

REVISIÓN DEL CONCEPTO DE ESTRATEGIA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS A LA LUZ DE LAS NUEVAS INVESTIGACIONES

REVIEW OF THE CONCEPT OF STRATEGY IN THE PROCESS OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION AND LEARNING IN THE LIGHT OF NEW RESEARCH LINES

Ana María Cea Álvarez

UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL
anacea@ilch.uminho.pt

DOI: <https://dx.doi.org/10.21814/diacritica.34>

Este artículo pone de relieve los esfuerzos realizados en el área de la adquisición de segundas lenguas para describir los mecanismos psicolingüísticos que el aprendiz de lenguas pone en práctica en el momento del aprendizaje. Esos mecanismos, identificados inicialmente como *estrategias*, fueron objeto de estudio por varios investigadores debido a la importancia que la competencia estratégica representa en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz. En coherencia con lo anterior, desde una perspectiva diacrónica, se describe cómo se ha ido conformando la noción de estrategia, sus diferentes tipologías y su importancia en el marco de una pedagogía para la autonomía, en la que el desarrollo de la autorregulación resulta esencial en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Palabras clave: estrategias; adquisición de segundas lenguas; autorregulación.

Neste artigo, são postos em destaque os esforços realizados na área da aquisição de segundas línguas para descrever os mecanismos psicolingüísticos que são implementados pelo aprendiz de línguas durante a aprendizagem. Esses mecanismos, identificados inicialmente como *estratégias*, foram objeto de estudo por vários investigadores devido à importância que a competência estratégica representa no desenvolvimento da competência comunicativa do estudante. Em coerência com o anterior, desde uma perspectiva diacrónica, descreve-se como se foi conformando a noção de estratégia, as diferentes tipologias e a sua importância no contexto de

uma pedagogia para a autonomia, em que o desenvolvimento da autorregulação resulta essencial no processo de aprendizagem duma segunda língua.

Palavras chave: estratégias, aquisição de segundas línguas, autorregulação

This paper focuses on the efforts made in the area of second language acquisition in order to describe the psycholinguistic mechanisms implemented by the student during the learning process. Those mechanisms, identified initially by *strategies*, were studied by different researchers when it was found that the strategic competence was an essential part of the student's communicative competence. From a diachronical perspective, the notion of strategy will be reviewed, together with its different typologies and its importance in the context of a pedagogy for autonomy, where the development of a self-regulation process plays an essential part of the second language learning process.

Keywords: strategies; second language acquisition; self-regulation.

0. Introducción

En la sociedad actual el aprendizaje de lenguas continúa siendo el pilar que posibilita la comunicación entre pueblos y culturas, y, constituye, en consecuencia, una de las formaciones que más se demanda a nivel global. A partir de los años 70 del siglo pasado, la esperanza de encontrar el método de instrucción perfecto se desvanece y los estudios en didáctica y adquisición de segundas lenguas (en adelante L2) o lenguas extranjeras (LE) toman un rumbo diferente: se centran en el aprendiz y en el estudio de los procesos cognitivos que este va experimentando a lo largo de todo el proceso (Wenden, 1987: 112; Fernández Dobao, 2004: 4). Dos trabajos inauguran el período de investigación científica en áreas complementarias: en el campo de la adquisición de L2 sobresale la noción de *Interlengua*⁽¹⁾ de Selinker (1972), que evidencia los procedimientos psicolingüísticos que subyacen al aprendizaje de una L2, entre los cuales se identifican por primera vez varios tipos de estrategias, como las de aprendizaje (EA en adelante) y

(1) Este ha sido el término más aceptado en la bibliografía para describir el proceso psicolingüístico que tiene lugar cuando se aprende una L2. Se trata de un sistema lingüístico interiorizado, variable en cada estadio de aprendizaje, que contiene reglas propias diferentes de la L1 y de la L2. De aquí en adelante se aludirá a este concepto con la sigla IL.

comunicación (EC). En el área de la didáctica de L2 destaca el artículo “What the good language learner can teach us”, en el que Rubin (1975) describe las características de los buenos estudiantes de lenguas desde el punto de vista de su actuación estratégica⁽²⁾. Esta autora reflexiona sobre el uso de diferentes estrategias que hacían los estudiantes, sobre sus actitudes o sobre la gestión de su proceso de aprendizaje y le presta también atención a la percepción del aprendiz sobre su propia actuación durante el aprendizaje (Wenden y Rubin, 1987: 3).

Este artículo tiene por objetivo revisar cómo se ha ido configurando el concepto de estrategia en el contexto de adquisición y aprendizaje de una L2 desde una perspectiva diacrónica. Por lo tanto, en un primer momento, se describirán las características más relevantes de este concepto, haciendo una breve mención a diferentes corrientes lingüísticas, aparentemente enfrentadas, en una época de investigación temprana. Posteriormente, se examinarán algunas de las taxonomías de estrategia preponderantes en los años 80 y 90 del siglo pasado. A continuación, se describirá una de las clasificaciones de estrategias más recientes, y se hará un resumen de las principales características del concepto de estrategia que siguen en vigor hoy en día. Por último, en la conclusión se reflexionará sobre cuáles podrían ser las líneas de investigación futuras en este campo, atendiendo al recorrido trazado a lo largo del artículo.

1. Definición de estrategia

En la bibliografía especializada se constata la falta de consenso en la delimitación del concepto de estrategia, tanto en lo que respecta a su funcionamiento, como al metalenguaje utilizado para definirlo (Seliger, 1984; Oxford, 1990, 2011; Grenfell y Macaro, 2007) o también acerca de las múltiples variables que su naturaleza puede conjugar: el criterio de consciencia, de problematicidad, si son susceptibles de ser enseñadas o aprendidas, la situación que ocupan en el campo del conocimiento -más próximas

(2) Dell Hymes (1972) amplía el concepto de *competencia* (propuesto inicialmente por Chomsky, 1965) y propone el término de *competencia comunicativa*, en el que se hace referencia a las nociones de conocimiento y de uso de la lengua, y en el que se engloban las principales dimensiones que el estudiante de L2 debe conocer y dominar para ser *competente* en la lengua meta. Posteriormente surgen diferentes configuraciones de este concepto, destacando la mayoría la importancia de la subcompetencia estratégica (como sucede en los modelos de Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990 o Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995).

al declarativo o procedimental- o si pertenecen al foro discursivo o al psicolingüístico.

En lo que respecta a su terminología⁽³⁾, además de *estrategia*, coexisten diferentes vocablos usados inicialmente sin un criterio uniforme, entre los que se encuentran: procesos, tácticas, técnicas, principios, planes, operaciones, trucos, actitudes, ejercicios, actividades, comportamientos, mecanismos psicolingüísticos, operaciones mentales, procedimientos, líneas de acción, formas de actividad, medios, etc. En lo que toca a su definición, tampoco aquí ha predominado una única voz. Se expondrán a continuación dos definiciones de estrategia procedentes de Oxford (1990) y Grenfell y Macaro (2007), que, aunque separadas en el tiempo, recogen de forma completa e ilustrativa las principales dimensiones de este concepto:

Se trata de herramientas o pasos específicos puestos en práctica por el aprendiz con el propósito de mejorar su propio aprendizaje, hacerlo más fácil, rápido y divertido. Promueven una implicación más activa y autodirigida en el aprendizaje de lenguas y en el desarrollo de la competencia comunicativa. Un aprendizaje adecuado de estrategias de aprendizaje mejora la competencia lingüística y proporciona mayor autoconfianza (Oxford, 1990: 1, 8).

Una estrategia es una forma de actividad que se usa como respuesta a problemas cuando y donde surjan (bien sea dentro del discurso, del contexto social, dentro de la cabeza del aprendiente o las tres opciones a la vez). En este sentido el comportamiento estratégico establece una relación entre el contexto social y el psicológico, aunque los inicios de la investigación en esta área partiesen de presupuestos diferentes (Grenfell y Macaro, 2007: 10-11).

Ambas fuentes utilizan un alto nivel de generalización para delimitar el concepto de *estrategia*. En la definición de Oxford (1990) se alude a “herramientas o pasos específicos”, mientras que Grenfell y Macaro (2007), ampliando aún más, se refieren a “una forma de actividad”. En la definición de Oxford el criterio de consciencia parece estar presente, pues esta autora alude a que dependen del “propósito del estudiante” para mejo-

(3) Algunos autores establecen una diferenciación entre los términos pertenecientes al campo semántico de las estrategias, como es el caso de Seliger (1984) que diferencia entre estrategias, tácticas y técnicas o de Oxford (1990; 2011). En este sentido, el trabajo de Martín (2007: 9-17) es bastante esclarecedor, pues repasa pormenorizadamente los significados atribuidos a algunos de los términos fundamentales siguiendo la siguiente organización: 1) estrategias frente a procesos de aprendizaje; 2) estrategias frente a técnicas; 3) estrategias frente a tácticas; 4) estrategias frente a planes y actividades.

rar y “autorregular” su propio aprendizaje. En la definición de Grenfell y Macaro (2007), se enfatiza el criterio de problematicidad, contextualizado en una dimensión mental, discursiva o social del contexto de comunicación o aprendizaje. Este último aspecto confirma que, en lo que respecta al aprendizaje de destrezas, se acepta de forma unánime que las estrategias se sitúan dentro del campo del conocimiento cognitivo y procedimental y a ellas recurren los aprendices de una L2/LE para superar deficiencias en la comunicación provocada por la falta de recursos en su IL.

Antes de avanzar hacia las características inherentes al concepto de estrategia, se describirán someramente: a) las diferentes tipologías que se contemplaban en las primeras fases de la investigación; b) las diferentes corrientes lingüísticas que ofrecían diferentes perspectivas para caracterizar el mismo concepto. En primer lugar, se aludirá a la variante de estrategia de comunicación y su interpretación según diferentes corrientes lingüísticas. Posteriormente, se confrontarán las características de las estrategias de comunicación con las de aprendizaje.

2. Estrategias de comunicación (EC)

Los inicios de la investigación en EC pretenden, no solo proporcionar una descripción sobre la naturaleza de las estrategias y su tipología, sino también explicar el uso que los aprendices de una L2 hacen de ellas. De esta manera, se puede afirmar, con base en Ellis (1994: 396) y Grenfell y Macaro (2007: 18), que las tendencias en investigación se mantienen en torno a dos amplios ejes teóricos, aparentemente divergentes:

- a) el enfoque interaccionista, representado por Tarone (1978) y Váradi (1980); y,
- b) el psicolingüístico, cuyos representantes eran Byalistok (1983); Faerch y Kasper, (1983); Bongaerts, Kellerman y Poullisse (1987); Poullisse, (1990) y Ellis (1994).

a) El enfoque interaccionista

Tarone (1983: 65) define las EC en términos de interacción, más concretamente, como intentos de dos interlocutores para llegar a un acuerdo sobre el significado en situaciones en las que las estructuras lingüísticas y reglas sociolingüísticas necesarias parecían no estar disponibles

para alguno de los intervinientes en el proceso comunicativo. Las EC se contemplan, por lo tanto, como estrategias discursivas implicadas en el procesamiento lingüístico y su utilización responde a la necesidad de corregir problemas de carácter léxico y gramatical que puedan afectar a la comunicación entre uno o varios estudiantes de L2 y/o con un nativo, con el resultado de mejorar la negociación del significado y la eficacia general del mensaje. La taxonomía de Tarone (1978, 1983: 62-63) establece cinco grupos de estrategias:

- evitación del tema o ítem, por falta de vocabulario o simplemente porque no se continúa el mensaje;
- paráfrasis o estrategias basadas en la IL o en la L2 – mediante la aproximación, acuñación de nuevos términos, descripción y circunloquio-;
- transferencia consciente o aquellas basadas en la IL o en la L1 – mediante la traducción literal, cambio de código o préstamo-;
- solicitud de ayuda (a un nativo o bien a través de la consulta de un diccionario); y, por último,
- mímica (uso de técnicas no verbales para referirse a un objeto o evento).

b) El enfoque psicolingüístico

Desde este enfoque, Bialystok (1990) pone en duda la fiabilidad de la taxonomía de Tarone (1983), argumentando su falta de validez al no poder aplicarse de modo general en diferentes tareas y no ser psicológicamente plausible (Ellis, 1994: 397). La solución que propone Bialystok (1983: 105) para aproximarse a una definición psicolingüística de las EC se basa en la distinción entre aquellas EC basadas en el *conocimiento* y aquellas otras basadas en el *control*⁽⁴⁾. En las primeras el hablante realiza algún tipo de ajuste en relación con el contenido del mensaje recurriendo al conocimiento del concepto (proporcionando una definición o un circunloquio). En el segundo tipo, el hablante manipula los medios de expresión integrando recursos ajenos a la lengua meta, como el uso de estrategias basadas en la L1 o la mímica (Ellis, 1994: 400).

(4) A pesar de tratarse de un modelo claramente psicolingüístico, Ellis (1994: 398) llama la atención sobre el hecho de que muchas de las categorías aquí establecidas son similares a las recogidas en la taxonomía de Tarone (1978). Incluso la tarea de reconstrucción de una imagen a partir de la cual se realiza el análisis de estrategias es muy semejante a la propuesta por Tarone.

Por otro lado, autores como Faerch y Kasper (1983: 1-2) consideran que las EC se sitúan dentro del modelo general de producción del discurso de Anderson⁽⁵⁾ (1980) y se articulan en dos fases: planificación y ejecución. Desde este prisma las EC son retratadas como acciones psíquicas o comportamentales (por lo tanto, a veces observables), procesos o planes mentales implicados en el uso de la L2, tanto en la recepción como en la producción, son potencialmente conscientes y se ponen en práctica para solucionar problemas en la comunicación (Faerch y Kasper, 1983: 23).

Así pues, una de las posibilidades de comportamiento que tiene el aprendiz cuando se enfrenta a una dificultad, es arriesgarse y participar en el proceso de comunicación en la L2, lo cual le reportará beneficios para su aprendizaje. En ese caso, el aprendiz mantiene el objetivo original de comunicación y desarrolla un plan alternativo a través de estrategias de “consecución o aprovechamiento” (*achievement strategies*). Sin embargo, no siempre el estudiante decide ejecutar el plan original, en ocasiones los usuarios de IL evitan aquellas situaciones de comunicación que consideran problemáticas y recurren a estrategias de evitación en las que se cambia el objetivo original de comunicación a través de estrategias de “evitación” o de “reducción” (*communication avoidance* o *reduction strategies*). En estos casos se considera que el objetivo ha sido “reducido” si se compara con el objetivo de IL que el estudiante podría mantener en su lengua materna en una situación similar de comunicación⁽⁶⁾.

De las anteriores definiciones se infiere que se trata de un concepto que entraña cierta complejidad, pues impide que no existan concepciones totalmente unísonas incluso dentro de la misma corriente lingüística.

(5) Perteneciente al paradigma de la psicología cognitiva (según O'Malley y Chamot, 1987: 90 y 1990: 20), Anderson, distingue tres fases en el aprendizaje de destrezas: a) *el estadio cognitivo*: en el que el aprendiz se implica en una actividad de manera consciente; b) *el estadio asociativo*: el aprendiz refuerza las conexiones entre los diferentes componentes de las destrezas y construye un conjunto de producciones más eficientes; c) *el estadio automático*: la ejecución se convierte en más o menos autónoma y subconsciente (se procedimentaliza). Esas mismas fases se traducen en tipos diferentes de conocimiento, el *declarativo* (lo que sabemos sobre algo o información estática en la memoria) y el *procedimental* (lo que sabemos sobre cómo hacer algo o información dinámica en la memoria).

(6) Ellis (1994: 400) destaca estudios posteriores como el de Bongaerts, Kellerman y Poulisse (1987), y Poulisse (1990), cuya taxonomía refuerza la naturaleza cognitiva de las EC.

3. Diferenciación entre Estrategias de Comunicación y Estrategias de Aprendizaje

La diferenciación apuntada en un primer momento entre las denominadas EA y EC radica en la intención de uso que el estudiante le pueda dar: aprender o comunicar, según Tarone (1983) y Byalistok (1983). Si bien, posteriormente, esta última autora afirma que cualquier estrategia deja una marca positiva tanto en el aprendizaje como en la comunicación, o incluso, como afirman Corder (1983) y Cohen (1998), ambas tipologías contribuyen a desarrollar el sistema de IL del aprendiz. Cohen sostiene que, en realidad, ambas categorías constituyen un continuo y propone una denominación más amplia como *estrategias del aprendiz* (secundada, a su vez, por autores como Wenden y Rubin, 1987; Cohen y Macaro, 2007). Más recientemente, Oxford (2011) se reafirma al adoptar la terminología de EA (en las que engloba ambas tipologías, de aprendizaje o comunicación), pues aduce que el foco de investigación se centra en el proceso de aprendizaje.

Se podría concluir, por lo tanto, que los comportamientos lingüísticos que constituyen las EC se solapan con las EA, en las que los contextos de interacción social son una fuente importante de actividad estratégica y, por lo tanto, como ya se ha avanzado, las EC complementan y forman parte de las EA. Aunque la posición de Oxford (2011) es totalmente justificable, el término de estrategias del aprendiz de lenguas (Grenfell y Macaro, 2007: 13-14) resulta, desde mi perspectiva, más coherente, puesto que le confiere un carácter más general y abarca la definición de ambos términos (EA y EC).

4. Primeras clasificaciones de estrategias

Inicialmente, gran parte de la bibliografía científica se dedicó a reunir los inventarios de estrategias más usados por los aprendices. En este sentido, como afirma Ellis (1994: 535), “(...) little attempt was made to classify the strategies into general categories. The strategies identified tended to reflect the type of learners under study, the setting, and the particular interests of the researchers”. El trabajo de Skehan (1989, según Ellis, 1994: 535) identifica tres áreas comunes a todas las clasificaciones:

- a) reflejan la capacidad del aprendiz de “imponerse” a la situación de aprendizaje, manteniendo una actitud activa hacia la tarea;

- b) se refieren a la predisposición técnica de los aprendices, a través de las cuales los aprendices interpretan la lengua como un sistema y practican procesos como la inferencia;
- c) implican la capacidad del aprendiz para autoevaluarse, monitorizarse o, en definitiva, autorregularse (identificar errores o fuentes de errores, corregirse, etc).

A continuación se describirán brevemente tres estudios que han contribuido, de forma relevante, a consolidar el estudio de las estrategias en su fase más temprana: O'Malley y Chamot (1990), Wenden (1991) y Oxford (1990).

a. Clasificación de O'Malley y Chamot (1990)

El marco científico de O'Malley y Chamot (1990: 8-17), según los propios autores, sigue el modelo de procesamiento de información de Anderson (1980) y basan su investigación en tres grandes tipos de estrategias: a) metacognitivas; b) cognitivas; c) socio-afectivas. Para estos autores, las estrategias metacognitivas “involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring comprehension or production while it is taking place, and self-evaluation after the learning activity has been completed”. Por su parte, las estrategias cognitivas se dirigen más hacia tareas de aprendizaje individuales y “entail direct manipulation or transformation of the learning materials”. Por último, las estrategias socioafectivas toman en consideración la influencia de los procesos sociales y afectivos en el aprendizaje. Para estos autores, el aprendizaje cooperativo o el realizar preguntas para aclarar algún aspecto estarían dentro del grupo de estrategias sociales. A su vez, proponen como estrategias afectivas “the exercise of self-talk, the redirecting of negative thoughts about one's capability to perform a task with assurances that the task performance is within reach”. En la tabla 1 se ilustra la relación entre los tres grandes grupos de estrategias concebidos por estos autores y su correspondencia con estrategias y ejemplos concretos de cada una de ellas.

Tabla 1. Clasificación de estrategias de aprendizaje según O'Malley y Chamot (1990: 46)⁽⁷⁾

CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN O'MALLEY Y CHAMOT (1990)		
Tipos generales de estrategias	Estrategias	Ejemplos de estrategias
Metacognitivas	Atención selectiva	Prestar atención a los aspectos esenciales de las tareas de aprendizaje, como, por ejemplo, planificar el proceso de audición para descubrir palabras o frases claves.
	Planificación Monitorización	Planificar la organización del discurso oral o escrito. Mantener la atención sobre una tarea, etc.
	Evaluación	Comprobar la comprensión (...) o evaluar la producción lingüística (...).
Cognitivas	Ensayo Organización	Repetir los nombres de determinados objetos para ser recordados. Agrupar y clasificar las palabras, la terminología (...).
	Inferir	Usar información del texto para adivinar los significados de nuevos términos lingüísticos, predecir resultados o completar partes que faltan.
	Resumir	Sintetizar lo que se ha oído (...).
	Deducción Uso de imágenes	Aplicar reglas para la comprensión de la lengua. Usar imágenes visuales para comprender y recordar información verbal nueva.
	Transferencia Elaboración	Usar información lingüística conocida para facilitar una nueva tarea de aprendizaje. Conectar ideas contenidas en información nueva (...).
Sociales/afectivas	Cooperación	Trabajar con los compañeros para solucionar un problema, comprobar anotaciones, pedir opinión (...).
	Petición de aclaraciones	Pedir que el profesor/a o compañero/a proporcione una explicación adicional, reformulando la idea o poniendo ejemplos.
	Diálogo interior	Usar redirección mental del pensamiento para asegurarse de que una actividad será realizada con éxito o reducir la preocupación sobre la tarea.

(7) Traducción propia.

b. Taxonomía de Wenden (1991)

Wenden centró su investigación en aclarar el conocimiento que poseían los estudiantes sobre aspectos de su propio aprendizaje (aparte de las estrategias que usaban, por ejemplo, profundizó en los factores personales que facilitaban el aprendizaje, investigó sus dificultades o ventajas, etc), pues asumió que este tipo de nociones sobre el propio aprendizaje podría influir en la selección de estrategias que el estudiante realiza. En relación con la nomenclatura, Wenden (1991: 18) utiliza el término de *estrategias del aprendiz* para hacer referencia a los pasos mentales, operaciones o comportamientos lingüísticos que siguen en realidad los aprendices para aprender a regular el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Además, sugiere que el entrenamiento del aprendiz en esta materia debería ser uno de los contenidos imprescindibles en los currículos de L2 con el objetivo de promover la autorregulación y la autonomía. Esta autora estructura también el concepto de estrategias en torno a tres categorías (cognitivas, metacognitivas y socioafectivas), con base en Chamot (1987), Rubin (1989) y O'Malley y Chamot (1990). Sin embargo, el foco de su estudio se centra en las estrategias de auto-gestión⁽⁸⁾ que se utilizan para “oversee and manage their learning” (Wenden, 1991: 25).

Para describir de forma más precisa en qué consiste este grupo de estrategias, Wenden (1991: 35, 43) recurre a la concepción de metacognición presentada por Flavell (1979: 906), quien afirma que este tipo de conocimiento incluye todos los hechos que los aprendices adquieren sobre su propio proceso cognitivo (creencias, visiones y conceptos sobre la lengua y el proceso de aprendizaje), ya que son aplicados y usados para alcanzar conocimiento y destrezas de adquisición en varias situaciones. Se enumerarán a continuación algunas de las características que según esta autora (Wenden, 1991: 121) poseen los buenos aprendices de lenguas:

- The good language learner finds a style of learning that suits him/her. (...) He believes that it is always possible to get something out of any situation.
- Good language learners are actively involved in the language learning process.
- Good language learners can figure out their special problems and try to do something about them.

(8) Este tipo de estrategias son conocidas como metacognitivas por otros autores procedentes de la psicología cognitiva o también destrezas de un aprendizaje autodirigido, según estudiosos como Holec (1981).

- Good language learners can figure out how the language works.
- Good language learners know that language is used to communicate.
- Good language learners are like good detectives.
- Good language learners learn to think in the language.
- Good language learners realize that language learning is not easy and they overcome their feelings of frustration, lack of confidence.
- They learn to laugh at their mistakes (...) and learn to work with their feelings.

Posteriormente, autores como Grenfell y Macaro (2011: 22), cuestionaron esta propuesta e insisten en que el procedimiento más adecuado para hacer que mejoren los estudiantes con resultados más modestos, no es poner como modelo las características de los buenos estudiantes de lenguas. Al contrario, la solución reside en observar a los estudiantes de bajos resultados dentro de su contexto, intentar averiguar por qué actuaron de esa forma y proponerles que recurran a estrategias más acordes con sus estilos de aprendizaje y con los objetivos de las tareas de aprendizaje y/o comunicación.

c. Clasificación de Oxford (1990)

La taxonomía de estrategias de aprendizaje presentada por Oxford (1990) es, según Ellis (1994: 538), una de las más claras y exhaustivas, pues intentó reunir todas las categorías de estrategias existentes hasta el momento. A su vez, esta autora Oxford (1990: 8) enfatiza la relación que se puede establecer en general entre las EA y el desarrollo de la competencia comunicativa, especificando incluso los logros que se pueden alcanzar en cada categoría de estrategias. Más concretamente, las metacognitivas regulan la cognición y ayudan a centrar el aprendizaje, a planificarlo y a evaluar los progresos conseguidos. A su vez, las estrategias afectivas contribuyen a desarrollar la autoconfianza y perseverancia necesaria para que los aprendices se impliquen activamente en el aprendizaje de lenguas. Por último, las estrategias sociales proporcionan una mayor interacción y una comprensión más empática del contexto de aprendizaje.

En contraposición con el desarrollo de pedagogías ancladas en la dependencia y fomento de la motivación exclusivamente extrínseca, esta autora mantiene que el desarrollo de la competencia estratégica está estrechamente relacionada con la autonomía y señala que, desde el punto de

vista docente, es necesario potenciar esa “auto-dirección” en el aprendizaje (Oxford; 1990: 10):

Self-direction is particularly important for language learners, because they will not always have the teacher around to guide them (...). Owing to conditioning by the culture and the educational system, (...) many language students (...) like to be told what to do, and they do only what is essential to get a good grade. (...) Just teaching new strategies to students will accomplish very little unless students begin to want greater responsibility for their own learning.

En la tabla 2 se recogen las principales características que describen la naturaleza de las estrategias de acuerdo con esta autora.

Tabla 2. Características generales de las estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990: 9)

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS SEGÚN OXFORD (1990)

1. Contribuyen al objetivo principal: el desarrollo de la competencia comunicativa.
 2. Permiten que los aprendices sean más autónomos.
 3. Expanden el papel de los profesores.
 4. Están orientadas a la solución de un problema.
 5. Son acciones específicas llevadas a cabo por los aprendices.
 6. Se refieren a muchos aspectos del aprendiz, no solo el cognitivo.
 7. Ayudan en el aprendizaje de forma directa e indirecta.
 8. No son siempre observables.
 9. A menudo son conscientes.
 10. Pueden ser enseñadas.
 11. Son flexibles.
 12. Están influenciadas por una variedad de factores.
-

Además de enumerar una serie de características comunes que definen el concepto de estrategia, Oxford (1990) presenta una taxonomía que establece, en un primer nivel de análisis, una clara dicotomía entre estrategias directas e indirectas, como se puede apreciar en la tabla 3.

Tabla 3. Estructura de la clasificación de EA (Oxford, 1990: 9)

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (OXFORD, 1990)	
ESTRATEGIAS DIRECTAS	E. Memorísticas E. Cognitivas E. Compensatorias
ESTRATEGIAS INDIRECTAS	E. Metacognitivas E. Afectivas E. Sociales

El primer grupo está formado por las estrategias directas, aquellas que se relacionan directamente con la lengua meta y requieren, por lo tanto, un procesamiento mental de la misma; se trata de estrategias memorísticas, cognitivas y compensatorias, aunque, según esta autora, cada tipo se procesa de forma diferente y sirve para objetivos diferentes. Concretamente, Oxford (1990: 37) explica que las estrategias memorísticas, tales como agrupar o realizar asociaciones de palabras, tienen una función muy específica: ayudar a los estudiantes a almacenar y a recuperar la información. En lo que respecta a las estrategias cognitivas, como resumir o razonar de forma deductiva, permiten comprender y producir *output* a través de muy diferentes medios. Por último, las estrategias compensatorias, tales como adivinar o usar sinónimos, posibilitan que los estudiantes se expresen en la lengua meta a pesar de los lapsus de conocimiento que a menudo puedan tener.

El segundo grupo, las estrategias indirectas, está dividido en otras tres categorías, metacognitivas, afectivas y sociales. Reciben el nombre de indirectas porque proporcionan apoyo a la gestión del aprendizaje (abarcando las principales destrezas), sin tener que recurrir, en muchas ocasiones, al uso de la lengua meta. Esta labor de control se ejerce a través de diferentes mecanismos: la concentración, planificación, evaluación, búsqueda de oportunidades de práctica, control de ansiedad o nerviosismo y tratar de aumentar la cooperación y la empatía entre los intervinientes en el proceso de aprendizaje (Oxford, 1990: 135).

Las categorías de cada grupo se subdividen posteriormente, como se puede apreciar en la tabla 4 (Oxford, 1990: 16), en otras subestrategias más concretas.

Tabla 4. Subtipos de estrategias de aprendizaje según (Oxford, 1990)⁽⁹⁾

SUBTIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (OXFORD, 1990)	
I. Estrategias memorísticas	A. Crear conexiones mentales
	B. Vincular imágenes y sonidos
	C. Revisar adecuadamente
	D. Recurrir a la acción
II. Estrategias cognitivas	A. Practicar
	B. Recibir y enviar mensajes
	C. Analizar y razonar
	D. Procesar adecuadamente el aducto y el educto
III. Estrategias compensatorias	A. Formular hipótesis de forma inteligente
	B. Superar limitaciones en la expresión oral y escrita
IV. Estrategias metacognitivas	A. Centrar el aprendizaje
	B. Organizar y planificar el aprendizaje
	C. Evaluar el aprendizaje
V. Estrategias afectivas	A. Rebajar la ansiedad y preocupación
	B. Darse ánimos a uno mismo
	C. Tomarse la temperatura emocional
VI. Estrategias sociales	A. Formular preguntas
	B. Cooperar con los demás
	C. Empatizar con los demás

Según Ellis (1994: 539), el esquema de Oxford (1990) tiene el defecto de no realizar una distinción clara entre las estrategias dirigidas al aprendizaje de una L2 y aquellas dirigidas a su uso. Por ese motivo, de forma algo confusa, según Ellis, las estrategias de compensación se encuentran dentro del grupo de las estrategias directas. Sin embargo, la diferenciación que propone Ellis tendría más cabida en el caso de que Oxford, en su concepción de estrategia, diferenciase entre estrategias de comunicación (más dirigidas al uso y a la solución de problemas inmediatos en la comunica-

(9) Traducción propia. Los primeros tres grupos de la tabla corresponden a la clasificación de estrategias directas y los tres últimos a las estrategias indirectas, tal y como los organizó su autora.

ción) y estrategias de aprendizaje. Como en realidad Oxford (1990) alude simplemente a “language learning strategies” incluyendo las dos funcionalidades anteriores, resulta menos específica, pero, desde mi perspectiva, sigue siendo coherente.

Ellis (1994: 540) realiza un análisis de las taxonomías de O’Malley y Chamot, Wenden y Oxford y destaca su validez, aunque identifica también algunos problemas:

- a) las categorías que establecen tienen una naturaleza de “alta inferencia”, pues su identificación requiere bastante interpretación por parte de los investigadores;
- b) las estrategias que, en principio, han sido agrupadas dentro de un único tipo varían frecuentemente en una serie de dimensiones, como la especificidad (por ejemplo, “repetición” es más específico que “autogestión del aprendizaje”) o el grado de observabilidad que presentan (por ejemplo, “pedir una aclaración” constituye un comportamiento abierto, mientras que “elaboración” no).

Por último, se debe señalar que la publicación de Oxford en 2011 reconfigura el panorama del estudio sobre estrategias, amplía dimensiones, crea nuevas categorías y, además, añade definiciones relevantes respecto a la naturaleza del concepto. El contenido de este último trabajo de Oxford será tratado más adelante, en coherencia con la evolución cronológica del concepto de estrategias que se ha trazado (véase apartado 5.1).

5. Hacia nuevas configuraciones en la investigación sobre estrategias

A pesar de ciertas divergencias sobre las taxonomías y naturaleza de estrategias, se producen avances significativos en la investigación, algunos de los cuales se enumeran a continuación:

- a) El “aprender a aprender” conduce el proceso de aprendizaje de una L2 hacia un enfoque más centrado en conocer al aprendiz y en proponer respuestas didácticas específicas según su perfil de competencia estratégica, su estilo de aprendizaje, estilo cognitivo y otras variables relevantes como la motivación y su nivel de autorregulación (Grenfell y Harris, 1999: 55).
- b) Continúa aumentando el interés por el desarrollo de la metacognición (Macaro, 2001: 269).

- c) Además del estadio de aprendizaje y del nivel de dominio lingüístico, Macaro (2001: 264) sugiere que el uso de estrategias, exitoso o no, depende de factores como los siguientes:
- las limitaciones de la memoria de trabajo: puede que los alumnos no sean capaces de procesar cognitivamente toda la información al mismo tiempo;
 - el aprendiz puede no tener recursos lingüísticos suficientes para ser capaz de usar ciertas estrategias;
 - los estudiantes pueden carecer de la motivación adecuada para usar una amplia combinación de estrategias.
-
- d) Desde el enfoque psicolingüístico se asume que los aprendices exitosos y altamente motivados adoptaban más estrategias durante su aprendizaje (planificación, evaluación y monitorización) y, por el contrario, los menos motivados emplean un nivel limitado de estrategias y están menos preparados para comportarse estratégicamente. Asimismo, a través de la instrucción se debe promover el uso de estrategias específicas para gestionar de forma más eficaz la motivación y la emoción.
- e) Precisamente, en el plano de la motivación, Dörnyei (2005) sintetizó el trabajo de otros teóricos en cinco grandes clases de estrategias para promover la automotivación:
- Estrategias metacognitivas de control para mantener el compromiso hacia el objetivo original, reforzar la concentración, identificar distracciones, desarrollar rutinas de defensa, eliminar el aburrimiento o centrarse en los primeros pasos a tomar.
 - Estrategias de control de la emoción con la intención de potenciar el ánimo, la relajación y meditación.
 - Estrategias de control sobre el entorno/contexto para eliminar las distracciones o pedir ayuda a los amigos.
 - Las afirmaciones anteriores, tanto de Dörnyei (2005), como de Macaro (2001), establecen una relación directa entre el desarrollo de la (auto)motivación y la gestión de la parte afectiva y social del proceso de aprendizaje. Posteriormente, será la última clasificación de estrategias de Oxford (2011), la que concretice estos nuevos conceptos a través de los términos de *metaconocimiento* y *metaestrategias*, como se describirá en el epígrafe siguiente.

5.1 Modelo de Autorregulación Estratégica de Oxford (2011)

El *Modelo de Autorregulación Estratégica de Aprendizaje de Lenguas* (Strategy Self-regulated Model of Language Learning o, abreviadamente según su autora, S2R Model), de Oxford (2011), contribuye a enriquecer la investigación en el campo de la lingüística aplicada al aprendizaje de L2. Entre otros aspectos, según Gu, (en Oxford, 2011: 10), este estudio proporciona:

- una integración de la investigación en EA más cercana a la corriente principal de la lingüística aplicada y de la psicología educativa en términos de investigación teórico-práctica;
- una mejor integración de las EA de lenguas en la consciencia y reflexión metapedagógica del profesor, así como de la instrucción en la clase;
- un examen más aproximado de las estrategias y tácticas⁽¹⁰⁾ del individuo para la eficacia en el aprendizaje.

El foco de este estudio reside fundamentalmente en la descripción detallada de las estrategias llamadas de *autogestión* del aprendiz (así denominadas anteriormente por Rubin, 2001) y su relación con el *aprendizaje autorregulado* o *autónomo* de una L2 (Oxford, 1990). Según este modelo los aprendices usan estrategias de forma activa y constructiva para gestionar su propio aprendizaje (Oxford, 2011: 7). El concepto de autorregulación que se propone dentro de este modelo (Oxford, 2011: 12) se define como sigue:

Self-regulated L2 Learning strategies are defined as deliberate, goal directed attempts to manage and control efforts to learn the L2 (based on Afflerbach, Pearson, and Paris, 2008). These strategies are broad, teachable actions that learners choose from among alternatives and employ for L2 learning purposes (e.g., constructing, internalizing, storing, retrieving, and using information; completing short-term tasks, and/or developing L2 proficiency and self-efficacy in the long term). Examples: planning, evaluating, obtaining and using resources, reasoning, going beyond the immediate data, generating and maintaining motivation and overcoming knowledge gaps in communicating.

(10) En el apartado 1 de este artículo, se hace referencia a la complejidad terminológica que rodea al concepto de estrategia y se define “táctica” según la concepción de Seliger (1984). Curiosamente, lo que Oxford (2011) considera como “táctica” (la actuación específica y observable que pone en práctica un estudiante cuando intenta desarrollar una estrategia o metaestrategia), debería ser denominado por Seliger (1984) como una “técnica”.

La autora destaca un factor fundamental dentro del concepto de autorregulación: no se trata de que el aprendiz deba solamente realizar la tarea de forma eficaz y pueda gestionar o controlar su comportamiento, sino que, a su vez, debe aprovechar al máximo el contexto de aprendizaje (Oxford, 2011: 13). En la tabla 5 se resumen esas características explicitadas por Oxford (2011: 14)⁽¹¹⁾, entre las que destacan el recurso a varios tipos de consciencia o que implican al aprendiz de forma holística (no solo la parte cognitiva).

Tabla 5. Características de la autorregulación estratégica (Oxford, 2011).

CARACTERÍSTICAS DE LA AUTORREGULACIÓN ESTRATÉGICA (OXFORD, 2011)
<ol style="list-style-type: none"> 1) Se utilizan de forma consciente e implican los cuatro elementos de la consciencia (conocimiento, atención, intención y esfuerzo); 2) Hacen que el aprendizaje sea más fácil, rápido, agradable y eficaz; 3) Se manifiestan a través de <i>tácticas</i> específicas en diferentes contextos y según propósitos diferentes; 4) Reflejan al aprendiz en su totalidad, no solo la parte cognitiva o metacognitiva; 5) Frecuentemente se combinan en cadenas de estrategias; 6) Se aplican en una situación dada pero también pueden ser transferidas a otras situaciones cuando sea relevante. 7) Algunas estrategias, como planificar y monitorizar, son extrapolables a otros aspectos de la vida, se usan para aprender muchas asignaturas y para solucionar problemas en general. 8) Otras estrategias, como superar lapsos en la comunicación, con frecuencia están relacionadas con el aprendizaje de lenguas.

Así pues, el Modelo S2R descansa sobre tres pilares básicos: estrategias cognitivas, afectivas y socio-cultural-interactivas. Los dos primeros ítems coinciden, en general, con los de las anteriores taxonomías, sin

(11) Traducción propia de "Features of self-regulated L2 learning strategies".

embargo, el último grupo constituye una novedad. Se explicitará la concepción de cada una ellas según Oxford (2011: 14-15):

Cognitive strategies help the learner construct, transform, and apply L2 Knowledge. (i.e.: activating knowledge, -when needed for a language task-).

Affective strategies help the learner create positive emotions and attitudes and stay motivated (i. e. generating and maintaining motivation).

Sociocultural-interactive strategies help the learner with communication, sociocultural contexts, and identity (i.e. interacting to learn and communicate).

Pero, además, en un nivel superior, este modelo incluye otros procesos o herramientas mentales que se encargan de gestionar el uso de esas estrategias básicas (cognitivas, afectivas y socio-cultural-interactivas), se trata de las denominadas *metaestrategias*. Su misión principal es la de planificar, organizar y evaluar todo el proceso (Oxford, 2011: 15). Estas, a su vez, se dividen en tres tipos:

- a) Estrategias *metacognitivas*, que tienen como base los conceptos ya definidos por O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990) y ayudan al aprendiz a controlar el uso estratégico cognitivo;
- b) Las estrategias *metaafectivas*, facilitan el control del aprendiz sobre el uso estratégico de la dimensión afectiva, al que ya aludían Macaro (2001) y Dörnyei (2005);
- c) Por último, las estrategias *meta-socio-cultural-interactivas*, permiten al aprendiz controlar la interacción socio-cultural en la lengua meta (Oxford, 2011: 18).

Oxford (2011: 16-18) enumera dos razones fundamentales para incluir esta categoría superior en su última taxonomía de estrategias:

- a) El concepto de "metacognición" significa simplemente que va más allá de lo cognitivo e incluye estrategias que proporcionan una gestión general de las estrategias cognitivas. En el pasado, las estrategias metacognitivas se contemplaban como guías para el uso de todas las otras estrategias. Sin embargo, de una manera más articulada, precisa e innovadora, las metaestrategias guían el uso de las estrategias cognitivas, afectivas y socio-cultural interactivas. Su objetivo es realizar un aprendizaje autorregulado.
- b) Desafortunadamente, en las taxonomías anteriores no existía ningún término para describir el control sobre las otras dos dimensiones claves

del aprendizaje: la afectiva y la social. Como aclara Oxford (2011: 17): “Hence, until now the term metacognitive was (confusingly, in my view) applied to the control of strategies in the affective and social realms, not just to the control of cognitive strategies”.

Además, el concepto de metaestrategias refleja la realidad multidimensional del aprendiz de L2. De hecho, en el *Modelo de Autorregulación Estratégica* de Oxford (2011: 19), existen seis tipos de metaconocimiento que dirigen el uso de metaestrategias:

- a) el conocimiento de la *persona* (se centra en lo individual y está relacionado con los estilos de aprendizaje, objetivos, fortalezas, debilidades del aprendiz);
- b) el conocimiento del *grupo o cultura* (se centra en el grupo colectivo y trata de normas y expectativas dentro de un determinado grupo o cultura en el que el aprendiz quiere entrar);
- c) conocimiento sobre la *tarea* (se refiere a las exigencias y características de la tarea de aprendizaje de la L2);
- d) conocimiento sobre el *proceso* completo del aprendizaje (toma en consideración las exigencias y características de un aprendizaje a largo plazo para aprender una lengua);
- e) conocimiento sobre la *estrategia*, es decir, remite no solo al conocimiento disponible sobre estrategias y metaestrategias de aprendizaje, sino también a la descripción de su funcionamiento. El conocimiento estratégico abarca dos dimensiones: las estrategias dirigidas a “hacer” algo y aquellas metaestrategias orientadas a desarrollar un control y gestión eficaces sobre la acción.
- f) Por último, el conocimiento condicional de *por qué, cuándo y dónde* se usa una determinada estrategia de aprendizaje. Este tipo de conocimiento puede extenderse a cualquiera de los restantes cinco tipos de metaconocimiento.

El esquema de la tabla 6, adaptado de Oxford (2011: 24), plasma la configuración de esta novedosa taxonomía.

Tabla 6. Descripción general de metaestrategias y estrategias (adaptado de Oxford, 2011: 24).

METAESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN Y EL CONTROL GENERAL		
<i>Prestar Atención, Planificar, Usar y Obtener Recursos, Organizar, Poner en Práctica Planes, Dirigir el Uso Estratégico, Monitorizar, Evaluar.</i>		
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	ESTRATEGIAS META-AFECTIVAS	ESTRATEGIAS META-SOCIO-CULTURAL INTERACTIVAS
Ayudan al estudiante a gestionar la dimensión cognitiva	Ayudan al estudiante a gestionar la dimensión afectiva	Ayudan al estudiante a gestionar la dimensión socio-cultural-interactiva

Estas metaestrategias ayudan al estudiante a controlar las siguientes estrategias:

ESTRATEG. COGNITIVAS	ESTRATEG. AFECTIVAS	ESTRATEGIAS SOCIO-CULTURAL-INTE- RACTIVAS
<p>Ayudan al aprendiz a construir, transformar y aplicar el conocimiento de la L2.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar los sentidos para comprender y recordar. 2. Activación del conocimiento. 3. Razonar. 4. Conceptualizar a través de detalles (incluyendo el análisis, la comparación, etc.). 5. Conceptualizar en sentido amplio (realizar síntesis, resúmenes, etc.). 6. Ir más allá de los datos inmediatos (adivinar, predecir, etc.). 	<p>Ayudan al aprendiz a crear emociones y actitudes positivas y a permanecer motivado.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Activar emociones, creencias y actitudes de ayuda. 2. Generar y mantener la motivación. 	<p>Ayudan al aprendiz a interactuar para aprender y comunicarse (a pesar de posibles fallos en el conocimiento) y a familiarizarse con la cultura meta.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interaccionar para aprender y comunicarse. 2. Superar fallos de conocimiento en la comunicación. 3. Desenvolverse en contextos e identidades socioculturales.

Por otro lado, este *Modelo de Autorregulación Estratégica* (Oxford, 2011: 25-26) se preocupa de distinguir una serie de fases en la realización de las tareas de lengua, con la intención de identificar el momento probable en que se usan ciertas estrategias o metaestrategias:

- 1ª Fase: preparación estratégica: el aprendiz presta atención a las exigencias de la tarea, establece objetivos, planifica cómo alcanzarlos, activa el conocimiento previo y concibe un plan de actuación.
- 2ª Fase: realización o puesta en práctica estratégica: en esta fase el aprendiz pone en práctica el plan, monitoriza su ejecución y decide si continúa así con la tarea o introduce modificaciones.
- 3ª Fase: reflexión y evaluación estratégica: se realizan juicios de valor sobre los resultados, sobre la eficacia de las estrategias y sobre uno mismo.

Por último, esta nueva configuración de estrategias propone tres conceptos claves dentro del mismo campo semántico: estrategias, metaestrategias y tácticas (Oxford, 2011: 31). Esta autora entiende por “táctica” aquellas manifestaciones específicas de estrategias o metaestrategias en un determinado contexto y en respuesta a ciertos objetivos. Si se establece una comparación, las estrategias son más amplias y generales y existen muchas tácticas que pueden aplicarse para desarrollar una determinada estrategia o metaestrategia.

Para ilustrar la definición, Oxford (2011: 32) proporciona los siguientes ejemplos de metaestrategia y correspondientes tácticas:

- *Meta-estrategia*: prestar atención.
- *Táctica*: escuchar de forma selectiva una conversación (quién, qué, cuándo y dónde); muchas otras tácticas son posibles para esta metaestrategia, depende del tipo de aprendiz, de la lengua que se aprende, de la dimensión del aprendizaje (cognitiva, afectiva o sociocultural-interactiva), el contexto físico y social, el objetivo y las necesidades.

Otra característica diferenciadora es que las estrategias y metaestrategias son mentales y, por lo tanto, no son observables, mientras que, con frecuencia, es posible percibir algunas tácticas en un contexto sociocultural particular (por ejemplo, pedir ayuda en la pronunciación de una palabra), aunque otras veces las tácticas no son perceptibles (por ejemplo, a la estrategia de *Ir más allá de los datos inmediatos*, puede corresponder la táctica

de reflexionar sobre lo que ya se ha aprendido hasta el momento o predecir lo que va a suceder a continuación).

Para ilustrar estos últimos conceptos, se podría afirmar que los alumnos que mantienen una autorregulación en la L2 usan una cadena de estrategias y tácticas, que consiste en un grupo de estrategias, organizadas, secuenciadas o entrelazadas que se manifiestan en una determinada situación mediante tácticas (Oxford, 2011: 33-34).

6. Resumen del concepto de estrategia

Con el ánimo de presentar los aspectos consensuales descubiertos en la revisión bibliográfica⁽¹²⁾, se esquematizarán a continuación las características definitorias básicas del concepto de estrategia organizadas en torno a dos parámetros:

- a) Respecto a su uso.
- b) En relación con el aprendizaje en general o de la lengua en particular

a) *Respecto a su uso*

- Las estrategias lingüísticas pueden ser usadas tanto en la lengua L1 como en la L2.
- Independientemente de las dudas suscitadas en las primeras fases de la investigación, se concluye que el comportamiento estratégico hace alusión tanto a procesos mentales (no observables), como a ciertos comportamientos externos y, por lo tanto, observables (Grenfell y Macaro, 2007: 21-25).
- Asimismo, el recurso a las estrategias implica un comportamiento lingüístico y no lingüístico.
- En cuanto al grado de consciencia, se asume que los aprendices son, en la mayoría de los casos, potencialmente conscientes de las estrategias que usan y pueden identificar en qué consisten si se les pide que presten atención.
- Las estrategias pueden tener un carácter flexible y una dimensión dinámica.

(12) Descripción elaborada a partir de diferentes fuentes: Bialystok (1990: 12); Ellis (1994: 532); Palacios (1996: 103-120) y Martín (2007: 18-25), prevaleciendo la estructura de análisis sugerida por esta última autora.

- Estas no son buenas o malas inherentemente, sino que tienen el potencial de ser usadas eficazmente por individuos/grupos (Cohen, 1998: 8; Hsiao y Oxford, 2002) y de aprovechar el contexto social y cultural de aprendizaje (Oxford, 2011).
- Los estudiantes no “tropiezan” por casualidad con la mejor estrategia para solucionar un problema, sino que las descubren de forma sistemática a través de su conocimiento del problema y las usan metódicamente.
- Las estrategias son finitas: existe un número limitado que puede ser identificado, no son construcciones idiosincráticas de los aprendices.
- Su uso está condicionado por diferentes variables:
 - o La naturaleza del aprendizaje.
 - o Las preferencias individuales del aprendiz.
 - o El tipo de tarea lingüística o comunicativa.
 - o El contexto de aplicación.

b) *En relación con el aprendizaje en general o de la lengua en particular*

- Una estrategia es un constructo accesible que puede ser definido, documentado y descrito en términos prácticos. Son mecanismos o técnicas orientados a solucionar un problema específico y ayudan de forma eficaz al aprendiz a superar los complejos procesos de aprendizaje de una lengua y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa (Oxford, 1990).
- Relacionado con lo anterior, hipotéticamente, según Ellis y Sinclair (1989: 2-3) el uso de estrategias está relacionado con el grado de éxito alcanzado en el aprendizaje, con base en que los estudiantes, al asumir mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje y estar más motivados, se vuelven más eficaces.
- Se refieren tanto a aproximaciones o enfoques generales, como a acciones específicas, tácticas o técnicas usadas para aprender una L2.
- Se pueden enseñar y aprender a través de entrenamientos estratégicos en los que participa el aprendiz y, como resultado de esto, pueden desarrollar un comportamiento estratégico más eficaz y un aprendizaje más exitoso.
- Casi todas las personas pueden aprender una lengua de forma eficiente empleando las estrategias adecuadas, mostrando un interés mínimo en el aprendizaje y dedicándole tiempo suficiente (Oxford, 2011: 27).
- Las estrategias pueden ser aprendidas a través de la mediación. No todos los estudiantes tienen una capacidad estratégica al principio, puesto que esta necesita ser desarrollada con la ayuda o mediación de otros.

- La articulación eficaz de procesos cognitivos y comportamientos meta-cognitivos resultan en un aprendizaje exitoso (Rubin, 1987: 15).
- El recurso a las estrategias juega un papel importante en la promoción del aprendizaje de lenguas, al proporcionar datos sobre la L2 que luego los aprendices pueden procesar, bien sea de forma directa (como la memorización, por ejemplo) o indirecta.
- El proceso de aprendizaje debe contemplarse en todas sus dimensiones:
 - o *Cognitiva*: alude al conocimiento y práctica de la lengua;
 - o *Metacognitiva*: se refiere a la capacidad de aprendiz de dirigir, monitorizar y evaluar el conocimiento y práctica de la lengua;
 - o *Afectiva*: está relacionada con la motivación para aprender una L2 y con las creencias del aprendiz sobre sí mismo, sobre la tarea y sobre la propia lengua meta;
 - o *Meta-afectiva*: se refiere a la capacidad del aprendiz de gestionar su motivación para el aprendizaje de una L2 de una forma eficaz y las creencias sobre sí mismo;
 - o *Sociocultural*: el aprendiz eficaz y exitoso tiene en cuenta el dinámico proceso de comunicación en el que se encuentra. Además, el contexto de aprendizaje constituye una influencia relevante en la forma como los individuos y grupos usan las estrategias, prestando especial atención a factores que condicionan constantemente el diálogo, como son los referentes socioculturales de la L1 y L2 y, en definitiva, el desarrollo de la competencia intercultural, sociolingüística y pragmático-discursiva.
 - o *Meta-sociocultural interactiva*: es la capacidad de dirigir o regular la interacción comunicativa en la L2, teniendo en cuenta los posibles fallos en la comunicación o las diferentes perspectivas derivadas de referentes socioculturales dispares entre la L1 y la L2.
- Así pues, los resultados de la investigación indican que el desarrollo de la competencia estratégica conduce al aprendiz hacia un aprendizaje autónomo y autorregulado de la lengua, por lo cual esta dimensión debe ser prioritaria en el proceso de aprendizaje.
- Se descarta la analogía procedente de las primeras fases de la investigación basada en que las estrategias del buen aprendiz de lenguas son las más rentables. Por el contrario, el análisis para descubrir cuáles son las más eficaces depende de varias cuestiones: en función de los estilos cognitivos y de aprendizaje de cada estudiante, del contexto y de los objetivos de la tarea.

7. Conclusiones

A pesar de los problemas que se han detectado en el estudio sobre la competencia estratégica, la identificación y descripción de los mecanismos psicolingüísticos que utiliza el aprendiz de una L2 en su acercamiento a la L2 han resultado extremadamente fructíferos en el campo de la enseñanza-aprendizaje de una L2, pues dejan orientaciones claras sobre la conveniencia de introducir en los currículos y programas de enseñanza entrenamientos estratégicos. A través de esos entrenamientos se ampliará, en primer lugar, el nivel de consciencia sobre todo el proceso de aprendizaje, el metaconocimiento, y, en segundo lugar, se incidirá en el desarrollo de la autorregulación del estudiante en lo que concierne a la dimensión cognitiva, afectiva y social del aprendizaje. Todo ello redundará en un aprovechamiento más eficaz del proceso de aprendizaje y contribuirá a formar estudiantes más autónomos en su vida personal y profesional. Concluyo mencionando, una vez más, las palabras de Oxford (2011: 273):

(...) Readers can take further steps in excavating, exploring, and shaping the landscape of self-regulated learning strategies. The common goal in these pursuits is not only to enhance L2 learning and communication but also to enrich life opportunities and mutual cooperation of people around the world.

Bibliografía

- ANDERSON, J. R. (1980). *Cognitive Psychology and Its Implications*. San Francisco: Freeman.
- BACHMAN, L. F., y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BIALYSTOK, E. (1983). Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies. En Færch, C., y Kasper, G., (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 100-18). London: Longman.
- BIALYSTOK, E. (1990). *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Cornwall: T. J. Press Ltd.
- CANALE, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing. En *Applied Linguistics*, *1/1* (pp. 1-47).
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- COHEN, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman.

- COHEN, A., y Macaro, E. (2007). *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- CORDER, S. P. (1983). Strategies of Communication. En Faerch, C., y Kasper, G., *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 15-19). New York: Longman Limited.
- DÖRNYEI, Z., y Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. En Doughty, C. J., y Long, M. H., *The Handbook Second Language Acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Backwell.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: NJ, Erlbaum.
- ELLIS, G., y Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English. A Course in Learner Training. Teacher's and Learner's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FAERCH, C., y Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman Group Limited.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2004). *The Use of Communication Strategies by Spanish Learners of English. A Study of the Collaborative Creation of Meaning, Language and Linguistic Knowledge*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- GRENFELL, M., y Macaro, E. (2007). Claims and critiques. En Cohen, A. D. y Macaro, E., *Language Learner Strategies* (pp. 9-28). Oxford: Oxford University Press.
- GRENFELL, M. y Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies in Theory and Practice*. London: Routledge.
- HSHIAO, T. Y., y Oxford, R. (2002). Comparing Theories of Language Learning Atrategies: a Confirmatory Factor Analysis. En Byrnes, H., Polio, C. y Quam, J. *Modern Language Journal*, 86 (3), (pp. 368-383).
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- HOLEC, H. (1987). The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn? En Wenden, A., y Rubin, J., *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 145-157). UK: Prentice-Hall International Ltd.
- HYMES, D. (1972). On Communicative Competence. En Pride, J. B. y Holmes, J. *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmonsworth: Penguin.
- KELLERMAN, E. (1991). Compensatory Strategies in Second Language Research: A Critique, a Revision and Some (non-) Implications for the Classroom. En Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood-Smith, M., y Swain, M., *Foreing and Second Language Pedagogy Research* (pp. 142-161). Clevedon: Multilingual Matters.
- MARTÍN, S. (2007). *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. Bielefeld: Universidad de Bielefeld. <http://pub.unibielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordOID=2301217&fileOID=2301220>.

- NAKATANI, Y., y Goh, C. (2007). A Review of Oral Communication Strategies: Focus on the Interactionist and Psychological Perspectives. En Cohen, A. D., y Macaro, E., *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice* (pp. 207-227). Oxford: Oxford University Press.
- O'MALLEY, J. M., y Chamot A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.
- OXFORD, R. L., y Schramm, K. (2007). Bridging the Gap between Psychological and Sociocultural Perspectives on L2 Learner Strategies. En Cohen, A., y Macaro, E. *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice* (pp. 47- 68). Oxford: Oxford University Press.
- OXFORD, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow (UK): Applied Linguistics in Action Series, Christopher N. Candlin & David R. Hall.
- PALACIOS, I. M. (1996). The importance of language learning strategies in foreign language teaching. En *Cuadernos de Filología Inglesa*, 5/1 (pp. 103-120). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- RUBIN, J. (1985). What "the Good Language Learner" can Teach us". En *TESOL Quarterly*, 9 (1), (pp. 41 – 51).
- RUBIN, J. (1987). Learner strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. En Wenden, A., y Rubin, J., *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 15- 30). UK: Prentice-Hall International Ltd.
- RUBIN, J. (2001). Language learner self-management. En *Journal of Asia Pacific Communication*, 11/1 (pp. , 25-37),
- SELIGER, H. (1984). Processing Universals in Second Language Acquisition. En Eckman F., Bell, L., y Nelson, D., (eds.), *Universal in Second Language Acquisition* (pp. 36-47). Newbury House: Rowley, Mass.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. En *International Review of Applied Linguistics*, 10, Issue 1-4 (pp. 209-232).
- TARONE, E. (1978). Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. En Brown H. D., Yorino, C., y Crymes, R., (Eds.), *Teaching and Learning English as a Second Language*, 77 (pp. 194-203). Washington, D.C.: TESOL.
- TARONE, E. (1983). Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. En Faerch, C., y Kasper, G., *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 61-74). New York: Longman Group Limited.
- TARONE, E., y Cohen, D. (1983). A Closer Look at some Interlanguage Terminology: a Framework for Communication Strategies. En Faerch, C., y Kasper, G., *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 4-14). New York: Longman Group Limited.

- VÁRADI, T. (1980). Strategies of Target Language Learner Communication: Message Adjustment. En *International Review of Applied Linguistics*, 6 (pp. 71–90).
- WENDEN, A. (1987). How to be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. En Wenden, A., y Rubin, J., *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 103-117). UK: Prentice-Hall International Ltd.
- WENDEN, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. UK: Prentice-Hall International Ltd.

[Recebido em 16 de novembro de 2016 e aceite para publicação em 18 de janeiro de 2017]