Delivered in L1: An Experimental Study. *International Journal of Instruction*, 6(1), 1694–609.

Chamot, A. U., O'Malley, J. M., Kupper L. and Hernandez, M. (1987) A study of learning strategies in foreign language instruction: first year report. InterAmerica Research Associates, Rosslyn, VA.

Chu, W. H., Lin, D. Y., Chen, T. Y., Tsai, P. S., & Wang, C. H. (2015). The relationships between ambiguity tolerance, learning strategies, and learning Chinese as a second language. *System*, 49, 1–16.

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2006). *Pruebas y evaluación psicológica: introducción a las pruebas ya la medición* (No.9789701057049).

Corral Verdugo, V. (1995). Modelos de variables latentes para la investigación conductual. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 3(2).

Cronbach L.J. (1951) Coefficient alpha and internal structure of test. *Psychometrika*; 16: 297-333

Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-América-Latina-1.Pdf>.

Diario oficial de la federación (2013). Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

Di Carlo, S. (2016). The Use of Learning Strategies Among Learners of Spanish: An Empirical Study, 81–92.

Eastin, M. S., & LaRose, R. (2000). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(1), 0-0.

Education First (2017). English Proficiency Index. Education First Ltd.

Fazilatfar, A. M. (2010). A Study of Reading Strategies Using Task-Based Strategy Assessment*. *Journal of English Language Teaching and Learning*, (217).

Ghiasvand, M. Y. (2010). Relationship between learning strategies and academic achievement; based on information processing approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1033-1036.

Grainger, P. (2012). The impact of cultural background on the choice of language learning strategies in the Japanese as a foreign language context. *System*, 40(4), 483–493.

Grainger, P., & Ferguson, C. (2005). Attrition in Japanese language learning at Central Queensland University. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 2(3), 77-88.

Gursoy, E. (2010). Investigating language learning strategies of EFL children for the development of a taxonomy. *English Language Teaching*, 3(3), 164–176.

Hederich, C., & Camargo, A. (2000). Estilo cognitivo y logro académico en la ciudad de Bogotá. *Revista colombiana de educación*, 40, 147.

Instituto Mexicano para la Competitividad Social, (2015). *Inglés es posible: Propuesta de una agenda nacional*.

INEE (2018). *Plan Nacional para la evaluación de los aprendizajes (PLANEA)*. Documento de Resultados Nacionales. México: INEE.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Censo de Población y Vivienda*. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/lengua/default.html> el 20 de junio del 2017 a las 12:22 am.

Kantor, J. R. (1990). *De la psicología a la psicología de la ciencia*. México: Trillas.

Lemos, V. (2006). La deseabilidad social en la evaluación de la personalidad infantil. *Suma Psicológica*, 13(1), 7-13.

López, N. A. V. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Góndola: Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias*, 5(1), 27.

MacIntyre, P. D. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27(2), 185.

Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35(3), 338-352.

Mehrens, W., & Lehmann, I. (1992). *Medición y evaluación en educación y en psicología*. CECSA.

Morales, G., Peña, B., Hernández, A., y Carpio, C. (2017). Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina, 24–35.

Nunnally, Jum C, Bernstein Ira (1995) tr. Jorge Alberto Velázquez Arellano; rev. téc. Marquina Terán Guillén. *Teoría psicométrica -- 2a ed. -- México: McGraw-Hill*;

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning strategies (Vol. 210)*. New York: Newbury House.

Oxford, R. L. (1986) Development and psychometric testing of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). ARI Technical Report 728. Alexandria, VA; Army Research Institute. Appendices as ARI Research Note 86-92.

Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23.

Padron, Y. N. and Waxman, H. C. (1988) The effects of ESL students' perceptions of their cognitive strategies on reading achievement. *TESOL Quarterly* 22, 146-150.

Paniagua, W. G. C., & Gago, D. O. (2018). Estudio de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioemocionales: Su efecto en estudiantes. *Opción*, 33(84).

Peña-González, J. (2013). El esquema. Una estrategia de estudio y aprendizaje. *Educere*, 17(57), 245 - 252.

Politzer, R. and McGroarty, M. (1985) An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly* 19, 103-12.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México.

Ramírez, J.L., Gilbón, D.M., Moreno, E. (2010). Una mirada comparativa. En Ramírez, J.L. Las investigaciones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en México: Una segunda mirada. Pp. 285- 313. México: Cengage Learning.

Ramírez, J.L., Reyes, M.DR., Cota, S. (2010). Rasgos, agentes, condiciones e impacto de la investigación educativa en la enseñanza de las lenguas extranjeras en México. En Ramírez, J.L. Las investigaciones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en México: Una segunda mirada. Pp. 249 - 283. México: Cengage Learning.

Restrepo, L. F., & González, J. (2007). From Pearson to Spearman. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 20(2), 183-192.

Riding, R. & Rayner, S. (1998). Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning behavior. London: David Fulton Publishers Ltd.

Rousoulioti, T., & Mouti, A. (2016). Dealing with unknown words in L2 reading: vocabulary discovery and lexical inferencing strategies. *Colomb. Appl. Linguist. J*, 18(1), 56–70.

Rubin, J. (1987). " Learner strategies, theoretical assumptions, research history and typology", in A. Wenden, & J. Rubin (1987) (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*.

Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. *Applied Psychology*, 46(1), 69-88.

Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México: Trillas.

The Japan Foundation. (2017). *Survey Report on Japanese Language Education Abroad of 2015*. Publisher Japan Foundation.

The Japan Foundation. (2015). *Survey Report on Japanese Language Education Abroad of 2012*. Kurosio Publishers.

Thorndike, R. L., Hagen, E. P., & González, E. M. (1989). *Medición y evaluación en psicología y educación*.

Torres Muñoz, J. S. (2017). *Retórica y competencia comunicativa: configuración retórica de la competencia comunicativa a partir de un enfoque humanista de la educación*.

Tragant, E., & Victori †, M. (2012). Language learning strategies, course grades, and age in EFL secondary school learners. *Language Awareness*, 21(3), 293–308.

Wong, M. S. L. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: Investigating the relationship in Malaysia. *RELC journal*, 36(3), 245-269

Anexo

Inventario de estrategias de aprendizaje del lenguaje

Folio _____ Idioma _____ Nivel _____

Instrucciones: Responda con qué frecuencia utiliza las siguientes estrategias listadas para aprender la lengua extranjera que se encuentra aprendiendo en este momento marcando la casilla correspondiente.

1. **“Nunca”**. Significa que el hecho no sucede o no lo ha hecho antes.
2. **“Casi nunca”**. Significa que el hecho ha sucedido alguna vez o lo hace rara vez.
3. **“Algunas veces”**. Significa que el hecho sucede la mitad de las veces.
4. **“Casi siempre”**. Significa que el hecho sucede más de la mitad de las veces.
5. **“Siempre”**. Significa que el hecho sucede la mayoría de las veces o todas las veces.

Es importante responder en términos de qué tan bien describe cada declaración lo que usted hace, NO en términos de lo que cree que debería hacer, o lo que otras personas hacen. ESTO NO ES UNA PRUEBA. No hay respuestas correctas o incorrectas a estas declaraciones. El puntaje que obtenga no afectará su calificación. Dependiendo de su experiencia y necesidades de aprendizaje de idiomas, puede estar usando diferentes tipos de estrategias. Las estrategias de aprendizaje presentadas aquí son generales. No todos necesitan el mismo tipo de estrategias. *Cabe destacar que la información que proporcione aquí será estrictamente confidencial, anónima y utilizada sólo para fines estadísticos y académicos.* ¡Gracias por su participación!

Escala de Estrategias de Monitoreo.

Para cada enunciado marque o encierre la respuesta que mejor representa su frecuencia de uso de cada estrategia.

**1. Nunca lo hago 2. Casi nunca lo hago 3. Algunas veces lo hago
4. Casi siempre lo hago 5. Siempre lo hago**

1. Verificar en busca de errores (míos o ajenos) en pronunciación.	1	2	3	4	5
2. Verificar en busca de errores (míos o ajenos) en vocabulario.	1	2	3	4	5
3. Verificar en busca de errores (míos o ajenos) en ortografía.	1	2	3	4	5
4. Verificar en busca de errores (míos o ajenos) en gramática.	1	2	3	4	5
5. Corregir errores (míos o ajenos) en pronunciación.	1	2	3	4	5
6. Corregir errores (míos o ajenos) en vocabulario.	1	2	3	4	5
7. Corregir errores (míos o ajenos) en ortografía.	1	2	3	4	5
8. Corregir errores (míos o ajenos) en gramática.	1	2	3	4	5
9. Observar y analizar el uso del lenguaje de otros para ver cómo el mensaje fue interpretado por su destinatario.	1	2	3	4	5
10. Notar o comprender el origen de mis propios errores.	1	2	3	4	5

Escala de Estrategias de Clarificación/ Verificación.

Para cada enunciado marque o encierre la respuesta que mejor representa su frecuencia de uso de cada estrategia. 1. Nunca lo hago 2. Casi nunca lo hago 3. Algunas veces lo hago 4. Casi siempre lo hago 5. Siempre lo hago					
11. Pedir un ejemplo de cómo usar una palabra o una expresión particular.	1	2	3	4	5
12. Repetir una palabra para confirmar mi comprensión	1	2	3	4	5
13. Repetir una parte de la palabra o frase y preguntar por el resto que no he comprendido.	1	2	3	4	5
14. Poner una palabra en una oración o contexto para verificar que la he comprendido.	1	2	3	4	5
15. Pedir una traducción en otros idiomas (por ejemplo, de mi idioma nativo al segundo idioma, o viceversa).	1	2	3	4	5
16. Hacer preguntas sobre la cultura (para comprender el contexto de la oración o su significado).	1	2	3	4	5
17. Pedir una repetición cuando no comprendo lo que he escuchado/leído.	1	2	3	4	5
18. Preguntar por el significado, aclaración, o explicación de un artículo, palabra o frase que no he comprendido.	1	2	3	4	5
19. Parafrasear una oración para verificar mi comprensión.	1	2	3	4	5
20. Buscar en un diccionario, en mi libro de texto o aplicación en un dispositivo electrónico cuando no comprendo algo como una palabra, una oración o estructura busco.	1	2	3	4	5
21. Preguntar la diferencia entre dos palabras/ frases.	1	2	3	4	5
22. Preguntar si un enunciado (formulado por mí o por alguien más) es correcto.	1	2	3	4	5
23. Preguntar si una regla gramatical se ajusta a un caso particular.	1	2	3	4	5
24. Repetir una frase en palabras propias o términos más breves.	1	2	3	4	5
25. Pedir una paráfrasis para verificar mi comprensión.	1	2	3	4	5
26. Pedir que se me corrija cuando me he equivocado.	1	2	3	4	5
27. Preguntar si una forma dada se explica por una regla previamente aprendida.	1	2	3	4	5
28. Pedir un símil o un sinónimo en el mismo idioma cuando no entiendo lo que he escuchado.	1	2	3	4	5
29. Pedir que se escriba para mí alguna palabra que no comprendí o que no sé cómo escribir.	1	2	3	4	5
30. Buscar ejemplos de oraciones en un diccionario, libros de texto o aplicación en un dispositivo electrónico.	1	2	3	4	5
31. Buscar en un diccionario, libros de texto o aplicación en un dispositivo electrónico la ortografía, el orden de los trazos de un carácter, caracteres o letras específicas de una palabra.	1	2	3	4	5

Escala de Estrategias de Memorización

Para cada enunciado marque o encierre la respuesta que mejor representa su frecuencia de uso de cada estrategia. 1. Nunca lo hago 2. Casi nunca lo hago 3. Algunas veces lo hago 4. Casi siempre lo hago 5. Siempre lo hago					
32. Tomar notas de nuevos elementos (caracteres, palabras, frases, lecciones de ortografía o gramática) con o sin ejemplos, con o sin contexto, con o sin definiciones.	1	2	3	4	5
33. Pronunciar o repetir en voz alta.	1	2	3	4	5
34. Buscar algún tipo de asociación (semántica, visual, auditiva) con los nuevos elementos para poder recordarlos.	1	2	3	4	5
35. Utilizar técnicas mecánicas. Por ejemplo, tarjetas de ortografía o con imágenes, escribir los elementos que debo aprender varias veces (planas), etc.	1	2	3	4	5
36. Subrayar o marcar elementos importantes (caracteres, palabras, frases, lecciones de ortografía o gramática) con resaltadores, plumas, de colores, dibujando estrellas o viñetas.	1	2	3	4	5
37. Leo los elementos (caracteres, palabras, frases, lecciones de ortografía o gramática) por aprender varias veces.	1	2	3	4	5

Escala de Estrategias de Practica

Para cada enunciado marque o encierre la respuesta que mejor representa su frecuencia de uso de cada estrategia. 1. Nunca lo hago 2. Casi nunca lo hago 3. Algunas veces lo hago 4. Casi siempre lo hago 5. Siempre lo hago					
38. Experimentar con nuevos sonidos en aislado y en contexto, utilizar un espejo para la práctica.	1	2	3	4	5
39. Repetir oraciones hasta poder producirlas fácilmente.	1	2	3	4	5
40. Practicar mi entonación, por ejemplo, comenzar con oraciones más cortas y después alargar las oraciones añadiendo adjetivos y adverbios.	1	2	3	4	5
41. Hablar consigo mismo en el idioma de destino (por ejemplo, se dice a sí mismo lo que hizo durante todo el día).	1	2	3	4	5
42. Aplicar conscientemente reglas gramaticales al hablar.	1	2	3	4	5
43. Entrenar utilizando palabras en diferentes formas (tiempos verbales, conjugaciones, etc.).	1	2	3	4	5
44. Hacer uso de palabras nuevas cuando habla.	1	2	3	4	5
45. Cuando se me corrige, practico la forma correcta, posiblemente extendiéndola a otros contextos.	1	2	3	4	5
46. Escuchar atentamente lo que se dice y cómo se dice: acento, entonación, tono. Después tratar de imitar la pronunciación y otros aspectos	1	2	3	4	5

Escala de Estrategias de Razonamiento Deductivo

Para cada enunciado marque o encierre la respuesta que mejor representa su frecuencia de uso de cada estrategia. 1. Nunca lo hago 2. Casi nunca lo hago 3. Algunas veces lo hago 4. Casi siempre lo hago 5. Siempre lo hago					
47. Comparar el idioma nativo u otro idioma con el idioma que está aprendiendo para ayudar a identificar similitudes y diferencias regulares.	1	2	3	4	5
48. Agrupar las palabras de acuerdo con la similitud de sus terminaciones.	1	2	3	4	5
49. Inferir las reglas gramaticales (en un texto, oración o frase) por analogía.	1	2	3	4	5
50. Inferir vocabulario por analogía (por ejemplo, si <i>nation</i> del inglés = <i>nación</i> en español, entonces ¿ <i>relation</i> del inglés = relación en español?).	1	2	3	4	5
51. Reconocer patrones en mi propia pronunciación y mis dificultades.	1	2	3	4	5
52. Observar las excepciones a las reglas gramaticales y cuestionar estas mismas.	1	2	3	4	5
53. Cuando uso el diccionario, puedo reconocer las limitaciones del diccionario para proporcionar equivalencias y desarrollar una teoría sobre la naturaleza de estas limitaciones.	1	2	3	4	5
54. Desarrollar y revisar mi comprensión del idioma de destino de forma continua: revisando nueva información, descartando hipótesis, formulando nuevas.	1	2	3	4	5
55. Encontrar el significado del elemento / palabra al descomponerlo en sus partes (dividir la oración gramaticalmente).	1	2	3	4	5

Escala de Estrategias de Inferencia Inductiva.

Para cada enunciado marque o encierre la respuesta que mejor representa su frecuencia de uso de cada estrategia. 1. Nunca lo hago 2. Casi nunca lo hago 3. Algunas veces lo hago 4. Casi siempre lo hago 5. Siempre lo hago					
56. Utilizar alguna de las siguientes pistas para adivinar un significado: artículos en la oración / frase, palabras clave en una oración, estructura sintáctica, imágenes, contexto/ tema del discurso, gestos, entonación, idioma nativo u otro idioma extranjero, parte de la palabra, caracteres, letras, secuencia narrativa/conversacional.	1	2	3	4	5
57. Distinguir las pistas relevantes de las irrelevantes para deducir un significado	1	2	3	4	5
58. Ignorar palabras difíciles e intentar obtener una imagen general	1	2	3	4	5
59. Escribir o decir algo que “suena” o “se siente” bien.	1	2	3	4	5

VARIABLES DEMOGRÁFICAS

Edad _____ Sexo _____

Grado escolar:

Preparatoria: I II III IV V VI

Licenciatura: I II III IV V VI VII VIII IX X

Maestría: I II III IV V VI

Doctorado: I II III IV V VI VII VIII IX X

Le recordamos que la información que usted proporcione aquí es estrictamente confidencial y protegida por estándares éticos que garantizan su anonimato. La información solo será utilizada para fines de la investigación científica que aquí se conlleva. Todos los datos serán recopilados y analizados como un conjunto. Por favor marque la casilla que se encuentra debajo de este enunciado para informarnos sobre su disposición de participar en este estudio de manera voluntaria.