

# Herramientas para el viaje lingüístico: Un acercamiento a las estrategias de aprendizaje de idiomas

*Tools for the Linguistic Journey: An Approach to Language Learning Strategies*

Ioani García Fernández\*  
Universidad de Cienfuegos  
[igfernandez@ucf.edu.cu](mailto:igfernandez@ucf.edu.cu)

 <https://orcid.org/0000-0002-8967-3142>

Pedro Santiago Bernal Díaz  
Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara  
[pedrosbd@infomed.sld.cu](mailto:pedrosbd@infomed.sld.cu)

 <https://orcid.org/0000-0001-6994-3515>

\*Autor para correspondencia

## Cómo citar:

García Fernández, I., y Bernal Díaz, P. (2024). Herramientas para el viaje lingüístico: Un acercamiento a las estrategias de aprendizaje de idiomas. *Buckingham Linguattech Journal*, 1(01), 25-36.  
<https://doi.org/10.66836/linguatech.v1n1.4>

**Recibido:** 16/04/24 **Revisado:** 02/05/24 **Aprobado:** 19/06/24 **Publicado:** 30/06/24

## Resumen

Este artículo sistematiza aspectos esenciales de las estrategias de aprendizaje de idiomas (EAI). A partir de un análisis documental de investigaciones previas, se presentan definiciones, clasificaciones, modelos de enseñanza y vías de diagnóstico. El estudio realiza un seguimiento a autores destacados a nivel mundial, con el propósito de ofrecer información actualizada. Los resultados compilan taxonomías bien reconocidas y modelos instruccionales, identificando elementos comunes como el modelaje, la práctica guiada y la transferencia. Asimismo, se detallan instrumentos para el diagnóstico, recomendando la combinación de cuestionarios, observación y entrevistas para una evaluación fidedigna. Se concluye que la enseñanza de EAI, con un profesor que actúa como guía y modelo, es crucial para desarrollar la autonomía del estudiante y mejorar su desempeño en la lengua extranjera, haciendo el proceso más rápido, fácil y agradable. El propósito fundamental es despertar el interés de profesores e investigadores en el empleo de las EAI para elevar la calidad del proceso de aprendizaje.

**Palabras claves:** estrategias de aprendizaje de idiomas; definición; clasificación; modelos; diagnóstico

## Abstract

This article systematizes essential aspects of language learning strategies (LLS). Based on a documentary analysis of previous research, definitions, classifications, teaching models, and diagnostic methods are presented. The study tracks leading international authors to provide updated information. The results compile well recognized taxonomies, and instructional models, identifying common elements such as modeling, guided practice, and transference. Furthermore, diagnostic instruments are detailed, recommending a combination of questionnaires, observation, and interviews for a reliable assessment. It is concluded that LLS instruction, with a teacher acting as a guide and model, is crucial for developing learner autonomy and improving foreign language performance, making the process faster, easier, and more enjoyable. The main purpose is to arouse the interest of teachers and researchers in using LLS to enhance the quality of the learning process.

**Keywords:** language learning strategies; definition; classification; models; diagnosis

## Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, caracterizado por la creciente demanda de autonomía en el aprendizaje y la necesidad de desarrollar competencias que trasciendan el ámbito académico, las estrategias de aprendizaje de idiomas (EAI) emergen como herramientas fundamentales para potenciar la independencia cognoscitiva y el desarrollo del pensamiento estratégico en los estudiantes (Lessard-Clouston, 1997; Oxford, 1990). La evolución de los enfoques pedagógicos hacia modelos centrados en el estudiante ha destacado la importancia de formar aprendices capaces de gestionar su propio proceso de aprendizaje de manera efectiva y consciente.

Las investigaciones sobre EAI, con raíces en la psicología cognitiva de la década de 1960, demuestran consistentemente que su uso sistemático mejora significativamente el desempeño lingüístico, haciendo el proceso de aprendizaje más eficiente, accesible y satisfactorio (Cohen, 2011; O'Malley & Chamot, 1990). Los estudios fundacionales de Rubin (1975) sobre las características de los "buenos aprendices" no solo identificaron patrones conductuales exitosos, sino que sentaron las bases epistemológicas para el desarrollo de diversas clasificaciones, modelos de enseñanza y enfoques instruccionales basados en estrategias.

La conceptualización de las EAI ha evolucionado considerablemente, transitando desde definiciones que las caracterizaban como "técnicas o dispositivos" hacia concepciones más integrales que enfatizan su naturaleza dinámica, contextual y multidimensional. Esta evolución refleja una comprensión más profunda de la complejidad del proceso de aprendizaje de lenguas y del papel crucial que juegan los factores metacognitivos, socioafectivos y autorreguladores en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Partiendo de su significación, el presente artículo realiza un análisis sobre la evolución histórica, definiciones, clasificaciones, modelos de enseñanza y métodos de diagnóstico de las EAI, con el propósito de ofrecer a profesores de idiomas e investigadores un marco de referencia actualizado que contribuya a la integración efectiva de las estrategias de aprendizaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

## Métodos

Este estudio se sustenta en una revisión documental y un análisis sistemático de investigaciones previas sobre EAI. El enfoque es cualitativo, con un diseño de investigación documental. Las fuentes incluyen obras seminales y artículos de autores reconocidos a nivel mundial en el campo de las EAI, seleccionados por su relevancia y contribución al tema. Las técnicas de recolección de información consistieron en la búsqueda, selección y análisis crítico de literatura especializada. El análisis de datos se centró en la sistematización de definiciones, clasificaciones, modelos de enseñanza y métodos de diagnóstico reportados en la literatura.

## Resultados y discusión

La investigación sobre estrategias de aprendizaje, particularmente en el contexto del aprendizaje de idiomas, ha evolucionado significativamente a lo largo de varias décadas, pasando de un enfoque inicial en procesos cognitivos básicos a una comprensión más compleja e integral del aprendiz y su entorno (McCombs, 2017). Las raíces del campo se encuentran en la psicología cognitiva temprana (décadas de 1920 a 1960), que reaccionó contra el conductismo predominante al enfatizar el

procesamiento interno, las estrategias de memoria y las habilidades de estudio. Durante la década de 1960, la investigación comenzó a centrarse explícitamente en habilidades de estudio y estrategias de memoria, influenciada por modelos de procesamiento de la información como el de Atkinson y Shiffrin (1968). Un avance crucial en la década de 1970 fue la definición de metacognición por Flavell (1979) y la distinción entre el conocimiento metacognitivo (de naturaleza declarativa) y la regulación metacognitiva (de naturaleza procedimental).

Los estudios de finales de los 70 y la década de 1980 comenzaron a investigar estrategias específicas para dominios como la comprensión lectora. De ahí surge la importancia de combinar estrategias cognitivas/metacognitivas con estrategias motivacionales/afectivas para un aprendizaje exitoso (McCombs, 2017). Otros autores, denominaron esta etapa como la "primera oleada" (aproximadamente 1975-1990) que se alinea con los inicios de la investigación centrada en la identificación y categorización de estrategias y el enfoque en el "buen aprendiz" (Thomas et al., 2022).

Rubin (1975), enunció algunas de las características reportadas por los buenos aprendices de idioma:

- “Los buenos aprendices encuentran su propia forma de aprender.”
- “(...) organizan la información sobre el idioma.”
- “(...) son creativos y experimentan con el idioma.”
- “(...) crean sus propias oportunidades, y buscan estrategias para practicar el idioma dentro y fuera del aula.”
- “(...) hacen trabajo con los errores.”
- “(...) utilizan recursos mnemotécnicos (las rimas, las asociaciones de palabras, etc. que han sido aprendidos).”
- “(...) utilizan el conocimiento lingüístico, incluyendo el conocimiento de su lengua materna para dominar el segundo idioma.”
- “(...) aprenden técnicas de producción (ejemplo: técnicas para mantener una conversación).”
- “(...) aprenden estilos diferentes de hablar y escribir y aprenden a diversificar su lenguaje según la formalidad de la situación.”
- “(...) dejan que el contexto (conocimiento extralingüístico y el conocimiento del mundo) los ayude en la comprensión.”
- “(...) aprenden técnicas de producción (ejemplo: técnicas para mantener una conversación).”

A partir de este reporte se pudo señalar que los buenos aprendices de idioma realizaban una variedad de acciones que les permitían alcanzar altos niveles de desempeño. Muchas de estas características derivaron luego en una clasificación de estrategias de acuerdo con sus funciones: estrategias metacognitivas, cognitivas, socio-afectivas, de apoyo, entre otras que permitieron a varios autores elaborar sus definiciones y concepciones sobre estrategias.

En la década de 1990 se consolidó el concepto de aprendizaje autorregulado (AAR), enfatizando la agencia del estudiante (Zimmerman, 1989, 1990; Schunk y Dibenedetto, 2020), y se afianzó la perspectiva del "aprendiz integral". Las investigaciones realizadas durante el siglo XXI se han enmarcado en una "segunda oleada" (aproximadamente 2006-2019) centrándose en una reinterpretación de las estrategias (Dörnyei & Ryan, 2015; Thomas et al., 2022).

Finalmente, la "tercera oleada" se refiere a trabajos muy recientes que buscan ir más allá de las tradiciones anteriores, avanzando por perspectivas teóricas poco

exploradas, desafiando categorizaciones rígidas y representando mejor las influencias sociales en el comportamiento estratégico, incorporando enfoques de la teoría de la complejidad, socioculturales y socio dinámicos (Thomas et al., 2022).

Uno de los aspectos que más crítica ha recibido este campo de estudio es la falta de consenso en cuanto a la definición de las EAI. Para Rubin (1975, p. 43), las estrategias de aprendizaje son "técnicas o dispositivos que un alumno puede utilizar para adquirir conocimientos". O'Malley y Chamot (1990, p.1) aportaron una definición alternativa, según la cual estas estrategias implicaban "pensamientos o comportamientos especiales que los individuos utilizan para ayudarlos a comprender, aprender o retener nueva información". Chamot (2005, p. 112), amplía su definición inicial y considera a las estrategias de aprendizaje como procedimientos conscientes y orientados a objetivos que facilitan una tarea de aprendizaje. En el contexto cubano, Bernal Díaz (2008) las considera como: "Procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales en los cuales se integran estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas para comunicarse tanto oral como de forma escrita..." (p. 26). Oxford (2017) realizó un análisis de 33 definiciones de estrategias y culminó enunciando una nueva, considerada por muchos expertos como la más completa en la actualidad (Thomas y Rose, 2019; Gu, 2019; Amerstorfer, 2020).

Las estrategias de aprendizaje de L2 son pensamientos y acciones complejos y dinámicos, seleccionados y utilizados por los alumnos con cierto grado de conciencia en contextos específicos con el fin de regular múltiples aspectos de sí mismos (como los cognitivos, emocionales y sociales) con el propósito de (a) realizar tareas lingüísticas; (b) mejorar el rendimiento o el uso de la lengua; y/o (c) reforzar el dominio a largo plazo. Las estrategias están guiadas mentalmente, pero también pueden tener manifestaciones físicas y, por tanto, observables. A menudo, los aprendices utilizan las estrategias de forma flexible y creativa; las combinan de diversas maneras, como grupos de estrategias o cadenas de estrategias; y las articulan para satisfacer las necesidades de aprendizaje. Las estrategias se pueden enseñar. Los alumnos en sus contextos deciden qué estrategias utilizar. La pertinencia de las estrategias depende de múltiples factores personales y contextuales. (Oxford, 2017, p. 48)

Esta autora, subraya el dinamismo y la flexibilidad, aspectos que reflejan la necesidad de adaptabilidad a la tarea y a la realidad cambiante de los contextos de aprendizaje. Además, su carácter integrador es notable: no se limita a la dimensión cognitiva, sino que incorpora también los aspectos emocionales y sociales, reconociendo que el aprendizaje de una lengua es un proceso holístico que involucra a la persona en su totalidad. Conjuntamente, subraya la selección y uso consciente, hasta cierto grado, de las mismas, lo que destaca la agencia de los estudiantes. También acentúa su uso combinado en grupos o cadenas, articuladas según las necesidades. Deja bien clara su finalidad: realizar tareas lingüísticas, mejorar el rendimiento o uso de la lengua y reforzar el dominio a largo plazo. Igualmente, reconoce su naturaleza mental y observable, lo que facilita su identificación y enseñanza. En conclusión, muestra una comprensión más amplia y coherente con un enfoque más holístico del aprendizaje de segundas lenguas.

Desde el punto de vista de la implementación de las estrategias, Ehrman et al. (2003), se refieren a que una estrategia en sí, no es buena ni mala y enuncian que solo es útil si se cumplen las siguientes condiciones: la estrategia se relaciona bien con la tarea en cuestión, la estrategia se ajusta a las preferencias de aprendizaje del estudiante, y el estudiante la emplea eficazmente y la vincula con otras estrategias relevantes. A propósito de la efectividad del uso de estrategias, Cohen et al. (2023)

convocaron a 12 expertos para reflexionar sobre estos asuntos. Como resultado, arribaron a tres conclusiones fundamentales:

1. Necesidad imperante de ir más allá de los enfoques de investigación desarrollados en el nivel macro, que a menudo no determinan la complejidad del uso de estrategias en situaciones reales, hacia metodologías a nivel micro (asociadas a determinadas habilidades).

2. Importancia de la enseñanza explícita y contextualizada de estrategias, adaptada a la diversidad de aprendices y a los diferentes contextos de aprendizaje.

3. La necesidad de cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, con la construcción de teorías sólidas que integren los aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos y sociales del aprendizaje estratégico.

Atendiendo al consenso de los expertos se recomienda el desarrollo de investigaciones en el nivel micro (asociadas a las habilidades lingüísticas), teniendo en cuenta las peculiaridades del contexto, las necesidades individuales de los estudiantes e integrando los aspectos cognitivos, metacognitivos y socio-afectivos. A continuación, se presentan clasificaciones de estrategias de aprendizaje de idiomas.

#### Clasificación de las EAI

De manera general, según Cohen (2012), la mayoría de las clasificaciones se inscriben en una de las siguientes:

- a. estrategias para el aprendizaje y el uso del idioma;
- b. estrategias de acuerdo con sus funciones;
- c. estrategias de acuerdo con las habilidades lingüísticas.

Cohen (1996), hace una diferenciación entre las EAI y las estrategias de uso del idioma (EUI). Las primeras se emplean con el objetivo explícito de ayudar a los aprendices a mejorar su conocimiento del idioma. Las EUI incluyen estrategias de uso y de comunicación. Varios autores coinciden en la importancia que revisten las EC para el desarrollo de la expresión oral. Para Bernal Díaz et al. (2022), las EC y las EAI pueden y deben ser enseñadas estrechamente relacionadas para que los estudiantes aprendan a comunicarse inteligiblemente y aumenten su competencia comunicativa (Cañizares, 2023).

Stern (1983) considera que son cinco las estrategias de aprendizaje de una lengua:

1. estrategias de control y planificación
2. estrategias cognitivas
3. estrategias comunicativo-experienciales
4. estrategias interpersonales
5. estrategias afectivas

Oxford (1990), ubicada en el grupo (b), distingue entre dos grandes grupos de estrategias: directas e indirectas. Las directas se subdividen en estrategias de: memoria, cognitivas y compensatorias. Las indirectas son: metacognitivas, afectivas y sociales. O'Malley y Chamot (1996) se incluyen también en el grupo (b), enseñando estrategias de aprendizaje metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Estas clasificaciones coinciden en el planteamiento de estrategias metacognitivas, cognitivas y sociales. Sin embargo, Cohen (2012) ofrece una clasificación que se ubica dentro del grupo (c) asociada a las habilidades lingüísticas que es más fácil de asimilar y emplear por los estudiantes:



1. Estrategias relacionadas con la audición:
  - Estrategias para incrementar la exposición a la nueva lengua
  - Estrategias para familiarizarse con los sonidos de la nueva lengua
  - Estrategias para entender mejor la nueva lengua en una conversación
  - Estrategias a emplear antes de la audición
  - Estrategias a emplear durante la audición
  - Estrategias a emplear cuando no se entiende algo o la mayor parte de lo escuchado.
2. Estrategias relacionadas con la expresión oral:
  - Estrategias para ejercitar la expresión oral
  - Estrategias para entablar conversaciones
  - Estrategias para cuando no se encuentra la palabra o expresión adecuada
3. Estrategias relacionadas con la comprensión de textos:
  - Estrategias para perfeccionar los hábitos de lectura en la nueva lengua
  - Estrategias básicas para la comprensión de textos
  - Estrategias para cuando no se entienden palabras y estructuras gramaticales
4. Estrategias relacionadas con la expresión escrita:
  - Estrategias básicas para escribir
  - Estrategias a emplear durante la escritura
  - Estrategias a emplear una vez terminados los trabajos escritos

Es importante destacar que, aunque en la clasificación anterior no se plantea de manera explícita la tipificación de las estrategias en cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas, su autor tuvo en cuenta sus funciones al enunciarlas y describirlas. Corresponde a continuación, tratar otro aspecto de sensible importancia en el tema de las EAI, la forma en que se deben enseñar, entrenar u orientar a los estudiantes para su empleo. Para lo cual se abordan diferentes modelos elaborados por expertos en esta temática.

#### Modelos para la Enseñanza de EAI

Se han desarrollado varios modelos para el entrenamiento en EAI, los cuales comparten elementos fundamentales:

Modelo de Pearson y Dole (1987): Este modelo, que hace referencia al aprendizaje del primer idioma o idioma nativo, pero aplicable al estudio de un segundo idioma, incluye los siguientes pasos:

- a) Modelaje inicial de las estrategias por parte del profesor, con explicación directa de su uso e importancia.
- b) Práctica guiada con las estrategias.
- c) Consolidación, en la cual los profesores ayudan a los estudiantes a identificar la estrategia y decidir cuándo podría usarse.
- d) Práctica independiente con la estrategia.
- e) Aplicación de la estrategia a nuevas tareas.

Modelo de Oxford (1990): Esta autora propone un modelo enfocado específicamente en la enseñanza de estrategias de aprendizaje y no en aspectos relacionados con la enseñanza del lenguaje en particular. Este modelo consta de ocho etapas: las primeras cinco se refieren a los pasos necesarios en la planificación y preparación del proceso de enseñanza; mientras que las tres últimas son los pasos para conducir, evaluar y revisar el mismo. Sin embargo, estos pasos no necesariamente se deben seguir en ese orden, algunos se pueden ejecutar a la vez o en otro orden ligeramente diferente.

a) Determinar las necesidades de los estudiantes y el tiempo disponible para el entrenamiento: es indispensable conocer las necesidades de los estudiantes, así como identificar mediante el uso de algún instrumento, las estrategias que usan.

b) Seleccionar muy bien las estrategias que se van a enseñar: para la selección hay que tomar en cuenta las estrategias que estén relacionadas con las tareas a realizar. Además, se deben seleccionar diferentes tipos de estrategias que sean compatibles entre sí, útiles e importantes para ellos y transferibles a diferentes situaciones y tareas. Las estrategias se irán enseñando gradualmente, no todas a la vez.

c) Considerar la integración del entrenamiento de estrategias: las estrategias del programa de entrenamiento deberían ser integradas a las tareas, objetivos y materiales usados en el curso regular del idioma que aprenden.

d) Motivar a los estudiantes: puede motivárseles de la siguiente forma: a) explicar la importancia de las estrategias de aprendizaje y su utilidad para hacer el aprendizaje más fácil y eficiente; c) respetar sus preferencias por algunas estrategias, es decir, no pedirles que abandonen el uso de las estrategias que ellos han estado usando hasta ese momento.

e) Preparar materiales y actividades: se hace necesario preparar guías donde se explique cuándo y cómo usar las estrategias que se van a enseñar durante el entrenamiento, o diseñar un manual sobre estrategias de aprendizaje donde se le explique a los estudiantes cómo usarlas tanto en clase como en sus casas.

f) Conducir un entrenamiento completamente informativo: el estudiante es inducido a usar una estrategia en particular, se modela su uso y a la vez se le da información sobre el valor y el significado. A medida que se conduce el entrenamiento se recomienda tener un espacio para informarle sobre la utilidad e importancia de determinadas estrategias, y cómo usarlas en nuevas situaciones. Además, se brinda al estudiante la oportunidad de practicarlas en diferentes actividades y tareas, y se le explica cómo transferirlas a otras situaciones similares. También se le debe permitir evaluar si las estrategias le ayudaron en su aprendizaje y por qué, es decir, explorar los resultados obtenidos con el uso de las nuevas estrategias.

g) Evaluar el entrenamiento de estrategias: se debe permitir a los estudiantes que evalúen el programa de entrenamiento de estrategias, pues sus comentarios acerca del mismo son parte del programa y son útiles para evaluar el éxito del entrenamiento.

h) Revisar el entrenamiento de estrategias: se hace necesario una reconsideración de las etapas del ciclo de entrenamiento que finalizó, comenzando con una revisión de las características y necesidades de los estudiantes.

Modelo de Cohen (1998): Este autor se refiere a una Instrucción Basada en Estrategias (IBE) en la que prima un enfoque centrado en los estudiantes. En este tipo de enseñanza los estudiantes aplican tanto estrategias de aprendizaje como estrategias de uso del idioma que aprenden en el propio contexto de aprendizaje, es decir, unido a las clases de idioma. Los profesores en la IBE desempeñan un grupo de funciones que se listan a continuación:

a) Profesor como diagnosticador: ayuda a los estudiantes a identificar las estrategias y los estilos de aprendizaje que ellos emplean.

b) Profesor como aprendiz de idioma: comparte con los estudiantes sus propias experiencias de aprendizaje y sus procesos de pensamiento. Además, describe, modela y aporta ejemplos de estrategias útiles a los estudiantes.

c) Profesor como entrenador: entrena a los estudiantes en cómo usar las estrategias de aprendizaje. Estimula a los estudiantes a experimentar con un amplio rango de estrategias y les piden ejemplos adicionales a los estudiantes basados en sus propias experiencias.



d) Profesor como coordinador: supervisa los planes de estudio de los estudiantes y monitorea sus dificultades.

e) Profesor como tutor: proporciona orientación sobre la marcha en cuanto al progreso de los estudiantes. Lidera discusiones grupales o en colectivo sobre las estrategias en las que se potencia el razonamiento sobre el uso de determinada estrategia y la evaluación de su efectividad.

El objetivo fundamental de la IBE es ayudar a los estudiantes a ser más conscientes de sus propias y más efectivas maneras de aprender, así como de las formas en las que ellos pueden aprender por sí mismos fuera del aula. En esencia, intenta convertirlos en aprendices más responsables y efectivos de la lengua extranjera.

Modelo de Chamot (2005): En este modelo el énfasis fundamental se coloca en una etapa de autoevaluación que llevan a cabo los estudiantes en la que reflexionan sobre el uso de las estrategias antes de transferirlas a otras tareas. El modelo comprende seis etapas que se exponen a continuación:

1. Preparación: El profesor identifica las estrategias que poseen los estudiantes ante una tarea que les es familiar.
2. Presentación: El profesor modela, nombra y explica una nueva estrategia y le pregunta a los estudiantes si la han usado antes y cómo.
3. Práctica: Los estudiantes practican la nueva estrategia y el profesor los estimula a emplearla individualmente.
4. Autoevaluación: los estudiantes evalúan el uso que han hechos de las estrategias inmediatamente después de haberlas empleado en la práctica.
5. Expansión: los estudiantes transfieren las estrategias a nuevas tareas y las combinan desarrollando un repertorio de sus estrategias preferidas.
6. Evaluación: los profesores evalúan el uso de las estrategias por parte de los estudiantes y el impacto que tienen en el desempeño de los mismos.

Puede afirmarse que aun cuando existen diferentes modelos de programas de enseñanza, sus enfoques son similares. Consideran la necesidad de enseñar a los estudiantes a cómo procesar más eficazmente la información en un idioma extranjero. Se evidencia el papel del profesor como guía, que brinda las ayudas necesarias a los estudiantes para aprender por si solos, modificando viejos hábitos, consolidando aquellos que son útiles y eficaces y adquiriendo nuevos que favorezcan el aprendizaje. Coinciden también en la necesidad de que los estudiantes sean conscientes de las estrategias que emplean, que el profesor modele las estrategias, suministre suficiente práctica y guíe a los estudiantes en la transferencia de las mismas a otras tareas.

Ningún modelo de enseñanza es mejor que otro, se considera que la efectividad de la instrucción depende no solo de lo que el profesor haga, sino también de otros factores, entre ellos el contexto específico de aprendizaje, las tareas a realizar, la motivación y las características de los estudiantes (el conocimiento previo, sus metas en relación con el aprendizaje de idiomas, su repertorio de estrategias de aprendizaje).

Como se ha podido observar a través del análisis de estos modelos el elemento diagnóstico es recurrente en el entrenamiento sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas, por ello, a continuación, haremos referencia a ese aspecto.

En este sentido se hará referencia a los métodos e instrumentos más empleados y recomendados para determinar qué estrategias emplean los estudiantes. En primer lugar, es necesario tener en cuenta que se deben combinar diversos métodos e

instrumentos para poder obtener resultados más confiables. Las estrategias en su mayoría no son observables por lo que la mejor manera de saber qué estrategias emplean los estudiantes es preguntándoles lo que no descarta a la observación como uno de los métodos a usar. De hecho, ésta puede ser aplicada directamente o grabando videos durante el desarrollo de las tareas que puedan ser analizados más tarde (Cohen, 2002). Incluso se puede hacer partícipe a los estudiantes durante la observación de los videos, lo que puede estimular sus recuerdos sobre las estrategias empleadas en determinado momento.

Las entrevistas retrospectivas también constituyen otra vía, en este caso el profesor elabora preguntas basadas en las posibles estrategias que hayan podido ser empleadas de acuerdo con la complejidad de la tarea realizada.

Los diarios, pueden ser muy útiles si se tiene en cuenta que los elaboran los estudiantes sin el vicio del profesor, es decir, los estudiantes escriben libremente sobre la manera en que llevan a cabo una tarea. Según Rubin (2005) los diarios facilitan la reflexión metacognitiva de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, también pueden contener información irrelevante por no describir adecuadamente las acciones que realizan.

Los cuestionarios han sido y son la vía más empleada, aunque no siempre la más eficaz sino se aplica inmediatamente después de haber realizado una tarea pues se corre el riesgo de que los estudiantes no recuerden las estrategias empleadas. Los cuestionarios se consideran reportes verbales, pero ello no excluye que se puedan realizar de forma escrita. (Cohen, 2002); (Chamot, 2004). Se deben elaborar cuidadosamente de manera que sean de fácil comprensión y resolución por los estudiantes teniendo en cuenta que les puede ser difícil llevar a cabo un análisis de los procesos mentales y acciones que ejecutan mientras realizan una tarea.

Por último, los expertos sugieren el empleo de entrevistas individuales de “pensar en voz alta” (think-aloud). Estas entrevistas se llevan a cabo durante la realización de una tarea y se les pide a los estudiantes qué describan sus pensamientos mientras la ejecutan. Ello permite descubrir las líneas de pensamiento inmediato de los estudiantes.

En sentido general se insiste en la combinación de varias de las vías aquí expuestas para lograr resultados más fidedignos, algunas pudieran parecer un poco más complejas, como los videos, pero con el empleo de la tecnología actual (teléfonos específicamente) la actividad se simplifica.

## Conclusiones

La sistematización realizada confirma la relevancia de las EAI para fomentar un aprendizaje de idiomas más autónomo y efectivo. La evolución de las definiciones refleja un entendimiento más profundo de su naturaleza procesal y contextual. La diversidad de clasificaciones y modelos de enseñanza ofrece a los profesores un abanico de opciones para adaptar la instrucción estratégica a su contexto específico. El diagnóstico, mediante la combinación de múltiples instrumentos, es un paso previo indispensable para cualquier intervención pedagógica. La implementación de estas herramientas, con el profesor como guía, puede elevar significativamente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, contribuyendo a que los estudiantes se conviertan en aprendices más estratégicos, autónomos y exitosos.

## References

- Amerstorfer, C. M. (2020). The dynamism of strategic learning: Complexity theory in strategic L2 development. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 21–44. DOI: 10.14746/ssllt.2020.10.1.2.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 2, pp. 89–195). Academic Press. DOI: 10.1016/S0079-7421(08)60422-3.
- Cañizares, F. I. (2023). EIL based on research creation-projects that facilitate English learning and intercultural revitalization for Ecuadorian communities through the arts: the story of UAProyectkids. *YUYAY: Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas*, 1(2), 41-56.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14–26.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112–130. DOI: 10.1017/S0267190505000061.
- Cohen, A. D. (1996). *Second language learning and use strategies: Clarifying the issues* (CARLA Working Paper Series No. 3). Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language* (2nd ed.). Routledge. DOI: 10.4324/9781315833200.
- Cohen, A. D. (2012). Strategies: The interface of styles, strategies, and motivation on tasks. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (pp. 136–150). Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137032829\_10.
- Cohen, A. D., Gu, P. Y., Nyikos, M., Plonsky, L., Harris, V., Gunning, P., Wang, I. K.-H., Pawlak, M., Gavrilidou, Z., Mitits, L., Sykes, J. M., & Gao, X. (2023). Tangible insights on the strategizing of language learners and users. *Language Teaching*, 56(3), 313–332. DOI: 10.1017/S0261444823000046.
- Cohen, A. D., Oxford, R. L., & Chi, J. C. (2002). *Learning Style Survey: Assessing your own learning styles*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315779553.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313–330. DOI: 10.1016/S0346-251X(03)00045-9.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906.
- Gu, P. Y. (2018). Making language learning strategies research useful: Insights from China for the world. In R. L. Oxford & C. M. Amerstorfer (Eds.), *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use*

- in diverse contexts* (pp. 143–163). Bloomsbury Academic. DOI: 10.5040/9781350005075.ch-007.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*, 3(12).
- McCombs, B. L. (2017). Historical review of learning strategies research: Strategies for the whole learner—A tribute to Claire Ellen Weinstein and early researchers of this topic. *Frontiers in Education*, 2, Article 6. DOI: 10.3389/feduc.2017.00006.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9781139524490.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed.). Routledge. DOI: 10.4324/9781315719146.
- Pearson, P. D., & Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *The Elementary School Journal*, 88(2), 151–165. DOI: 10.1086/461530.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51. DOI: 10.2307/3586011.
- Rubin, J. (2005). The expert language learner: A review of good language learner studies and learner strategies. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (pp. 37–63). Palgrave Macmillan.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. *Advances in Motivation Science*, 8, 153–179. DOI: 10.1016/bs.adms.2020.10.001.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University
- Thomas, N., & Rose, H. (2019). Do language learning strategies need to be self-directed? Disentangling strategies from self-regulated learning. *TESOL Quarterly*, 53(1), 248–257. DOI: 10.1002/tesq.473.
- Thomas, N., Rose, H., Cohen, A. D., Gao, X., Sasaki, A., & Hernandez-Gonzalez, T. (2022). The third wind of language learning strategies research. *Language Teaching*, 55(3), 417–421. DOI: 10.1017/S0261444822000015
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. DOI: 10.1037/0022-0663.81.3.329.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. DOI: 10.1207/s15326985ep2501\_2