

# Uso declarado de estrategias y su variación según el nivel de competencia en aprendientes universitarios de inglés como lengua extranjera

*Self-reported strategy use and its variation according to proficiency among university learners of English as a foreign language*

**Elvira Barrios**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA  
ESPAÑA  
elvira.barrios@uma.es

**M. Pilar Montijano**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA  
ESPAÑA  
montijano@uma.es

Recibido: 09-I-2016 / Aceptado: 13-I-2017

## Resumen

Este artículo presenta un estudio orientado a investigar el uso percibido de estrategias de aprendizaje de una lengua entre aprendientes universitarios de inglés como lengua extranjera y la variación de este uso en función del nivel de competencia en esta lengua. Como herramienta de obtención de datos se empleó el *Strategy Inventory for Language Learning* (en español, el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de una Lengua) (Oxford, 1990). El nivel de competencia de los participantes, por su parte, se midió a través del *Oxford Placement Test* (Allan, 2004). Los datos fueron sometidos a análisis estadístico de tipo descriptivo (media, moda, desviación estándar, frecuencia y porcentaje) e inferencial (ANOVA seguido de la prueba *post hoc* de Scheffé). Los resultados indican que los participantes, en su conjunto, se declaran usuarios de estrategias de un nivel intermedio, siendo las estrategias afectivas las que manifiestan emplear con mayor asiduidad, seguidas por las estrategias de compensación y las de naturaleza metacognitiva. En cuanto a la variación en el uso percibido de estrategias derivada del nivel de competencia en inglés, el estudio concluye que cuanto más elevado es el nivel de competencia, más frecuente es el uso declarado de estrategias. Los hallazgos apuntan a que factores como el origen cultural y socioeducativo de los informantes y su nivel de competencia inciden tanto en la elección de estrategias, como en la frecuencia de su uso.

**Palabras Clave:** Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de una Lengua, estrategias de aprendizaje, Oxford Placement Test, competencia en inglés, lengua inglesa.

## Abstract

This study aimed at investigating the self-reported language learning strategy use among university learners of English as a foreign language and the variation of this use according to the level of English proficiency. A translated version (into Spanish) of the SILL (Strategy Inventory for Language Learning) (Oxford, 1990) was administered to obtain data about perceived strategy use and English proficiency was measured by means of the Oxford Placement Test (Allan, 2004). The data were analysed using descriptive (mean, standard deviation, frequency and percentage) and inferential statistics (ANOVA followed by a *post hoc* Scheffé's test). The results show that the participants were medium strategy users overall, with affective strategies showing the most frequent use, followed by compensation strategies and metacognitive strategies. Regarding variation in perceived strategy use according to English proficiency, the study concludes that the higher the proficiency level, the more frequent the declared strategy use. The findings suggest that factors, such as cultural and socio-educational origin, and proficiency level affect both strategy choice and frequency of strategy use.

**Key Words:** Strategy Inventory for Language Learning, learning strategies, Oxford Placement.

## INTRODUCCIÓN

La investigación en torno al uso de estrategias por parte de aprendientes de una lengua extranjera (en adelante, LE) representa una de las áreas de investigación más fructíferas en el ámbito de la lingüística aplicada desde hace aproximadamente 30 años debido al potencial para contribuir al aprendizaje de un idioma que se les atribuye (Oxford, 2011; Griffiths, 2013; Cohen, 2014; Griffiths & Oxford, 2014). A pesar de ello, no existe aún un consenso entre los investigadores ni en cuanto a qué criterios definen ciertas conductas y operaciones mentales como estrategias de aprendizaje de una lengua (en adelante, estrategias), ni en lo relativo a la teoría implícita que subyace a las mismas, lo que ha propiciado una proliferación de definiciones (Dörnyei & Skehan, 2003; Macaro, 2006; Cohen, 2007; Griffiths & Oxford, 2014). Asimismo, distintos autores han propuesto modelos diferentes de clasificaciones o taxonomías de estrategias (entre otros, Rubin, 1981; Oxford, 1990, 2011; Chamot & O'Malley, 1994). Por su parte, aquellas investigaciones relativas al uso percibido de estrategias (Nisbet, Tindall & Arroyo, 2005; Magogwe & Oliver, 2007; Murray, 2010; Chang, 2011) y a la relación entre este uso y el nivel de competencia en el idioma (Politzer & McGroarty, 1985; Oxford & Nyikos, 1989; Chen, 1990; Oxford, 1996; Saville-Troike, 2006; Lai, 2009; Murray, 2010; Sung, 2011; Barrios, 2015) tampoco ha llegado a proporcionar resultados concluyentes; antes al contrario, se aprecia una variabilidad considerable entre los estudios realizados en los distintos contextos. Esta circunstancia lleva a cuestionar si las conclusiones son generalizables a grupos de aprendientes de inglés con características y procedencia diversa y aconseja verificar las mismas en contextos geográficos, culturales, socioeducativos, etc. diferenciados. Según sostiene Oxford (1994), especialmente importante es la información sobre cómo los estudiantes de

diferentes orígenes culturales usan las estrategias de aprendizaje de la lengua. Los docentes de L2 necesitan estar seguros de que la investigación es aplicable a sus estudiantes<sup>1</sup>.

La investigación realizada hasta la fecha en torno al uso de estrategias que declaran emplear aprendientes españoles de inglés y a la relación entre este uso percibido de estrategias y el nivel de competencia en inglés no puede calificarse de extensa; ejemplos de estudios en este ámbito son los realizados por Franco, Bocanegra y Díaz (2003), Franco, Pino y Rodríguez (2009), García Herrero (2013), García Herrero y Jiménez Vivas (2014), Barrios (2015) y Risueño, Vázquez, Hidalgo y De la Blanca (2016).

Ante este panorama, la finalidad que persigue este estudio es investigar el uso percibido de estrategias de aprendizaje del inglés por parte de estudiantes universitarios españoles, es decir, aprendientes de inglés como LE, procedentes de un contexto geográfico, cultural y socioeducativo específico, así como la relación que se establece entre dicho uso y el nivel de competencia demostrado en ese idioma. Más concretamente, la investigación se plantea con vistas a dar respuesta a los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué pautas de uso declarado de estrategias se evidencian entre aprendientes universitarios españoles de inglés?
2. ¿Qué variaciones se producen en cuanto al uso declarado de estrategias de aprendizaje de una lengua (en términos de uso general de estrategias y uso de grupos de estrategias) entre aprendientes de (1) nivel principiante (niveles A1 y A2 según el Marco Común Europeo de Referencia (en adelante, MCER) (Council of Europe, 2001; MECD, 2002), (2) nivel intermedio del MCER (nivel B1) y (3) nivel avanzado (niveles B2, C1 y C2 del MCER)?

## **1. Marco teórico**

### ***1.1. Definición y clasificación de las estrategias de aprendizaje de una lengua***

Como se mencionó anteriormente, una de las características más destacables de la investigación en este ámbito es la ausencia de una definición consensuada de lo que debe entenderse por estrategias de aprendizaje de una lengua. Según Oxford (1990: 4), estas estrategias constituyen:

“actuaciones específicas adoptadas por el aprendiente destinadas a hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más placentero, más autorregulado, más efectivo y transferible a situaciones nuevas”.

En la polémica planteada en las primeras etapas del estudio sobre si estas estrategias incluyen comportamientos observables y procesos cognitivos, o únicamente una de esas dos dimensiones, la definición propuesta por O'Malley y Chamot (1990: 1) aúna ambas al caracterizarlas como “los razonamientos y las conductas especiales que usan los individuos para ayudarlos a comprender, aprender o retener información nueva”. También Cohen (1998) incluyó operaciones mentales en su definición y especificó que se trata de procesos elegidos de manera consciente por los aprendientes. Otras definiciones de estrategias de aprendizaje de una lengua más recientes incorporan explícitamente la autorregulación –que, en palabras de Oxford (2011: 7) constituye “uno de los avances más estimulantes en el aprendizaje de una segunda o una lengua extranjera”– como un componente clave e indispensable de este concepto que nos ocupa; Griffiths (2008, 2013), por su parte, las define como actividades seleccionadas conscientemente por los aprendientes a fin de regular su propio aprendizaje del idioma.

De manera paralela a la ausencia de uniformidad conceptual, han abundado las propuestas de clasificaciones o taxonomías de estas estrategias (Rubin, 1981; Oxford, 1990, 2011; Chamot & O'Malley, 1994; Franco, Pino & Rodríguez, 2012). De entre todas ellas, la que ha ejercido mayor impacto hasta la fecha es, sin duda, la proporcionada por Oxford (1990), que ya en su día fue reconocida como “quizás la clasificación de estrategias de aprendizaje más exhaustiva” (Ellis, 1994: 539); no en vano, también procede de esta taxonomía elaborada por Oxford (1990) a la que nos acabamos de referir el *Strategy Inventory for Language Learning* (en adelante, SILL) (en español, el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de una Lengua), empleado en este estudio y que constituye el instrumento que más repetidamente se ha utilizado para evaluar la frecuencia percibida de uso de estrategias (Dörnyei, 2005; Rose, 2012).

Conforme a esta clasificación, las estrategias de aprendizaje de una lengua se dividen inicialmente en seis grupos: las ‘estrategias de memoria’, destinadas a facilitar el almacenamiento y la recuperación de información; las ‘estrategias cognitivas’, que contribuyen a entender y producir la lengua; las ‘estrategias metacognitivas’, orientadas a planificar y controlar el aprendizaje; las ‘estrategias de compensación’, con las que se intenta superar las lagunas y limitaciones de nuestra competencia en la lengua; las ‘estrategias afectivas’, que ayudan a controlar y regular las emociones; y las ‘estrategias sociales’, que contribuyen al aprendizaje gracias a la interacción social. Más recientemente, Oxford (2011) reformuló su clasificación original y elaboró un modelo que incluye estrategias relativas a las tres dimensiones principales del aprendizaje de una L2, a saber, la cognitiva, la afectiva y la sociocultural-interactiva. Según este modelo (Oxford, 2011: 14), las ‘estrategias cognitivas’ “ayudan al aprendiente a construir, transformar y aplicar el conocimiento de la L2”; las ‘estrategias afectivas’, por su parte, contribuyen a “generar actitudes y emociones positivas, y a mantenerse motivado”; y, por último, las ‘estrategias socioculturales-interactivas’ intervienen en los

ámbitos de la comunicación, los contextos socioculturales y la identidad. Asimismo Oxford (2011) propone la macro-categoría de ‘metaestrategias’ –estrategias cuya función es la de control y gestión del uso de las estrategias en cada una de las tres dimensiones del aprendizaje de una L2– que incluye ‘estrategias metacognitivas’, ‘meta-afectivas’, así como ‘meta-sociocultural-interactivas’.

## **1.2. Frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de una lengua**

Múltiples investigaciones llevadas a cabo en contextos muy diferentes entre sí han hecho uso del inventario SILL –original o modificado– para indagar la frecuencia percibida de uso de las estrategias de aprendizaje (Wharton, 2000; Shmais, 2003; Nisbet et al., 2005; Hong-Nam & Leavell, 2006; Magogwe & Oliver, 2007; Murray, 2010; Chang, 2011; García Herrero, 2013; García Herrero & Jiménez Vivas, 2014; Risueño et al., 2016<sup>2</sup>). Al analizar los resultados obtenidos en el conjunto de todos los estudios realizados, se perciben determinadas tendencias, como, por ejemplo, el uso más frecuente de estrategias que declaran hacer los estudiantes universitarios cuya primera asignatura es el inglés y/o que son futuros docentes de inglés (Nisbet et al., 2005; Riazi & Rahimi, 2005; Riazi, 2007; Aljuaid, 2010; García Herrero, 2013; Barrios, 2015); además, de entre las categorías de estrategias que establece el SILL, las ‘estrategias metacognitivas’ suelen ser las que los sujetos participantes en las investigaciones declaran usar con más asiduidad (Shmais, 2003; Nisbet et al., 2005; Riazi & Rahimi, 2005; Hong-Nam & Leavell, 2006; Aljuaid, 2010; García Herrero, 2013; García Herrero & Jiménez Vivas, 2014; Barrios, 2015; Risueño et al., 2016), mientras que las ‘estrategias afectivas’ y/o ‘de memoria’ figuran entre las utilizadas con menor frecuencia según lo manifestado (Wharton, 2000; Shmais, 2003; Nisbet et al., 2005; Hong-Nam & Leavell, 2006; Riazi & Rahimi, 2005; Riazi, 2007; Aljuaid, 2010; Murray, 2010; Chang, 2011; García Herrero, 2013; García Herrero & Jiménez Vivas, 2014; Barrios, 2015; Risueño et al., 2016).

No obstante, se observan diferencias notables en la frecuencia autoestimada de uso de estas estrategias entre las distintas muestras, tanto en lo relativo al cómputo total de la frecuencia de uso, como en las categorías de estrategias y estrategias individuales (Barrios, 2015). Así, mientras que en algunos estudios las ‘estrategias afectivas’ reciben, como categoría, una puntuación más baja en cuanto a frecuencia declarada de uso (Riazi, 2007; Lai, 2009; Murray, 2010; Barrios, 2015), en otras investigaciones, sin embargo, esta categoría de estrategias es la segunda más frecuentemente usada según señalan los informantes (Shmais, 2003; Riazi & Rahimi, 2005; García Herrero, 2013; Risueño et al., 2016). En cuanto a los factores que inciden en la preferencia de determinadas estrategias, se han apuntado circunstancias tales como el nivel de los aprendientes, la nacionalidad, el origen socio-educativo, el nivel cultural o el campo de especialización (Politzer & McGroarty, 1985; Oxford & Nyikos, 1989; Oxford, 1996;

Peacock & Ho, 2003; Hong-Nam & Leavell, 2006; Saville-Troike, 2006; Psaltou-Joycey, 2008; Sung, 2011).

### **1.3. Asociación entre uso percibido de estrategias de aprendizaje de una lengua y nivel de competencia**

La relación entre el uso percibido de estrategias y el nivel de competencia alcanzado por el informante tampoco está ausente de controversia. A pesar de que la mayor parte de los estudios realizados ha concluido que los aprendientes exitosos emplean una mayor variedad de estrategias y que las utilizan, además, con mayor asiduidad que los aprendientes que no lo son (Park, 1997; Wharton, 2000; Griffiths, 2003a; Magno, 2010), sin embargo, no todos los resultados apuntan en idéntica dirección. Es más, ciertos estudios (Porte, 1988; Chen, 1990; Vann & Abraham, 1990; Phillips, 1991) han afirmado justamente lo contrario; en este sentido, Porte (1988) y Vann y Abraham (1990) concluyeron que, aunque los participantes con un nivel menor de competencia utilizaban tantas estrategias como los que tenían un mayor nivel, no siempre lo hacían de un modo adecuado. Otros estudios han encontrado que, aunque existe una relación positiva entre competencia y estrategias, ésta no parece lo suficientemente sólida (Gillette, 1994; Oxford & Ehrman, 1995; Murray, 2010; Barrios, 2015). Asimismo, algunos estudios han revelado que los estudiantes de nivel intermedio declaran utilizar más estrategias que los estudiantes principiantes y avanzados (Phillips, 1991; Green & Oxford, 1995; Hong-Nam & Leavell, 2006; García Herrero & Jiménez Vivas, 2014).

A la vista de estos resultados ciertamente discordantes, se ha cuestionado (Oxford & Cohen, 1992; Cohen, 1998) que la frecuencia de uso de estrategias sea el único factor de éxito para el aprendizaje de una lengua; de ahí que haya surgido la propuesta de que sean igualmente tenidos en cuenta los factores individuales y contextuales (Rees-Miller, 1993; Gillette, 1994; Murray, 2010).

Finalmente, como argumenta Lai (2009), no podemos pasar por alto un hecho muy relevante: utilizar instrumentos distintos para obtener información sobre el uso percibido de estrategias y el nivel de competencia, así como recurrir a diferentes marcos de clasificación de dichas estrategias, imposibilitan tanto la generalización de los resultados de distintos estudios, como la comparación entre una investigación y otra.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes y contexto**

Un total de 522 estudiantes universitarios del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga (España) participaron en el estudio. La edad de los participantes variaba entre 19 y 51 años (media=21.82). La muestra comprendía 360

mujeres (69%) y 162 hombres (31%). Los datos se recopilaron en los años académicos 2013-2014 y 2014-2015.

## **2.2. Instrumentos**

Para la obtención de información sobre estimación de frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje se utilizó la versión 7 del inventario SILL (ESL/EFL) (Oxford, 1990). Este inventario comprende 50 ítems divididos en 6 escalas, cada una de las cuales evalúa la asiduidad con la que los encuestados declaran utilizar un tipo u otro de estrategias, de acuerdo con la categorización de las mismas propuesta por Oxford (1990). Los informantes responden a través de una escala Likert de 5 puntos que va desde 1 (“Nunca o casi nunca”) hasta 5 (“Siempre o casi siempre”).

El SILL, que, como ya se ha indicado, constituye el instrumento más comúnmente empleado hasta nuestros días en la investigación sobre frecuencia percibida de uso de estrategias (Dörnyei, 2005; Rose, 2012), no está, sin embargo, exento de críticas. Tanto la coincidencia de su estructura factorial con las seis categorías de estrategias señaladas por Oxford (1990), como incluso el rigor teórico que sustenta la categorización de la que se deriva han sido seriamente cuestionados (Skehan, 1991; Dörnyei, 2005; Macaro, 2006; Tseng, Dörnyei & Schmitt, 2006; Park, 2011; Heo, Stoffa & Kush, 2012; Rose, 2012). A este respecto, LoCastro (1994) y Dörnyei (2005) ponen en entredicho la separación de las ‘estrategias cognitivas’ y las ‘de memoria’ sobre la base de que estas últimas entrañan procesamiento cognitivo y, en realidad, “constituyen una subclase dentro de las estrategias cognitivas” (Dörnyei, 2005: 168). De igual modo, se ha argumentado (Ellis, 1994; Cohen, 1998; Dörnyei, 2005) que las estrategias denominadas ‘de compensación’ son, efectivamente, estrategias de uso de una lengua –más que de aprendizaje–, lo que ha llevado a Dörnyei (2005) a proponer su separación argumentando que aprendizaje y uso constituyen dos procesos claramente diferenciados tanto en cuanto a su función como a su representación psicológica.

Asimismo, la posibilidad de transferir los resultados de unos contextos culturales a otros ha sido objeto de debate (LoCastro, 1994) y, además, se ha advertido de las limitaciones asociadas al hecho de que el instrumento básico de obtención de datos sea un auto-informe (Ellis, 1994; Cohen, 1998; Dörnyei, 2003; Park, 2010), pues la posibilidad de que el informante no sea consciente de las estrategias que utiliza, la interpretación desigual de los ítems o el sesgo de deseabilidad social estarán potencialmente presentes, todo lo cual obliga interpretar los resultados con cautela.

No obstante, a pesar de las críticas, el SILL se ha traducido a más de 20 idiomas, se ha aplicado en contextos culturales muy variados, obtiene índices satisfactorios de fiabilidad, ha evidenciado validez de contenido y de constructo (Oxford & Burry-Stock, 1995; Oxford, 2011), y, según Oxford (2011), los tests realizados en culturas diferentes han demostrado que no es preciso reformularlo significativamente para adaptarlo a diferentes culturas. Igualmente, se trata de un instrumento eficiente y

práctico para la obtención de datos cuantitativos sobre estrategias, y permite la comparación de la información obtenida en estudios realizados hasta la fecha entre aprendientes de diferente procedencia (cultural, social y académica), nivel de idioma, etc. Todas estas características determinaron la elección de este instrumento para el presente estudio.

El SILL fue traducido del inglés al español por las propias investigadoras y, posteriormente, se le hizo llegar a dos traductores profesionales para que hiciesen lo propio. A continuación, se realizaron las comparaciones pertinentes entre la versión inicial y la profesional, y se analizaron y discutieron de manera coordinada y cooperativa aquellas posibles discrepancias que fueran surgiendo; fruto de este proceso se introdujeron las modificaciones oportunas con vistas a lograr la exactitud y la comprensión de todos los ítems. Las traducciones de la versión de EFL/ESL del SILL arrojaron valores de alfa aceptables, por encima de 0.80 (Park, 1997; Yang, 1999; Robson & Midorikawa, 2001; Hsiao & Oxford, 2002; Khalil, 2005). En el presente estudio, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de fiabilidad de 0.931, que indica una fiabilidad excelente de esta medida.

A pesar de haber sido originalmente diseñado para ser rellenado a mano, en nuestro estudio optamos por distribuirlo en formato digital –frente a su modalidad en papel– por medio de un cuestionario en línea, en pos de una mayor eficiencia en su administración y en el posterior análisis de los datos.

Por otra parte, con vistas a obtener la medida del nivel de competencia en inglés de los participantes, se utilizó el *Oxford Placement Test 1* (OPT 1) (Allan, 2004). El OPT es un examen de nivel que se puede obtener comercialmente y que se presenta para ser cumplimentado a mano. Consta de dos secciones, una para la comprensión oral y otra para el uso de la gramática, cada una de las cuales consiste, a su vez, en 100 ítems.

La sección de ‘Comprensión oral’, que es fundamentalmente, según reza en la información introductoria, una prueba de destrezas de comprensión escrita y oral, y de conocimiento de vocabulario (Allan, 2004), incluye una tarea en la que los participantes, tras escuchar oraciones breves, escogen entre dos opciones posibles desde el punto de vista gramatical y lógico (“*That’s the Euro equivalent of 30p/40p*”). Se tarda aproximadamente 10 minutos en realizar esta parte del test. La sección de ‘Gramática’, por su parte, es una prueba de tipo de respuesta múltiple sobre contenido léxico y gramatical en el que los alumnos deben escoger una de entre tres opciones (“*He is very well known all in/all over/in all the world*”). El tiempo máximo para completar esta sección es de 50 minutos. Entre ambas pruebas se puede obtener una puntuación máxima total de 200 puntos.

El OPT1 se administró en grupos de entre 25-30 alumnos, en condiciones semejantes a las de cualquier examen.

Los resultados que se obtuvieron en el OPT se han calibrado de acuerdo a los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCERL) –desde A1 hasta C2–, los niveles de los Exámenes ESOL de Cambridge y otras calificaciones de tests internacionales de idiomas como los rangos de niveles del IELTS, del TOEFL y del TOEIC (Allan, 2004). Por otra parte, es interesante recordar que el OPT se ha utilizado en investigación a menudo como un medidor del nivel de competencia en inglés (Griffiths, 2003b; Soozandehfar, 2010).

### **2.3. Procedimientos de análisis de los datos**

Los datos demográficos y los relativos a la frecuencia de uso han sido analizados mediante a procedimientos de estadística descriptiva (media, desviación estándar, porcentajes y frecuencias).

Asimismo, se decidió agrupar las estrategias a través de un análisis temático *post hoc* (Griffiths, 2003a, 2003b, 2008, 2013) para dar respuesta a las limitaciones señaladas y a las críticas que ha recibido el sistema de categorización de las mismas (Oxford & Cohen, 1992; Ellis, 1994; LoCastro, 1994); así, ante la falta de consenso que caracteriza la catalogación de estrategias, el procedimiento utilizado en nuestro caso constituye, según reconocen Griffiths y Oxford (2014), una solución práctica. Como señala Griffiths (2013: 44-45):

“Quizás el mayor consejo (al menos de momento y hasta que la investigación consiga esclarecer este asunto) pueda ser que, si por motivo de un proyecto de investigación en concreto se han de agrupar las estrategias, el agrupamiento debe hacerse atendiendo al caso en particular y estar justificado en función de los aprendientes, las situaciones y los objetivos específicos implicados, y el propósito para el cual se realiza la investigación”.

Se excluyeron del análisis aquellas estrategias de uso bajo (ítems 5, 6, 7, 16, 26, 41, 43 y 44 del cuestionario SILL, conforme a los resultados presentados en la Tabla 2), por considerar que existe la posibilidad de que dicho uso bajo puede ser indicativo de que los participantes no están familiarizados con las mismas y/o de que se trata de estrategias que, en nuestro contexto, apenas han sido fomentadas por el sistema educativo en general o en la enseñanza de un idioma en particular. Además, se consideró que es razonable tener en cuenta para el contraste entre grupos de distinta competencia en inglés únicamente las estrategias que la muestra declara usar con cierta frecuencia (entendida ésta como uso medio y alto).

Además, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach con vistas a establecer la fiabilidad de la versión del SILL (total y parcial) traducida al español, y se aplicó un análisis ANOVA a los datos para comparar a los grupos de distinto nivel de competencia en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje percibidas y la prueba *post*

*hoc* de Scheffé a fin de determinar los grupos concretos de competencia entre los que se producían diferencias.

### 3. Resultados y discusión

#### 3.1. Uso percibido de estrategias de aprendizaje de la muestra completa

##### 3.1.1. Uso percibido de grupos de estrategias de aprendizaje, del SILL completo y del SILL parcial

La Tabla 1 presenta los datos de uso percibido de los grupos de estrategias a partir del análisis temático realizado<sup>3</sup> (como puede comprobarse, un número considerable de estas estrategias pertenece a más de un conjunto de ellas)<sup>4</sup>, así como del SILL completo y del SILL parcial (en el que se han excluido las estrategias de uso bajo). La distinción que se hace en este estudio entre estrategias de uso ‘alto’ (puntuación media de 3.5 a 5), ‘medio’ (puntuación media entre 2.5 y 3.4) y ‘bajo’ (puntuación media inferior a 2.5) se ha realizado conforme a la propuesta de Oxford (1990).

**Tabla 1.** Valores de los estadísticos descriptivos referidos a grupos de estrategias, al SILL completo y al SILL parcial.

Grupo de estrategias	Nº de estrategia en SILL (Nº de ítems)	Alfa de Cronbach	Media	D.E.	Orden	Grado de uso
Estrategias de memoria (MEMO)	1, 2, 3, 4, 8, 9, 10 (7)	0.708	3.35	0.638	8	Intermedio
Estrategias metacognitivas (META)	30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 50 (10)	0.872	3.49	0.725	3	Intermedio
Estrategias afectivas (AFEC)	39, 40, 42 (3)	0.543	3.64	0.787	1	Alto
Estrategias que implican interacción social (INSO)	14, 35, 45, 46, 47, 48, 49 (7)	0.853	3.42	0.844	6	Intermedio
Estrategias de compensación (COM)	19, 21, 24, 25, 27, 29, 45, 48 (8)	0.636	3.55	0.564	2	Alto
Estrategias relativas a la producción (PRO)	2, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 22, 23, 29, 30, 31, 32, 35, 37, 39, 40, 42, 46, 47, 49 (22)	0.853	3.42	0.617	5	Intermedio
Estrategias relativas a la comprensión (COMPREN)	18, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 32, 37, 45 (11)	0.719	3.47	0.549	4	Intermedio
Estrategias relativas a la obtención de exposición lingüística (EXPO)	14, 15, 35, 36, 39, 47, 49 (7)	0.832	3.14	0.851	9	Intermedio
Estrategias referidas a los sistemas lingüísticos (SISLIN)	1, 2, 3, 4, 9, 10, 12, 13, 19, 20, 21, 32 (12)	0.719	3.37	0.579	7	Intermedio
<i>SILL completo</i>	(50)	0.931	3.23	0.537		Intermedio
<i>SILL parcial (excluidas las estrategias de bajo uso)</i>	(42)	0.930	3.43	0.569		Intermedio

Según estos datos, los aprendientes universitarios de inglés participantes en nuestro estudio se declaran usuarios de estrategias de un nivel intermedio, tanto en su conjunto, como en la mayoría de los grupos de estrategias, en relación a las cuales únicamente en dos de ellos en el de ‘estrategias afectivas’ y en el ‘de compensación’– la media de uso percibido se sitúa en un nivel alto.

Los datos de uso global de estrategias del SILL coinciden, en líneas generales, con los obtenidos en otros estudios que han empleado este instrumento de obtención de datos de autoinforme en diferentes entornos geográficos como el de Lai (2009) en Taiwán; los de Oh (1992) y Park (1997) en Korea; el de Wharton (2000) en Singapore; el de Riazi y Rahimi (2005) en Irán; el de Riazi (2007) en Qatar; el de Murray (2010) en Estados Unidos; o los de Franco et al. (2009), García Herrero y Jiménez Vivas (2014) y Risueño et al. (2016) en España. No obstante, como se comentó más arriba, se aprecia que estudiantes universitarios cuya primera asignatura es el inglés y/o que son futuros docentes de inglés declaran realizar un uso más frecuente de estrategias que otro tipo de informantes (Nisbet et al., 2005; Riazi & Rahimi, 2005; Riazi, 2007; Aljuaid, 2010; García Herrero, 2013; Barrios, 2015).

Por su parte, en relación con los grupos de estrategias, las comparaciones con otros estudios ofrecen un resultado diferente; esto se debe, por una parte, al hecho de que, a efectos del análisis de grupos de estrategias, se eliminaron aquéllas de las que los participantes manifestaron hacer un uso bajo y, por otra, a que se trata de un grupo de participantes específico en torno al cual no se habían realizado estudios de esta naturaleza. A este respecto, las ‘estrategias afectivas’, que en otras investigaciones figuraban entre las menos utilizadas (Wharton, 2000; Magogwe & Oliver, 2007; Riazi, 2007; Franco et al., 2009; Lai, 2009; Murray, 2010; Barrios, 2015), son las que nuestros informantes declaran hacer uso con más frecuencia.

En nuestro estudio, ya lo hemos señalado, las estrategias número 41, 43 y 44 pertenecientes a la escala de ‘estrategias afectivas’ han sido eliminadas del análisis porque su uso bajo puede ser indicativo de que se trata de estrategias ajenas a la tradición de aprendizaje de lenguas en nuestro país, un hecho que podría explicar la diferencia entre nuestros resultados y los de otros estudios.

Observamos, por otro lado, que hay otro grupo de estrategias con un uso autopercebido alto: se trata del que conforman las estrategias destinadas a compensar las lagunas en la competencia en inglés. Son también categorías de estrategias que los participantes de otros estudios declaran hacer de forma particularmente frecuente (Wharton, 2000; Chang, 2009, Li, 2009; Murray, 2010; García Herrero & Jiménez Vivas, 2014; Barrios, 2015; Risueño et al., 2016).

Por su parte, el grupo de estrategias metacognitivas, que en el presente estudio figura como el tercer grupo de estrategias que se declara usar más frecuentemente, es la categoría de estrategias que en bastantes estudios realizados en contextos muy

diferentes obtiene la puntuación media de uso declarado más alta (Oh, 1992; Park, 1997; Shmais, 2003; Riazi & Rahimi, 2005; Magogwe & Oliver, 2007; Riazi, 2007; García Herrero, 2013; García Herrero & Jiménez Vivas, 2014; Barrios, 2015; Risueño et al., 2016).

En el extremo opuesto, las estrategias de memoria ocupan el penúltimo puesto de uso en la clasificación de grupos de estrategias en nuestro estudio, y este resultado de bajo uso comparativo de estas estrategias coincide asimismo con los resultados de estudios que analizan las estrategias según las escalas propuestas por Oxford (1990) (Shmais, 2003; Riazi & Rahimi, 2005; Lai, 2009; Aljuaid, 2010; Murray, 2010; García Herrero, 2013; García Herrero & Jiménez Vivas, 2014; Barrios, 2015; Risueño et al., 2016). A este respecto se puede conjeturar que el sistema educativo español, en el que tradicionalmente ha prevalecido el estudio memorístico, ha descuidado, no obstante, la enseñanza de estrategias de memorización (Barrios, 2015). Además, tal y como fue sugerido por Goh y Foong (1997) y establecido por Lee y Oxford (2008), es también posible que los participantes no estuvieran familiarizados con las estrategias de memoria que el SILL incluye. Es interesante subrayar, en este sentido, que técnicas de memorización típicas en nuestro contexto –tales como la práctica a través de la repetición mental, oral, o por escrito– no figuran entre las estrategias del SILL.

Con todo, los datos recogidos nos permiten afirmar que existe una preferencia de uso declarado de algunos grupos de estrategias sobre otros y que las diferencias identificadas pueden deberse a factores tales como el grado de familiaridad de los participantes con las estrategias, su motivación para aprender inglés o su origen cultural y educativo.

### 3.1.2. *Uso percibido de estrategias individuales*

La Tabla 2 muestra, en orden descendente de frecuencia de uso declarada, los datos de la puntuación media obtenida por cada una de las 50 estrategias del SILL (la media correspondiente a cada estrategia puede variar en un rango de 1 a 5).

**Tabla 2.** Preferencia por estrategias individuales (en orden de frecuencia percibida).

Grupo de estrategias	Nº de estrategia en SILL	Estrategia en SILL	Orden	Media	D.E.
<i>Uso alto (M = 3.50 o superior)</i>					
META/ PRO/ COMPREN/ SISLIN	32	Presto atención cuando alguien está hablando en inglés.	1	4.31	0.796
INSO/ COM/ COMPREN	45	S Si no entiendo algo en inglés, le pido a la otra persona que hable más despacio o que lo repita.	2	4.27	0.791
COM/ PRO	29	Si no sé o no me acuerdo de una palabra en inglés, utilizo una palabra o frase que signifique lo mismo.	3	4.07	0.914

META	38	Pienso sobre mi propio progreso en el aprendizaje del inglés.	4	4.01	0.917
META	33	Intento averiguar cómo aprender mejor inglés.	5	4.00	0.902
META/ PRO	31	Me doy cuenta de mis errores en inglés y utilizo esa información para ayudarme a mejorar.	6	3.80	0.913
AFEC / PRO	42	Me doy cuenta si estoy tenso o nervioso cuando estoy estudiando o usando el inglés.	7	3.72	1.123
MEMO/ SISLIN	1	Pienso en las relaciones que hay entre lo que ya sé y lo nuevo que voy aprendiendo en inglés.	8	3.71	0.923
COM	25	Cuando no sé o no me acuerdo de qué palabra utilizar en una conversación en inglés, recorro a utilizar gestos.	9	3.68	1.056
COM/ COMPREN	24	Para comprender palabras desconocidas en inglés, hago suposiciones.	10	3.68	0.995
INSO/ PRO	46	Les pido a los hablantes de inglés que me corrijan cuando hablo.	11	3.67	1.183
COMPREN	18	Primero suelo echar una ojeada al texto en inglés por encima y luego vuelvo al principio y lo leo con detenimiento.	12	3.63	1.131
AFEC / PRO	40	Me animo a mí mismo/a a hablar inglés incluso cuando tengo miedo de cometer algún error.	13	3.62	1.074
META/ PRO/ COMPREN	37	Tengo claras las metas a perseguir para mejorar mis destrezas/habilidades en inglés.	14	3.61	1.075
MEMO/ PRO/ SISLIN	10	Digo o escribo varias veces las palabras nuevas en inglés.	15	3.59	1.105
AFEC / PRO/ EXPO	39	Trato de relajarme cuando siento miedo por usar el inglés.	16	3.58	1.069
PRO	11	Intento hablar como los hablantes nativos de inglés	17	3.52	1.068
<i>Uso medio (M = 2.50 -3.49)</i>					
PRO/ SISLIN	12	Practico los sonidos del inglés.	18	3.51	1.019
PRO/ COMPREN	22	Trato de no traducir palabra por palabra.	19	3.47	1.209
INSO/ PRO/ EXPO	49	Hago preguntas en inglés.	20	3.45	1.207
INSO/ COM	48	Pido ayuda a los hablantes de inglés.	21	3.41	1.213
META/ PRO	30	Intento encontrar tantas maneras como sea capaz de utilizar mi inglés.	22	3.41	1.071
MEMO/ SISLIN	9	Para recordar las palabras y frases nuevas en inglés trato de acordarme de su localización en la página, en la pizarra o en una señal o cartel de la calle.	23	3.37	1.095
COMPREN	28	Trato de adivinar/hacer suposiciones sobre lo que la otra persona va a decir en inglés.	24	3.34	1.077
COM/ COMPREN	27	Leo en inglés sin buscar todas las palabras nuevas en el diccionario.	25	3.33	1.146
PRO/ SISLIN	13	Utilizo las palabras que conozco en inglés de distintas maneras.	26	3.30	0.998
MEMO/PRO/ SISLIN	2	Empleo las palabras nuevas en inglés en una oración a fin de recordarlas.	27	3.30	0.998
MEMO	8	Repaso con frecuencia las clases de inglés.	28	3.27	0.984
MEMO/ SISLIN	4	Recuerdo las palabras nuevas en inglés creando la imagen mental de una situación en la que dicha palabra podría ser usada.	29	3.22	1.116
SISLIN	20	Intento buscar patrones o normas que existen en inglés.	30	3.15	1.125
INSO/ PRO/	47	Practico el inglés con otros estudiantes.	31	3.12	1.257

EXPO					
EXPO	15	Veo programas de TV o películas en inglés.	32	3.12	1.304
INSO/ PRO/EXP	14	Inicio conversaciones en inglés.	33	3.11	1.182
META	34	Planifico mi horario para así tener suficiente tiempo para estudiar inglés.	34	3.11	1.154
MEMO/ SISLIN	3	Relaciono el sonido de una palabra nueva en inglés con una imagen o dibujo de la palabra que me ayude a recordarla.	35	3.01	1.165
META	50	Intento aprender cosas sobre la cultura de los hablantes nativos de inglés.	36	2.99	1.288
COM/ COMPREN/ SISLIN	21	Llego al significado de una palabra en inglés dividiéndola en las partes que me resultan conocidas.	37	2.98	1.157
COM/ PRO/ COMPREN/ SISLIN	19	Busco palabras en español que sean similares a las palabras nuevas en inglés.	38	2.95	1.161
META/ INSO/ PRO/ EXPO	35	Busco a gente con la que pueda hablar en inglés.	39	2.92	1.206
META/ EXPO	36	Busco oportunidades para leer todo cuanto me sea posible en inglés.	40	2.71	1.203
PRO	17	Escribo notas, mensajes, cartas o informes en inglés.	41	2.68	1.193
PRO/ COMPREN	23	Elaboro resúmenes de la información que escucho o leo en inglés.	42	2.62	1.164
<i>Uso bajo (M = 2.49 o inferior)</i>					
	44	Intento hablar con alguien sobre cómo me siento cuando estoy aprendiendo inglés.	43	2.46	1.268
	26	Me invento palabras nuevas si no sé las palabras adecuadas en inglés.	44	2.41	1.200
	7	Represento físicamente las nuevas palabras en inglés.	45	2.41	1.125
	16	Leo en inglés por gusto.	46	2.40	1.226
	41	Me concedo a mí mismo/a una recompensa o un regalo cuando me va bien o hago algo bien en inglés.	47	2.32	1.212
	5	Utilizo rimas para recordar las palabras nuevas en inglés.	48	2.16	1.142
	6	Utilizo tarjetas (con dibujos y/o palabras) para recordar las palabras nuevas en inglés.	49	2.04	0.993
	43	Anoto mis sentimientos en un “diario de aprendizaje” del inglés.	50	1.34	0.745

Entre las estrategias que los informantes declaran usar con más asiduidad, cuatro implican producción, cuatro son de naturaleza metacognitiva y otras cuatro son estrategias de compensación. Curiosamente, la estrategia percibida como la más usada, (‘Presto atención cuando alguien está hablando inglés’) (media = 4.66), es también la que se declara usar con más frecuencia entre los informantes de los estudios de Chang’s (2011) (media = 4.06) y de Barrios (2015) (media = 4.66) y la segunda en frecuencia de uso en el de Riazi y Rahimi (2005) (media = 4.06). Por su parte, la presencia de estrategias de compensación entre las más usadas se asocia a niveles de

competencia en la lengua en los que usuarios han de contrarrestar una competencia deficiente de la misma.

En el extremo inferior, entre las ocho estrategias de uso bajo, tres de ellas son afectivas y otras tres, mnemotécnicas; como se ha discutido anteriormente, se debe probablemente a que son estrategias infrecuentes en la tradición de aprendizaje en nuestro contexto.

Estos hallazgos, junto a los obtenidos con respecto a los grupos de estrategias, apoyan la idea de que la elección de estrategias está influida por factores tales como el origen cultural y nacional, y el contexto socio-educativo. En este sentido, después de una revisión de 36 estudios realizados en ámbitos diversos, Bedell y Oxford (1996: 60) concluyeron que:

“Las influencias culturales a la hora de seleccionar estrategias de aprendizaje de lenguas resultan evidentes. Los aprendientes, con frecuencia –aunque no siempre– se comportan al aprender de una determinada manera sancionada culturalmente y promovida socialmente”.

### 3.1.3. *Uso percibido de estrategias de aprendizaje por niveles de competencia*

Los participantes fueron clasificados en tres grupos de competencia en función de los resultados obtenidos en el OPT, teniendo en cuenta la correspondencia entre puntuación en el OPT y niveles del MCERL (Allan, 2004) (Tabla 3).

**Tabla 3.** Frecuencia y porcentaje de participantes según nivel de competencia.

Nivel	Frecuencia (%)
Principiante (NP) (A1, A2)	217 (41.6)
Intermedio (NI) (B1)	124 (23.8)
Avanzado (NA) (B2, C1, C2)	105 (20.1)

Como se puede apreciar en la Tabla 4, los resultados de las pruebas ANOVA revelaron que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de distinto nivel de competencia en cuanto al uso global de estrategias y al uso del conjunto de los grupos de estrategias (a excepción del grupo de estrategias afectivas). Como demuestra el estadístico descriptivo de la media, en relación al conjunto de las variables dependientes, la frecuencia de uso declarado de las estrategias incrementa cuanto más alto es el nivel de competencia de los participantes. La prueba *post hoc* de Scheffé indicó que, en lo relativo a las estrategias metacognitivas, las que entrañan interacción social, las relativas a las de producción y a las de obtención de exposición lingüística destacaban en este sentido, y en cuanto al conjunto de las estrategias del SILL completo y parcial, los aprendientes de un nivel de competencia avanzado manifiestan utilizarlas significativamente más a menudo que los de nivel intermedio y

estos, a su vez, declaran usarlas significativamente más a menudo que los de nivel principiante ( $p < 0.05$ ). Con respecto a los grupos de estrategias de compensación, las relativas a la comprensión y a los sistemas lingüísticos, por medio de la prueba de Scheffé pudimos conocer que los aprendientes de nivel principiante afirman utilizar estas estrategias de un modo significativamente más infrecuente que los de nivel avanzado, pero que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los aprendientes del grupo intermedio y del grupo de nivel avanzado; en cuanto a las estrategias de memoria, los participantes del grupo de competencia más baja declararon usar las estrategias con menor asiduidad que los del grupo avanzado, y esta diferencia sí es estadísticamente significativa.

**Tabla 4.** Variación del uso del SILL (completo y parcial) y de los grupos de estrategias por niveles de competencia.

Variable dependiente	Grupo de nivel bajo (NB) (n=217)	Grupo de nivel intermedio (NI) (n=124)	Grupo de nivel alto (NA) (n=105)			
	M (D.E)	M (D.E.)	M (D.E.)	F (2, 443)	Eta al cuadrado parcial	Comentarios
Estrategias de memoria	3.27 (0.647)	3.42 (0.583)	3.48 (0.634)	7.367	0.021	NA>NP*
Estrategias metacognitivas	3.29 (0.734)	3.59 (0.621)	3.86 (0.631)	26.638	0.107	NA>NI>NP*
Estrategias afectivas	3.55 (0.814)	3.68 (0.787)	3.64 (0.716)	2.853		
Estrategias que implican interacción social	3.19 (0.874)	3.57 (0.723)	3.84 (0.714)	25.429	0.103	NA>NI>NP*
Estrategias de compensación	3.42 (0.590)	3.64 (0.477)	3.75 (0.554)	15.023*	0.064	NA>NP* NI>NP*
Estrategias relativas a la producción	3.22 (0.621)	3.52 (0.527)	3.80 (0.491)	39.326*	0.151	NA>NI>NP*
Estrategias relativas a la comprensión	3.30 (0.566)	3.58 (0.436)	3.74 (0.548)	38.033*	0.112	NA>NP* NI>NP*
Estrategias relativas a la obtención de exposición lingüística	2.83 (0.845)	3.30 (0.719)	3.70 (0.667)	47.233*	0.176	NA>NI>NP*
Estrategias referidas a los sistemas lingüísticos	3.23 (0.588)	3.44 (0.498)	3.57 (0.523)	14.847*	0.063	NA>NP* NI>NP*
<i>SILL completo</i>	3.07 (0.533)	3.33 (0.464)	3.50 (0.469)	28.063*	0.112	NA>NI>NP*
<i>SILL parcial (excluidas las estrategias de bajo uso)</i>	3.25 (0.569)	3.54 (0.475)	3.75 (0.490)	34.756*	0.136	NA>NI>NP*

\* Nota: Significativo a un nivel de  $p < .05$

Los resultados de este estudio por grupos de nivel de competencia confirman los obtenidos por otros estudios que establecen una relación lineal entre el uso declarado de estrategias de aprendizaje de una lengua y el nivel de competencia alcanzado por los aprendientes, y que a mayor nivel de competencia de estos, más frecuente es el uso que manifiestan hacer de estas estrategias (Park, 1997; Wharton 2000; Griffiths, 2003a; Magno, 2010; Murray, 2010). Con la única excepción de las estrategias afectivas, esta tendencia se evidencia tanto en los grupos de categorías como en el conjunto de las estrategias del SILL. En el contexto español, los resultados son, en términos generales, coincidentes con algunos estudios previos (Barrios, 2015; Risueño et al., 2016). No obstante, en la investigación realizada por García Herrero y Jiménez Vivas (2014) es el grupo de aprendientes de nivel medio el que obtiene una media de uso declarado de estrategias más elevado; además, únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de nivel de competencia respecto de la categoría de estrategias cognitivas. Por su parte, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos de distinto nivel de competencia en relación a ninguna de las categorías de estrategias en el estudio de Risueño et al. (2016). Es preciso señalar que los métodos de asignación de los participantes a los distintos niveles no fueron homogéneos en los distintos estudios, lo que dificulta realizar comparaciones entre estudios.

## **CONCLUSIONES**

El presente estudio se propuso investigar el uso percibido de estrategias de aprendizaje entre estudiantes universitarios, así como la variación de este uso en función del nivel de competencia en inglés. En cuanto al segundo objetivo, y con el fin de abordar las críticas dirigidas al sistema de categorización del SILL (Oxford, 1990), fue empleado un análisis temático *post hoc* para identificar grupos de estrategias, del cual se excluyeron estrategias declaradas de uso bajo por cuanto que probablemente son estrategias ajenas a la tradición de enseñanza-aprendizaje del sistema educativo español.

De los datos analizados se desprende que los participantes se declaran usuarios de estrategias de un nivel intermedio; asimismo, las estrategias afectivas son las que manifiestan emplear con mayor asiduidad, seguidas por las estrategias de compensación y las de naturaleza metacognitiva. En cuanto a la variación en el uso percibido de estrategias que se deriva del nivel de competencia en inglés, el estudio concluye que existen diferencias estadísticamente significativas tanto en cuanto al uso global de estrategias, como también en lo relativo al conjunto de los grupos de estrategias, a excepción del grupo de estrategias afectivas. Además, en esta investigación, se evidencia una relación de tipo lineal entre el uso declarado de estrategias y el nivel de competencia en el sentido de que cuanto más elevado es el nivel de competencia, más frecuente es el uso declarado de estrategias.

La comparación de los hallazgos de este estudio con otros que han utilizado el SILL como herramienta de obtención de datos parece confirmar que factores tales como el origen cultural y socioeducativo de los informantes, así como su nivel de competencia, inciden en la elección de estrategias y en la frecuencia de su uso.

Los resultados de este estudio han de ser interpretados, no obstante, con cautela, pues éste adolece de las limitaciones consustanciales a una investigación que emplea un instrumento de autoinforme para la obtención de datos –en cuanto a sesgo de deseabilidad social, interpretación dispar del contenido de los ítems por los informantes o el hecho de que existan estrategias de uso inconsciente.

No obstante, entendemos que este estudio completa un vacío en la investigación de estrategias en un contexto cultural y socio-educativo concreto y contribuye a incrementar el corpus de investigaciones en torno a las estrategias de aprendizaje de una lengua.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aljuaid, H. (2010). Language learning strategies: Perceptions of female Saudi EFL learners. *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching 2010* [en línea]. Disponible en: <http://www.ling.lancs.ac.uk/pgconference/v06/HindAljuaid.pdf>
- Allan, D. (2004). *Oxford Placement Test 1*. Oxford: Oxford University Press.
- Barrios, E. (2015). Spanish pre-service teachers of English: Perceived use of language learning strategies and its relationship with proficiency. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28(1), 48-72 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1075/resla.28.1.03bar>
- Bedell, D. & Oxford, R. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the people's Republic of China and other countries. En R. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross Cultural Perspectives* (pp. 35-60). University of Hawaii at Manoa: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. (1994). *The CALLA handbook. Implementing the cognitive Academic Language Learning Approach*. Nueva York: Longman.
- Chang, C. (2011). Language learning strategy profile of University Foreign Language Majors in Taiwan. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(2), 201-215.
- Chen, S. Q. (1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning*, 40(2), 155-187 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb01332.x>

- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Londres/Nueva York: Longman.
- Cohen, A. D. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. En A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language Learner Strategies* (pp. 29-45). Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. D. (2014). Strategies for the super-multilinguals in an increasingly global world. En B. Spolsky, O. Inbar-Lourie & M. Tannenbaum (Eds.), *Challenges for language education and policy: Making space for people* (pp. 270-280). Nueva York: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research*. Mahwah, Nueva Jersey, Londres: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, Nueva Jersey, Londres: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. En C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Franco, P., Bocanegra, A. & Díaz, M. T. (2003). Análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras en los cursos de los Ciclos Elemental y Superior de las Escuelas Oficiales de Idiomas. En *Proyectos de Investigación educativa 1999 (Síntesis de memorias)* (pp. 68-77). Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia [en línea]. Disponible en: [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/1585186/estrategias\\_lex.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/1585186/estrategias_lex.pdf)
- Franco, P., Pino, M. & Rodríguez, B. (2009). Tipología y frecuencia del uso de estrategias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera Types and frequency of use of strategies in the learning. *Enseñanza & Teaching*, 27(2), 171-191.
- Franco, P., Pino, M. & Rodríguez, B. (2012). Características psicométricas de un cuestionario en español para medir estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 18, 27-42.
- García Herrero, M. M. (2013). Análisis de la utilización de estrategias en el Aprendizaje de la lengua extranjera. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 53-76 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.133451>

- García Herrero, M. M. & Jiménez Vivas, 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 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.167421>
- Gillette, B. (1994). The role of learner goals in L2 success. En J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 195-213). Oxford: Oxford University Press.
- Goh, O. & Foong, K. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: A look at frequency, proficiency, and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 39-53.
- Green, J. M. & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297. doi: 10.2307/3587625
- Griffiths, C. (2003a). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383 [en línea]. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00048-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00048-4)
- Griffiths, C. (2003b). *Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation*. Tesis doctoral, Universidad de Auckland, Auckland, Nueva Zelanda [en línea]. Disponible en: <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/9>
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. En C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 83-98). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy in successful language learning*. Bristol, NY, Ontario: Multilingual Matters.
- Griffiths, C. & Oxford, R. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1-10 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.12.009>
- Heo, M., Stoffa, R. & Kush, J. C. (2012). Factor analysis of the ESL/EFL strategy inventory for language learning: Generation 1.5 Korean immigrant college students' language learning strategies. *Language, Culture and Curriculum*, 25(3), 231-247 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2012.706302>
- Hong-Nam, K. & Leavell, A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399-415 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2006.02.002>

- Hsiao, T.-Y. & Oxford, R. (2002). Comparing theories of language Learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, 86(3), 368-383 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/1540-4781.00155>
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. *Foreign Language Annals*, 38, 108-117 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02458.x>
- Lai, Y.-C. (2009). Language learning strategy use and English Proficiency of University Freshmen in Taiwan. *TESOL Quarterly*, 43(2), 255-280 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00167.x>
- Lee, K. R. & Oxford, R. (2008). Understanding EFL Learners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10(1), 7-32.
- LoCastro, V. (1994). Learning strategies and learning environments. *TESOL Quarterly*, 28(2), 409-414 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2307/3587445>
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x>
- Magno, C. (2010). Korean students' language learning strategies and years of studying English as predictors of proficiency in English. *TESOL Journal*, 2, 39-61.
- Magogwe, J. & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age, and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35(3), 338-352 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2007.01.003>
- Murray, B. (2010). Students' language learning strategy use and achievement in the Korean as a foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 43(4), 624-634 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01105.x>
- Nisbet, D. L., Tindall, E. R. & Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and English Proficiency of Chinese University Students. *Foreign Language Annals*, 38(1), 100-107 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02457.x>
- Oh, J. (1992). Learning strategies used by university EFL students in Korea. *Language Teaching*, 1, 3-53.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (1993). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 175-187 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190500002452>
- Oxford, R. (1994). Language learning strategies: An update. *ERIC Digest*. (Report No. EDO-FL-95-02). ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics: Washington, DC [en línea]. Disponible en: <http://www.ericdigests.org/1995-2/update.htm>
- Oxford, R. (Ed.). (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching: Language learning strategies*. Harlow: Longman.
- Oxford, R. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73(3), 291-300 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2307/327003>
- Oxford, R. & Cohen, A. (1992). Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning*, 3, 1-35.
- Oxford, R. & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning. *System*, 23(2), 153-175 [en línea]. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)00047-A](http://dx.doi.org/10.1016/0346-251X(94)00047-A)
- Oxford, R. & Ehrman, M. E. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23(3), 359-386.
- Park, G.-P. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean University students. *Foreign Language Annals*, 30, 211-221 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1997.tb02343.x>
- Park, G.-P. (2010). Investigation into learning strategies used by Effective and Less Effective EFL learners in Korea. *Asian Social Science*, 6(8), 3-13.
- Park, G.-P. (2011). The validation process of the SILL: A confirmatory factor analysis. *English Language Teaching*, 4(4), 21-27 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v4n4p21>

- Peacock, M. & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 17-200 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/1473-4192.00043>
- Phillips, V. (1991). A look at learner strategy use and ESL proficiency. *The CATESOL Journal*, 4, 57-67.
- Politzer, R. L. & McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviours and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19(1), 103-123 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2307/3586774>
- Porte, G. (1988). Poor language learners and their strategies for dealing with new vocabulary. *ELT Journal*, 42(3), 167-171 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/42.3.167>
- Psaltou-Joycey, A. (2008). Cross-cultural differences in the use of learning strategies by students of Greek as a second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(4), 310-324 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2167/jmmd566.0>
- Rees-Miller, J. (1993). A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly*, 27, 679-689 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2307/3587401>
- Riazi, A. (2007). Language learning strategy use: Perceptions of female Arab English majors. *Foreign Language Annals*, 40(3), 433-440 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02868.x>
- Riazi, A. & Rahimi, M. (2005). Iranian EFL learners' pattern of language learning strategy use. *The Journal of ASLA TEFL*, 2(1), 103-129.
- Risueño, J. J., Vázquez, M. L., Hidalgo, J. & De la Blanca, 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 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.232981>
- Robson, G. & Midorikawa, H. (2001). How reliable and valid is the Japanese version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)? *JALT Journal*, 23, 202-226.
- Rose, H. (2012). Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33(1), 92-98 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amr045>

- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second Language learning. *Applied Linguistics*, 2(2), 117-131 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/2.2.117>
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Shmais, W. A. (2003). Language learning strategy use in Palestine. *TESL-EJ*, 7(2), 20-33 [en línea]. Disponible en: <http://tesl-ej.org/ej26/a3.html>
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100009979>
- Soozandehfar, S. M. A. (2010). Is oral performance affected by motivation? *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 105-119.
- Sung, K.-Y. (2011). Factors influencing Chinese language learners' strategy use. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 117-134 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2010.532555>
- Tseng, W. T., Dörnyei, Z. & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/ami046>
- Vann, R. & Abraham, R. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24(2), 177-198 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2307/3586898>
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-243 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.00117>
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27(4), 515-535 [en línea]. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00048-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00048-2)

## \* AGRADECIMIENTOS

Las autoras desean expresar su sincero agradecimiento a los evaluadores anónimos por sus comentarios y sugerencias, los cuales indiscutiblemente han contribuido a mejorar sustancialmente el contenido y la forma de nuestro trabajo.

## NOTAS

<sup>1</sup> Las traducciones de citas del inglés al español han sido realizadas por las autoras.

<sup>2</sup> Chang (2011), García Herrero (2013), García Herrero y Jiménez Vivas (2014) y Risueño et al. (2016) utilizaron una versión modificada del SILL.

<sup>3</sup> En los casos en que se ha considerado oportuno se han empleado las denominaciones de categorías de estrategias empleadas por Oxford (1990) para nombrar algunos de los grupos de estrategias del presente estudio, aunque éstos no concuerden exactamente con las escalas del SILL. Por su parte, el término ‘estrategias referidas a los sistemas lingüísticos’ se le debe a Griffiths (2003a, 2003b).

<sup>4</sup> Coincidimos con el criterio al respecto expresado por Griffiths (2013: 44) cuando afirma:

“Otra de las dificultades implícitas a la clasificación es la de que, en la práctica, es a menudo imposible clasificar una estrategia en concreto en uno u otro grupo de forma exclusiva”.