

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 374 OCTUBRE-DICIEMBRE 2016



Uso selectivo de estrategias según la destreza oral: un análisis de libros de texto de enseñanza del inglés usando la modelización categórica

Selective strategy use depending on oral skill: An analysis of EFL course books using categorical modelization

Gloria Luque Agulló
M^a Camino Bueno-Alastuey
Manuel Miguel Ramos Álvarez



IV CENTENARIO
DE LA MUERTE DE
CERVANTES



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE



Calidad de Revistas
Científicas Españolas
FECYT | INTRODUCCIÓN A
UN NUEVO SISTEMA DE CALIDAD | 2013

Uso selectivo de estrategias según la destreza oral: un análisis de libros de texto de enseñanza del inglés usando la modelización categórica

Selective strategy use depending on oral skill: An analysis of EFL course books using categorical modelization

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-324

Gloria Luque Agulló

Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Filología Inglesa

M^a Camino Bueno-Alastuey

Universidad Pública de Navarra, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento Filología y

Didáctica de la Lengua

Manuel Miguel Ramos Álvarez

Universidad de Jaén

Resumen

Motivado por el hecho de que investigaciones recientes han demostrado que enseñar explícitamente las estrategias de aprendizaje de la segunda lengua (L2) contribuye a un incremento en el uso de estas estrategias y a una mejora de la competencia oral, este estudio explora el tipo de enseñanza estratégica presente en algunos de los libros más usados en segundo de Bachillerato en España. El estudio consideró si la enseñanza de estrategias de aprendizaje era implícita o explícita, y si el tipo de destreza, comprensión o producción oral, para el que se realiza dicha enseñanza afectaba de alguna manera a la propia selección de estrategias. Se estudió la asociación entre las tres variables (enseñanza, estrategia

⁽¹⁾ Proyecto de investigación FFI2021-22442 "Orientación, propuestas y enseñanza para la sección de inglés en la prueba de acceso a la universidad", financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

y destreza) usando una perspectiva de análisis basada en la modelización. Los resultados mostraron, primero, que la selección de estrategias dependía de la destreza; segundo, que el tipo de estrategias seleccionadas no difería estadísticamente según su tipo de enseñanza, explícita o implícita; y tercero, que la enseñanza estratégica en los libros de texto se realiza, en su mayor parte, de una manera implícita, por lo que la enseñanza explícita es insuficiente.

Palabras clave: estrategia, enseñanza implícita versus explícita, análisis de libros de texto, Bachillerato, modelización categórica.

Abstract

As recent research has shown that teaching second language (L2) learning strategies explicitly contributes to an increase in strategy use and in oral proficiency, this study explores the type of oral skill strategic instruction employed in some of the most common textbooks used in the last year of Higher Secondary Education in Spain. The study considered strategy instruction and if the type of oral skill, listening or speaking, affected strategy choice. Three variables and their association were considered using a statistical modelization perspective. Results showed that strategies were selected according to type of skill, that the type of strategies selected for explicit instruction and implicit use did not differ significantly, and that strategies are contemplated mainly implicitly in textbooks within the units, and so explicit instruction of strategies is not sufficiently promoted in textbooks.

Keywords: strategy, explicit versus implicit teaching, skill, textbook analysis, last year Secondary Education, modelization analysis.

Introducción

El estudio realizado por el Ministerio de Educación en España (MECD, 2012) puso en evidencia la necesidad de promover acciones dirigidas al desarrollo de la competencia oral del alumnado, particularmente comparando el nivel de competencia del alumnado con el alumnado de otros países europeos. Igualmente estudios anteriores sobre la evaluación de lenguas en España habían resaltado la necesidad de incorporar una sección oral a la prueba de acceso a la universidad (Bueno-Alastuey y Luque-Agulló, 2012), y procedimientos para garantizar la mejora de los niveles de competencia oral actual (Laborda, Agulló, Muñoz y Bakieva,

2015) de manera que el alumnado adquiera un nivel que se adecúe a la demanda del mercado laboral europeo (Halbach, Lázaro y Pérez, 2013). Entre las numerosas acciones que se pueden llevar a cabo para conseguirlo, el uso de estrategias de aprendizaje de segundas lenguas (L2) ha mostrado correlaciones significativas con la competencia en inglés como lengua extranjera (Lee y Oxford, 2008). Lo que todavía no está claro es si dichas estrategias de aprendizaje se pueden enseñar explícitamente (Anderson, 2005), si se adquieren simplemente a través de la exposición a ellas (Eslinger, 2000) o se transfieren de las que se usan con la primera lengua (L1) (Wolfersberger, 2003). Estudios recientes parecen concluir que la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje de L2 es efectiva y beneficiosa para su adquisición (Cohen & Macaro, 2007; Graham, Santos & Vanderplank, 2011; Lyster & Saito, 2010), particularmente si se integra en prácticas didácticas extendidas (Anderson, 2005). Específicamente, ciertas estrategias se relacionan más con el éxito en el aprendizaje que otras (Griffiths, 2013), aunque según Anderson (2005, p. 762).

La evaluación de libros de texto también ha formado parte de la investigación en adquisición de segundas lenguas durante varias décadas (Mukundan & Ahour, 2010; Tomlinson, 2011) en búsqueda de criterios que permitan seleccionar los libros que respondan mejor a las necesidades específicas del alumnado y a diferentes contextos didácticos. Generalmente, la investigación en este campo se ha centrado en aspectos relacionados con las destrezas (Rezza, 2011), en la manera de desarrollar la competencia comunicativa (Gómez-Rodríguez, 2010), o en aspectos lingüísticos (Mukundan, Nimehchilaseem, & Hajimohannadi, 2011; Zapata, 2011). Sin embargo, se ha realizado muy poca investigación sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza de estrategias de L2 en los libros de texto. Puesto que la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje de L2 parece incrementar tanto su utilización como la competencia oral (Cross, 2009; Lam, 2010; Lam & Wong, 2000; Plonski, 2011), este trabajo, que es parte de un estudio más amplio², analiza i) la frecuencia y el tipo de estrategias utilizado, ii) si la enseñanza de estrategias es implícita o explícita, y iii) qué estrategias y tipos de enseñanza están asociadas a las dos destrezas orales, comprensión y expresión oral, en algunos de los libros de texto más utilizados en segundo de Bachillerato³ en España.

⁽²⁾ Proyecto de Investigación FFI2021-22442 "Orientación, propuestas y enseñanza para la sección de inglés en la prueba de acceso a la universidad", financiado por el Ministerio de Educación, en España. Su objetivo es realizar propuestas para la evaluación oral al término de la Enseñanza Secundaria.

⁽³⁾ El segundo año de Bachillerato es el último año de educación secundaria en España.

Adquisición y uso de las estrategias de aprendizaje de L2

Las estrategias de aprendizaje de L2 se han definido, según Cohen (2011) como pensamientos y acciones seleccionados por los aprendices para ayudarles en su proceso de aprendizaje y en su uso del lenguaje en general, y para completar tareas lingüísticas. Según Anderson (2005), las estrategias son conscientes, pueden ser observables, y son procesos que no se usan aislados como acciones individuales. Además, los aprendices muestran una participación activa tanto en la selección como en el uso de las estrategias (Ibid, 2005: p. 757). Las estrategias de aprendizaje de L2 se han clasificado de diferentes maneras, por ejemplo, dependiendo de su aprendizaje y uso, de acuerdo con la destreza a la que se dirigen y según la función que realizan (Cohen, 2011, p. 682). Sin embargo, la noción de estrategia, y específicamente la de las estrategias de aprendizaje, se está redefiniendo en varios campos de investigación (Griffiths, 2013). Algunos de los problemas que se han señalado respecto a las actuales definiciones y clasificaciones incluyen que las diferentes categorizaciones propuestas se superponen (Anderson, 2005), que las estrategias de aprendizaje y las de uso de L2 son difíciles de distinguir en la vida real (Hsiao & Oxford, 2002), que las definiciones de estrategias se consideran demasiado generales, vagas o incoherentes (Rose, 2012a), y que la mayoría de los cuestionarios que analizan el uso de las estrategias parecen ser inexactos o poco fiables (Rose, 2012a,b).

A pesar de la falta de acuerdo respecto a un sistema de clasificación común (Chaudron, 2006; Plonski, 2011; Rose, 2012a,b), y las críticas de algunos autores (Dornyei, 2005) a investigaciones previas en este campo, se ha desarrollado un amplio abanico de herramientas para la identificación, clasificación y medida de las estrategias (Anderson, 2005, p. 760), incluyendo taxonomías, protocolos de pensamiento en voz alta o diarios de reflexiones entre otros. Uno de los inventarios más utilizados es la clasificación propuesta por Oxford (Oxford, 1990; Hsiao & Oxford, 2002). Esta taxonomía de seis factores incluye seis categorías principales: las estrategias memorísticas, que ayudan al alumnado a unir un elemento o concepto de la L2 con otro, las estrategias cognitivas, que incluyen procesos mentales relacionados directamente con el procesamiento de la información para facilitar la adquisición el almacenamiento y uso de la información (Oxford, 1990, p. 8); las estrategias de compensación, que son técnicas para compensar la carencia de conocimiento (Hsiao &

Oxford, 2002, p. 371), estrategias metacognitivas, usadas para auto dirigirse o autorregular el aprendizaje de lenguas; estrategias afectivas, que regulan emociones, motivaciones y actitudes (Deneme, 2010, p. 81); y estrategias sociales, que están relacionadas con el aprendizaje a través de la interacción con otras personas. La taxonomía incluye además subcategorías por cada categoría principal.

Aunque el propio autor de la taxonomía ha reformulado parte de la clasificación (Oxford, 2011) y algunos autores han apuntado que algunas de las categorías se superponen (Dornyei, 2005), se seleccionó esta taxonomía para nuestro estudio por varias razones. Primero, se eligió porque todavía es la taxonomía más usada en la literatura para la investigación de estrategias de segundas lenguas (Cohen, 2011, p. 693), y sigue siendo utilizada en numerosos estudios recientes (ver por ejemplo Griffiths, 2013, p. 59). En segundo lugar, según Anderson (2005, p. 760), su validez es alta y se han utilizado versiones traducidas en numerosos proyectos de investigación. En tercer lugar, se ha mostrado como la clasificación que mejor representa la variedad de estrategias enumeradas por el alumnado en comparación con otras clasificaciones (Hsiao & Oxford, 2002), e incluye la mayoría de las estrategias de otras clasificaciones. Además, las clasificaciones más recientes sobre los mecanismos de autorregulación de los aprendices no resuelven los problemas metodológicos atribuidos a esta taxonomía puesto que presentan los mismos problemas respecto a la falta de claridad o vaguedad de la categorización (Rose, 2012a,b).

La importancia de la enseñanza de las estrategias de L2 ha surgido de estudios recientes que han mostrado que los aprendices eficientes de lenguas usan dichas estrategias (Morales & Smith, 2008; Cohen, 2011), y que el nivel de competencia de uso de estrategias correlaciona con el éxito en el aprendizaje de lenguas y el nivel de competencia lingüístico (Manchón, 2008; Anderson, 2005). Asimismo, investigaciones recientes han constatado que los aprendices más competentes lingüísticamente usan las estrategias de manera más apropiada (Cohen, 2011; Griffiths, 2013), ajustándolas a la tarea (Chamot, 2005, p. 116) y usando su conocimiento metacognitivo. Por tanto, parece importante analizar cómo se trata la enseñanza de estrategias de aprendizaje de L2 en los libros de texto, ya que un uso adecuado de dichas estrategias podría aumentar la competencia lingüística del alumnado, y, consecuentemente, este conocimiento estrategias parece primordial.

Aprendizaje implícito y explícito de estrategias de aprendizaje de L2

La dicotomía entre aprendizaje explícito e implícito, que ha sido el foco de muchos estudios de lingüística aplicada durante varias décadas (DeKeyser, 2003), se ha extendido al campo de las estrategias de aprendizaje de L2 y a si dichas estrategias se pueden enseñar en las aulas.

El aprendizaje explícito implica *consciencia e intención* de aprender (Brown, 2007, p. 291), y es un proceso en el que el alumnado busca la estructura de la información que se le presenta. Alternativamente, el aprendizaje implícito no implica atención consciente (Brown, 2007, p. 291). Es decir, ocurre cuando no hay una intención explícita de aprender, y además, no se tiene consciencia de lo que se ha aprendido (Brown, 2007, p. 292). En cuanto a la enseñanza, la instrucción explícita implicaría información específica y manifiesta sobre los elementos que se tienen que aprender, mientras que la enseñanza implícita consistiría en no hacer ninguna referencia a dichos elementos a pesar de que el aprendiz deba utilizarlos para completar una actividad o tarea concreta. Para este estudio, los elementos a enseñar serían las estrategias de aprendizaje (ver el Apéndice III para ejemplos).

La efectividad de la enseñanza explícita de estrategias se ha puesto en duda (Skehan, 1998), y algunos autores consideran que las estrategias de aprendizaje pueden transferirse de las usadas en el aprendizaje de la L1 (Kellerman, 1991). Sin embargo, la transferencia no parece ser automática (Anderson, 2005), y los alumnos menos competentes tienden a usar las mismas estrategias sin avanzar significativamente. Además, un uso excesivo de estrategias va asociado a niveles de competencia lingüística menores (Anderson, 2005; Manchón, 2008). Aun así, la mayoría de las estrategias son efectivas, incrementan el aprendizaje y pueden resultar en una mejora de la competencia lingüística (Anderson, 2005; Cohen y Macaro, 2007; Lee y Oxford, 2008; Manchón, 2008), especialmente cuando van asociadas a la enseñanza explícita e integradas regularmente en la clase de L2 (Plonsky, 2011). Asimismo, el uso de estrategias proporciona a los aprendices un sentido de seguridad para la vida real y la comunicación en el aula (Manchón, 2000).

En resumen, existe un acuerdo general sobre el hecho de que el uso de estrategias va asociado al éxito en el aprendizaje de lenguas y se debe integrar en la enseñanza de L2 general (Manchón, 2008), especialmente si la competencia oral es un objetivo de la enseñanza y la evaluación de

lenguas en Europa (Amengual-Pizarro & Méndez García, 2012). Además, hay un interés creciente en la incorporación de un foco explícito en las estrategias de aprendizaje y en aprender a aprender en el propio currículo de lenguas de acuerdo con directrices europeas (Consejo de Europa, 2001; Wong y Nunan, 2011). A pesar de esto, no hay estudios que analicen el enfoque desde el cual se considera la enseñanza de las estrategias de aprendizaje de L2 para la comprensión y expresión oral en algunos de los libros de texto más utilizados en el último año de la Educación Secundaria. Este tema es relevante puesto que permite estudiar si la enseñanza de estrategias en los libros forma parte de la enseñanza en general o si permanece en el nivel de iniciativas aisladas (Manchón, 2008, p. 223), ya que los profesores tienden a hacer en el aula lo que el libro de texto elegido sugiere. En consecuencia, el foco de la instrucción en estrategias, explícito o implícito, presente en los libros de texto y el tipo de estrategias de aprendizaje asociadas a cada una de las destrezas orales, comprensión y expresión, nos indicará la manera en la que se realiza la enseñanza de estrategias en las clases de L2 reales.

Asimismo, hay muy poco investigación que haya considerado las posibles asociaciones entre las estrategias de aprendizaje de L2, el tipo de foco de la instrucción -implícito o explícito-, y el desarrollo de las destrezas orales en los libros de texto. Por tanto, el objetivo de nuestra investigación fue el explorar dichas asociaciones incluyendo un diseño con las tres variables, usando un análisis estadístico que podrá dar respuesta a esta situación compleja. Se formularon las siguientes hipótesis sobre el tipo de enseñanza de estrategias para el desarrollo de las destrezas orales en los libros de texto:

1. La frecuencia de uso de las estrategias dentro de las unidades de los libros de segundo de Bachillerato es más elevada en el uso implícito que en la enseñanza explícita independiente de la destreza.
2. La mayor utilización de estrategias asociado a la enseñanza implícita también es aplicable independientemente del tipo de estrategias.
3. Las estrategias de aprendizaje de L2 se seleccionaran de acuerdo con la destreza que se esté desarrollando en la unidad, y por tanto, se prevé una asociación parcial entre Estrategia y Destreza que no se ve afectada por el tipo de la enseñanza.

Método

Instrumentos

Se diseñó una lista de análisis para estudiar el desarrollo general de la competencia oral en libros de texto (Bueno-Alastuey y Luque Agulló, 2015a). Una vez que la lista se había creado, se seleccionaron cinco libros de texto⁴. De cada uno de estos libros de texto, se seleccionaron dos unidades al azar que fueron analizadas por los autores de este estudio utilizando la lista de análisis.

Parte de la rúbrica que se había creado estaba centrada en el análisis de la enseñanza de estrategias e incluía dieciséis elementos. Los dos primeros eran elementos categóricos exclusivos⁵ que estudiaban, en primer lugar, la existencia de enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje de L2 en las secciones de comprensión y expresión oral de las unidades analizadas y, en segundo lugar, la existencia de instrucción explícita en cualquier otra sección sobre destrezas orales del libro de texto o en otro material de apoyo —libro del profesor, material extra, libro de recursos, páginas web etc.— pero no en las propias unidades. La instrucción explícita dentro de las propias unidades se etiquetó como *Explícita Interna*, mientras la instrucción explícita en otras secciones o en material de apoyo se etiquetó como *Explícita Externa*. Dada la limitación de tiempo que tienen los profesores para cubrir todo el currículo, esta distinción entre lo que se encuentra dentro de las unidades y lo que está localizado en secciones extra se consideró muy importante.

La instrucción explícita, tanto interna como externa, se operativizó como cualquier explicación explícita dada sobre una estrategia o su utilización, mientras que el uso implícito de una estrategia se definió como cualquier actividad, tarea o parte de ellas en las que se supone que el aprendiz debería usar una estrategia específica sin ningún tipo de referencia a su nombre, a cómo se debe utilizar o a sus beneficios (ver Apéndice III para ejemplos específicos de los libros).

⁽⁴⁾ Los cinco libros de texto analizados fueron los más utilizados en el año 2012 en Bachillerato en España, según los datos proporcionados por las editoriales (134,654 copias).

⁽⁵⁾ Las variables categóricas incluyen preguntas de opción simple o múltiple, como preguntas con respuesta sí-no o preguntas con varias respuestas posibles. Son excluyentes si solo permiten una respuesta, e inclusivas si se puede seleccionar más de una opción.

Después de estas dos primeras preguntas de cada sección, había seis elementos categóricos no exclusivos para especificar el tipo de estrategias principales o de primer nivel (los seis tipos principales de la taxonomía de Oxford: memoria, cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales), y las de segunda categoría o segundo nivel (las subcategorías propuestas por Oxford (1990) para cada una de las categorías principales) que se enseñaban explícitamente en las unidades. Las siguientes dos preguntas, las preguntas 5 y 6, comprobaban qué tipo de estrategias principales y de segunda categoría se enseñaban explícitamente fuera de las unidades y en material de apoyo del libro. Y finalmente, las preguntas 7 y 8 examinaban qué tipo de estrategias de primera y segunda categoría se tenían que usar implícitamente para completar las tareas /ejercicios.

Análisis del instrumento

En primer lugar se realizó un análisis descriptivo con objeto de averiguar la frecuencia y el tipo de estrategias empleadas en las unidades de los libros de texto. Como se muestra en la sección inferior de la figura 1, las estrategias más usadas fueron las cognitivas (Cog) y metacognitivas (Met) luego las compensatorias (Com), bastante frecuentes, y posteriormente, las de memoria (Mem) y sociales (Soc), con una frecuencia de uso reducida. Finalmente, las menos usadas fueron las estrategias afectivas (Afe). Las secciones superiores de la tabla indican las frecuencias de uso de las estrategias incluidas en cada categoría (segundo nivel).

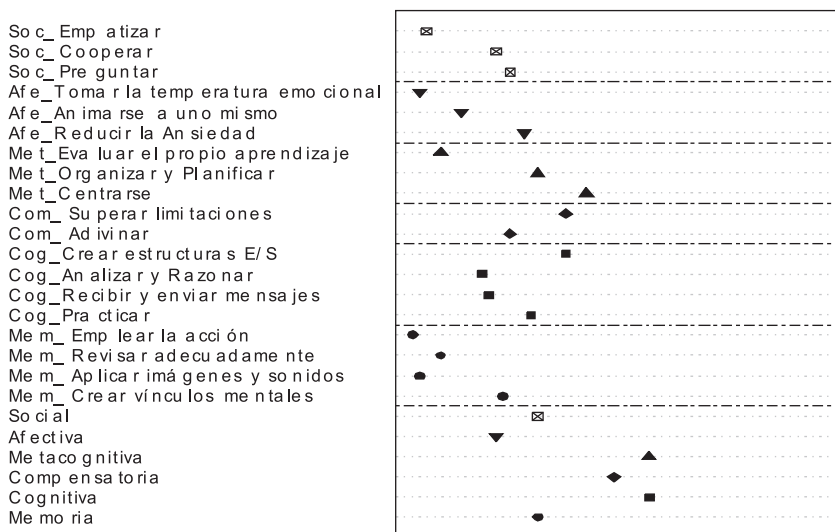
En cuanto a las estrategias de segundo nivel más empleadas (véase Fig. 1), cabe destacar tres. la estrategia metacognitiva de centrarse, que fue la más frecuente en términos absolutos, la estrategia compensatoria de superar limitaciones, y la estrategia cognitiva de crear estructuras de Entrada/Salida.

El patrón de inclusión de estrategias en libros de texto descrito en este trabajo coincide en gran medida con otros estudios que han seguido la clasificación de Oxford (Anderson, 2005; Lee y Oxford, 2008; Salashour, Sharifi y Salahshour, 2013; Vandergrift, 2005) para revelar las estrategias específicas que se asocian a niveles de competencia lingüística más elevados. No obstante, en contradicción con los resultados de investigación mencionados, la frecuencia de uso de estrategias

metacognitivas en los libros de texto analizados en este trabajo fue inferior a la de estrategias cognitivas, siendo las primeras más eficaces para el desarrollo de la competencia lingüística según estos estudios.

Así pues, estas frecuencias confirman la necesidad de establecer, en términos metodológicos, cómo se introducen las estrategias en los libros de texto seleccionados, si se enseñan explícita o implícitamente, cuales son los tipos de estrategias seleccionados y cómo se asocian a las dos destrezas orales, la comprensión y la producción.

FIGURA I. Frecuencia de estrategias de primer y segundo nivel



Diseño y análisis de datos

Los datos obtenidos fueron codificados según las variables *Estrategia*, *Tipo de Enseñanza*, y *Destreza*. La primera variable, *Estrategia*, se codificó a su vez siguiendo el primer nivel de la taxonomía empleada: Memoria [Mem], Cognitiva [Cog], Compensación [Com], Metacognitiva [Met], Afectiva [Afe], o Social [Soc]. La segunda variable, *Tipo de Enseñanza*, incluyó dos medidas: el tipo de instrucción (Explícita o Implícita), y el

lugar donde se situaba la estrategia (dentro de la unidad, interno, en otro lugar del libro de texto o en el material de apoyo, externo, en ambos casos). Así pues, esta variable se codificó en tres niveles: implícito (Impl), Explícito Externo (Expl.E), o Explícito Interno (Expl.I). No se consideró relevante distinguir entre implícito interno y externo, porque el uso implícito no supone ningún tipo de enseñanza expresa, y uno de los objetivos de este estudio era verificar la enseñanza explícita de estas estrategias. Finalmente, la tercera variable, Destreza, incluyó Comprensión Oral (CO) y Expresión Oral (EO).

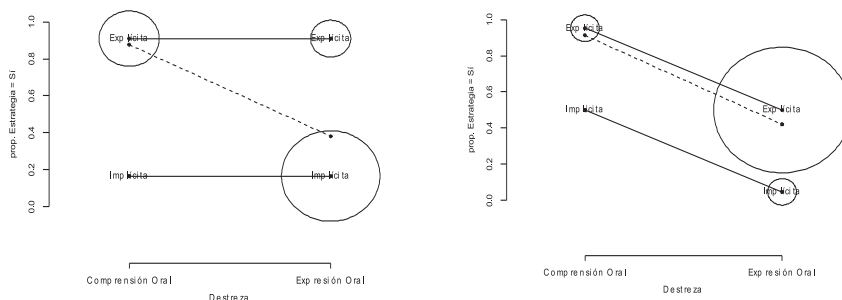
Usando este sistema de codificación, se estableció un análisis estadístico siguiendo un diseño categórico con tres variables (*3-way*), en el que la variable Estrategia se simbolizó con la letra A, Tipo de Enseñanza como B, y Destreza como C. Todos los análisis se realizaron usando el programa de análisis estadístico R⁶.

Dado que en el estudio se consideraron tres variables categóricas y la posible asociación entre ellas, se usó una perspectiva de modelización (i.e. análisis log-lineal basado en el Modelo Lineal Generalizado) para establecer de manera óptima la asociación estadística entre las variables, ya que el análisis clásico basado en la prueba Chi-Cuadrado no resulta adecuado cuando la tabla de frecuencias es tridimensional. De hecho, la perspectiva de modelización permite desentrañar la confusión potencial que se puede producir entre asociaciones marginales y condicionales, y también permite determinar qué modelo explica mejor la conexión o asociación entre variables. El diagrama de Paik de la figura II (Paik, 1985) permite comprender de manera gráfica este tipo de confusiones. La línea discontinua conecta las proporciones marginales de uso de una determinada estrategia cognitiva cuando se asocia a cada una de las destrezas. De acuerdo con los datos de la figura II, se aprecia que las variables estrategia y destreza están asociadas. En concreto, hay un uso mayor de estrategias asociado a la comprensión oral (la pendiente de la línea discontinua es ascendente). Sin embargo, al considerar el tipo de enseñanza, el centro de los círculos muestra las probabilidades condicionadas de uso de la variable estrategia en función de las otras dos variables combinadas. Desde esta perspectiva, dado el caso hipotético de

⁶⁾ Todos los análisis estadísticos se realizaron mediante el programa de análisis R, del tipo free-GNU, en concreto se utilizó la versión 3.0.0 (R Foundation for Statistical Computing, <http://www.r-project.org/>) junto con las librerías especializadas {MASS}, {vcd}, {vcdExtra}, {gmodels} y {contrast}. Las decisiones de significación estadística se adoptaron según un nivel de probabilidad de .05.

la izquierda, se pierde la asociación aparente entre estrategia y destreza (la pendiente de la línea continua es distinta a la de la discontinua), mientras que en el caso de la derecha, se mantiene la asociación aun considerando el tipo de enseñanza (la pendiente en ambas líneas es paralela).

Figura II. Diagrama de Paik: diferencias entre varios tipos de asociaciones en un diseño tridimensional.⁷



Se llevó a cabo un análisis en dos fases, y se adoptaron decisiones en función de los resultados de pruebas clásicas de significación estadística de tipo G^2 (o estadístico *Likelihood ratio*: el estadístico más convencional para evaluar la bondad de ajuste en el contexto categórico) junto con medidas complementarias basadas en la informatividad proporcionada por los modelos: AIC o Criterio de Akaike y BIC o Criterio Bayesiano de Schwarz (ver Agresti, 2012)⁸.

En la primera fase, de entre todos los modelos posibles (Apéndice I, sección c), solo se seleccionaron los modelos estadísticamente significativos. En la segunda fase, se compararon los modelos significativos siguiendo una perspectiva condicional (Apéndice I, sección b). Esta comparación determinó que el modelo de independencia conjunta tipo (AC, B) fue el modelo óptimo para los datos de nuestro estudio. Este modelo fue significativamente mejor que el de

⁽⁷⁾ Las variables estrategia, tipo de enseñanza y destreza se han considerado, en esta figura, en dos situaciones hipotéticas.

⁽⁸⁾ Véase el Apéndice I para verificar los datos estadísticos detallados de bondad de ajuste.

independencia completa (A, B, C) y mostró valores óptimos en cuanto a su informatividad (AIC = -12.071 y BIC = -77.560). Los detalles estadísticos de este análisis en dos etapas aparecen en la sección de justificación del Apéndice I.

Además, dada la relevancia de este modelo para nuestras predicciones, se realizó un análisis más detallado en una tercera fase, gracias a la aplicación de la lógica de los diseños experimentales clásicos a los datos propios de nuestro diseño categórico. De esta manera, se realizó un análisis de efectos simples y otro de efectos principales para las tres variables categóricas consideradas en el estudio (Maxwell y Delaney, 2003), es decir, la asociación dada por AC (o Estrategia por Destreza) en relación con la variable B (Tipo de enseñanza), donde ésta última resulta independiente de las otras dos. Además, se consideró la asociación AC en sus dos direcciones, desde Estrategia hacia Destreza y a la inversa (Véanse los detalles estadísticos en el Apéndice II).

Resultados y discusión

En cuanto a la primera hipótesis, se obtuvo una aparente diferencia de frecuencias entre uso implícito e instrucción explícita (en más detalle, véase Bueno-Alastuey & Luque Agulló, 2015b). Como se observa en la Tabla I (sección a), se encontró más uso implícito (Impl.) que instrucción explícita tanto dentro de las unidades (Expl. I) como en otras secciones (Expl. E (frecuencias marginales 51, 21 and 73 para Expl.E, Expl.I e Impl., respectivamente). Es decir, en general, se obtuvo una menor frecuencia de estrategias con instrucción explícita, tanto en términos absolutos como para todos los tipos de estrategias. A modo de conclusión, la variable A (estrategias) y la B (tipo de enseñanza) son independientes.

Ya que nuestros resultados apuntan a que los libros de texto proporcionan poca instrucción explícita de estrategias, se analizó en detalle esta baja frecuencia tanto para la expresión como para la comprensión oral (23 vs 28, 10 vs 11, y 33 vs 40, respectivamente). Estos datos confirman nuestra primera predicción, indicando que la frecuencia de estrategias consideradas en las unidades de los libros de segundo año de Bachillerato con uso implícito supera a la de enseñanza explícita, independientemente de la destreza considerada.

TABLA I. Frecuencia de uso de estrategias según el tipo de enseñanza⁹⁾

a)	CO	EO					
Expl.E	23	28	51				
Expl.I	10	11	21				
Impl	33	40	73				
	66	79	145				
b)	Mem	Cog	Com	Met	Afe	Soc	
Expl.E	3	12	11	11	9	5	51
Expl.I	3	5	4	4	2	3	21
Impl	12	17	14	19	1	10	73
	18	34	29	34	12	18	145
c)	Mem	Cog	Com	Met	Afe	Soc	
CO	8	14	17	20	6	1	66
EO	10	20	12	14	6	17	79
	18	34	29	34	12	18	145

En cuanto a la segunda hipótesis, las diferencias de uso entre enseñanza implícita y explícita fueron consistentes para todos los tipos de estrategias (véase Tabla I, sección b). Por ejemplo, el uso de estrategias cognitivas era superior en su uso implícito (frecuencia 17) que para la instrucción explícita, tanto en posición externa (12) como interna (5). Este patrón se obtuvo para todas las categorías de estrategias. Así pues, se confirma la segunda hipótesis planteada en este estudio, ya que la frecuencia más elevada de estrategias asociadas a un uso implícito se mantiene independientemente del tipo de estrategia considerado.

En tercer lugar, se indagó si las estrategias contempladas eran diferentes en función de la destreza desarrollada en las diferentes

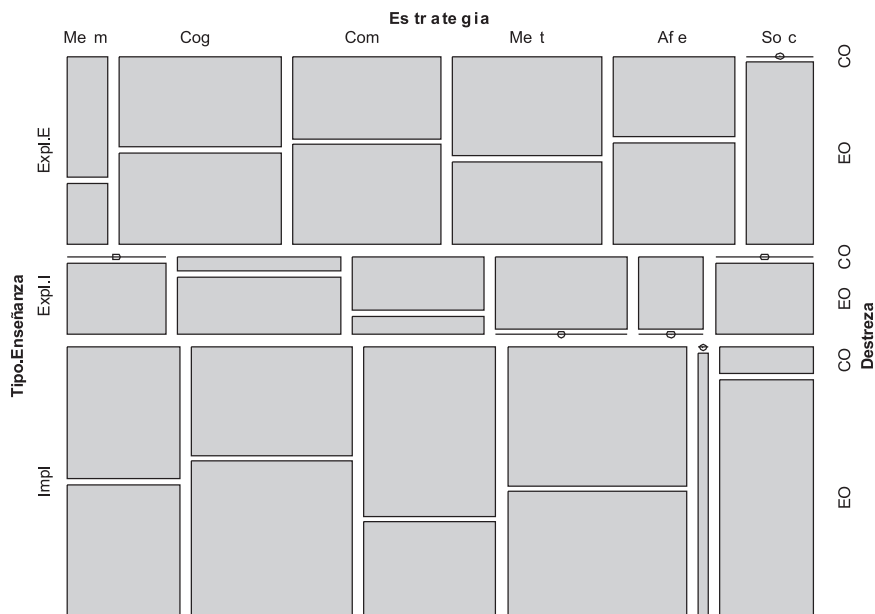
⁹⁾ Explícito Interno –Expl.I-, Explícito Externo –Expl.E-, Implícito –Impl- y Destreza (niveles Comprensión Oral, CO, vs Expresión Oral, EO).

unidades de los libros de texto (hipótesis 3) pero de manera independiente al tipo de enseñanza. Los resultados del análisis estadístico establecieron una asociación entre las variables destreza y estrategia, y por lo tanto, el tipo de estrategia depende de la destreza pero no del tipo de instrucción (Apéndice II). Como ya se mencionó en la introducción, no se ha estudiado hasta la fecha si existe un uso diferencial de estrategias en función de la destreza cuando se controlan otras posibles variables, lo que evita la confusión potencial entre la asociación marginal y la condicional respecto a las variables consideradas. Por ejemplo, de encontrar evidencia a favor de la posible asociación entre estrategia y destreza en el contexto de un diseño de tres factores, esto no sería suficiente para entender de qué manera el tipo de instrucción puede alterar esta asociación. Como se muestra en la Tabla I, sección c, se observa una marcada diferencia entre los tipos de estrategias, tanto implícita como explícitamente, en función de las dos destrezas consideradas. En términos generales, la frecuencia de estrategias desarrolladas para la expresión oral es mayor que la frecuencia asociada a la comprensión, sobre todo considerando las estrategias de tipo social y cognitivo. Las estrategias compensatorias y metacognitivas exhiben el patrón contrario: un mayor uso en la destreza de comprensión oral. En cuanto a las estrategias afectivas, se usaron uniformemente para ambas destrezas. Así pues, se confirmó la tercera hipótesis planteada en este estudio.

Los datos referidos a esta tercera hipótesis se ilustran en la figura III, que muestra el contraste entre la instrucción explícita (tanto dentro de las unidades [Expl.I] como en otras secciones [Expl.E]), y el uso implícito (Impl.) en función de la destreza.

Incluso aunque la figura III muestra que hay ciertas diferencias de uso implícito en algunos tipos de estrategias respecto a las dos destrezas (i.e. las estrategias afectivas no se usan de manera implícita para la comprensión oral), se puede observar claramente que el uso implícito de estrategias predomina respecto a su enseñanza explícita, tanto dentro de las unidades como en otras secciones.

FIGURA III. Uso selectivo de estrategias según el tipo de enseñanza y la destreza¹⁰.

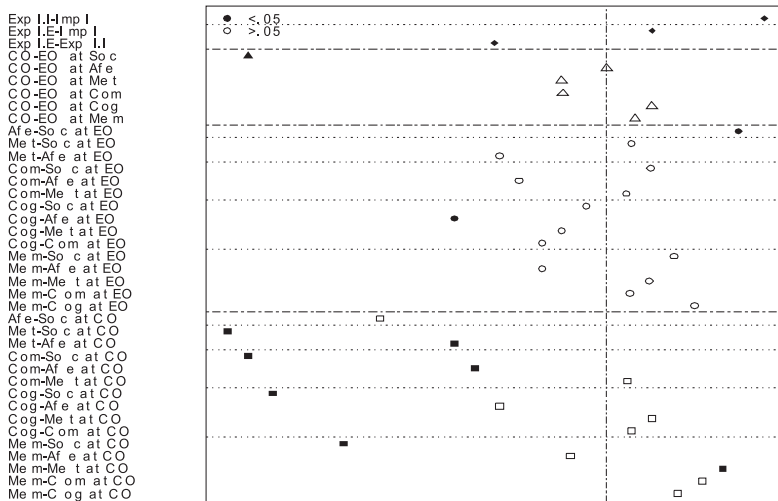


El análisis estadístico se realizó a partir de una perspectiva de modelización, con objeto de establecer la asociación entre las tres variables categóricas consideradas (Apéndice I, sección c). El análisis de los datos reveló una asociación parcial, del tipo AC, B¹¹, considerada como la más adecuada para describir la interacción entre variables. La figura IV ilustra los detalles estadísticos de este modelo, comparando el uso de las seis categorías de primer nivel para cada una de las destrezas (las dos primeras secciones inferiores), el uso de cada categoría para ambas destrezas (tercera sección), y el contraste entre el uso implícito y la enseñanza explícita de estos seis tipos de estrategias (sección superior).

⁽¹⁰⁾ Los valores numéricos se pueden ver en la sección C del Apéndice I.

⁽¹¹⁾ A para Estrategia, B para Tipo de enseñanza y C para Destreza.

FIGURA IV. Resultados según el modelo de asociación parcial (AC, B)



Teniendo en cuenta las diferencias en función de la destreza, las estrategias de tipo social fueron más frecuentes en cuanto a la expresión oral, aunque la mayor parte de las diferencias significativas se encuentra en la comprensión oral (véanse los cuadrados rellenos en la sección inferior de la figura IV). De hecho, los resultados indican que hay estrategias significativamente más frecuentes que otras asociadas a cada una de las destrezas. En otras palabras, los libros de texto proponen el mismo tipo de estrategias para cada destreza ignorando otras estrategias alternativas.

En cuanto a la expresión oral, se encontró un uso significativamente superior de estrategias sociales y cognitivas (véase la segunda sección de la figura IV, círculos rellenos), tanto con uso explícito como implícito, mientras que las afectivas no se contemplaron, como se puede observar en la tabla.

En cuanto a la comprensión oral, se obtuvo un mayor número de diferencias significativas. Las estrategias sociales fueron las menos usadas, y este es un dato esperable, ya que la destreza de comprensión oral suele considerarse como una destreza individual, por lo que todas aquellas estrategias que fomentan la colaboración tienden a no contemplarse ni

explícita ni implícitamente. Sin embargo, los alumnos podrían beneficiarse del uso de estrategias sociales que incluyan la colaboración, especialmente para activar su conocimiento previo y compartir tanto experiencias como ese conocimiento.

Además de las estrategias sociales, las afectivas también se usaron significativamente menos que las metacognitivas y las compensatorias, al igual que las de memoria, con un uso significativamente inferior a las metacognitivas. Por lo tanto, los libros de texto incluyen una frecuencia baja de estrategias afectivas, sociales y de memoria para el desarrollo de la comprensión oral.

Finalmente, la figura IV muestra los resultados del efecto marginal producido por el tipo de enseñanza, lo que confirma nuestra primera predicción y la tercera parte del modelo de asociación parcial (AC, B). La diferencia entre uso implícito y enseñanza explícita fue estadísticamente significativa y confirmó que había mayor uso implícito requerido (Impl.) que instrucción explícita, tanto dentro de las unidades (Expl. I) como en otras secciones (Expl. E). Además, se encontró significativamente más instrucción explícita en el material de apoyo y en secciones específicas fuera de la unidad (Expl. E) que dentro de las unidades de los libros de texto de los estudiantes (Expl.I) para ambas destrezas.

Implicaciones para la enseñanza

Como indican recientes investigaciones tanto en España como en Europa (véase el estudio del Ministerio de Educación en España, MECD, 2012) se necesita promover acciones que conduzcan al desarrollo de la competencia oral en el alumnado. Entre estas acciones, existe un interés creciente en incorporar la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la competencia denominada *aprender a aprender* dentro del currículo lingüístico, siguiendo las directrices europeas (Consejo de Europa, 2001; Wong & Nunan, 2011).

Asimismo, como el uso de determinadas estrategias se asocia a un mayor éxito en el aprendizaje de lenguas, su integración explícita en la enseñanza de la clase de idiomas podría probablemente incrementar los niveles de competencia lingüística (Manchón, 2008), sobre todo teniendo en cuenta que las estrategias de aprendizaje se pueden enseñar a usar (Griffiths, 2013). Si los aprendices más eficaces son aquellos capaces de

seleccionar y usar determinadas estrategias de aprendizaje, ajustando el tipo de estrategia a la tarea, entonces se requeriría un énfasis en la enseñanza explícita de estas estrategias, y esto debería ser un objetivo prioritario para los diseñadores de libros de texto. No obstante, según los resultados de nuestro análisis, existe una carencia manifiesta de enseñanza explícita de estrategias, y además, estas estrategias se seleccionan según el tipo de destreza, más que dependiendo de su efectividad.

En conclusión, se debería ofrecer, y enseñar explícitamente, un abanico más amplio de estrategias, para ofrecer la posibilidad a los alumnos/profesores de decidir qué tipo de estrategia se ajusta a cada tarea en función de la destreza, y así incrementar las posibilidades de elección de los aprendices.

Limitaciones del estudio y recomendaciones para estudios posteriores

Aunque se acepta el beneficio que supone la investigación sobre estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras (Rose, 2012a, p. 92), la taxonomía empleada en este estudio (Oxford, 1990) se ha puesto en duda por una serie de motivos, entre los que destacan la propia categorización de estrategias, los instrumentos utilizados para la recogida de datos y la existencia de datos contradictorios (Rose, 2012b). Sin embargo, esta taxonomía ha sido ampliamente usada en todos los estudios realizados hasta la fecha, tiene una validez muy elevada, y las taxonomías más recientes, basadas en la noción de autorregulación (Dörnyei, 2005; Oxford, 2011) también adolecen de esa ambigüedad en las definiciones que incluyen (Rose, 2012a, b). Nuestro diseño metodológico, que ha revelado algunos resultados interesantes al analizar las asociaciones entre estrategias y dos variables adicionales, debería aplicarse a otras situaciones y taxonomías, incluyendo las de autorregulación, con objeto de determinar si la asociación aparente entre tipo de estrategia y destreza también se presenta cuando el tipo de estrategias analizadas es diferente. Igualmente, sería interesante considerar en estudios futuros si la asociación entre taxonomías alternativas en un diseño tridimensional revela cambios en esta asociación producida por el tipo de enseñanza. Asimismo, se podría comparar en qué medida interactúan diferentes taxonomías con otras variables en un rango más amplio de contextos.

De hecho, la investigación sobre las estrategias debería formar parte de estudios de carácter más amplio que contemplen como se trabaja la competencia oral en los libros de texto de enseñanza de lenguas. Aunque los libros dedican cierto espacio al desarrollo estratégico, seleccionan los tipos de estrategias en función de la destreza, y la mayoría de ellos las incluyen dentro del material complementario, que puede ser o no considerado por el profesorado. Además, se tienden a introducir de un modo implícito, es decir, los libros presentan ciertas tareas que requieren el uso de estrategias, pero no se hace ningún tipo de referencia explícita sobre su uso.

Conclusiones

Este estudio computó la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de segundas lenguas en cinco de los libros de texto más utilizados en Segundo de Bachillerato en España. La frecuencia de uso de estrategias se analizó en función de dos variables: la destreza desarrollada, comprensión o expresión oral, y el tipo de enseñanza, explícita o implícita. Nuestros resultados indican que la frecuencia de uso de estrategias es mayor en su uso implícito independientemente de la destreza considerada. Respecto a la enseñanza explícita, la frecuencia de estrategias es superior en el material complementario o en secciones complementarias que en las propias unidades del libro de texto del alumno. Asimismo, esta frecuencia superior de uso de estrategias con uso implícito es independiente del tipo de estrategia analizada, es decir, la frecuencia se mantiene para todos los tipos de estrategias analizados. Finalmente, según los resultados del análisis de modelización, las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas se seleccionan según el tipo de destreza oral, comprensión o expresión, al que van dirigidas, pero no dependen del tipo de enseñanza. En consecuencia, aunque se presentan distintas estrategias según la destreza, no hay variabilidad en cuanto a que sea un uso implícito o una enseñanza explícita.

Por lo tanto, si se considera que algunas estrategias están más relacionadas con el éxito en el aprendizaje de la segunda lengua que otras (Griffiths, 2013, p. 692), y que su enseñanza explícita contribuye a un incremento de su uso y a su vez esto se relaciona con la mejora de la competencia oral (Graham & Macaro, 2008; Cohen, 2011; Griffiths, 2013),

entonces, según nuestros resultados, los libros de texto no introducen suficiente práctica explícita. Además, aunque en décadas anteriores se cuestionara si las estrategias podían o no enseñarse explícitamente, estudios recientes (véanse, por ejemplo, Cross, 2009; Lam, 2010; Lam & Wong, 2000; Plonski, 2011), indican que las estrategias se pueden enseñar (Griffiths, 2013), y que la instrucción estratégica eficaz debería formar parte sistemática de la enseñanza de lenguas (Manchón, 2008). Sin embargo, la baja frecuencia de estrategias introducidas por medio de una enseñanza de tipo explícito dentro de las unidades indica que las editoriales no atribuyen la suficiente importancia a las estrategias para el desarrollo de la competencia oral, es decir, tienden a ignorar la efectividad de la enseñanza explícita seguida de práctica propuesta por diversos autores (Graham & Macaro, 2008). Estos resultados también sugieren una posible falta de instrucción estratégica, ya que, salvo excepciones, la falta de tiempo determina que el profesorado tienda a realizar en clase las actividades que aparecen dentro de las unidades de los libros de texto, más que en el material complementario, donde, según nuestros resultados, se sitúan la mayoría de las estrategias presentadas.

No obstante, es importante destacar que un uso eficaz de estrategias (Morales y Smith, 2008) se asocia más al grado de ajuste entre estrategia y tarea que a su frecuencia de uso, como confirma Griffiths (2013, p. 77) cuando revisa estudios sobre aprendices de nivel avanzado. En otras palabras, según Rubin et al. (2007) a menos que los aprendices seleccionen estrategias en función de una tarea, destreza u objetivo, no serán capaces de encontrar la estrategia más apropiada y lograr un aprendizaje lingüístico eficaz. Sin embargo, en los libros de texto analizados solo se ofrecen determinados tipos de estrategias y no otros, que quizá pudieran ser más eficaces, y además, la selección de estrategias depende de la destreza a la que se dirigen.

Si la enseñanza estratégica más efectiva es la de tipo explícito que además está integrada en la práctica diaria, los libros de texto de este nivel educativo analizados no cumplen este objetivo, limitando la instrucción a secciones suplementarias y reduciendo el abanico de posibles estrategias a utilizar en función de la destreza, expresión o comprensión oral.

Referencias

- Agresti, A. (2012). *Categorical Data Analysis*, 3rd edition, New York: Wiley.
- Amengual-Pizarro, M. y Méndez García, C. (2012) Implementing the Oral English Task in the Spanish University Admission Examination: and International Perspective of the Language. *Revista de Educación*, 357, 105-128.
- Brown, D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. London and New York: Pearson Longman.
- Bueno Alastuey, M. C., y Luque-Agulló, G. (2012). Foreign Language Competences Required in the University Admission Examination: a Proposal for the Evaluation of Oral Aspects. *Revista de Educación*, 357, 81-104.
- Bueno-Alastuey, M. C., y Luque-Agulló, G. (2015a). A tool to analyze oral competence development in EFL textbooks. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28(1), 73-96.
- Bueno-Alastuey, M. C., y Luque-Agulló, G. (2015b). Explicit instruction and implicit use of L2 learning strategies in higher secondary EFL course books. *International Journal of English Studies*, 15(2), 17 - 39.
- Chamot, A.U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Chaudron, C. (2006). Some reflections on the development of (meta-analytic) synthesis in second language research. En J. M. Norris y L. Ortega (Eds.) *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*. (pp. 323-339). Philadelphia: Benjamins.
- Cohen, A.D. (2011). L2 learner strategies. En E. Hinkel (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*, Vol. II - Part V. *Methods and instruction in second language teaching*. (pp. 681-698). Abingdon, England: Routledge.
- Cohen, A.D. y Macaro, E. (2007). *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Consejo de Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cross, J. (2009). Effects of listening instruction on news video text comprehension. *Language Teaching Research*, (13)2, 151-176

- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. En C. Doughty y M. Long (Eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. (pp. 313-348). Oxford: Blackwell Publishing.
- Deneme, S. (2010). Cross-cultural differences in language learning strategy preferences: A comparative study. *The International Journal of Language, Society and Culture*, 31, 81-89.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York & London: Lawrence Erlbaum.
- Eslinger, C. (2000). «*A More Responsive Mind*»: *A Study of Learning Strategy Adaption among Culturally Diverse ESL Students*. Utah: Brigham Young University.
- Gómez-Rodríguez, L. (2010). English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence?. *Educación y Educadores*, 13. Acceso 1/Julio/2014
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1728/2330>.
- Graham, S., y Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58, 747-783.
- Graham, S., Santos, D. y Vanderplank, R. (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research*, (15)4, 435 - 456.
- Griffiths, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Multilingual Matters. UK: Clevedon.
- Halbach, A., Lázaro, A., y Pérez, J. (2013). La lengua inglesa en la nueva universidad del EEES [The English language at the new EEES university]. *Revista de educación*, 362, 105-132.
- Hsiao, T. y Oxford, R. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86, 368-383.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some implications for the classroom. En R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith y M. Swain (Eds.) *Foreign/second Language Pedagogy Research*. (pp. 142-161). Multilingual Matters. UK: Clevedon.
- Laborda, J. G., Luque-Agulló, G., Muñoz, A. I., y Bakieva, M. (2015). Performance of first year university students in the speaking tasks of

- a simulated University Entrance Examination. *Revista de Educación*, 369, 104 – 128
- Lam, W. (2010). Implementing communication strategies instruction in the ESL oral classroom: what do low-proficiency learners tell us. *TESL Canada*, (27)2, 11- 30.
- Lam, W., y Wong, J. (2000). The effects of strategy training in developing discussion skills in an ESL classroom. *ELT Journal*, (54)3, 245– 255.
- Lee, K. R. y Oxford, R. (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, (10)1, 7-32.
- Lyster, R. y Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: a meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, (32)2, 265-302.
- Manchón, R. (2000). Fostering the autonomous use of communication strategies in the foreign language classroom. *Links and Letters*, 7, 13-27.
- Manchón, R. (2008). Taking strategies to the foreign language classroom: where are we now in theory and research?. *IRAL* 46, 221 – 243.
- Maxwell, S. y Delanei, H. (2003). *Designing Experiments and Analyzing Data: A Model Comparison Perspective*. Segunda edición. New York & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL*. Volumen I y II Informe español. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Morales, M. y Smith, D. (2008). Spanish learning strategies of some good language learners. *Porta Linguarum*, 9, 167-177.
- Mukundan, J. y Ahour, T. (2010). A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970-2008). En B. Tomlinson, y H. Masuhara. (Eds.), *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice*. (pp. 336-352). London: Continuum.
- Mukundan, J., Nimehchilaseem, V. y Hajimohannadi, R. (2011). Developing an English language textbook evaluation checklist: a focus group study. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(12), 100-106.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle.
- Oxford, R. (2001). Language learning styles and strategies. En M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a Second Language*. (pp. 359-366). Boston: Heinle and Heinle.

- Oxford, R. (2011). *Teaching & Researching: Language Learning Strategies*. London: Routledge.
- Paik, M. (1985). A Graphical representation of a three-way contingency table: Simpson's paradox and correlation. *American Statistician*, (39), 53-54.
- Plonski, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction: a meta-analysis. *Language Learning*, 61(4), 993-1038.
- Rezza, M. (2011). Quantification and graphic representation of EFL textbook evaluation results. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(5), 511 -520.
- Rose, H. (2012a). Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33(1), 92-98.
- Rose, H. (2012b). Language learning strategy research: Where do we go from here? *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(2), 137-148.
- Rubin, J., Chamot, A.U., Harris, V. y Anderson, N.J. (2007). Intervening in the use of strategies. In A. D. Cohen y E. Macaro (Eds.) *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*, (pp.141-160). Oxford: Oxford University Press.
- Salashour, F., Sharifi, M. y Salashour, N. (2013). "The Relationship between Language Learning Strategy Use, Language Proficiency Level and Learner Gender". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (70), 634-643.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied linguistics*, 26(1), 70-89.
- Wolfersberger, M. (2003). L1 to L2 Writing Process and Strategy Transfer: A Look at Lower Proficiency Writers. *TESL-EJ*, 7(2).
- Wong, L.L.C. y Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners, *System*, (39)2, 144 -163.
- Zapata, C. (2011). Estrategias de comprensión lectora en libros de inglés como lengua extranjera. *Educare*, (15)3, 27-52.

Apéndice I

Resultados del análisis basado en Modelización estadística

Gracias al uso del programa R de análisis estadístico, se procedió en dos etapas encadenadas para realizar el análisis de los datos. En ambas etapas las decisiones estadísticas se adoptaron según pruebas tradicionales de significación estadística tipo G^2 y de manera convergente a partir de medidas complementarias basadas en el concepto de informatividad de los Modelos (AIC y BIC) (Agresti, 2012).

La primera fase del análisis permitió identificar los modelos que hacen una aportación estadísticamente significativa (ver la sección b), permitiendo la selección de los Modelos concretos: Asoc.Hom. {AB, AC, BC}, Ind.Cond3 {AC, BC} e Ind.Par.2 {AC, B}. En la segunda fase, se procedió a la comparación de tales modelos en virtud de una perspectiva de análisis condicional (sección c), lo que permitió erigir el Modelo de Independencia en un Factor {AC, B} como el Modelo que ajustaba de manera óptima a los datos del diseño. Este modelo resultó significativamente mejor que el inmediatamente precedente en la jerarquía, Ind.Com. {A, B, C}, a la vez que no difería de los más complejo, Ind.Cond3 {AB, AC} o Ind.Cond1 {AC, BC}, emparejados con el primero por el componente AC. La conclusión se vio reforzada gracias a la comparación relativa (condicional) de los tres modelos con asociaciones simples: únicamente el modelo de este tipo Ind.Cond2 {AB, BC} mostró diferencias significativas con respecto al modelo de referencia más complejo - Asoc.Hom. {AB, AC, BC}-. De este resultado se desprende que la asociación AC (aquella en la que difieren los dos modelos comparados) hace una aportación significativa (ver los detalles en la sección c). El modelo seleccionado, Ind.Par.2 {AC, B}, mostró superioridad informativa (AIC = -12.071 y BIC= -77.560) en comparación a los modelos de referencia también significativos (AIC=-2.995/ BIC=-32.763, o AIC=-6.781/BIC=-42.502; respectivamente para Asoc.Hom. {AB, AC, BC} e Ind.Cond3 {AC, BC}), lo que nos llevó a seleccionarlo como el modelo óptimo de nuestro estudio.

- a) Modelos Jerárquicos en orden de complejidad decreciente para tablas multidimensionales de 3 variables categóricas: A (Estrategia), B (Tipo de Enseñanza) and C (Destreza).

- **Asociación Completa (Modelo Saturado) {ABC}**. Asociación compleja (o interacción de 3 factores) entre todas las variables. La asociación entre cualesquiera dos de ellas es a su vez modulada por la tercera variable. (i.e. si hay una asociación entre Estrategia y Tipo de Enseñanza, ésta cambiará según los diferentes tipos de Destreza).
- **Asociación Homogénea {AB, AC, BC}**. La asociación tiene lugar entre todos los pares de variables: Estrategia y Tipo de Enseñanza, Estrategia y Destreza, y Tipo de Enseñanza con Destreza. Sea cual sea la asociación entre dos variables -fuerte, débil o nula-, ésta es uniforme a través de todos los niveles de la tercera, así ni C modifica la asociación entre A y B, ni B lo hace con la asociación AC, ni A modifica la asociación BC.
- **Independencia Condicional {(B+C)*A} ó {AB, AC}**. Refleja la coexistencia de dos asociaciones bifactoriales. Por ejemplo que tanto las variables A y B por un lado, como A y C por otro, están asociadas, lo que implica en tal caso que B y C son condicionalmente independientes. Por ejemplo, “Estrategia por Tipo de Enseñanza” y “Estrategia por Destreza”, implicaría que Tipo de Enseñanza y Destreza son independientes a través de todos y cada uno de los niveles de la variable Estrategia.
- **Independencia en un Factor (o Asociación Parcial) {AC, B}**. Refleja una única asociación bifactorial y a la vez un efecto Principal (es decir la tercera de las variables es independiente). Por ejemplo, Destreza y Estrategia podrían estar asociadas, toda vez que el Tipo de Enseñanza mantiene su efecto de manera independiente de las otras dos variables.
- **Independencia Completa {A, B, C}**. Todas las variables son independientes. Por ejemplo, Estrategia, Tipo de Enseñanza y Destreza no estarían asociadas ni por pares ni de manera más compleja.

b) Análisis estadístico basado en la perspectiva de Modelización Global

Modelo	gl	χ^2	p(χ^2)	G ²	p(G ²)	AIC	BIC
Asoc.Com. {ABC}	0	---	---	---	---	0	0
Asoc.Hom. {AB, AC, BC}	10	12.885	.230	17.005	.074	-2.995	-32.763 *
Ind.Cond1 {AB, AC}	20	25.670	.177	31.885	.045	-8.115	-67.650
Ind.Cond2 {AB, BC}	15	28.504	.019	36.455	.002	6.455	-38.196
Ind.Cond3 {AC, BC}	12	13.017	.368	17.219	.142	-6.781	-42.502 *
Ind.Par.1 {AB, C}	17	28.616	.038	36.498	.004	2.498	-48.106
Ind.Par.2 {AC, B}	22	25.673	.266	31.929	.079	-12.071	-77.560 *
Ind.Par.3 {BC, A}	25	40.851	.024	51.165	.002	1.165	-73.254
Ind.Com. {A, B, C}	27	40.837	.043	51.209	.003	-2.791	-83.163

*p > 0.05

c) Análisis estadístico basado en la Perspectiva de Modelización Condicional* p = .05

Modelo	G ²	gl	Delta G ²	Delta gl	p(Delta)
Asoc.Com. {ABC}	---	---	---	---	---
Asoc.Hom. {AB, AC, BC}	17.005	10	17.005	10	.074
Ind.Cond1 {AB, AC}	17.219	12	0.214	2	.899
Ind.Cond2 {AB, BC}	36.455	15	19.450	5	.002 *
Ind.Cond3 {AC, BC}	31.885	20	14.880	10	.136
Ind.Cond3 {AB, AC}	17.219	12	14.710	10	.143
Ind.Cond1 {AC, BC}	31.885	20	0.044	2	.978
Ind.Par.2 {AC, B}	31.929	22	19.280	5	.002 *
Ind.Com. {A, B, C}	51.209	27	---	---	---

* p ≤ .05

Apéndice II

Detalles estadísticos para el modelo seleccionado de Asociación parcial (Estrategia*Destreza) + Tipo.Enseñanza (AC,B) según la combinación de las perspectivas de análisis de efectos simples y principales.

Global: $G^2(22) = 31.929$, AIC = 157.56

a) Asociación AC: dirección “Estrategia en Destreza” * $p = .05$

Estrategia	Destreza = Comprensión Oral				Destreza = Expresión Oral				
	Param	SE	z	p(z)	Param	SE	z	p(z)	
Mem vs	Cog	0.560	0.443	1.263	.207	0.693	0.387	1.790	.074
	Com	0.754	0.429	1.758	.079	0.182	0.428	0.426	.670
	Met	0.916	0.418	2.190	.028 *	0.336	0.414	0.813	.416
	Afe	-0.288	0.540	-0.533	.594	-0.511	0.516	-0.989	.323
	Soc	-2.079	1.061	-1.961	.050 *	0.531	0.399	1.331	.183
Cog vs	Com	0.194	0.361	0.538	.591	-0.511	0.365	-1.399	.162
	Met	0.357	0.348	1.024	.306	-0.357	0.348	-1.024	.306
	Afe	-0.847	0.488	-1.736	.082	-1.204	0.465	-2.587	.010 *
	Soc	-2.639	1.035	-2.550	.011 *	-0.163	0.330	-0.493	.622
Com vs	Met	0.163	0.330	0.493	.622	0.154	0.393	0.392	.695
	Afe	-1.041	0.475	-2.193	.028 *	-0.693	0.500	-1.386	.166
	Soc	-2.833	1.029	-2.753	.006 *	0.348	0.377	0.924	.356
Met vs	Afe	-1.204	0.465	-2.587	.010 *	-0.847	0.488	-1.736	.082
	Soc	-2.996	1.025	-2.924	.003 *	0.194	0.361	0.538	.591
Afe vs	Soc	-1.792	1.080	-1.659	.097	1.041	0.475	2.193	.028 *

* $p \leq .05$

b) Asociación AC: dirección “Destreza en Estrategia”

Destreza	Estrategia	Param	SE	z	p(z)
CO vs EO	Mem	0.223	0.474	0.470	.638
	Cog	0.357	0.348	1.024	.306
	Com	-0.348	0.377	-0.924	.356
	Met	-0.357	0.348	-1.024	.306
	Afe	0.000	0.577	0.000	1.000
	Soc	-2.833	1.029	-2.753	.006 *

* $p \leq .05$

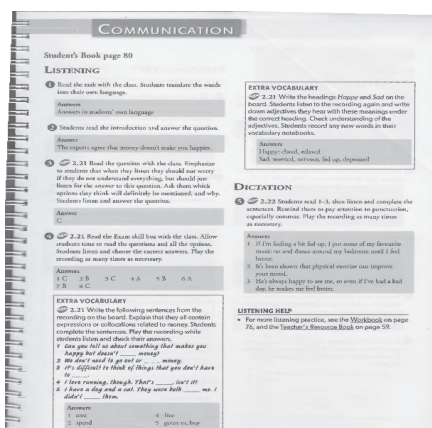
c) Factor B Independiente: Tipo de Enseñanza

Tipo de Enseñanza	Param	SE	z	p(z)	
Expl.E vs	Expl.I	-0.887	0.259	-3.422	.001 *
	Impl	0.359	0.183	1.965	.049 *
Expl.I	Impl	1.246	0.248	5.032	.000 *

* $p \leq .05$

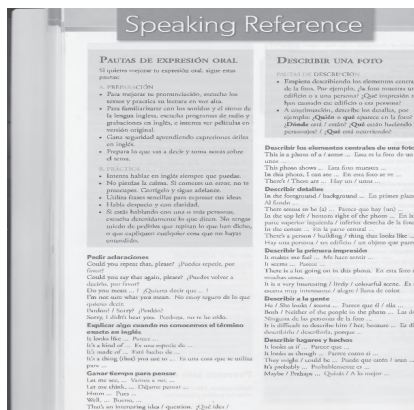
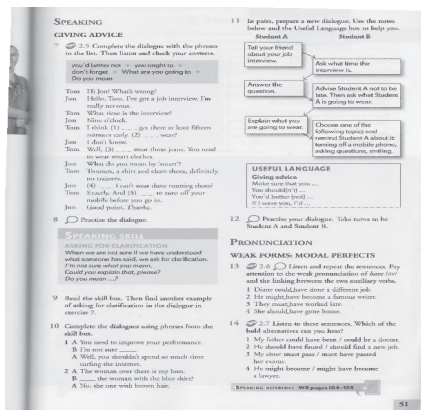
Apéndice III

Ejemplos de estrategias en los libros de texto analizados (internas), en el libro del profesor y en el material suplementario (externas). Cuando se proporciona una explicación escrita sobre el uso de una estrategia, ésta se considera explícita. En caso contrario se consideran implícitas.



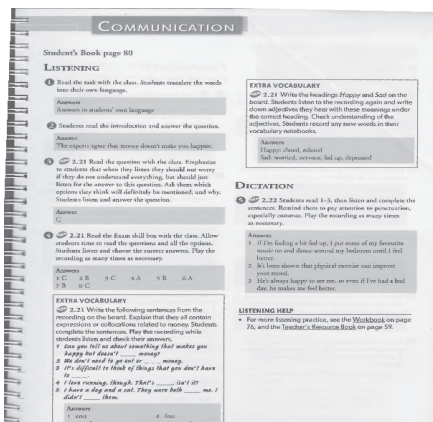
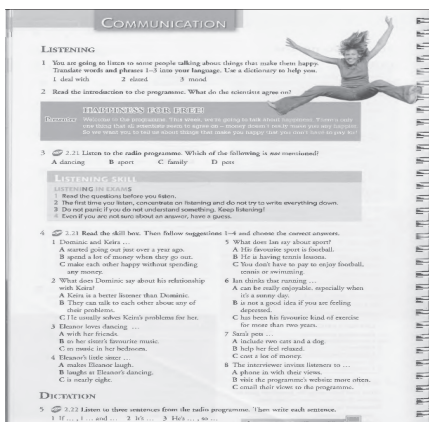
Comprensión oral implícita: en el libro de texto del alumno, los aprendices recurren al uso de estrategias que resultan necesarias para que se dé una adecuada comprensión, pero no se ofrece ninguna estrategia en particular. El libro del profesor tampoco recomienda ninguna estrategia en particular.

Expresión oral implícita: en varias de las actividades de expresión oral que se presentan hay que usar estrategias, pero no se sugiere ni se recomienda ninguna en particular, ni en el libro del alumno (unidad) ni en el apartado correspondiente del libro del profesor.



Expresión oral explícita interna: el libro del alumno explica en el ejercicio 8 el uso de la estrategia social denominada *pedir aclaraciones*.

Expresión oral explícita externa: en la sección final del libro de actividades del alumno se revisa el uso de estrategias para mejorar la expresión oral. Esta explicación aparece en la lengua materna del alumno. Entre otras, se incluyen las de tipo social, como *pedir aclaraciones*, las afectivas, como *reducir la ansiedad*, y las cognitivas, como la *creación de estructuras para la información de entrada y salida* o la de *practicar*.



Comprensión oral explícita interna: el ejercicio 2.21 de la unidad del libro de texto explica el uso de dos estrategias, una afectiva, *reducir la ansiedad*, y otra compensatoria, *inferir por el contexto*.

Comprensión oral explícita externa: el ejercicio 2.21 en el libro del profesor sugiere que se use una estrategia afectiva. Se considera externa cuando la sugerencia no aparece también en el libro del alumno, en la unidad concreta con la que trabajen.

Dirección de contacto: Gloria Luque Agulló. Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Filología Inglesa, Edif. D2, despacho 213. Paraje las lagunillas s/n. 23071, Jaén. E-mail: glunque@ujaen.es

Selective strategy use depending on oral skill: An analysis of EFL course books using categorical modelization¹

Uso selectivo de estrategias según la destreza oral: un análisis de libros de texto de enseñanza del inglés usando la modelización categórica

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-324

Gloria Luque Agulló

Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Filología Inglesa

M^a Camino Bueno-Alastuey

Universidad Pública de Navarra, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento Filología y

Didáctica de la Lengua

Manuel Miguel Ramos Álvarez

Universidad de Jaén

Abstract

As recent research has shown that teaching second language (L2) learning strategies explicitly contributes to an increase in strategy use and in oral proficiency, this study explores the type of oral skill strategic instruction employed in some of the most common textbooks used in the last year of Higher Secondary Education in Spain. The study considered strategy instruction and if the type of oral skill, listening or speaking, affected strategy choice. Three variables and their association were considered using a statistical modelization perspective. Results showed that strategies were selected according to type of skill, that the type of strategies selected for explicit instruction and implicit use

⁽¹⁾ Research Project FFI2021-22442 "Orientación, propuestas y enseñanza para la sección de inglés en la prueba de acceso a la universidad", financed by the Ministry of Education, Spain.

did not differ significantly, and that strategies are contemplated mainly implicitly in textbooks within the units, and so explicit instruction of strategies is not sufficiently promoted in textbooks.

Keywords: strategy, explicit versus implicit teaching, skill, textbook analysis, last year Secondary Education, modelization analysis.

Resumen

Motivado por el hecho de que investigaciones recientes han demostrado que enseñar explícitamente las estrategias de aprendizaje de la segunda lengua (L2) contribuye a un incremento en el uso de estas estrategias y a una mejora de la competencia oral, este estudio explora el tipo de enseñanza estratégica presente en algunos de los libros más usados en segundo de Bachillerato en España. El estudio consideró si la enseñanza de estrategias de aprendizaje era implícita o explícita, y si el tipo de destreza, comprensión o producción oral, para el que se realiza dicha enseñanza afectaba de alguna manera a la propia selección de estrategias. Se estudió la asociación entre las tres variables (enseñanza, estrategia y destreza) usando una perspectiva de análisis basada en la modelización. Los resultados mostraron, primero, que la selección de estrategias dependía de la destreza; segundo, que el tipo de estrategias seleccionadas no difería estadísticamente según su tipo de enseñanza, explícita o implícita; y tercero, que la enseñanza estratégica en los libros de texto se realiza, en su mayor parte, de una manera implícita, por lo que la enseñanza explícita es insuficiente.

Palabras clave: estrategia, enseñanza implícita versus explícita, análisis de libros de texto, Bachillerato, modelización categórica.

Introduction

The study carried out by the Ministry of Education in Spain (MECD, 2012) emphasizes the need to promote actions conducive to the development of the oral competence of students, particularly as compared to other European countries. Furthermore, previous studies about language testing in Spain have noted the need to incorporate an oral component in the University Entrance exam (Bueno Alastuey and Luque Agullo, 2012), and procedures that guarantee the improvement of current oral competence proficiency levels (Laborda, Luque, Muñoz & Bakieva, 2015) so that students acquire a level that matches the requirements of the European

labor market (Halbach, Lázaro & Pérez, 2013). Among the actions that could be taken, the use of strategies for second language learning has shown strong correlations with EFL proficiency (Lee & Oxford, 2008). What remains unclear is whether L2 learning strategies can be explicitly taught (Anderson, 2005), acquired through exposure (Eslinger, 2000) or transferred from the first language (Wolfersberger, 2003). Recent studies seem to conclude that explicit teaching of L2 strategies is effective and beneficial for acquisition (Cohen & Macaro, 2007; Graham, Santos & Vanderplank, 2011; Lyster & Saito, 2010), particularly when it is integrated in mainstream teaching practices (Anderson, 2005). Specifically, “some types of strategies appear to be more related to success in language learning than others” (Griffiths, 2013, p. 92) although “there are no good or bad strategies, there is good or bad application of strategies” (Anderson, 2005, p. 762).

Course book evaluation has also formed part of Second Language Acquisition (SLA) research for several decades (Mukundan & Ahour, 2010; Tomlinson, 2011) in the search for appropriate textbooks for specific learners’ needs and classroom situations. Generally, research literature has focused on aspects concerning the skills (Rezza, 2011), on how communicative competence is developed (Gómez-Rodríguez, 2010), or on specific linguistic aspects (Mukundan, Nimehchilsem, & Hajimohannadi, 2011; Zapata, 2011). However, very little research has been carried out on how strategic teaching of L2 strategies is considered in textbooks. Since teaching L2 learning strategies explicitly seems to increase strategy use and oral proficiency according to recent studies (Cross, 2009; Lam, 2010; Lam & Wong, 2000; Plonski, 2011), this work, which is part of a wider project², analyzes i) the frequency and types of strategies considered, ii) whether they are implicitly or explicitly taught, and iii) which of them are associated to either of the two oral skills, listening or speaking, in some of the most used course books in the second year of *Bachillerato*³ in Spain.

²) Research Project FFI2021-22442 “Orientación, propuestas y enseñanza para la sección de inglés en la prueba de acceso a la universidad”, financed by the Ministry of Education, Spain. Its objective is to offer proposals for testing oral competence at the end of Higher Secondary Education.

³) Second year of *Bachillerato* is the last year of Higher Secondary Education in Spain.

Acquisition and use of L2 learning strategies

L2 learning strategies have been defined as “thoughts and actions, consciously selected by learners, to assist them in learning and using language in general, and in the completion of specific language tasks” (Cohen, 2011, p. 682). In Anderson’s terms (2005), strategies are conscious, they might be observable, and they are processes which are not used in isolation as single actions. Moreover, there is an active involvement on part of the learner in their selection and use (Ibid, 2005: p. 757). L2 learning strategies have been classified in different ways, for example, “strategies for learning and use, strategies according to skill area, and strategies according to function» (Cohen, 2011, p. 682). However, the notion of strategy, and specifically that of language learner strategies, is still being refined in several research fields (Griffiths, 2013). Some of the problems reported include the fact that the different categorizations in strategy literature overlap (Anderson, 2005), strategies for L2 learning and L2 use are difficult to distinguish in real life (Hsiao & Oxford, 2002), strategies are considered either too general, fuzzy or incoherent (Rose, 2012a), and most questionnaires enquiring about strategy use seem to be inaccurate or unreliable (Rose, 2012a,b).

Despite the current lack of consensus on any particular classification scheme (Chaudron, 2006; Plonski, 2011; Rose, 2012a,b), and the criticism of some authors (Dornyei, 2005) to previous research in the field, “a wide range of tools available for identifying, classifying and measuring L2 strategies” (Anderson, 2005, p. 760) have been developed in the last two decades, including taxonomies, think-aloud protocols and reflective journals. One of the most widely used inventories is Oxford’s classification (Oxford, 1990; Hsiao & Oxford, 2002). This six factor taxonomy includes six major categories: memory strategies, which help learners link one L2 item or concept with another; cognitive strategies, which involve mental processes directly concerned with the processing of information “to aid the acquisition, storage and use of information” (Oxford, 1990, p. 8); compensation strategies, which are “techniques used by learners to compensate for missing knowledge” (Hsiao & Oxford, 2002, p. 371), metacognitive strategies, used to self-direct or regulate language learning; affective strategies, which “help to regulate emotions, motivations and attitudes” (Deneme, 2010, p. 81); and social strategies, which are related to learning through the interaction with other people. The taxonomy includes subcategories for each of the major categories.

Although the author has reformulated part of the classification (Oxford, 2011) and some authors have noted that some of the categories might overlap (Dornyei, 2005), this taxonomy was chosen in our study for a number of reasons. First, it was chosen because it remains as the “most widely used strategy inventory” (Cohen, 2011, p. 693) “for L2 strategy research” (Anderson, 2005, p. 760), and it is still utilized by many authors (see, for instance, Griffiths, 2013, p. 59). Second, according to Anderson (2005, p. 760), “reliability and validity data are available for the taxonomy”, its validity is high and translated versions have been used in many research projects. Thirdly, it was found to account the best for the variety of strategies reported by learners when compared to other classification schemes (Hsiao & Oxford, 2002), and it includes most of the strategies from other schemes. Additionally, recent classifications based on learners’ self-regulation mechanisms do not solve the methodological problems attributed to the taxonomy used in the present paper as they present the same problems regarding categorization fuzziness (Rose, 2012a,b).

The importance of L2 strategic instruction has arisen from research studies which show that efficient language learners use those strategies (Morales & Smith, 2008; Cohen, 2011), and that proficient strategic use is correlated to language learning success and proficiency (Manchón, 2008; Anderson, 2005). Furthermore, recent research has shown that proficient learners use strategies in more appropriate ways (Cohen, 2011; Griffiths, 2013), “matching strategies to the task” (Chamot, 2005, p. 116) and using metacognitive knowledge. Consequently, it seems important to study how L2 learner strategies instruction is considered in textbooks, since adequate use of L2 learners’ strategies may improve students’ proficiency, and thus, knowledge of strategies seems paramount.

Implicit and explicit teaching of L2 learning strategies

The dichotomy between implicit vs. explicit teaching, which has been a focus of research for applied linguists for several decades (DeKeyser, 2003), has extended to L2 learning strategies and to whether those strategies can be explicitly taught in the classroom.

Explicit learning involves “conscious awareness and intention” (Brown, 2007, p. 291) to learn, and it is a process where students seek out the

structure of information that is presented to them. Alternatively, implicit learning is “learning without conscious attention or awareness” (Brown, 2007, p. 291). It occurs “without intention to learn and without awareness of what has been learned” (Brown, 2007, p. 292). Regarding teaching, explicit instruction in textbooks would involve overt information about the items to be learnt, whereas implicit teaching would mean no reference is made to those items although the learner must use them to fulfill certain activity or task. For this study, L2 strategies were the items considered (see appendix III for examples).

The effectiveness of explicit teaching of strategies has been questioned (Skehan, 1998), and some authors consider that strategies can be transferred from the L1 (Kellerman, 1991). However, transference is not automatic (Anderson, 2005), and less proficient learners tend to use the same strategies without making significant progress. Moreover, an overuse is associated to low proficiency levels (Anderson, 2005; Manchón, 2008). Nevertheless, most strategies are effective, promote learning and can result in improved oral competence (Anderson, 2005; Cohen & Macaro, 2007; Lee & Oxford, 2008; Manchón, 2008), specifically when they are associated to explicit instruction and integrated in the regular language classroom (Plonsky, 2011). Furthermore, the use of strategies gives learners a sense of security for real life and classroom communication (Manchón, 2000).

In sum, there is a general agreement on the fact that strategy use is associated to success in language learning and should be integrated in mainstream language instruction (Manchón, 2008), especially if oral competence is a goal of language teaching and testing in Europe (Amengual-Pizarro & Méndez García, 2012). Additionally, there is a growing interest in incorporating an explicit focus on learning strategies and learning-how-to-learn into language curricula following European guidelines (Council of Europe, 2001; Wong & Nunan, 2011). However, the approach in which L2 learning strategy instruction is considered for listening and speaking in some textbooks commonly used in the last year of Higher Secondary Education in Spain has not been explored. This issue is relevant in the sense that it allows considering whether strategy instruction in textbooks forms part of mainstream instruction or “if it remains at the level of isolated initiatives” (Manchón, 2008, p. 223), as teachers will tend to do in class what the textbook chosen suggests. Consequently, the focus of strategy instruction, explicit or implicit,

present within the textbooks and the type of learning strategies associated to either of the two skills, listening and speaking, will be a good indicator of the way strategy instruction is taking place in real mainstream classrooms.

Furthermore, research has rarely considered in depth the possible associations among L2 strategies, type of teaching focus –implicit or explicit-, and oral skill developed-listening and speaking- in textbooks. Consequently, the aim of our research was to explore such associations by including in the same design the three variables, using a type of statistical analysis which would be able to provide answers for this complex situation. The following hypotheses regarding strategic instruction for the oral skills in textbooks were formulated:

1. The frequency of implicitly used strategies within the units in second year Bachillerato course books is higher in implicit use than in the explicit teaching focus independently of the skill considered.
2. This higher frequency of strategies associated to implicit teaching also applies independently of the type of strategy considered.
3. L2 strategies will be selected in terms of the skill being introduced in the textbook unit, and thus, we hypothesize a partial association between Strategy and Skill not affected by Teaching Focus.

Method

Instruments

A checklist (Bueno-Alastuey and Luge Agullo, 2015a) was created to analyze oral skills development in textbooks. After the checklist was created, five course books⁴ were selected to be evaluated. From each of those books, two randomly selected units were analyzed by the authors using the checklist.

Part of the checklist created focused on strategy instruction and included sixteen items. The first two were categorical exclusive⁵ items

⁽⁴⁾ The five books analysed were the most widely used in the year 2012 in the last year of Higher Secondary Education in Spain according to the data provided by publishing companies, as they sold 134,654 copies.

⁽⁵⁾ Categorical questions/variables are single-choice or multiple-choice questions such as yes-no questions or questions with several possible answers. They are exclusive if the choice is restricted to one option and inclusive if more than one option can be selected.

stating, first, whether there was any explicit L2 learning strategy instruction in the listening and speaking sections of the units analyzed, and, secondly, whether there was any explicit instruction in any other specific listening or speaking sections of the textbook or in support material - teacher's book, extra material, resource book, web pages referenced, etc. - but not within the units themselves. Explicit instruction inside the students' units was labeled *Explicit Internal*, whereas explicit instruction of strategies found in other sections of students' textbooks or in support material was labeled *Explicit External*. Given the time pressure felt by teachers to cover the curriculum, this distinction between what can be found inside the units and outside the units was considered important.

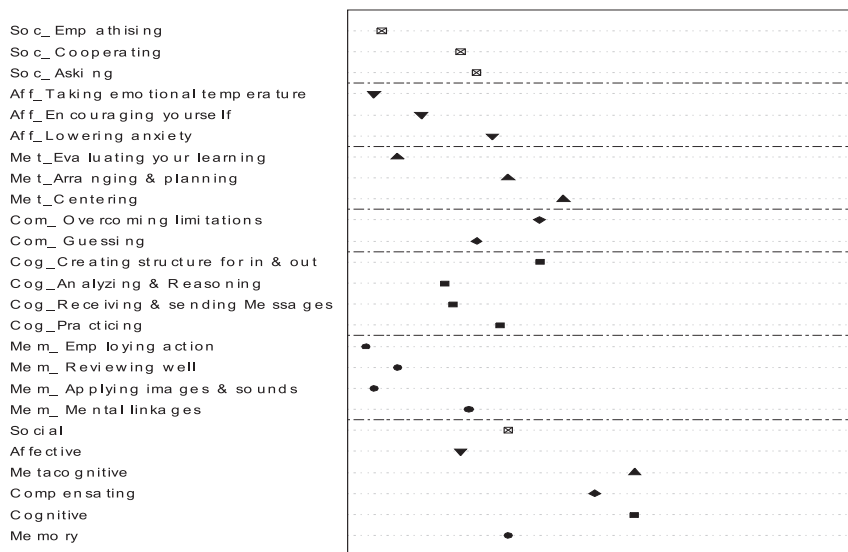
Explicit instruction, both internal and external, was operationalized as any explicit explanation given about a strategy and how to use it, while implicit use of a strategy was defined as any question or part of an activity in which learners were supposed to employ a specific learner strategy without any reference to its name, how that strategy should be used, or its benefits (see Appendix III for specific examples in the textbooks).

Those two first questions in each section were followed by six further categorical and not exclusive statements enquiring about the type of 1st level strategies (the six major categories in Oxford's taxonomy: memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective and social), and 2nd level strategies (subcategories proposed by Oxford (1990) for each of her major categories) instructed explicitly inside the units. The following two questions, questions 5 and 6, checked which specific 1st and 2nd level strategies were instructed explicitly outside the units, and in support material of the textbook pack. Finally, questions 7 and 8 examined which 1st and 2nd level strategies were supposed to be used implicitly to complete the tasks/exercises.

Instrument Analysis

First, a descriptive analysis was carried out to find out the frequency and type of strategies used in the textbook units. As shown in the first section at the bottom of Fig.I, the most frequently used strategies were cognitive (Cog) and metacognitive (Met) strategies followed by compensation (Com) strategies, which were also fairly used, and by memory (Mem) and social (Soc) strategies, which were scarcely employed. Finally, affective (Aff) strategies were the least used.

FIGURE I. Frequency and type of strategies.⁶



As for the most used at the 2nd level of specificity(see Fig. 1), there were only three strategies which were frequent, the metacognitive strategy of centering, the most frequent in absolute terms, the compensation strategy of overcoming limitations, and the cognitive strategy of creating structure for input and output.

The pattern of inclusion of strategies in textbooks described in the present work is fairly coincident with that of other studies which have used Oxford’s classification (Anderson, 2005; Lee & Oxford, 2008; Salashour, Sharifi & Salahshour, 2013; Vandergrift, 2005) to find out which L2 strategies are associated to more proficient levels. However, metacognitive strategies, which have been reported to be more effective for learners’ proficiency than cognitive ones, were less frequently found than cognitive strategies in our textbook analysis.

⁶⁾ Symbols (circles, triangles, squares) are associated to each of the six types of first level strategies. Thus, the sections above the general one also use these six symbols for the introduction of percentages in second level strategies.

These frequencies confirm the need to establish in a methodological sense how the textbooks selected deal with explicit and implicit teaching of L2 strategies, what types of strategies are used and how they might be associated to the two oral skills.

Design and data analysis

The data obtained were placed on tables and coded according to the variables strategy, teaching focus, and skill. The first variable, strategy, was coded into type of major category used: memory [mem], cognitive [cog], compensation [com], metacognitive [met], affective [aff], or social [soc]. The second variable, teaching focus, considered first the type of instruction (explicit vs implicit), and secondly, the section where the instruction took place (within unit, internal vs in other sections of the textbooks or in support material, external); thus, this variable was coded in three levels: implicit (Impl), explicit external (Expl.E), or explicit internal (Expl.I). The distinction implicit internal vs. external was not considered relevant because implicit use does not involve any type of overt instruction and our focus was on explicit instruction. Finally, the third variable, skill, included listening (Lis) and speaking (Spe).

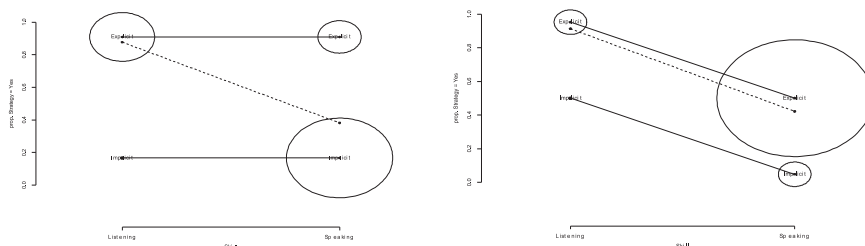
Using this coding system (see footnote 5), the statistical analysis was established following a categorical 3-way design, where strategy was denoted as A, teaching focus as B, and skill as C variable. All analyses were carried out using the R⁷ program of statistical analysis.

As this study considered three categorical variables and their possible association, a modelization perspective (i.e. log-linear analysis based on the generalized linear model) proved to be the optimal way to establish their possible statistical associations, rather than using classical simple chi-square analysis, which does not work when the frequency table is three-dimensional. This perspective can reveal the potential confusion, between marginal and conditional associations, and it also allows determining which is the best model to explain the connections among variables. The Paik (Paik 1985) diagram of Fig. II shows a visual

⁷⁾ All statistical analyses were performed using the free-GNU R software, R version 3.0.0 (R Foundation for Statistical Computing, <http://www.r-project.org/>) with {MASS}, {vcd}, {vcdExtra}, {gmodels}, and {contrast} libraries. Statistical significance was set at probability of .05.

representation of this type of confusions. The dashed line connects the marginal proportions of use of this cognitive strategy when associated to each of the two skills. In both sections of Fig.II it appears that strategy and skill are associated. Concretely, within listening, there is a higher rate of use of strategies than in speaking (the slope of the line is positive). However, when the teaching focus is considered, the center of the circles show the conditional probabilities of use of strategy for the skill and teaching focus in conjunction. From this perspective, given the hypothetical case on the left, the apparent association between strategy and skill is lost (the null slope of the solid lines is different to the slope of the dashed line), whereas in the case on the right, such association is maintained despite the teaching focus (the slope of the solid lines are equivalent to the dashed line).

FIGURE II. Paik diagram: differences between diverse types of complex associations on a three-way design.⁸



A two phase analysis was carried out, and decisions were taken depending on the results of more traditional tests of statistical significance of the type G^2 (or the Likelihood ratio statistic: The standard goodness of Fit statistic on the categorical context⁹) together with AIC and BIC complementary measures based on the informativity provided by the models (AIC, Akaike's information criterion, or BIC, Schwarz Bayesian information criterion), following specialized literature (Agresti, 2012).⁹

⁸) The variables strategy, teaching focus and skill are, in this figure, considered within two hypothetical situations.

⁹) see Appendix I for details of statistic and Goodness of Fit Indexes

In the first phase, from all the possible models (Appendix I, section c) only the statistically significant models were selected (see Appendix I, section a for details). In the second phase, the significant models were compared following a comparative (or conditional) perspective (Appendix I, section b). The comparison determined that the Joint independence model was the optimal one, (AC, B) Type, in statistical terms, for our analysis. This model was significantly better than the simpler one in the hierarchy, Mutual Independence: Mut.Ind. (A, B, C), and showed optimal values regarding informativity (AIC = -12.071, and BIC= -77.560). Statistical details about the two phase statistical analysis appear in justification section of Appendix I.

Furthermore, given the relevance of this model for our predictions, a more detailed analysis was carried out in a third phase, in which the logic of classical experimental designs was applied to our categorical design. Thus, a simple effect analysis versus a main effect analysis was considered for the three categorical variables (Maxwell & Delaney, 2003). That is to say, the association given by AC (or Strategy*Skill), in connection with the independent component B (or Teach.Focus). Additionally, the association AC was contemplated from its two possible directions, from Strategy To Skill, and from Skill to Strategy. For further details, see Appendix II.

Results and discussion

Regarding the first hypothesis, there is an apparent difference of frequencies between implicit use and explicit instruction (for more specific details about the distribution of strategies, see (Bueno-Alastuey and Agulló, 2015b). As can be seen in Table I (section a), there was more implicit use required (Impl.) than explicit instruction both within the unit (Expl. I), and outside the units (Expl. E) (marginal frequencies 51, 21 and 73 for ExplE, Expl.I and Impl respectively). In other words, strategies were less frequent in explicit teaching in general for all types of strategies and in absolute terms, so the variable considered, strategies (A), and teaching focus (B) were independent.

After finding out that textbooks provided very low explicit reference to strategies, we considered this pattern both for speaking and for listening (23 vs 28, 10 vs 11, and 33 vs 40 respectively). These data confirm our first prediction, that the frequency of strategies considered

within the units in second year *Bachillerato* course books is higher in implicit use than in explicit teaching independently of the skill considered.

TABLE I. Frequency of strategy use according to teaching focus¹⁰

a)	Lis	Spe					
Expl.E	23	28	51				
Expl.I	10	11	21				
Impl	33	40	73				
	66	79	145				
b)	Mem	Cog	Com	Met	Aff	Soc	
Expl.E	3	12	11	11	9	5	51
Expl.I	3	5	4	4	2	3	21
Impl	12	17	14	19	1	10	73
	18	34	29	34	12	18	145
c)	Mem	Cog	Com	Met	Aff	Soc	
Lis	8	14	17	20	6	1	66
Spe	10	20	12	14	6	17	79
	18	34	29	34	12	18	145

Concerning the second hypothesis, differences of use between explicit and implicit teaching were consistent for all types of strategies (see Table I, section b). For instance, use of cognitive strategies was higher for implicit teaching (17) than for external explicit (12) and internal (5), and this pattern is similar in all the columns (representing different major

¹⁰⁾ Explicit internal –Expl.I-, explicit external –Expl.E-, implicit –Impl- and skill (listening –Lis- and speaking –Spe-).

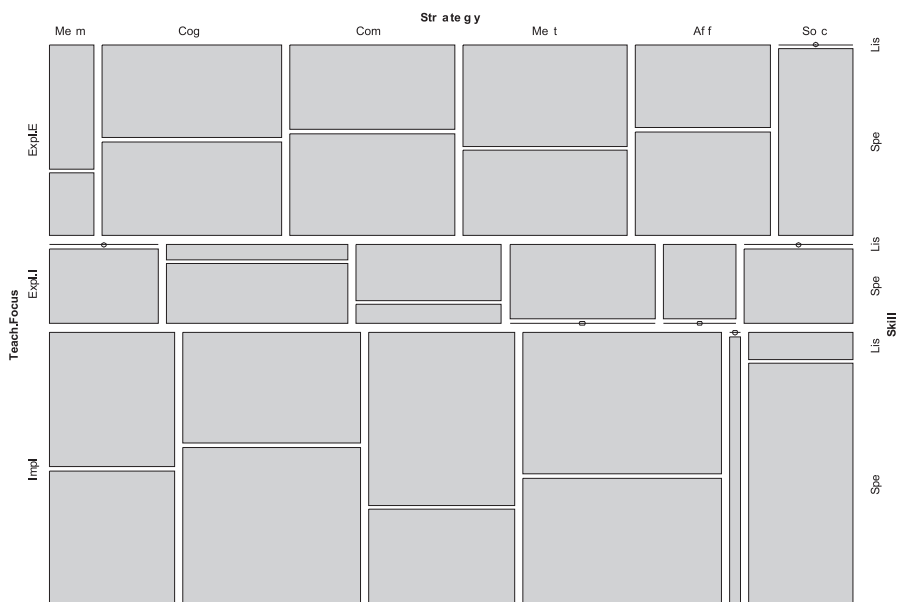
categories of strategies). Thus, our second hypothesis was confirmed, so the superior frequency of strategies associated to implicit teaching also applies independently of the type of strategy considered.

Third, we studied whether L2 strategies are selected in terms of the skill being introduced in the textbook unit (hypothesis 3) independently of the teaching focus. The results of the statistical analysis established an association between type of skill and strategy and thus type of strategy depended on skill and not on teaching focus (see Appendix II for further details). As was anticipated in the introduction, research has not considered whether there is a differential use of strategies according to the type of skill when controlling other possible variables, which avoids the potential confusion between the marginal (net) and the conditional association for the variables considered. For instance, the possible association between strategy and skill in the three-way design does not reveal how the teaching focus may alter this association. As shown in Table I, section c, there is a sharp contrast among the types of strategies included for explicit instruction or implicit use for the two skills analyzed. In general terms, the frequency of strategies developed for speaking is higher than for listening in some strategies, particularly regarding the use of social strategies, cognitive and memory ones. This pattern is inverted for compensation and memory strategies, which show a higher use in the listening skill. Affective strategies are used uniformly for both skills. Thus, our third hypothesis was confirmed.

The data regarding this third hypothesis is illustrated in Figure III below, which shows the contrast between explicit instruction (both within students' units [Expl. I] and in other sections [Expl. E]), and implicit use (Impl.) depending on skill.

Even though the figure shows there is some contrast between the implicit use of some kind of strategies between skills, for example affective strategies are not used implicitly for listening, it is clear that implicit use of strategies is predominant over explicit both within the units and in other sections.

FIGURE III. Selective strategy use in connection with teaching focus and skills¹¹.

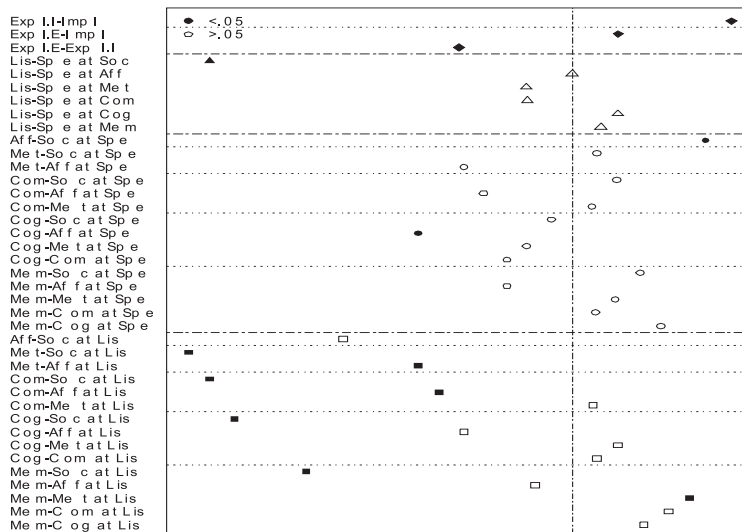


Our design involved the use of a modelization perspective to establish the association between the three categorical variables considered (for details on the possible types of associations, see Appendix I, section c). The analysis of our data resulted in a partial (joint) association, of the type (AC, B¹²), which was deemed to be the most appropriate one for describing the interaction of the three variables. Figure IV, where full figures represent statistical significant differences, illustrates the statistical details from this model comparing the use of the six major categories for each of the skills (lower two sections) and the employment of each category for both skills (third section). Finally, it also establishes the contrast between explicit instruction or only implicit use of L2 strategies.

¹¹ See section C in Appendix I for numerical values.

¹² A for Strategy, B for Teaching focus, and C for Skill.

FIGURE IV. Results using joint association model (AC, B).



Considering differences between skills, social strategies were dealt with significantly more in the speaking sections than in the listening sections. However, the highest quantity of significant differences took place within skills and specially in listening (see bottom section of Figure IV: full squares). There were a number of strategies being considered significantly more than others within both skills, showing books tend to propose the same kind of strategies for the same skill ignoring alternative ones.

Regarding speaking, there were significantly more social and cognitive than affective strategies being illustrated and used (see second section of Figure IV: full dots). Consequently, there seems to be a predominance of social and cognitive strategies being explicitly instructed and implicitly dealt with in speaking although the only significant difference appeared in affective strategies which are not dealt with sufficiently in speaking.

There are more significant differences in how strategies are considered in listening. Social strategies were used significantly fewer times than all other types of strategies. This should be an expected finding because course books seem to deal with listening as an individual skill,

consequently strategies fostering collaboration are not explicitly instructed or implicitly asked for. However, students could benefit from collaborating to understand recorded passages and especially to activate background knowledge by sharing experiences and knowledge to aid in listening tasks.

Affective strategies were also used significantly fewer times than metacognitive and compensation strategies, and memory strategies significantly fewer times than metacognitive strategies in listening. Therefore, course books do not deal enough with social, affective and memory strategies for listening and students' exposure to these kinds of strategies is significantly more limited than to the other three kinds of strategies.

Finally, Figure IV also shows results of the marginal effect produced by the teaching focus, confirming our first prediction and the third part of the joint model. The difference between implicit use and explicit instruction was statistically significant and confirmed there was significantly more implicit required use (Impl.) than explicit instruction both within the unit (Expl. I), and outside the units (Expl. E). Furthermore, there was significantly more explicit instruction in support material and specific sections outside the units (Expl. E) than within the units of the students' textbooks (Expl. I) for both skills.

Teaching implications

As shown by research both in Spain and in Europe (see the study carried out by the Ministry of Education in Spain, MEC, 2012) there is a need to promote actions conducive to the development of the oral competence of students. Among these, there is a growing interest in incorporating an explicit focus on learning strategies and learning-how-to-learn into language curricula following European guidelines (Council of Europe, 2001; Wong & Nunan, 2011).

Moreover, as strategy use is associated to success in language learning, its explicit integration in mainstream language instruction would probably lead to higher competence levels (Manchón, 2008), particularly with the consideration that learning strategies can be teachable (Griffiths, 2013). If proficient learners are better at using appropriate language learning strategies, and this involves matching the type of strategies to the type of

task, then, explicit instruction is needed and should be the aim within the units of a textbook. However, our analysis shows that explicit instruction is scarce within the units analyzed.

Furthermore, a wider array of strategies should be offered to provide an adequate range of them to decide which one matches the task better depending on skills, so as to maximize the learners' choice. Nevertheless, this study shows that the variety of strategies being taught and used remains scarce. Consequently, teachers and book authors should make an effort to widen the number and variety of learning strategies they offer their students.

Limitations of study and recommendations for further research

Although “researchers in the field widely agree on the theoretical benefits that learning strategy research provides for foreign language education” (Rose, 2012a, p. 92), the taxonomy used (Oxford, 1990) in this study has been questioned for the categorization of strategies, data collection instruments and contradictory results (Rose, 2012b). Nevertheless, this taxonomy was used because it has been widely used, has high validity and more recent taxonomies, including the notion of self-regulation (Dörnyei, 2005; Oxford, 2011) have also been shown to suffer from the same definitional fuzziness they criticize (Rose, 2012a,b). Our methodological design, which has shed some interesting results when analyzing associations between strategies and two more variables, should be applied to other situations and strategic taxonomies including self-regulation phenomena, in order to find out whether the apparent association existing between type of strategy and skill still exists when the type of strategies analyzed are different. Moreover, it would be interesting to consider in future studies whether the association between alternative strategy taxonomies in the three-way design reveals changes in this association produced by the teaching focus. Additionally, it would be challenging to compare how the different strategy classifications interact with other variables in a wide range of contexts.

The study of oral strategies should form part of wider studies which contemplate how oral competence is dealt with in EFL textbooks. Although textbooks devote some space to strategic development, and they select strategic behavior in terms of type of skill, the majority of them

include that as supplementary material, which might or might not be used by teachers, or they might just consider their use for different tasks without the inclusion of any explicit reference to strategic instruction.

Conclusions

This study measured the frequency of L2 learner strategies in five of the most common textbooks used in the last year of Higher Secondary Education in Spain. The frequency of strategies was considered in terms of the skill being developed, listening or speaking, and the focus of teaching, implicit or explicit. Our results showed that frequency of strategies was higher in implicit use than in the explicit teaching focus independently of the skill considered. Within explicit teaching, there was more frequency of strategies in complementary material outside the textbook units than inside them. Furthermore, the superior frequency of strategies associated to implicit teaching also applied independently of the type of strategy. Finally, according to the results of the modelization analysis, L2 strategies were selected in terms of the skill being introduced in the textbook unit, but independently of the teaching focus. Consequently, different strategies are selected for the two strategies contemplated, but no choice is given for explicit teaching or implicit use in the course books analyzed, where the same types of strategies are introduced.

Therefore, bearing in mind the fact that some types of strategies do appear to be more related to success in language learning than others (Griffiths, 2013, p. 692), and that explicit teaching of some of these strategies contributes to an increase in strategy use and in oral proficiency (Graham & Macaro, 2008; Cohen, 2011; Griffiths, 2013), then the textbooks selected may not provide sufficient explicit practice. Moreover, as research has shown (Cross, 2009; Lam, 2010; Lam & Wong, 2000; Plonski, 2011), learning strategies are in fact teachable (Griffiths, 2013), and “effective strategy instruction should be part of instructed language learning” (Manchón, 2008, p. 225). However, the lack of explicit instruction within the units points to a lack of awareness of the importance of L2 learning strategies for successful oral language performance on the part of publishing houses, who do not seem conscious of the effectiveness of explicit interventions followed by practice proposed by some authors

(Graham & Macaro, 2008). They also point to the more than likely lack of strategy instruction students experience as teachers will tend to do in class what there is within the units of the book chosen rather than complementary material in other sections, such as exam practice sections which is considered as optional, and usually ignored because of lack of time.

However, it must also be considered that efficient use of learning strategies (Morales & Smith, 2008) has to do more with degree and appropriateness than with quantity, as Griffiths confirms (2013, p. 77) when she reviews studies about the use of learning strategies of higher level learners, supporting Rubin et al. (2007, p. 142) statement that "unless learners select strategies in the service of some task, skill and goal, they will not easily find the most appropriate strategies and be successful". Nevertheless, in the textbooks analyzed only some types of strategies are offered for some skills, and strategy instruction depends on the skill being taught. Therefore, the choice of strategy to be taught or used depends on skill and textbooks tend to favor certain strategies over others in the tasks or explicit instruction they provide. This points to a more than likely lack of enough knowledge of all kind of strategies for oral production and reception skills.

If the most effective strategy instruction should be explicit and integrated in the regular language classroom, the course books used in this educational stage do not fulfill this objective and limit strategy instruction to specific sections outside the units and particular strategies depending on skill.

References

- Agresti, A. (2012). *Categorical Data Analysis*, 3rd edition, New York: Wiley.
- Amengual-Pizarro, M. y Méndez García, C. (2012) Implementing the Oral EnglishTask in the Spanish University Admission Examination: and International Perspective of the Language. *Revista de Educación*, 357, 105-128.

- Bueno Alastuey, M. C., and Luque Agullo, G. (2012). Foreign Language Competences Required in the University Admission Examination: a Proposal for the Evaluation of Oral Aspects. *Revista de Educacion*, 357, 81-104.
- Bueno-Alastuey, M. C., and Luque Agulló, G. (2015a). A tool to analyze oral competence development in EFL textbooks. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28(1), 73-96.
- Bueno-Alastuey, M. C., and Agulló, G. L. (2015b). Explicit instruction and implicit use of L2 learning strategies in higher secondary EFL course books. *International Journal of English Studies*, 15(2), 17 - 39.
- Brown, D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. London and New York: Pearson Longman.
- Chamot, A.U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Chaudron, C. (2006). Some reflections on the development of (meta-analytic) synthesis in second language research. In J. M. Norris and L. Ortega (Eds.) *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*. (pp. 323-339). Philadelphia: Benjamins..
- Cohen, A.D. (2011). L2 learner strategies. In E. Hinkel (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*, Vol. II - Part V. *Methods and instruction in second language teaching*. (pp. 681-698). Abingdon, England: Routledge.
- Cohen, A.D. and Macaro, E. (2007). *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cross, J. (2009). Effects of listening instruction on news video text comprehension. *Language Teaching Research*, (13)2, 151-176
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty and M. Long (Eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. (pp. 313-348). Oxford: Blackwell Publishing.
- Deneme, S. (2010). Cross-cultural differences in language learning strategy preferences: A comparative study. *The International Journal of Language, Society and Culture*, 31, 81-89.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York & London: Lawrence Erlbaum.
- Eslinger, C. (2000). «A More Responsive Mind»: A Study of Learning Strategy Adaption among Culturally Diverse ESL Students. Utah: Brigham Young University.

- Gómez-Rodríguez, L. (2010). English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence?. *Educación y Educadores*, 13. Retrieved July, 1, 2014 from: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1728/2330>.
- Graham, S., and Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58, 747–783.
- Graham, S., Santos, D. and Vanderplank, R. (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research*, (15)4, 435 - 456.
- Griffiths, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Multilingual Matters. UK: Clevedon.
- Halbach, A., Lázaro, A., & Pérez, J. (2013). La lengua inglesa en la nueva universidad del EEES [The English language at the new EEES university]. *Revista de educación*, 362, 105-132. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre362/re36204.pdf?documentId=0901e72b816fb9a0>
- Hsiao, T. and Oxford, R. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86, 368-383.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some implications for the classroom. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith and M. Swain (Eds.) *Foreign/second Language Pedagogy Research*. (pp. 142-161). Multilingual Matters. UK: Clevedon..
- Laborda, J. G., Agulló, G. L., Muñoz, A. I., and Bakieva, M. (2015). Performance of first year university students in the speaking tasks of a simulated University Entrance Examination. *Revista de Educación*, 369, 104 – 128
- Lam, W. (2010). Implementing communication strategies instruction in the ESL oral classroom: what do low-proficiency learners tell us. *TESL Canada*, (27)2, 11- 30.
- Lam, W., and Wong, J. (2000). The effects of strategy training in developing discussion skills in an ESL classroom. *ELT Journal*, (54)3, 245– 255.
- Lee, K. R. and Oxford, R. (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, (10)1, 7-32.
- Lyster, R. and Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: a meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, (32)2, 265-302.

- Manchón, R. (2000). Fostering the autonomous use of communication strategies in the foreign language classroom. *Links and Letters*, 7, 13-27.
- Manchón, R. (2008). Taking strategies to the foreign language classroom: where are we now in theory and research?. *IRAL* 46, 221 – 243.
- Maxwell, S. and Delane, H. (2003). *Designing Experiments and Analyzing Data: A Model Comparison Perspective*. Second edition. New York & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL*. Volumen I y II Informe español. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Morales, M. and Smith, D. (2008). Spanish learning strategies of some good language learners. *Porta Linguarum*, 9, 167-177.
- Mukundan, J. and Hour, T. (2010). A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970-2008). In B. Tomlinson, & H. Masuhara. (Eds.), *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice*. (pp. 336-352). London: Continuum.
- Mukundan, J., Nimehchilasem, V. and Hajimohannadi, R. (2011). Developing an English language textbook evaluation checklist: a focus group study. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(12), 100-106.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle.
- Oxford, R. (2001). Language learning styles and strategies. In M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a Second Language*. (pp. 359-366). Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. (2011). *Teaching & Researching: Language Learning Strategies*. London: Routledge.
- Paik, M. (1985). A Graphical representation of a three-way contingency table: Sympson's paradox and correlation. *American Statistician*, (39), 53-54.
- Plonski, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction: a meta-analysis. *Language Learning*, 61(4), 993-1038.
- Rezza, M. 2011. Quantification and graphic representation of EFL textbook evaluation results. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(5), 511-520.

- Rose, H. (2012a). Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33(1), 92-98.
- Rose, H. (2012b). Language learning strategy research: Where do we go from here? *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(2), 137-148.
- Rubin, J., Chamot, A.U., Harris, V. and Anderson, N.J. (2007). Intervening in the use of strategies. In A. D. Cohen and E. Macaro (Eds.) *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*, (pp.141-160). Oxford: Oxford University Press.
- Salashour, F., Sharifi, M. and Salashour, N. (2013). "The Relationship between Language Learning Strategy Use, Language Proficiency Level and Learner Gender". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (70), 634-643.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied linguistics*, 26(1), 70-89.
- Wolfersberger, M. (2003). L1 to L2 Writing Process and Strategy Transfer: A Look at Lower Proficiency Writers. *TESL-EJ*, 7(2).
- Wong, L.L.C. and Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners, *System*, (39)2,144 -163.
- Zapata, C. (2011). Estrategias de comprensión lectora en libros de inglés como lengua extranjera. *Educare*, (15)3, 27-52.

Appendix I

Statistical results of modelization analysis

Using the R program of statistical analysis¹³, a two-stage analysis was completed. In these two stages, decisions were taken according to both the more traditional tests of statistical significance of the type G^2 and also complementary measures based on the informativity of the models (AIC or BIC) (see Agresti, 2012).

The first phase in the analysis was carried out to select the statistically significant models (see section b), allowing the selection of Models Hom.Ass. {AB, AC, BC}, Con.Ind.3 {AC, BC} and Joint.Ind.2 {AC, B}. Then, the selected models were compared in the second phase following a conditional perspective (section c), concluding that the Joint independence model {AC, B} was the optimal one from those initially selected. This model was significantly better than the simpler one in the hierarchy, Mut.Ind. {A, B, C}, but did not differ from the more complex ones which were also relevant, Con.Ind.3 {AB, AC} or Con.Ind.1 {AC, BC}, because they involved a single association, AC, that also appeared in the reference model.. This was confirmed since the relative (conditional) comparison among the three possible models that involve simple associations revealed that the only model showing significant differences with the more complete one of the type (Hom.Ass. {AB, AC, BC}) was the Con.Ind.2 {AB, BC} model. Therefore, the AC association is significant (see details on section c). As a whole, the selected model is the one offering optimal informativity values (AIC = -12.071 and BIC= -77.560; in contrast, AIC=-2.995/ BIC=-32.763, or AIC=-6.781/BIC=-42.502); respectively for Hom.Ass. {AB, AC, BC} and Con.Ind.3 {AC, BC}) so this model was selected for our analysis.

- a) Different modelization hierarchical models for a multidimensional situation with three categorical variables: A (Strategy), B (teaching focus) and C (Skill).

⁽¹³⁾ All statistical analyses were performed using the free-GNU R software, R version 3.0.0 (R Foundation for Statistical Computing, <http://www.r-project.org/>) with {MASS}, {vcd}, {vcdExtra}, {gmodels}, and {contrast} libraries. Statistical significance was set at *probability of 05*.

- **Complete association (Saturated model) {ABC}**. Complex association (or 3-factor interaction) among all variables. A two-way association is in turn modulated by the third variable (i.e. The association of Strategy & Teaching focus will in turn change when the variable Skill is introduced).
- **Homogeneous association {AB, AC, BC}**. All pairs of variables are associated, Strategy & Teaching Focus, Strategy & Skill, and Teaching Focus & Skill. Whatever the conditional association between two variables is, strong or weak or not present, it is the same for all levels of the third variable, thus neither C modifies the association AB, nor B modifies the association AC, or A modifies the association BC.
- **Conditional independence {(B+C)*A} or {AB, AC}**. Two associations of two factors. The model holds that variables A and B and also A and C are associated, but B and C are conditionally independent. I.e. given: Strategy * Teaching Focus, and Strategy * Skill, but Teaching focus & Skill are independent through all and each levels of the variable Strategy.
- **Joint independence (or partial association) {AC, B}**. An association of only two factors and a main effect. For instance, Skill and Strategy are associated, but Teaching focus is independent.
- **Mutual independence {A, B, C}**. All variables are independent. In this case, Strategy, Teaching focus and Skill.

b) Global modelization analysis and results

Model	df	χ^2	p(χ^2)	G ²	p(G ²)	AIC	BIC
Com.Ass. {ABC}	0	---	---	---	---	0	0
Hom.Ass. {AB, AC, BC}	10	12.885	.230	17.005	.074	-2.995	-32.763 *
Con.Ind.1 {AB, AC}	20	25.670	.177	31.885	.045	-8.115	-67.650
Con.Ind.2 {AB, BC}	15	28.504	.019	36.455	.002	6.455	-38.196
Con.Ind.3 {AC, BC}	12	13.017	.368	17.219	.142	-6.781	-42.502 *
Joint.Ind.1 {AB, C}	17	28.616	.038	36.498	.004	2.498	-48.106
Joint.Ind.2 {AC, B}	22	25.673	.266	31.929	.079	-12.071	-77.560 *
Joint.Ind.3 {BC, A}	25	40.851	.024	51.165	.002	1.165	-73.254
Mut.Ind. {A, B, C}	27	40.837	.043	51.209	.003	-2.791	-83.163

*p > 0.05

c) Conditional Modelization Analysis

Model	G ²	df	Delta G ²	Delta df	p(Delta)
Com.Ass. {ABC}	---	---	---	---	---
Hom.Ass. {AB, AC, BC}	17.005	10	17.005	10	.074
Con.Ind.1 {AB, AC}	17.219	12	0.214	2	.899
Con.Ind.2 {AB, BC}	36.455	15	19.450	5	.002 *
Con.Ind.3 {AC, BC}	31.885	20	14.880	10	.136
Con.Ind.3 {AB, AC}	17.219	12	14.710	10	.143
Con.Ind.1 {AC, BC}	31.885	20	0.044	2	.978
Joint.Ind.2 {AC, B}	31.929	22	19.280	5	.002 *
Mut.Ind. {A, B, C}	51.209	27	---	---	---

* $p \leq .05$

Appendix II

Statistical Details for Selected Model Joint Association (Strategy*Skill) + Teach.Focus (AC,B) following a simple/main effects focus of analysis.

Global: $G^2(22) = 31.929$, AIC = 157.56

a) Association AC: "Strategy on Skill" direction

Strategy	Skill = Listening				Skill = Speaking				
	Param	SE	z	p(z)	Param	SE	z	p(z)	
Mem vs	Cog	0.560	0.443	1.263	.207	0.693	0.387	1.790	.074
	Com	0.754	0.429	1.758	.079	0.182	0.428	0.426	.670
	Met	0.916	0.418	2.190	.028 *	0.336	0.414	0.813	.416
	Aff	-0.288	0.540	-0.533	.594	-0.511	0.516	-0.989	.323
	Soc	-2.079	1.061	-1.961	.050 *	0.531	0.399	1.331	.183
Cog vs	Com	0.194	0.361	0.538	.591	-0.511	0.365	-1.399	.162
	Met	0.357	0.348	1.024	.306	-0.357	0.348	-1.024	.306
	Aff	-0.847	0.488	-1.736	.082	-1.204	0.465	-2.587	.010 *
	Soc	-2.639	1.035	-2.550	.011 *	-0.163	0.330	-0.493	.622
Com vs	Met	0.163	0.330	0.493	.622	0.154	0.393	0.392	.695
	Aff	-1.041	0.475	-2.193	.028 *	-0.693	0.500	-1.386	.166
	Soc	-2.833	1.029	-2.753	.006 *	0.348	0.377	0.924	.356
Met vs	Aff	-1.204	0.465	-2.587	.010 *	-0.847	0.488	-1.736	.082
	Soc	-2.996	1.025	-2.924	.003 *	0.194	0.361	0.538	.591
Aff vs	Soc	-1.792	1.080	-1.659	.097	1.041	0.475	2.193	.028 *

* $p \leq .05$

b) Association AC: “Skill on Strategy” direction

Skill	Strategy	Param	SE	z	p(z)
Lis vs Sp.	Mem	0.223	0.474	0.470	.638
	Cog	0.357	0.348	1.024	.306
	Com	-0.348	0.377	-0.924	.356
	Met	-0.357	0.348	-1.024	.306
	Aff	0.000	0.577	0.000	1.000
	Soc	-2.833	1.029	-2.753	.006 *

* $p \leq .05$

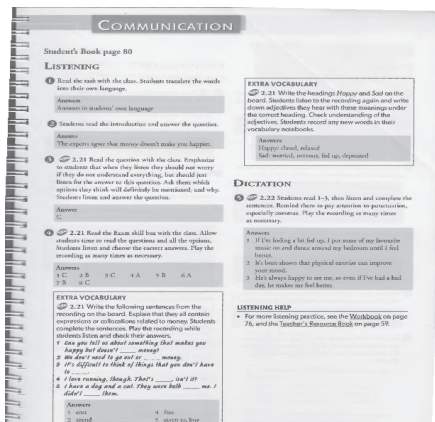
c) Independent Factor B: Teaching Focus

Teach.Focus	Param	SE	z	p(z)	
Expl.E vs	Expl.I	-0.887	0.259	-3.422	.001 *
	Impl	0.359	0.183	1.965	.049 *
Expl.I	Impl	1.246	0.248	5.032	.000 *

* $p \leq .05$

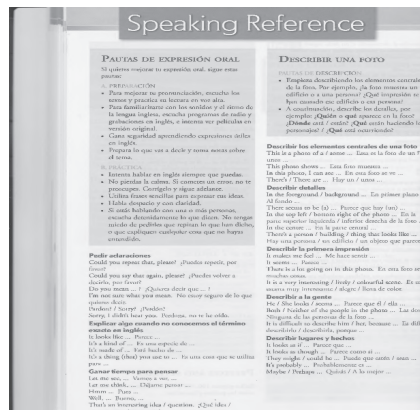
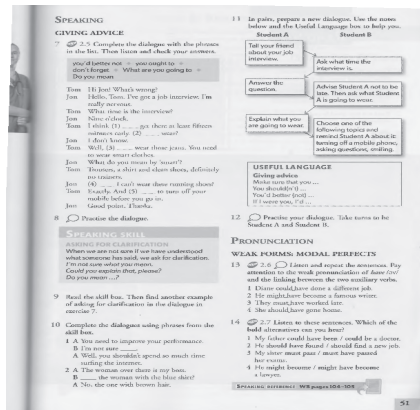
Appendix III

Examples of strategies found in textbooks (internal), teachers' books and supplementary material (external). When a specific written explanation on the use of the strategy was given, they were considered explicit. If no explanation was given, then strategies were implicitly used.



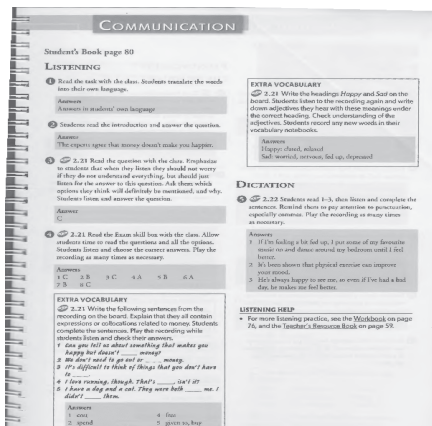
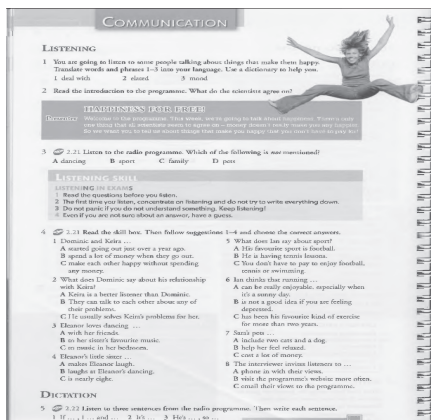
Listening Implicit: in the students' book, learners will have to use some strategies to carry out the listening exercises, but there are no suggestions as to which strategy should be used in the exercises. Moreover, the teacher's book does not provide any recommendation either.

Speaking Implicit: several speaking activities are introduced for the students to carry out, but no suggested use of any strategy is provided in the students' or the teacher's book corresponding pages.



Speaking explicit internal: the students' book explains in exercise 8 the use of a social strategy, *asking for clarification*.

Speaking explicit external: in the final reference section of the workbook, there is a revision of speaking strategies using the native language of students. Some of the strategies considered here include social strategies, *asking for clarification*, affective ones, lowering anxiety, and cognitive ones such as *creating structure for input and output* and practicing.



Listening Explicit Internal: Exercise 2.21 in the students' book explains the use of two strategies, an affective one, *lowering anxiety*, and a compensating strategy, *guessing*.

Listening explicit external: exercise 2.21 in the teachers' book suggests the usage of an affective strategy, *lowering anxiety*, to be used by students. However, this strategy is not mentioned in the students' book. That is the reason it has been considered Explicit External

Contact address: Gloria Luque Agulló. Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Filología Inglesa, Edif. D2, despacho 213. Paraje las lagunillas s/n. 23071, Jaén. E-mail: gluque@ujaen.es