

## Factores que inciden en el aprendizaje de Inglés en estudiantes de FAREM-Matagalpa: estudio de caso

### Factors influencing English learning in students of FAREM-Matagalpa: a case study

**Julio César Roa Rocha**

Facultad Regional Multidisciplinaria de Matagalpa, FAREM-Matagalpa/UNAN-Managua, Nicaragua

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

[juliorn27@yahoo.com](mailto:juliorn27@yahoo.com)

**Recibido**

04/08/2023

**Aceptado**

13/12/2023

### RESUMEN

El siguiente artículo presenta avances de un estudio doctoral, el cual tiene como objetivo analizar los factores que facilitan u obstaculizan el desarrollo de competencias lingüísticas de inglés y el aprendizaje significativo en el programa de formación docente en este idioma. El presente estudio está enfocado en el análisis de datos cualitativos, bajo una investigación con enfoque mixto. Para fines de recolección de datos, primero, se administró una entrevista a 6 docentes de secundaria cuyo fin era conocer sus experiencias con respecto al tema de investigación. Segundo, se llevó a cabo una observación de clase al grupo de estudiantes bajo estudio durante un semestre. Tercero, se aplicó una entrevista a 4 estudiantes bajo la muestra de casos extremos. El análisis se realizó utilizando la metodología de la teoría fundamentada. Los resultados muestran que existe una relación robusta entre factores afectivos y lingüísticos. Ellos se vinculan de manera frecuente y armonizada. Adicionalmente, los factores tienden a cambiar a medida que los aprendices entran en un nuevo nivel de aprendizaje.

### ABSTRACT

The following article presents advances of a doctoral study, which aims to analyze the factors that facilitate or hinder the development of English language skills and meaningful learning in the English teacher training program. The present study is focused on the analysis of qualitative data, under a mixed approach research. For data collection purposes, first, an interview was administered to 6 high school teachers in order to learn about their experiences with respect to the research topic. Second, a classroom observation of the group of students under study was carried out for one semester. Third, an interview was applied to 4 students under the extreme case sample. The analysis was carried out using the grounded theory methodology. The results show that there is a robust relationship between affective and linguistic factors. They are frequently and harmoniously linked. Additionally, the factors tend to change as learners enter a new level of learning.

### PALABRAS CLAVE

Factores; afectivo; lingüístico; cognitivo; experiencias.

### KEYWORDS

Factors; affective; linguistic; cognitive; experiences.

## INTRODUCCIÓN

130

En Nicaragua, en el pasado los estudiantes tenían su primer contacto con el idioma inglés al iniciar sus estudios de secundaria, lo cual cambió a partir del año 2018 por medio de una política de estado que impulsa el aprendizaje de inglés partiendo de la educación primaria. En ese recorrido, los estudiantes forman sus bases lingüísticas y se encuentran con distintos factores que favorecen o dificultan su formación en el lenguaje. Por consiguiente, estas experiencias de aprendizaje previas generan en el aprendiz un desempeño propicio o desfavorable en la transición que se da a la educación superior.

Los factores que inciden en el aprendizaje de inglés son diversos y dependen de las situaciones académicas previas en las que los estudiantes fueron parte. Muchas veces como docentes de inglés desconocemos los factores que los estudiantes experimentaron en su formación básica o media, los que se ven exteriorizados en sus desempeños y resultados de aprendizaje a nivel universitario. A este respecto, los factores pueden ser variados y cada uno de ellos expone su propio grado de incidencia dentro del aprendizaje de los estudiantes.

En consecuencia, este artículo alude a los siguientes factores que pueden incidir en el aprendizaje: afectivo, cognitivo, social y lingüístico. Por ejemplo, un factor importante es el afectivo. Según Damasio (1994) el factor afectivo representa lo que las personas sienten y experimentan con ciertas acciones, produciendo una respuesta favorable o desfavorable para cierto estímulo (como se citó en Luna, 2005). Por ejemplo, un estudiante puede tener miedo al comunicarse en el idioma inglés, producto de una experiencia negativa. Sin embargo, esta vivencia puede cambiar si el estudiante recibe un acompañamiento adecuado durante su proceso de aprendizaje.

Los autores Mitchell y Miles (2004) exponen que la poca oportunidad en el uso del idioma dentro y fuera del salón de clase es un factor que incide en el desarrollo de las habilidades del lenguaje y afecta el desempeño lingüístico del aprendiz. A modo de ejemplo, en Nicaragua las posibilidades de usar el idioma hablado son limitadas. Existen pocos hablantes nativos u otros aprendices dentro del contexto social de cada aprendiz. Esta situación afecta la manera en la que el estudiante se desenvuelve haciendo uso del idioma. Sin embargo, la actitud que el estudiante muestre en su aprendizaje podría determinar la calidad de su proceso de formación lingüística y servir de guía hacia la búsqueda de oportunidades para practicar el lenguaje.

Cabe mencionar que los factores mencionados anteriormente son fundamentales en el desarrollo de competencias lingüísticas para lograr un aprendizaje significativo. Por ejemplo, Heron (1989) expresa que la falta de confianza produce un sentimiento de inseguridad, ansiedad, y genera dificultad para que el aprendiz actúe y sienta que es aceptado en su nueva comunidad de aprendizaje (como se citó en Luna, 2005). Una experiencia negativa que el estudiante haya

tenido en sus aprendizajes previos puede generar inestabilidad emocional e influir en la forma que el aprendiz comunica sus ideas y sentimientos con otras personas de manera verbal y no verbal.

Otro ejemplo es el valor que tiene el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto social. Según Gholami (2012) la actitud que el aprendiz manifiesta es un impulsor que favorece la motivación con la cual el estudiante aprende y un determinante en el desarrollo de habilidades lingüísticas, las que van a depender de las oportunidades de interacción social que el aprendiz encuentre en su ambiente. Los ejemplos expuestos anteriormente pueden condicionar el aprendizaje y evitar la obtención de nuevos conocimientos de manera significativa. En este sentido, esta investigación parte del vacío que produce el hecho de no conocer los factores que pueden incidir en el aprendizaje de inglés en el contexto de la educación superior, especialmente en el ámbito de la formación docente, la cual cuenta con antecedentes investigativos limitados en el contexto nicaragüense. Para este fin, este estudio tiene como objetivo analizar los factores que facilitan u obstaculizan el desarrollo de competencias lingüísticas para que se logre un aprendizaje significativo. La finalidad de este estudio es proponer acciones didácticas que mejoren el proceso de aprendizaje de inglés en la formación docente.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación utilizó el enfoque mixto, en el cual el método cualitativo fue el predominante con pequeñas incidencias cuantitativas. El estudio aprovechó las características de la investigación descriptiva y explicativa para describir situaciones sobre el fenómeno y comprender estas a profundidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Como estrategia de investigación fue utilizada el estudio de caso, cuyo propósito fue comprender al sujeto dentro de su propia realidad y su sistema social. Para tal fin, el estudio de caso puede utilizar técnicas de recolección de datos cualitativos y cuantitativos (Yin, 1994).

Los participantes en este estudio fueron estudiantes de primer ingreso en la carrera de licenciatura en Ciencias de la educación con mención en inglés que iniciaron sus estudios en el primer semestre de 2021, en una sede de UNAN-Managua, de nombre FAREM-Matagalpa.<sup>1 2</sup>

Adicionalmente, se contó con la participación de 6 docentes de secundaria, 3 de ellos eran del sexo femenino. El objetivo fue conocer sus perspectivas con respecto a los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje de inglés en la educación media y tomar estos como punto de anclaje para comprender las experiencias a priori de aprendizaje que los estudiantes vivieron antes de ingresar a la educación superior.

<sup>1</sup> Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN)/ Facultad Regional Multidisciplinaria de Matagalpa.

<sup>2</sup> Facultad Regional Multidisciplinaria Matagalpa (FAREM).

Durante el semestre académico 2021, se continuó trabajando con el grupo de estudiantes bajo estudio, el que estuvo compuesto por 30 estudiantes, de los cuales 18 eran del sexo femenino. Los participantes fueron seleccionados bajo una muestra intencional, no probabilística, por la posibilidad de acceder al grupo bajo estudio.

Cabe señalar que se seleccionaron 4 estudiantes del grupo bajo estudio, de los cuales 2 eran del sexo femenino. Ellos fueron seleccionados porque mostraron mejor desempeño lingüístico dentro del grupo y posibilitaron aclarar dudas sobre algunos hechos registrados durante la investigación. Esta muestra en particular se seleccionó a través del muestreo de casos extremos (Creswell, 2013), la que refiere a aquellos casos con características especiales y poseen rica información en relación con la normalidad.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Se inició con la utilización de la técnica de grupo focal, para la cual se entrevistó a 6 docentes de secundaria. Se explicó a los docentes el formato de trabajo del grupo focal, su objetivo y etapas. Luego, se procedió a entrevistar a los participantes, donde cada uno de ellos tuvo la oportunidad de expresar sus vivencias de manera libre sobre la temática bajo investigación.

Las vivencias expresadas por los docentes de secundaria fueron tomadas como la primera aproximación al objeto de estudio. Sucesivamente, se procedió a utilizar la observación directa a los estudiantes en su ambiente del salón de clase, bajo la metodología de observación participante, la que permitió al investigador interactuar y participar en ciertas actividades de manera moderada. La estrategia de observación estuvo acompañada de una guía de observación.

Para finalizar esta etapa de recolección de datos, se tomó la decisión de entrevistar a 4 estudiantes para aclarar algunas dudas e interrogantes que surgieron durante la observación. Ellos proveyeron sus perspectivas de acuerdo a sus experiencias de aprendizaje.

### **Procesamiento y análisis de datos**

La información obtenida en la administración de los instrumentos antes mencionados fue vertida en una matriz de múltiples entradas. Primero, se analizó las acciones registradas de la observación y se interpretaron siguiendo los aspectos conceptuales dentro del marco teórico para descifrar lo que sucede en el aula de clase. Las guías de entrevista fueron analizadas utilizando la teoría fundamentada (Glaser, 1992), siguiendo las tres etapas: ordenamiento conceptual y comparación constante por medio de la codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

## MARCO TEÓRICO

Los seres humanos tienen la capacidad innata de aprender. Sin embargo, el aprendizaje requiere de otras experiencias que el medio posee. Por ello, aprender es un proceso complejo que precisa de otros factores para que este se pueda lograr. Los factores podrían ser facilitadores u obstaculizadores en el proceso de aprendizaje.

El factor cognitivo, por ejemplo, está relacionado con los procesos mentales que el individuo utiliza para que se dé el aprendizaje. Por ejemplo, la atención, la memoria, el lenguaje, el pensamiento son elementos relacionados a la cognición (Tapia y Luna, 2008). Por ejemplo, una persona que aprende un nuevo idioma recibe información a través de los sentidos, la cual interpreta, analiza, asocia, clasifica, compara, retiene, para luego ser utilizada en la resolución de problemas a través del lenguaje. En este proceso, la memoria juega un papel fundamental. Los estudiantes al llegar al salón de clase poseen un cúmulo de experiencias previas que han obtenido a través de la percepción e interacción con el mundo exterior. Toda esta información ha sido asimilada y procesada para convertirse en conocimiento que es utilizada por medio del lenguaje.

De igual modo, el factor afectivo está también relacionado con aquellos elementos que el individuo encuentra cuando se expone a nuevas relaciones o experiencias ya vividas que demandan de emociones o sentimientos para la realización de una situación, como son, la motivación, actitud, ansiedad, los estilos de aprendizaje y las estrategias. Por ejemplo, la ansiedad por aprender y no fracasar en el intento pone al aprendiz en una posición de alerta, la cual influye en su forma de actuar (Muñoz, 2009).

Muchas veces los estudiantes entran en un estado de ansiedad cuando realizan sus primeras exposiciones en inglés y temen cometer errores o ser criticados por sus compañeros de clase. Este tipo de situación se da muy a menudo en el aprendizaje de inglés y, esta limita la capacidad cognitiva que tiene el estudiante al procesar información nueva.

Muñoz (2009) menciona que el miedo, la inseguridad, falta de concentración, pérdida de memoria, el cambio de conducta y la palpitación son ejemplos de estados psicológicos, físicos y sociales que puede enfrentar una persona durante su aprendizaje. Estos factores mencionados muchas veces se ponen de manifiesto cuando los estudiantes utilizan el idioma de manera comunicativa, actividad la cual, incrementa los niveles de ansiedad en su estado emocional.

Muchas veces se desconoce si el estudiante ha enfrentado experiencias negativas con el aprendizaje de inglés en su educación previa y si estas se manifiestan al momento de ejercer la práctica, por medio de la resistencia para asumir riesgo en el aprendizaje. La ansiedad es una variable que se puede observar en el aula de clase. El docente necesita proveer a los estudiantes con actividades donde ellos puedan expresarse libremente, en un ambiente de aprendizaje seguro.

Brand, Reimer y Opwis, (2007), argumentan que las emociones que los estudiantes manifiestan al momento de aprender ayudan a que estos incorporen la información nueva con los conocimientos previos. La investigación demuestra que los estudiantes que tienen más emociones positivas pueden hacer uso de conocimientos más nuevos en comparación con individuos que experimentan emociones negativas. Comprender las emociones que manifiestan los estudiantes, no es una tarea fácil, pero ellas influyen en su aprendizaje y en la manera en como ellos se desempeñan.

En el aula de clase, el docente está sujeto a encontrar múltiples actitudes proveniente de sus estudiantes. Las posturas negativas hacia el aprendizaje son de efecto perjudicial, aun cuando el estudiante tiene conocimientos y habilidades de gran alcance. El estudiante podría sentirse frustrado y con deseos de abandonar sus metas. Torrez y Celis (2015) recomiendan que el docente identifique los puntos que puedan causar la negatividad hacia lo que ocurre en el aprendizaje. Es fundamental conocer las necesidades que reflejan los estudiantes. De ellas depende encontrar mejoras al proceso de aprendizaje.

La disponibilidad del alumno es fundamental para que se activen y utilicen los conocimientos previos dentro del aprendizaje. El éxito del estudiante muchas veces recae sobre el rol del docente o los materiales, pero pocas veces se alude al discente como un actor responsable del sentido que le da a su propio aprendizaje de manera consciente.

Torres y Celis (2015), mencionan que las actitudes que los estudiantes muestran en aula de clase están relacionadas con los grupos con los cuales ellos se sienten representados. Es decir, un alumno puede poseer ideas preliminares del contenido, pero puede manifestar el rechazo por no sentir que sus ideas son aceptadas dentro de los grupos en los que ellos trabajan.

Krashen (1987) menciona en su hipótesis del *filtro afectivo* que, muchas veces los estudiantes muestran una actitud negativa hacia el aprendizaje de un idioma, la cual pueden afectar el desarrollo de habilidades lingüísticas como la comunicación. Los estudiantes temen a que sus ideas no sean tomadas en cuenta por pertenecer a un determinado grupo social. La falta de empatía o disposición frente al aprendizaje puede convertirse en una barrera para que se logre el aprendizaje significativo. La relación que se construye entre el docente y el estudiante influye en el resultado de las actividades escolares.

La motivación que el docente demuestra será transmitida al proceso de aprendizaje del alumnado. “La falta de motivación intrínseca en los docentes afecta directamente al alumnado, ya que un profesor desmotivado, generalmente se muestra más controlador, menos eficiente y menos inspirador en el alcance de nuevas metas” (Alemán, Navarro, Suárez, Izquierdo y Encinas, 2018, p.1261). Un docente altamente motivado influye en el aprendizaje de los estudiantes y provee un clima afectivo. En el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, el docente es un modelo a seguir que representa la importancia de conocer y usar otro idioma.

---

Los aspectos cognitivos y lo motivacionales tienen estrecha relación, los cuales permiten ejercer un control consciente y deliberado sobre una actividad. Las funciones que requieren de los procesos mentales no pueden estar separadas de los aspectos afectivos para que se obtengan resultados favorables de aprendizaje. La motivación, permite que el estudiante de sentido a lo que aprende.

En este orden de ideas, es fundamental señalar los factores lingüísticos: Son aquellos relacionados al desarrollo de la competencia lingüística. La competencia lingüística, señala Hernández (2014), consiste en el conocimiento que un hablante tiene de la lengua y de la utilización de los niveles de descripción lingüística en lo que respecta a la fonología, sintáctica, léxico y semántica. Entonces, la competencia comunicativa depende en gran parte del desarrollo de competencias lingüísticas. Cabe señalar que, la competencia comunicativa incorpora el conocimiento de las reglas del idioma y la conexión existente con el contexto cultural y social de la misma.

Otros factores que menciona Altamn (1980) son la experiencia previa del estudiante y las estrategias que el alumno utiliza para aprender (citado en Ellis, 2004). Aguado et al. (2005) conocer sobre que conocimientos tienen los alumnos antes de iniciar sus estudios sirve de base seleccionar las estrategias pertinentes al momento de enseñar. En un estudio longitudinal realizado por Chamot et al. (1998), los estudiantes con mayor nivel de inglés demostraron más tranquilidad en la resolución de tareas en comparación a los alumnos con menos experiencias en el idioma (citado en Oñate, 2016). Para desarrollar las habilidades lingüísticas, se requiere de situaciones reales que permitan al aprendiz usar el idioma.

El estudiante tiene acceso a información de entrada que es accesible a su nivel (input), pero carece de oportunidades para practicar el idioma extranjero en un contexto real. La exposición limitada al idioma también dificulta el desarrollo de la automaticidad en el uso del lenguaje, es decir, esto dificulta el procesamiento rápido de información al momento de comunicarse (Lambert, 1955).

Es trascendental señalar otros factores fundamentales en el aprendizaje de inglés, como lo es el rol que desempeña el docente en el aula de clase y el del estudiante. El maestro tiene la responsabilidad de preparar el material pertinente y seleccionar la metodología idónea al grupo.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados y discusión se presentan en el siguiente orden: grupo focal con docentes de secundaria, observación de clase y entrevista a informantes claves.



**Información obtenida en el grupo focal administrado a docentes de secundaria.**

**Tabla 1.**

*Factores que facilitan u obstaculizan el desarrollo de competencias lingüísticas*

Factores facilitadores	Factores obstaculizadores
Docentes capacitados con disposición para enseñar	Falta de motivación
	Falta de autoestudio
	Poca frecuencia de clase
	Sobrepoblación en el aula de clase
	Falta de material de aprendizaje

Durante el grupo focal, los docentes de secundaria alzaron sus voces repetidas veces, afirmando sentirse capacitados y con muchos deseos de compartir sus conocimientos del idioma inglés.

Un docente (código: F1) expresó lo siguiente: “Primero que todo tenemos en el aula de clase docentes capacitados, ese es un factor importante para el aprendizaje”. Una docente (código: S1) manifestó: “Yo considero que los maestros de inglés somos bien dinámicos, implementamos muchos tipos de estrategias... usamos medios tecnológicos, cosas que llamen la atención del estudiante”.

Los docentes juegan un papel sustancial en todo proceso educativo. De ellos depende en gran medida la orientación y la practica pedagógica. David Ausubel (1983) habla sobre la importancia que tiene la generación de un clima agradable de aprendizaje, donde el sujeto se sienta motivado a indagar y explorar sus dudas. La actitud positiva por parte del docente genera mejores desempeños en los estudiantes y esta se considera un factor favorable dentro del proceso de aprendizaje de un idioma.

Por otro lado, los docentes señalaron como factores negativos: la falta de motivación, la falta de autoestudio, la poca frecuencia con la que se imparte la clase de inglés, la cantidad de estudiantes en el aula de clase y la falta de material de aprendizaje.

Por ejemplo, una docente (A1) manifestó: “Algunos estudiantes buscan solo como aprobar y no aprender en la clase de inglés”. Otra docente (B1) expresó: “Los estudiantes solo copian y hasta ahí, no van a estudiar a consciencia, porque el inglés para ellos pues lo llevan como una clase más”.

En esta etapa de vida o ciclo de estudio, los estudiantes no ven en si un valor o incentivo en el aprendizaje de inglés. Entonces, ellos no sienten motivación alguna por aprender el idioma y crear hábitos de estudio independiente-consciente que



les permitan desarrollar sus habilidades lingüísticas de manera autónoma. Se puede concluir que los estudiantes llevan la clase de inglés por el hecho de ser obligatoria y ven en ella una asignatura más dentro de su programa de estudio.

Estos resultados presentados sobre la desmotivación de los estudiantes se sobreponen con los encontrados por Ames y Archer (1988). Dichos autores realizaron un estudio donde el factor motivación se ve vinculado con el desempeño que mostraban los estudiantes dentro del salón de clase y el impacto que la motivación tiene sobre el aprendizaje. Snow (2002) en su estudio encontró que los docentes de secundaria manifestaron que muchos estudiantes dentro del salón de clase no abonan al desarrollo efectivo de la clase y esta situación crea frustración e incomodidad entre ellos.

La frecuencia con la que se imparte la clase es otro factor que impide el desarrollo de las habilidades lingüísticas adecuada en el estudiantado. En un estudio realizado por Santana, García y Escalera (2016), los autores encontraron que las horas de instrucción conllevan a la obtención de un mejor dominio del idioma. La poca frecuencia con la que se estudia la materia de inglés en la educación media nicaragüense es limitada y muchas veces esta se ve afectada por otras actividades extracurriculares que emergen durante el año escolar.

A este respecto, una docente (S1) manifestó lo siguiente:

“La frecuencia con la que se ve el inglés es muy poca, hoy por ejemplo iba hacer una entrevista con mis chicos de quinto año, no pude hacerlo porque de repente se presentó una actividad entonces ya mi clase se interrumpió”.

Hasta este momento, se puede interpretar con base en los datos obtenidos que la motivación juega un papel preponderante en el desarrollo de las competencias lingüísticas y que la ausencia de este elemento podría estar relacionada con el poco interés que muestran los estudiantes por indagar y aprender por cuenta propia.

A esto se le añade que los docentes de secundaria cuentan con poco material didáctico que despierte el interés de aprendizaje en sus estudiantes. También, la poca frecuencia es un factor que afecta la construcción de las bases lingüísticas de los estudiantes, las que requieren de constante ejercicios prácticos. Por ejemplo, la ejercitación de la habilidad del habla requiere de mucha práctica dentro y fuera del salón de clase. Así mismo, es necesario que el aprendiz tenga una actitud favorable y abierta hacia las oportunidades de interacción comunicativa con hablantes del idioma.

Durante la observación de clase, se evidenció una actitud motivadora por parte de la docente que impartía la clase al grupo bajo investigación. La actitud motivadora por parte de la docente fue considerada un factor facilitador, dado que el carisma y la capacidad de motivar a otros influye en la generación de ambientes cordiales, donde los aprendices pueden expresarse de manera libre y

sin temor. Jeremy Harmer (1983) señala que la figura del maestro es clave en la adquisición de un lenguaje e influye en el aprendizaje de sus estudiantes.

La actitud motivadora es clave y propicia un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes sienten seguridad para expresar sus ideas. Una estudiante entrevistada (AL2) expresó lo siguiente con respecto a la confianza que existe entre los estudiantes y la docente: “Al momento de exponer siento confianza... y permite expresarnos en manera pública y los va quitando un poco la timidez, nos quita el miedo a pasar en frente de las personas y el miedo al rechazo”.

La confianza es un factor facilitador que genera un clima de empatía y permita al docente y estudiante aprender de manera recíproca. El aula de clase debe ser un espacio donde haya seguridad y franqueza para desarrollar competencias de aprendizaje y convivencia (Mejía y Urreal, 2015).

Un estudiante (JO1) expresa que: “La confianza que brinda la docente permite perder el miedo a usar el idioma y sentir rechazo.”

Los estudiantes muestran un componente motivacional afectivo, lo que se considera un factor vital para generar confianza y seguridad hacia el aprendizaje de inglés. Según Gardner (2007) la actitud positiva que el estudiante despliega frente al aprendizaje genera voluntad e interés por adquirir un lenguaje y deseo por ser parte del entorno social donde se habla este idioma.

De acuerdo con las observaciones y sus frecuencias con las que ocurrieron según la gráfica (Anexo A), los estudiantes a nivel superior manifiestan mejor actitud hacia el aprendizaje de inglés en comparación a la percepción que presentaron los docentes de secundaria. Ellos expresaron que los estudiantes no quieren aprender el idioma ni hacer las tareas correspondientes, aduciendo que el idioma no les será útil para la carrera universitaria que ellos estudiarán. Dweck (2015) presenta dos tipos de actitudes: actitud rígida y actitud en vías de crecimiento. Entonces, podemos interpretar que estamos ante una actitud de cambio entre los desempeños evidenciados en la educación media y aquellos manifestados por los estudiantes en la educación superior.

A este respecto, Gardner (1972) menciona que existen tres elementos vitales que motivan hacia el aprendizaje de un idioma: integratividad, actitud frente al aprendizaje y motivación. En la educación superior, los estudiantes despliegan mejor actitud, motivación afectiva y seriedad, lo que podría estar ligado hacia el deseo de superarse de manera personal y profesional. En este nivel de aprendizaje, los estudiantes están más conscientes de su papel dentro del proceso educativo y buscan con mayor determinación respuestas que les permitan alcanzar sus objetivos.

Otros aspectos observados que favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas para lograr aprendizaje significativo son: establecimiento de los conocimientos previos y el nuevo contenido, motivación afectiva e interés por

aprender el idioma, presentación de la temática de modo no arbitrario, iniciando de lo simple a lo difícil, actitud y disposición por aprender (Ausubel, 1983). El aprendizaje significativo reconoce como elemento clave la predisposición para aprender que el individuo manifiesta dentro del proceso de aprendizaje. Si este elemento no está presente, el aprendizaje se vuelve memorístico, repetitivo y carente de sentido.

Por otra parte, un elemento registrado con poca frecuencia según el gráfico 1. (ver anexo A) fue el trabajo colaborativo. El trabajo colaborativo permite el desarrollo de competencias comunicativas por medio de aprendizajes compartidos según Ramírez y Rojas (2014) y permite que los estudiantes construyan conocimientos, habilidades y actitudes de manera equitativa. El trabajo colaborativo es fundamental dentro del modelo por competencia: “capacidad de identificar y resolver problemas de manera individual y en equipos... es considerada una competencia transversal vital en el desempeño académico y profesional” (UNAN-Managua, 2021, p.14).

Otros factores considerados obstaculizadores según registros de la observación son (Anexo B): primero, las guías de estudios proveídas a los estudiantes no están relacionadas con las situaciones de la vida real. Ausubel (1978) explica la importancia de relacionar el material de aprendizaje con situaciones concretas de la realidad del que aprende, a fin de establecer vínculos entre la información que está en la estructura cognitiva del estudiante y la nueva información.

El material debe poseer significatividad lógica e intencionalidad, con andamiajes adecuados para que el estudiante pueda relacionar su conocimiento previo y el nuevo contenido. En la modalidad por encuentro de UNAN-Managua (2020), el material de estudio y las guías son la base principal de aprendizaje. Entonces, ellos necesitan estar enfocados en la autogestión de un aprendizaje independiente, basado en situaciones reales del aprendiz.

En la modalidad por encuentro, los estudiantes deben estar claros de sus fortalezas y necesidades de aprendizaje para alcanzar las metas esperadas. Sin embargo, no se logró evidenciar que la docente observada proveyera retroalimentación correctiva a los estudiantes, por ejemplo, la corrección de errores básicos de los tiempos gramaticales para evitar errores más complicados en las tareas futuras. La retroalimentación guía al estudiante hacia la construcción de conocimiento apropiado y al docente le permite recanalizar las actividades didácticas (Espinoza, 2021).<sup>3</sup>

La falta de retroalimentación en el aula de clase se consideró un factor obstaculizador, ya que este elemento invisibilizó el estado actual de conocimiento de los estudiantes y el nivel que ellos esperan alcanzar.

---

<sup>3</sup> En la modalidad por encuentro los estudiantes llegan al campus universitario un sábado o un domingo por semana.

Una estudiante (KA4) entrevistada enunció que: “Por miedo a que este mal, entonces por eso es que muchos no hablan.” Otra estudiante (LEA3) expresó: “Los docentes nos dan mucha libertad, en el sentido de que si no podemos está bien, no puedes, pero respóndeme en español.”

El docente es el primer modelo del lenguaje hablado e influye en las expectativas de aprendizaje de sus estudiantes, de acuerdo con Gamlo (2019). La retroalimentación permite un espacio de reflexión entre el docente y los estudiantes, promoviendo el desarrollo personal y profesional (Cid, Pérez y Sarmiento, 2016). Es trascendental ayudar a los estudiantes a identificar sus errores más comunes y enseñarles a aprender de ellos.

Una estudiante (LEA3) entrevistada enunció: “Me gustaría bastante que se dé la practica entre compañeros de conversar o aclarar dudas, porque entre nosotros mismos nos preguntamos, pero no queda claro...”

Otro factor obstaculizador fue la carencia de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes. El estudiante necesita llevar control de lo que aprende y estar consciente de las áreas donde necesita crecer (Martínez, 2014). Es vital utilizar estrategias de aprendizaje que permitan al estudiante la construcción de su conocimiento a través de elementos claves como son: la relación entre ideas, el aprendizaje autónomo, capacidad para autorregular su aprendizaje, repetición de contenidos para una mejor comprensión y recuperación de conocimientos previos, búsqueda de información que genere aprendizaje independiente y construcción de su propio conocimiento.

Una estudiante entrevistada (LEA3) enunció que: “Cuando queremos expresar algo lo hacemos en español, no ponemos de nuestra parte para tratar de decirlo en inglés, aunque sea una pequeña parte.” Un estudiante (JOA1) expresó: “Hay muchas cosas que no la entendemos a la primera...”

En un estudio realizado por Başbaği y Yilmaz (2015), los autores encontraron que los estudiantes que provienen de la educación media a la universitaria cuentan con un buen repertorio de estrategias de aprendizaje, pero su dificultad recae en la aplicación de las mismas. Los autores hacen énfasis que en la escuela secundaria usualmente se da la repetición de contenidos con el fin de que los estudiantes adquieran tal conocimiento y en la universidad se espera que ellos sean aprendices autónomos. Este estudio se llevó a cabo con 117 personas incluyendo docentes y estudiantes bajo un enfoque cuantitativo.

El autoaprendizaje es un factor clave para que los estudiantes sean protagonista de su propio aprendizaje. Según las entrevistas realizadas, en el presente estudio, los participantes indican la importancia de aprender sin la guía de un docente. Al ser entrevistados sobre el estudio independiente que ellos llevan a cabo fuera de la universidad, ellos expresaron lo siguiente: (JOA1) expresó: “Yo dedico media hora al día.” (AL2) indicó “Al día yo dedico de dos a tres horas.” (LEA 3) enunció “Tres horas en toda la semana.” (KA4) expresó “Unas tres horas al día diario.”

Cortés (2009) enuncia que usualmente el ritmo de aprendizaje de un estudiante está vinculado con su tiempo y recursos disponibles. Es decir que, cada aprendiz tiene su propio ritmo de aprendizaje. En el caso de los estudiantes bajo investigación, la mayoría de ellos trabajan durante la semana, lo que, podría reducir el tiempo que ellos dedican a su estudio independiente y a su participación en las actividades extracurriculares.

El estudio independiente permite al estudiante aprender de manera autónoma, ponerse metas y acciones claras para lograr sus objetivos. Según datos obtenidos en este estudio, en la educación media los estudiantes carecen de estrategias que les suministren con las pautas para aprender por sí mismos, situación que se ve reflejada en la educación superior.

## CONCLUSIONES

Los factores que inciden en el aprendizaje de inglés están sujetos a procesos de mutación, a medida que el aprendiz inicia un nuevo nivel de aprendizaje. Los factores están estrechamente vinculados entre ellos y no existe un patrón de ocurrencia como tal. Muchas veces estos son de carácter cognitivo, lingüístico, social y afectivo. Un factor clave en el aprendizaje de inglés en los distintos niveles fue la motivación. Este elemento no estuvo presente en el aprendizaje de los estudiantes durante su recorrido por la educación media, lo que originó una actitud desfavorable hacia el aprendizaje de inglés, desencadenando otros factores ligados a tal factor.

Sin embargo, se refleja un cambio motivacional al pasar de educación media a nivel superior. A este respecto, la apreciación final fue que los estudiantes en la educación superior muestran mejores actitudes, lo que podría estar atado a la necesidad de alcanzar un desarrollo profesional y personal. La actitud motivadora de parte del docente fue manifestada en la educación media y superior, lo que puede interpretarse como un factor facilitador y generador de un clima de seguridad y confianza. Para finalizar, es vital reconocer la importancia de las estrategias de aprendizaje para incentivar el aprendizaje autónomo y las dificultades que generan la carencia de ellas, sobre todo, en espacios donde existen pocas oportunidades para practicar el idioma.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, H., García, A., & Ríos, R. (2005). ¿Es posible realizar una enseñanza universitaria en inglés? *Educación y Futuro Digital* (9).
- Alemán M., Navarro, O., Suárez, R., Izquierdo, Y., & Encinas, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(04),

- 1257-1270. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1684-18242018000400032](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242018000400032)
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of educational psychology*. 80. 3, 260-267. Retrieved from: [http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation\\_project/resources/ames\\_archer\\_88.pdf](http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ames_archer_88.pdf)
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, D.F: Editorial Trillas.
- Ausubel, D. P. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational research*, 48(2), 251-257. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543048002251>
- Başbağ, L., & Yılmaz, O. (2015). Autonomous foreign language learning. *Journal of Languages and Culture*, 6(8), 71-79. Doi: <https://doi.org/10.5897/JLC2015.0338>
- Brand, S., Reimer, T., & Opwis, K. (2007). How do we learn in a negative mood? Effects of a negative mood on transfer and learning. *Learning and instruction*, 17(1), 1-16.
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. (2016). Evaluación del programa del Practicum del grado de maestro de la Universidad de Vigo: su reconstrucción. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 285-320. Doi: 10.4995/redu.2016.5796
- Cortés, A. (2009). «La educación a distancia y el estudio independiente». *Revista e-Formadores*. No. 1., pp. 1-6. Disponible en: [http://investigacion.ilce.edu.mx/panel\\_control/doc/e-formadores.pdf](http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/e-formadores.pdf). [20/10/2017].
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the "growth mindset". *Education Weekly*, 35(5), 20-24. Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/articles/2015/09/23/carol-dweck-revisits-the-growth-mindset.html>
- Ellis, R. (2004). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Espinoza, E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.
- Gamlo, N. (2019). EFL Learners' Preferences of Corrective Feedback in Speaking Activities. *World Journal of English Language*, 9(2), 28-37. DOI: 10.5430/wjel.v9n2p28
- Gardner, R. (2007). *Motivation and Second Language Acquisition*. University of Western Ontario: Ontario.
- Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation*. London: Newbury House.
- Gholami, R. (2012). Social Context as an Indirect Trigger in EFL Contexts. *Issues and Solutions*. Published by Canadian Center of Science and Education, Vol.5, No.3; Octubre 2022 Recuperado de [www.ccsenet.org/elt](http://www.ccsenet.org/elt)
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. California, Estados Unidos de América: Sociology Press.
- Harmer, J. (1983). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Hernández, N. (2014). *Categorías en el léxico bilingüe: Perspectivas desde el*

- priming semántico interlenguas y la disponibilidad léxica. *Revista electrónica de Lingüística Aplicada* 13(1), 19-38.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, DF: McGraw-Hill.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International.
- Lambert, W. E. 1955: Measurement of the linguistic dominance of bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50, 197–200.
- Lambert, W. E. 1955: Measurement of the linguistic dominance of bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50, 197–200.
- Luna, E. (2005). *Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación*. Tesis de maestría. Universidad de Antonio de Nebrija.
- Martínez, M. (2014). *Estrategias para promover el desarrollo del Aprendizaje Autónomo en el alumno de Matemáticas I del nivel medio superior (Tesis de maestría)*. Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Mejía, C., & Urrea, L. (1). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), 223-236. Recuperado a partir de <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/352>
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories, 2nd edition*. London: Hodder Arnold.
- Muñoz, M. (2009). La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en los alumnos chinos de español como lengua extranjera. *Suplementos de Sino ELE*, 2,1-41
- Oñate, O. (2016). Factores que inciden en el dominio del inglés a nivel universitario. *INNOVARE, Revista Electrónica de Educación Superior*, 1(1), 66-99. Recuperado de <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2016/08/0719-7500.2016.4.pdf>
- Ramírez, E, & Rojas, R. (2014). "El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos". En: *Revista Virajes*, Vol. 16, No. 1: 88-101. Manizales: Universidad de Caldas.
- Santana, J. del C., García-Santillán, A., & Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (5), 79–94. <https://doi.org/10.17345/rile5.1004>
- Snow, E. (2002). Teachers' perceptions and use of classroom space. 1-130. Retrieved from: <http://www.coe.uga.edu/sdpl/research/teachersperceptions.htm>
- Tapia M., V., & Luna A., J. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista De Investigación En Psicología*, 11(1), 37–68. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i1.3873>
- Torres, E. y Celis, A. (2015). Actitudes antes el aprendizaje de los estudiantes de la escuela superior de computo del instituto politécnico nacional, como aprendices del siglo XXI. *Revista iberoamericana de contaduría, economía y administración* 4(8).
- UNAN-Managua (2020). *Diseño curricular para desarrollar competencias en la UNAN-Managua*.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage publication, Thousand Oaks, CA.



# ANEXOS

## Anexo A.

Gráfico 1. Criterios observados



## Anexo B.

Tabla 2. Criterios no observados

Aclaración de dudas sobre temáticas y reforzamiento a través de la retroalimentación	Integración de las habilidades lingüísticas dentro de las actividades
Propicio de estrategias de aprendizaje que permitan al estudiante construir su propio conocimiento	Aprendizajes no están relacionados con situaciones de la vida real