

ACTITUDES DE LOS ALUMNOS ANTE EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA, EL LÉXICO Y LA PRONUNCIACIÓN DE LA LENGUA INGLESA⁽¹⁾

DR. MARINA MEDINA BELLIDO

Jaén.

Hacia los años 70 empezó a notarse un cambio de interés en las investigaciones sobre SLA⁽²⁾ por el estudio de las características del alumno y su influencia en el proceso de adquisición de la segunda lengua. Entre los factores estudiados, dos lo han sido quizás con mayor profusión: la actitud y la motivación⁽³⁾.

En este trabajo, nos centraremos en el reconocimiento de actitudes sobre cuestiones prácticas del aprendizaje del inglés de dos promociones de alumnos de COU distanciadas en el tiempo.

Entendemos por actitud la definición propuesta por Fishbein y Ajzen (1975) que, por otro lado, pone el énfasis en la cualidad de la misma de poder ser modificada y relativamente estable:

...attitude can be described as a learned predisposition to respond in a consistently favorable or unfavorable manner with respect to a given object." (1975:6, citados en Els et al. 1984:116).

1. OBJETIVOS

El estudio que nos ocupa presenta un doble objetivo. Por una parte, comprobar e indagar en posibles cambios actitudinales y de conducta en el trascurso de tiempo que media entre las dos promociones de COU analizadas. Y por otra parte, acercarnos a la visión que sobre la asignatura de inglés tienen nuestros alumnos con el fin de describir algunos de sus procesos de aprendizaje.

Estos dos objetivos harán referencia especialmente a los aspectos gramatical, léxico, y de pronunciación del estudio del inglés en el aula y en casa.

Los cambios actitudinales que podríamos encontrar estarían motivados por diferentes causas. Apuntamos los nuevos métodos y enfoques aplicados en las aulas, ya que durante el transcurso de tiempo que media entre ambas promociones en la ciudad de Jaén, donde el estudio tuvo lugar, los libros de texto más utilizados por la primera muestra fueron los de la colección: *Access to English* de la editorial Oxford.

⁽¹⁾ Artículo basado en la tesis doctoral "estudio descriptivo de las actitudes de alumnos de inglés de la provincia de Jaén..." defendida en la Universidad de Granada por la autora de este artículo.

⁽²⁾ Aunque siempre importante, para el propósito de este estudio no haremos distinción entre adquisición/aprendizaje y entre lengua extranjera/segunda lengua.

⁽³⁾ Consultar Gardner (1985) y otros para profundizar en estos temas.

Por el contrario, en la segunda promoción se utilizaban libros con enfoques más comunicativos, funcionales y nocionales, y sobre todo la gama se amplió considerablemente perdiendo su homogeneidad. Así por ejemplo se utilizaban los libros de la colección *The Cambridge English Course*, y otros libros de texto como *New Generation* de la editorial Heinemann, etc...

2. HIPOTESIS

Las hipótesis de trabajo que nos movieron en nuestro primer objetivo fueron la creencia de poder encontrar algunos cambios de conducta significativos en nuestras aulas, especialmente en lo referente a:

1. La atención a las "explicaciones gramaticales" del profesor en el aula habrá disminuido.
2. En la casa se repasará más "vocabulario" en la actualidad.
3. Y se repasará más la "pronunciación".

3. MÉTODO

Instrumentos

Los instrumentos que se manejaron, para la comprobación de nuestras hipótesis, fueron dos cuestionarios prácticamente idénticos⁽⁴⁾ que constan de un total de seis preguntas⁽⁵⁾ en las que el alumno puede marcar una única opción, menos en una de ellas, en la que puede señalar tantas como sean ciertas.

Ambos cuestionarios tienen como base otro elaborado por Cohen (1987:68) en el que porcentualmente se miden y analizan las actitudes del alumno frente a la corrección que el profesor realiza a sus ejercicios de inglés. Nosotros transformamos el cuestionario para poder profundizar en las actitudes e intereses de los alumnos tanto en lo referente a las actividades realizadas por el profesor de inglés en el aula, como en lo referente a las actividades que el alumno realiza posteriormente en casa.

Muestra

Los cuestionarios se aplicaron entre alumnos de COU de los cinco Institutos de Bachillerato existentes en Jaén capital en un intervalo de tiempo de cuatro cursos académicos⁽⁶⁾. Se trabajó, así pues, con dos muestras aleatorias simples de 175 y 392 alumnos sobre un total de 408 y 527 alumnos respectivamente. Se consiguieron unos errores muestrales de

⁽⁴⁾ Uno de estos cuestionarios aparece al final del estudio.

⁽⁵⁾ El interés de este estudio se centra, no obstante, sólo en algunos apartados de las mismas.

5.71% para la primera muestra y de tan sólo 2.55% para la segunda. Porcentajes estos que avalan la representatividad de ambas muestras.

Tratamiento estadístico de los datos

El procedimiento para el análisis de los datos fue, con respecto al primer objetivo, hallar las diferencias significativas entre las dos muestras con el fin de avalar ese posible cambio actitudinal de los alumnos. Así pues, para la comprobación de nuestras hipótesis aplicamos a los datos el test de Mann-Whitney que nos ofrece el paquete estadístico Statgraphics. Dicho test está estructurado para comprobar si dos muestras independientes proceden de la misma población. Marcamos en $\alpha = 0.05$ la diferencia significativa entre ambas muestras.

Para la consecución de nuestro segundo objetivo, se aplicó a ambos cuestionarios el coeficiente rho de Spearman que nos ofrece el mismo paquete estadístico Statgraphics. Dicho test se utiliza para medir la asociación entre variables de tipo ordinal, y halla el nivel de correlación existente entre las distintas preguntas.

En esta ocasión fijamos el tamaño del error tipo I en un $\alpha = 0.01$, en lugar del habitual nivel de significación del $\alpha = 0.05$, para que el resultado fuera así más significativo.

Hemos de resaltar el hecho de que un estudio de correlaciones viene a descubrirnos que cuando una variable o respuesta a una pregunta se asocia o se relaciona/correlaciona con otra, estamos indicando que el alumno que opina de una manera respecto a un tema determinado, también opina siempre de la forma que se indica respecto a otro tema. No obstante, recordemos que no existe matiz explicatorio en las asociaciones. Es decir, ante una asociación entre variables, opinar de una forma sobre un tema no es la explicación del porqué se opina de la forma que se indica ante otro tema. Y al indicar que una respuesta o variable no se asocia o relaciona, es independiente, estamos expresando que no existen los indicios suficientes para demostrar lo contrario.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Pasamos a comentar nuestros resultados recordando que nos centraremos en dos preguntas del cuestionario empleado que recogen la actitud del alumno en el aula y en casa frente al estudio de la gramática, el léxico y la pronunciación.

Comenzaremos por esta pregunta concreta:

"Cuando atiendes a las explicaciones del profesor cuánta atención prestas a lo relacionado con: GRAMÁTICA, VOCABULARIO, PRONUNCIACIÓN".

Podemos decir que ni con respecto a la "gramática", ni al "vocabulario", ni a la "pro-

⁶⁾ La primera muestra se recogió durante el curso académico 1987/1988, y la segunda durante el curso 1991/1992.

nunciación", se han apreciado cambios significativos en las respuestas de ambas promociones.

No se confirma, por tanto, nuestra hipótesis 1, en la que esperábamos un menor interés por las explicaciones gramaticales del profesor en las aulas.

Con respecto a este último tema de la GRAMÁTICA observamos que es la atención en clase a estas explicaciones, con diferencia, la actividad más seleccionada por nuestros alumnos en ambas promociones.

En la primera muestra, esta actividad estaba totalmente relacionada con las demás llevadas a cabo por el alumno tanto en el aula como en casa, salvo con algunas excepciones. Sin embargo, en la segunda promoción, más cercana a nosotros, la situación varía, ofreciéndonos más independencia entre sus respuestas.

Así pues, en esta segunda promoción las variables que muestran asociación con la atención prestada en clase al profesor sobre cuestiones gramaticales parecen mostrarnos un *perfil de alumno que dice interesarse por las explicaciones del profesor en lo relativo a la gramática, pero contradictoriamente por nada más de lo que suceda en el aula, a no ser que por las actividades a realizar en casa de repaso de la gramática, del vocabulario, la realización de ejercicios, la consulta de libros y diccionarios, y finalmente, la organización y subrayado de la explicación.*

Por el contrario, en la primera promoción, el alumno que se decía interesado por las explicaciones gramaticales del profesor, mantenía asociaciones con otra serie de actividades más diversas como la atención al profesor en sus explicaciones sobre vocabulario, sobre 'spelling', y sobre organización de la explicación.

Es la atención a la EXPLICACIÓN LÉXICA la segunda cuestión de mayor interés para ambas muestras.

Si contrastamos las variables independientes que acompañan en ambas promociones al hecho de prestar atención a las explicaciones del profesor sobre vocabulario tenemos que mientras la atención a cuestiones gramaticales presentaba en la primera promoción menos variables independientes con respecto a la segunda, es ahora en la segunda promoción en la que la atención a las explicaciones del profesor sobre el vocabulario presenta menos variables independientes.

Por tanto, podemos decir que habría habido un cambio en las actitudes de los alumnos en el aula que les habría llevado a relacionar más el vocabulario con otra serie de actividades, mientras que la gramática se habría visto reducida a una parcela muy determinada de ellas. Sería interesante, por tanto, poder constatar los motivos de este cambio.

Con respecto al tema de la PRONUNCIACIÓN hemos de decir que este apartado sólo aparece en la primera promoción y en ella ocupa el tercer lugar de interés. Por otro lado, el alumno que afirmaba prestar atención a estas explicaciones del profesor sobre pronunciación no mostraba asociación con atender en clase a cuestiones gramaticales, ni léxicas; ni con los apartados sobre repaso en la casa de la gramática, del vocabulario, la realización de ejercicios, la elaboración de esquemas, ni por último, con la organización y subrayado de la explicación de clase en la casa, por ser todas variables independientes.

Con lo que sí guardaba relación era con atender a las explicaciones del profesor sobre vocabulario, sobre 'spelling sobre cuestiones organizativas y de subrayado de la explicación; y con las actividades de repaso en las casas de la pronunciación, y de la lectura en voz alta. Finalmente, eran variables asociadas aquellas en las que personalmente el alumno se valoraba sobre sus destrezas y logros.

Con respecto a la otra cuestión que estamos analizando:

“Una vez en casa qué tiempo dedicas a repasar: GRAMÁTICA, VOCABULARIO, PRONUNCIACIÓN”.

Tenemos que las dos hipótesis que realizamos para dicha pregunta no se ven confirmadas, ya que no existe diferencia significativa en las respuestas de ambas promociones en el tema del repaso del vocabulario, como esperábamos por medio de nuestra hipótesis 2. Es decir, ambas promociones manifiestan repasar y dedicar el mismo tiempo a esta actividad.

En el repaso de la pronunciación, tampoco es el alumno de la segunda promoción el que más interés manifiesta por esta actividad como creíamos por medio de nuestra hipótesis 3, sino que ha resultado ser la primera promoción la que más tiempo le dedicaba a esta actividad.

Por último, nos encontramos que en el repaso de la gramática en casa no se aprecian en las respuestas de ambas promociones cambios significativos.

Si pasamos a un análisis descriptivo de los tres aspectos que estamos tratando tenemos este cuadro resumen:

El porcentaje que aparece arriba es el de la primera promoción⁽⁷⁾

4.- Una vez en casa qué tiempo dedicas a:

	mucho	algo	poco	casi nada
1~ repas. grm t.	29.71 %	48.57 %	16 %	5.71 %
	32.23 %	43.22 %	16.11 %	8.44 %
2~ repas.vocabul	26.44 %	41.38 %	25.29 %	6.89 %
	22.25 %	41.18 %	23.02 %	13.55 %
3~rep. pronunc.	15.03 %	33.53 %	31.79 %	19.65 %
	6.94 %	17.22 %	32.13 %	43.70 %

Tabla contrastiva sobre distribución e tiempo en la casa a repaso de las actividades realizadas en el aula.

El REPASO DE LA GRAMATICA EN CASA, es la primera actividad más realizada por ambas promociones. Destacamos, del análisis de correlaciones, que este tema está, en la última promoción, más relacionado con todas las demás cuestiones que la atención a las explicaciones gramaticales del profesor en el aula. Este hecho aminora, al menos, el problema anteriormente planteado de la falta de relación de la atención a las explicaciones gramaticales del profesor con respecto a cualquier otro tema planteado en el aula.

⁽⁷⁾ En el cuadro puede observarse al principio de cada apartado el lugar que ocupa con respecto a los demás.

El REPASO DEL VOCABULARIO, por su parte, resulta ser la segunda actividad de más realización en ambas promociones. Podemos decir que, en general, se observan unos altos porcentajes que respaldan una buena atención en el aula a las explicaciones gramaticales y léxicas, mientras que en las casas dicho interés o práctica baja ligeramente.

Resaltamos, además, que en la primera promoción las actividades de repaso de la gramática, del vocabulario e incluso de la pronunciación estaban todas ellas correlacionadas entre sí, o eran variables asociadas. Mientras que para la segunda promoción esto no sucede.

En general concluimos que las actividades de atención al profesor en las clases están menos relacionadas en la segunda promoción que en la primera. Y las actividades de realización en casa están más relacionadas entre sí y con las demás en la segunda promoción que en la primera.

Es el REPASO DE LA PRONUNCIACIÓN EN CASA, como ya hemos apuntado, la única actividad que presenta cambio significativo en las dos muestras analizadas, pero en contra de lo que esperábamos más a favor de la primera promoción que practicaba esta actividad en mayor cuantía que la segunda, en detrimento de nuestra hipótesis 3.

Si analizamos los datos de esta pregunta nos encontramos con un interés por repasar pronunciación en las casas en la primera promoción representado por un porcentaje acumulado del 48.56%, frente a un 24.16% en la segunda promoción.

Así pues, visto el bajo porcentaje de alumnos que practica esta actividad, o el alto número de los que no lo hacen, debemos decir o recordar que al menos sí existe correlación en ambas promociones entre los alumnos que se consideran buenos en su expresión oral, los que repasan pronunciación en sus casas, y los que atienden además a las explicaciones del profesor sobre pronunciación. Resultados que van en la línea del estudio realizado por Monroy (1990) quien señala el mayor poder predictivo del éxito oral con la práctica de la lectura y pronunciación.

El repaso de la pronunciación en casa es, por otro lado, una de las variables o preguntas más correlacionada en la segunda promoción.

Un resultado destacable para dicha segunda promoción es que el hecho de prestar atención a las explicaciones del profesor sobre vocabulario, junto con el repaso de la pronunciación en casa, son ambas las únicas variables, de entre las demás actividades propuestas a realizar en casa y en clase, que mantienen asociación con las respuestas sobre valoración personal de logros y destrezas. Es decir, podrían indicarnos que el alumno considera que prestar atención a estas dos actividades puede tener un sentido de progreso en el aprendizaje de la asignatura.

En esta línea, pasamos a comentar los resultados de la pregunta en la que el alumno autoevaluaba su comportamiento y resultados de cara a la asignatura. La pregunta concreta que se formulaba era la siguiente:

"Te tienes por un estudiante de inglés: excelente, bueno, medio, por debajo de la media."

Podemos decir, que no se ha hallado cambio significativo en las respuestas de ambas

promociones. El resultado queda de la siguiente forma:

El porcentaje que aparece arriba es el de la primera promoción.

5.- Te tienes por un estudiante de inglés:

excelente: 1.14%	bueno: 21.71%	medio: 66.29%
3.07%	24.30%	56.01%

por debajo de la media:	10.86%
	16.62%

Tabla contrastiva sobre valoración personal de logros por parte del alumno.

El grado de confianza o de valoración es “medio”. Un 66.29% de alumnos se situaron en él en la primera promoción frente a un 56.01% en la segunda.

Destacamos de nuestro análisis de correlaciones, que en la primera muestra los alumnos que se valoraban personalmente sus logros mostraban asociación con la atención en clase a las explicaciones del profesor sobre gramática, sobre vocabulario, sobre pronunciación; con el repaso de la pronunciación en casa; y por último, con la valoración personal de alumno de sus propias destrezas.

Por el contrario, la segunda muestra opina que el progreso en la asignatura está relacionado con la atención en clase a las explicaciones sobre vocabulario; con el repaso en casa de la pronunciación, con la lectura en voz alta; y finalmente, con la valoración personal de sus destrezas. Obsérvese, por tanto, la inclinación que sufre esta última promoción hacia cuestiones que pertenecen más bien a enfoques comunicativos⁽⁸⁾.

5. RESUMEN FINAL

Antes de comenzar resaltamos la necesidad de estudios sobre el proceso de aprendizaje del alumno desde la perspectiva que nos ofrecen los análisis de correlación, ya que está comprobado que los procesos se relacionan e influyen mutuamente y no suelen actuar con independencia. Es conveniente para poder comprender mejor las conductas de nuestros alumnos, el estudio de las posibles relaciones entre distintos procedimientos y estrategias utilizados por ellos. opinamos, además, que son necesarios más estudios que investiguen la naturaleza de las estrategias metacognitivas de nuestros alumnos e incluso la repercusión que éstas ejercen sobre el proceso de aprendizaje, pues como O Malley et al. afirman:

"Students without metacognitive approaches are essentially learner without direction

⁽⁸⁾ Sin embargo, hay que ser cautos con estos resultados que pueden llevarnos a falsas conclusiones, dado que, como hemos visto, las actividades de repaso de la pronunciación, y de lectura en voz alta en casa, apenas si son practicadas por el alumno.

and ability to review their progress, accomplishments, and future learning directions".(1983:6, citados en Rubin 1987:23>.

Así pues, lo primero que destaca, en el análisis contrastivo que hemos realizado, es una serie de cambios en la pauta de conducta y de actitud de nuestros alumnos en el período comprendido de estos cuatro, casi cinco años, que media entre ambas promociones.

El primer tema tratado, el del interés por la gramática en el aula, nos revela una actitud muy homogénea, y sin cambios significativos entre ambas promociones. Los porcentajes la convierten en la actividad a la que los alumnos prestan mayor atención de todos los demás aspectos tratados para el aula.

Sin embargo, el tiempo dedicado al repaso de la gramática en casa es algo menor, aun siendo mucha la dedicación que manifiestan prestar a esta actividad que ocupa un primer lugar de realización en ambas promociones, sin existir diferencia de actitud entre ambas.

Según, hemos comentado con anterioridad, Krashen (1978) denominaría a este tipo de alumno como 'over-user', y observa como estos sujetos orientan su instrucción hacia la gramática principalmente.

Se puede decir que, para la segunda promoción, el repaso de la gramática en casa se encuentra mucho más relacionada con el resto de actividades propuestas, mientras que en el aula la atención a las explicaciones del profesor sobre este mismo tema queda más aislada y falta de asociación.

Además, sería conveniente indagar con otros estudios en el porqué de esta pérdida de relación que sufre el alumno en las actividades, en general, que realiza en las aulas, frente a la mayor capacidad de relación que luego muestra cuando estudia en casa.

Podríamos decir que la segunda promoción al haber perdido cierta capacidad de relacionar, ha perdido también conciencia de la importancia de algunos procedimientos o estrategias, y de su relación o influencia posterior. Conciencia que sería muy conveniente, si no necesario, recuperar e investigar la influencia en este cambio de las nuevas metodologías empleadas, los libros de texto, los intereses particulares del alumno, etc...

El segundo tema tratado es el de la atención a las explicaciones en clase sobre vocabulario. Observamos que ambas promociones vuelven a mostrar igual interés por el mismo, y ocupa un segundo lugar de preferencia. El tiempo dedicado en casa al repaso del vocabulario es, de nuevo, algo menor que la atención que se le presta en las aulas, y se sigue sin observar diferencia de actitud entre ambas promociones. En las dos ocupa esta actividad un segundo lugar en cuanto a porcentajes positivos de realización.

La atención a las explicaciones del profesor en el aula sobre vocabulario reduce, de forma importante, sus variables independientes. Es decir, se encuentra mucho más relacionada en la segunda promoción que en la primera. Y lo que puede ser más significativo, es la única actividad o el único apartado de esta pregunta sobre atención al profesor en clase que muestra asociación con la valoración personal de destrezas y logros de las preguntas. Esto es, parece ser que esta actividad es clave para que el alumno sienta sensación de progreso en el aprendizaje de la asignatura.

El repaso de la pronunciación en la casa sufre un drástico descenso en el tiempo que el alumno le dedica en casa. Cambio significativo que afecta negativamente a la segunda promoción que no desarrolla esta actividad en igual medida que la promoción primera, y podríamos decir que apenas si la practica.

Opinamos que en este tema habría que animar y orientar mejor al alumno, ya que posiblemente éste observe como en la clase la mayoría de los ejercicios de estas características se realizan en parejas o se practican tras oír una cinta. Mientras que posteriormente en casa no encuentra tales apoyos.

Por último, destacamos que es ésta la única otra actividad que el alumno relaciona con el sentido de progreso en la asignatura -junto con el repaso del vocabulario-, aunque como hemos afirmado un poco más arriba no por ello el alumno se siente animado a practicarla.

En resumen, pensamos que el alumno debe encontrar un poco de caos o desconcierto al no relacionar muchas de las actividades realizadas, tanto en clase como en casa, con su valoración personal de destrezas y logros. En consecuencia, sería necesario un mayor seguimiento de esta situación para conseguir una mejor orientación de nuestros alumnos y adecuación de los objetivos y contenidos programados a unos fines.

En conclusión, se debería intentar favorecer en el alumno la autoreflexión y el contraste de propósitos con las estrategias que se utilizan o no se utilizan. Por tanto, subscribimos la opinión de Torrente Puente (1992:30) de que se deben de poner en relación directa las formas de enseñanza y los procedimientos de evaluación con la manera de estudiar de los alumnos (Torrente Puente 1992:30).

APÉNDICE

Cuestionario para alumnos de COU 91-91 -04-

1. Durante las clases de inglés a qué cantidad de las explicaciones o comentarios del profesor prestaste verdadera atención:

a todos ellos _ a la mayoría - a algunos _ a pocos - a muy pocos -

2. Cuando atiendes a las explicaciones del profesor cuanta atención prestas a lo relacionado con:

	mucho	alguna	poca	casi nada
gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
deletrear palabras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pronunciación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Cuando atiendes a las explicaciones del profesor qué haces:

(señala la /las casilla/-s correspondientes).

una nota mental

tomo nota en el libro

no hago nada

voy leyendo lo que está explicando

si es un ejercicio, lo corrijo

lo escribo incluso de nuevo

especifica otra actividad _____

4. Una vez en casa qué tiempo dedicas a:

	mucho	algo	poco	casi nada
repasar la gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
repasar vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
repasar la pronunciación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hacer ejercicios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
organizar, subrayar la explicación de clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

hacer esquemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
leer en voz alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
consultar diccionario,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
libros de gramática, de				
ejercicios				
otros _____				

5. Te tienes por un estudiante de inglés:

excelente bueno medio por debajo de la media

6. Cómo te consideras en las siguientes destrezas:

	muy bueno	bueno	medio	por debajo media
expresión oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
expresión escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comprensión oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comprensión escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 BIBLIOGRAFIA

COHEN, A. D. 1987. Student processing of feed back on their compositions. En A. Wenden, and J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, pp.57-70.

ELS. T. V., et al. 1984. *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London, Edward Arnold.

FISHBEIN, M., & AJZEN, I. 1975. *Belief, attitude, intention, and behaviour: an introduction to theory and research*, Reading, Mass.

GARDNER, R. 1985. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London, Edward Arnold.

KRASHEN, S. 1978. Individual variation in the use of the monitor. En W. Ritchie (ed.), *Principles of second language learning*. New York, Academic Press.

MEDINA BELLIDO, M. 1995. Estudio descriptivo de las actitudes de alumnos de inglés en la provincia de Jaén y su incidencia en la estrategia de "risk-taking". Tesis doctoral de la Universidad de Granada.

MONROY, R., et al. 1990. Estrategias de aprendizaje para el dominio fonológico de una lengua extranjera. Análisis crítico. *Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Vigo, PP. 451-466.

O'MALLEY, J. M., RUSSO, R. P. & CHAMOT, A.U. 1983. *A Review of the Literature on Learning Strategies in the Acquisition of English as a Second Language: The Potential for Research Applications*. Rosslyn Va., InterAmerica Research Associates.

RUBIN, J. 1987. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. En Wenden y Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. London, Prentice-Hall, pp.15-30.

TORRENTE PUENTE, J.C. 1992. *Aprender a pensar y pensar para aprender: Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Narcea-MEC.