

2020-12-01

Estrategias de autorregulación en el aprendizaje del inglés

Diana Marcela Noreña
Universidad EAFIT, dnorena2@eafit.edu.co

Lina M. Cano
Universidad de Antioquia, lina.cano@udea.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>


Citación recomendada

Noreña, D. M., y L.M. Cano. (2020). Estrategias de autorregulación en el aprendizaje del inglés. *Actualidades Pedagógicas*, (75), 103-130. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.6>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Estrategias de autorregulación en el aprendizaje del inglés*

Diana Marcela Noreña

Psicóloga y magíster en Educación de la Universidad de Antioquia
einfante@unisalle.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-9529-216X>

Lina M. Cano

Docente e investigadora de la Universidad de Antioquia
lina.cano@udea.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-2256-1576>



Resumen: Esta revisión de literatura buscó identificar los desarrollos investigativos logrados sobre las estrategias de autorregulación en el aprendizaje del inglés y las direcciones que se sugieren. Asimismo, los esfuerzos han estado dirigidos a validar constructos teóricos, desarrollar instrumentos de medición e identificar las estrategias de mayor uso y su relación con otros aspectos particulares de los aprendices. Así, el concepto *autorregulación* ha generado transformaciones que, acompañadas de las nociones provenientes de la teoría de la complejidad y el reconocimiento de la importancia del contexto en los procesos de aprendizaje, sugieren utilizar enfoques investigativos cualitativos.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, autorregulación, estrategias de autorregulación, aprendizaje de una segunda lengua, aprendizaje de una lengua extranjera.



Recibido: 12 de enero de 2020

Aceptado: 3 de mayo de 2020

Versión Online First: 18 de mayo de 2020

Publicación final: 30 de junio de 2020

Noreña, D. y Cano, L. (2020). Estrategias de autorregulación en el aprendizaje del inglés. *Actualidades Pedagógicas*, (75), 103-130. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.6>

* Artículo de revisión.



Self-Regulation Strategies when Learning English

Abstract: This literature review aims to identify the research advancements related to the self-regulation strategies when learning English and the suggested paths to follow. Efforts on this issue are intended to validate theoretical constructs, to develop measuring instruments, to identify those highly used strategies and how they relate to other aspects in the learners. Therefore, the concept *self-regulation* has led to transformations that—added to notions from the theory of complexity and the recognition of the context significance for the learning process— suggest using qualitative research approaches.

Keywords: learning strategies, self-regulation, self-regulation strategies, learning a second language, learning a foreign language.



Introducción

En un mundo globalizado, la adquisición de habilidades comunicativas en inglés es necesaria si se quiere ser competitivo y participar de las múltiples oportunidades que ofrece poder comunicarse en esta lengua. Siguiendo esta lógica, el Gobierno nacional, y en particular el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha puesto en marcha diferentes estrategias que buscan dar respuesta a esta demanda.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia está enmarcada en la Ley General de Educación, la cual determina que los idiomas extranjeros constituyen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y la formación en educación básica y media. De acuerdo con la Ley 1651 de 2013 (ley de bilingüismo), se consideran como objetivos “el desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera” (art. 2); igualmente, en esta ley se establece la prelación de la lengua inglesa, pues su dominio permite a los ciudadanos tener mejores capacidades para interactuar con el mundo, y le posibilitaría el acceso a becas en otros países, mayor movilidad, mejores oportunidades laborales nacionales e internacionales, participación en el intercambio de saberes científicos y culturales, así como en transacciones económicas e incluso políticas, lo que se traduciría en calidad de vida y desarrollo humano no solo para el individuo, sino también para su comunidad. Ser bilingüe ya no es una opción, es una exigencia competitiva. Por esta razón, instituciones educativas públicas y privadas imparten la enseñanza de este idioma a sus estudiantes y les exigen competencias mínimas a sus graduandos en el uso del inglés. Entonces, una educación pertinente y de calidad exigirá entonces pensar en los retos que se presentan en los procesos de aprendizaje que se dan en el aula.

Así las cosas, se hace necesario pensar en los aspectos psicológicos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que dicha comprensión permitirá integrar estos aspectos a propuestas pedagógicas de calidad, que busquen dar respuestas pertinentes a los problemas que están obstaculizando el aprendizaje y la consecución de metas académicas.

En las diferentes teorizaciones psicopedagógicas que se han realizado sobre el aprendizaje en general, los procesos de autorregulación han sido identificados como claves en el éxito del aprendizaje (Pintrich y DeGroot, 1990; Zimmerman y Moylan, 2009; Zeidner, Pintrich y Boekaerts, 2000; Zimmerman, 2015). La adquisición de una segunda lengua no es la excepción (Dörnyei, 2005; Dörnyei y Ryan, 2015; Oxford, 2011a, 2017; Oxford y Amerstorfer, 2018; Cohen, 2012; Cohen y Wang, 2018). La autorregulación del aprendizaje se ha asociado con autonomía, agencia, motivación y autoeficacia (Oxford, 2003a, 2003b, 2017; Griffiths, 2013; Mercer, 2012) y, por ende, con el mejoramiento en el desempeño en el idioma (Habók y Magyar, 2018a; Barrios y Montijano, 2017; Gunning y Oxford, 2014). Para Saville-Troike (2006) la selección y uso de estrategias de aprendizaje son esenciales para desarrollar suficiencia en una segunda lengua; mientras que Hsiao y Oxford (2002) afirman que dichas habilidades ayudan al aprendiz a construir autonomía, lo que requiere que este tome control consciente de sus propios procesos de aprendizaje.

Con tal reconocimiento, se hace indispensable hacer una revisión de las investigaciones y las conceptualizaciones hasta ahora realizadas en torno a las estrategias de autorregulación que se ponen en marcha en el aprendizaje de una segunda o una lengua extranjera, de manera que pueda identificarse los desarrollos hasta ahora logrados y las direcciones que son sugeridas a futuro. Este fue el objetivo que guio la revisión que aquí se presenta.

Método

Se realizó una revisión narrativa (Aguilera, 2014; Rother, 2007) de literatura relacionada en bases de datos especializadas, entre las que se incluyeron: Scielo, Jstor, Dialnet, Apa Psyc Net y Eric. La búsqueda fue realizada en inglés y español utilizando los descriptores: estrategias de aprendizaje, estrategias de autorregulación, aprendizaje de una segunda lengua, aprendizaje de lengua extranjera, estrategias, autorregulación y la combinación de ellos. Además, se aplicaron criterios de búsqueda que filtraron los resultados por año de publicación (los últimos 10 años), tipo de fuente (tesis de maestría y doctorado, y artículos de revista científica) y referencias de texto completo. Las investigaciones y artículos encontrados fueron analizados usando los procedimientos del análisis temático (Braun y Clark, 2006),

que incluyeron el uso de una matriz comparativa en Excel, lo que permitió identificar patrones, tendencias y diferencias recurrentes.

Ahora, es necesario precisar que, en el contexto colombiano, el inglés tiene carácter de lengua extranjera (de ahora en adelante LE), es decir, es “entendida como aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación” (MEN, 2006 p. 5). Esta concepción se diferencia de aquella del inglés como segunda lengua (de ahora en adelante L2), ya que esta noción implica que se usa cotidianamente en actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o que se requiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país.

Teniendo clara esta diferenciación, es relevante precisar que la investigación sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha dependido de las teorizaciones realizadas alrededor de la adquisición de segundas lenguas. Así, es común encontrar que estudios realizados en lugares donde el inglés se aprende como LE tomen como referentes las teorizaciones construidas para explicar la adquisición de segundas lenguas (*second language acquisition* - SLA). Respecto a esta última, Benati y Angelovska (2016) la han definido como “una serie de teorías, perspectivas teóricas, hipótesis, marcos y generalizaciones sobre el modo cómo un estudiante de una segunda lengua crea y desarrolla un nuevo sistema de lenguaje”. Para Ellis (2015) la “SLA es el estudio del cambio del conocimiento de una segunda lengua de un estudiante y de las causas de dicho cambio”; asimismo, define el término *segunda lengua* (L2) como cualquier lengua diferente a la primera. De acuerdo con lo anterior, la disonancia entre L2 y LE yace en el contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje. Al respecto, este autor concluye que el proceso de adquisición de una L2 o LE ocurren de la misma manera, solo que en condiciones y tiempos diferentes, por lo que la diferenciación en los estudios encontrados en la revisión se hace siguiendo esa misma línea, es decir, reconociendo la importancia del contexto sociocultural particular en cada estudio; la influencia que este tiene sobre los diferentes aspectos implicados en el aprendizaje de una lengua tales como el grado y las fuentes de exposición que ofrece uno y otro contexto; y las razones por las cuales se está aprendiendo dicha lengua.

Con este panorama, la revisión incluyó literatura referida al aprendizaje tanto de segundas lenguas como de lenguas extranjeras. Si bien, la prelación era para la lengua inglesa, se incluyeron algunos estudios con lenguas diferentes.

Resultados y discusión

La búsqueda permitió el rastreo de desarrollos iniciales, evoluciones conceptuales, tendencias actuales y posibles direcciones futuras. Además, la información encontrada nos permitió concluir que las estrategias de aprendizaje y su relación con los procesos de autorregulación han sido un campo fructífero (Su, 2018) y lleno de transformaciones a partir de debates entre posturas que, en ocasiones, se superponen, complementándose, pero que, en otras, se encuentran y se contradicen. Estos cambios incluyen la diversificación de teorías y modelos explicativos; las modificaciones y evolución de conceptos clave; la inclusión o asimilación de conceptos propios de la psicología educativa en las construcciones hechas desde la lingüística aplicada; y los giros metodológicos hacia enfoques de tipo más cualitativos centrados en las particularidades del contexto, que reconocen el carácter dinámico y complejo de los diferentes aspectos que intervienen en el aprendizaje de una L2.

Transformaciones conceptuales

108

Griffiths y Oxford (2014) y Rose et al. (2018) ofrecen un recorrido histórico sobre la evolución de las conceptualizaciones y las direcciones que las investigaciones han tomado a partir de estas. En la década de los 70, surge el concepto *estrategias de aprendizaje* con los trabajos en torno al buen aprendizaje de lengua de Rubin (1975), Stern (1975), Hosenfeld (1976) y Naiman et al. (1978). El interés era identificar aquellas metodologías usadas por aprendices exitosos de lenguas con el fin de enseñarlas a los aprendices que presentaba más dificultades y ayudarles en su proceso de aprendizaje (Rubin, 1975). Las primeras taxonomías de estrategias surgen justo después en la década de los 80, con los trabajos de Rubin (1981) y O'Malley et al. (1985). En 1990, Rebecca Oxford desarrolla el inventario de estas para el aprendizaje de lenguas (*strategy inventory for language learning* - SILL) basado en el desarrollo de una taxonomía propia; este inventario es el que goza de más reconocimiento y uso (Rivera-Mills y Plonsky, 2007) incluso hoy, a pesar de las críticas que surgieron algunos años después (Dörnyei, 2005; Woodrow, 2005; Rose, 2012a, 2012b; Griffiths y Oxford, 2014; Barrios y Montijano, 2017).

Aún hoy, no hay consenso con respecto a su categorización (Rivera-Mills y Plonsky, 2007; Griffiths y Oxford, 2014). Rubin (1981) identificó dos tipos de estrategias, considerando su tipo de relación con el aprendizaje: directas e indirectas. O'Malley et al. (1985) optó por un sistema de clasificación

tripartita: cognitivo, metacognitivo y social. Usando la dicotomía de Rubin y el trabajo de Dansereau (1985), Oxford (1990) las subdivide en seis clases: directas (memoria, cognitivas, compensación) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). Este sistema fue considerado por mucho tiempo como el más influyente y exhaustivo, siendo, aún hoy, uno de los más usados en investigación (Rivera-Mills y Plonsky, 2007; Loganathan, Zafar y Khan, 2016). Más adelante, Oxford (2017) presentará un nuevo sistema más refinado de clasificación en el que habla de estrategias y metaestrategias en cuatro dimensiones: cognitiva, afectiva, motivacional y social; estas últimas incluyen, pero no se limitan a lo metacognitivo.

En el área de psicología educativa, Pintrich y García (1991) sugieren tres categorías (cognitiva, metacognitiva y manejo de recursos). Con un enfoque diferente, Cohen, Oxford y Chi (2001) categorizaron su inventario conforme a habilidades. Griffiths (2008, 2013, como se citó en Griffiths y Oxford, 2014) advierte sobre el uso de un sistema de clasificación *a priori*, proponiendo agrupar las estrategias de acuerdo con análisis temáticos *a posteriori*. Más recientemente, Cohen (2012) y Oxford (2011a, 2017) proponen flexibilizar las taxonomías basadas en las diferentes funciones que puede asumir una misma estrategia o en las fluctuaciones de esta a lo largo de la realización de la tarea; esto gracias al creciente reconocimiento de su naturaleza compleja y dinámica, que hace imposible su clasificación en categorías monolíticas.

Durante la primera década del siglo XXI, surgieron controversias sobre el uso de cuestionarios (en particular al SILL desarrollado por Oxford), y señalamientos sobre la falta de consenso en las teorizaciones hasta ese momento construidas, lo que provocó transformaciones que aún hoy están en proceso de asimilación (Dörnyei, 2005, Woodrow 2005; Tseng, Dörnyei y Schmitt, 2006; Macaro, 2006; Cohen, 2007; Rose 2012a, 2012b; Rose y Harbon, 2013; Griffiths y Oxford, 2014).

Una de las críticas más duras fue hecha por Dörnyei, en el 2005, pues cuestiona la existencia misma de las llamadas *estrategias de aprendizaje*, y sugiere que todo el concepto sea reemplazado por la noción de *autorregulación* tomada de la psicología educativa. Es a partir de este concepto, que Tseng, Dörnyei, Schmit proponen, en el 2006, un nuevo enfoque, desde el cual generaron un instrumento psicométrico para medir la capacidad autorregulatoria aplicada al aprendizaje de vocabulario de una segunda lengua (*Self-regulating capacity in vocabulary learning scale - SRCvoc*). Esto para

ofrecer, según los autores, una alternativa más confiable a los cuestionarios existentes hasta el momento, en particular el SILL, que critican fuertemente, sobre todo por centrarse en el reporte de la frecuencia de uso más que en su efectividad, e incluir descripciones específicas de comportamientos estratégicos en lugar de rasgos más generales de su capacidad autorregulatoria.

Rose et al. (2018) explica entonces como el concepto *autorregulación*, de amplia trayectoria en psicología educativa, ha sido asimilado por un número de investigadores que lo ven como una perspectiva estable desde la cual explorar el comportamiento estratégico del aprendiz de lenguas. Explica también como para otros el término es visto como un constructo externo que no fue teóricamente desarrollado para explorar la adquisición de una segunda lengua y, por lo tanto, sería un sustituto inadecuado para investigar las estrategias de aprendizaje, teorización que sí nació de la lingüística aplicada para explorar las peculiaridades y particularidades del aprendizaje de una lengua. Finalmente, existe un grupo de teóricos con una posición más neutra, que ven el concepto *autorregulación* como un constructo válido que puede ser visto como una adición a lo ya desarrollado en el campo.

110 ■ Siguiendo a estos investigadores, los estudios de Mizumoto (2012), Mizumoto y Takeuchi (2012) y Ranalli (2012) estarían en el mencionado primer grupo, ya que, el primero encontró relaciones entre los niveles de autoeficacia con el uso de estrategias; los segundos, adaptaron y validaron exitosamente la escala de capacidad autorregulatoria en el aprendizaje de vocabulario desarrollada por Tseng et al. (2006); y el tercero, hizo una revisión de varios modelos de autorregulación, concluyendo que, dependiendo del modelo que se adopte, el concepto *autorregulación* no solo es compatible con el estudio de estrategias específicas, sino también de utilidad para dar nuevas luces a la investigación sobre estrategias y su integración con otras áreas afines. Otros trabajos relacionados incluyen el de Huang (2010), quien contrastó los efectos de la evaluación divergente y convergente sobre la motivación y el uso de estrategias; el de Rose y Harbon (2013), quienes realizaron un estudio longitudinal utilizando el modelo de autorregulación propuesto por Dörnyei (2005) para explorar cómo los aprendices de kanji japonés como segunda lengua regulaban su aprendizaje; y el de Ziegler (2015), quien intentó situar los constructos de la capacidad autorregulatoria para el aprendizaje de vocabulario (SRCvoc) dentro de un contexto más amplio de aprendizaje autorregulado al examinar su validez y complementariedad.

De acuerdo con los grupos propuestos por Rose et al., dentro del segundo grupo se mencionan los estudios llevados a cabo por Cáceres-Lorenzo (2015), Véliz (2012), Ardasheva y Tretter (2013), entre otros. Estos últimos, validaron con éxito una versión modificada del SILL para aprendices jóvenes. Por su parte, Véliz (2012) encontró relaciones entre la motivación y el desempeño oral, así como de este y el uso de estrategias metacognitivas. Cáceres-Lorenzo (2015) utilizó el SILL con el fin de indagar sobre el uso de estrategias de aprendizaje como factor que completa exitosamente una prueba que evaluaba suficiencia en el aprendizaje del chino como LE, encontrando correlaciones positivas entre estos dos factores. También se incluye la investigación de Anam y Stracke (2016), quienes examinaron la relación del uso de estrategias de estudiantes de primaria para aprender inglés como LE con las creencias de autoeficacia. En este, los aprendices reportaron, por un lado, un alto uso de estrategias socioafectivas y metacognitivas, por el otro, una moderada utilización de estrategias cognitivas; igualmente manifestaron diferencias en el uso de estrategias entre estudiantes con creencias de autoeficacia positivas. También el de Barrios y Montijano (2017), quienes investigaron sobre la relación entre el uso percibido de estrategias de aprendizaje de una lengua entre aprendientes universitarios de inglés como lengua extranjera y el nivel de competencia en esta lengua, para lo que utilizaron el SILL y una prueba de suficiencia reconocida. Los participantes se declararon usuarios de estrategias de un nivel intermedio, siendo las estrategias afectivas las que manifiestan emplear con mayor frecuencia, seguidas por aquellas de compensación y las de naturaleza metacognitiva. De esta manera concluyeron que, cuanto más elevado es el nivel de competencia, más frecuente es el uso declarado de estrategias.

En el grupo final, y de posición neutral, se mencionan los trabajos y desarrollos teóricos de Gao (2007), Grenfell y Macaro (2007), Gu (2012) y Weinstein, Acee y Jung (2011). Con estos, la noción de *autorregulación* ha sido vinculada con los paradigmas existentes sobre estrategias y ha provocado la revisión de los conceptos y taxonomías existentes, y la publicación de los nuevos modelos que la integran (Rubin, 2001; Oxford, 2011a, 2017). Asimismo, se pueden incluir investigaciones como las de Seker (2016), quien condujo un estudio que buscaba resaltar la importancia de la autorregulación en la enseñanza de una lengua al explorar su impacto en los logros de suficiencia en esta. En esta se encontró que, aunque los participantes reportaron un uso bajo o moderado de aprendizaje autorregulado,

este es un predictor, y existen correlaciones significativas con el logro en la lengua. Teng y Zhang (2016) investigaron las estrategias de escritura de estudiantes chinos aprendices de inglés como LE, a través de un cuestionario basado en conceptos de ambas perspectivas. Rose (2017) exploró las estrategias del aprendiz de la lengua japonesa en dos estudios separados llevados a cabo en la misma población, uno basado en las estrategias de aprendizaje y otro desde la autorregulación, sin basarse en un constructo completamente integrado. Habók y Magyar (2018b) condujeron un estudio para validar un cuestionario de estrategias autorreguladas basados en investigaciones previas, el SILL y el modelo de autorregulación estratégica presentado por Oxford en el 2011. Ya antes, Wang, Schwab, Fenn, y Chang (2013) habían construido el cuestionario de estrategias autorreguladas para el aprendizaje del inglés (*Questionnaire of English Self-Regulated Learning Strategies - QESRLS*), en el que incorporaron el modelo de autorregulación de Rebecca Oxford, en su versión del 2011. De igual forma, Köksal y Dündar (2018) desarrollaron una escala para el contexto turco. En el 2017 ya habían publicado una investigación que buscaba estudiar las relaciones entre el uso reportado de las estrategias de autorregulación de aprendices de inglés como L2 y sus rasgos de personalidad, identidad y creencias acerca del aprendizaje y suficiencia, en el que se encontró que las seis dimensiones propuestas por el modelo de autorregulación fueron usadas hasta cierta extensión por los aprendices. Además, las estrategias más usadas fueron las afectivas, seguidas de las metacognitivas, y se encontró que los factores mencionados afectaban el uso de las estrategias.

112



Respuestas a las críticas

Ya hemos cubierto la asimilación del concepto *autorregulación* en las teorizaciones hechas sobre estrategias de aprendizajes y cómo esto ha afectado las direcciones de las investigaciones. Ahora, es importante detenernos en las respuestas y desarrollos teóricos que se dieron para responder a las críticas que señalaban la falta de consenso, específicamente alrededor de la definición misma del concepto *estrategias de aprendizaje* hasta ese momento realizadas y cómo, de nuevo, la mayoría de estas incluyeron el concepto *autorregulación*.

Cohen (2007) sistematizó las respuestas en una encuesta realizada a diecinueve expertos en el campo durante un evento académico en la Universidad

de Oxford, en septiembre de 2004. Las conclusiones permitieron visualizar consensos y diferencias entre estos autores; siendo más los primeros que los segundos. La discusión ofrecía finalmente sugerencias y recomendaciones para futuros estudios que podrían profundizar en los aspectos en los que aún había discusión. Más recientemente, Oxford (2017) retomó la iniciativa de responder a estas críticas y realizó un análisis exhaustivo y sistemático de 33 definiciones actuales de *estrategias de aprendizajes* (27 conforme al campo de segundas lenguas: que incluyen dos versiones previas propias, del 90 y del 2011, y, aunque revisadas, aún hoy populares; y 6 por fuera de este).

El análisis de dichas definiciones le permitió a la autora identificar los temas más comunes, que bien reflejan los debates teóricos existentes hasta ahora, y que han girado principalmente en torno a:

- La forma que toman las estrategias, que pueden ser mentales (pensamientos, cognición, procesos, tendencias) u observables (técnicas, herramientas, métodos, comportamientos). La mayoría de los autores coinciden en reconocer la naturaleza mental de las estrategias, teniendo en ocasiones manifestaciones observables.
- El grado de consciencia que involucra el uso de estrategias, es decir, la intencionalidad. Esta es una de las características de mayor consenso entre los teóricos.
- Los propósitos que adoptan las estrategias. En su totalidad, las definiciones reunidas concuerdan con que el uso de estrategias es intencional y, en su mayoría, encaminado hacia el aprendizaje, la autorregulación o la realización de tareas.

Así, el análisis realizado le permitió a la autora la construcción propia de una definición que abarca estos aspectos ya consensuados, e incluye otros que considera clave, a pesar de que no se han incluido de manera frecuente en las teorizaciones existentes. Además, sugiere que los estudios que se conduzcan en el futuro exploren aspectos como el carácter flexible que le permite a una estrategia adoptar diferentes roles a lo largo del desarrollo de una tarea; la manera en que estas pueden agruparse y orquestarse en secuencias, cadenas o clústeres; y la influencia del contexto en el que se desarrollan e implementan las estrategias.

Aquí su definición:

las estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua son pensamientos y acciones complejas y dinámicas, seleccionadas y usadas por los aprendices con algún grado de conciencia en contextos específicos con el fin de regular múltiples aspectos de sí mismos (tales como cognitivos, emocional, y social) para (a) realizar tareas de lenguaje; (b) mejorar el desempeño o uso del lenguaje L2; y/o (c) mejorar suficiencia a largo plazo. Las estrategias están guiadas mentalmente pero también pueden tener manifestaciones físicas y por lo tanto observables. Los aprendices usualmente usan las estrategias de manera flexible y creativa; las combinan de varias maneras, tales como cadenas o clústeres de estrategias; y las orquestan para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Las estrategias pueden enseñarse. Los aprendices en sus contextos deciden cuales estrategias usar. La pertinencia de las estrategias depende de múltiples factores personales y contextuales (Oxford, 2017, p. 48).

Nuevas tendencias: dinamismo y complejidad

Una nueva tendencia en el campo propone integrar la teoría de la complejidad a los constructos propios hechos hasta ahora, y mirar los procesos que le subyacen al aprendizaje de una segunda lengua como un sistema dinámico complejo, en el que las variables no sean estudiadas de manera aislada, sino como parte de un sistema que involucra cambios no lineares y bidireccionales a lo largo del tiempo y con variaciones en las habilidades del lenguaje que emergen a un ritmo disparejo (Larsen-Freeman y Cameron, 2008; de Bot et al. 2013; Mercer, 2013; Dörnyei, 2014; Chan, Dörnyei y Henry, 2014; Gillies, 2014; Oxford, 2011a, 2017; Griffiths y Oxford, 2014; Cohen y Wang, 2018). Dentro de este nuevo paradigma, se comienza también a cuestionar la visión de las estrategias como estructuras monolíticas en términos de sus funciones según taxonomías rígidas (Cohen y Wang, 2018; Oxford, 2017). Al respecto, Cohen y Wang (2018) condujeron un estudio con seis aprendices de inglés, tres lo aprendían como lengua extranjera y tres como segunda lengua. Los estudiantes debían reportar introspectivamente (durante la realización de la tarea) y retrospectivamente (después de su realización) las estrategias usadas, así como las funciones que estas asumían al realizar un ejercicio de vocabulario; el objetivo era explorar hasta qué punto el uso de

una estrategia involucra más de una función. Los resultados mostraron una fluctuación en las funciones de las estrategias cuando se usaban ya sea solas, en secuencias, en parejas o en clústeres. Adicionalmente, se encontró que no solo había progresión lineal de una función a otra, sino también microfluctuación de doble dirección, tanto para la misma estrategia como a través de varias estrategias.

Giros metodológicos

Con las transformaciones generadas por las críticas y debates, existe ahora un llamado por parte de las autoridades académicas en el área para conducir investigaciones con un enfoque más cualitativo y alejado del uso de cuestionarios, que tenga en cuenta las particularidades del contexto y el carácter complejo del aprendizaje (Woodrow, 2005; Griffiths y Oxford, 2014; Dörnyei y Ryan, 2015; Oxford, 2011a, 2011b; Oxford y Amerstorfer, 2018; Cohen, 2012, 2015; Cohen y Wang, 2018). Woodrow (2005) señala que, al reconocer las influencias del contexto sobre la elección de las estrategias, parecería que un solo instrumento no podría aplicarse con utilidad en todos los grupos posibles de aprendices; también, afirma que lo que se requiere es un análisis del uso efectivo de estrategias en un contexto dado. Finaliza enfatizando en que se necesitan descripciones detalladas más que generalizables, por lo que los métodos cualitativos ofrecerían mejores herramientas para hacer esto posible.

Dörnyei y Ryan (2015) afirman que, si bien el SILL es un instrumento útil para concientizar a los estudiantes sobre el uso de estrategias de manera que pueda iniciar discusiones en clase, su uso en investigación es cuestionable. La recomendación para quienes aún quieran utilizar el instrumento es hacer adaptaciones culturales y evaluar su validez y confiabilidad en cada estudio, en cada contexto sociocultural; a la vez, se propone hacer giros metodológicos hacia estudios de menor escala que usen medios cualitativos para recolectar información, de manera que puedan capturar más el contexto en el que una persona estudia una segunda lengua (Oxford, 2011a; Oxford y Amerstorfer, 2018). Debido al potencial de explicar la riqueza y la complejidad del aprendizaje autorregulado y situado, las observaciones, entrevistas, reportes de pensamiento en voz alta y diferentes formas de narrativas (entrevistas abiertas, historias orales y escritas, diarios, registros diarios, reportes verbales, diarios de diálogo y autoetnografías) comienza a

hacer usadas y son alentadas por los expertos en la investigación de estrategias de aprendizaje de lenguas (Oxford, 2017).

Con respecto al uso de cuestionarios, Oxford y Amerstorfer (2018) explican que entre las ventajas de usarlos se encuentran la facilidad de aplicación, la generación de una gran cantidad de información de manera costo-efectiva y la consecución de datos objetivamente analizables. Sin embargo, advierten sobre aspectos negativos que pueden afectar la confiabilidad de los datos recogidos, dentro de los cuales señalan, por un lado, la imposibilidad de verificar que las preguntas o ítems del cuestionario hayan sido entendidas de la manera para las que fueron creadas, y así garantizar la honestidad de las respuestas de los participantes y, por otro, la sobrenfatización de las categorías, ya que no capturan las reacciones emocionales y tienden a ignorar por completo el contexto, por lo que nada revelan acerca de la naturaleza fluctuante del uso de estrategias. Entonces, se afirma que los cuestionarios cubren aspectos numéricos de un grupo de participantes, pero no profundizan en la complejidad del uso de estrategias de los aprendices.

Gkonou, Tatzl y Mercer hablan en una de sus más recientes publicaciones, *Nuevas direcciones en psicología del aprendizaje de lenguas* (2016), de los desarrollos que han marcado el campo en años recientes, en los que incluyen la ampliación de constructos investigados; el incremento del reconocimiento de la complejidad y el dinamismo; el reconocimiento expandido de la naturaleza social y situada del aprendiz de lengua; la psicología del profesor; y la necesidad de aceptar la pluralidad metodológica. También, los escritores señalan cómo, para servir a estos nuevos desarrollos, los enfoques investigativos han venido cambiando de una dependencia abrumadora de los diseños cuantitativos a la inclusión de enfoques más cualitativos. “Más que solo examinar porcentajes y correlaciones de grupos, es ya reconocido como igualmente importante interpretar de manera cualitativa la psicología de los aprendices y los factores contextualizados que interactúan con este” (p. 2). Un importante aspecto de estos cambios metodológicos incluye la evaluación de estrategias basada en tareas, que busca examinar las estrategias específicas usadas por los aprendices mientras realizan una tarea particular, lo que permitiría un análisis más detallado, confiable y contextualizado del uso de estrategias en el aprendizaje de una lengua extranjera que el ofrecido por las respuestas ofrecidas a un cuestionario (Oxford et al. 2004), que bien podrían estar viciadas por fallas en la memoria o la influencia del deber ser al momento de contestarlo.

Partiendo de la premisa de que existen procesos mentales inobservables en las estrategias de aprendizaje, se deduce que la única manera de saber si los estudiantes usan estrategias de aprendizaje mientras hacen una tarea es preguntándoles; esta es la razón por la que los reportes verbales se han constituido en la herramienta principal de los investigadores. Entre los más usados se encuentran cuestionarios, entrevistas retrospectivas, entrevistas de recuerdo estimulado (*stimulated recall interview*), diarios y protocolos de pensamiento en voz alta (*think-aloud protocol*) (Chamot, 2004; Rose, 2015). Esta última técnica, en la que se le pide al participante verbalizar sus pensamientos al realizar una tarea, ha sido reconocida como útil en la recolección de información en estudios en los que la identificación de las estrategias cognitivas y metacognitivas es el foco principal (Rose, 2015). Gu (2014) señala que varias versiones de la técnica han sido ampliamente consideradas herramientas más directas para examinar los procesos continuos e intenciones que suceden durante el aprendizaje, a pesar de las críticas que surgen con respecto a la naturaleza disruptiva o la posible dificultad que puede representar verbalizar los pensamientos para algunos sujetos. Esta técnica ha sido usada no solo con participantes adultos, sino también con aprendices jóvenes (Gu, 2005, 2014; Chamot y El-Dinary, 1999 como se citó en Gu, 2014).

Algunas de las investigaciones encontradas han contestado el llamado de las autoridades académicas en el campo para conducir investigaciones con un enfoque más cualitativo, de manera que se brinden descripciones más detalladas y contextualizadas del uso de estrategias de los aprendices de lenguas. Así, se alejan de la pretensión de obtener datos generalizables que, según las críticas, no tienen en cuenta el carácter complejo, situado y fluido de estas (Marins, 2010; Rose y Harbon, 2013; Cohen, 2012; Cohen y Wang, 2018; Ma y Oxford, 2014; Oxford, 2014; Panzachi y Luchini, 2015). Marins (2010) condujo un estudio que buscaba indagar sobre las relaciones entre algunas estrategias de aprendizaje, respecto a la taxonomía propuesta por Oxford en 1990, y la motivación; los resultados apuntaron al uso de las artes como las estrategias de aprendizaje más motivadoras. Cohen (2012) indagó sobre la relación entre preferencias en términos de estilos de aprendizaje, repertorio de estrategias de aprendizajes y fluctuación motivacional en dos tareas de clase. Ma y Oxford (2014) exploraron la relación entre estilos de aprendizaje y el uso de estrategias para mejorar el desempeño académico en las habilidades de escucha y habla; también, cómo el contexto interno (actitudes, emociones, motivaciones) y el externo (contexto sociocultural)

afecta estilos y estrategias. Panzachi y Luchini (2015) concluyeron que el uso variado de estrategias en combinación con cambios en el estilo de aprendizaje influyó el éxito académico de una aprendiz.

En contraste, de acuerdo con la revisión hecha por Rose et al. (2018), y congruente con los resultados de nuestra pesquisa en bases de datos especializadas, a pesar de los numerosos llamados de los expertos hacia métodos más cualitativos, muchos estudios aún hoy usan cuestionarios con escala tipo LIKERT (siendo el SILL el de mayor uso) (Rahimi, Riazi y Saif, 2008; Orrego y Díaz, 2010; García y Jiménez, 2014; Gunning y Oxford, 2014; Platsidou y Sipitanou, 2014; Vertongen, 2015; Risueño et al., 2016; Köksal y Dündar, 2017; Habók y Magyar, 2018a; Barrios y Montijano, 2017). La pretensión general de la mayoría de estos estudios es indagar sobre las estrategias que reportan usar con mayor frecuencia los aprendices de una lengua. Además, los resultados no pueden generalizarse, lo que lleva a la conclusión de que no existe consenso al respecto y, como es sugerido por otros autores, al parecer, la preferencia por un tipo u otro de estrategia estaría determinada por el contexto cultural de los aprendices (Chamot, 2004; Barrios y Montijano, 2017). Algunos estudios buscan vincular dicha frecuencia con otros aspectos relacionados con el aprendizaje, a pesar de que se viene reconociendo que el número total o frecuencia de uso de las estrategias no garantiza su eficacia (Oxford, 2017), lo que plantea cuestionamientos a las investigaciones que se han centrado en ello.

118

Latinoamérica y Colombia

La mayoría de los estudios encontrados en Latinoamérica y Colombia se centran en los procesos metacognitivos en relación con una de las habilidades, en su mayoría comprensión lectora o auditiva; asimismo, estos se realizaron con estudiantes o docentes universitarios y mediante el uso de diversas metodologías; en un gran número se aplicaron instrumentos psicométricos o pruebas escritas. Estas investigaciones hacen una descripción de las estrategias que son usadas con mayor frecuencia por esta población, pero no logran consensos generalizables debido a la diversidad de referentes teóricos en los que se basaban (Mayora, 2013; Casas, 2018; Ortiz, 2011; Rosas, 2012; Pereira y Ramírez, 2008). Otros estudios demostraron con éxito la eficacia de un programa de instrucción en estrategias sobre el desempeño de alguna de estas habilidades, igualmente en población universitaria, y usaron

diseños experimentales y cuasiexperimentales que incluían aplicación de instrumentos antes y después de la intervención (Sandoval, Gómez y Sáez, 2010; Padrón, 2009; Martínez y Esquivel, 2016; Lopera, 2012; Guapacha y Benavidez, 2017).

Quienes trabajaron con estudiantes en secundaria lo hicieron con enfoques mixtos, demostrando el impacto de las estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva (Hurtado et al., 2017); o cuantitativos, en los que concluyeron, de manera contraria a otros estudios, que no existe correlación entre uso de estrategias y rendimiento de pruebas estandarizadas (se utilizó la prueba Saber 11. °) (Millán, 2014). También, se encontraron algunos estudios que trataban sobre estrategias o autorregulación, pero en referencia al aprendizaje de otras áreas del conocimiento (Granados, 2016; Chaparro et al., 2015).

Orrego y Díaz (2010) condujeron un estudio mixto usando un cuestionario (SILL), entrevistas y autoevaluaciones en estudiantes y docentes universitarios en el aprendizaje de dos lenguas extranjeras: inglés y francés, en la que concluyeron que las estrategias menos usadas son las afectivas y las de memoria; y las más utilizadas son las cognitivas, las sociales y las compensatorias. Existen diferencias en las conclusiones desde los dos tipos de análisis llevados a cabo: cualitativo y cuantitativo. En el primero encontraron diferencias en el empleo de estrategias de aprendizaje en estas dos lenguas; sin embargo, los resultados cuantitativos reportaban la misma frecuencia y manera de uso para las estrategias de aprendizaje en ambas lenguas. Murcia (2014) condujo un estudio que uso entrevistas, observaciones y una encuesta con el objetivo de explorar y analizar como tres estudiantes de séptimo grado de la Escuela Normal de Chiquinquirá, en Boyacá, percibían las estrategias de aprendizaje (de acuerdo con el modelo presentado por Oxford en el 90) durante la realización de actividades enfocadas en gramática, habla, vocabulario y escucha. Los resultados mostraron que este grupo de estudiantes prefieren actividades que involucren ayudas visuales y trabajo en equipo, así como las estrategias de memoria, especialmente cuando van a ser evaluados.

Conclusiones

Las estrategias de aprendizaje y su relación con los procesos de autorregulación ha sido un campo fructífero (Su, 2018), lleno de transformaciones que bien podrían ser el reflejo de los cambios históricos en los paradigmas

a partir de los que se ha teorizado sobre el aprendizaje. El reconocimiento que, paulatinamente, se le ha dado al papel que lo emocional, la motivación y el contexto tienen en el aprendizaje ha permeado la dirección que han tomado las investigaciones y los desarrollos teóricos que se derivan de estas (Monereo, 2000; Monereo, Pozo y Castelló, 2001). Asimismo, los debates que han generado revisiones conceptuales, el ingreso de la teoría de la complejidad y el reconocimiento de la importancia del contexto interno y externo del aprendiz sugieren la pertinencia de usar las herramientas ofrecidas con enfoques cualitativos, para lograr dar cuenta de ello e ir más allá de porcentajes y correlaciones numéricas.

Igualmente, la revisión que aquí se presenta permite concluir que nos encontramos en un momento propicio para investigar el aprendizaje estratégico, ya que los investigadores pueden explorar libremente la noción desde una variedad de perspectivas epistemológicas (Rose et al., 2018). Independientemente del enfoque adoptado por las investigaciones, los esfuerzos han estado dirigidos principalmente a la validación de los constructos teóricos, que incluyen, por un lado, la creación de instrumentos psicométricos (Köksal y Dündar, 2018; Mizumoto y Takeuchi, 2012; Ranalli, 2012; Rose y Harbor, 2013; Rose, 2017; Tseng et al., 2006; Wang et al., 2013; Ziegler, 2015) y por otro, a identificar las estrategias más usadas por los aprendices (García y Jiménez, 2014; Gunning y Oxford, 2014; Platsidou y Sipitanou, 2014; Orrego y Díaz, 2010; Rahimi et al., 2008; Risueño et al., 2016; Teng y Zhang, 2016; Véliz, 2012; Vertongen, 2015), y las relaciones (en su mayoría positivas) que tiene el uso de estrategias con el desempeño en términos de suficiencia (Barrios y Montijano, 2017; Seker, 2016) y otros aspectos como la motivación (Huang, 2010; Marins, 2010; Véliz, 2012), las creencias de autoeficacia (Anam y Stracke, 2016; Mizumoto, 2012), estilos de aprendizaje (Cohen, 2012; Ma y Oxford, 2014; Panzachi y Luchini, 2015), entre otros elementos propios de las diferencias individuales de los aprendices (Köksal y Dündar, 2017). No existe consenso acerca del tipo de estrategias usado con mayor frecuencia, al parecer la preferencia por una u otra estaría determinada por el contexto cultural de los aprendices (Chamot, 2004; Barrios y Montijano, 2017); además, “el reconocimiento de que el número total o frecuencia de uso de las estrategias no garantiza la eficacia de estas” (Oxford, 2017, p. 72), y deja grandes cuestionamientos a las investigaciones que se han centrado en ello.

Para concluir, y en concordancia con el objetivo de la presente revisión, las direcciones sugeridas para futuras investigaciones deberán tener en cuenta las transformaciones históricas de las conceptualizaciones teóricas, de manera que se pueda elegir la posición epistemológica a partir de la que se llevará a cabo un estudio que garantice una mirada holística clara, argumentada y en concordancia con los presupuestos teóricos actuales. Igualmente, se deberá elegir métodos pertinentes que permitan dar cuenta de la naturaleza compleja, contextualizada y dinámica de las estrategias que sostienen los procesos de autorregulación.

Referencias

- Aguilera, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359-360. <https://doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Anam, S. y Stracke, E. (2016). Language learning strategies of Indonesian primary school students: In relation to self-efficacy beliefs. *System*, 60, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.001>
- Ardasheva, Y. y Tretter, T. R. (2013). Strategy inventory for language learning-ELL student form: Testing for factorial validity. *The Modern Language Journal*, 97(2), 474-489. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12011.x>
- Barrios, E., y Montijano, M. (2017). Uso declarado de estrategias y su variación según el nivel de competencia en aprendientes universitarios de inglés como lengua extranjera. *Revista signos*, 50(95), 312-336. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300312>
- Benati, A. G. y Angelovska, T. (2016). *Second language acquisition: A theoretical introduction to real world Applications*. Bloomsbury Publishing.
- de Bot, K. Lowie, W. Thorne, S. y Verspoor, M. (2013). Dynamic systems theory as a comprehensive theory of second language development. En M. Mayo, M. Gutiérrez-Mangado y M. Adrián (eds.), *Contemporary approaches to second language acquisition*. John Benjamins.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cáceres-Lorenzo, M. (2015). Teenagers learning Chinese as a foreign language in a European Confucius institute: The relationship between language learner strategies and successful learning factors. *Language Awareness*, 24(3), 255-272. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1075544>

- Casas, L. (2018). Estrategias cognitivas en la comprensión de inglés-lectura en estudiantes universitarios. *Educere*, 22(72).
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26. <https://nus.edu/2CRrXYf>.
- Chan, L., Dörnyei, Z. y Henry, A. (2014). Learner archetypes and signature dynamics in the language classroom: A retrodictive qualitative modelling approach to studying L2 motivation. En Z. Dörnyei, P. McIntyre y A. Henry (eds.), *Motivational dynamics in language learning*. Multilingual Matters.
- Cohen, A. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. En D. C. Cohen y E. M. Macaro (eds.), *Language learner strategies* (pp. 29-45). Oxford University Press.
- Cohen, A. (2012). Strategies: The interface of styles, strategies, and motivation on task. En S. Mercer, S. Ryan y M. Williams (eds.), *Psychology for language learning: Insights fom research, theory and practice* (pp. 136-150). Palgrave MacMillan.
- Cohen, A. y Wang, I. (2018). Fluctuation in the functions of language learner strategies. *System*, 74, 169-182. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.011>
- 122 Cohen, A., Oxford, R. y Chi, J. (2001). *Learning style survey: Assessing Your Own Learning Styles Learning Style Survey*: Assessing Your Own Learning Styles A -Total*. Regents of the University of Minnesota.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. En J. V. Segal, S. F. Chipman y R. Glaser (eds.). *Thinking and learning skills* (Vol. 1, pp. 209-239). Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom (Plenary Speech). *Language Teaching*, 47(1), 80-91. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000516>
- Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Ellis, N. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. En P. Rebuschat (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. John Benjamins.
- Gao, X. (2007). Has language learning strategy research come to an end? A response to Tseng et al. (2006). *Applied Linguistics*, 28(4), 615-620.
- García, M., y Jiménez, A. (2014). Estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera y niveles de competencia en estudiantes universitarios de magisterio.

- Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 363-378. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.167421>
- Gillies, H. (2014). Researching complex dynamic systems: Retrodictive qualitative modelling in the Japanese EFL classroom. *The Tsuru University Review*, (80), 59-70.
- Gkonou, C., Tatzl, D. y Mercer, S. (2016). *New directions in language learning psychology*. Springer.
- Granados, H. y Gallego, F. (2016). Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 12(1), 71-90.
- Grenfell, M. y Macaro, E. (2007). Claims and critiques. En A. D. Cohen y E. Macaro (eds.), *Language learner strategies* (pp. 9-28). Oxford University Press.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Multilingual Matters.
- Gu, Y. (2012). Learning strategies: Prototypical core and dimensions of variation. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(4), 330-356.
- Gu, Y. (2014). To code or not to code: Dilemmas in analysing think-aloud protocols in learning strategies research. *System*, 43(1), 74-81. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.011>
- Guapacha, M. y Benavidez, L. (2017). Mejoramiento de las estrategias de aprendizaje y desempeño en inglés de profesores en formación en idiomas a través del modelo académico-cognitivo y basado en tareas para el aprendizaje de lenguas. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19 (2), 101-120. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.57581>
- Gunning, P. y Oxford, R. (2014). Children's learning strategy use and the effects of strategy instruction on success in learning ESL in Canada. *System*, 43(1), 82-100. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.012>
- Habók, A. y Magyar, A. (2018a). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 23-58. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02358>
- Habók, A. y Magyar, A. (2018b). Validation of a self-regulated foreign language learning strategy questionnaire through multidimensional modelling. *Frontiers in Psychology*, 9, 13-88. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01388>
- Hosenfeld, C. (1976). Learning about learning: Discovering our students' strategies. *Foreign Language Annals*, 9(2), 117-129. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1976.tb02637.x>

- Hsiao T. Y. y Oxford R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, 86(3), 368-383. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00155>
- Huang, S. C. (2010). Convergent vs. divergent assessment: Impact on college EFL students' motivation and self-regulated learning strategies. *Language Testing*, 28(2), 251-271. <https://doi.org/10.1177/0265532210392199>
- Hurtado, M., Amilcar, O., Moso, G. y Sanguña, E. (2017). Estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva del inglés, caso colegio municipal Fernández Madrid. *Dominio de la Ciencias*, 3(4), 426-446. <https://doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.4.oct.426-446>
- Köksal, D. y Dündar, S. (2017). Factors affecting the use of self-regulated L2 learning strategies in Turkish FLE context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 397-425.
- Köksal, D. y Dündar, S. (2018). Developing a scale for self-regulated L2 learning strategy use. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33(2), 337-352. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017033805>
- Larsen-Freeman, D. y Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- 124 ■ Ley 1651 de 2013. Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-ley de bilingüismo. 12 de julio de 2013. D.O. 48.849
- Loganathan, S., Zafar, S. y Khan, Z. (2016). Language learning strategies - A reappraisal. *International Journal of English: Literature, Language and Skills*, 4(4), 135-142.
- Lopera, S. (2012). Efectos de la instrucción de estrategias en un curso de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera: un estudio de caso. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 79-89.
- Ma, R. y Oxford, R. (2014). A diary study focusing on listening and speaking: The evolving interaction of learning styles and learning strategies in a motivated, advanced ESL learner. *System*, 43(1), 101-113. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.010>
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x>
- Marins, P. (2010). Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileño. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjera*, (14), 141-160.

- Martínez, W. y Esquivel, I. (2017). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés. *Perfiles Educativos*, 39(157), 105-122.
- Mayora, I. (2013). Estrategias metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice-Rectorado “Luis Caballero Mejías”. *Revista de Investigación*, 37(78), 167-191.
- Mercer, S. (2012). The complexity of learner agency. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 41-59.
- Millán, E. (2014). *Estudio de las estrategias de aprendizaje relevantes para el rendimiento de inglés* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja, Bogotá]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2395>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Formar en lenguas extranjeras: inglés ¡el reto! Espantapájaros Taller. <https://bit.ly/3gpswq6>
- Mizumoto, A. (2012). *Exploring the effects of self-efficacy on vocabulary learning strategies*. *Studies in Self- Access Learning Journal*, 3(4), 423-437. <https://doi.org/10.37237/030407>
- Mizumoto, A. y Takeuchi, O. (2012). Adaptation and validation of self-regulating capacity in vocabulary learning scale. *Applied Linguistics*, 33(1), 83-91. <https://doi.org/10.1093/applin/amr044>
- Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (coord.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 15-62). Visor.
- Monereo, C., Pozo, J. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.) *Desarrollo psicológico y educación*, (Vol. 2, pp. 235-258). Alianza.
- Murcia, M. (2014). Language learning strategies: A study of learners perceptions. *Enlatawa Journal*, 7, 55-76.
- Naiman, N. Fröhlich, M. Stern, H. y Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzares, G., Kupper, L. y Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x>
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). Strategies used by second language learners. En *Learning strategies in second language acquisition* (pp. 114-150). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490.007>
- Orrego, L., y Díaz, A. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15(24), 105-142.

- Ortiz, H. (2011). *Estudio descriptivo, explicativo e interpretativo de las estrategias de monitoreo cognitivo usadas por estudiantes universitarios en la comprensión de textos académicos durante la lectura en inglés* [Tesis de maestría, Universidad del Valle, Colombia]. <https://bit.ly/3aNKcKQ>.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (2003a). Language learning styles and strategies: an overview, *GALA*, 1-25. <https://bit.ly/3hoMimV>.
- Oxford, R. (2003b). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 271-278. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.012>
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching: Language learning strategies*. Pearson Education. <https://doi.org/10.4324/9781315838816>
- Oxford, R. (2014). What we can learn about strategies, language learning, and life from two extreme cases: The role of well-being theory. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(4), 593-615. <https://doi.org/10.14746/ssl1t.2014.4.4.2>
- 126 Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-Regulation in context* (2a ed.). Routledge.
- Oxford, R. y Amerstorfer, C. (2018). *Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics*. Bloomsbury.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S. y Kim, H.-J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42(1), 1-47.
- Padrón, E. (2009). Efectividad de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la enseñanza del inglés. *Multiciencias*, 9(1), 89-95.
- Panzachi, D. y Luchini, P. (2015). On becoming a good english language learner: An exploratory case study. *How*, 22(1), 26-44. <https://doi.org/10.19183/how.22.1.116>
- Pereira, S., y Ramírez, J. (2008). Uso de estrategias metacognitivas de estudiantes de inglés en curso pre-universitario. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 291-313.
- Pintrich, P. y DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33- 40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 371-402). JAI Press.

- Platsidou, M. y Siptanou, A. (2014). Exploring relationships with grade level, gender and language proficiency in the foreign language learning strategy use of children and early adolescents. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2014.778>
- Rahimi, M., Riazi, A. y Saif, S. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 31-60.
- Ranalli, J. (2012). Alternative models of self-regulation and implications for Self-Access Learning Journal, 33 (44), 357-376.
- Risueño, J., Vázquez, M., Hidalgo, J. y de la Blanca de la Paz, S. (2016). Language learning strategy use by spanish efl students: the effect of proficiency level, gender, and motivation. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 133-149. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.232981>
- Rivera-Mills, S. V. y Plonsky, L. (2007). Empowering students with language learning strategies: A critical review of current issues. *Foreign Language Annals*, 40(3), 535-548. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02874.x>
- Rosas, E. (2012). Las estrategias utilizadas para la lectura en español como primera lengua y en inglés como lengua extranjera. *Educare*, 16(3), 227-252.
- Rose, H. (2012a). Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33(1), 92-98. <https://doi.org/10.1093/applin/amr045>
- Rose, H. (2012b). Language learning strategy research: Where do we go from here? *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(2), 137-148.
- Rose, H. (2017). *The Japanese writing system: Challenges, strategies and self-regulation for learning Kanji*. Multilingual Matters.
- Rose, H. y Harbon, L. (2013). Self-Regulation in second language learning: An investigation of the Kanji-learning task. *Foreign Language Annals*, 46(1), 96-107. <https://doi.org/10.1111/flan.12011>
- Rose, H., Briggs, J., Boggs, J. Sergio, L. y Ivanova-Slavianskaia, N. (2018). A systematic review of language learner strategy research in the face of self-regulation. *System*, 72, 151-163. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.12.002>
- Rother, E. (2007). Systematic Literature Review X Narrative Review. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2): v-vi. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 117-131. <https://doi.org/10.1093/applin/II.2.117>

- Rubin, J. (2001). Language learner self-management. *Journal of Asian Pacific Communication*, 11(1), 25-37. <https://doi.org/10.1075/japc.11.1.05rub>
- Sandoval, M., Gómez, L. y Sáez, K. (2010). Estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua. *Lenguas Modernas*, (36), 25-44.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511888830>
- Seker, M. (2016). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, 20(5), 600-618. <https://doi.org/10.1177/1362168815578550>
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-319. <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304>
- Su, Y. (2018). A review of language learning strategy research. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(5), 522-527. <https://doi.org/10.17507/tpls.0805.10>
- Teng, L. S. y Zhang, L. J. (2016). A questionnaire-based validation of multidimensional models of self-regulated learning strategies. *The Modern Language Journal*, 100(3), 674-701. <https://doi.org/10.1111/modl.12339>
- 128 Tseng, W., Dörnyei, Z. y Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102. <https://doi.org/10.1093/applin/ami046>
- Véliz, M. (2012). Language learning strategies (LLSs) and L2 motivations associated with L2 pronunciation development in pre-service teachers of English. *Literatura y Lingüística*, (25), 193-220.
- Vertongen, N. (2015). *The relationship between the use of language learning strategies and English language proficiency. A large-scale study with first-year students of economics at Ghent* [tesis de maestría, Universidad de Gent, Bélgica]. <https://lib.ugent.be/catalog/rug01:002212956>
- Wang, C., Schwab, G., Fenn, P. y Chang, M. (2013). Self-efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: comparison between Chinese and German college students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 173-191. <https://doi.org/10.5539/jedp.v3n1p173>
- Weinstein, C., Acee, T. y Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, (126), 45-53. <https://doi.org/10.1002/tl.443>
- Woodrow, L. J. (2005). The challenge of measuring language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 38(1), 90-100. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02456.x>

- Zeidner, M., Pintrich, P. y Boekaerts, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Elsevier Academic.
- Zimmerman, B. (2015). Self-Regulated learning: Theories, measures, and outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 541-546. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1>
- Zimmerman, B. y Moylan, A. (2009). Self-Regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. D. Ken y A. C. Graesser (eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-31). Routledge.

