



Caracterización de las estrategias de aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de nuevo ingreso en el contexto universitario, Nicaragua

Characterization of English Language learning strategies among first-year college students in Nicaragua

Julio César Roa Rocha

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Centro Universitario Regional de Matagalpa, UNAN-Managua/CUR-Matagalpa, Nicaragua.

<https://orcid.org/0000-0002-4505-7698>

juliorn27@yahoo.com

RECIBIDO

12/09/2025

ACEPTADO

22/06/2026

RESUMEN

Las estrategias de aprendizaje se erigen como herramientas fundamentales para un aprendizaje consciente y significativo en la educación superior. El propósito de este trabajo consistió en caracterizar las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación con mención en inglés en el Centro Universitario Regional (CUR-Matagalpa), de la UNAN-Managua durante el primer semestre del año académico 2024. Metodológicamente, la investigación se inscribió bajo un paradigma positivista con enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo, diseño no experimental, de tipo aplicada y de corte transversal. Para la recolección de datos, se administró el cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (SILL) de Oxford, adaptado y validado por García (2012), a una muestra no probabilística por conveniencia de 46 estudiantes de nuevo ingreso del turno sabatino. Los datos fueron sistematizados en hojas de cálculo y analizados de forma estadística descriptiva. Los principales hallazgos revelan que los estudiantes poseen un amplio y polifacético repertorio estratégico. Se identificó una alta inclinación hacia la autorregulación en las estrategias metacognitivas (56%) y el uso independiente de barreras afectivas (76%) para mitigar la ansiedad. Asimismo, se demostró estadísticamente la coexistencia de combinaciones estratégicas asociadas entre la dimensión cognitiva y compensatoria, y entre la memoria y la interacción social. Se concluye que, a pesar de proceder mayoritariamente de contextos rurales con baja exposición al idioma, los discentes adaptan sus técnicas a las demandas universitarias, requiriendo una mediación docente orientada al fortalecimiento explícito de las macrodestrezas orales y auditivas.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje del inglés; caracterización; estrategias de aprendizaje; herramientas.



ABSTRACT

Learning strategies are fundamental tools for conscious and meaningful learning in higher education. The purpose of this study was to characterize the learning strategies employed by first-year students in the Education Sciences program with a concentration in English at the Regional University Center (CUR-Matagalpa) of UNAN-Managua during the first semester of the 2024 academic year. Methodologically, the research was conducted within a positivist paradigm with a quantitative approach; it was descriptive in nature, used a non-experimental design, and was of an applied, cross-sectional nature. For data collection, the Oxford Learning Strategies Questionnaire (SILL)—adapted and validated by García (2012)—was administered to a non-probabilistic convenience sample of 46 first-year students in the Saturday program. The data were organized in spreadsheets and analyzed using descriptive statistics. The main findings reveal that students possess a broad and multifaceted repertoire of strategies. A strong tendency toward self-regulation was identified in metacognitive strategies (56%) and the independent use of affective barriers (76%) to mitigate anxiety. Furthermore, the coexistence of associated strategic combinations between the cognitive and compensatory dimensions, and between memory and social interaction, was statistically demonstrated. It is concluded that, despite coming primarily from rural contexts with limited exposure to the language, the students adapt their techniques to meet university demands, requiring instructional mediation aimed at explicitly strengthening oral and listening macro-skills.

KEYWORDS

English language learning; characterization; learning strategies; tools.

INTRODUCCIÓN

25

Los desafíos de la educación contemporánea requieren que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje autónomo. Se ha transitado de un modelo educativo centrado en la figura del docente como único transmisor del conocimiento hacia un entorno rico en información, donde el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje. Este cambio exige en el aprendiz el desarrollo de habilidades y estrategias que le permitan construir de manera significativa su competencia comunicativa en inglés.

A lo largo de su formación académica, el aprendiz construye un repertorio de estrategias de aprendizaje que facilitan la comprensión, retención y producción del idioma inglés. Al emplear un conjunto variado de estas herramientas, los estudiantes pueden abordar los diferentes componentes de una lengua extranjera de manera efectiva, desde la gramática y el vocabulario hasta las habilidades comunicativas. A este respecto, es fundamental abandonar la suposición de que el estudiante llega al salón de clase carente de estrategias previas. Oxford y Amerstorfer (2019) sostienen que los estudiantes poseen un repertorio de estrategias preliminares y la labor docente consiste en identificar, legitimar y resignificar dicho bagaje a la luz de las exigencias del entorno universitario.

En la educación superior, las estrategias de aprendizaje adquieren una relevancia crítica, particularmente en contextos de profesionalización docente con formatos intensivos, como el turno sabatino en el Centro Universitario Regional (CUR-Matagalpa), donde el encuentro presencial ocurre únicamente una vez por semana, completando un ciclo de 14 sesiones a lo largo del semestre. Al respecto, Roa Rocha (2023) destaca que la formación de profesores de inglés en este centro universitario responde a demandas socioeducativas regionales específicas, donde las aspiraciones personales y profesionales de los estudiantes impulsan una mejora sustancial en sus actitudes hacia el aprendizaje del idioma.

Asimismo, comprender el perfil de ingreso es vital, dado que, como señala Roa Rocha (2022), los estudiantes se incorporan a la carrera con una base de conocimientos heterogénea y deben enfrentarse a un currículo que demanda autonomía y herramientas de autorregulación desde el primer semestre. Esta realidad académica implica considerar las fortalezas y necesidades individuales de los discentes para dotarlos de herramientas efectivas que les permitan asumir el control de su propio proceso formativo.

Partiendo de esta base, el presente estudio busca caracterizar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación con mención en inglés en el CUR-Matagalpa, guiado por la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes de la carrera de inglés para desarrollar sus competencias lingüísticas en el idioma?

Fundamentación Teórica

La Taxonomía de Estrategias de Aprendizaje de Oxford

Existen distintas clasificaciones, taxonomías y enfoques teóricos propuestos por diversos autores para el estudio de las estrategias de aprendizaje en el ámbito de las lenguas extranjeras; no obstante, por razones de delimitación teórica, coherencia interna y criterios de pertinencia metodológica, en este artículo no se profundizará en dichos modelos.

Para el propósito y alcance de este trabajo, se expone de manera exclusiva la taxonomía propuesta por Rebecca Oxford (1990), la cual fue diseñada específicamente para el proceso de adquisición de idiomas y cuyas dimensiones guiaron de forma estricta el análisis descriptivo de este estudio.

En el ámbito de la lingüística aplicada y la pedagogía del inglés, este modelo conceptual —operacionalizado a través del Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas (SILL, por sus siglas en inglés)— constituye el marco de mayor consenso y robustez científica global. Oxford define las estrategias de aprendizaje como acciones específicas implementadas por el estudiante con el fin deliberado de hacer que el proceso sea más fácil, rápido, disfrutable, autodirigido, eficaz y transferible a nuevas situaciones de comunicación. La pertinencia de esta taxonomía radica en su estructura bidimensional, la cual segmenta las acciones del discente en dos grandes macro-categorías mutuamente interdependientes y dinámicas: las estrategias directas y las estrategias indirectas.

Las **estrategias directas** son aquellas que involucran de manera inmediata y explícita el procesamiento mental del nuevo idioma. Estas se subdividen en tres dimensiones esenciales:

1. **Estrategias de memoria (o nemotécnicas):** Orientadas al almacenamiento, retención y posterior recuperación de la información mediante asociaciones semánticas, imágenes mentales, agrupamientos y revisiones estructuradas. Estas permiten al estudiante anclar el nuevo léxico y las estructuras gramaticales en su memoria a largo plazo.
2. **Estrategias cognitivas:** Constituyen el motor operativo y la dimensión más analítica de la taxonomía. Involucran la manipulación, transformación y práctica constante de la lengua meta a través de la repetición formal, el reconocimiento y aplicación de reglas analíticas, la traducción consciente, la segmentación sintáctica y léxica, y la toma de notas descriptivas.
3. **Estrategias de compensación:** Diseñadas para salvaguardar la comunicación activa ante la presencia de vacíos o limitaciones en el equipamiento lingüístico del estudiante. Incluyen el uso de pistas no lingüísticas, la adivinación inteligente en la lectura y la producción, el uso de sinónimos, la circunlocución y la alternancia de códigos para mantener el flujo comunicativo a pesar de la insuficiencia de vocabulario.

Por otro lado, las **estrategias indirectas** no manipulan el código lingüístico de forma directa, sino que de manera simbiótica proveen el soporte logístico, administrativo, emocional y cooperativo indispensable para sostener y guiar el esfuerzo cognitivo.

Estas se articulan en tres dimensiones complementarias:

1. **Estrategias metacognitivas:** Vinculadas con las funciones ejecutivas superiores de autogestión educativa. Comprenden la planificación deliberada de los horarios de estudio, la organización del espacio de aprendizaje, el enfoque selectivo de la atención y la autoevaluación crítica de los avances y debilidades individuales, permitiendo una transición efectiva hacia la autonomía discente.
2. **Estrategias afectivas:** Dedicadas a la regulación del espectro socioemocional, la ansiedad y la motivación. El estudiante las emplea para mitigar los niveles de frustración inherentes a la producción oral y escrita en una lengua extranjera, utilizando técnicas de autorrelajación, el autoestímulo y la monitorización consciente de sus estados anímicos durante las tareas lingüísticas.
3. **Estrategias sociales:** Enmarcadas en la naturaleza intrínsecamente comunicativa del lenguaje. Conllevan la interacción cooperativa con pares y docentes, la formulación

de preguntas de clarificación o verificación, y el desarrollo de la empatía cultural, elementos catalizadores para el aprendizaje colaborativo en el entorno áulico.

En correspondencia con esta clasificación teórica, el presente estudio retoma las dimensiones propuestas por Oxford (1990) para caracterizar las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de primer ingreso de la carrera de inglés en el CUR-Matagalpa.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se llevó a cabo en las instalaciones del Centro Universitario Regional de Matagalpa (CUR-Matagalpa), adscrito a la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua).

La investigación se fundamentó en el paradigma positivista, sustentado en la recolección empírica y la medición numérica para identificar patrones de comportamiento en el objeto de estudio.

El enfoque de investigación fue Cuantitativo, dado que recurre a la estadística descriptiva para examinar y analizar el perfil estratégico de la muestra.

Por su nivel el estudio es descriptivo, orientado a especificar las propiedades y los perfiles de uso de las estrategias de aprendizaje sin manipular las variables.

Por su diseño es no experimental, debido a que el fenómeno de estudio se observó en su contexto natural sin intervención directa ni alteración de las variables.

Es una investigación aplicada, puesto que sus resultados proveen bases directas para la intervención y mejora de los planes de mediación didáctica del profesorado de la institución.

Por su corte en el tiempo es transversal, dado que la recolección de los datos cuantitativos se realizó en un único momento temporal (primer semestre del año 2024).

Población y muestra

La población estuvo compuesta por 46 estudiantes de primer ingreso de la carrera de Ciencias de la Educación con mención en inglés, de los cuales 35 eran mujeres y 11 varones.

Se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia compuesta por 46 estudiantes matriculados en el primer semestre del año 2024, turno sabatino. El perfil de la muestra registra un 76% de participación de mujeres. La selección respondió a criterios de accesibilidad y disponibilidad de los participantes dentro de sus horarios regulares de clases.

Métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de datos

La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento utilizado consistió en el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas (SILL) desarrollado por Oxford (1990), siguiendo los criterios de análisis de conglomerados y la estructura de adaptación en

idioma español empleados por García (2012). El instrumento evalúa seis dimensiones estratégicas fundamentales divididas en categorías directas e indirectas.

El desarrollo de la investigación se estructuró en **tres etapas secuenciales**, las cuales garantizaron el rigor metodológico y ético del proceso:

Etapas 1. Fase preparatoria y contextualización del protocolo: En esta primera instancia se formuló el protocolo de investigación, definiendo el objetivo, el marco teórico y el enfoque metodológico. Asimismo, se seleccionó y revisó el instrumento de recolección de datos elaborado y validado previamente por García (2012), asegurando su pertinencia para el contexto del estudio. Finalmente, se gestionaron los permisos institucionales correspondientes con las autoridades del CUR-Matagalpa para garantizar el acceso a las aulas.

Etapas 2. Trabajo de campo y recolección de datos: La aplicación de los instrumentos se efectuó de manera presencial en las aulas del CUR-Matagalpa. Previo al llenado de los cuestionarios, se gestionó el consentimiento informado con los participantes; en este acto se garantizó el anonimato, la estricta confidencialidad de la información y se aclaró la libertad de retiro voluntario de la investigación sin repercusión académica.

Etapas 3. Procesamiento, análisis e informe final: Una vez recolectada la información, se procedió a la digitalización y depuración de los datos. Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias absolutas y porcentajes. Finalmente, se procedió a la discusión de los resultados y a la redacción del informe de investigación.

Para el análisis y la caracterización del perfil estratégico de los participantes, se aplicó la taxonomía de Oxford (1990), empleando la adaptación del instrumento validada metodológicamente por García (2012). Este marco permitió describir las diversas aproximaciones que los estudiantes emplean en el proceso de aprendizaje del inglés a través de las dimensiones de memoria, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Perfil de los participantes

Los resultados sociodemográficos obtenidos en esta investigación concuerdan con los hallazgos de Roa Rocha (2022), quien encontró que la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso en el CUR-Matagalpa se dedican exclusivamente a sus tareas académicas. La muestra conforma una población estudiantil bastante joven, con edades que oscilan entre los 16 y los 27 años. En cuanto al origen, el 65% proviene de zonas rurales y, en su gran mayoría (93,5%), asistieron a escuelas públicas.

Por otro lado, el 35% de los participantes reportó haber tomado cursos de inglés básico antes de ingresar a la universidad. Este conocimiento previo actúa como un facilitador inicial, permitiendo a los estudiantes establecer conexiones cognitivas y lingüísticas entre su lengua materna y la lengua extranjera, lo cual facilita el aprendizaje inicial (Guillén y Maldonado, 2019).

Tabla 1.
Perfil Sociodemográfico de los Participantes

Variable	Categoría	Frecuencia (n=46)	Porcentaje
Género	Femenino	35	76%
	Masculino	11	24%
Procedencia	Zona Rural	30	65%
	Zona Urbana	16	35%
Tipo de Colegio	Público	43	93.5%
	Privado	3	6.5%
Conocimiento previo	Tomó cursos de inglés básico	16	35%
	Sin cursos previos	30	6.5%

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la distribución analítica de la Tabla 1, la población estudiantil de primer ingreso del turno sabatino se caracteriza por una marcada base rural y procedencia del sector público, factores que históricamente delimitan el grado de inmersión y práctica lingüística real antes de la educación superior. No obstante, la presencia de un segmento con cursos previos y la juventud de la muestra configuran un escenario adaptativo particular.

Estrategias de aprendizaje para la memorización y su dimensión social

Los hallazgos cuantitativos de esta caracterización muestran que los aprendices de nuevo ingreso recurren de manera habitual a la repetición (81%) como herramienta principal de retención. Sin embargo, se identificó una notable presencia de mecanismos cognitivos más profundos, como las estrategias de asociación (52%). Esta dualidad estratégica sugiere una inclinación emergente hacia el procesamiento profundo de la información.

Esta tendencia coincide con lo reportado por Roa Rocha (2022), quien identificó que los estudiantes de inglés en la FAREM-Matagalpa experimentan una transición progresiva en sus enfoques de estudio: aunque inician su formación universitaria anclados en la memorización mecánica de vocabulario aislado, la naturaleza compleja de las tareas universitarias los empuja rápidamente hacia estrategias más sofisticadas vinculadas a la decodificación analítica.

Desde una perspectiva analítica de conglomerados, García (2012) demostró que las categorías de Memorización y Social presentan un comportamiento similar y tienden a darse conjuntamente. En el presente estudio, es evidente observar cómo el alto porcentaje de estudiantes que busca ayuda en sus compañeros o docentes (83%) interactúa con el procesamiento léxico. Como señala García (2012), la interacción social a través de preguntas y la búsqueda de aclaraciones suministra una retroalimentación inmediata que consolida el significado deseado, transformando los procesos mecánicos de memoria en herramientas prácticas de comunicación.

Adicionalmente, el 34% de los estudiantes recurre a la asociación fonética. Esta estrategia de base sensorial refleja la variedad de estilos de aprendizaje a los que los alumnos han estado expuestos antes de su ingreso a la educación superior. En este sentido, los

hallazgos respaldan las ideas de Takeuchi (2003) sobre la importancia de las conductas de aprendizaje activo; los estudiantes que cuestionan el input (entrada de información), utilizan técnicas de memorización estructurada y conectan los nuevos saberes con sus experiencias previas suelen alcanzar un mejor rendimiento académico.

Estrategias de aprendizaje cognitivas y compensatorias

Los datos revelan un despliegue polifacético de estrategias cognitivas entre los participantes. La búsqueda de analogías (50%) facilita la comprensión del idioma a través de conexiones sistemáticas con el español. Asimismo, la segmentación de palabras (44%) demuestra un enfoque analítico para decodificar el vocabulario, mientras que la práctica de la fonética (41%) subraya un esfuerzo consciente por desarrollar las habilidades auditivas y orales.

Un hallazgo crucial en este apartado es la estrecha relación entre las herramientas cognitivas y los mecanismos compensatorios, tales como la inferencia contextual (35%), la aproximación léxica mediante sinónimos (41%) y la anticipación de respuestas (37%). Este fenómeno se alinea con las conclusiones estadísticas de García (2012), quien identificó que las categorías Cognitiva y de Compensación son las que más presentes están en los estudiantes, operando de forma compensada en una misma combinación. Según la autora, las estrategias compensatorias sirven de apoyo directo a las cognitivas, mejorando el nivel de funcionamiento cognitivo del estudiante ante la carencia de vocabulario fluido.

La combinación de estas herramientas sugiere que los estudiantes de primer ingreso adaptan sus técnicas de estudio de acuerdo con las diferentes tareas lingüísticas. Al igual que lo señala Roa Rocha (2020), los estudiantes universitarios tienden a mostrar una evolución en el uso de sus estrategias, pasando de enfoques básicos como la memorización hacia estrategias más sofisticadas como la lectura comprensiva.

Tabla 2.
Estrategias de Aprendizaje Directas (Memoria, Cognitivas y Compensatorias)

Dimensión de Oxford	Estrategia Específica Evaluada	Porcentaje de Uso
Memorización	Uso habitual de la repetición	81%
	Estrategia de asociación	52%
	Asociación fonética (base sensorial)	34%
Cognitivas	Búsqueda de analogías (conexión con L1)	50%
	Segmentación de palabras	44%
	Práctica consciente de la fonética	41%
Compensatorias	Aproximación léxica mediante sinónimos	41%
	Anticipación de respuestas	37%
	Inferencia contextual	35%

Fuente: Datos obtenidos a través del cuestionario SILL de Oxford (1990), adaptado y validado por García (2012).

En síntesis, los datos integrados en la Tabla 2 demuestran que los estudiantes de primer ingreso no dependen de un único mecanismo de afianzamiento lingüístico. Por el contrario, activan un circuito estratégico donde las estrategias de memorización se dinamizan

mediante asociaciones analíticas. Esta flexibilidad inicial constituye una base cognitiva favorable que facilita la transición hacia los procesos de autorregulación y control superior que caracterizan la autonomía universitaria.

Estrategias de aprendizaje metacognitivas

En lo que respecta a la autorregulación, los datos indican que el 54% de los estudiantes buscan activamente un entorno libre de distracciones para estudiar, y un 56% demuestra ser consciente de sus propias fortalezas y debilidades académicas. Este nivel de metacognición les permite establecer objetivos de aprendizaje claros y específicos (55%), manteniendo una dedicación regular al estudio (46%), lo cual evidencia un perfil de aprendizaje autónomo y autorregulado (Monereo, 2008).

Es interesante observar que la categoría Metacognitiva se diferencia claramente del resto al no covariar con las demás dimensiones, un comportamiento singular que también fue reportado en el análisis de muestreo por racimos realizado por García (2012). Al igual que en dicha investigación, la independencia de la metacognición sugiere que los estudiantes universitarios utilizan de forma madura su conocimiento de orden superior para regular, ajustar y dirigir de manera independiente sus necesidades de instrucción, confirmando el alto nivel de compromiso cognitivo.

Lo antes dicho se alinea con los planteamientos de Lee y Heinz (2016), quienes subrayan que la autorregulación es un predictor crucial para el éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta predisposición metacognitiva en estudiantes de primer ingreso dentro de un contexto regional presenta un punto de discusión interesante.

Al contrastar estos datos con investigaciones de alcance regional (ej. Guerrero et al., 2022; Suárez et al., 2021), los resultados sugieren que el formato intensivo del turno sabatino en el CUR-Matagalpa promueven la autonomía del estudiante, instándolo a asumir una mayor responsabilidad y a desarrollar competencias de autorregulación para gestionar de manera efectiva el trabajo independiente entre una sesión presencial y otra. De este modo, los hallazgos corroboran los planteamientos de López (2015) respecto a la relevancia de promover el aprendizaje autónomo y la independencia conversacional, y se alinean con Forbes y Fisher (2018), quienes argumentan que la reflexión metacognitiva es indispensable para desarrollar fluidez y confianza en una segunda lengua.

Crucialmente, esta alta orientación metacognitiva observada en los estudiantes de primer ingreso de Matagalpa coincide con las investigaciones internacionales de Rianto (2020) y Rismayana (2017) en contextos universitarios de inglés como lengua extranjera (EFL). Rianto (2020) demostró que las estrategias metacognitivas suelen ser las más utilizadas por los estudiantes universitarios para gestionar de forma autónoma entornos académicos rigurosos. Asimismo, el perfil de autorregulación identificado en el CUR-Matagalpa manifiesta un fuerte respaldo en Rismayana (2017), quien comprobó una correlación positiva significativa entre el uso consciente de estrategias metacognitivas y el nivel de competencia lingüística en departamentos universitarios de inglés, demostrando que los estudiantes exitosos dependen de estas herramientas de orden superior para enfrentar currículos exigentes.

Estrategias de aprendizaje afectivas

Los resultados revelan que la mayoría de los estudiantes (76%) emplean estrategias afectivas de manera consciente para reducir la ansiedad al utilizar el inglés. En relación con esto, García (2012) identificó que la categoría Metacognitiva tiende a formar un constructo independiente. Esto indica que los estudiantes gestionan de forma individualizada sus actitudes afectivas para afrontar con éxito la exposición a la lengua meta. Esta búsqueda de un estado emocional favorable, junto con la capacidad reportada para desconectarse de los problemas externos durante la clase (90%), facilita la concentración y genera condiciones efectivas para el aprendizaje.

Por otro lado, la motivación intrínseca manifestada en la búsqueda del éxito académico y profesional (92%) y la proactividad en la búsqueda de oportunidades para practicar (56%) actúan como elementos clave que determinan el rendimiento de los alumnos (Guerrero et al., 2022).

Estos hallazgos corroboran la necesidad de considerar las variables socioafectivas en el aula de lenguas. En el contexto nicaragüense, donde las oportunidades de practicar el idioma de manera natural fuera del ámbito escolar son estructuralmente limitadas (Roa, 2023), la interacción en el aula y la búsqueda activa de canales comunicativos se convierten en factores decisivos.

Como destaca Figueroa (2015), el componente socioafectivo se intensifica notablemente durante las situaciones evaluativas, donde los estudiantes experimentan una carga emocional considerable debido al temor a la opinión o juicio negativo de sus compañeros de clase al comunicarse en la lengua extranjera. Por lo tanto, los altos porcentajes en reducción de ansiedad (76%) y orientación al éxito (92%) indican que los alumnos manejan activamente estas barreras emocionales para resguardar su participación comunicativa.

Estrategias de aprendizaje sociales y dinámicas grupales

Los resultados evidencian una dinámica compleja entre el estudio independiente y el colaborativo. Si bien una amplia mayoría (77%) expresa una preferencia inicial por el estudio autónomo, simultáneamente un (64%) busca apoyo externo a través de la cooperación. Esta combinación de aprendizaje individual y cooperativo refleja la flexibilidad requerida en la educación superior. Esta disposición social está estrechamente vinculada a las aspiraciones personales y profesionales de los estudiantes, las cuales impulsan un mayor compromiso hacia el aprendizaje del idioma (Roa, 2023).

Asimismo, la preferencia del 28% de los estudiantes por trabajar en parejas o pequeños grupos se alinea con los marcos socioconstructivistas de Vygotsky (1978), subrayando el valor de la interacción entre pares para co-construir significados y recibir retroalimentación inmediata. Esta arquitectura social se complementa con la búsqueda de retroalimentación del docente (67%) y la preferencia por trabajar con compañeros del mismo nivel lingüístico (52%), lo que indica la necesidad de un andamiaje pedagógico adecuado dentro de un entorno seguro de colaboración.

En última instancia, estos hallazgos enfatizan la importancia de diseñar entornos de aprendizaje flexibles que equilibren el trabajo autónomo con las tareas colaborativas. En el contexto del CUR-Matagalpa, donde la experiencia previa de los estudiantes con el inglés se limitó en gran medida al contexto escolar tradicional (Guerrero et al., 2022),

y donde las oportunidades de inmersión natural en la región son casi inexistentes (Roa Rocha, 2023), el espacio socioafectivo y colaborativo de las sesiones sabatinas cumple una función dual.

Este entorno compensa las limitaciones de infraestructura y el acceso restringido a recursos tecnológicos propios de las zonas rurales de origen de los futuros docentes, convirtiendo al aula en un ecosistema esencial para el desarrollo cooperativo de la lengua. No obstante, a pesar de su alta adaptabilidad estratégica, los resultados sugieren que existe una necesidad imperiosa de fortalecer habilidades específicas de producción oral y comprensión auditiva a medida que los estudiantes avanzan en su proceso de profesionalización.

Tabla 3.
Estrategias de Aprendizaje Indirectas (Metacognitivas, Afectivas y Sociales)

Dimensión Oxford (1990)	Estrategia Específica Evaluada	Porcentaje de Uso
Metacognitiva	Consciencia de fortalezas y debilidades	56%
	Establecimiento de objetivos claros	55%
	Búsqueda de entorno libre de distracciones	54%
	Dedicación regular al estudio autónomo	46%
Afectivas	Desconexión de problemas externos en clase	90%
	Motivación intrínseca (orientación al éxito)	92%
	Uso de estrategias para reducir la ansiedad	76%
	Búsqueda de ayuda en compañeros o docentes	83%
	Preferencia inicial por el estudio autónomo	77%
	Búsqueda de retroalimentación con el docente	67%
Sociales	Apoyo externo a través de la cooperación	64%
	Preferencia por pares del mismo nivel lingüístico	52%
	Trabajo en parejas o grupos pequeños	28%

Fuente: Datos obtenidos a través del cuestionario SILL de Oxford (1990), adaptado y validado por García (2012).

En resumen, la información cuantitativa presentada en la Tabla 3 refleja que las dimensiones indirectas del aprendizaje operan como pilares reguladores y protectores en el plano socioafectivo de los futuros docentes. La marcada independencia de los componentes metacognitivos y afectivos revela una madurez individual para gestionar el estrés, planificar el estudio autónomo y reforzar la concentración en el aula. Al mismo tiempo, este esfuerzo individual se complementa con una estructura colaborativa segura dentro del entorno sabatino, configurando un perfil estratégico integral idóneo para enfrentar con éxito los niveles más exigentes de la profesionalización lingüística en el CUR-Matagalpa.

Implicaciones pedagógicas y líneas de acción

34

Los hallazgos cuantitativos derivados de este estudio no solo permiten diagnosticar el estado actual de los estudiantes de nuevo ingreso, sino que plantean acciones pedagógicas para la mediación docente en la carrera de Ciencias de la Educación con mención en Inglés. El hecho de que los discentes registren un nivel de uso significativamente alto en las estrategias directas e indirectas demuestra que existe una disposición cognitiva y actitudinal favorable hacia el aprendizaje. No obstante, al tratarse de una población que cursa sus estudios en el turno sabatino —modalidad caracterizada por la presencialidad de un sábado por semana, se vuelve indispensable transitar de un uso intuitivo de las estrategias hacia una aplicación consciente, sistemática y guiada metódicamente por el docente.

Ante el escenario descrito, resulta imperativo transformar el espacio presencial del sábado en un núcleo de mediación, facilitación y tutoría avanzada, mientras se traslada estratégicamente el peso de la asimilación y la práctica al espacio de autoestudio semanal. En este modelo semipresencial, el aprendizaje autónomo deja de ser una opción actitudinal para convertirse en un requisito metodológico de supervivencia académica.

Para los estudiantes de primer año, la autonomía no implica un aislamiento cognitivo, sino la capacidad de autorregular su aprendizaje lingüístico en un entorno donde no cuentan con la asistencia diaria del docente. Por consiguiente, se propone, en primera instancia, el diseño de guías de autoaprendizaje guiado que expliciten qué estrategias metacognitivas y de compensación debe activar el discente para gestionar su tiempo, mitigar la ansiedad y resolver problemas de comprensión en el hogar durante los días de la semana, asegurando así la continuidad y sostenibilidad del proceso formativo.

Para operativizar estas líneas de acción dentro del currículo de primer año, la mediación pedagógica debe estructurarse mediante tareas didácticas progresivas que dividan la práctica en dos fases esenciales: la activación de las estrategias de aprendizaje previas desarrolladas en la educación secundaria, y la introducción paulatina de ejercicios con demanda autónoma orientados al autoestudio semanal.

La primera fase se concreta a través de actividades diseñadas como puentes cognitivos; un ejemplo de ello son las tareas de análisis translingüístico y deducción contextual, donde se instruye al estudiante a cazar sistemáticamente cognados de origen latino y a inferir el significado de vocabulario complejo mediante el contexto de la oración, aprovechando la traducción consciente y la memoria asociativa que ya posee de su formación previa. Asimismo, dentro de esta fase introductoria se incorporan ejercicios de mapeo estructural y segmentación morfológica, los cuales guían al alumno a descomponer unidades léxicas en raíces, prefijos y sufijos, vinculándolos con tarjetas de memoria visuales para canalizar formalmente la alta frecuencia de uso observada en las estrategias cognitivas descriptivas de la muestra.

La segunda fase traslada el esfuerzo hacia las tareas de demanda autónoma gradual que los estudiantes deben ejecutar de forma independiente durante la semana. Esto se materializa a través de herramientas como las bitácoras de lectura independiente, en las cuales el discente asume el control metacognitivo al planificar el tiempo estimado de la actividad, autoimponerse la restricción de diccionarios simultáneos en una primera lectura para forzar la activación de estrategias de compensación y, finalmente, autoevaluar su nivel de comprensión mediante un micro-resumen escrito.

Complementariamente, se propone el diseño de desafíos socio-afectivos de carácter tecnológico, tales como la grabación semanal de micro-podcasts colaborativos mediante aplicaciones de mensajería instantánea. Esta tipología de ejercicio demanda que las parejas interactúen fuera del aula física (estrategia social), implementen técnicas conscientes de autorrelajación frente a la ansiedad de la producción oral (estrategia afectiva) y ejerzan una coevaluación constructiva basada en criterios de fluidez y andamiaje mutuo, logrando así que la teoría taxonómica de Oxford se traduzca en una transformación metodológica real, contextualizada y de alto impacto para la educación superior.

CONCLUSIONES

A nivel sociodemográfico, se concluye que la muestra se define como una población joven, mayoritariamente de origen rural y egresada del sistema público, quienes recurren al uso estratégico de herramientas de aprendizaje para mitigar la falta de exposición al inglés en su entorno cotidiano.

En relación con el objetivo principal del estudio, se evidencia una fuerte presencia e interdependencia entre las dimensiones Cognitiva y de Compensación, un comportamiento estratégico que valida a nivel local los hallazgos empíricos y estadísticos de García (2012). Los estudiantes de primer ingreso orquestan simultáneamente herramientas como la búsqueda de analogías, la relectura y la inferencia contextual. Esta combinación resulta altamente eficaz, dado que los mecanismos compensatorios actúan como un soporte inmediato que eleva el funcionamiento cognitivo y resguarda la fluidez comunicativa cuando el bagaje lingüístico aún está en proceso de consolidación.

De manera específica, las estrategias de carácter cognitivo sobresalen de forma notable, denotando una clara inclinación de los estudiantes hacia el procesamiento analítico de la información a través de la práctica sistemática y la segmentación deliberada de las palabras. Por su parte, las estrategias de compensación y de memoria también alcanzan una alta frecuencia de implementación, consolidándose como herramientas esenciales para la retención nemotécnica y la superación efectiva de limitaciones lingüísticas en contextos reales de comunicación.

Finalmente, respecto a las estrategias indirectas, se determina que el estudiantado demuestra una sólida competencia en la gestión de sus procesos cognitivos mediante el empleo regular de estrategias metacognitivas, orientadas a la planificación y autoevaluación de su aprendizaje. Asimismo, se constata una alta preferencia por las estrategias de orden afectivo y social, lo que subraya la importancia del manejo emocional y la interacción colaborativa como dinamizadores claves en el desarrollo de sus competencias lingüísticas en el entorno universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Figuroa Flores, J. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27, 32–54. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11912>
- Forbes, K., & Fisher, L. (2018). The impact of expanding advanced level secondary school students' awareness and use of metacognitive learning strategies on confidence and proficiency in foreign language speaking skills. *The Language Learning Journal*, 46(2), 173–185. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1010448>
- García, M. A. (2012). Combinaciones de estrategias en el aprendizaje de la lengua

- extranjera. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(2), 133–153. <https://ruc.udc.es/entities/publication/9d74e46a-7d1f-4606-8e0f-a90a97a9bdd6>
- Guerrero Rodríguez, L. E., Pérez Vences, M., Dajer Torres, R., Villalobos López, M., & Méndez Jiménez, Y. (2022). Estrategias de aprendizaje en inglés empleadas por estudiantes universitarios de pedagogía de una universidad mexicana. *Ciencia y Educación*, 6(3), 35–51. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp35-51>
- Guillén, S., & Maldonado, V. (2019). Desarrollo de estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora del idioma inglés. *CienciAmérica*, 8(2), 189–201. <https://doi.org/10.33210/ca.v8i2.241>
- Lee, J., & Heinz, M. (2016). English language learning strategies reported by advanced language learners. *Journal of International Education Research (JIER)*, 12(2), 67–76. <https://doi.org/10.19030/jier.v12i2.9629>
- López, R. (2015). La formación de docentes de inglés. En E. Zeuch & M. Gregson (Coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 77–110). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F145%20Venezuela_combined_FINAL_V2.pdf
- Monereo, C. (2008). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Oxford, R. L., & Amerstorfer, C. M. (Eds.). (2019). *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts*. Bloomsbury Publishing.
- Rianto, A. (2020). Metacognitive language learning strategies and language proficiency of EFL university students. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*, 7(2), 263–287. <https://doi.org/10.30762/jeels.v7i2.2530>
- Rismayana, I. (2017). The use of metacognitive strategies in learning English. *Journal of English Language and Pedagogy*, 1(1), 22–29. <https://doi.org/10.36597/jelp.v1i1.2798>
- Roa Rocha, J. C. (2020). El aprendizaje reflexivo en la educación superior. *FAREM-Matagalpa, UNAN-Managua. Revista Científica Estelí*, (32), 46–54. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i32.9229>
- Roa Rocha, J. C. (2022). Competencias lingüísticas previas de inglés en estudiantes de primer año, FAREM-Matagalpa, UNAN-Managua. Nicaragua: Estudio de caso. *Revista Científica Estelí*, (43), 61–78. <https://doi.org/10.5377/farem.v11i43.15139>
- Roa Rocha, J. C. (2023). Formación de docentes de inglés, UNAN-Managua: Estudio de caso. *Revista Científica Tecnológica*, 6(4), 39–48. <https://orcid.org/0000-0002-4505-7698>
- Suárez Medina, L. A., & Santos Jiménez, O. C. (2022). Las estrategias metacognitivas y el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes del centro de idiomas, Universidad del Pacífico - Lima 2021. *IGOBERNANZA*, 5(17), 107–129. <https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.170>
- Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good language learners: A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31, 385–392.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.