



## HABLANDO DE ESTRATEGIAS, ¿LOS ESTUDIANTES SABEN POR QUÉ HACEN LO QUE HACEN?<sup>i</sup>

Nahum Samperio Sánchez<sup>ii</sup>,  
David Guadalupe Toledo Sarracino,  
Mayús Loaiza Espinosa  
Universidad Autónoma de Baja California,  
México

### Resumen:

Las estrategias juegan un papel importante en el aprendizaje de una lengua, pero estas tienen mayor efecto cuando son conscientes y son dirigidas a alcanzar objetivos. Este estudio exploratorio se propuso investigar si los estudiantes de inglés utilizan estrategias de aprendizaje con un propósito definido para lograr objetivos. Es decir, si pueden reconocer si saben por qué hacen lo que hacen en términos del aprendizaje del inglés. El estudio se llevó a cabo con 10 mujeres y 7 hombres estudiantes de inglés. El estudio siguió una metodología mixta y se recabaron datos cuantitativos a través de un cuestionario de 42 estrategias y datos cualitativos a través de entrevistas semiestructuradas. Los resultados indicaron que los participantes del estudio hacen uso de estrategias de tres tipos: estrategias con un propósito preciso, estrategias con propósito ambiguo y estrategias con propósito impreciso.

**Palabras clave:** estrategias de aprendizaje; estrategias intencionales; propósito de las estrategias

### Abstract:

Strategies play an important role in learning a language, but they have a greater effect when they are conscious and directed towards achieving objectives. This exploratory study will be required if English learners use purposeful learning strategies to achieve goals. That is, if they can recognize if they know why they do what they do in terms of learning English. The study was conducted with 10 female and 7 male English learners. The study followed a mixed methodology and collected quantitative data through a questionnaire of 42 strategies and qualitative data through semi-structured interviews. The results indicated that the study participants make use of three types of strategies:

<sup>i</sup> IN TERMS OF STRATEGIES, DO STUDENTS KNOW WHY THEY DO WHAT THEY DO?

<sup>ii</sup> Correspondence: email [nahum@uabc.edu.mx](mailto:nahum@uabc.edu.mx)

strategies with a precise purpose, strategies with an ambiguous purpose, and strategies with an imprecise purpose.

**Keywords:** learning strategies; intentional strategies; purpose of strategies

## 1. Introducción

Las estrategias de aprendizaje de idiomas han sido identificadas como elementos fundamentales que influyen en el proceso de aprendizaje, la adquisición lingüística y el rendimiento académico (Griffiths, 2013; Agathopoulou, 2016; Oxford, 2017). Tanto la frecuencia de empleo como la naturaleza de estas estrategias han sido destacadas como componentes esenciales que impulsan el proceso de aprendizaje; no obstante, la generalización de estos factores entre todos los estudiantes no resulta aplicable.

La investigación ha proporcionado varias definiciones para las estrategias de aprendizaje, como las de Wenden y Rubin (1987), O'Malley y Chamot (1990), y Oxford (1992). En general, estas definiciones coinciden en que las estrategias de aprendizaje son acciones o comportamientos individuales utilizados para alcanzar objetivos de aprendizaje. Según Oxford y Gkonou (2018), estas estrategias son conscientes e intencionadas, empleadas por los estudiantes para aprender un idioma y su cultura, con propósitos diversos, incluyendo la mejora del rendimiento y la promoción de la autonomía a largo plazo. Además, respaldan la regulación cognitiva y emocional del aprendizaje y se adaptan de manera flexible a las necesidades y el contexto de la tarea. Oxford y Pawlak (2018) también enfatizan que estas estrategias son pensamientos y acciones conscientes, enseñables, intencionales y autorreguladas para el aprendizaje de la lengua. Su objetivo principal es facilitar la comprensión, el aprendizaje y la retención de nueva información, así como recuperar, recordar, practicar y aplicar conocimientos previamente adquiridos (Samperio, 2018a). Sin embargo, a pesar del esfuerzo invertido, los estudiantes a veces pueden no comprender claramente el propósito detrás de la utilización de estas estrategias.

Para alcanzar sus objetivos en el aprendizaje de idiomas, la mayoría de los estudiantes, especialmente los adultos jóvenes y adultos, ya poseen un conjunto de estrategias que han adquirido a lo largo de sus experiencias y que aplican de un contexto de aprendizaje a otro. Mediante ensayo y error, han construido un repertorio de estrategias que en ocasiones se integran en sus métodos de aprendizaje. Los estudiantes realizan actividades inherentes al proceso de aprender un idioma, como hacer tareas, prestar atención en clase, tomar notas o copiar y organizar información. A veces, estas actividades se ejecutan de manera mecánica, pero es la conciencia del propósito detrás de la actividad lo que transforma una tarea de aprendizaje en una estrategia de aprendizaje. Fundamentalmente, los estudiantes utilizan estrategias para memorizar, recuperar, comprender y aplicar información, además de agilizar y enriquecer el proceso de aprendizaje (Oxford, 1990). Las estrategias de aprendizaje se han categorizado según su contribución a la adquisición de idiomas (por ejemplo, Wenden & Rubin, 1987; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper & Russo, 1985; Oxford, 1990; Stern, 1992). No

obstante, existe una limitada investigación que haya explorado el propósito detrás del uso de estrategias por parte de los estudiantes, es decir, por qué eligen y aplican ciertas estrategias y si su esfuerzo se alinea con sus objetivos de aprendizaje.

Los aspectos fascinantes relacionados con el empleo de estrategias de aprendizaje se centran en las motivaciones deliberadas que guían a los estudiantes en sus acciones, y en cómo el uso de estrategias contribuiría a la consecución de sus objetivos educativos. Dado que todos los estudiantes poseen un conjunto de estrategias, algunas influyen de manera más significativa en su proceso de aprendizaje que otras. La influencia, ya sea alta o baja, puede depender de la precisión con la que se ajusta la estrategia al propósito específico. Determinar si los estudiantes aplican estrategias con intenciones conscientes puede arrojar una luz más nítida sobre los beneficios de dichas estrategias. Por lo tanto, esta investigación se centró en explorar el propósito subyacente en la utilización de estrategias de aprendizaje.

## 2. Marco Teórico

La singularidad de cada estudiante influye en la variabilidad del proceso de aprendizaje. Estas diferencias afectan la eficacia, velocidad y satisfacción en el aprendizaje de un idioma, llevando a los estudiantes a adoptar enfoques personalizados para optimizar el proceso. Aunque la meta última es el dominio del idioma, los objetivos individuales desempeñan un papel clave. Por ejemplo, utilizar el idioma de manera comunicativa en conversaciones orales o comprender textos escritos requiere abordajes distintos. Ambos escenarios representan metas de aprendizaje válidas para diferentes estudiantes. Para alcanzar cualquiera de estos objetivos, los estudiantes deben atender diferentes aspectos, enfrentar desafíos diversos y desarrollar habilidades lingüísticas variadas. Como resultado, seleccionar y aplicar estrategias de aprendizaje distintas es esencial.

Aunque las estrategias no son una solución completa para el aprendizaje de idiomas, otras variables como la motivación, el tiempo invertido, actividades fuera del aula (Samperio & Toledo, 2022), aptitud y edad también juegan un rol significativo. A pesar de ello, incorporar estrategias en el proceso de aprendizaje contribuye al almacenamiento, recuperación, práctica y aplicación de información nueva y antigua. Oxford (1990) sugiere que los estudiantes más exitosos en la adquisición de idiomas emplean un mayor número de estrategias. No obstante, es crucial reconocer que las estrategias tienen un impacto individualizado y se benefician de maneras distintas según el tipo, número, frecuencia e incluso el momento de su implementación.

Gardner y Macintyre (1992) han afirmado que estudiantes competentes y menos competentes emplean estrategias de manera diferenciada, con variaciones en la frecuencia. Investigaciones han demostrado que la frecuencia de uso de estrategias influye en el aprendizaje (ver Griffiths, 2013). Es decir, un mayor uso de estrategias se correlaciona con un rendimiento lingüístico superior. Sin embargo, *"el bajo uso de la estrategia reportado no siempre es un signo de aprendizaje ineficaz. Además, según se informa, el uso de estrategias con alta frecuencia no garantiza que el aprendizaje sea exitoso"* (Yamamori, Isoda, Hiromori & Oxford, 2003: 384).

Adicionalmente, la investigación ha demostrado que el tipo de estrategias utilizadas por los estudiantes también influye en su aprendizaje (Oxford, 1990, 2003). Se ha observado que las estrategias metacognitivas y cognitivas tienen un mayor impacto en el rendimiento lingüístico de diferentes estudiantes (Rahimi & Katal, 2012; Charoento, 2017; Ranhan, *et al.*, 2020; Senad, *et al.* 2021). Sin embargo, la efectividad de los diferentes tipos de estrategias varía según los objetivos individuales. Por lo tanto, la relación entre el uso de estrategias y el éxito en el aprendizaje de idiomas trasciende el tipo, frecuencia y cantidad de estrategias, centrándose en la claridad de los propósitos detrás de su empleo.

A pesar de que las estrategias de aprendizaje de idiomas deberían en teoría agilizar, facilitar y consolidar el proceso de aprendizaje, no existe un conjunto universal de estrategias que funcione para todos los estudiantes, ya que cada uno difiere en sus objetivos de aprendizaje y enfoque. Aunque se han propuesto clasificaciones y categorizaciones de estrategias, como las de Oxford (1990) y O'Malley y Chamot (1990), no todas las estrategias en estas clasificaciones son aplicables a todos los estudiantes. Específicamente, puede resultar complicado determinar, por ejemplo, si un estudiante que escucha radio en inglés como estrategia busca mejorar su comprensión auditiva, pronunciación, adquirir vocabulario, practicar una estructura gramatical, etc. Si los estudiantes pueden identificar el propósito, el beneficio será mayor.

La pertinencia de una estrategia de aprendizaje depende de lo que el estudiante busca lograr al utilizarla, incluyendo aprender, mejorar o retener. En otras palabras, las motivaciones detrás de las acciones de los estudiantes y si los resultados cumplen sus expectativas. Al elegir una estrategia con un objetivo específico de mejora lingüística, los estudiantes invierten esfuerzo, energía y tiempo, lo que puede llevar a un aprendizaje más efectivo. Aunque hay áreas en la investigación de estrategias que aún necesitan exploración, como el propósito consciente del estudiante al usar estrategias, este aspecto es esencial para entender si los estudiantes comprenden cómo las estrategias les benefician y si sus elecciones están alineadas con sus expectativas. El conocimiento del propósito detrás del uso de estrategias puede enriquecer la forma en que los estudiantes abordan su aprendizaje y adaptan sus enfoques según sus necesidades y objetivos.

## **2.1 El Propósito Detrás Del Uso De Estrategias De Aprendizaje**

En este punto, es crucial distinguir entre el concepto de objetivo y el de propósito. Un objetivo se refiere al resultado que un estudiante busca alcanzar, generalmente a largo plazo, como aprender un idioma. Locke, Shaw, Saari y Latham (1981:5) definen el objetivo como "*alcanzar un estándar específico de competencia en una tarea, generalmente dentro de un límite de tiempo específico*". Griffiths y Cansiz (2015:476) indican que "*el objetivo primordial de una estrategia de aprendizaje de idiomas es adquirir conocimiento*". Por contraste, el propósito es la razón que fundamenta una acción. En otras palabras, es la lógica detrás de las acciones de los estudiantes. Por ejemplo, un estudiante podría ver televisión con el propósito de mejorar su comprensión auditiva. Sin embargo, para que esta estrategia sea efectiva, se deben aplicar otras acciones que conduzcan efectivamente a la mejora, como explicar lo comprendido, identificar ideas generales o detalles específicos. Aquí, el

objetivo es mejorar la comprensión auditiva mediante la televisión, pero las estrategias específicas para lograrlo no están definidas. Esto puede resultar en una falta de claridad en el propósito de la estrategia.

El propósito de alcanzar un objetivo es lo que guía las acciones y esfuerzos que los estudiantes invierten en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, este esfuerzo no siempre se dirige adecuadamente. Una característica clave de las estrategias de aprendizaje de idiomas es que están intrínsecamente orientadas a un propósito, a una meta específica, o son seleccionadas conscientemente (Cohen & Macarao, 2007). Griffiths y Cansiz (2015:475) subrayan que "*acciones elegidas al azar, sin un propósito particular, no pueden considerarse estrategias*". Esto destaca la importancia de comprender por qué se realiza una acción, ya que tal conocimiento puede acelerar y mejorar el logro de metas. Griffiths y Cansiz (2015:478) añaden que "*la elección de una estrategia también puede estar influenciada por el objetivo de aprendizaje*". Por lo tanto, la elección de estrategias debe alinearse con el logro de objetivos de aprendizaje. Independientemente del propósito que los estudiantes tengan al usar una estrategia, es probable que obtengan resultados más efectivos si dicho propósito está claramente definido. Los estudiantes pueden emplear diversas estrategias, pero aquellos con un bajo rendimiento pueden no aplicarlas de manera precisa para lograr sus objetivos (Samperio, 2018a), ya que pueden invertir esfuerzo en acciones que no necesariamente los acerquen a sus metas. Por ejemplo, el acto de revisar apuntes para prepararse para un examen es una estrategia común entre estudiantes con alto y bajo rendimiento, pero su enfoque difiere (Samperio, 2018a). Los estudiantes con bajo rendimiento podrían limitarse a leer sus notas, intentando memorizar información. Por otro lado, los estudiantes con alto rendimiento podrían leer, resumir información útil, crear un mapa mental para reducir el contenido y luego explicar lo aprendido en sus propias palabras. Sin embargo, el propósito detrás de estas actividades o secuencias de acciones no se comunica como parte de la estrategia. Aunque algunas estrategias explícitamente establecen su propósito, otras no revelan el propósito detrás de su uso por parte de los estudiantes.

A pesar de las clasificaciones existentes para las estrategias de aprendizaje de idiomas, la investigación aún no ha explorado estrategias fundamentadas en el propósito que impacten en el aprendizaje de los estudiantes. Cohen (en Gravilidou, Petrogiannis, Platsidou, & Psaltou-Joycey, 34: 2017) sugiere que "*es útil verificar si los estudiantes comprenden lo que están haciendo con una estrategia*", es decir, si están aplicando la estrategia con un propósito claro en mente. A menudo, lo que los estudiantes desean no necesariamente coincide con lo que realmente necesitan o les falta en términos lingüísticos. Por tanto, necesitan orientación sobre qué aspectos mejorar. En consecuencia, invertir esfuerzo, energía y tiempo de manera más efectiva en la mejora del rendimiento lingüístico se torna crucial. Por ello, investigaciones adicionales sobre la adecuación y efectividad real de las estrategias seleccionadas y utilizadas son necesarias, ya que el éxito debe evaluarse en función del impacto real de la estrategia.

Chamot (2004) describe las estrategias como acciones y pensamientos conscientes que los estudiantes realizan para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. De manera similar, Cohen (2014) enfatiza que las estrategias de aprendizaje están orientadas a

objetivos y son conscientemente seleccionadas para lograr un objetivo de aprendizaje. Es decir, la conciencia desempeña un papel fundamental para que los estudiantes elijan estrategias con un propósito en mente, como leer para aprender nuevas palabras, emplear esas palabras en oraciones para entender su uso en contexto, escuchar la radio para familiarizarse con el ritmo del idioma, entre otros ejemplos. Ranjan, Philominraj y Saavedra (2021:75) apuntan que "*la conciencia es un atributo clave de las estrategias*". La conciencia sobre cómo una estrategia impacta en el aprendizaje guía el esfuerzo de manera que el proceso sea más fluido, veloz y placentero.

Una cuestión en el campo de las estrategias de aprendizaje de idiomas ha sido la falta de conciencia en la elección y aplicación de estrategias para mejorar el aprendizaje. Muchos estudiantes desconocen los efectos de sus acciones en el aprendizaje, lo que puede llevar a dirigir sus esfuerzos en la dirección equivocada. En contraposición, el direccionamiento adecuado de los esfuerzos implica la aplicación de estrategias con propósitos definidos, con el objetivo de mejorar habilidades lingüísticas específicas o aspectos concretos del lenguaje. Esta comprensión más profunda del propósito puede potenciar el logro de objetivos de manera más eficiente.

### **3. Marco Metodológico**

El enfoque metodológico implementado en esta investigación es de naturaleza mixta, y su propósito radicó en explorar la conciencia de los estudiantes sobre el propósito de emplear estrategias, es decir, la finalidad detrás de su utilización. La recopilación de información abordó dos vertientes: por un lado, se obtuvieron datos cualitativos mediante entrevistas, y por otro, se recolectaron datos cuantitativos a través de un cuestionario.

#### **3.1 Participantes**

Este estudio adquirió datos primarios de una muestra compuesta por 10 mujeres y 7 hombres. La selección de la muestra abarcó estudiantes de preparatoria y universitarios pertenecientes a diversas instituciones educativas. Todos los participantes se encontraban inscritos en clases de idioma inglés al momento de la recolección de datos. La recopilación de información se llevó a cabo empleando medios electrónicos, específicamente formularios de Google para los datos cuantitativos, y a través de entrevistas realizadas por videoconferencias grabadas en Google Meet para los datos cualitativos. Los individuos participantes fueron invitados a formar parte del estudio a través de contactos personales, sin que se ofreciera ningún tipo de retribución por su colaboración. Cabe mencionar que dieron su consentimiento para que sus datos fueran recopilados y las entrevistas grabadas con fines analíticos, y se asignaron seudónimos para salvaguardar su identidad.

## 3.2 Instrumentos

### 3.2.1 El Cuestionario

El cuestionario abarcó un conjunto de 42 estrategias de aprendizaje, las cuales fueron evaluadas en una escala de Likert de 5 puntos, representando la frecuencia de su uso con opciones que incluían "siempre", "seguido", "a veces", "rara vez" o "nunca". Es importante destacar que los ítems del cuestionario describían las estrategias sin incluir su propósito subyacente, es decir, la razón detrás de su utilización. Por ejemplo, se presentaba el ítem "*busco el significado del vocabulario que no entiendo cuando leo*" (ítem 24). A través de las entrevistas subsiguientes, se buscó identificar si los participantes implementaron dicha estrategia con la intención de aprender nuevo vocabulario, comprender una palabra para entender la lectura en su conjunto u otras razones específicas.

La primera sección del cuestionario se destinó a recopilar información general, como la edad, el género y los entornos en los que los estudiantes habían recibido instrucción en el idioma. Además, se exploró la percepción de los participantes sobre su nivel de competencia lingüística, categorizándolo en opciones que incluían "muy básico", "básico", "intermedio bajo", "intermedio", "intermedio alto" y "avanzado". En la segunda sección del cuestionario se obtuvieron datos numéricos relativos a la frecuencia de utilización de las distintas estrategias. Aquellas estrategias identificadas como empleadas "siempre" o "seguido" fueron objeto de análisis en las entrevistas posteriores, con el propósito de comprender con qué finalidad los participantes aplicaban cada estrategia en su proceso de aprendizaje del idioma inglés. Cabe destacar que el cuestionario fue diseñado y administrado en español debido a la incertidumbre sobre el nivel de dominio del idioma inglés por parte de los participantes. Tras la recolección de los datos del cuestionario, se programaron las entrevistas para continuar el proceso de indagación.

### 3.2.2 La Entrevista

Los datos cualitativos fueron recolectados mediante entrevistas semiestructuradas, llevadas a cabo después de que los participantes respondieran el cuestionario. La duración de cada entrevista varió según las respuestas detalladas de los estudiantes y la cantidad de estrategias del cuestionario que reportaron usar frecuentemente (siempre o seguido). Cada entrevista se dividió en tres secciones distintas.

La primera sección tuvo como objetivo explorar el tiempo durante el cual los estudiantes habían estado estudiando el idioma, cómo percibían sus habilidades actuales en el idioma y cuál era su objetivo principal en el proceso de aprendizaje. Específicamente, se investigó qué planes tenían para utilizar el inglés una vez que lo dominaran y qué aspectos o habilidades del idioma consideraban esenciales para alcanzar un nivel de dominio satisfactorio. La segunda sección se centró en las estrategias que los participantes utilizaban para mejorar diferentes aspectos de sus habilidades lingüísticas, incluyendo gramática, vocabulario y pronunciación. Inicialmente, se les preguntó si percibían la necesidad de mejorar su aprendizaje del idioma y qué áreas específicas creían que necesitaban mejorar. Esta sección buscó establecer concordancias entre lo que los participantes habían informado en el cuestionario y las acciones que reconocían realizar en su proceso de aprendizaje de idiomas. Se formularon preguntas

como "¿Qué haces para mejorar tu pronunciación?" o "¿Cómo trabajas en tu comprensión lectora?" Preguntas adicionales de seguimiento se utilizaron para fomentar respuestas más detalladas. La tercera sección se orientó a explorar el propósito detrás de la realización de las estrategias que los participantes habían señalado como las más frecuentes en el cuestionario. Para esta sección, se emplearon datos de las respuestas proporcionadas en los cuestionarios. Se formularon preguntas como "¿Con qué fin realizas esta actividad?" o "¿Por qué siempre... (mencionar la estrategia del cuestionario)?" Preguntas de seguimiento se utilizaron para obtener una comprensión más profunda de los motivos subyacentes.

#### 4. Resultados y Discusión

Los datos de la muestra incluyeron a 10 mujeres y 7 hombres. Diez de los participantes se encontraban en el rango de edad de 18 a 25 años, mientras que siete eran menores de 18 años. En cuanto a la duración de los estudios de inglés, seis participantes informaron haber estudiado el idioma durante 1 año o menos, cinco participantes entre 3 y 4 años, y seis durante más de 4 años. Respecto a su nivel de habilidad en el idioma, según su propia percepción, cinco participantes se ubicaron en un nivel básico o muy básico, diez participantes en un nivel intermedio bajo o intermedio, y dos participantes en un nivel intermedio alto. De la muestra, el 82% expresó no haber alcanzado el nivel de idioma deseado, indicando su intención de mejorar su nivel.

Para evaluar la confiabilidad interna del cuestionario que constaba de 42 ítems, se realizó una prueba de consistencia interna que resultó en un coeficiente alfa de  $\alpha=0.87$ . Gliem y Gliem (2003) sostienen que cuanto más cercano a 1.0 sea el coeficiente alfa de Cronbach, mayor será la coherencia interna de los ítems en la escala. Por lo tanto, se consideró que el cuestionario era un instrumento confiable. En cuanto al uso promedio de las estrategias por parte de los participantes, este fue de  $M=3.32$ , lo que indica un nivel de uso medio. Entre las estrategias más frecuentemente empleadas por los participantes, destacaron aquellas relacionadas con el aprendizaje de vocabulario y la mejora de la pronunciación. La Tabla 1 presenta las 10 estrategias con los mayores promedios de uso.

**Tabla 1:** Promedio De 10 Estrategias Más Frecuentemente Usadas

Ítem	Descripción de la estrategia	Promedio	DS
24	Buscar el significado del vocabulario que no entiendo cuando leo.	4.5	.87
34	Buscar la pronunciación de las palabras que desconozco.	4.4	.87
26	Asegurarme que lo que escribo en inglés es correcto.	4.4	.87
32	Poner atención en cómo se escriben las palabras nuevas.	4.4	.93
20	Poner atención en la pronunciación de las palabras.	4.3	1.10
18	Buscar la letra de una canción en inglés.	4.3	1.16
36	Buscar la traducción de palabras nuevas que intentaba utilizar.	4.2	1.15
19	Poner atención al vocabulario que no conozco cuando lo oigo.	4.1	1.11
21	Cantar canciones en inglés.	4.1	1.32
31	Buscar el significado del vocabulario (palabras o frases) que no entendía de lo que escucho.	4.1	1.17



Del mismo modo, se obtuvieron los promedios de frecuencia de uso por participante. La Tabla 2 muestra las puntuaciones medias del uso de la estrategia en orden descendente y el nivel de lenguaje que los participantes informaron tener según su percepción.

**Tabla 2:** Promedio De Uso De Estrategias, Percepción De Nivel De Inglés Y Género De Los Participantes

Seudónimo	Género	Percepción del nivel de lenguaje	Promedio
Jennifer	Mujer	Intermedio	4.29
Teresa	Mujer	Básico	4.00
Alberto	Hombre	Intermedio alto	3.95
Raquel	Mujer	Básico	3.64
Ismael	Hombre	Intermedio	3.50
Jonathan	Hombre	Intermedio bajo	3.43
Alma	Mujer	Básico	3.33
Orlando	Hombre	Intermedio alto	3.31
Fernando	Hombre	Intermedio	3.31
David	Hombre	Intermedio	3.26
Gabriela	Mujer	Intermedio bajo	3.26
Penélope	Mujer	Muy Básico	3.19
Oswaldo	Hombre	Intermedio bajo	3.14
Victoria	Mujer	Intermedio bajo	3.02
Sussy	Mujer	Intermedio	2.76
Osmara	Mujer	Básico	2.57
Joselyn	Mujer	Intermedio	2.50

Datos Cualitativos (Entrevistas).

Según Bryman (2004), una entrevista semiestructurada es un método flexible y abierto en el que el investigador puede ejercer un cierto grado de control y orientación sobre los entrevistados. En consonancia con esta perspectiva, se llevaron a cabo entrevistas con los estudiantes con el fin de explorar el propósito detrás del uso de las estrategias de aprendizaje. Los datos obtenidos de los 17 participantes fueron resumidos en perfiles, los cuales abarcaban información biográfica, como seudónimos y género, así como datos sobre el promedio de uso de las estrategias y las estrategias más empleadas según el cuestionario. Además, estos perfiles incorporaron las estrategias informadas por los participantes junto con sus respectivos propósitos.

El análisis de las entrevistas realizadas a los participantes para determinar sus intenciones al estudiar y las razones detrás de sus acciones permitió identificar tres categorías emergentes: estrategias con un propósito preciso, estrategias con propósito ambiguo y estrategias con propósito impreciso.

Para los estudiantes, el propósito fundamental de emplear estrategias es avanzar en su competencia lingüística. Para lograr este propósito, seleccionan y aplican estrategias con objetivos de aprendizaje definidos, como adquirir nuevo vocabulario, comprender lecturas o mejorar la pronunciación. Un ejemplo ilustrativo es el caso de Jennifer, una usuaria frecuente de estrategias, quien es capaz de reconocer claramente el propósito detrás de su utilización. Esto le permite comprender por qué realiza

determinadas acciones y enfocar sus esfuerzos de manera específica. Por ejemplo, Jennifer informó que para mejorar su pronunciación repite en solitario lo que escucha en la televisión o la radio, con el fin de reproducir fielmente los sonidos que escucha. A diferencia de otros usuarios de esta estrategia, para Jennifer el lenguaje auténtico en los medios de comunicación funciona como un modelo; en este caso, el propósito de mejorar la pronunciación no se limita únicamente a la escucha, sino que se extiende a la repetición que realiza para alcanzar su objetivo. Además, Jennifer aplica intencionadamente esta misma estrategia para identificar estructuras gramaticales o aprender nuevo vocabulario mientras mira televisión. La literatura ha demostrado que los usuarios habituales de estrategias pueden emplear una misma estrategia para diversos objetivos de aprendizaje (ej. Griffiths 2013), lo que les permite mejorar diferentes aspectos del lenguaje mediante la misma herramienta.

Del mismo modo, Teresa, otra usuaria frecuente de estrategias, informó sobre su empleo de estrategias con objetivos concretos. Por ejemplo, relaciona nuevo vocabulario con palabras ya conocidas para memorizar términos, se concentra durante la lectura para lograr comprensión, dedica tiempo a construir oraciones correctas al hablar y selecciona lecturas adecuadas a su nivel para sentirse cómoda, busca letras de canciones para aprender nuevas palabras, entre otras acciones. Un elemento destacado en los datos de Teresa es su uso de cadenas de estrategias (Oxford, 2003) para mejorar áreas específicas. Como ejemplo, mencionó que, para perfeccionar su pronunciación, visualiza un video, identifica palabras desconocidas, retrocede el video para hallar la palabra, busca su traducción en línea, escucha la palabra repetidamente y finalmente la repite varias veces. Oxford (2003:10) define una cadena de estrategias como "*un conjunto de estrategias entrelazadas, relacionadas y que se apoyan mutuamente*". Aunque cada actividad individual podría considerarse una estrategia en sí misma, la combinación de propósitos en estas acciones podría asegurar el logro del objetivo. Teresa mencionó que utiliza una estrategia con múltiples propósitos, como identificar nuevas palabras, reconocer estructuras gramaticales o centrarse en la pronunciación mientras ve la televisión. Esto sugiere su capacidad para adaptar estrategias a diferentes objetivos, posiblemente como una característica de usuarios frecuentes de estrategias o de aquellos que poseen una amplia gama de enfoques estratégicos. De los datos recabados emergen los siguientes ejemplos de estrategias con propósitos precisos:

- a) Reescribir, organizar y codificar notas con colores para que pueda recuperar información cuando sea necesario. (Teresa)
- b) Agregar dibujos a mis notas para comprender y almacenar información en mente para recordarlos más fácilmente. (Teresa)
- c) Utilizar programas de aprendizaje por computadora o por internet porque los encuentro más dinámicos y divertidos, lo que me impulsa a seguir aprendiendo el idioma. (Teresa)
- d) Buscar el significado del vocabulario desconocido cuando leo para comprender lo que leo. (Raquel)
- e) Usar gestos para expresar el significado cuando el vocabulario es desconocido para hacerme entender. (Raquel)

- f) Usar y escribir oraciones y preguntas para aprender a usar las palabras en contexto. (Raquel)
- g) Buscar vocabulario desconocido para aprender el significado. (Oismara)
- h) Organizar notas para encontrar información fácilmente. (Oismara)
- i) Grabarme y escuchar mi voz para corregir mi pronunciación. (Orlando)
- j) Hacer ejercicios en sitios de internet en las secciones de listening, writing, speaking, reading para practicar todo. (Orlando)
- k) Tratar de explicar con otras palabras cuando hablo en inglés y no conozco una palabra para transmitir mi mensaje. (Fernando)
- l) Escuchar canciones, programas de radio o televisión en el idioma inglés para familiarizarme con su fonología. (Fernando)

Ser un usuario frecuente de estrategias no garantiza que los estudiantes siempre las empleen de manera adecuada. Sin embargo, a través de ensayo y error, los estudiantes pueden aprender a seleccionar y retener en su repertorio aquellas estrategias que mejor se ajusten a sus objetivos de aprendizaje. No obstante, puede ser crucial concienciar sobre la utilización precisa de las estrategias para alcanzar los resultados previstos. De esta forma, los estudiantes de inglés pueden caer en el uso de estrategias con propósitos confusos o que no concuerdan con sus metas de aprendizaje, lo que puede resultar en esfuerzos mal enfocados y escasamente beneficiosos para su aprendizaje.

Un caso ejemplar es el de Teresa, quien relató su práctica de escribir palabras nuevas para comprender cómo se pronuncian en una conversación. A primera vista, esta estrategia podría parecer adecuada para su objetivo, ya que el vocabulario es esencial para desarrollar fluidez en la expresión oral. No obstante, al escribir, no hay una fuente de referencia auditiva para guiar su pronunciación, lo que podría llevar a una incorrecta entonación o pronunciación. Por lo tanto, es probable que el propósito de esta estrategia se vea frustrado. Además, Teresa también mencionó escribir palabras repetidamente como método para mejorar la gramática o la habilidad de escritura. Aunque esta práctica puede ayudar en términos de ortografía, podría no ser efectiva para fortalecer su comprensión y aplicación de las reglas gramaticales o su capacidad de escritura.

En este sentido, se identificaron estrategias con objetivos ambiguos o inciertos. Por ejemplo, repetir en voz alta palabras para aprender a usarlas, buscar traducciones de palabras para pronunciarlas correctamente o leer en voz alta para mejorar la pronunciación. Aunque la intención detrás de estas estrategias puede parecer clara para los estudiantes, la ejecución incorrecta puede llevar a esfuerzos infructuosos. Por ejemplo, repetir palabras en voz alta puede ser útil para familiarizarse con los sonidos, el acento y la entonación, así como para desarrollar habilidades de pronunciación. No obstante, si falta un modelo auditivo claro, como ocurre al leer en voz alta una lista de palabras, los estudiantes podrían estar practicando una pronunciación incorrecta, lo que resulta en una inversión de esfuerzo mal dirigida.

A continuación, se presentan algunos ejemplos en los cuales las estrategias realizadas no expresan con claridad el propósito que tienen los estudiantes al usarlas.

- a) Repetir en voz alta palabras para aprender a usarlas. (Raquel)
- b) Buscar la traducción de palabras para pronunciarlas correctamente. (Raquel)

- c) Leer en voz alta para mejorar la pronunciación. (Raquel)
- d) Hacer planas para aprender gramática. (Alma, Ismael)
- e) Hacer planas para mejorar la producción oral. (Alma)
- f) Buscar el significado del vocabulario, las palabras o frases que no entendía de lo que escuchaba para memorizar más palabras. (Alma)
- g) Escuchar canciones o mirar televisión para mejorar la gramática. (Ismael)
- h) Escuchar listas de palabras para mejorar la pronunciación. (Joselyn)
- i) Traducir palabras para mejorar la comprensión de lectura. (Joselyn)
- j) Mirar televisión o películas para mejorar la comprensión auditiva. (Joselyn)
- k) Escribir palabras para mejorar la gramática. (Penélope)
- l) Escuchar audiolibros para mejorar mi comprensión lectora. (Penélope)
- m) Buscar oportunidades para hablar inglés para mejorar mi vocabulario (Penélope)
- n) Hablar con personas que saben el inglés y ver como lo pronuncian para mejorar la comprensión auditiva. (Jonathan)
- o) Escribir notas de otras clases de inglés para volver a repasar lo más relevante (Jonathan)

Del mismo modo, también se identificaron casos en los que las actividades no estaban alineadas con el propósito deseado, lo que resultaría en una inversión de esfuerzo ineficiente. Por ejemplo, el caso de Susy, quien mencionó ver televisión con subtítulos para comprender lo que está escuchando. En este contexto, ver televisión mientras se lee podría potencialmente mejorar las habilidades de lectura en lugar de las habilidades de escucha. Esto podría desviar la atención hacia la representación visual de las palabras, en detrimento de la concentración en los sonidos o el contenido. Como resultado, el estudiante podría no lograr una comprensión adecuada ni una interpretación precisa del mensaje auditivo, contrarrestando el objetivo inicial. A partir de los datos recolectados, se pudo identificar un conjunto de estrategias que carecían de un propósito claramente definido. Las siguientes estrategias son un ejemplo de lo que aquí se expone:

- a) Escuchar canciones o programas de radio para mejorar mi lectura (Oismara)
- b) Ver televisión sin subtítulos o escuchar programas de radio y canciones para retener palabras en mi memoria (Victoria)
- c) Utilizar gestos para expresar palabras que no sabía cómo decirlas en inglés para aprender vocabulario (Jennifer)
- d) Leer para mejorar gramática (Oswaldo)
- e) Leer en voz alta para mejorar vocabulario. (Oswaldo)
- f) Ver televisión en inglés sin subtítulos para relacionarla con el español. (Oswaldo)

En este conjunto de estrategias, se puede apreciar que algunas estrategias probablemente no puedan contribuir de manera efectiva al logro de los objetivos del estudiante, ya que el propósito asociado es impreciso y parece estar desconectado de la acción que llevan a cabo para alcanzarlo. Por ejemplo, la estrategia de "*escuchar canciones o programas de radio para mejorar mi lectura*" (Oismara) presenta una disonancia entre el propósito declarado y la actividad en sí. En este caso, mejorar la lectura suele requerir la acción de leer, y no necesariamente escuchar, ya que la representación visual de las palabras es esencial en la mejora de la habilidad de lectura. Sin embargo, no se detalla si

Oismara cuenta con una transcripción o la letra de las canciones que escucha, lo cual podría tener un impacto en su enfoque de mejora de la lectura.

## 5. Discusión

Establecer metas u objetivos ayuda a los estudiantes a planificar, organizar y administrar el tiempo; en consecuencia, el esfuerzo se dirige mejor a las áreas que requieren de mejora. De esta manera, los estudiantes pueden lograr resultados. Locke y Latham (1990) sugieren que el establecimiento de objetivos y el desempeño tienen una estrecha relación. Ellos sugieren que establecer objetivos afecta la dirección, el esfuerzo, la persistencia y el desarrollo de estrategias en el aprendizaje de idiomas. Por lo tanto, un objetivo inicial de este estudio fue averiguar si los estudiantes son capaces de identificar por qué hacen lo que hacen cuando aprenden inglés. En otras palabras, si pueden reconocer explícitamente cómo lo que hacen les ayuda a mejorar lo que quieren mejorar.

Del grupo de datos emergieron tres grupos de estrategias que los participantes usan los cuales no se limitan a las características o tipos de estudiantes ya que tanto usuarios frecuentes de estrategias como usuarios no frecuentes reportaron hacer uso de estrategias en los tres grupos: estrategias con un propósito preciso, estrategias con propósito ambiguo y estrategias con propósito impreciso. En el análisis se pudo apreciar que los participantes son capaces de identificar el por qué hacen lo que hacen en muchas de las estrategias reportadas. Es decir, realizan una acción con un propósito y que es congruente con lo que quieren aprender o la habilidad que quieren desarrollar. Por ejemplo, buscar el significado de palabras desconocidas cuando leen para comprender el texto o usar palabras nuevas en oraciones o preguntas para usarlas en contexto. El conocer por qué se usa una estrategia no solo da dirección a las acciones o actividades para alcanzar su objetivo, sino que también entrenan la capacidad de aprender y resolver problemas en el aprendizaje. Muy comúnmente las estrategias que tienen un propósito definido se convierten en cadenas de estrategias como Oxford (2011) las explica. Cuando el estudiante es capaz de identificar el objetivo de lo que quiere aprender, las acciones toman un propósito y son encaminadas a alcanzar la meta. Por ejemplo, ver videos para aprender vocabulario. En esta estrategia, una serie de actividades son necesarias para aprender vocabulario; entre otras, buscar un video adecuado, ver el video para identificar palabras desconocidas, retroceder el video para ver la palabra en contexto, escribir la palabra, buscar la traducción o significado en la web, escuchar la palabra varias veces y repetir la palabra varias veces para mejorar la pronunciación. La serie de actividades que se desarrollan en el proceso de la estrategia son las que contribuirán al aprendizaje. Sin embargo, el proceso puede llegar a ser complejo y requerir de más esfuerzo del usuario, que, en ocasiones, no están dispuestos a invertir; o bien, desconocen como beneficia el uso de la estrategia. De este modo, cuando las actividades realizadas en la estrategia no alcanzan el propósito, la estrategia puede llegar a ser ambigua. Considerando el ejemplo anterior, ver videos, identificar palabras desconocidas y repetirlas varias veces pudiera arrojar resultados diferentes al esperado, sin necesariamente llegar a aprender nuevo vocabulario y como usarlo.

Los estudiantes utilizan estrategias basadas en sus propias creencias sobre lo que perciben como agradable, útil o que ayuda para su aprendizaje. Este estudio, no solo los usuarios frecuentes de estrategias como los usuarios no frecuentes son capaces de identificar un propósito en lo que hacen, y está orientado a mejorar el aprendizaje, al menos en su intención; no obstante, el propósito puede ser ambiguo. Por ejemplo, leer para mejorar la comprensión lectora, buscar palabras para aumentar el vocabulario, escuchar canciones para mejorar la comprensión auditiva, etc.; sin embargo, la estrategia reportada puede traer una variedad de resultados diferentes ya que existe un espectro muy amplio de posibilidades al realizar la estrategia y a diferencia de tener un objetivo definido el esfuerzo puede no estar dirigido al propósito que se tiene. Como ilustración de esto, para mejorar la comprensión auditiva, los estudiantes informaron ver la televisión y escuchar la radio. No obstante, no reportaron hacer algo más allá que los llevara a mejorar su comprensión de lo que escuchan. Si bien, la exposición al idioma a través de la televisión o la radio es necesario en el aprendizaje, también es necesario realizar estrategias para poner en práctica la comprensión lo cual se deriva en cadenas de estrategia, por ejemplo, tratar de explicar lo que se entendió después de escuchar, identificar la idea principal, hacer inferencias, sacar conclusiones, etc., lo que desarrollará la habilidad de comprender al escuchar. No queda explícito que hacen los estudiantes cuando escuchan la televisión o la radio y de qué modo ayuda al objetivo de mejorar una habilidad. De tal modo que, pudiera ser que los estudiantes estén enfocando la atención en la pronunciación, la gramática, identificación vocabulario o frases desconocidas; de este modo, el esfuerzo puede ser invertido de manera incorrecta.

Si bien, la investigación ha demostrado que los estudiantes más exitosos hacen uso de un mayor número de estrategias (Oxford, 1990), también la investigación ha demostrado que los estudiantes hacen uso de estrategias de manera diferente (Samperio, 2019). El análisis de datos demostró que los usuarios no frecuentes de estrategias también son capaces de llevar a cabo complejos procesos cuando usan estrategias con propósito. Del mismo modo, los usuarios frecuentes de estrategias demostraron que utilizan estrategias con un propósito que se distancia del propósito inicial para el que fue seleccionada y usada; es decir, que las acciones que realizan no concuerdan con el propósito; ejemplos de ello son leer en voz alta para mejorar vocabulario, ver televisión sin subtítulos o escuchar programas de radio y canciones para retener palabras en la memoria. Como ejemplo, aunque leer en voz alta puede contribuir a familiarizarse con el sonido de la palabra, la pronunciación o la, memorización quizá el propósito es el almacenamiento de las palabras. Del mismo modo, escuchar canciones puede ayudar a familiarizarse con los sonidos, en mejorar la pronunciación, en caso de haber repetición, aprender vocabulario si se identifican palabras nuevas o bien si se conoce o se busca el vocabulario desconocido; no obstante, escuchar difícilmente contribuiría con la retención de palabra. Desde luego que aún queda la duda en lo que el usuario hace además de escuchar, lo cual no quedó declarado en la entrevista.

Es por ello necesario enseñar a los estudiantes a identificar el propósito de lo que hacen cuando estudian que es cuando usan estrategias. Según Anderson (2005:763) *“Uno de los propósitos más importantes de la instrucción debe ser aumentar la conciencia de los*

*estudiantes sobre las estrategias y luego permitir que cada uno seleccione las estrategias apropiadas*". De manera más explícita, Rubin, Chamot, Harris y Anderson (2007) sugieren que la enseñanza de estrategias implica aumentar la conciencia de los estudiantes junto con el modelado. Idealmente, enseñar a los estudiantes a usar estrategias debería proporcionarles información específica sobre por qué, cuándo y dónde se debe aplicar cada estrategia de aprendizaje de idiomas; en consecuencia, podrían elegir estrategias más adecuadas a su objetivo de aprendizaje. Es necesario mencionar que los usuarios de estrategias muy comúnmente no son capaces de identificar, por ende, verbalizar las acciones que realizan cuando usan estrategias lo cual pudiera ser el caso de las estrategias identificadas con propósito impreciso. Es imperioso conducir más investigación con métodos adicionales a la entrevista que ayude a identificar con más precisión las acciones que realizan los usuarios de estrategias.

Una limitación de este estudio fue la falta de uso de una prueba de inglés estandarizada que indicara el nivel real de idioma de los participantes y no solo su percepción; esto, para poder observar si existe una correlación entre la frecuencia de uso de los tres tipos de estrategias anteriormente descritos y su nivel de idioma. Esto nos permitiría saber hasta qué grado las estrategias orientadas a un propósito preciso ayudan al aprendizaje de idiomas.

## 6. Conclusiones

El tener un amplio repertorio de estrategias no solo es crucial, sino también esencial utilizarlas con un propósito definido. Ser un usuario frecuente de estrategias no garantiza que los estudiantes utilicen todas las estrategias de manera adecuada, pero a través del ensayo y error, los estudiantes pueden aprender a seleccionar y almacenar en su repertorio aquellas estrategias que mejor se ajusten a sus objetivos de aprendizaje. Sin embargo, es posible que sea necesario concienciar a los estudiantes sobre la importancia de utilizar las estrategias de manera correcta para lograr sus objetivos deseados. A veces, el proceso de aplicación de una estrategia es mental y puede ser difícil evaluar si realmente se está logrando el propósito o la meta de aprendizaje establecida. Los estudiantes deben desarrollar la conciencia de cómo las estrategias que emplean contribuyen a un aprendizaje más efectivo y rápido. En ocasiones, los estudiantes pueden no ser plenamente conscientes de cómo sus acciones pueden influir, positiva o negativamente, en su aprendizaje del idioma. Por lo tanto, el papel del docente es crucial para guiar y dirigir los esfuerzos de los estudiantes hacia sus metas de aprendizaje. En este sentido, la colaboración entre el maestro y el estudiante es esencial para canalizar los esfuerzos en la dirección más adecuada.

La enseñanza de estrategias de aprendizaje de idiomas con un propósito bien definido es fundamental para que los estudiantes tomen conciencia de que el esfuerzo que invierten realmente contribuye a lograr sus objetivos propuestos. Asimismo, es importante crear una comprensión clara sobre el propósito de las actividades de aprendizaje, para que estas puedan convertirse en estrategias de aprendizaje orientadas a un propósito específico. Cohen (2011: 225) afirma que "*si los instructores introducen y*

*refuerzan sistemáticamente estrategias que pueden ayudar a los estudiantes a hablar el idioma de destino de manera más efectiva, sus estudiantes pueden mejorar su desempeño en las tareas del idioma".* Cohen también destaca que la introducción sistemática de estrategias permite a los estudiantes transferir conscientemente esas estrategias a nuevas situaciones.

Los resultados de este estudio revelaron que tanto los usuarios no frecuentes de estrategias como los usuarios frecuentes utilizan estrategias de manera adecuada e inadecuada; sin embargo, lo hacen de manera deliberada en aras de aprender el idioma. Esto refleja la disposición de invertir tiempo y esfuerzo, dos factores fundamentales que influyen en el proceso de aprendizaje del inglés.

### **Declaración de conflicto de intereses**

Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses.

### **Acerca del autor**

**Nahum Samperio Sánchez** cuenta con una licenciatura en la docencia del idioma inglés por la Universidad Autónoma de Baja California. Es Doctor y Maestro en la Enseñanza del idioma inglés por la universidad de Southampton, Reino Unido. Es profesor investigador y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel 1. Además, es participante del Cuerpo Académico de Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas en la UABC. Sus áreas de investigación se encuentran en las estrategias de aprendizaje, las actividades de aprendizaje en el aula y el manejo de grupo.

**David Guadalupe Toledo Sarracino** es profesor e investigador de tiempo completo en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California en Tijuana. Posee una licenciatura en Enseñanza de Idiomas otorgada por la UJAT, una maestría en Enseñanza otorgada por la UABC y un doctorado en Lingüística otorgado por la UAQ. Es exbecario Fulbright en la Universidad de California, San Diego. Sus líneas de investigación son el análisis del discurso, la política lingüística y la formación de docentes.

**Mayús Loaiza Espinosa** es estudiante de 8vo semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Idiomas en UABC, campus Tijuana. Dentro de sus intereses se encuentra la investigación en los temas de los resultados de aprendizaje en las clases de inglés y los elementos considerados para la planeación de clase.

### **Referencias**

- Agathopoulou, E, 2016. Factors affecting language learning strategy use by learners of English at Greek secondary schools: Proficiency and motivation. En Z. Gavriliidou, & K. Petrogianis (Eds.), *Language learning strategies in the Greek setting: Research outcomes of a large-scale project* pp. 58-75. Saita Publications.
- Anderson, N, 2005. L2 learning strategies. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pág. 757-771.



- Bryman, A, 2004. *Social Research Methods*, 2nd ed. Oxford University Press. Oxford. 723 p.
- Chamot, A. U, 2004. Issues in language learning research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1: 14-26.
- Charoento, M, 2017. Individual Learner Differences and Language Learning Strategies. *Contemporary Educational Researches Journal*. 7(2): 57-62. <https://doi.org/10.18844/cej.v7i2.875>
- Cohen, A. D. & Macaro. E, 2007. *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A, 2011. *Strategies In Learning and Using a Second Language*. Harlow: Pearson education.
- Cohen, A. D, 2014. *Strategies In Learning and Using a Second Language*. 2nd Edition. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833200>
- Cohen, A. D, 2017. Language Learner Strategies: From Theory to Practice. En Z. Gavriilidou, K. Petrogiannis, M. Platsidou, & A. Psaltou-Joyce (Eds), *Language Learning Strategies: Theoretical Issues and Applied Perspectives*, (Pp.20-38). Kavala, Greece. Saita Publications.
- Gardner, R. C. y Macintyre, P. D, 1992. A Student's Contributions to Second Language Learning – Part 1: Cognitive Variables. *Language Teaching*, 25, 211-220. <https://doi.org/10.1017/s026144480000700x>
- Gliem, J. y Gliem, R, 2003. *Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales*, *Midwest Research-To-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*.
- Griffiths, C, 2013. *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: multilingual matters. doi:10.14746/ssllt.2013.3.2.8
- Griffiths, C. y Cansiz, G, 2015. Language learning strategies: a holistic view. *Studies in second language learning and teaching*, 5(3), 473-493. doi: 10.14746/ssllt.2015.5.3.7
- O'malley, J. M., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. y Russo, R, 1985. Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students, *Language Learning*, 35(1), 21-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x>
- Rubin, J., Chamot, A., Harris, V. y Anderson, N, 2007. Intervening In the Use of Strategies. En A. Cohen, E. Macaro (Eds.), *Language Learning Strategies*, Pág. 141-160. Oxford University Press, Oxford.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., y Latham, G. P, 1981. Goal Setting and Task Performance, Pág. 1969–1980. *Psychol. Bull.* 90:125. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.1.125>
- Locke, E. A. y Latham, G. P, 1990. *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A, 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524490>
- Oxford, R. L, 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper Collins. doi: 10.5070/L411004984

- Oxford, R., 1992. Research On Second Language Learning Strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 174-187. <https://doi.org/10.1017/s0267190500002452>
- Oxford, R. L., 2003. *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. Gala, 1-25.
- Oxford, R. L., 2011. *Teaching And Researching Language Learning Strategies*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Oxford, R. L., 2017. *Teaching And Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. 2nd Ed. New York: Routledge.
- Oxford, R. L. y Gkonou, C., 2018. Interwoven: Culture, Language, and Learning Strategies. *Ssllt* 8 (2). 2018. 403-426. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.1>
- Oxford, R. y Pawlak, M., 2018. Editorial. In Special Issue: Language Learning Strategies: Linking with The Past, Shaping the Future. *Ssllt*, 8(2), <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt>
- Rahimi, M. y Katal, M., 2012. Metacognitive Listening Strategies Awareness in Learning English as A Foreign Language: A Comparison Between University and High-School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 73-81. Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.12.020
- Ranjan, R., Philominraj, A., y Saavedra, R. A., 2021. On The Relationship Between Language Learning Strategies and Language Proficiency in Indian Universities. *International Journal of Instruction*, 14(3), 73-94. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.1435a>
- Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V., y Anderson, N. J., 2007. Intervening In the Use of Strategies. En A. Cohen, & E. Macaro (Eds.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, Pág. 141-160. Oxford: Oxford University Press.
- Samperio, N. (2018a). *General learning strategies and the transfer to language learning: identification and effect on language achievement*. Editorial Académica Española
- Samperio, N., (2019). Learning Strategies Used by High and Low Achievers in the First Level of English. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 75-89. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.68246>
- Samperio Sánchez, N., & Toledo Sarracino, D. G. (2022). Motivación, estrategias de aprendizaje y tiempo empleado como factores que influyen en el aprendizaje de lenguas. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 16(32), 174–197. <https://doi.org/10.26378/rnlael1632461>
- Stern, H.H., 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford. <https://doi.org/10.1017/s0272263100014066>
- Wenden, A., y Rubin, J., 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice/Hall International.
- Yamamori, K., Isoda, T., Hiromori, T., y Oxford, R. L., 2003. Using Cluster Analysis to Uncover L2 Learner Differences in Strategy Use, Will to Learn, And Achievement Over Time. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 381–409. doi:10.1515/iral.2003.017

Creative Commons licensing terms

Authors will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions, and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of English Language Teaching shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflict of interests, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated on the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).