

INTERSEDES

Revista Electrónica de las Sedes Regionales

Vol. 26, núm. 55 (2026)

Artículo académico (sección arbitrada)

Macrocompetencias y estrategias de aprendizaje de estudiantes en lenguas extranjeras en Costa Rica

Kuok Wa Chao Chao

María del Pilar Cambronero Artavia

Laura Castro Esquivel

DOI: <https://doi.org/10.15517/tqbf1h88>

¿Cómo citar este artículo?

Chao Chao, K., Artavia Cambronero, M. y Castro Esquivel, L. (2025). Macrocompetencias y estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras en Costa Rica. *Revista InterSedes* 26(55). <https://doi.org/10.15517/tqbf1h88>

Macrocompetencias y estrategias de aprendizaje de estudiantes en lenguas extranjeras en Costa Rica

Language skills and foreign students language learning strategies in Costa Rica

Kuok Wa Chao Chao

Universidad de Costa Rica | Montes de Oca, San José, Costa Rica
kuok.chao@ucr.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0003-0683-1481>

María del Pilar Cambronero Artavia

Universidad de Costa Rica | Montes de Oca, San José, Costa Rica
maria.cambronero@ucr.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0001-6894-5957>

Laura Castro Esquivel

Universidad de Costa Rica | Montes de Oca, San José, Costa Rica
laura.castroesquivel@ucr.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0001-5023-302X>

Resumen

Desde la década de los setenta, las estrategias de aprendizaje han despertado mucho interés en el ámbito de las lenguas extranjeras. Sin embargo, no existen muchas investigaciones sobre esta temática en el contexto de la virtualidad y de la pandemia de COVID-19. Por lo tanto, este estudio busca describir las estrategias de aprendizaje de estudiantes costarricenses de inglés, francés, portugués y chino en las cuatro macrocompetencias lingüísticas en el contexto del paso a la virtualidad durante la pandemia de COVID-19 en dos institutos de idiomas. La investigación se inscribe en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, aplicando un cuestionario basado en una escala Likert a 58 personas que participaron de manera voluntaria tras una convocatoria abierta. Como principales resultados, se encontró que el estudiantado tenía una preferencia por escuchar varias veces el documento sonoro, por utilizar un diccionario en línea para

Abstract

Since the 1970s, learning strategies have aroused much interest in the field of foreign languages. However, there is still limited research on this topic in the context of virtuality and the COVID-19 pandemic. Therefore, this study seeks to describe the learning strategies of Costa Rican students of English, French, Portuguese and Chinese in the four macro linguistic skills in the context of the face-to-face to online learning during the COVID-19 pandemic in two language institutes. The research is part of a quantitative approach of a descriptive type, applying a questionnaire based on a Likert scale to 58 people who participated voluntarily after an open call. The main results were that the students had a preference for listening to the sound document several times, for the use of an online dictionary to search for the meaning of unknown words, for trying to pronounce correctly when the student talks with other people, for

la búsqueda del significado de las palabras desconocidas, por tratar de pronunciar correctamente cuando realiza diálogos con otras personas, por leer en voz alta para determinar si las palabras se escuchaban bien y por utilizar el vocabulario aprendido en sus producciones escritas.

***Palabras clave:** estrategias de aprendizaje, lenguas extranjeras, comprensión oral, comprensión escrita, producción oral, producción escrita.*

reading aloud to determine if the words were heard well and for using the vocabulary learned in their writing.

***Palabras clave:** learning strategies, foreign languages, listening, reading, speaking, writing.*

Fecha de recepción: 2/5/2024 * Fecha de aceptación: 17/10/2025

Introducción

Se necesita saber una lengua para designar objetos, expresar ideas y también comunicarse con otras personas. Este conocimiento permite describir gustos, necesidades y opiniones, así como entablar relaciones interpersonales y crear vínculos sociales con otras personas. Por lo tanto, la lengua es un medio de comunicación indispensable para vivir en sociedad. Ahora bien, se puede preguntar también para qué aprender una lengua extranjera si ya se conoce una de manera natural desde el nacimiento y para responder se puede enumerar una variedad de razones. La gente aprende las lenguas extranjeras (LE) para viajar, trabajar, por curiosidad. En otros casos, el individuo lo aprende porque no tuvieron otra opción en la escuela o en el colegio y es posible que existan muchas más, pero lo que es cierto, es que el aprendizaje de una LE representa un desafío a nivel personal y ofrece una gran oportunidad para descubrir una cultura diferente. Es evidente que el aprendizaje de una LE exige que las personas docentes y estudiantes se comprometan en ese proceso y que utilicen diversas estrategias de enseñanza y de aprendizaje para lograr los objetivos que se han trazado. Por estas motivaciones, este artículo se enfoca en un gran tema: las estrategias que utiliza el estudiantado para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los estudios consultados en relación con este tema —los cuales se detallan en las próximas líneas— se refieren sobre todo a contextos de aprendizaje presenciales, mientras que esta investigación se realizó bajo la virtualidad, lo cual justifica su pertinencia para aportar conocimiento a este campo. Para iniciar, es oportuno declarar que hablar, escuchar, leer y escribir han sido listadas desde hace muchos años como las cuatro macrodestrezas que toda persona estudiante debería manejar en lengua para entablar comunicaciones con otros hablantes (Cabrerá, 2020). Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), existen dos grandes tipos de competencias: las generales, que conciernen el conocimiento declarativo, las destrezas y las habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender; y las competencias comunicativas de la lengua, entendidas como las lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas.

En el contexto del paso de emergencia a la virtualidad ocasionado por la pandemia por COVID-19, los institutos de enseñanza de lenguas extranjeras migraron la oferta de sus cursos a esa nueva modalidad, sin conocerse la capacidad real del estudiantado de adaptar su manera de aprender. Ese vacío de conocimiento es el que llevó al equipo de investigadores a cuestionar cuáles serían las estrategias de aprendizaje utilizadas por las personas inscritas en los diferentes cursos de lengua para mejorar su desempeño en las cuatro macrocompetencias.

Marco teórico

Al referirse a las estrategias utilizadas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, estas se entienden como acciones conscientes e intencionales para aprender a comunicarse en la lengua meta. Son comportamientos o actividades para solucionar problemas de comunicación y de comprensión en lengua extranjera (O'Malley y Chamot, 1995; Anderson, 2005; García Herrero y Jiménez Vivas, 2014). En cuanto a las estrategias de aprendizaje en la virtualidad, se definen como formas de desarrollar habilidades por medio de una serie de medios conscientes, controlados por herramientas manejables con el fin de resolver problemas de educación (Gutiérrez Gómez et al., 2022).

Han sido innumerables los estudios que se han realizado al respecto desde los años setenta, dentro de los cuales se han hecho clasificaciones de las estrategias a partir de las macrodestrezas de producción escrita y oral, comprensión escrita y oral, así como desde los procesos cognitivos, afectivos y sociales que se establecen debido a la interacción entre los sujetos (O'Malley y Chamot, 1995). De esta manera, se identifican estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas. Las estrategias metacognitivas exigen una planificación, reflexión, monitoreo y evaluación del aprendizaje; es decir, se debe dirigir la atención, seleccionarla, ejercer un autocontrol y autoevaluar el mensaje que se desea emitir. En contraste, las estrategias cognitivas se limitan a tareas específicas como la repetición, la traducción, la agrupación de elementos y la toma de notas. Las estrategias socioafectivas, según O'Malley y Chamot (1995), están relacionadas con actividades de mediación y de interacción social con otras personas en diversos contextos de comunicación.

Por su parte, Stern (1992, citado en Hismanoglu, 2000) distingue cinco estrategias de aprendizaje para una lengua: las de planificación, que se refieren a las intenciones de las personas aprendices a dirigir su propio aprendizaje; las cognitivas, que consisten en pasos u operaciones para la resolución de problemas que requieren análisis, transformación y síntesis de la información; las comunicativo-experienciales, cuyo objetivo es evitar la interrupción de la comunicación por medio de gestos o recurrir a perífrasis, por ejemplo; las interpersonales, que permiten a las personas estudiantes el monitoreo de su propio desarrollo lingüístico y evalúan su desempeño en contacto con hablantes nativos, además de familiarizarse con la cultura de la lengua meta; finalmente, este autor menciona las afectivas como todas aquellas estrategias relacionadas con la actitud que muestran los aprendices hacia la lengua meta.

De igual forma, hay que mencionar la taxonomía propuesta por Oxford (1990), la cual divide las estrategias en directas (de memoria, cognitivas y compensatorias) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). Por un lado, las estrategias directas exigen un procesamiento mental y desarrollan las cuatro macrodestrezas; por otro lado, las estrategias indirectas apoyan el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Lo ideal es combinar ambas categorías para un mejor resultado. Oxford (1990) señala que las estra-

tegias directas de memoria son utilizadas para almacenar o guardar información y recuperarla cuando se requiera, las cognitivas crean modelos mentales para producir y recibir mensajes en la lengua meta y las compensatorias ayudan a las personas estudiantes a ganar tiempo en las conversaciones o a eliminar vacíos de conocimiento. En lo que respecta a las estrategias indirectas, las metacognitivas apoyan al estudiantado en dirigir, planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje; las afectivas están directamente relacionadas con la parte emotiva, esto es los sentimientos, motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje en la lengua meta; y, para terminar, las sociales tratan de la interacción entre pares (Oxford, 1990).

Estado de la cuestión

Una vez establecida la base conceptual de este artículo en el apartado anterior, en la presente sección se expone una revisión bibliográfica de la literatura más significativa en cuanto a estrategias de aprendizaje en LE. Para iniciar, Cohen (2003) estudia las relaciones entre las preferencias generales y específicas de las estrategias de aprendizaje confrontando a las personas informantes de su estudio a cuatro situaciones hipotéticas para movilizar sus conocimientos lingüísticos en LE. Por su parte, Juárez (2020) aborda los estilos de aprendizaje en la educación superior de las personas estudiantes y la relación con el rendimiento académico, concluyendo que las personas docentes deben considerar los estilos y estrategias de aprendizaje del estudiantado para enriquecer las experiencias de aprendizaje de manera tal que el rendimiento académico mejore y contribuya al desarrollo de un perfil de aprendizaje para tener éxito en inglés como LE.

En lo concerniente a la macrocompetencia de la comprensión oral, Galvis Rivera (2017) estudia las estrategias de aprendizaje como una contribución al desarrollo del aprendizaje autónomo y una mejor comprensión oral en Francés Lengua Extranjera (FLE). Propone una serie de talleres para crear una consciencia metacognitiva en los estudiantes y, de esta manera, obtener resultados más satisfactorios con respecto a los objetivos trazados en las actividades de comprensión oral. Las investigaciones encontraron que el estudiantado emplea estrategias cognitivas, como identificar la idea principal antes de enfocarse en otros detalles, traducir o comparar la lengua nativa con la lengua meta, escribir lo comprendido o resumir el texto escuchado; estrategias metacognitivas, como determinar los objetivos de escucha (comprender las ideas principales, los detalles y las actitudes de las personas hablantes); y estrategias socioafectivas, como tratar de relajarse antes de realizar la comprensión oral, motivarse a terminar la tarea, preguntar a otra persona para clarificar lo que no se ha comprendido e intercambiar las informaciones con otra persona para asegurarse si se comprendió bien el documento (Hadijah y Shalawati, 2018; My Tham et al., 2019).

Prado-Huarcaya y Escalante-López (2020) estudian el grado de relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos en inglés en un centro de idiomas de una universidad privada de Lima, Perú. Concluyen que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje

y la comprensión de textos escritos en inglés por parte de las personas participantes. El estudio identificó que el estudiantado emplea una diversidad de estrategias de aprendizaje para la comprensión escrita, tales como la lectura cuidadosa o la relectura del texto cuando haya dificultad de comprensión, el subrayado de los pasajes principales del texto para recordar la información, la utilización del contexto para comprender las palabras u oraciones difíciles, el uso de elementos paratextuales para la comprensión de la información (Hsu, 2007; Solak y Altay, 2014).

Cevallos Veloz et al. (2024) estudian la adaptabilidad de las estrategias para el aprendizaje de LE, la motivación de las personas estudiantes y la integración de la tecnología. Esta investigación identifica estrategias específicas que promueven la participación activa de las personas estudiantes, alineándose con las demandas contemporáneas de la educación universitaria en Ecuador. Reynaert (2024) investiga el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas dentro del contexto de Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras (AICLE) para la producción de vocabulario durante un año, descubre que las estrategias basadas en tareas resultaron ser superiores a las estrategias basadas en la adquisición propiamente dicha del vocabulario.

En materia de producción escrita, Boscán Adrianza (2023) propone un estudio de los procesos metacognitivos para optimizar las destrezas en la producción de textos narrativos de estudiantes de lenguas extranjeras en diferentes niveles de la escuela secundaria en los Estados Unidos de América. Le da énfasis a la progresión y al uso cíclico de los componentes. Concluye que las estrategias metacognitivas y autorreguladoras utilizadas por el estudiantado deben estar presentes antes, durante y después del proceso de escritura. Pongsukvajchakul (2021) identificó en su investigación que el estudiantado tailandés solía emplear mayoritariamente las estrategias sociales y moderadamente las de memoria, de compensación, metacognitivas y cognitivas en el estudio del inglés. Thi Nhung (2023) encontró, además, que el estudiantado vietnamita empleaba frecuentemente, por ejemplo, la discusión con otras personas estudiantes o personas docentes cuando redactaban su trabajo, la realización de trabajos extra para mejorar la escritura, el establecimiento de relaciones entre lo que ya conoce con lo nuevo, la utilización de libros para consultar las reglas gramaticales cuando no tiene seguridad en la escritura, la revisión de la retroalimentación del profesorado para evitar cometer los mismos errores, la relectura de la composición para revisar el contenido, la claridad de las ideas, la gramática, el vocabulario, la ortografía y la puntuación.

En la misma línea, se encuentra Mena Costeño (2023), quien analiza las estrategias de aprendizaje que el estudiantado de preparatoria en México pone en práctica para desarrollar la habilidad escrita en inglés, durante la pandemia en clases en línea. Constata que las personas estudiantes echan mano de estrategias de aprendizaje como traducir, recuperar conocimientos previos, hacer dictado y ejercicios en clase, así como también utilizan videos, música, videojuegos para desarrollar su habilidad escrita en inglés; lo que coincide con la propuesta de Oxford (1990) en su taxonomía de estrategias para el aprendizaje de LE, pero además

encuentra que las personas estudiantes plantean, toman decisiones y realizan actividades para la mejora de sus conocimientos, dando cuenta que las estrategias de aprendizaje son definidas por el estudiantado con base en sus intereses, objetivos y motivación para aprender. Ante esta realidad, el cuerpo docente tiene un papel muy importante en la elección de las estrategias que utiliza el estudiantado al momento de realizar tareas escritas en inglés.

Un aspecto estrechamente ligado a la producción escrita y a la producción oral es el uso del vocabulario. En este sentido, López Nogueira (2023) analiza el efecto de la incorporación de la enseñanza implícita de estrategias de aprendizaje de vocabulario en el aula de español como lengua extranjera (ELE). Defiende el empleo de estrategias como operaciones mentales, repetición, uso de *quizlet*, formación de palabras y cognados, los cuales influyen directamente en la autonomía del estudiante a la hora de enfrentarse a la tarea del aprendizaje de una LE. Existen a su vez investigaciones que identificaron que el estudiantado empleaba para la producción oral las estrategias de memoria (la escucha de películas o videos en lengua meta), seguidas de las metacognitivas (la preparación autónoma para aprender a hablar, la planificación del aprendizaje, el monitoreo de su propio aprendizaje), las socioafectivas (la práctica oral con otras personas, el control de la ansiedad o el estrés a la hora de hablar, la solicitud de ayuda o de clarificación a otra persona) y las menos utilizadas eran las compensatorias (la escritura diaria de las actividades, la comprensión de las reglas gramaticales, la escogencia del tema de discusión) y las cognitivas (la escucha atenta de la pronunciación de otra persona, la preparación previa de las preguntas) (Cabaysa y Baetiong, 2010; Gani et al., 2015; Wael et al., 2018).

Kalinić (2021) en su investigación determina y compara las estrategias más y menos utilizadas que las personas estudiantes en lengua y literatura francesas utilizan para aprender el vocabulario a nivel de licenciatura y maestría de la Facultad de Filosofía y Letras de Zagreb y Zadar. Gortaire Díaz et al. (2024) se enfocan en caracterizar al estudiantado universitario ecuatoriano de nivel A2 de la Universidad de Babo-hoyo en términos de adquisición del idioma inglés en cuanto a la expresión oral y la pronunciación, los estilos de aprendizaje y las dificultades principales. Los resultados muestran la importancia de la instrucción personalizada para mejorar la expresión oral y la pronunciación del estudiantado.

Yepes Landinez et al. (2023) implementan estrategias de aprendizaje autónomo del inglés como L2, consiguiendo el mejoramiento académico de más de la mitad de la población estudiada gracias a la implementación de 27 estrategias para el aprendizaje autónomo del inglés, además se evidencia la adopción de una cultura autónoma en la vida académica y profesional de las personas participantes.

Con respecto a las estrategias empleadas en la virtualidad, Gutiérrez Gómez et al. (2022) encontraron que la variable estrategia de aprendizaje virtual tenía una correlación directa con el aprendizaje del idioma inglés. Kurdi (2023) identificó que existen varias estrategias de aprendizaje usadas en la virtualidad, como

el uso de plataformas interactivas con recursos multimedia para comprometer y promover la participación activa del estudiantado; la utilización de programas de conversación virtual para conectarse con estudiantes nativos en videoconferencia o plataformas de chat en línea, los cuales permiten una conversación auténtica y práctica del idioma en contexto real; la gamificación que proporciona una retroalimentación inmediata, recompensas y su progreso, con lo que facilita la participación activa del estudiantado; las plataformas de aprendizaje adaptativo que usan inteligencia artificial para identificar las fortalezas y debilidades de cada estudiante; y las herramientas de colaboración y comunicación en línea, a través de los foros de discusión o chat en línea, que promueven la interacción entre pares y la práctica de las habilidades lingüísticas en contextos significativos y auténticos.

Yusoff y Said (2024) encontraron que, en virtualidad, el estudiantado de secundaria prefería sobre todo las estrategias de memoria, seguidas de las sociales, compensatorias, metacognitivas, cognitivas y afectivas. Kumar et al. (2022) identificaron en su estudio que las estrategias indirectas eran las más usadas por el estudiantado, sobre todo las metacognitivas y cognitivas. Anuar y Mokhtar (2021) mencionaron que las estrategias compensatorias eran las preferidas por el estudiantado universitario, a diferencia de las afectivas que eran las menos usadas.

Como se puede constatar, los estudios en materia de estrategias de aprendizaje analizan desde aspectos generales hasta algunos muy específicos, por lo cual este resulta ser un tema complejo que despierta el interés de muchas personas investigadoras, cuyo último fin siempre será entender este fenómeno para poder contribuir en el aprendizaje de LE. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo describir las estrategias de aprendizaje empleadas por un grupo de estudiantes de LE durante la virtualidad y clasificarlas según las diferentes macrocompetencias lingüísticas.

Metodología

Este estudio se enmarca en una investigación con enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, cuyo fin es presentar los resultados de manera estadística y porcentual sin manipular las variables. Se efectuó en Costa Rica durante el año 2022, sin especificación de áreas geográficas más puntuales, ya que, al tratarse de cursos virtuales, el estudiantado podía provenir de cualquier lugar del territorio nacional. Se contó con una muestra no probabilística por selección. El reclutamiento de las personas participantes se realizó por medio de correo electrónico a estudiantes de la Alianza Francesa, Programa de Conversación de la Universidad de Costa Rica, del Instituto Confucio, de la Dante Alighieri y del Centro de Estudios Brasileños, y se publicó en el Facebook del Programa de Conversación de la Universidad de Costa Rica. Sin embargo, solamente estudiantes de la Alianza Francesa y del Programa de Conversación de la Universidad de Costa Rica manifestaron interés en participar en la investigación. Por lo tanto, se tomó en cuenta a estos estu-

diantes, una población de más o menos 570 personas. De estas, solamente 58 respondieron el cuestionario y aceptaron participar en la investigación, por lo que, finalmente, se obtuvieron resultados de un 9,82% de la población que se encuentra matriculada en algún tipo de idioma extranjero en esas instituciones.

Se tomaron en cuenta los criterios de inclusión siguientes: estudiantes en LE, haberse matriculado en un curso virtual, haber llevado el curso entre el año 2020 al 2022. A las personas estudiantes que aceptaron participar en el estudio, se les envió el consentimiento informado por correo y se les explicó en qué consistía su participación. No se tomó en cuenta el criterio de la ubicación geográfica en Costa Rica, ya que la población participante no fue muy numerosa y provino sobre todo de la gran área metropolitana. Se reclutaron 58 personas con las siguientes características sociodemográficas:

TABLA I
Características sociodemográficas de las personas participantes

Características	N	%
<i>Género</i>		
Hombre	17	29,3 %
Mujer	41	70,7 %
<i>Edad</i>		
16 a 20	12	20,7 %
21 a 30	15	25,9 %
31 a 40	15	25,9 %
41 o más	16	27,5 %
<i>Nivel</i>		
Básico	23	39,6 %
Intermedio	20	34,5 %
Avanzado	15	25,9 %
<i>Idioma</i>		
Inglés	38	65,5 %
Francés	11	18,9 %
Portugués	8	13,8 %
Chino	1	1,8 %

Nota. Fuente: elaboración propia de las personas autoras, 2024.

Como se observa en la [Tabla 1](#), la población participante está compuesta de estudiantes de inglés, de francés, de portugués y de chino. En su mayoría, son de género femenino y de nivel básico o intermedio. Con respecto al nivel indicado, este se basa en la percepción del estudiantado.

Es oportuno indicar que, si bien el reclutamiento fue el resultado de una convocatoria abierta a los institutos de lengua incluidos en el estudio, la participación de las personas fue voluntaria. En consecuencia, aunque la muestra no alcanzara un tamaño ideal, sí es posible considerar criterios estadísticos: de una población estimada de 570 personas estudiantes matriculadas en los cursos virtuales, para un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5%, hubiese sido necesaria una muestra de alrededor de 230 personas; pero al tratarse de una participación voluntaria, la muestra final es de 58 estudiantes. Esta cantidad de personas permite realizar el análisis descriptivo de las estrategias de aprendizaje reportadas con un margen de error de $\pm 12\%$.

En cuanto a la recolección de los datos, se empleó un cuestionario que se aplicó en línea y fue por medio de Google Forms. El enlace del instrumento fue enviado por correo. En el 2021, se creó una primera propuesta y se realizó una validación por parte del equipo investigador en diciembre del mismo año. Cinco estudiantes participaron en la validación del cuestionario. Tras esta etapa, algunas preguntas fueron modificadas. Finalmente, la última versión se aplicó a partir del mes de junio del 2022. La recolección de datos para esta investigación tuvo lugar entre junio y septiembre del 2022. La duración para responder oscilaba entre los 20 y 40 minutos.

Este cuestionario final estaba dividido en tres secciones: la primera con preguntas cerradas sobre las características sociodemográficas de las personas participantes, como género, nivel de lengua, idioma estudiado y rango de edad; la segunda sección era sobre la percepción de la virtualidad (que no fue incluida en el análisis de este artículo, ya que no corresponde a su tema); la última sección estaba compuesta por preguntas cerradas con una escala de Likert sobre las estrategias de aprendizaje, y esta a su vez estaba compuesta de cuatro partes. La primera tenía preguntas sobre las estrategias de comprensión oral, con nueve enunciados. La segunda tenía preguntas sobre la comprensión escrita, con 15 enunciados. La tercera era sobre la producción oral, con 26 enunciados. La cuarta es sobre la producción escrita, con 20 enunciados. Además, esta tercera parte incluía una opción en la cual la persona participante podía escribir otras estrategias que no estaban en las preguntas cerradas.

Con el instrumento, se buscaba identificar qué estrategias fueron utilizadas por las personas para aprender una lengua extranjera y con qué frecuencia, no la eficacia percibida, la pertinencia de las estrategias según las tareas, ni la incidencia diferenciada por lengua de estudio. Para analizar los resultados, se utilizó la taxonomía de Oxford (1990), que clasifica las estrategias en dos grandes grupos: directas (memoria,

cognitivo y compensación), que requieren un procesamiento mental del lenguaje; e indirectas, que apoyan el proceso de aprendizaje sin involucrarse directamente (metacognitivos, afectivos y sociales).

Resultados y discusión

Luego de aplicar los cuestionarios y compilar los datos obtenidos, se obtuvieron los siguientes resultados, los cuales fueron tabulados según la competencia trabajada. Para comenzar, la [Tabla 2](#) muestra la frecuencia de empleo de las estrategias propuestas para trabajar la comprensión oral de la lengua, en la que se puede observar que la estrategia utilizada con más frecuencia es la escucha del documento sonoro en repetidas ocasiones ($n=54$, 93.10%), seguida de poner en pausa el documento sonoro si no se comprende ($n=52$, 89.66%), identificar los elementos claves de los mensajes ($n=49$, 84.48.10%) y preguntar si no se comprende lo escuchado ($n=47$, 81.03%). Continúan, en orden de frecuencia, usar el contexto conversacional para comprender el mensaje escuchado ($n=44$, 75.86%), el conocimiento de una lengua para facilitar la comprensión en otra ($n=43$, 74.14%), tomar nota de lo escuchado ($n=40$, 68.97%) y usar el contexto conversacional para adivinar el significado de sonidos poco familiares ($n=37$, 63.79%). La estrategia menos empleada es usar el tono de voz o elementos paralingüísticos para adivinar el significado de las palabras desconocidas ($n=34$, 58.62%).

TABLA 2

Frecuencia de empleo de estrategias para trabajar la comprensión oral de la lengua

Estrategia utilizada	Nunca	A veces	Siempre
Uso el contexto conversacional para adivinar el significado de sonidos poco familiares.	7 12.07%	14 24.14%	37 63.79%
Uso el contexto conversacional para comprender el mensaje escuchado.	2 3.45%	12 20.69%	44 75.86%
Uso el tono de voz o elementos paralingüísticos para adivinar el significado de las palabras desconocidas.	12 20.69%	12 20.69%	34 58.62%
Uso el conocimiento de una lengua para facilitar la comprensión en otra.	5 8.62%	10 17.24%	43 74.14%
Escucho varias veces el documento sonoro.	1 1.72%	3 5.17%	54 93.10%

Estrategia utilizada	Nunca	A veces	Siempre
Pongo pausa en el documento sonoro si no comprendo.	0 0.00%	6 10.34%	52 89.66%
Identifico los elementos claves de los mensajes.	3 5.17%	6 10.34%	49 84.48%
Tomo nota de lo que he escuchado.	9 15.52%	9 15.52%	40 68.97%
Hago preguntas si no comprendo lo que he escuchado.	5 8.62%	6 10.34%	47 81.03%

Nota. Fuente: elaboración propia de las personas autoras, 2024.

Además de las estrategias propuestas, al consultar a las personas participantes si habían utilizado otras no enlistadas, una persona declaró escuchar música y películas en LE (P20, comunicación personal, 6 de agosto de 2022), una segunda persona indicó ver películas en inglés (P21, comunicación personal, 9 de junio de 2022), una tercera mencionó recurrir a audio libros (P44, comunicación personal, 9 de agosto de 2022) y una cuarta persona indicó consultar videos y aplicaciones (P47, comunicación personal, 9 de agosto de 2022).

Como ya se ha establecido, las estrategias son acciones conscientes que el estudiantado emplea para aprender una LE (O'Malley y Chamot, 1995; Anderson, 2005; García Herrero y Jiménez Vivas, 2014). En esta investigación, se observa también que el alumnado tiende a usar una diversidad de estrategias para desarrollar su competencia en la comprensión oral en LE y que estas estrategias no varían de las que serían utilizadas en el aprendizaje bajo modalidad presencial. Es así como la persona aprendiz desarrolla conscientemente estas acciones para adquirir esa competencia. Además, los resultados encontrados en esta investigación coinciden con los de otras personas autoras, sobre todo en cuanto a las estrategias socioafectivas, como la solicitud de ayuda a otros individuos si no lograra comprender el documento, o las estrategias cognitivas, como la comparación con su lengua nativa o la identificación de elementos principales del documento sonoro, la toma de apuntes de lo comprendido (Hadijah y Shalawati, 2018; My Tham et al., 2019). Llama la atención también que las dos estrategias más empleadas por este grupo de estudiantes costarricenses son la escucha repetitiva del documento sonoro y pausarlo si no comprende. Este fenómeno no fue identificado en los estudios de las estrategias de aprendizaje en presencialidad. Esto muestra que, en la virtualidad, parece ser que el estudiantado es más autónomo y toma control de su

propio proceso de aprendizaje, ya que lo adapta según sus necesidades y dispone de tiempo para avanzar de acuerdo con su ritmo.

La siguiente competencia consultada es sobre las estrategias para trabajar la comprensión escrita o comprensión de lectura de la lengua que fueron utilizadas por el grupo de participantes. Estos resultados se muestran en la [Tabla 3](#) a continuación:

TABLA 3

Frecuencia de empleo de estrategias para trabajar la comprensión escrita o comprensión de lectura de la lengua

Estrategia utilizada	Nunca	A veces	Siempre
Verifico la correcta comprensión de las instrucciones.	0 0.00%	8 13.79%	50 86.21%
Examino la tipografía (título, disposición, imágenes) del documento para determinar el tipo de texto: carta, poema, artículo, etc.	14 24.14%	12 20.69%	32 55.17%
Deduzco el tema a partir del título y las imágenes del texto.	6 10.34%	15 25.86%	37 63.79%
Intento memorizar la mayor cantidad de palabras con relación al tema tratado.	7 12.07%	13 22.41%	38 65.52%
Leo la totalidad del texto para obtener una idea general.	0 0.00%	5 8.62%	53 91.38%
Marco las palabras familiares.	15 25.86%	14 24.14%	29 50.00%
Identifico los términos que pueden ser palabras claves en el texto.	10 17.24%	4 6.90%	44 75.86%
Trato de obtener indicios a partir de la puntuación.	19 32.76%	12 20.69%	27 46.55%
Pronuncio en voz alta las palabras que no son familiares.	6 10.34%	6 10.34%	46 79.31%

Estrategia utilizada	Nunca	A veces	Siempre
Leo el texto en voz alta para identificar las frases o partes.	7 12.07%	3 5.17%	48 82.76%
Reemplazo las palabras desconocidas por palabras en su lengua materna.	18 31.03%	18 31.03%	22 37.93%
Busco en un diccionario físico el significado de las palabras desconocidas.	27 46.55%	8 13.79%	23 39.66%
Observo los verbos con atención para determinar el tiempo del texto.	4 6.90%	4 6.90%	50 86.21%
Hago resúmenes de lectura.	27 46.55%	10 17.24%	21 36.21%
Busco en un diccionario en línea el significado de las palabras desconocidas.	0 0.00%	0 0.00%	58 100.00%

Nota. Fuente: elaboración propia de las personas autoras, 2024.

En el caso de este grupo de estrategias, se observa que la totalidad de participantes (58 personas) utiliza un diccionario en línea para buscar el significado de las palabras desconocidas. Esta es una evidencia tangible del uso del componente virtual en la aplicación de la estrategia de aprendizaje. En cuanto a las demás, se puede identificar un grupo de nueve estrategias utilizadas por más de la mitad de las personas, y otro de cinco estrategias empleadas por la mitad de las personas o menos. En el primer grupo se ubican en orden de frecuencia: leer la totalidad del texto para obtener una idea general (n=53, 91.38%), verificar la correcta comprensión de las instrucciones y observar los verbos con atención para determinar el tiempo del texto (n=50, 86.21% en ambos casos), leer el texto en voz alta para identificar las frases o partes (n=48, 82.76%), pronunciar en voz alta las palabras que no son familiares (n=46, 79.31%), identificar los términos que pueden ser palabras claves en el texto (n=44, 75.86%), intentar memorizar la mayor cantidad de palabras con relación al tema tratado (n=38, 65.52%), deducir el tema a partir del título y las imágenes del texto (n=37, 63.79%) y examinar la tipografía del documento para determinar el tipo de texto (n=32, 55.17%). En el segundo grupo se encuentran las estrategias de marcar las palabras familiares (n=29, 50.00%), tratar de obtener indicios a partir de la puntuación (n=27, 46.55%), buscar en un diccionario físico el significado de las palabras desconocidas (n=23, 39.66%), reemplazar las palabras desconocidas por palabras en su lengua materna (n=22, 37.93%) y finalmente hacer resúmenes de lectura (n=21, 36.21%).

Además de las estrategias propuestas, también fueron mencionadas la práctica en voz alta (P11, comunicación personal, 6 de junio de 2022), la lectura de libros en el idioma extranjero (P20, comunicación personal, 6 de agosto de 2022) y la consulta de libros, videos y aplicaciones (P47, comunicación personal, 9 de agosto de 2022). Como se puede observar, tanto en las estrategias sugeridas por el equipo investigador, como en las reportadas por las personas participantes, salvo el uso del diccionario en línea, las demás son estrategias transferidas de la práctica de aprendizaje presencial al virtual.

La comprensión escrita es una de las habilidades lingüísticas que implica que el estudiantado emplee una diversidad de estrategias para desarrollar su lengua. De esta manera, se observa que este grupo de estudiantes usa diferentes maneras para adquirirla. Se identifica que el uso de diccionario en línea es una de las preferidas por la totalidad de los estudiantes, ya que comprender un texto implica primeramente conocer el significado de cada palabra y luego poder interpretar el sentido de la oración y del texto. Es por ello que el estudiantado necesita saber el significado de la palabra primero, como lo explicaron en su estudio Prado-Huarcaya y Escalante-López (2020). Se reitera que, durante la pandemia del COVID-19, la integración de la tecnología en el modelo de aprendizaje tradicional de las LE fue esencial. Debido a esto, el estudiantado prefirió en este caso la utilización de un diccionario en línea en lugar de uno físico, como lo encontraron Cevallos Veloz et al. (2024) en su investigación.

Es importante también señalar que otros autores encontraron que el estudiantado en LE solía utilizar el contexto o los elementos paratextuales para comprender las palabras u oraciones difíciles (Hsu, 2007; Solak y Altay, 2014). En la presente investigación, se observa que existe una cantidad importante de estudiantes que manifiesta también el uso de estas mismas estrategias para comprender el texto leído. Este tipo de estrategias cognitivas es de vital importancia sobre todo para el desarrollo de la comprensión escrita, puesto que permite al estudiantado emplear los elementos presentes en el texto para obtener información general sobre su contenido y lo prepara para reutilizar sus conocimientos adquiridos previamente a la comprensión del texto. Si bien es cierto que este tipo de estrategia es usado en presencialidad, en la virtualidad, favorece el desarrollo de la comprensión escrita en el individuo, ya que le ayuda a no depender de la persona docente, sino de sus propios conocimientos para comprender el texto.

Una vez referenciado el trabajo de las competencias de comprensión, se procede a compilar las estrategias utilizadas para el desarrollo de las competencias de producción, comenzando con la producción oral, como se muestra en la [Tabla 4](#) a continuación:

TABLA 4

Frecuencia de empleo de estrategias para trabajar la producción oral de la lengua

Estrategia utilizada	Nunca	A veces	Siempre
Escucho con frecuencia la pronunciación en la lengua meta.	2 3.45%	4 6.90%	52 89.66%
Repito e imito el acento.	2 3.45%	3 5.17%	53 91.38%
Practico con hablantes de la lengua meta.	18 31.03%	17 29.31%	23 39.66%
Veo películas en la lengua meta.	1 1.72%	10 17.24%	47 81.03%
Participo en el curso sincrónico.	3 5.17%	4 6.90%	51 87.93%
Tomo notas en el curso con conciencia.	3 5.17%	7 12.07%	48 82.76%
Organizo el tiempo en un cronograma de trabajo.	12 20.69%	13 22.41%	33 56.90%
Trato de pronunciar correctamente en el momento de un diálogo.	1 1.72%	2 3.45%	55 94.83%
Utilizo las palabras que he aprendido en el diálogo.	2 3.45%	5 8.62%	51 87.93%
Prefiero hablar lentamente pero correctamente.	4 6.90%	12 20.69%	42 72.41%
Prefiero hablar rápido, aunque cometa errores.	22 37.93%	18 31.03%	18 31.03%
Trato de pensar en el idioma meta.	1 1.72%	4 6.90%	53 91.38%
Invento el diálogo en mi lengua materna y luego lo traduzco a la lengua meta.	16 27.59%	18 31.03%	24 41.38%

Estrategia utilizada	Nunca	A veces	Siempre
Preparo el diálogo directamente en la lengua meta.	4 6.90%	15 25.86%	39 67.24%
Uso el diccionario en línea para las traducciones.	1 1.72%	10 17.24%	47 81.03%
Cuando participo en clase, enciendo la cámara.	18 31.03%	11 18.97%	29 50.00%
Practico los sonidos de la lengua meta en la casa solo.	3 5.17%	15 25.86%	40 68.97%
Practico los sonidos de la lengua meta con otra persona.	17 29.31%	12 20.69%	29 50.00%
Utilizo mímica o gesto cuando hablo.	14 24.14%	14 24.14%	30 51.72%
Suelo usar la lengua materna cuando interactúo en la lengua meta.	6 10.34%	26 44.83%	26 44.83%
Pido ayuda cuando no conozco una palabra en la lengua meta.	2 3.45%	3 5.17%	53 91.38%
Evito hablar de un tema que desconozco en la lengua meta o que requiere un vocabulario o estructuras que no tengo.	18 31.03%	11 18.97%	29 50.00%
Utilizo recursos de apoyo para prepararme antes de hablar en la lengua meta.	5 8.62%	14 24.14%	39 67.24%
Procuro no traducir palabra por palabra a la hora de hablar.	7 12.07%	9 15.52%	42 72.41%
Cuando no sé cómo decir una palabra en la lengua meta, la digo en mi lengua materna.	9 15.52%	18 31.03%	31 53.45%
Pregunto al docente si no comprendo.	2 3.45%	4 6.90%	52 89.66%

Nota. Fuente: elaboración propia de las personas autoras, 2024.

Es posible observar que, de las veintiséis estrategias propuestas, la gran mayoría son utilizadas por más de la mitad de las personas participantes, con algunas que se destacan. La estrategia más utilizada es tratar de pronunciar correctamente en el momento de un diálogo (n=55, 94.83%), seguida por repetir e imitar el acento, tratar de pensar en el idioma meta y pedir ayuda cuando se desconoce una palabra en la lengua meta (n=53, 91.38% para las tres instancias). Estas mismas estrategias fueron encontradas también en otras investigaciones como las de Cabaysa y Baetiong (2010), Gani et al. (2015), López Nogueira (2023) y Wael et al. (2018). En el aprendizaje de una LE, la importancia de pronunciar correctamente un sonido o una palabra es primordial para establecer una comunicación fluida y clara con el interlocutor. Por eso, se observa que este grupo de estudiantes privilegia sobre todo este tipo de estrategias. Además, la pronunciación correcta facilita la comprensión y la transmisión del mensaje hacia la persona interlocutora.

También son empleadas a menudo el escuchar con frecuencia la pronunciación en la lengua meta y preguntar al docente si no se comprende (n=52, 89.66% en ambos casos), participar durante el curso sincrónico y utilizar las palabras aprendidas en el diálogo (n=51, 87.93% en ambos casos), tomar notas en el curso con conciencia (n=48, 82.76%), ver películas en la lengua meta y usar el diccionario en línea para las traducciones (n=47, 81.03% en ambos casos). Las estrategias mencionadas hasta este punto son potenciadas por el ambiente virtual al permitirse a cada persona aprendiz servirse de la tecnología para estudiar y practicar de manera autónoma, fuera del espacio de clase. También como lo menciona Kurdi (2023) en su estudio, en la virtualidad se aprovecha otras herramientas, como programas de conversación virtual para practicar la pronunciación de la lengua meta en un contexto real de aprendizaje, ya que existe la posibilidad de practicar el idioma con un hablante nativo.

Les siguen, en orden de frecuencia, preferir hablar lentamente, pero de la manera correcta y procurar no traducir palabra por palabra a la hora de hablar (n=42, 72.41% en ambos casos), así como practicar los sonidos de la lengua meta en la casa de forma individual (n=40, 68.97%), preparar el diálogo directamente en la lengua meta y utilizar recursos de apoyo para prepararse antes de hablar en la lengua meta (n=39, 67.24% en ambos casos). Esto coincide también con los trabajos realizados por Cabaysa y Baetiong (2010), Gani et al. (2015), Wael et al. (2018). La práctica constante de la lengua es primordial para poder progresar en su competencia de la producción oral. Es por eso que el individuo necesita continuar trabajando la lengua después de clases. Además, en la virtualidad, las sesiones sincrónicas son de tiempo limitado debido al cansancio que pueden ocasionar a la persona aprendiz si se mantiene conectada por largo tiempo. Por lo tanto, el trabajo asincrónico que se realiza de forma individual le permite mejorar su pronunciación, así como sus habilidades de expresión oral. Por supuesto, este trabajo necesita un acompañamiento más personalizado por parte del personal docente para ayudar al estudiantado a desarrollar esta competencia lingüística.

Alrededor de la mitad de las personas participantes acostumbra organizar el tiempo en un cronograma de trabajo (n=33, 56.90%), utilizar una palabra en la lengua materna cuando se desconoce cómo decirlo en la lengua meta (n=31, 53.45%), utilizar mímica o gestos al hablar (n=30, 51.72%), encender la cámara al participar en clase, practicar los sonidos de la lengua meta con otra persona y evitar hablar de temas desconocidos o requirientes de un vocabulario o estructuras que no se dominan en la lengua meta (n=29, 50% para las tres instancias). Estas otras estrategias no fueron identificadas en los estudios consultados. Sin embargo, son necesarias para el desarrollo apropiado de esta habilidad lingüística, sobre todo en el contexto de la virtualidad, ya que la organización del trabajo ayuda al estudiantado a planificar su estudio y a mejorar su autonomía. Además, la utilización de mímica o de gestos es una estrategia importante para compensar la falta de léxico y esta contribuye a que la persona interlocutora comprenda el mensaje que se quiere transmitir. Otro elemento para discutir es el uso de cámaras a la hora de participar en las interacciones virtuales, puesto que, en las clases virtuales, la persona docente no tiene un contacto directo con el estudiantado. Por lo tanto, el hecho de que este utilice una cámara cuando participa en clase, facilita el contacto y permite al profesorado realizar una corrección de sus puntos articulatorios a la hora de pronunciar y tener un contacto más personal.

Las estrategias menos empleadas son usar la lengua materna al interactuar en la lengua meta (n=26, 44.83%), inventar el diálogo en la lengua materna y luego traducirlo a la lengua meta (n=24, 41.38%), practicar con hablantes de la lengua meta (n=23, 39.66%) y dar prioridad a hablar rápido, aunque se cometa errores (n=18, 31.03%). Adicionalmente, una persona participante indicó que pide a su hermano hablarle en inglés para escuchar pronunciación y luego repetirla (P8, comunicación personal, 6 de abril de 2022) y otra persona consulta aplicaciones en línea (P47, comunicación personal, 9 de agosto de 2022).

En cuanto a la clasificación de los resultados por tipo de estrategia, se destaca que las cognitivas son las más empleadas, ya que constituyen elementos de escucha y pronunciación repetitiva y el esfuerzo por responder a la norma (pronunciar correctamente). Esto concuerda con la definición expuesta por O'Malley y Chamot (1995) relativa al recurso de repetición, traducción y notas en el estudiantado; y con la idea de estrategias directas según Oxford (1990) debido a que implica la acción de procesamiento mental al recibir mensajes e intentar reproducirlos.

Un segundo tipo de estrategias corresponde a las socioafectivas (O'Malley y Chamot, 1995) y comunicativo-experimentales de Stern (1992): la práctica con hablantes nativos y el uso de gestos o mímica. Lo anterior, por cuanto la persona estudiante procura que la comunicación se mantenga aun a pesar de percibir vacíos lingüísticos. Sin embargo, el enfoque comunicativo no parece verse completamente aprovechado pues se reporta una baja frecuencia de interacción auténtica.

Por último, se identifican un grupo de estrategias de componente metacognitivo al requerir planificación y autorregulación, como lo establece Oxford (1990). Estas estrategias son aquellas que contemplan la organización del tiempo y la preparación del producto oral previo a su empleo.

Para el estudio de la última macrocompetencia reportada, se consultó al grupo de participantes sobre las estrategias utilizadas para trabajar la producción escrita o redacción y su frecuencia, con una lista de veinte actividades propuestas. Los resultados de esta consulta pueden ser observados en la [Tabla 5](#) a continuación:

TABLA 5

Frecuencia de empleo de estrategias para trabajar la producción escrita o redacción

Estrategia utilizada	Nunca	A veces	Siempre
Reflexiono sobre la exigencia de la tarea.	9 15.52%	12 20.69%	37 63.79%
Reúno todas las ideas que se desean expresar.	2 3.45%	11 18.97%	45 77.59%
Recabo información complementaria por medio de la lectura o conversación con otras personas.	9 15.52%	14 24.14%	35 60.34%
Recuerdo el vocabulario o expresiones que han sido aprendidos y que pueden ser utilizados en la tarea.	1 1.72%	7 12.07%	50 86.21%
Hago una lista de ideas clave.	14 24.14%	15 25.86%	29 50.00%
Organizo las ideas por jerarquía, clase, argumentación, ejemplos.	19 32.76%	12 20.69%	27 46.55%
Hago un plan de trabajo o esquema del orden de presentación de las ideas.	20 34.48%	13 22.41%	25 43.10%
Empiezo a escribir directamente en limpio e ir agregando ideas.	11 18.97%	11 18.97%	36 62.07%
Busco en el diccionario las palabras que se requiere utilizar.	5 8.62%	7 12.07%	46 79.31%

Estrategia utilizada	Nunca	A veces	Siempre
Trato de reformular las ideas para escribirlas con las palabras que se conocen.	2 3.45%	11 18.97%	45 77.59%
Escribo el texto en borrador, revisarlo varias veces y “pasarlo a limpio” para entregar una versión definitiva.	7 12.07%	5 8.62%	46 79.31%
Soy lo más preciso posible utilizando el adjetivo, verbo o sustantivo exacto.	6 10.34%	15 25.86%	37 63.79%
Utilizo conectores lógicos exactos como “para empezar”, “luego”, «entonces», etc.	3 5.17%	9 15.52%	46 79.31%
Trato de emplear un estilo más elaborado gracias al vocabulario apropiado.	5 8.62%	14 24.14%	39 67.24%
Leo la totalidad del texto terminado para determinar si es coherente.	2 3.45%	6 10.34%	50 86.21%
Leo en voz alta para determinar si las palabras se escuchan bien.	3 5.17%	4 6.90%	51 87.93%
Releo el texto poniendo atención a las faltas habituales en gramática.	2 3.45%	8 13.79%	48 82.76%
Dejo el texto de lado un día completo, para releerlo desde una visión fresca antes de entregarlo.	18 31.03%	11 18.97%	29 50.00%
Pido a otra persona leer el trabajo antes de entregarlo.	26 44.83%	12 20.69%	20 34.48%
Escribo en una plataforma colaborativa (Google Docs, OneDrive, Jamboard, Framapad, etc.) para que mi docente pueda hacer correcciones en el mismo documento.	28 48.28%	10 17.24%	20 34.48%

Nota. Fuente elaboración propia de las personas autoras, 2024.

Con relación a esta competencia, se identifica una mayor variedad de respuestas para cada caso, con tendencias menos marcadas que la anterior. Sin embargo, se identifican algunas que son utilizadas con mayor frecuencia por la mayoría. La primera es leer en voz alta para determinar si las palabras se escuchan bien (n=51, 87.93%), seguida de recordar el vocabulario o expresiones aprendidos que pueden ser utilizados en la tarea y leer la totalidad del texto terminado para determinar si es coherente (n=50, 86.21% en

ambos casos). Luego se encuentran releer el texto poniendo atención a las faltas habituales en gramática (n=48, 82.76%), buscar en el diccionario las palabras requeridas, escribir el texto en borrador y “pasarlo a limpio” luego de realizar varias revisiones antes de entregar una versión definitiva y utilizar conectores lógicos exactos (n=46, 79.31% para las tres instancias). Esta última estrategia fue encontrada también por Thi Nhung (2023) en su estudio. La producción escrita es una tarea compleja, ya que el estudiantado debe movilizar diferentes elementos lingüísticos. Por lo tanto, la relectura del texto escrito es una buena estrategia para asegurar la revisión tanto de las reglas gramaticales, ortográficas y de puntuación, así como la coherencia y la relación entre las ideas.

Otras estrategias frecuentemente empleadas son reunir todas las ideas que se desean expresar y tratar de reformular las ideas para escribirlas con palabras conocidas (n=45, 77.59% en ambos casos), tratar de emplear un estilo más elaborado gracias al vocabulario apropiado (n=39, 67.24%), reflexionar sobre la exigencia de la tarea y ser lo más preciso posible utilizando el adjetivo, verbo o sustantivo exacto (n=37, 63.79% en ambos casos), empezar a escribir directamente en limpio e ir agregando ideas (n=36, 62.07%) y recabar información complementaria por medio de la lectura o conversación con otras personas (n=35, 60.34%).

Las estrategias menos empleadas son hacer una lista de ideas clave y dejar el texto de lado un día completo, para releerlo desde una visión fresca antes de entregarlo (n=29, 50% en ambos casos); organizar las ideas por jerarquía, clase, argumentación, ejemplos (n=27, 46.55%); hacer un plan de trabajo o esquema del orden de presentación de las ideas (n=25, 43.10%); pedir a otra persona leer el trabajo antes de entregarlo; y escribir en una plataforma colaborativa (Google Docs, OneDrive, Jamboard, Framapad, etc.) para que la persona docente haga correcciones en el mismo documento (n=20, 34.48% en ambos casos). Por último, dos personas comentaron consultar a terceros (P20, comunicación personal, 6 de agosto de 2022) y utilizar aplicaciones en línea (P47, comunicación personal, 9 de agosto de 2022).

El conjunto de los datos obtenidos en esta consulta da cuenta de una combinación de estrategias cognitivas y metacognitivas (O'Malley y Chamot, 1995) combinadas con las de memoria, escenario ideal según Oxford (1990), pero con menor presencia de estrategias sociales. Las estrategias de planificación son las menos utilizadas, lo cual se aleja de lo previsto por Stern (1992), el cual considera indispensable la construcción de un proceso organizado y planificado para lograr un producto con coherencia textual. Con una mayor presencia de estrategias sociales como la escritura en plataformas colaborativas, que implique un acompañamiento por parte de las personas docentes y evaluación por pares, podrá aumentar la frecuencia de las estrategias de planificación, al demandar al estudiantado una mayor reflexión y elaboración de las producciones escritas de previo a ser sometidas a la lectura por parte de terceros. El hecho de que haya una

mayoría de estrategias de revisión y precisión lexical demuestra que el estudiantado prioriza la corrección formal sobre el desarrollo de competencias de planificación e interacción.

Como se puede observar, la producción escrita es una de las últimas habilidades lingüísticas que la persona aprendiz desarrolla, ya que implica la movilización de una diversidad de recursos. Este es el motivo por el que se observa variedad en las estrategias empleadas por el estudiantado. Esta situación ya fue identificada por Mena Costeño (2023) en su estudio. Es importante también señalar que la producción escrita es un ejercicio que conlleva no solamente a aprender a escribir en LE, sino que a su vez implica aprender la lengua, puesto que busca que el estudiantado adquiera las diferentes convenciones lingüísticas, no solo la escrita (Manchon, 2011). Si bien la mayoría de las estrategias enlistadas son transferibles directamente de la modalidad de aprendizaje presencial, el entorno virtual aporta una mejora a la condición de estudio gracias a la posibilidad de servirse de herramientas digitales como los diccionarios o las plataformas colaborativas, que permiten interactuar con los pares y recibir retroalimentación oportuna por parte de la persona docente.

Como síntesis, se puede decir que el estudiantado costarricense en LE emplea diferentes tipos de estrategias para cada habilidad lingüística. Estas no se limitan solamente a estrategias cognitivas o de memoria (aunque se identifica un patrón claro de preferencia por estas y su uso con mediación tecnológica), sino que existen algunas que son metacognitivas, compensatorias y socioafectivas. El principal hallazgo en este caso es poder identificar que la virtualidad no transforma radicalmente las estrategias, pero gracias a los elementos de autonomía y accesibilidad, sí las potencia en los espacios de estudio asincrónico.

Un aspecto destacable es el frecuente uso del diccionario en línea. Esto revela una dependencia funcional de esta herramienta para acceder al léxico necesario y su integración natural en las prácticas de estudio de las personas aprendices, lo que lleva a reflexionar que, si bien el diccionario favorece la autonomía del estudiantado, quizás sea necesario abrir espacios para enseñar a usarlo de manera tal que la persona utilice la acepción más apropiada y no se quede con la primera, que podría no ser la más adecuada.

Los datos obtenidos demuestran también una preponderancia en el uso de las estrategias centradas en rasgos más normativos (como el escribir y pronunciar correctamente, con precisión léxica y gramatical) que comunicativos, lo cual puede afectar la fluidez o espontaneidad en el uso de la lengua. Esto último puede comprenderse en ese contexto pandémico donde la interacción se vio limitada, y que se muestra en la menos frecuente utilización de las plataformas colaborativas en búsqueda de interacciones espontáneas o revisión por pares. En este caso, la virtualidad se ve subutilizada como espacio de construcción de aprendizaje conjunto y se vive de manera más individualizada o individualizante.

En términos generales, los resultados permiten observar que las personas participantes hacen uso de una gran variedad de estrategias, pero no necesariamente las regulan de manera consciente. Esto lleva

a plantear la pertinencia de integrar la enseñanza de algunas estrategias de manera explícita y reflexiva, haciendo evidente para las personas aprendices, por ejemplo, el valor de las estrategias socioafectivas en la oralidad, el dominio del recurso léxico sin recurrir al diccionario y las ventajas de la escritura colaborativa en línea. Esta necesidad de “enseñar a estudiar” revaloriza el rol docente, pues se identifica una alta frecuencia de solicitudes de ayuda a quien imparte la clase, lo que deja en claro que la mediación pedagógica no se ve reducida en el contexto de virtualidad sino que se ve redefinida como un modelo y guía en el proceso de aprendizaje.

Conclusiones

Las estrategias de aprendizaje son diferentes tipos de acciones, comportamientos, técnicas o tácticas utilizadas por la persona estudiante para aprender una LE. Su uso es desarrollado por el estudiantado en diferentes etapas de su aprendizaje. Además, aprender una LE es un proceso complejo, ya que implica que el estudiantado debe adquirir una diversidad de habilidades y componentes lingüísticos. Esta situación conlleva al desarrollo de diversos medios para lograr la adquisición de una LE. De esta manera, se debe emplear una serie de estrategias para cada una de las habilidades lingüísticas.

Se puede decir que, en la comprensión oral, el estudiantado tiene una preferencia por las estrategias directas, tales como escuchar repetidas veces el documento sonoro, pausarlo si no se comprende e identificar elementos claves del mensaje. También existe un uso frecuente de estrategias indirectas como la realización de preguntas hacia otra persona si no se comprende el mensaje.

En la comprensión escrita, la población estudiantil usa a menudo estrategias directas como utilizar el diccionario en línea para buscar el significado de las palabras desconocidas, leer la totalidad del texto para identificar la idea principal y observar los verbos para reconocer el tiempo verbal del texto. Además, se observa el uso de algunas estrategias indirectas como el caso de verificar si se ha comprendido las instrucciones.

En cuanto a la producción oral, el estudiantado utiliza una variedad de estrategias de aprendizaje. Entre las más frecuentes, se encuentran las directas como la pronunciación correcta en un diálogo, la imitación del acento, la reflexión en el idioma meta, la utilización de las palabras aprendidas; y las estrategias indirectas como la solicitud de ayuda cuando no se conoce una palabra en la lengua meta o la consulta al profesorado si hay dificultades de comprensión.

Con respecto a la producción escrita, este grupo de estudiantes emplea a menudo estrategias indirectas como leer el texto escrito para determinar si es coherente, leerlo en voz alta para verificar si las palabras se escuchan “bien”, leerlo de nuevo con atención para evitar las faltas habituales en gramática. Existe además el uso de estrategias directas como recordar el vocabulario o las expresiones estudiadas para emplearlos en

el trabajo escrito, buscar en el diccionario las palabras que se requiere utilizar, escribir el texto en borrador, utilizar conectores lógicos exactos, entre otras.

Pareciera ser que este grupo de estudiantes sigue empleando las estrategias que suelen usar en las clases presenciales y las reproducen en las virtuales, excepto en los casos en los cuales tiene una preferencia por incorporar dentro de sus recursos los diccionarios en línea para búsqueda de información o el uso de las cámaras para las lecciones sincrónicas. En otros casos, es solamente una adaptación de las estrategias de aprendizaje para el contexto de la virtualidad.

Los resultados obtenidos en este trabajo y su análisis benefician al contexto costarricense pues permiten llenar un vacío investigativo sobre el uso de las estrategias de aprendizaje para desarrollar las macrocompetencias en el estudio de las lenguas extranjeras, al documentar prácticas reales del estudiantado en Costa Rica. Estos datos ofrecen evidencia para, por una parte, ajustar metodologías y prácticas pedagógicas en diferentes contextos de enseñanza de lenguas extranjeras; y por otra parte, identificar las necesidades de formación docente en estrategias de aprendizaje para que a su vez estas sean enseñadas a las personas que desean aprender lenguas.

Esta investigación tuvo como gran limitante la población participante, ya que, como se indicó en el apartado metodológico, estuvo compuesta por personas que respondieron el instrumento voluntariamente y no por el total de la muestra potencial de personas inscritas en institutos de enseñanza de lenguas extranjeras, con lo cual la muestra no tuvo el alcance ideal. Sin embargo, esto no invalida el estudio, sino que lo confirma como un acercamiento exploratorio y orientador, que además es coherente con la participación voluntaria en el contexto de una pandemia. Sería importante contar en futuras investigaciones con un muestreo más amplio de participantes, proveniente de una mayor cantidad de centros educativos de todo el país, para poder realizar una generalización de los resultados obtenidos.

Como perspectiva de investigaciones futuras, se podría estudiar también el tema desde la variable de nivel de lengua o desde la variable del tipo de lengua extranjera estudiada, ya que se podría determinar si existe una correlación entre el uso de algunas estrategias y esas variables.

Referencias

- Anderson, N. J. (2005). Estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Kanina Artes y Letras*, 29(2), 171-174. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/4693/4507>
- Anuar, N. A. K. y Mokhtar, M. I. (2021). Language Learning Strategies of ESL Students in Online Distance Learning Environment. *Insight Journal*, 8(2), 34-44. https://www.researchgate.net/publication/396731628_Language_Learning_Strategies_of_ESL_Students_in_Online_Distance_Learning_Environment
- Boscán Adrianza, G. A. (2023). *Estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje de la producción escrita de textos narrativos en lenguas extranjeras* [Tesis de doctorado, Universidad de Córdoba]. <http://hdl.handle.net/10396/26408>
- Cabaysa, C. C. y Baetiong, L. R. (2010). Language Learning Strategies of Students at Different Levels of Speaking Proficiency. *Education Quarterly*, 68(1), 16-35. <https://scispace.com/pdf/language-learning-strategies-of-students-at-different-levels-1ykw95oo32.pdf>
- Cabrera, C. (2020). Las macrodestrezas en el aula de ELE. *Revista internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(3), 109-123. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n3.8>
- Cevallos Veloz, A., Macías Bailón, F., Cárdenas Coello, J. y Villamar Ponce, J. (2024). Aprendizaje significativo en inglés Universitario: desafíos, estrategias y perspectivas para innovar en la educación. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON*, 4(1), 142-155. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i1.72>
- Cohen, A. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 279-291. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.013>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Galvis Rivera, D. (2017). Les stratégies d'apprentissage comme contribution au développement de l'apprentissage autonome et une meilleure compréhension orale du FLE [Tesis de maestría, Universidad Libre de Colombia]. <https://hdl.handle.net/10901/15480>
- Gani, S. A., Fajrina, D. y Hanifa, R. (2015). Students' Learning Strategies for Developing Speaking Ability. *Studies in English Language and Education*, 2(1), 16-28. <https://doi.org/10.24815/siele.v2i1.2232>

- García Herrero, M. M. y Jiménez Vivas, A. (2014). Estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera y niveles de competencia en estudiantes universitarios de magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 363-378. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.167421>
- Gortaire Díaz, D., Romero Ramírez, E., Almache Granda, G. y Morales Morejón, S. (2024). Aspectos Socio-Lingüísticos y Psico-Pedagógicos de la Adquisición de Segunda Lengua en Inglés en estudiantes universitarios. *Revista INVECOM Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad*, 4(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10055130>
- Gutiérrez Gómez, R., Salazar Zavaleta, J. B., Flores Piñas, H. y Chiri Saravia, P. (2022). Estrategias de aprendizaje virtual y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes. *Ciencia latina Revista multidisciplinar*, 6 (6), 2715-2726. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3723
- Hadijah, S. y Shalawati, S. H. (2018). Listening comprehension strategies applied by English language learners. *Lectura Jurnal Pendidikan*, 5(1), 53-63. <https://doi.org/10.31849/elt-lectura.v5i1.1074>
- Hismanoglu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. *The Internet TESL Journal*, 6(8). <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>
- Hsu, S.C. (2007). The reading strategies used by EFL technical students. *English Teaching e-Monthly*, 22, 167–176.
- Juárez, C. (2020). Experiencias de los estudiantes de idiomas extranjeros con respecto a su estilo de aprendizaje en la educación superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 118-130. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.1515>
- Kalinić, M. (2021). Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en FLE au niveau universitaire [Tesis de maestría, Universidad de Zabreg]. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:381746>
- Kumar, T., Kumar Roy, V. y Yunus, M. M. (2022). Adopting Learning Strategies for English Language Acquisition on Secondary Level Students. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(6), 575-581. <https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.06.059>
- Kurdi, M. S. (2023). E-learning Strategies for Enhancing Second Language Acquisition in Madrasah Ibtidaiyah. *Jurnal Bintang Pendidikan Indonesia*, 1(3), 167-183. <https://doi.org/10.55606/jubpi.v1i3.1671>
- López Nogueira, L. (2023). La enseñanza y aprendizaje del léxico en el aula de ELE: estudio experimental sobre estrategias de aprendizaje del vocabula-

- rio en el Bachillerato en Suecia [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/205821>
- Manchon, R. M. (2011). Writing to learn the language: Issues in theory and research en R. M. Manchon, *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (61-82). John Benjamins.
- Mena Costeño, Z. (2023). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la habilidad escrita en inglés en alumnos de preparatoria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4 (6), 689-699. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1478>
- My Tham, D., Hoang Trang, T. T. y Quoc Thao, T. (2019). Eleventh graders' actual use of English listening strategies at Duong Van Duong high school. *VNU Journal of Foreign Studies*, 35(1), 114-130. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4341>
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1995). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Pongsukvajchakul, P. (2021). Language Learning Strategies Used in English Writing by Thai Undergraduate Students. *International Journal of Education*, 9(2), 54-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1287538.pdf>
- Prado-Huarcaya, D. y Escalante-López, M. (2020). Estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 14(3), 140-147. <https://doi.org/10.33554/riv.14.3.730>
- Reynaert, B. (2024). Effect of language learning strategies on vocabulary development in CLIL. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (41), 225-240. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi41.27217>
- Solak, E. y Altay, F. (2014). The reading strategies used by prospective English teachers in Turkish ELT context. *International online journal of education and teaching*, 1(3), 78-89. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED553411.pdf>
- Thi Nhung, N. (2023). A Study On Writing Strategies Used by Students of Different Levels of Proficiency at a University in Vietnam. *International Journal of Social Science and Human Research*, 06(5), 2722-2729. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i5-25>
- Wael, A., Ashar Asnur, M. N. y Ibrahim, I. (2018). Exploring students' learning strategies in speaking performance. *International Journal of Language Education*, 2(1), 65-71. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi41.27217>

[org/10.26858/ijole.v2i1.5238](https://doi.org/10.26858/ijole.v2i1.5238)

- Yepes Landinez, Y., Barragán, J. y Pulido, O. (2023). Estrategias de Aprendizaje Autónomo del Inglés como L2 de los Cursos de Inglés Pre-Intermedio en la UGC y la ESIDE. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 30(50), 83-112. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17094>
- Yusoff, F. K. y Said, N. E. M. (2024). Investigating language learning strategies in an online learning environment among adolescent in an English as Second Language Setting. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(1), 857-867. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i1/20592>