

Nataly Saez

Tesis - Doctorado SAEZ 07 julio[1] Turnitin.docx



Universidad Peruana Union

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::29566:472353380

Fecha de entrega

7 jul 2025, 12:58 p.m. GMT-6

Fecha de descarga

7 jul 2025, 1:05 p.m. GMT-6

Nombre de archivo

Tesis - Doctorado SAEZ 07 julio[1] Turnitin.docx

Tamaño de archivo

1.5 MB

74 Páginas

28.454 Palabras

163.915 Caracteres

10% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 23 palabras)

Fuentes principales

- 8%  Fuentes de Internet
- 1%  Publicaciones
- 7%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 8% Fuentes de Internet
- 1% Publicaciones
- 7% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Trabajos entregados	Universidad Peruana Union on 2023-10-03	4%
2	Internet	digibuo.uniovi.es	2%
3	Trabajos entregados	upeu on 2024-09-17	<1%
4	Internet	repositorio.usmp.edu.pe	<1%
5	Internet	www.frontiersin.org	<1%
6	Internet	es.scribd.com	<1%
7	Internet	repositorio.upeu.edu.pe	<1%
8	Internet	riucv.ucv.es	<1%
9	Trabajos entregados	upeu on 2025-02-18	<1%
10	Trabajos entregados	Universidad de Almeria on 2021-08-25	<1%
11	Internet	www.mdpi.com	<1%

12	Internet	revistas.um.es	<1%
13	Internet	repositorioacademico.upc.edu.pe	<1%
14	Internet	es.slideshare.net	<1%
15	Publicación	María de los Ángeles Bonilla, Jonathan Patricio Cárdenas Benavides, Florcita Janet...	<1%
16	Internet	repositorio.tec.mx	<1%
17	Publicación	W.G. Harless, M.A. Zier, M.G. Harless, R.C. Duncan. "Virtual conversations: An inte...	<1%
18	Internet	www.scielo.sa.cr	<1%

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Un modelo de ecuaciones estructurales: Estrategias para el aprendizaje de lenguas, autoeficacia académica y autoeficacia para el inglés en estudiantes universitarios peruanos

Tesis para obtener el Grado Académico de Doctora en Educación

Autor:

Nataly Susan Saez Zevallos

Asesor:

Dra. Danitza Elfi Montalvo Apolín

Lima, julio de 2025

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo Danitza Elfi Montalvo Apolin, docente de la Unidad de Posgrado de Educación Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“UN MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES: ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS, AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y AUTOEFICACIA PARA EL INGLÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PERUANOS”** de la autora Nataly Susan Saez Zevallos tiene un índice de similitud de % verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima , a los 07 días del mes de julio del año 2025

(el asesor firma este documento)

Danitza Elfi Montalvo Apolin

Colocar el Acta de Sustentación firmada y
escaneada

A partir de esta página debe continuar el trabajo final (SUSTENTADO) según la estructura designada en el Reglamento de Investigación Artículo 142°. Página 32-33:

https://drive.google.com/file/d/1_IR8G2xOKhcG-2YVMyc1XXEeJ99GQQ2s/view

Artículo 142°. **Estructura de la tesis doctoral.** El documento para el cierre del proceso de investigación conducente al grado de doctor, se presenta y registra en la plataforma tecnológica oficial, previo expreso visto bueno del asesor, y debe tener la siguiente estructura:

- 142.1. Las hojas preliminares, según los requisitos del CRAI, según el formato
- 142.2. El acta de sustentación
- 142.3. Agradecimientos y dedicatoria (opcional)
- 142.4. Índice
- 142.5. Introducción general
 - 142.5.1. Planteamiento del problema
 - 142.5.2. Justificación
 - 142.5.3. Hipótesis
 - 142.5.4. Objetivos
- 142.6. La versión final del primer artículo, en el formato publicado con la cita a la revista (la estructura dependerá de la revista elegida) Generalmente la estructura incluye:
 - 142.6.1. Título en español y en inglés
 - 142.6.2. Resumen en español y en inglés.
 - 142.6.3. Palabras clave en español y en inglés.
 - 142.6.4. Introducción.
 - 142.6.5. Metodología.
 - 142.6.6. Resultados.
 - 142.6.7. Discusión.
 - 142.6.8. Referencias bibliográficas.
 - 142.6.9. Figuras y tablas.
- 142.7. La versión final del segundo artículo, con todas las observaciones levantadas y prueba de sumisión a una revista de prestigio (la estructura dependerá de la revista elegida) Generalmente la estructura incluye:
 - 142.7.1. Título en español y en inglés
 - 142.7.2. Resumen en español y en inglés
 - 142.7.3. Palabras clave en español y en inglés
 - 142.7.4. Introducción
 - 142.7.5. Metodología
 - 142.7.6. Resultados
 - 142.7.7. Discusión
 - 142.7.8. Referencias bibliográficas
 - 142.7.9. Figuras y tablas
- 142.8. La versión final del tercer artículo, con todas las observaciones levantadas (la estructura dependerá de la revista elegida) Generalmente la estructura incluye:
 - 142.8.1. Título en español y en inglés
 - 142.8.2. Resumen en español y en inglés
 - 142.8.3. Palabras clave en español y en inglés
 - 142.8.4. Introducción
 - 142.8.5. Metodología
 - 142.8.6. Resultados
 - 142.8.7. Discusión
 - 142.8.8. Referencias bibliográficas
 - 142.8.9. Figuras y tablas
- 142.9. Conclusiones de la tesis
 - 142.9.1. Conclusiones generales
 - 142.9.2. Recomendaciones
- 142.10. Anexos
 - 142.10.1. Evidencia de publicación del primer artículo en una revista de prestigio
 - 142.10.2. Evidencia de sumisión del segundo artículo en una revista de prestigio
 - 142.10.3. Copia de la inscripción del proyecto de tesis aprobado por el CEPG.
 - 142.10.4. Carta de aprobación de comité de ética, si fuera el caso.
 - 142.10.5. Instrumento(s) de recolección de datos, si fuera el caso.
 - 142.10.6. Figuras, tablas o imágenes adicionales, si fuera el caso.

Índice

1. Introducción general
 - 1.1. Planteamiento del problema
 - 1.2. Justificación
 - 1.3. Hipótesis
 - 1.4. Objetivos
2. Primer artículo
 - 2.1. Título en español e inglés
 - 2.2. Resumen en español e inglés
 - 2.3. Palabras clave en español e inglés
 - 2.4. Introducción
 - 2.5. Metodología
 - 2.6. Resultados
 - 2.7. Discusión
 - 2.8. Referencias bibliográficas
 - 2.9. Figuras y tablas
3. Segundo artículo
 - 3.1. Título en español e inglés
 - 3.2. Resumen en español e inglés
 - 3.3. Palabras clave en español e inglés
 - 3.4. Introducción
 - 3.5. Metodología
 - 3.6. Resultados
 - 3.7. Discusión
 - 3.8. Referencias bibliográficas
 - 3.9. Figuras y tablas
4. Tercer artículo
 - 4.1. Título en español e inglés
 - 4.2. Resumen en español e inglés
 - 4.3. Palabras clave en español e inglés
 - 4.4. Introducción
 - 4.5. Metodología
 - 4.6. Resultados
 - 4.7. Discusión
 - 4.8. Referencias bibliográficas
 - 4.9. Figuras y tablas
5. Conclusión de la tesis
 - 5.1. Conclusiones generales
 - 5.2. Recomendaciones
6. Anexos
 - 6.1. Evidencia de publicación del primer artículo en una revista de prestigio
 - 6.2. Evidencia de sumisión del segundo artículo en una revista de prestigio
 - 6.3. Copia de la inscripción del proyecto de tesis aprobado por el CEPG.
 - 6.4. Carta de aprobación de comité de ética, si fuera el caso.
 - 6.5. Instrumento de recolección de datos, si fuera el caso
 - 6.6. Figuras, tablas o imágenes adicionales, si fuera el caso

1. Introducción general

1.1. Planteamiento del problema

Diversos estudios han evidenciado un bajo dominio del idioma inglés en el Perú. De acuerdo con el segundo censo universitario (Arce-Villalobos et al., 2017), solo el 43.7% de los estudiantes universitarios afirmaban conocer el idioma, siendo este porcentaje más elevado en universidades privadas y en la capital. Doce años después, First (2020) reportó que Perú ocupaba el puesto 55 entre 111 países evaluados en habilidades en inglés, clasificándose en un nivel medio.

Este escenario es preocupante, dado que el dominio del idioma inglés es considerado una herramienta fundamental en la formación académica y profesional de los estudiantes universitarios. Además de servir como medio de acceso a información científica y técnica, el inglés cumple un rol clave en la interacción global y en la empleabilidad. En consecuencia, se ha identificado la necesidad de mejorar el nivel de competencia comunicativa en inglés, así como de fortalecer el uso de estrategias de aprendizaje efectivas, tales como las de memoria, cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales.

Paralelamente, otro aspecto crítico en el proceso de aprendizaje del inglés es la autoeficacia académica, entendida como la creencia del estudiante en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar el éxito académico (Rosales-Ronquillo & Hernández-Jáquez, 2020a). Galleguillos-Herrera y Olmedo-Moreno (2019) afirman que los estudiantes con una alta percepción de autoeficacia tienden a mostrar mayor compromiso, persistencia y disposición al enfrentar retos académicos, lo que incide directamente en su rendimiento.

Así mismo, diversos estudios han revelado que existe una relación positiva entre la autoeficacia y el rendimiento académico (Asakereh & Yousofi, 2018; Blanco et al., 2016). Por tanto, no solo es necesario identificar las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes para aprender inglés, sino también comprender cómo la autoeficacia influye en su desempeño lingüístico y académico.

En este contexto, el problema radica en que muchos estudiantes universitarios presentan limitaciones tanto en el uso de estrategias efectivas para el aprendizaje del inglés como en su percepción de autoeficacia, lo que compromete el desarrollo de su competencia comunicativa. Esta situación plantea la necesidad de analizar qué estrategias se están empleando, con qué frecuencia, y cómo se correlacionan con el nivel de autoeficacia académica en estudiantes de nivel superior que aprenden inglés como lengua extranjera.

1.2. Justificación

El dominio del idioma inglés es una competencia clave en la formación de los estudiantes universitarios, no solo como herramienta comunicativa, sino también como un recurso académico y profesional que amplía sus oportunidades en el mercado laboral globalizado. Como señalan Limonta Villalón et al. (2017), el desarrollo profesional del estudiante está directamente relacionado con las competencias hacia las cuales se orienta su carrera universitaria. En este proceso, el docente cumple un rol esencial como mediador del aprendizaje, guiando al estudiante en la construcción de conocimientos significativos (Cárdenas-Narváez, 2019).

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el enfoque de competencia comunicativa ha cobrado relevancia, destacando la importancia de habilidades como hablar, escribir, escuchar, manejar la gramática y el vocabulario, enmarcadas dentro de los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático definidos por el CEFR (Demir et al., 2018a; Perez y Trejo, 2012). Sin embargo, como advierte Garcés (2015), estas competencias no están desarrolladas de forma homogénea en hablantes no nativos, lo cual resalta la necesidad de fortalecer tanto las habilidades como las estrategias de aprendizaje.

En este sentido, resulta pertinente identificar el uso y frecuencia de las estrategias empleadas por los estudiantes mediante instrumentos como el cuestionario SILL (Oxford & Burry-Stock, 1995), el cual permite evaluar dimensiones como estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas, necesarias para un aprendizaje eficaz.

Junto a esto, la autoeficacia académica emerge como un factor clave que influye en la manera en que los estudiantes enfrentan sus procesos de aprendizaje. Según Rosales-Ronquillo & Hernández-Jáquez (2020a), la autoeficacia se ha consolidado como un predictor importante del rendimiento académico. Los estudiantes que creen en su capacidad para aprender y superar retos muestran mayor esfuerzo, persistencia y disposición para resolver dificultades (Galleguillos-Herrera & Olmedo-Moreno, 2019).

Por tanto, esta investigación se justifica en la necesidad de analizar qué estrategias de aprendizaje del inglés utilizan los estudiantes universitarios, cómo perciben su propia eficacia académica, y de qué manera estas variables inciden en el desarrollo de su competencia comunicativa. Este análisis permitirá proponer medidas pedagógicas orientadas a mejorar el desempeño lingüístico y académico, así como a fortalecer la autonomía y la autorregulación del estudiante en el proceso de aprendizaje.

1.3. Hipótesis

El cuestionario Strategy Inventory for Language Learning (SILL) presenta propiedades psicométricas adecuadas de validez y confiabilidad en estudiantes universitarios peruanos.

La autoeficacia académica media significativamente la relación entre la autoeficacia para el inglés y el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas en estudiantes universitarios peruanos.

1.4. Objetivos

Determinar las propiedades de validez y confiabilidad del Strategy Inventory for Language Learning (SILL) en estudiantes universitarios peruanos.

Analizar el rol mediador de la autoeficacia académica en la relación entre la autoeficacia para el inglés y el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas en estudiantes universitarios peruanos.

Describir la producción de la literatura científica sobre las estrategias para el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios, durante el periodo 2020-2024, mediante un Mapeo Sistemático, en cuatro bases de datos como, Scopus, ERIC, EBSCO y Web of Science.

2. Primer artículo

2.1. Título

Propiedades psicométricas de la escala de estrategias de aprendizaje de idiomas en estudiantes universitarios peruanos

Psychometric properties of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) in Peruvian university students

2.2. Resumen

Resumen:

Trasfondo: En la actualidad resulta de gran importancia hablar una segunda lengua para los universitarios, especialmente el inglés.

Objetivo: El objetivo es determinar las propiedades de validez y confiabilidad del Strategy Inventory for Language Learning (SILL) en estudiantes universitarios peruanos.

Métodos: Participaron un total de 610 estudiantes universitarios peruanos, con edades comprendidas entre los 18 y 50 años ($M = 22.8$; $DE = 5.90$). Se utilizaron técnicas estadísticas para las variables latentes y se siguieron las recomendaciones para la determinación de las propiedades psicométricas de pruebas educativas y psicológicas. Resultados: El SILL presenta una estructura interna organizada en seis factores de primer orden y un factor de segundo orden que son consistentes con la propuesta teórica, confirmada mediante CFA con excelentes índices de bondad de ajuste ($\chi^2 = 771.346$, $df = 659$, $p < 0.01$, $RMSEA = 0.017$, $SRMR = 0.047$, $CFI = 0.997$, $TLI = 0.997$). También tiene una adecuada consistencia interna para sus seis factores, así como para el inventario completo ($\alpha/\omega/\alpha$ ordinal/ $H > 0.7$), además, es invariante respecto al sexo.

Conclusión: El SILL es un instrumento de medición que demuestra validez, invarianza factorial y alta confiabilidad en sus puntuaciones. En consecuencia, puede ser utilizado en futuras investigaciones académicas.

Abstract:

Background: Nowadays, it is of great importance for university students to speak a second language, especially English.

Objective: The objective is to determine the validity and reliability properties of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) among Peruvian university students.

Methods: A total of 610 Peruvian university students participated, ranging in age from 18 to 50 years ($M = 22.8$; $SD = 5.90$). Statistical techniques for latent variables were used, and guidelines for determining the psychometric properties of educational and psychological tests were followed.

Results: The SILL shows an internal structure organized into six first-order factors and one second-order factor, consistent with the theoretical proposal, confirmed through CFA with excellent goodness-of-fit indices ($\chi^2 = 771.346$, $df = 659$, $p < 0.01$, $RMSEA = 0.017$, $SRMR = 0.047$, $CFI = 0.997$, $TLI = 0.997$). It also has adequate internal consistency for its six factors as well as for the complete inventory ($\alpha/\omega/\alpha$ ordinal/ $H > 0.7$). Additionally, it is invariant with respect to gender.

Conclusion: The SILL is a measurement instrument that demonstrates validity, factorial invariance, and high reliability in its scores. Consequently, it can be used in future academic research.

2.3. Palabras clave en español e inglés

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje de idiomas, inglés, estudiantes universitarios, validez, confiabilidad.

Keywords: Language learning strategies, English, university students, validity, reliability.

2.4. Introducción

En la actualidad el dominio del idioma inglés resulta una competencia importante para un estudiante universitario, dado que, le permite tener mayor acceso a información en publicaciones científicas (Sri, 2022). Esto contribuye a mejorar las capacidades investigativas de los estudiantes, tan importantes para mejorar su desarrollo y éxito académico (Karim et al., 2023), especialmente al desarrollar el

pensamiento crítico, resolución de problemas y respuesta afectiva (Vieno et al., 2022) y es clave para lograr un mejor desempeño académico (Zhai & Razali, 2023).

El dominio del idioma inglés en el contexto universitario permite al estudiante mejores oportunidades académicas y profesionales en el extranjero, facilitando el proceso de adaptación cultural que ello implica (Wilczewski & Alon, 2023). Por otro lado, la importancia del dominio del inglés trasciende el ámbito universitario al ser identificado como un factor clave para el crecimiento profesional de los egresados, proporcionando mayores oportunidades laborales (John et al., 2021). Esto ha llevado a que investigaciones recientes se enfoquen en fortalecer el aprendizaje de inglés en el contexto universitario. Por ejemplo, un estudio realizado en universitarios chinos demostró que la actitud de los estudiantes hacia el uso del internet influye en el aprendizaje del inglés online, por lo que docentes y directivos debieran promover e implementar el uso de internet a fin de mejorar el dominio de ese idioma (Wang et al., 2023). Asimismo, se ha demostrado que la implementación de inteligencia artificial en la enseñanza de inglés mejora el dominio de los estudiantes respecto a este idioma, su motivación y autorregulación del aprendizaje (Wei, 2023). Por su parte, la gamificación ha sido señalada como una estrategia

didáctica efectiva para el aprendizaje del inglés, generando un ambiente de empatía y buenas relaciones entre compañeros y docente, aumentando la motivación y disfrute en la experiencia de aprendizaje (Laura-De La Cruz et al., 2023). Se ha demostrado que la implementación de análisis y comprensión de noticias en inglés favorece el dominio de este idioma, fortalecen el sentido de responsabilidad social y mejora las habilidades lingüísticas (Gong, 2023). Otra investigación señala que el intercambio estudiantil internacional en el nivel universitario contribuye significativamente al dominio del idioma inglés en los estudiantes y enriquecen su experiencia de formación académica (Peng, 2021).

En el Perú, desde el año 2000 el estado implementó el curso de inglés dentro del sistema educativo en todos sus niveles educativos (British Council Perú, 2024). Sin embargo, a pesar de ello, según el último ranking del English Proficiency Index (EPI, 2023) el Perú ocupa el puesto 50 y tiene un nivel medio en el dominio de inglés. Considerando estos reportes resulta de vital importancia explorar las estrategias de aprendizaje del idioma inglés empleadas por los estudiantes a fin de implementar acciones pedagógicas adecuadas a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Liu et al., 2023). Las estrategias para el aprendizaje de un idioma son aquellas acciones que los estudiantes emplean para mejorar su desarrollo en habilidades para el aprendizaje de una segunda lengua (Oxford, 1986; Oxford, 1990).

El estudio de estrategias de aprendizaje de idiomas en estudiantes universitarios, resulta ser de importancia debido a que pueden influir en el nivel de dominio de la lengua (Kovacevic, 2019). Entre las estrategias metodológicas, el uso de la gamificación mejoraría el aprendizaje del vocabulario de un idioma, aunque no sería tan útil para el aprendizaje gramatical, pero podría incrementar la motivación para el trabajo colaborativo entre estudiantes (Batlle & Vicenta, 2023), esta estrategia lúdica podría generar en los estudiantes el uso de estrategias cognitivas. Además, la implementación de conferencias en inglés en la universidad, así como la estrategia de usar el idioma inglés serían eficaces, unidas a la motivación del estudiante por aprender un nuevo idioma (Tai & Zhao, 2024), lo que indicaría que las estrategias implementadas por una institución educativa podrían estimular el uso de estrategias de aprendizaje en los estudiantes. Si bien no existen estudios sobre la efectividad conjunta del uso de diversas estrategias de aprendizaje de idiomas en universitarios, se ha demostrado que, en estudiantes de secundaria, las estrategias de aprendizaje de un idioma, como cognitivas y metacognitivas, afectivas, meta-afectivas, social, meta-social, influyen significativamente en las actitudes y el rendimiento en el curso de inglés (Habók et al., 2022). En una revisión sistemática de 42 estudios publicados entre 2017 a 2023, se reportó que, en el contexto latinoamericano, no se evidencian estudios sobre estrategias de aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios, sino solamente en Chile (Domínguez & Juanías, 2024), por lo que el campo de estudio de las estrategias de aprendizaje de idiomas estaría poco explorado en esta región del mundo.

En la literatura se evidencian algunas escalas que miden este constructo. El Language Learner Factors Questionnaire fue desarrollado en China en estudiantes de educación terciaria para medir diversas variables relacionadas con los factores que influyen en el aprendizaje del idioma inglés. Dentro de ellas se presentan tres estrategias de aprendizaje de un idioma extranjero mediante 17 ítems: enfoque en la forma, enfoque en el significado y evitación de la lengua materna (Wen & Johnson, 1997). El Language Learning Strategies Inventory (LLSI) fue desarrollado en una población de Polonia para medir el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas en escolares y universitarios. Consta de 50 ítems. Se describen cuatro estrategias: metacognitivas, cognitivas, sociales y afectivas (Cohen, 1998). El Language Strategy Use Inventory (LSUI) fue desarrollado en universitarios de Puerto Rico mide el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas. Tiene 50 ítems agrupados en 6 categorías: estrategias de memoria, cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales (Oxford, 1986). El Self-

regulated Language Learning Inventory (SRLLI) fue diseñado en Corea del Sur en estudiantes de secundaria. Tiene 47 ítems agrupados en 12 factores: eficacia para la autorregulación, tendencia competitiva, compromiso cognitivo, comportamiento evaluativo, mentalidad positiva, determinación, control afectivo, enfoque de dominio, evitación del rendimiento, eficacia para la dificultad de la tarea, enfoque de rendimiento y compromiso metacognitivo (Hwang & Lee, 2019).

De entre las escalas mencionadas el Strategy Inventory for Language Learning (SILL) destaca como la más representativa y apropiada para medir las estrategias de aprendizaje del inglés, puesto que ha demostrado ser un instrumento válido y confiable al ser comprobadas sus propiedades psicométricas en diversos contextos (Cheung et al., 2024; Wu & Chang, 2018). Por otro lado, el SILL permite una medición integral de las estrategias de aprendizaje de una lengua (cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales) en comparación a otras escalas que se centran en un solo tipo (John Peter & Hashim, 2023). El SILL ha sido abordado psicométricamente en diversos contextos. En primera instancia el SILL fue validado en estudiantes universitarios de Puerto Rico que cursaban la asignatura de inglés en los niveles básico, prebásico e intermedio. Si bien, se propusieron a priori seis dimensiones, el resultado del estudio agrupó 50 ítems en nueve factores: estrategias para el uso activo y naturalista del inglés, estrategias metacognitivas con apoyo afectivo, estrategias sociales y afectivas, estrategias reflexivas para el análisis del lenguaje y conciencia de la ansiedad, estrategias de memoria sensorial, estrategias cognitivas y sociales para la práctica de la conversación, estrategias de imágenes sensoriales para aprender vocabulario, estrategias para la manipulación cognitiva del lenguaje y estrategias generales de compensación (Green & Oxford, 1995), de forma similar a otras validaciones realizadas en Taiwán, China, Japón, Egipto y los Estados Unidos (R. Oxford & Burry-Stock, 1995). También fue validada en estudiantes de educación secundaria de Taiwán donde se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) y posteriormente, el análisis factorial confirmatorio (AFC), dando como resultado 29 ítems agrupados en seis dimensiones: estrategias sociales, estrategias metacognitivas tipo 1, estrategias metacognitivas tipo 2, estrategias afectivas, estrategias cognitivas y estrategias de memoria, con evidencias de validez de su estructura interna y confiabilidad (Wu & Chang, 2018).

La SILL ha sido validada en su mayoría en contextos norteamericanos y asiáticos, sin embargo, es notable la necesidad de estudios que evalúen sus propiedades psicométricas en contextos latinoamericanos (Zoua & Lertlitb, 2022). Este aspecto constituye una brecha de investigación que amerita atención a fin de contar con evidencia de adecuados índices de validez y confiabilidad de la SILL, a fin de evitar posibles sesgos en investigaciones futuras realizadas en países de habla hispana (Boateng et al., 2018).

De acuerdo a lo mencionado en los párrafos previos, existe la necesidad de desarrollar nuevos estudios sobre el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas a nivel de educación universitaria en el Perú, por lo que se requiere de un instrumento válido y confiable que permita realizar futuras investigaciones en este campo. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es determinar las propiedades de validez y confiabilidad del Inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas (Strategy Inventory for Language Learning - SILL) en estudiantes universitarios peruanos.

2.5. Materiales y métodos

Diseño

Este estudio corresponde a un diseño instrumental, porque pretende determinar las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad de una escala de medición (Ato et al., 2013).

Participantes

Para determinar el tamaño de muestra, se utilizó una calculadora de tamaño de muestra para modelos de ecuaciones estructurales (Soper, 2024), con un tamaño de efecto anticipado de 0.3, un poder estadístico deseado de 0.8, con 6 variables latentes, 38 variables observadas y un nivel de probabilidad de 0.05; lo que indicó que el tamaño mínimo recomendado fue de 256. Sin embargo, en este estudio se recolectó información de 610 estudiantes universitarios de entre 18 y 50 años ($M = 22.8$; $DE = 5.90$), de los cuales 355 (58.2 %) fueron mujeres, en cuanto a estado civil 560 (91.8%) fueron solteros, respecto a la facultad, 261 (42.8%) de Ciencias de la Salud y 342 (56.1%) de la costa (tabla 1).

Tabla 1
Características de los participantes

Característica		Frecuencias	%
Sexo	Femenino	355	58.2 %
	Masculino	255	41.8 %
Estado civil	Soltero(a)	560	91.8 %
	Casado(a)	44	7.2 %
	Divorciado(a)	5	0.8 %
	Viudo(a)	1	0.2 %
Facultad	Ciencias de la Salud	261	42.8 %
	Ciencias Empresariales	166	27.2 %
	Ingeniería y Arquitectura	139	22.8 %
	Teología	16	2.6 %
	Ciencias Humanas y Educación	28	4.6 %
Región	Costa	342	56.1 %
	Sierra	155	25.4 %
	Selva	113	18.5 %

Instrumentos

Inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas (Strategy Inventory for Language Learning - SILL). Es un instrumento elaborado por Oxford (1986), traducida al idioma español para su uso en estudiantes universitarios (García-Herrero & Jiménez-Vivas, 2014) para conocer qué tipo de estrategia de aprendizaje utiliza un estudiante al aprender el idioma inglés. Posee 38 ítems distribuidos en seis dimensiones que miden el uso que los sujetos hacen de estrategias de memoria (Ítems del 1 al 8), cognitivas (Ítems del 9 al 18), de compensación (Ítems del 19 al 22), metacognitivas (Ítems del 23 al 27), afectivas (Ítems del 28 al 31) y sociales (Ítems del 32 al 38), por medio de una escala Likert de 5 puntos: “nunca o casi nunca” = 1, “generalmente no lo hago” (menos de la mitad de las veces) = 2, “a veces” (más o menos la mitad de las veces) = 3, “a menudo” (más de la mitad de las veces) = 4, y “siempre o casi siempre” = 5. La versión en español aquí utilizada presenta adecuadas propiedades psicométricas de validez de contenido y confiabilidad ($\alpha = 0.823$).

Aspectos éticos

Para llevar a cabo este estudio, los procesos indicados en la Declaración de Helsinki, además de obtener la aprobación del comité de ética de la universidad (Referencia 2023-CEEPG- 00010). Posteriormente, se contactó a los directores de cada escuela profesional, así como a

los coordinadores del centro universitario de idiomas explicando la naturaleza de la investigación, a quienes se solicitó los horarios de clase en modalidad virtual o presencial, así como los números de teléfono de los docentes para coordinar con ellos la fecha y hora de aplicación de los formularios electrónicos destinados a la recolección de datos. Luego, en la fecha y hora fijadas se envió el enlace vía WhatsApp en las clases presenciales mientras que, en las clases virtuales, se envió el enlace vía chat de Zoom. El formulario electrónico elaborado en Google Forms, incluía el formato para obtener el consentimiento informado de cada uno de los participantes, luego una sección para la recolección de datos sociodemográficos y otra sección en la que se incluía el instrumento de recolección de datos.

Análisis de datos

Para análisis estadístico se utilizó el software gratuito R 4.3.1 (R Core Team, 2023) por medio de la interfaz R Studio 2023.06.1+524, donde se realizó los procesos de Análisis Factorial Confirmatorio y confiabilidad.

Primeramente, se realizó un análisis psicométrico preliminar de los ítems por medio del índice de discriminación ($DI > 0.2$) producto-momento de Pearson de cada ítem en relación con la escala completa sin ese ítem (Rust et al., 2021) así como un análisis de la confiabilidad evaluando si el coeficiente α disminuye al eliminarse cada ítem.

Luego, antes de iniciar el AFC fueron verificados los supuestos correspondientes. Se verificó que la asimetría y curtosis tuviese valores entre -1 y $+1$ considerados como adecuados (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2014). Después, por medio de la biblioteca lavaan en la interfaz RStudio se realizó el Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) a través del estimador DWLS, que es adecuado si se analiza los ítems como variables ordinales. Para la evaluación de los modelos de ajuste se consideraron los siguientes indicadores: la prueba de chi-cuadrado (χ^2), el índice de ajuste confirmatorio (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y el índice de residuales cuadráticos medios (SRMR), considerándose que los valores de CFI y TLI > 0.90 indican un ajuste aceptable y > 0.95 indican un buen ajuste (Schumacker & Lomax, 2016). Para RMSEA y SRMR, valores por debajo de 0.05 indican un buen ajuste y por debajo de 0.8 se consideran aceptables (Bandalos & Finney, 2019; Kline, 2016).

La confiabilidad del modelo latente se calculó con los coeficientes α de Cronbach (Cronbach, 1951) y ω de McDonald (McDonald, 2009) del paquete estadístico psych (Revelle, 2022), además del índice H (Hancock & Mueller, 2013), del que se consideran adecuadas magnitudes > 0.70 (Domínguez-Lara, 2016). Las cargas factoriales (λ) con valores superiores a 0.50 se consideraron adecuadas. La validez convergente se estimó mediante la varianza media extraída (AVE), de la que los valores superiores a $.50$ indicarían que los ítems o variables observadas corresponden adecuadamente a su factor, mientras que la validez discriminante sería asumida en la medida en que la AVE de cada variable latente fuera superior al cuadrado de la correlación entre ellas, indicando así que las variables observadas de un factor se distinguen lo suficiente de los otros factores (Hair et al., 2019).

El análisis para calcular la invarianza se realizó utilizando el paquete hemp (Desjardins & Bulut, 2018). Se verificó la invariancia factorial entre varones y mujeres, así como la invariancia factorial según la localización geográfica del centro de estudios evaluando los AFC más restringidos (Chen, 2007). El primer nivel, invariancia configuracional (M1), evalúa el modelo de referencia; el segundo nivel, invariancia métrica (M2), evalúa la

igualdad de carga factorial; el tercer nivel, invariancia escalar (M3), evalúa la igualdad de carga factorial e intersección; y el cuarto nivel, invariancia escalar (M4), evalúa la igualdad de cargas factoriales, intersecciones y residuos. Como χ^2 ($\Delta\chi^2$) es sensible al tamaño de la muestra, se utilizó el valor de diferencia absoluta CFI (ΔCFI), el error cuadrático medio de aproximación RMSEA ($\Delta RMSEA$) y el Standardized Root Mean Square Residual ($\Delta SRMR$) cuyos valores < 0.01 indican que la estructura factorial es invariante entre los grupos comparados (Cheung & Rensvold, 2009; Putnick & Bornstein, 2016).

2.6. Resultados

Análisis preliminar

Se realizó el análisis descriptivo de los 38 ítems de la escala en evaluación, calculándose los estadísticos descriptivos media, mediana, valor máximo y mínimo, asimetría (g1) y curtosis (g2); además se evaluó el índice de discriminación (DI) por medio del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson, de cada ítem, respecto a los demás ítems de la escala y se analizó la confiabilidad (α) de la escala completa si el ítem es eliminado (tabla 2), aceptándose todos los ítems como adecuados para los análisis psicométricos posteriores, debido a que la asimetría (g1) y curtosis (g2) estuvieron dentro del rango $\square 1$, los valores DI $>$

0.2 y el valor $\alpha = 0.955$ de la escala completa disminuía si se retiraba algún ítem a excepción del ítem 36, sin embargo se decidió conservarlo debido a la adecuación de sus otras medidas descriptivas.

Tabla 2

Análisis descriptivo de los ítems de la escala

	Mean	SD	Min.	Max.	g1	g2	DI	α
Item1	3.61	0.87	1	5	-0.240	0.027	0.532	0.954
Item2	3.48	0.88	1	5	-0.254	0.049	0.621	0.953
Item3	3.64	0.95	1	5	-0.464	0.061	0.496	0.954
Item4	3.33	1.03	1	5	-0.229	-0.284	0.535	0.954
Item5	3.05	1.12	1	5	-0.058	-0.708	0.534	0.954
Item6	3.55	0.92	1	5	-0.394	0.027	0.584	0.954
Item7	3.47	0.91	1	5	-0.177	-0.247	0.701	0.953
Item8	3.50	0.93	1	5	-0.264	-0.282	0.572	0.954
Item9	3.59	0.92	1	5	-0.333	-0.120	0.575	0.954
Item10	3.73	0.91	1	5	-0.240	-0.480	0.538	0.954
Item11	3.73	0.87	1	5	-0.392	0.092	0.598	0.953
Item12	3.37	0.98	1	5	-0.131	-0.227	0.592	0.953
Item13	3.40	0.91	1	5	-0.061	-0.082	0.645	0.953
Item14	3.75	0.92	1	5	-0.396	-0.172	0.595	0.953
Item15	3.68	0.87	1	5	-0.145	-0.374	0.666	0.953
Item16	3.80	0.95	1	5	-0.432	-0.314	0.578	0.954
Item17	3.51	0.95	1	5	-0.262	-0.222	0.674	0.953
Item18	3.79	0.84	1	5	-0.268	-0.292	0.698	0.953
Item19	3.72	0.88	1	5	-0.340	-0.028	0.550	0.954
Item20	3.63	0.81	1	5	-0.084	-0.134	0.642	0.953
Item21	3.42	0.94	1	5	-0.296	-0.155	0.581	0.954
Item22	3.53	0.91	1	5	-0.156	-0.204	0.605	0.953
Item23	3.88	0.88	1	5	-0.439	-0.221	0.593	0.953
Item24	3.83	0.76	1	5	-0.229	-0.190	0.665	0.953
Item25	3.78	0.81	1	5	-0.245	-0.254	0.679	0.953
Item26	3.40	0.94	1	5	-0.124	-0.306	0.620	0.953
Item27	3.83	0.82	1	5	-0.356	-0.072	0.605	0.953
Item28	3.63	0.89	1	5	-0.432	0.178	0.556	0.954

Item29	3.76	0.96	1	5	-0.511	-0.013	0.556	0.954
Item30	4.04	0.85	1	5	-0.499	-0.392	0.565	0.954
Item31	3.77	0.88	1	5	-0.275	-0.314	0.626	0.953
Item32	3.59	0.91	1	5	-0.261	-0.153	0.460	0.954
Item33	3.41	0.94	1	5	-0.287	0.080	0.596	0.953
Item34	3.46	0.97	1	5	-0.376	0.077	0.504	0.954
Item35	3.44	0.96	1	5	-0.328	-0.177	0.619	0.953
Item36	3.34	1.04	1	5	-0.221	-0.417	0.363	0.955
Item37	3.40	0.89	1	5	-0.012	-0.132	0.561	0.954
Item38	3.55	0.97	1	5	-0.137	-0.519	0.638	0.953

Validez de la estructura interna

Con el propósito de verificar la validez de la estructura interna del instrumento, se llevó a cabo el análisis factorial confirmatorio (AFC), obteniéndose adecuados índices de ajuste ($\chi^2 = 714.125$, $df = 650$ $p < 0.05$, $RMSEA = 0.013$, $SRMR = 0.046$, $CFI = 0.999$, $TLI = 0.998$). Sin embargo, no se encontraron suficientes evidencias de validez convergente ($AVE < 0.5$) ni de validez discriminante ($AVE < \phi^2$).

Tabla 3

Análisis factorial confirmatorio

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Item1	0.602					
Item2	0.701					
Item3	0.564					
Item4	0.606					
Item5	0.599					
Item6	0.663					
Item7	0.792					
Item8	0.643					
Item9		0.608				
Item10		0.578				
Item11		0.643				
Item12		0.625				
Item13		0.682				
Item14		0.639				
Item15		0.716				
Item16		0.622				
Item17		0.716				
Item18		0.750				
Item19			0.617			
Item20			0.721			
Item21			0.645			
Item22			0.673			
Item23				0.675		
Item24				0.757		
Item25				0.770		
Item26				0.692		
Item27				0.687		
Item28					0.636	
Item29					0.640	
Item30					0.657	
Item31					0.723	
Item32						0.523
Item33						0.682

Item34						0.574
Item35						0.709
Item36						0.416
Item37						0.636
Item38						0.733
α	0.851	0.883	0.757	0.836	0.759	0.807
ω	0.857	0.886	0.768	0.841	0.769	0.815
α ord.	0.878	0.906	0.801	0.875	0.809	0.839
H	0.964	0.977	0.876	0.928	0.876	0.948
AVE	0.422	0.436	0.442	0.514	0.442	0.384
F1	1.000	0.726	0.658	0.554	0.513	0.560
F2	0.852	1.000	0.746	0.745	0.691	0.632
F3	0.811	0.864	1.000	0.651	0.566	0.709
F4	0.744	0.863	0.807	1.000	0.790	0.594
F5	0.716	0.831	0.752	0.889	1.000	0.654
F6	0.748	0.795	0.842	0.771	0.809	1.000

Note. F1 = Estrategias de memoria, F2 = Estrategias cognitivas, F3 = Estrategias de compensación, F4 = Estrategias metacognitivas, F5 = Estrategias afectivas y F6 = Estrategias sociales, α = Cronbach's alpha; ω = McDonald's Omega; λ = Factor loading; AVE = average variance extracted; below the diagonal, inter-factor correlations; above the diagonal, variance shared between factors (ϕ^2).

Modelo de segundo orden

Como se obtuvieron índices de ajuste a favor de un modelo de 6 factores, pero no se obtuvieron evidencias de validez convergente ni discriminante, se supuso que existiera un modelo con seis factores de primer orden y uno de segundo orden que reuniese a los factores de primer orden. Este segundo modelo (Figura 1) fue evaluado por AFC y se obtuvieron también adecuados índices de ajuste ($\chi^2 = 771.346$, $df = 659$ $p < 0.01$, $RMSEA = 0.017$, $SRMR = 0.047$, $CFI = 0.997$, $TLI = 0.997$), aunque no mejores a los índices del primer modelo evaluado; sin embargo, se considera que sería un modelo que explicaría mejor la elevada correlación entre las dimensiones ($\phi > 0.7$) en base al argumento de pertenencia de todos los ítems a un factor de segundo orden.

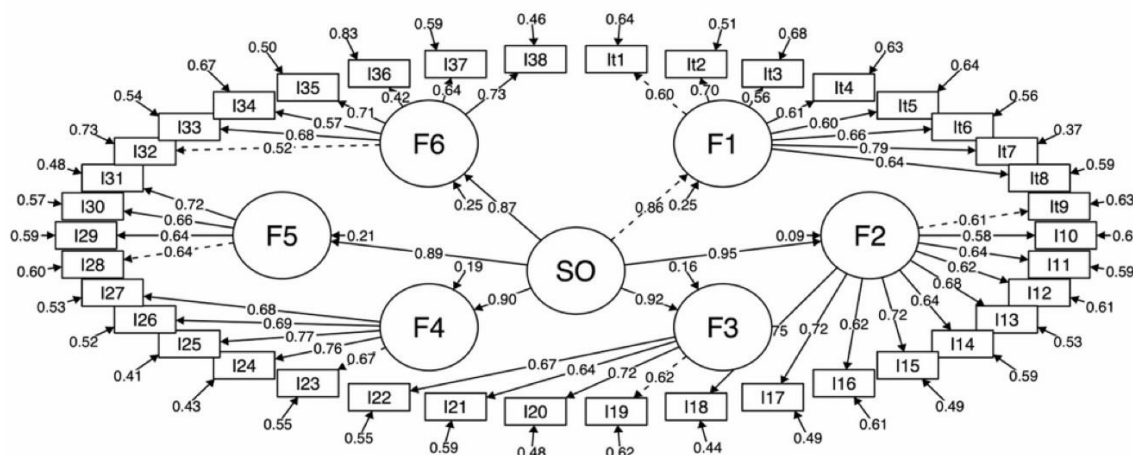


Figura 1. Modelo de segundo orden. F1 = Estrategias de memoria, F2 = Estrategias cognitivas, F3 = Estrategias de compensación, F4 = Estrategias metacognitivas, F5 = Estrategias afectivas y F6 = Estrategias sociales, SO = Estrategias para el aprendizaje de idiomas.

Análisis de invarianza de medida

El modelo de segundo orden obtenido fue evaluado en cuanto a su invarianza según género (varones y mujeres), evidenciándose invarianza según los criterios ΔCFI , $\Delta RMSEA$ y $\Delta SRMR$. Al agregar la restricción de medias iguales, el ajuste del modelo no empeoró significativamente, lo que sugiere que las medidas latentes son similares para ambos sexos, para todos los estados civiles, años de estudio y región geográfica. Por lo tanto, los modelos M1, M2, M3 y M4 cumplen con los criterios esperados y confirman la invarianza factorial de la SILL. Esto permite comparar las medidas entre varones y mujeres.

Tabla 4
Análisis de invarianza según género (varones y mujeres)

Modelo	χ^2 (df)	CFI	RMSEA [90% CI]	SRMR	Modelo comp.	$\Delta\chi^2$ (Δdf)	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	$\Delta SRMR$	Decisión
Sexo: varones y mujeres										
M1: Invarianza configural	3158.405 1318	0.839	0.068 0.065	0.057 0.071						
M2: Invarianza métrica	3204.764 1355	0.838	0.067 0.064	0.063 0.070	M1	46.36 37	-0.001	-0.001	0.006	Aceptar
M3: Invarianza escalar	3297.58 *** 1386	0.832	0.067 0.064	0.065 0.070	M2	92.816 31	-0.005	0.000	0.001	Aceptar
M4: Invarianza residual	3359.315 *** 1424	0.830	0.067 0.064	0.065 0.070	M3	61.74 38	-0.002	0.000	0.000	Aceptar

Nota. *** $p \leq .001$

2.7. Discusión

Las estrategias de aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios incluyen las técnicas y métodos que los estudiantes emplean para facilitar la adquisición y el dominio del inglés como lengua extranjera. Tanto, en el Perú y otros países de Latinoamérica se necesitan instrumentos adecuados para medir las estrategias de aprendizaje del idioma inglés, considerando dimensiones como: memoria, cognitiva, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales. El objetivo de este estudio fue determinar las propiedades psicométricas del Strategy Inventory for Language Learning (SILL) y proporcionar evidencias de su validez, confiabilidad e invarianza según sexo en estudiantes universitarios peruanos.

En cuanto a las evidencias de validez de la estructura interna del SILL de 38 ítems en español, en el presente estudio a través del AFC, se demostró una estructura interna de seis dimensiones y un factor de segundo orden que las incluye, permitiendo una medición integral de las estrategias de aprendizaje de una lengua (cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales) a través de las seis dimensiones a priori propuestas en la versión original y confirmadas en la versión española del instrumento (García-Herrero & Jiménez-Vivas, 2014; Green & Oxford, 1995; R. Oxford & Burry-Stock, 1995), aunque difiere de la versión para Puerto Rico que contiene 50 ítems agrupados en nueve dimensiones (Green & Oxford, 1995), de forma similar a otras validaciones realizadas en Taiwán, China, Japón, Egipto y los Estados Unidos (R. Oxford & Burry-Stock, 1995), además de una versión reciente para estudiantes de educación secundaria de Taiwán, que incluye 29 ítems agrupados en seis dimensiones (Wu & Chang, 2018). Esta última versión, a pesar de tener un número menor de ítems, divide en dos a la dimensión de estrategias metacognitivas y no posee la dimensión de estrategias de compensación, obviándose la medición de la estrategia de adivinar significados.

del contexto en la lectura y la escucha, y usar sinónimos y gestos para transmitir significados cuando no se conoce la expresión precisa, que sería una estrategia no utilizada por los estudiantes de secundaria, pero sí por los estudiantes universitarios.

La confiabilidad de la SILL fue evaluada al instrumento completo, así como a sus dimensiones, por medio de los coeficientes alfa de Cronbach (), Omega de McDonald (), alfa ordinal (ord.) y coeficiente H, cuyos valores fueron superiores a 0.7, lo que indicaría que la SILL es confiable, mostrando precisión al ser utilizada como herramienta de medición (Kline, 2016).

Implicaciones.

Las estrategias de aprendizaje del idioma inglés generan un impacto significativo en el éxito académico de los estudiantes universitarios y en su capacidad para comunicarse en una lengua extranjera proporcionando así un dominio de la expresión y comprensión oral y escrita en inglés. Un instrumento que permita evaluar dichas estrategias puede guiar a los docentes y directivos de las instituciones educativas a generar un diagnóstico e identificar las áreas donde los estudiantes pueden necesitar apoyo adicional, a fin de promover el uso adecuado de las estrategias que tengan un bajo nivel y, en última instancia, mejorar el dominio de un idioma. Además, en los estudiantes permitiría la mejora de su rendimiento académico permitiéndoles reconocer sus fortalezas y debilidades, promoviendo así la adopción o mejora de las estrategias que son poco o no utilizadas por ellos en su aprendizaje del idioma inglés, promoviendo así un aprendizaje autónomo y la adquisición de una mayor confianza en las habilidades lingüísticas adquiridas. Al considerar estas implicaciones, es posible crear un entorno de aprendizaje que no solo fomente el dominio del idioma, sino que también desarrolle habilidades críticas para el futuro académico y profesional de los estudiantes universitarios.

Limitaciones.

La muestra para este estudio fueron estudiantes universitarios peruanos, lo que limita la generalización de los resultados a otras poblaciones y contextos latinoamericanos. Investigaciones futuras podrían ampliar la muestra para incluir estudiantes de otros países latinoamericanos, de diferentes niveles educativos, grupos de edad y contextos culturales, permitiendo evaluar la aplicabilidad y validez del SILL en diversos contextos.

Conclusiones.

La SILL es un instrumento válido y confiable que evalúa seis dimensiones: estrategias de memoria, estrategias cognitivas, estrategias de compensación, estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales para medir las estrategias de aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios peruanos. Además, esta investigación ha demostrado que la escala es invariante por género, lo que permite comparaciones entre hombres y mujeres. Este inventario contribuye al campo de la investigación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en contextos de habla hispana. Los investigadores y profesionales que buscan comprender y mejorar las estrategias de aprendizaje del inglés y, en última instancia, el rendimiento y la motivación de los estudiantes, pueden encontrar que esta escala es una herramienta valiosa. Estos hallazgos tienen implicaciones potenciales para las prácticas y políticas educativas, con un enfoque en fomentar las estrategias de aprendizaje del inglés y abordar las diferencias en su uso entre varones y mujeres.

2.8. Referencias

- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2019). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. In G. R. Hancock, L. M. Stapleton, & R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (2da edición, pp. 98–120). Routledge.
- Battle Rodríguez, J., & Vicenta González Argüello, M. (2023). Gamification and learning Spanish as a modern language: student perceptions in the university context. *Language Learning in Higher Education*, 13(1), 89–103. <https://doi.org/10.1515/CERCLES-2023-2016/MACHINEREADABLECITATION/RIS>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>

- British Council Perú. (2024). *Enseñanza del idioma inglés en Perú*.
<https://www.britishcouncil.pe/programas/educacion/ingles>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504.
<https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cheung, G. W., Cooper-Thomas, H. D., Lau, R. S., & Wang, L. C. (2024). Reporting reliability, convergent and discriminant validity with structural equation modeling: A review and best- practice recommendations. *Asia Pacific Journal of Management*, 41(2), 745–783.
<https://doi.org/10.1007/s10490-023-09871-y>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2009). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233–255.
https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315833200>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
<https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Desjardins, C. D., & Bulut, O. (2018). *Handbook of Educational Measurement and Psychometric Using R*. CRC Press, Taylor and Francis Group.
- Domínguez, J. M. M., & Juanías, J. M. (2024). Language learning strategies research in English as foreign language contexts: A systematic literature review. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 18(2), 471–479. <https://doi.org/10.11591/EDULEARN.V18I2.21144>
- Domínguez-Lara, S. A. (2016). Evaluación de la confiabilidad del constructo mediante el coeficiente H: breve revisión conceptual y aplicaciones. *Psychologia*, 10(2), 87–94.
<https://doi.org/10.21500/19002386.2134>
- English Proficiency Index [EPI]. (2023). *The largest global ranking according to your English proficiency*.
<https://www.ef.com.co/epi/>
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1170–1175.
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199991>
- García-Herrero, M. D. L. M., & 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. <https://doi.org/10.6018/RIE.32.2.167421>
- Gong, W. (2023). Enhancing ESL learner's literacy by peer-assisted learning strategy of online English news. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1172099>
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261. <https://doi.org/10.2307/3587625>

- Habók, A., Magyar, A., & Molnár, G. (2022). Investigating the Relationship Among English Language Learning Strategies, Language Achievement, and Attitude. *Frontiers in Psychology*, 13, 867714. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.867714/BIBTEX>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th Editio). Cengage Learning.
- Hanckock, G. R., & Mueller, R. O. (2013). *Structural equation modeling, a second course* (Second Edi). Information Age Publishing Inc.
- Hwang, M., & Lee, H.-K. (2019). Development and Validation of a Self-regulated Language Learning Inventory. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(6), 543–562. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00454-4>
- John Peter, A. A., & Hashim, H. (2023). Language Learning Strategies Used by ESL/EFL Learners: A Systematic Review (2019 – 2023). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(12). <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v13-i12/20148>
- John, S., Gurario, S., & Halepota, J. A. (2021). The Role of English Language Skills in Career Growth: A Study of Perceptions and Strategies Used to Improve English Language Skills by Graduate and Undergraduate Students of Karachi, Pakistan. *Global Social Sciences Review*, VI(I), 346–355. [https://doi.org/10.31703/gssr.2021\(VI-I\).35](https://doi.org/10.31703/gssr.2021(VI-I).35)
- Karim, A., Islam, Md. S., Hamid, M. O., Rahman, M. M., & Amin, E. U. (2023). Language ideology, development of English proficiency, and performance in professional communication: voices of STEM + business graduates of English medium university. *Asian- Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00200-w>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (Cuarta Ed.). Guilford Press.
- Kovacevic, E. (2019). The relationship between language learning strategies and lexical complexity measures | Las relaciones entre las estrategias de aprendizaje de idiomas y las medidas de complejidad léxica. *Porta Linguarum*, 2019(32), 37–52.
- Laura-De La Cruz, K. M., Noa-Copaja, S. J., Turpo-Gebera, O., Montesinos-Valencia, C. C., Bazán-Velasquez, S. M., & Pérez-Postigo, G. S. (2023). Use of gamification in English learning in Higher Education: A systematic review. *Journal of Technology and Science Education*, 13(2), 480. <https://doi.org/10.3926/jotse.1740>
- Liu, T., Zhang, Z., & Gao, X. (Andy). (2023). Pedagogical Design in Technology-Enhanced Language Education Research: A Scoping Review. *Sustainability*, 15(7), 6069. <https://doi.org/10.3390/su15076069>
- McDonald, R. P. (2009). *Test theory: a unified treatment*. Taylor & Francis e-library.
- Oxford, R. (1986). *Development and Psychometric Testing of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*.
- Oxford, R., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1–23. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)00047-A](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)00047-A)
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:261663392>
- Peng, C. (2021). The Academic Motivation and Engagement of Students in English as a Foreign Language Classes: Does Teacher Praise Matter? *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778174>
- Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71–90. <https://doi.org/10.1016/J.DR.2016.06.004>
- R Core Team. (2023). *R: A Language and environment for statistical computing* (4.3). <https://cran.r-project.org>

- Revelle, W. (2022). *Psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. <https://cran.r-project.org/package=psych>
- Rust, J., Kosinski, M., & Stillwell, D. (2021). *Modern Psychometrics*. Routledge.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (4th ed.). Taylor & Francis.
- Soper, D. (2024). *A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Model*. <https://danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=89>
- Sri Andayani, E. (2022). The importance of learning and knowing english in higher education in indonesia. *Research and Development Journal Of Education*, 8(1), 372–379. <https://doi.org/10.30998/rdje.v8i1.13315>
- Tai, K. W. H., & Zhao, Y. V. (2024). Success factors for English as a second language university students' attainment in academic English language proficiency: exploring the roles of secondary school medium-of-instruction, motivation and language learning strategies. *Applied Linguistics Review*, 15(2), 611–641. https://doi.org/10.1515/APPLIREV-2022-0049/ASSET/GRAPHIC/J_APPLIREV-2022-0049_INGR_005.JPG
- Vieno, K., Rogers, K. A., & Campbell, N. (2022). Broadening the Definition of 'Research Skills' to Enhance Students' Competence across Undergraduate and Master's Programs. *Education Sciences*, 12(10), 642. <https://doi.org/10.3390/educsci12100642>
- Wang, Y., Yasmin, F., & Akbar, A. (2023). Impact of the internet on English language learning among university students: mediating role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1184185>
- Wei, L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>
- Wen, Q., & Johnson, R. K. (1997). L2 Learner Variables and English Achievement: A Study of Tertiary-level English Majors in China. *Applied Linguistics*, 18(1). <http://applied.oxfordjournals.org/>
- Wilczewski, M., & Alon, I. (2023). Language and communication in international students' adaptation: a bibliometric and content analysis review. *Higher Education*, 85(6), 1235–1256. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00888-8>
- Wu, S.-C., & Chang, S.-M. (2018). Reclassifying the SILL: Validation Using Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *An International Peer-Reviewed Journal*, 44. www.iiste.org
- Zhai, X., & Razali, A. B. (2023). Triple Method Approach to Development of a Genre-Based Approach to Teaching ESL/EFL Writing: A Systematic Literature Review by Bibliometric, Content, and Scientometric Analyses. *Sage Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221147255>
- Zoua, B., & Lertlitb, S. (2022). Oxford's Strategy Inventory for Language Learning: English Learning of Chinese Students in Thai University. *Language Education and Acquisition Research Network*, 15(2), 705–723. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/259948>

2.9. Figuras y Tablas

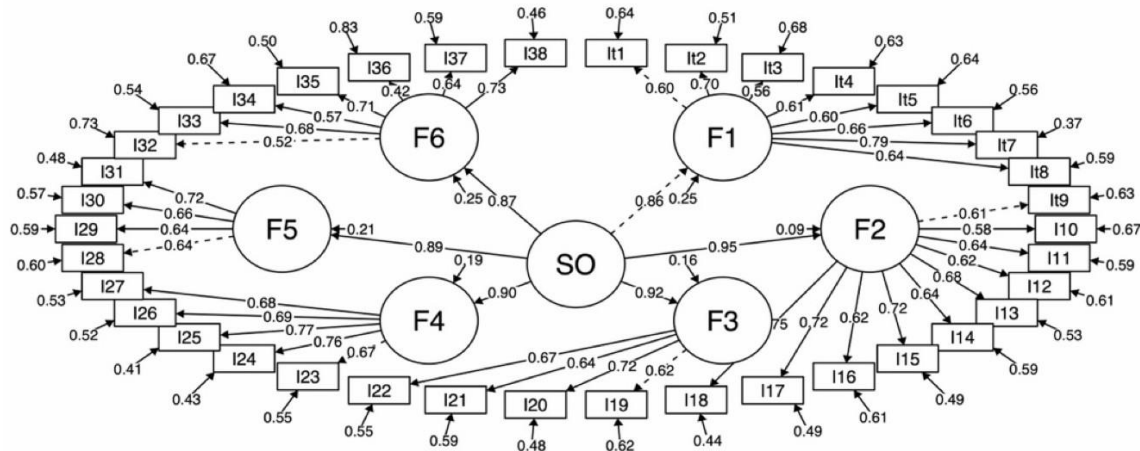


Figura 1. Modelo de segundo orden. F1 = Estrategias de memoria, F2 = Estrategias cognitivas, F3 = Estrategias de compensación, F4 = Estrategias metacognitivas, F5 = Estrategias afectivas y F6 = Estrategias sociales, SO = Estrategias para el aprendizaje de idiomas.

Tabla 1
Características de los participantes

Característica		Frecuencias	%
Sexo	Femenino	355	58.2 %
	Masculino	255	41.8 %
Estado civil	Soltero(a)	560	91.8 %
	Casado(a)	44	7.2 %
	Divorciado(a)	5	0.8 %
	Viudo(a)	1	0.2 %
Facultad	Ciencias de la Salud	261	42.8 %
	Ciencias Empresariales	166	27.2 %
	Ingeniería y Arquitectura	139	22.8 %
	Teología	16	2.6 %
	Ciencias Humanas y Educación	28	4.6 %
Región	Costa	342	56.1 %
	Sierra	155	25.4 %
	Selva	113	18.5 %

Tabla 2
Análisis descriptivo de los ítems de la escala

	Mean	SD	Min.	Max.	g ₁	g ₂	DI	α
Item1	3.61	0.87	1	5	-0.240	0.027	0.532	0.954
Item2	3.48	0.88	1	5	-0.254	0.049	0.621	0.953
Item3	3.64	0.95	1	5	-0.464	0.061	0.496	0.954
Item4	3.33	1.03	1	5	-0.229	-0.284	0.535	0.954
Item5	3.05	1.12	1	5	-0.058	-0.708	0.534	0.954
Item6	3.55	0.92	1	5	-0.394	0.027	0.584	0.954
Item7	3.47	0.91	1	5	-0.177	-0.247	0.701	0.953
Item8	3.50	0.93	1	5	-0.264	-0.282	0.572	0.954
Item9	3.59	0.92	1	5	-0.333	-0.120	0.575	0.954
Item10	3.73	0.91	1	5	-0.240	-0.480	0.538	0.954
Item11	3.73	0.87	1	5	-0.392	0.092	0.598	0.953
Item12	3.37	0.98	1	5	-0.131	-0.227	0.592	0.953
Item13	3.40	0.91	1	5	-0.061	-0.082	0.645	0.953
Item14	3.75	0.92	1	5	-0.396	-0.172	0.595	0.953
Item15	3.68	0.87	1	5	-0.145	-0.374	0.666	0.953

Item16	3.80	0.95	1	5	-0.432	-0.314	0.578	0.954
Item17	3.51	0.95	1	5	-0.262	-0.222	0.674	0.953
Item18	3.79	0.84	1	5	-0.268	-0.292	0.698	0.953
Item19	3.72	0.88	1	5	-0.340	-0.028	0.550	0.954
Item20	3.63	0.81	1	5	-0.084	-0.134	0.642	0.953
Item21	3.42	0.94	1	5	-0.296	-0.155	0.581	0.954
Item22	3.53	0.91	1	5	-0.156	-0.204	0.605	0.953
Item23	3.88	0.88	1	5	-0.439	-0.221	0.593	0.953
Item24	3.83	0.76	1	5	-0.229	-0.190	0.665	0.953
Item25	3.78	0.81	1	5	-0.245	-0.254	0.679	0.953
Item26	3.40	0.94	1	5	-0.124	-0.306	0.620	0.953
Item27	3.83	0.82	1	5	-0.356	-0.072	0.605	0.953
Item28	3.63	0.89	1	5	-0.432	0.178	0.556	0.954

Item29	3.76	0.96	1	5	-0.511	-0.013	0.556	0.954
Item30	4.04	0.85	1	5	-0.499	-0.392	0.565	0.954
Item31	3.77	0.88	1	5	-0.275	-0.314	0.626	0.953
Item32	3.59	0.91	1	5	-0.261	-0.153	0.460	0.954
Item33	3.41	0.94	1	5	-0.287	0.080	0.596	0.953
Item34	3.46	0.97	1	5	-0.376	0.077	0.504	0.954
Item35	3.44	0.96	1	5	-0.328	-0.177	0.619	0.953
Item36	3.34	1.04	1	5	-0.221	-0.417	0.363	0.955
Item37	3.40	0.89	1	5	-0.012	-0.132	0.561	0.954
Item38	3.55	0.97	1	5	-0.137	-0.519	0.638	0.953

Tabla 3
Análisis factorial confirmatorio

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Item1	0.602					
Item2	0.701					
Item3	0.564					
Item4	0.606					
Item5	0.599					
Item6	0.663					
Item7	0.792					
Item8	0.643					
Item9		0.608				
Item10		0.578				
Item11		0.643				
Item12		0.625				
Item13		0.682				
Item14		0.639				
Item15		0.716				
Item16		0.622				
Item17		0.716				
Item18		0.750				
Item19			0.617			
Item20			0.721			
Item21			0.645			
Item22			0.673			
Item23				0.675		
Item24				0.757		
Item25				0.770		
Item26				0.692		
Item27				0.687		
Item28					0.636	
Item29					0.640	
Item30					0.657	
Item31					0.723	
Item32						0.523
Item33						0.682

Item34						0.574
Item35						0.709
Item36						0.416
Item37						0.636
Item38						0.733
α	0.851	0.883	0.757	0.836	0.759	0.807
ω	0.857	0.886	0.768	0.841	0.769	0.815
α ord.	0.878	0.906	0.801	0.875	0.809	0.839
H	0.964	0.977	0.876	0.928	0.876	0.948
AVE	0.422	0.436	0.442	0.514	0.442	0.384
F1	1.000	0.726	0.658	0.554	0.513	0.560
F2	0.852	1.000	0.746	0.745	0.691	0.632
F3	0.811	0.864	1.000	0.651	0.566	0.709
F4	0.744	0.863	0.807	1.000	0.790	0.594
F5	0.716	0.831	0.752	0.889	1.000	0.654
F6	0.748	0.795	0.842	0.771	0.809	1.000

Note. F1 = Estrategias de memoria, F2 = Estrategias cognitivas, F3 = Estrategias de compensación, F4 = Estrategias metacognitivas, F5 = Estrategias afectivas y F6 = Estrategias sociales, α = Cronbach's alpha; ω = McDonald's Omega; λ = Factor loading; AVE = average variance extracted; below the diagonal, inter-factor correlations; above the diagonal, variance shared between factors (ϕ^2).

Tabla 4
Análisis de invarianza según género (varones y mujeres)

Modelo	χ^2 (df)	CFI	RMSEA [90% CI]	SRMR	Modelo comp.	$\Delta\chi^2$ (Δdf)	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	$\Delta SRMR$	Decisión
--------	------------------	-----	-------------------	------	-----------------	-----------------------------------	--------------	----------------	---------------	----------

Sexo: varones y mujeres									
M1:	3158.405	0.839	0.068	0.057					
Invarianza configural	1318		0.065	0.071					
M2:	3204.764	0.838	0.067	0.063	M1	46.36	-0.001	-0.001	0.006 Aceptar
Invarianza métrica	1355		0.064	0.070		37			
M3:	3297.58 ***	0.832	0.067	0.065	M2	92.816	-0.005	0.000	0.001 Aceptar
Invarianza escalar	1386		0.064	0.070		31			
M4:	3359.315 ***	0.830	0.067	0.065	M3	61.74	-0.002	0.000	0.000 Aceptar
Invarianza residual	1424		0.064	0.070		38			

Nota. *** $p \leq .001$

1. Segundo artículo

1.1. Título

Mapeo sistemático sobre el estudio de estrategias para el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios

Systematic Mapping on the Study of Strategies for Learning English in University Students

1.2. Resumen

Resumen:

El objetivo fue describir la producción de la literatura científica sobre las estrategias para el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios, durante el periodo 2020-2024, mediante un Mapeo Sistemático, en cuatro bases de datos como, Scopus, ERIC, EBSCO y Web of Science. En la metodología se utilizó tres momentos, en el Momento uno se formularon nueve preguntas; en el Momento dos, se desarrolló el protocolo de búsqueda y se seleccionaron 80 artículos con criterios de calidad, inclusión y exclusión, y en el Momento tres, se analizaron y clasificaron los datos para responder preguntas. Los resultados demostraron que, China y Estados Unidos son los países donde hay mayores estudios sobre el constructo; el autor más citado corresponde a Scopus; los métodos se centran en cuantitativas, mixtas y cualitativas; los instrumentos más utilizados son la observación, el análisis de contenido, la entrevista y el cuestionario; las revistas más interesadas en el constructo están entre los cuartiles Q1 y Q4 y, se proponen estrategias y líneas de investigación para futuros estudios. Se concluye que el aprendizaje del inglés no es solo la capacidad de hablar dos idiomas, es una herramienta imprescindible que se debe atender para la convivencia y los retos profesionales. Se recomienda fortalecer las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la competencia en la escritura de artículos científico y para el diálogo científico entre universitarios internacionales.

Abstract:

The objective was to describe the production of scientific literature on strategies for learning English in university students, during the period 2020-2024, through a Systematic Mapping, in four databases such as Scopus, ERIC, EBSCO and Web of Science. Methodologically, three moments were used: at Moment one, nine questions were formulated; at Moment two, the search protocol was developed and 80 articles were selected with quality, inclusion and exclusion criteria, and at Moment three, the data were analyzed and classified to answer the questions. The results showed that China and the United States are countries where there are more studies on the construct; the most cited author corresponds to Scopus; the most used methods are quantitative, mixed and qualitative; the most used instruments are observation, content analysis, interview and questionnaire; The journals most interested in the construct are located between the quartiles Q1 and Q4, and strategies and lines of research are proposed for future studies. This study concludes that learning English is not only the ability to speak two languages, it is an essential tool that must be addressed for coexistence and professional challenges, and recommends strengthening teaching-learning strategies for writing scientific articles and for scientific dialogue among international university students.

1.3. Palabras clave español e ingles

Palabras clave: Idioma inglés, Estrategias para el aprendizaje del inglés, Enseñanza del inglés, Enseñanza Superior, Autorregulación en el aprendizaje del inglés, Autoeficacia en el aprendizaje del inglés.

Keywords: English language, Strategies for learning English, Teaching English, Higher education, Self-regulation in learning English, Self-efficacy in learning English.

1.4. Introducción

La educación superior enfrenta desafíos dentro de la enseñanza-aprendizaje del inglés, por lo que requiere una actualización de sus prácticas en los procesos de socialización (Capocasale, 2023), esto se debe a que las estrategias de enseñanza que se implementan, no son adecuadas y no se adaptan al nivel de estudio, y esto

genera poco interés y bajo rendimiento (Ruiz & Soto, 2021); muchos estudiantes tienen escasos recursos, diversos niveles de aprendizaje y desmotivación por falta de metas académicas (UNESCO, 2023); la apropiación del inglés durante la formación de maestros tiene insuficientes presupuestos teóricos y metodológicos, desde su multilateralidad epistemológica y praxiológica (Cruz et al., 2021). En este sentido, la enseñanza del inglés es retadora porque los estudiantes no solo dependen de la instrucción, sino de sus habilidades lingüísticas (Noprival et al., 2023) para superar sus dificultades en el aprendizaje del inglés.

El bajo rendimiento académico del inglés de los universitarios no es solo en Perú, sino en países como México (Guerreo et al., 2022), Chile (Muñoz y Correa, 2023) y otros, por el limitado uso del inglés y los errores estructurales en el uso de las estrategias de enseñanza-aprendizaje del idioma. En 2010 se demostró que el Perú presentaba un nivel bajo, en el segundo censo universitario solo el 43.7% de los alumnos conocían el inglés (Arce y Villalobos et al., 2017), sin embargo, después de 12 años, la *EF Education First* (2023), publicó que el Perú obtuvo el puesto 55 de 111 países donde hablan inglés, siendo considerado de dominio moderado, en esta posición el reto continúa vigente para superar la estadística. Esta problemática se ha convertido en una constante y es ineludible que los docentes intensifiquen sus propuestas con estrategias innovadoras considerando la realidad psicosocial de los estudiantes (López et al., 2024).

Las estrategias didácticas son técnicas aplicadas durante el proceso de enseñanza que implican una serie de acciones intencionadas para facilitar ambientes de aprendizajes significativos, posibilitar el autocontrol del aprendiz y validar el trabajo docente (Duarte-Herrera et al., 2019; Tapullima-Mori et al., 2024). El uso de estrategias con tecnologías es una propuesta atractiva que posibilitaría clases más didácticas (Martínez, 2022), asimismo, el uso de la gamificación, potenciaría el aprendizaje del inglés, despertaría la atención, fortalecería la memoria y facilitaría la asimilación, el procesamiento del léxico y las estructuras sintácticas y morfológicas (Chaves, 2019; Molina-García et al., 2021), sin embargo, lo anterior no se concretaría si los universitarios no tienen metas de aprendizaje.

Los estudiantes con una autoeficacia alta podrían establecer metas y usar estrategias autorreguladas para lograrlas (Fuentes et al., (2023). La autorregulación en los estudiantes significaría un proceso que estimule sus pensamientos, conductas y emociones para lograr sus metas académicas con un nuevo idioma (Covarrubias-Apablaza et al., 2019; Sáez-Delgado et al., 2022), de manera que, debieran estar seguros de su capacidad para lograrlas. Es esencial comprender las creencias de los estudiantes para acercarse al conocimiento de las estrategias de aprendizaje y a la planificación de la enseñanza del inglés (Gómez et al., 2021) porque la innovación de la enseñanza está en continua evolución debido a la exigencia progresiva del aprendizaje de idiomas (Donoso et al., 2023).

Considerando la relevancia de todo lo anterior, este estudio tiene como objetivo, describir la producción de la literatura científica sobre las estrategias para el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios, durante el periodo 2020-2024, mediante un Mapeo Sistemático, para identificar las fuentes disponibles sobre la producción, las evidencias y la importancia del tema, e intentar responder al siguiente cuestionamiento ¿cómo se puede evidenciar la producción científica sobre las estrategias para el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios durante el periodo 2020 y 2024?

Revisión de literatura

La enseñanza en inglés es un enfoque educativo que se está expandiendo rápidamente en las instituciones de Educación superior porque se considera un eje del proceso de internacionalización y se necesita información crítica de estudios acerca de su diseño, implementación y evaluación en diversos contextos

universitarios donde se están impartiendo programas de inglés, con diversas estrategias que están impactando la enseñanza- aprendizaje (Lasagabaster, 2022). Seguidamente se presentan estudios que se enfocaron a mapeos sistemáticos, revisiones documentales, revisiones sistemáticas y otros tipos de revisiones de literatura con el tema en cuestión.

En Inglaterra, Macaro et al. (2018) realizaron una revisión sistemática de la enseñanza del inglés debido a su rápido crecimiento global. Su objetivo fue documentar y analizar la literatura empírica sobre la instrucción en inglés en Educación superior. Hicieron una revisión de 83 estudios y sus resultados, entre otros, demostraron que, la instrucción en inglés está creciendo rápidamente, especialmente en Europa y Asia y existe una preocupación por su implementación.

En Ecuador, Bonilla et al. (2020) se enfocaron en una revisión bibliográfica documental sobre las estrategias metodológicas interactivas aplicadas y sugeridas en Educación superior. Revisaron 15 artículos y en sus resultados destacaron actividades individuales, estrategias de formación grupal y 15 estrategias interactivas como el *Role Play*, estudio de caso, aprendizaje personalizado, discusiones y el *E-learning*, métodos que se generaron en función de módulos y necesidades de enseñanza, tomando en cuenta que el aprendizaje universitario es de modalidad autónoma.

En Alemania, Hein et al. (2021) proporcionaron una revisión sistemática (2001-2020) de 54 artículos. Su objetivo fue informar qué intervenciones inmersivas se estaban utilizando para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Sus resultados se enfocaron en el uso de tecnologías inmersivas en la enseñanza-aprendizaje intercultural, en los niveles cognitivo, afectivo y conativo y revelaron vacíos en el área de docentes y en la realidad virtual. Argumentaron que su revisión contribuye al desafío de la cooperación interdisciplinaria entre la pedagogía, la didáctica de lenguas extranjeras y la interacción hombre-ordenador para lograr formatos de enseñanza-aprendizaje innovadores.

El artículo de Ang y Yunus (2021) en Malaysia, adoptó un enfoque sistemático para acceder a las percepciones de los estudiantes sobre el uso de la tecnología en el aprendizaje del inglés y los factores que influyen en el “aprendizaje electrónico”. Analizaron 21 artículos entre 2016 y 2020 de Eric y Google Scholar. Aplicaron la propuesta de Khan, Kunz, Kleijnen y Antes (2003) para la revisión y opinaron que este método ayuda a realizar análisis, evaluación y síntesis de ideas complejas. Sus resultados evidenciaron que los estudiantes disfrutaron aprender inglés y estuvieron de acuerdo con la utilidad del aprendizaje en línea y la tecnología.

Cock (2022) publicó en Colombia, una revisión documental de artículos, entre el 2011 y 2021. Su objetivo fue identificar las estrategias frente a la motivación para aprender inglés. Su revisión se enfocó en Redalyc, Dialnet, Scielo, EBSCO y Google académico y sus resultados evidenciaron que existe una pérdida de la motivación por el aprendizaje del inglés, porque el contexto educativo se convierte en el único lugar donde se puede construir y practicar el inglés. Concluyó que la relación de las estrategias didácticas con el uso del inglés tiene relación directa con la emoción de aprender en la misma clase.

En México, Roux et al. (2023) realizaron una revisión sistemática sobre enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras de 2972 estudios de la década 2012-2021. Examinaron el estado del conocimiento en cuatro componentes, problemas, teorías, metodologías y resultados. Recomendaron poner mayor énfasis en la enseñanza de la escritura académica, en la formación de los docentes de lenguas extranjeras y promover prácticas sociales para el desarrollo de habilidades.

En Perú, Noa et al. (2022) realizaron una revisión sistemática donde se centraron en la influencia del *b- learning* en la enseñanza del idioma inglés en estudiantes universitarios mediante el análisis de experiencias y percepciones. Usaron la metodología *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta- Analyses* (Prisma) y se enfocaron en Scopus, Scielo, Science Direct y Redalyc. Seleccionaron 16 artículos y sus resultados mostraron que las experiencias con el *Blended Learning* fueron beneficiosas en la enseñanza del inglés.

Yataco et al. (2023) realizaron en Perú, una revisión sistemática de artículos del 2018 al 2022, que se enfocaban al uso de herramientas digitales para el aprendizaje del idioma inglés en Educación superior. Evaluaron ocho artículos de América, cinco, de Asia y uno, de Europa de Scielo, Dialnet, Scopus, Semantic Scholar, ROAD, REDIB, Google Scholar y ERIC. Concluyeron que, existen metodologías que pueden ser empleadas integrando las herramientas digitales para mejorar los niveles de aprendizaje en el inglés.

Klimova et al. (2023) de República Checa y Noruega, realizaron una revisión sistemática sobre el uso de tecnologías emergentes en la enseñanza del inglés como lengua aplicada a nivel universitario. Utilizaron PRISMA y evaluaron investigaciones del 2018 al 2022 de Scopus y Web of Science. Los resultados indicaron que las tecnologías emergentes deberían utilizarse en la enseñanza de lenguas extranjeras y recomendaron utilizar estos dispositivos para lograr mejores resultados de aprendizaje y comentaron que las habilidades del habla pueden mejorarse mediante el uso de *Chatbots*.

Ren (2024), en China, utilizó la tecnología de *Big Data* para desarrollar un sistema de enseñanza de inglés personalizado, propuso un modelo de clasificación de similitudes e implementó un sistema de enseñanza basado en análisis de datos de enseñanza del inglés en Educación superior y concluyó, entre otros, que, el nivel de satisfacción del estudiante, sobre la enseñanza en línea proporcionada por la plataforma MOOC, aumentó del 75,37% al 91,23%; los puntajes de escritura y comprensión auditiva en inglés mejoraron y, la enseñanza personalizada en la plataforma MOOC fue mejor que el método de enseñanza de inglés general.

1.5. Método

Este estudio se desarrolló mediante un Mapeo Sistemático (SMS), que es un tipo de revisión de literatura que se usa para identificar, seleccionar y sintetizar la producción en un área específica o asociada a un tópico, con la finalidad de identificar la evidencia disponible y el estado del arte de un tema, verificar la información disponible que hay sobre las actividades y evolución del tema mediante una búsqueda de datos (Estrada y Pérez, 2024; Guajardo-Leal et al., 2019, Villar y Matalonga, 2013). El mapeo es similar a las revisiones sistemáticas y son complementarios porque comparten puntos en común, (a) son tipos de investigación científica en donde la unidad de análisis son los estudios originales primarios, (b) analizan detalladamente la producción científica disponible para responder a una o más preguntas de investigación formuladas, (c) parten de una búsqueda exhaustiva de información acerca del tema o un fenómeno de interés para detectar la mayor cantidad de bibliografía relevante, (d) identifican brechas dentro de la investigación,

(e) logran un conocimiento profundo de un campo particular, (f) obtienen información sobre tendencias actuales y desafíos posteriores, (g) permiten recopilar fuentes de información sobre los autores más importantes, (h) localizan revistas con más producción a través de los años, y (i) obtienen citas útiles para el desarrollo de investigaciones, sin embargo, son diferentes en el análisis de datos en términos de objetivos y enfoques y aun cuando se enfocan en la clasificación, el análisis temático y la identificación de publicaciones, el mapeo no evalúa la calidad como las revisiones sistemáticas (Buenaño-Fernandez et al., 2019; Esquer et al., 2020; García-Peñalvo, 2018; Kitchenham et al., 2007; Sánchez-Serrano-Serrano et al., 2022). En ese sentido, el SMS provee un resumen de cómo ha sido abordado y estudiado un tema específico (Salas-Rodríguez y Lara, 2020) y se emplea para sintetizar investigaciones, principalmente de carácter primario para responder preguntas (Corona et al., 2018). Estas revisiones no analizan los hallazgos porque se basan en el concepto de que los artículos publicados no sólo representan hallazgos, sino que, indirectamente, representan la actividad relacionada con el hallazgo (Cooper (2016). Algunos autores consideran que el mapeo sistemático es un primer paso esencial para descubrir posibles vacíos de investigación y puntos de enfoque para decidir áreas específicas de estudio y crear posteriormente una revisión sistemática más detallada (Buenaño-Fernandez et al., 2019, Taypaluz, 2023).

Estructura del Mapeo sistemático

Típicamente un mapeo sistemático con PRISMA se trabaja con características como (a) definición de preguntas de investigación, (b) desarrollar un protocolo de revisión con criterios de inclusión y exclusión de estudios, bases de datos, estrategias de búsqueda y fuentes de información, (c) realizar búsquedas exhaustivas en diferentes bases de datos y fuentes con términos y conectores de búsqueda, (d) Seleccionar los estudios con un diagrama de flujo para mostrar los estudios encontrados (e) extraer y evaluar los datos, con una revisión crítica de calidad y relevancia de los estudios y (f) sintetizar la evidencia con una lista y diagrama de flujo (Page et al., 2021).

La estructura que se sigue en el mapeo sistemático de este estudio es similar al de PRISMA, a excepción del uso del diagrama de flujo, porque se utilizó el diagrama de flujo de Guajardo-Leal et al. (2019) (Ver Figura 1), quienes usaron una estructura metodológica de mapeo sistemático en tres momentos centrales

(1) El enfoque de búsqueda, (2) El protocolo de búsqueda y (3) El análisis.

1. Momento uno: Enfoque de búsqueda

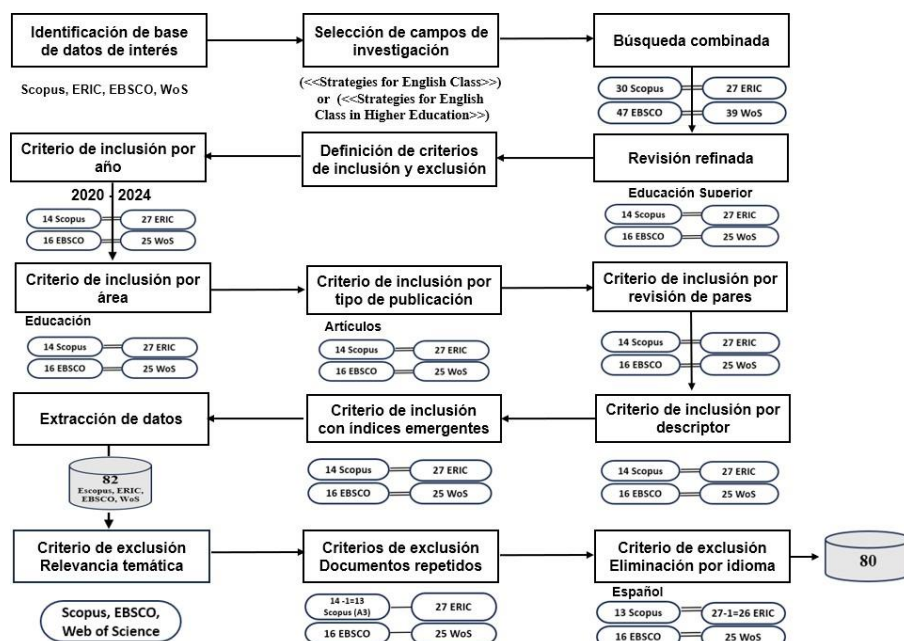
Este primer momento consistió en formular las preguntas (Dybå, Dingsøyr y Hanssen, 2007; Guajardo- Leal et al., 2019; Petersen et al., 2015) para orientar la indagación del mapeo sistemático. Las siguientes nueve preguntas guiarán el estudio:

1. ¿Cuántos estudios existen en el rango de 2020 a 2024?
2. ¿En qué países se publicaron?
3. ¿Quiénes son los autores de los documentos más citados?
4. ¿Qué perspectivas, diseños y enfoques metodológicos de las investigaciones son más utilizados con el estudio del constructo?
5. ¿Qué tipo de instrumentos son más utilizados en el estudio de estrategias sobre el aprendizaje del inglés?
6. ¿En qué contextos se desarrollan los estudios sobre el constructo?
7. ¿Qué tipo de revistas se han interesado en la publicación del constructo estrategias sobre el aprendizaje del inglés?
8. ¿Qué tipos de estrategias para la enseñanza del inglés en universitarios emergen de los estudios revisados?
9. ¿Qué nuevas líneas de investigación emergen del estudio de estrategias sobre el aprendizaje del inglés?

2. Momento dos: Desarrollo del protocolo de búsqueda

En este segundo momento, se diseñó y desarrolló el protocolo de búsqueda que conduce el mapeo, con base al modelo de Guajardo-Leal et al. (2019), para la selección de la producción científica y para el análisis (Petersen et al, 2015). Los pasos del proceso de búsqueda se pueden verificar en la Figura 1.

Los proveedores de bases de datos de las investigaciones revisadas fueron Scopus, ERIC (*Educación Resources Information Center*), EBSCO y *Web of Science*. Cabe aclarar que EBSCO además de ser una base de datos, es un agregador de contenido porque ofrece sus propias bases de datos y también agrega contenido de otras fuentes y editoriales para proporcionar una experiencia de búsqueda integral.

Figura 1. Diagrama de flujo del protocolo de búsqueda

Expresiones de búsqueda

Para identificar los artículos se utilizaron expresiones de búsqueda. La Tabla 1 muestra las expresiones de búsquedas individuales y los resultados obtenidos en *Scopus*, *ERIC*, *EBSCO*, *Web of Science*, bases de datos donde se detectaron 143 documentos.

Scopus, ERIC, EBSCO y Web of Science (WoS) cumplieron con siguientes criterios de calidad (Guajardo-Leal, et al., 2019): (a) Inclusión de herramientas inteligentes para rastrear, analizar y visualizar los estudios de investigación, (b) Integración global de investigación crítica y científica, e (c) Inclusión de evaluación por pares. Estos criterios posibilitaron una búsqueda global de producción en el campo de la Educación superior.

Tabla 1

Expresiones de búsqueda en Scopus, ERIC, EBSCO, Web of Science

Expresiones de búsqueda	Scopus	ERIC	EBSCO	Web of Science
<<Strategies for English Class>> or <<Strategies for English Class in Higher Education>> (<<strategies AND for AND English AND class>>)	30	27	47	39

Criterios de inclusión y exclusión

Para establecer el alcance del estudio, asegurar la calidad y relevancia, reducir sesgos, facilitar la reproducibilidad, gestionar heterogeneidad y la variabilidad de los estudios se seleccionaron criterios de

inclusión y exclusión (Ferreira et al., 2011; Higgins et al., 2011; Ramos-Galarza, 2020). La Tabla 2, muestra los resultados.

Tabla 2

Resultados de los criterios de inclusión y exclusión de Scopus, ERIC, EBSCO y Web of Science

Criterios	Scopus		ERIC		EBSCO		WoS	
Criterios de inclusión y exclusión	Selección	Resultado	Selección	Resultado	Selección	Resultado	Selección	Resultado
Inclusión por año	Del 2020 al 2024	30	Del 2020 al 2024	27	Del 2020 al 2024	47	Del 2020 al 2024	39
Inclusión por área	Educación	14		27		16		25
Inclusión por tipo de publicación	Artículo	14	Artículo	27	Artículo	16	Artículo	25
Inclusión por Revisión por pares	Sí	14	Sí	27	Sí	16	Sí	25
Inclusión por índices emergentes	Solo con índices establecidos	14	Solo con índices establecidos	27	Solo con índices establecidos	16	Solo con índices establecidos	25
Inclusión por Descriptor: "Strategies for English class", "Strategies for English Class in Higher Education"	Estrategias para las clases de inglés en educación superior	14	Estrategias para las clases de inglés en educación superior	27	Estrategias para las clases de inglés en educación superior	16	Estrategias para las clases de inglés en educación superior	25
Criterio de exclusión por relevancia temática		14		27		16		25
Criterio de exclusión por documentos repetidos		14-1=13		27		16		25
Criterio de exclusión por idioma español	Inglés	13	Inglés	27-1=26	Inglés	16	Inglés	25
		Total= 80	documentos considerados para el análisis de 143.					

Las búsquedas en Scopus se realizaron el 20 de julio de 2024, una segunda revisión coincidente el 21 de julio de 2024, donde se evidenciaron tres documentos y una última revisión el 14 octubre de 2024 donde se evidenciaron 27 documentos, en total 30 documentos; en ERIC, el 17 de setiembre del 2024, donde se evidenciaron 27 documentos; en EBSCO el 19 de setiembre, donde se evidenciaron 47 documentos y en WoS, el 1 de octubre de 2024 donde se evidenciaron 10 y en una última revisión, 29 de octubre de 2024, en total 39 documentos.

Finalmente, de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión se consideraron 13 documentos de la base de datos Scopus; 26 documentos de ERIC; 16 documentos de EBSCO y 25 documentos de la base de datos WoS, un total de 80 documentos para continuar con la extracción, análisis y clasificación de resultados.

3. Momento tres: Proceso de Análisis y clasificación

En este Momento tres se desarrolla el análisis y clasificación de los datos respondiendo a las nueve preguntas formuladas en el Momento uno.

Descripción del análisis y clasificación

a. En la primera revisión se realizó el análisis, la extracción y selección de los datos de 143 documentos. El análisis sirvió para detectar y excluir documentos que contenían temas muy dispersos y de menos interés al del estudio como investigaciones en instituciones de niveles de educación primaria y secundaria u otros contextos no educativos, de este modo, se descartaron 61 documentos y se seleccionaron 82.

b. En la segunda revisión, un documento de *Scopus* se duplicó y se eliminó, Asimismo, se eliminó un documento de *ERIC* que fue escrito en español, aun cuando la búsqueda se delimitó a artículos escritos en inglés, de este modo se descartaron 2 documentos, que suman una eliminación de 63 documentos. Finalmente, de 143, quedaron 80 documentos elegibles para el análisis (Ver Tabla 2).

Proceso de análisis y clasificación

Seguidamente, se presentan las interrogantes formuladas en el Momento uno, con sus respectivas respuestas.

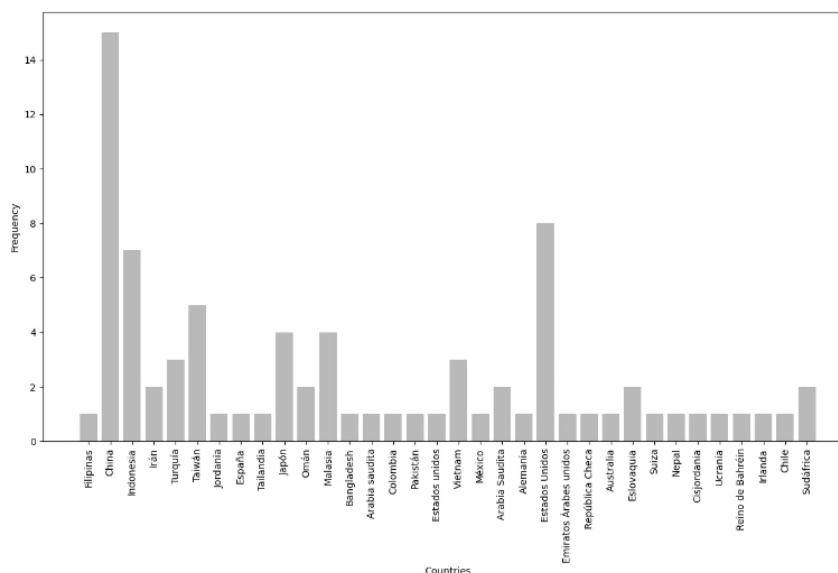
1. ¿Cuántos estudios existen en el rango de 2020 a 2024?

De acuerdo a la búsqueda, resultaron 143 artículos de las cuatro bases de datos de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión este estudio (Revisar Tabla 2), se consideró 13 de *ESCOPUS*, 26 de *ERIC*, 17 de *EBSCO* y 24 de *Web of Science* que, en total quedaron 80 artículos que se detectaron entre el 2020 y el 2024.

2. ¿En qué países se realizaron los estudios?

La Figura 2 presenta los países donde se desarrollaron los estudios, se puede evidenciar que China se ubica en primer lugar de producción del constructo de este estudio, en segundo lugar, Estados Unidos, seguidamente, en orden descendente, Indonesia, Taiwán, Japón, Malasia y Turquía y los demás países. Los países de hoy tienen mayor interés de que sus estudiantes universitarios aprendan el inglés porque están motivados en las mejoras de su competitividad global y las competencias de sus ciudadanos en el mercado internacional, donde el inglés es un idioma dominante y una herramienta esencial para la atracción de inversiones extranjeras; en el fomento de la innovación tecnológica, la participación en la diplomacia internacional y en la ciencia y tecnología global, el intercambio y visitas de estudiantes internacionales, las mejoras de su sector turístico y otros (UNESCO, 2022).

Figura 2. Países donde se realizaron los estudios



3. ¿Quiénes son los autores de los documentos más citados?

La Tabla 3 muestra los autores más citados que se detectaron de acuerdo a las fechas de búsqueda en Scopus (S), ERIC (E), EBSCO (EB) y Web of Science (WoS). Asimismo, muestra el año de publicación, el tipo de documentos, como son los artículos (A), y la base de datos a los que pertenecen. Se evidencia el artículo con mayores citas que es 32 hasta los menores con 15, de Scopus. Sin embargo, es importante mencionar que cada día las citas podrían incrementarse conforme se difunda más el contenido del artículo y a medida que más investigadores lo consulten. Se crearon codificaciones alfanuméricas para la identidad de los artículos (A) dentro de la tabla (Saldaña, 2016; Vives & Hamui, 2021).

Tabla 3

Autores más citados

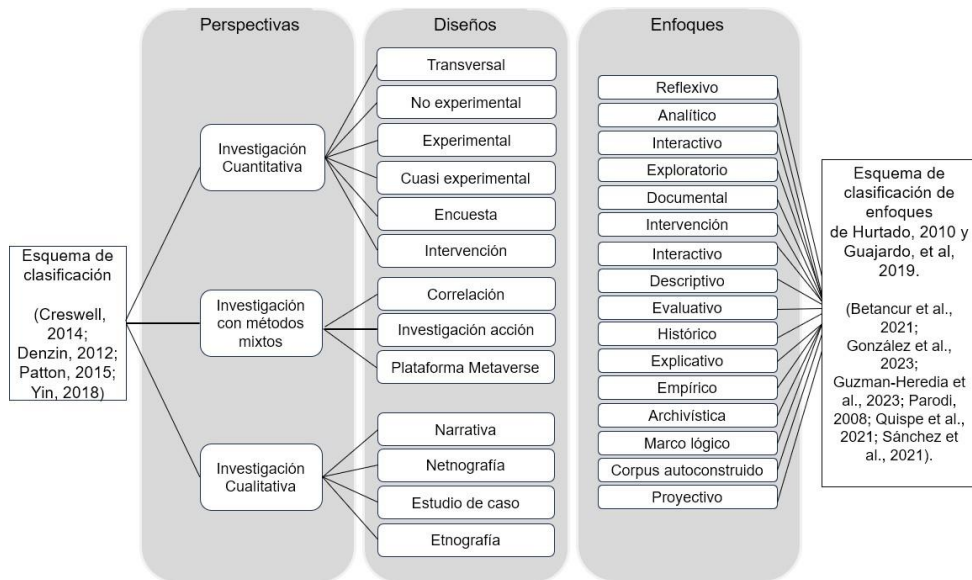
Identificación de artículo	Autores	Nombre del artículo	Año	Tipo de doc.	Citas	Base de datos
A13	Trigueros, Rubena; Aguilar-Parra, José; Lopez-Liria, Remedios; Cangas, Adolfo; González, Jerónimo; Álvarez, Joaquín.	The Role of Perception of Support in the Classroom on the Students' Motivation and Emotions: The Impact on Metacognition Strategies and Academic Performance in Math and English Classes	2020	A	32	S
A64	Mohiuddin, Khalid, Islam, Mohammad Aminul, Sharif, Mansoor, Nur, Shakila, Talukder, Md Shahrear, Alghobiri, Mohammed A.	Inequalities reinforced through online and distance education in the age of COVID-19: The case of higher education in Nepal	2021	A	26	WoS
A58	Chugh, Ritesh y Turnbull, Darren	Gamification in education: A citation network analysis using CitNetExplorer	2023	A	26	WoS
A70	Walsh, John, Riskey, Angelica	Using cluster analysis to explore the engagement with a flipped classroom of native and non-native English-speaking management students	2020	A	16	WoS
A9	Sun, Yu, Wang, Tzu-Hua & Wang, Li-Fe	Implementation of web-based dynamic assessments as sustainable educational technique for enhancing reading strategies in English class during the covid-19 pandemic	2021	A	15	S
A10	Erlina, Diana; Marzulina, Lennya; Harto, Kasinyoa; Holandyah, Muhamada; Sukamti, Indraa; Habibi, Akhmadb; Fajaryani, Nunungb; Mukminin,	Challenges and Coping Strategies in Teaching English to Large Classes: The Case of Non-English-Speaking	2021	A	15	S

4. ¿Qué perspectivas, diseños y enfoques metodológicos de las investigaciones son más utilizados con el estudio del constructo?

La Figura 3 evidencia las perspectivas, los diseños y enfoques metodológicos más utilizados en los 80 artículos revisados en SCOPUS, ERIC, EBSCO y Web of Science. La Figura 3 se realizó de acuerdo al modelo de esquema de clasificación de perspectivas, diseños metodológicos de Creswell (2014); Denzin

(2012) y Patton (2015), y la clasificación de enfoques de investigación de Hurtado (2010) utilizado por Guajardo et al. (2019).

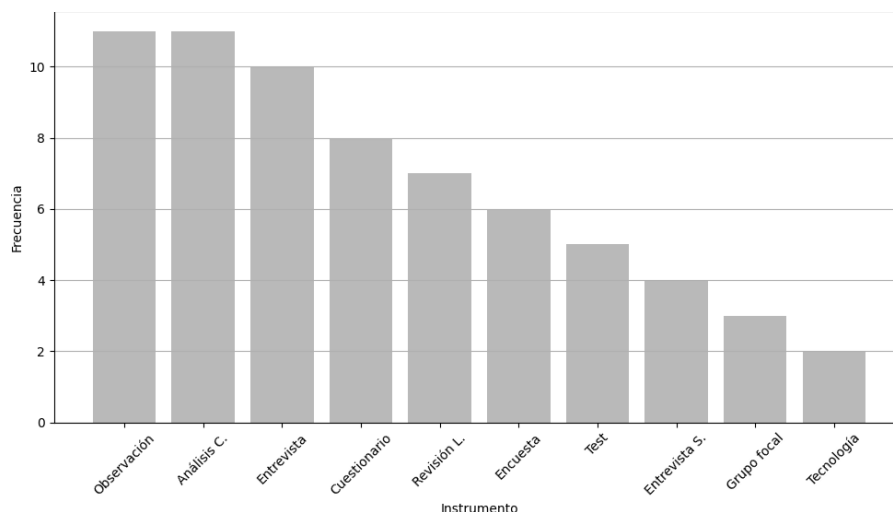
Figura 3: Perspectivas, diseños y enfoques más utilizados en los estudios.



5. ¿Qué tipo de instrumentos son más utilizados en el estudio de estrategias sobre el aprendizaje del inglés?

La Figura 4 muestra la evidencia de los diferentes tipos de instrumentos más utilizados dentro de los artículos revisados, en donde se destacan la observación, el análisis de contenido, la entrevista el cuestionario, la revisión de literatura, encuesta, los Test, la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la tecnología.

Figura 4: Histograma de frecuencias de instrumentos más utilizados



6. ¿En qué contextos se desarrollan los estudios sobre el constructo?

Scopus, ERIC, EBSCO y Web of Science, presentan los artículos donde los contextos de los estudios son instituciones educativas de Educación superior, básicamente universidades de los países que se mencionan en la Figura 2.

7. ¿Qué tipo de revistas se han interesado en la publicación del constructo estrategias sobre el aprendizaje del inglés?

La Tabla 4 describe todas las revistas que se interesaron en la publicación de estudios con el tema del constructo, con la identificación de los artículos (A) desde el A1 hasta el A80. Se puede evidenciar el Factor de impacto, el H-Index, el Cuartil y la frecuencia de su uso para publicación en las bases de datos. Las revistas con factores de impacto y cuartiles altos son más reconocidas y prestigiosas en sus áreas. La publicación en ellas podría aumentar la visibilidad y credibilidad de un trabajo. Algunas revistas pueden no estar indexada en estas plataformas debido a que podrían ser publicaciones especializadas en áreas muy específicas y podría no tener *Journal Impact Factor (JIF)* y la *Journal Citation Reports (JCR)* y la *Scimago Journal & Country Rank (SJR)* o *Resurchify* no las tienen indexadas en sus listas. En la Tabla 4, n/e significa, no especificado.

Tabla 4

Revistas interesadas en la publicación del constructo estrategias sobre el aprendizaje del inglés

Revistas	Factor Impacto	H-Index	Cuartil	Frec.	BD
Forum for Linguistic Studies	0.20	2	Q4	1	Scopus.
Applied Mathematics and Nonlinear Sciences	0.95	23	Q1	1	Scopus.
In Esse: English Studies in Albania	0.00	2	Q4	1	Scopus.
MEXTESOL Journal,	0.42	6	Q2	1	Scopus.
Journal of University Teaching and Learning Practice	2.50	22	Q2	1	Scopus.
Frontiers in Psychology	2.89	184	Q2	2	Scopus.
Theory and Practice in Language Studies	n/e	19	Q3	1	Scopus.
Computer-Assisted language Learning Electronic Journal	n/e	n/e	Q1	1	Scopus.
Sustainability	3.251	169	Q1	1	Scopus.
English Language Teaching Educational Journal (ELTEJ)	n/e	n/e	n/e	1	Scopus.
Wireless communications and mobile computing	1.67	81	Q2	1	Scopus.
Studies in English language and education	1.57	8	Q1	1	Scopus.
Canadian Center of Science and Education. English Language Teaching.	n/e	112	n/e	25	Eric
Journal of Economic Perspectives	8.43	213	Q1	4	Esbco
The Writing Center Journal	n/e	n/e	n/e	9	Esbco
Journal of Ethnic and Cultural Studies	n/e	11	Q1	1	Esbco
Daedalus	2.88	65	Q1	1	Esbco
The Radical Teacher	0.26	5	Q4	1	Esbco

Education Sciences	3.48	53	Q2	1	WoS
Education And Information Technologies	7.65	61	Q1	1	WoS
Contemporary Educational Technology	3.95	20	Q2	1	WoS
Journal Of Teaching English for Specific and Academic Purposes	0.71	5	Q3	1	WoS
Journal Of Education and Health Promotion	162	24	Q2	1	WoS
Journal of Language and Education	1.03	8	Q2	1	WoS
Higher education	n/e	127	Q1	1	WoS
REDU Revista de docencia universitaria	0.7	n/e	Q3	1	WoS
International Review of Education	2.45	46	Q1	1	WoS
Education Research International	1.66	18	Q3	1	WoS
Education Science	n/e	53	Q2	1	WoS
Problems of Education in the 21st Century	n/e	11	Q3	1	WoS
Advanced education	n/e	28	Q2	1	WoS
International Journal of Emerging Technologies in Learning	2.33	46	Q2	3	WoS
International Journal of Management Education	6.0	53	Q1	1	WoS
Frontiers in Education	2.43	40	Q2	1	WoS
Education Science	3.48	53	Q2	2	WoS
Language Testing in Asia	3.10	19	Q1	1	WoS
Australasian Journal of Educational Technology	4.1	61	Q1	1	WoS
Education and Information Technologies	7.65	61	Q1	1	WoS
Cogent Education	2.32	36	Q2	1	WoS
BMC Medical Education	3.08	97	Q1	1	WoS

8. ¿Qué tipos de estrategias emergen para las estrategias sobre el aprendizaje del inglés en Educación superior?

Se elaboraron categorías descriptivas organizadas inductivamente para resumir, organizar, y presentar los datos con características pertinentes (Vives & Hamui, 2021). Seguidamente se presentan los tipos de estrategias que han emergido de los artículos, para el estudio de las estrategias de aprendizaje del inglés en Educación superior.

Estrategias

1. Uso de tecnología.

Utilizar herramientas de aprendizaje síncrono como videoconferencias y salas de *Chat* para mejorar la participación y el rendimiento de los estudiantes.

Utilizar tecnologías educativas como la realidad aumentada y la inteligencia artificial

2. Fomento de estrategias.

Desarrollar nuevas estrategias de internacionalización para mantener y fortalecer redes globales Promocionar estrategias de aprendizaje autorregulado y fomentar estrategias de autoevaluación.

3. Uso de recursos didácticos.

Diseñar y utilizar materiales didácticos, actividades interactivas y juegos educativos que sean accesibles y atractivos para un gran número de estudiantes, asegurando que todos puedan seguir el ritmo de la clase.

4. Uso de enfoques.

Utilizar el enfoque orientado a la producción para centrar la enseñanza en la producción activa del lenguaje por parte de los estudiantes.

Utilizar el análisis de *Corpus* para identificar y corregir errores comunes en el uso de verbos de alta frecuencia.

Utilizar la aplicación *Flipgrid* para fomentar la práctica de la expresión oral y la interacción en línea.

Utilizar el método del círculo de lectura para fomentar la autonomía del aprendiz y mejorar la comprensión lectora.

Integrar las plataformas basadas en el metaverso para el aprendizaje invertido y para crear experiencias de aprendizaje más atractivas y realistas.

5. Uso de actividades prácticas.

Integrar elementos literarios como novelas, poemas y obras de teatro en el currículo para mejorar la competencia lingüística.

Fomentar proyectos que utilicen medios visuales innovadores para expresar interpretaciones de textos.

9. ¿Qué nuevas líneas de investigación emergen del estudio de estrategias sobre el aprendizaje del inglés?

Desde el punto de vista inductivo se realizó un proceso de categorización descriptiva para resumir, organizar, y presentar los datos con características pertinentes (Vives & Hamui, 2021) y las líneas de investigación.

Seguidamente, se visualizan las propuestas de líneas de investigación que han emergido de los estudios revisados que al mismo tiempo son vacíos de investigación y áreas que requieren más estudios (Petersen et al., 2015). Las propuestas son una muestra de lo que se requiere de los investigadores en relación al tema del constructo. Los maestros y alumnos universitarios tendrían que enfocarse en el uso de la tecnología, implementando innovadores, métodos, estrategias, modelos, enfoques para que haya un aprendizaje racional y progresivo, porque es importante que las nuevas generaciones manejen sus retos y habilidades personales de autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje del inglés.

Líneas de investigación

Categoría 1. Tecnología en la enseñanza del inglés.

Investigar cómo utilizar *Big data* para crear sistemas que adapten el contenido y las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes

Investigar la efectividad de diferentes tecnologías educativas (como realidad aumentada, inteligencia artificial, plataformas de aprendizaje en línea) en la mejora de los logros académicos.

Categoría 2. Investigación de Estrategias.

Evaluar la efectividad de las estrategias de intervención interactivas en comparación con los métodos tradicionales para enseñar habilidades de habla en inglés.

Investigar cómo diferentes estrategias pragmáticas de retroalimentación pueden aumentar la interactividad y efectividad en el aula de inglés.

Investigar qué estrategias de aprendizaje autorregulado son efectivas para los estudiantes de inglés durante la enseñanza remota.

Categoría 3. Investigación de métodos, modelos y enfoques.

Investigar la aplicación de redes neuronales convolucionales para mejorar la calidad de la enseñanza en clases invertidas de inglés en la universidad.

Evaluar la efectividad del Modelo Matricial en la enseñanza del inglés para presentaciones en un entorno en línea.

Evaluar los efectos a largo plazo del método del círculo de lectura en la autonomía del aprendiz y su rendimiento académico.

Investigar cómo el modelo neurodidáctico puede ser adaptado y aplicado en la Educación superior.

Categoría 4. Tendencias en la enseñanza del inglés.

Identificación y mitigación de los factores que causan ansiedad en estudiantes altamente ansiosos en clases de inglés comunicativo.

Investigar cómo el disfrute en el aula afecta el rendimiento académico de los estudiantes en inglés, y si este efecto es consistente en diferentes niveles de competencia.

Examinar cómo factores individuales, como la motivación, la autoeficacia y el nivel de competencia en inglés, influyen en la efectividad de las actividades relacionadas en la comprensión lectora.

1.6. Discusión

De acuerdo a las evidencias y análisis de las investigaciones presentadas en este mapeo sistemático, se demuestra que los estudios sobre las estrategias para el aprendizaje del inglés en la educación universitaria aún son escasas a nivel mundial, porque aún no existe ese nivel de convencimiento de que los alumnos deben interactuar en inglés durante su estancia en las universidades para que puedan salir a desarrollar tareas de alto nivel con habilidades bilingües, en las áreas de competencias mundiales (Beltrán, 2017; Donoso et al., 2023). De allí la importancia de realizar este mapeo sistemático con este constructo. Kitchenham y Charters (2007) comentaban si al iniciar un estudio se descubre que existe poca evidencia empírica sobre el tema en cuestión o que el campo es muy amplio para su análisis, entonces un mapeo sistemático es apropiado porque permite brindar evidencias con alto nivel de granularidad y está diseñado para ofrecer una visión general de varias áreas de investigación y proporcionar información actualizada.

En este Mapeo sistemático se destacan 80 artículos que fueron analizados por resumen y por contenido, brindando suficiente información para entender en qué momento se encuentra el estudio del constructo en Scopus, ERIC, EBSCO, Web of Science (García-Peñalvo, 2018). El análisis no se presenta con la visión de una revisión sistemática sino con la mirada conceptual de lo que es un mapeo sistemático, pero con una cobertura amplia de análisis (Petersen et al., 2015).

Con este mapeo se buscó evidencias desde diferentes perspectivas y al clasificar la información se detecta que muchos no se refieren a las estrategias de enseñanza del inglés en Educación superior, sino a situaciones y contextos dispersos, pero al mismo tiempo, son más específicos con sus intereses, lo cual genera un desconcierto, debido a que hay un crecimiento en la necesidad de los estudiantes de aprender el inglés, pero no hay un crecimiento equilibrado en la producción de estudios (Juárez & Hernández, 2022) sobre el constructo en cuestión, como se puede ver en los resultados, para cuatro bases de datos, 80 documentos

detectados son pocos pensando en la vastedad de información que existe. El proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, históricamente ha mantenido una relevancia única y actualmente es más importante, dada la tendencia globalizadora (Cruz et al., 2021; Rumbley et al., 2022).

Muchos países hispanos no se enfocan a estos tipos de estudios para facilitar la adquisición del inglés, y este es uno de los hallazgos de este mapeo, Colombia y Chile fueron detectados con artículos que publicaron en inglés, por lo tanto, debido a la falta del dominio y conocimiento del inglés muchos investigadores no deciden escribir y publicar sus experiencias investigativas en inglés (Solís & González, 2023)

Los resultados del estudio de Sukying (2021) demostraron que hay una relación directa entre el empleo de estrategias de aprendizaje y el dominio del inglés de los estudiantes, y después, Klimova et al. (2023) recomendaron estudios experimentales y cursos de inglés para demostrar su internalización y su utilidad en la enseñanza de una lengua extranjera. En este sentido, los estudiantes universitarios requieren de estrategias de enseñanza para satisfacer sus demandas de interacción y desenvolvimiento en la sociedad, por lo tanto, se recomienda estudios e implementaciones de estrategias y recursos apropiados, retroalimentación y tutorías individualizadas para que los universitarios, erradiquen su desconocimiento de las reglas gramaticales del inglés de forma autónoma utilizando sus competencias y habilidades de autoeficacia y autorregulación, durante sus actividades académicas (Donoso et al., 2023; Sun et al., 2024).

Limitaciones del estudio

Este estudio presenta limitaciones como, (a) la validez y credibilidad (Villar, & Matalonga, 2013) de algunos artículos revisados donde no se precisa con claridad la perspectiva metodológica, algunos estudios no especifican si es cualitativo o cuantitativo o mixto y directamente describen la técnica o el instrumento sin mencionar el paradigma o la perspectiva, (b) El número de citas de los artículos revisados varían cada momento, entonces la información de las citas que se lee hoy, mañana puede ser otra, y (c) la formulación de otras preguntas de revisión y análisis como ¿Qué estudios que se enfocan en las estrategias de enseñanza aprendizaje del inglés pueden detectarse en año 2024? ¿Cuáles son perfiles de los autores? ¿Qué tipos de referencias se usaron en los artículos? no fueron consideradas.

1.7. Conclusiones

El objetivo de este estudio fue describir la producción de la literatura científica sobre las estrategias para el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios, durante el periodo 2020-2024, mediante un Mapeo Sistemático, para identificar las fuentes disponibles sobre la producción, las evidencias y la importancia del tema e intentar responder a la pregunta de investigación ¿cómo se puede evidenciar la producción científica sobre las estrategias para el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios durante el periodo 2020 y 2024?

Para lograr el objetivo, se utilizó Tres momentos fundamentales que fueron la base del mapeo, se formularon nueve preguntas en el Primer momento, en el Segundo momento, se desarrolló el protocolo de búsqueda, donde se seleccionaron 80 artículos con criterios de calidad, inclusión y exclusión, y en el Tercer momento se respondieron a las preguntas de forma sistemática y ordenada en tablas y figuras. Para identificar las evidencias y la importancia del tema se hizo un análisis exhaustivo de los artículos seleccionados. De este modo, se contestó a la pregunta de investigación.

Los resultados evidenciaron que (1) ochenta artículos estudiaron el constructo, (2) China y Estados Unidos se ubican en los primeros lugares con la producción del constructo, (3) los autores más citados de las bases de datos tienen entre 15 y 32 citas, (4) las perspectivas y diseños metodológicos se centran en investigaciones cuantitativas (experimentales), mixtas (correlación) y cualitativas (netnografía, etnografía) y en los enfoques, los estudios interactivos, analíticos, exploratorios, históricos, empíricos, entre otros, (5) entre los instrumentos más utilizados se encuentran las guías de observación, el análisis de contenido, la entrevista, el cuestionario, entre otros, (6) los contextos donde se desarrollaron los estudios fueron,

básicamente universidades, (7) las revistas que se interesaron en la publicación del constructo, están entre los cuartiles 1 y 4, esto indica, el enfoque de impacto, la calidad y la relevancia de ellas, (8) Entre otras, una estrategias que emergió fue, utilizar tecnologías con la realidad aumentada y la inteligencia artificial, y (9) entre las nuevas líneas de investigación, ¿Qué estrategias de aprendizaje autorregulado son efectivas para los estudiantes de inglés durante la enseñanza remota?

Como consecuencia, se concluye que, (a) el aprendizaje del inglés no es solo la capacidad de hablar idiomas, sino una habilidad, herramienta e inversión imprescindible que se debe atender para la convivencia, los negocios y los retos profesionales de los universitarios quienes se están internacionalizando con mayor exigencia, (b) es necesario replantear propuestas de fortalecimiento a las estrategias que emplean los docentes para enseñar el inglés con la finalidad de añadir más puntos a los resultados de evaluaciones y a las estadísticas del inglés a nivel global, (c) es necesario investigar para llenar los vacíos del conocimiento sobre este constructo.

Finalmente, dada la importancia del dominio del inglés dentro de las universidades, se sugiere estudios, diseños, implementaciones y evaluaciones de estrategias para fortalecer y desarrollar la competencia en la escritura de artículos científico en inglés, estrategias para la interacción y el diálogo científico entre universitarios de diferentes universidades, y uso de redes sociales y plataformas educativas para el aprendizaje colectivo del inglés científico.

1.8. Referencias

- Ang, W. S., & Yunus, M. M. (2021). A Systematic Review of Using Technology in Learning English Language. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(1), 470-484.
- Arce-Villalobos, Laura Rosa, Toro-Huamanchumo, Carlos Jesus, Melgarejo-Castillo, Alejandro, & Taype-Rondan, Alvaro. (2017). Enseñanza de idiomas en escuelas de medicina humana de Perú. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(4), 583-588.
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Universidad Técnica de Cotopaxi. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6119355.pdf>
- Betancur Roldán, María Cristina, & Jaramillo, Orlanda. (2021). Aproximación a la evolución del concepto de archivística. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 44(1), e1. Epub April 19, 2021.
- Bonilla, María de los Ángeles, Benavides, Jonathan Patricio Cárdenas, Espinoza, Florcita Janeth Arellano, & Castillo, Danny Fernando Pérez. (2020). Estrategias metodológicas interactivas para la enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista Científica UISRAEL*, 7(3), 25-36.
- Buenaño-Fernandez, Diego, Villegas-CH, William, Luján-Mora, Sergio. (06 February 2019). The use of tools of data mining to decision making in engineering education—A systematic mapping study. *Computer Applications in engineering education*. 27(3) 744-758
- Capocasale Bruno, Alejandra. (2023). Algunas reflexiones acerca de los nuevos desafíos de la educación superior. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 54-64. Epub 01 de junio de 2023.
- Chaves Yuste, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, 422-430.
- Cock Martínez, J. D. (2022). Estrategias didácticas que utilizan los docentes de inglés para el uso y disfrute del aprendizaje en el inglés. *Revista Palobra Palabra Que Obra*, 22(1), 42–60.
- Cooper I. D. (2016). What is a "mapping study?". *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 104(1), 76–78.
- Corona, C. N., & Montoya, M. S. R. (2018). Systematic mapping of literature on teacher evaluation (2013-2017). *Educação e Pesquisa*, 44. DOI:
- Covarrubias-Apablaza, Carmen G., Acosta-Antognoni, Hedy, & Mendoza-Lira, Michelle. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Cruz Rizo, Lorna, Matos Hernández, Eneida Catalina, & Marriott Toledo, Heidi Marlén. (2021). La metaenseñanza-aprendizaje del idioma inglés con fines didácticos. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(3), 00020. Epub 11 de junio de 2021
- Denzin, N. K. (2012). *The Qualitative Manifesto: A Call to Arms*. Left Coast Press.
- Donoso, María, Echeverría, Lincon, Moreira, Renner, Ponce, Luis. (2023). Innovación en la enseñanza del inglés en la Educación Superior: desafíos, oportunidades y buenas prácticas. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*. 5(7). (Edición Especial 2023). 165-174. ISSN:2806-5794 DOI
- Duarte-Herrera, M., Valdes Lozano, D. E., & Montalvo Apolín, D. E. (2019). Estrategias disposicionales y aprendizajes significativos en el aula virtual. *Revista Educación*, 43(2), 588–602.
- Dybå, T., Dingsøyr, T., & Hanssen, G.K. (2007). Applying Systematic Reviews to Diverse Study Types: An Experience Report. *First International Symposium on Empirical Software Engineering and Measurement (ESEM 2007)*, 225-234.
- EF Education First. (2023). EF EPI. EF English Proficiency Index. A Ranking of 113 Countries and Regions by English Skills. <https://>
- Esquer Zárate, M. D. P., & Fernández Morales, K. (2020). La práctica docente en áreas STEM: mapeo sistemático de la literatura. *Revista Educación*, 45(1), 547–561.
- Estrada, Sinuhé & Pérez, Gabriela. (diciembre 2023-mayo 2024). Infancias y adolescencias trans*: un mapeo sistemático. *I.C.INVESTIG@CCION*. 25(25), 67-87 Ferreira González, I., Urrutia, G., & Alonso-Coello, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), 688-696.
- Fuentes, S., Rosário, P., Valdés, M., Delgado, A. y Rodríguez, C. (2023). Autorregulación del aprendizaje: Desafío para el aprendizaje universitario autónomo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 21-39.
- García-Peñalvo, F. J. (2018). *Introducción a las revisiones sistemáticas de literatura*. Salamanca, España: Grupo GRIAL. Recuperado de <https://bit.ly/2Gu1dhZ>
- Gómez, Juan Fernando; Díaz, Larenas Claudio; Gómez, Torres Walter Darién. (2021). Estrategias de aprendizaje y creencias sobre el idioma inglés: una aproximación correlacional en estudiantes universitarios. *Praxis educativa*, 16, e2116572.
- González Reyes, Rodrigo, & Flores Márquez, Dorismilda. (2023). La reflexión metodológica en la investigación. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(26), 00019. Epub 08 de septiembre de 2023. DOI:
- Guajardo Leal, B. E., Navarro-Corona, C. & Valenzuela González, J. R. (2019). Systematic Mapping Study of Academic Engagement in MOOC. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2).
- Guerrero Rodríguez, L. E., Pérez Vences, M., Dajer Torres, R., Villalobos López, M., & Méndez Jiménez, Y. (2022). Estrategias de Aprendizaje en inglés empleadas por estudiantes universitarios de Pedagogía de una universidad mexicana. *Ciencia y Educación*, 6(3), 35–51.
- Guzmán-Heredia, Alejandra, Mina-Urrutia, Tatiana, & Gil-Ríos, Ana María. (2023). Metodología de intervención en Trabajo Social: contribuciones para su análisis. *Revista eleuthera*, 25(1), 203-223. Epub January 05, 2024.
- Hanssen, G. (2007). Applying Systematic Reviews to Diverse Study Types: An Experience Report. *First International Symposium on Empirical Software Engineering and Measurement (ESEM 2007)*.
- Hein, Rebecca M., Wienrich, Carolin & Latoschik, Marc E. (2021). A systematic review of foreign language learning with immersive technologies (2001-2020)[J]. *AIMS Electronics and Electrical Engineering*, 5(2): 117-145. doi:
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (Eds.). (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (Version 5.1.0). The Cochrane Collaboration. Disponible en <https://handbook-5-1.cochrane.org/>

- Hurtado de Barrera, J. (2010). Metodología de la investigación: Guía para una comprensión holística de la ciencia. Quirón.
- Jaime Romero, B., Castillejos López, W., & Reyes Toxqui, A. (2021). Intencionalidades y resistencias en el aprendizaje del inglés: referentes para diseñar estrategias didácticas efectivas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1013.
- Juárez Díaz, C., & Hernández, A. (2022). Los estilos de aprendizaje y el modelo SRSD en la escritura de ensayos persuasivos en inglés. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(Especial), 21–34. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial.4768>
- Klimova B, Pikhart M, Polakova P, Cerna M, Yayilgan SY, Shaikh S. (2023). A Systematic Review on the Use of Emerging Technologies in Teaching English as an Applied Language at the University Level. *Systems*. 11(1):42.
- Kitchenham, B. A. & Charters, S. (2007). Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering (EBSE 2007-001). Keele University and Durham University Joint Report.
- López Basilio, D., Castillo Paredes, H. J., Rueda Carbajal, H., Minaya Lovatón, J. R., & Rojas Rivera, W. F. (2024). Estrategias innovadoras y alfabetización científica de estudiantes en formación docente durante la pandemia COVID-19. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(34), 1244–1257.
- Lasagabaster, D. (2022). *English-Medium Instruction in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macaro E, Curle S, Pun J, An J, Dearden J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*. 51(1), 36-76. doi:10.1017/S0261444817000350
- Martínez, Bueno, Y. (2022). Estrategias pedagógicas y su pertinencia, en la enseñanza y aprendizaje del inglés en el grado sexto de la Institución Educativa San José del municipio de Majagual Sucre–Colombia. Universidad UMECIT.
- Molina-García, P. F., Molina-García, A. R., & Gentry-Jones, J. (2021). La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 722-730.
- Muñoz Jara, Rocío, & Correa Pérez, Roxanna. (2023). Relación entre motivación y rendimiento académico de estudiantes en el idioma inglés. *Logos (La Serena)*, 33(2), 490-509.
- Noa Stefany, Laura Kevin, Apayco Lesly, Ramos Zoraida & Lujano Yolanda. (2022). B-learning en la enseñanza del idioma inglés en el nivel superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 98-112. DOI
- Noprival, N., Alfian, A., Soma, R., Rozelin, D., & Mahir Muttaqin, W. (2023). Language learning strategies used by Indonesian pharmacy students beyond the classroom. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education*, 4(1), 201–212.
- Page Matthew J., McKenzie Joanne E., Bossuyt Patrick M., Boutron Isabelle, Hoffmann Tammy C., Mulrow Cynthia D., Shamseer, Larissa, Tetzlaff Jennifer M., Akl Elie A., Brennan Sue E., Roger Chou Glanville Julie, Grimshaw Jeremy M., Hróbjartsson Asbjørn, Lalu Manoj M., Li Tianjing, Loder Elizabeth W., Mayo-Wilson Evan, McDonald Steve, McGuinness Luke A., Stewart Lesley A., Thomas James, Tricco Andrea C., Welch Vivian A., Whiting Penny, Moher David. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Española de Cardiología*. 74(9), 790-799.
- Parodi, Giovanni. (2008). Lingüística de Corpus: Una Introducción al Ámbito. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(1), 93-119.
- Petersen, K., Vakkalanka, S., & Kuzniarz, L. (2015). Guidelines for conducting systematic mapping studies in software engineering: An update. *Inf. Softw. Technol.*, 64, 1-18.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.
- Ramos-Galarza, C., & García-Cruz, P. (2020). Guía para realizar estudios de revisión sistemática

- cuantitativa. Editorial Universitaria.
- Ren, Lilin. (2024). Exploring Innovative Strategies for Teaching English in Higher Education with the Support of Big Data. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1)1-15
<https://doi.org/10.2478/amns.2023.2.00250>
- Roux, R., Reyes cruz, M. D. R., & Ramírez Romero, J. L. (2023). Revisiones sistemáticas de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México. (1a ed.) Editorial Fontamara.
<https://doi.org/10.59233/VAE045>
- Ruiz Hernández, M y Soto García, T. (2021). Storytelling como estrategia didáctica para el mejoramiento de la producción oral del inglés. Corporación Universidad de la Costa. Disponible en:
- Rumbley, Laura E.; Altbach, Phil; Reisberg, Liz, & Leask, Betty (2022). Trends in global higher education and the future of internationalization: Beyond 2020. En Darla K. Deardorff, Hans de Wit, Betty Leask y Harvey Charles (Eds.), *The Handbook of International Higher Education* (2a ed., pp. 24–45). Sterling: Stylus / Association of International Education Administrators.
- Sáez-Delgado, Fabiola, López-Angulo, Yaranay, Arias-Roa, Nicole Nicole, & Mella-Norambuena, Javier. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 167-191.
- Salas-Rodríguez, Fátima & Lara Slara, Sonia. (2020). Mapeo sistemático de la literatura sobre la eficacia colectiva docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Universidad de Zaragoza.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Sánchez Molina, Arturo Alexander, & Murillo Garza, Angélica. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la historia*, 9(2), 147-181. Epub 20 de junio de 2022.
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I. y Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 74(3), 51-66.
- Solís Navarro, J. M., & González Bello, É. O. (2023). Percepción sobre la adquisición y el dominio del inglés en profesores universitarios: implicaciones en los procesos de internacionalización en casa. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 41(76), 21-34.
<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2023.76.1030>
- Sukying, Apisak. (2021). Choices of language learning strategies and English proficiency of EFL university learners. *Language Education and Acquisition Research Network*, 14(2), 59-87.
- Sun, J., Motevalli, S., & Chan, N. N. (2024). Exploring Writing Anxiety during Writing Process: An Analysis of Perceptions in Chinese English as a Foreign Language (EFL) Learners. *Qualitative Research in Education*, 13(2), pp. 149-164.
- Tapullima-Mori, C., Montalvo Apolin, D., Bobadilla Bautista, D. (2024). Estrategias didácticas en la asesoría de tesis para desarrollar competencias investigativas: perspectivas de docentes y estudiantes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), e1884.
- Taypaluz, Tony (2023). Systematic Mapping Study in Information Systems Research. *Journal of the Midwest Association for Information Systems*. 2023(1), 2.
- UNESCO. (2022). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498>
- UNESCO. (2023). Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior. Una introducción para los actores de la educación superior.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa
- Villar, A., & Matalonga, S. (2013). Definiciones y tendencia de deuda técnica: un mapeo sistemático de la literatura. In 16th Conferencia Iberoamericana en Software Engineering: CIBSE 2013 (pp. 29-42). Curran Associates, Inc.
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40),

97-104.

<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>

Yataco, Patricia Valera, Castro, Martha Ysabel Torres, Valdivia, María Isabel Vásquez, & López, Galia Susana Lescano. (2023). Aprendizaje del idioma inglés a través de herramientas digitales en educación superior: revisión sistemática. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(27), 200-211. Epub 09 de enero de 2023.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.).

1.9. Figuras y Tablas

Figura 1. Diagrama de flujo del protocolo de búsqueda

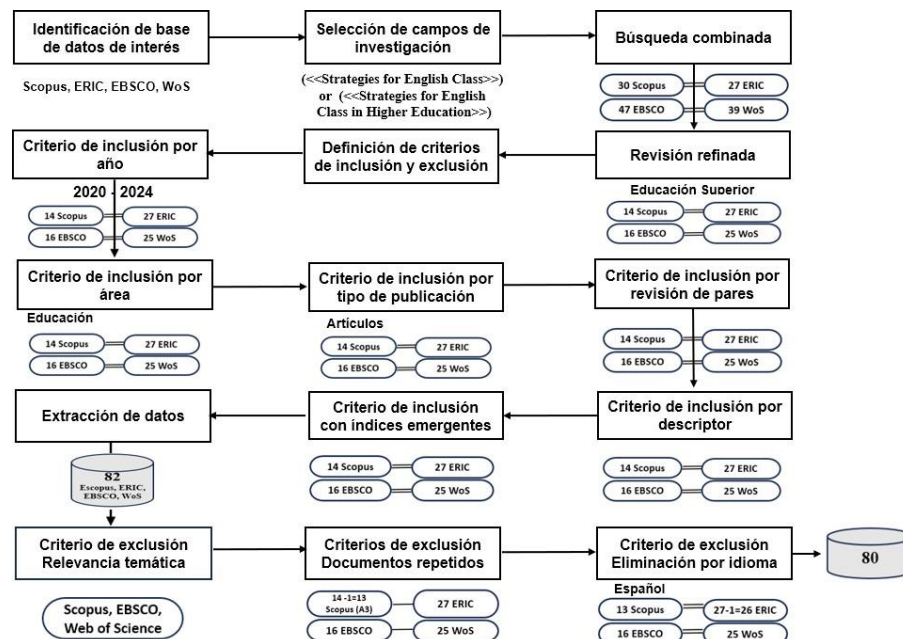


Figura 2. Países donde se realizaron los estudios

Resultados de los criterios de inclusión y exclusión de Scopus, ERIC, EBSCO y Web of Science

Criterios	Scopus		ERIC		EBSCO		WoS	
	Selección	Resultado	Selección	Resultado	Selección	Resultado	Selección	Resultado
Criterios de inclusión y exclusión								
Inclusión por año	Del 2020 al 2024	30	Del 2020 al 2024	27	Del 2020 al 2024	47	Del 2020 al 2024	39
Inclusión por área	Educación	14		27		16		25
Inclusión por tipo de publicación	Artículo	14	Artículo	27	Artículo	16	Artículo	25
Inclusión por Revisión por pares	Sí	14	Sí	27	Sí	16	Sí	25
Inclusión por índices emergentes	Solo con índices establecidos	14	Solo con índices establecidos	27	Solo con índices establecidos	16	Solo con índices establecidos	25
Inclusión por Descriptor: “Strategies for English class”, “Strategies for English Class in Higher Education”	Estrategias para las clases de inglés en educación superior	14	Estrategias para las clases de inglés en educación superior	27	Estrategias para las clases de inglés en educación superior	16	Estrategias para las clases de inglés en educación superior	25
Criterio de exclusión por relevancia temática		14		27		16		25
Criterio de exclusión por documentos repetidos		14-1=13		27		16		25
Criterio de exclusión por idioma español	Inglés	13	Inglés	27-1=26	Inglés	16	Inglés	25
Total= 80 documentos considerados para el análisis de 143.								

Tabla 3

Autores más citados

Identificación de artículo	Autores	Nombre del artículo	Año	Tipo de doc.	Citas	Base de datos
A13	Trigueros, Rubena; Aguilar-Parra, José; Lopez-Liria, Remedios; Cangas, Adolfo; González, Jerónimo; Álvarez, Joaquín.	The Role of Perception of Support in the Classroom on the Students' Motivation and Emotions: The Impact on Metacognition Strategies and Academic Performance in Math and English Classes	2020	A	32	S
A64	Mohiuddin, Khalid, Islam, Mohammad Aminul, Sharif, Mansoor, Nur, Shakila, Talukder, Md Shahrear, Alghobiri, Mohammed A.	Inequalities reinforced through online and distance education in the age of COVID-19: The case of higher education in Nepal	2021	A	26	WoS

A58	Chugh, Ritesh y Turnbull, Darren	Gamification in education: A citation network analysis using CitNetExplorer	2023	A	26	WoS
A70	Walsh, John, Risquez, Angelica	Using cluster analysis to explore the engagement with a flipped classroom of native and non-native English-speaking management students	2020	A	16	WoS
A9	Sun, Yu, Wang, Tzu-Hua & Wang, Li-Fe	Implementation of web-based dynamic assessments as sustainable educational technique for enhancing reading strategies in English class during the covid-19 pandemic	2021	A	15	S
A10	Erlina, Diana; Marzulina, Lennya; Harto, Kasinyoa; Holandiyah, Muhamada; Sukamti, Indraa; Habibi, Akhmadb; Fajaryani, Nunungb; <u>Mukminin,</u>	Challenges and Coping Strategies in Teaching English to Large Classes: The Case of Non-English-Speaking	2021	A	15	S

Tabla 4

Revistas interesadas en la publicación del constructo estrategias sobre el aprendizaje del inglés

Revistas	Factor Impacto	H-Index	Cuartil	Frec.	BD
Forum for Linguistic Studies	0.20	2	Q4	1	Scopus.
Applied Mathematics and Nonlinear Sciences	0.95	23	Q1	1	Scopus.
In Esse: English Studies in Albania	0.00	2	Q4	1	Scopus.
MEXTESOL Journal,	0.42	6	Q2	1	Scopus.
Journal of University Teaching and Learning Practice	2.50	22	Q2	1	Scopus.
Frontiers in Psychology	2.89	184	Q2	2	Scopus.
Theory and Practice in Language Studies	n/e	19	Q3	1	Scopus.
Computer-Assisted language Learning Electronic Journal	n/e	n/e	Q1	1	Scopus.
Sustainability	3.251	169	Q1	1	Scopus.
English Language Teaching Educational Journal (ELTEJ)	n/e	n/e	n/e	1	Scopus.
Wireless communications and mobile computing	1.67	81	Q2	1	Scopus.
Studies in English language and education	1.57	8	Q1	1	Scopus.
Canadian Center of Science and Education. English Language Teaching.	n/e	112	n/e	25	Eric
Journal of Economic Perspectives	8.43	213	Q1	4	Esbco
The Writing Center Journal	n/e	n/e	n/e	9	Esbco
Journal of Ethnic and Cultural Studies	n/e	11	Q1	1	Esbco
Daedalus	2.88	65	Q1	1	Esbco
The Radical Teacher	0.26	5	Q4	1	Esbco

Education Sciences	3.48	53	Q2	1	WoS
Education And Information Technologies	7.65	61	Q1	1	WoS
Contemporary Educational Technology	3.95	20	Q2	1	WoS
Journal Of Teaching English for Specific and Academic Purposes	0.71	5	Q3	1	WoS
Journal Of Education and Health Promotion	162	24	Q2	1	WoS
Journal of Language and Education	1.03	8	Q2	1	WoS
Higher education	n/e	127	Q1	1	WoS
REDU Revista de docencia universitaria	0.7	n/e	Q3	1	WoS
International Review of Education	2.45	46	Q1	1	WoS
Education Research International	1.66	18	Q3	1	WoS
Education Science	n/e	53	Q2	1	WoS
Problems of Education in the 21st Century	n/e	11	Q3	1	WoS
Advanced education	n/e	28	Q2	1	WoS
International Journal of Emerging Technologies in Learning	2.33	46	Q2	3	WoS
International Journal of Management Education	6.0	53	Q1	1	WoS
Frontiers in Education	2.43	40	Q2	1	WoS
Education Science	3.48	53	Q2	2	WoS
Language Testing in Asia	3.10	19	Q1	1	WoS
Australasian Journal of Educational Technology	4.1	61	Q1	1	WoS
Education and Information Technologies	7.65	61	Q1	1	WoS
Cogent Education	2.32	36	Q2	1	WoS
BMC Medical Education	3.08	97	Q1	1	WoS

4. Tercer artículo

4.1. Título

Relación entre autoeficacia para el inglés y estrategias de aprendizaje de lenguas en universitarios peruanos: el rol mediador de la autoeficacia académica

Systematic Mapping on the Study of Strategies for Learning English in University Students

4.2. Resumen

Resumen:

Introducción: Este estudio evaluó el papel mediador de la autoeficacia académica en la relación entre la autoeficacia para el inglés y estrategias de aprendizaje de lenguas en universitarios peruanos

Método: Se empleó un diseño explicativo transversal con una muestra por conveniencia de 610 participantes. Los instrumentos utilizados incluyeron el Inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas (Strategy Inventory for Language Learning - SILL), la Escala de autoeficacia para el inglés (EAI) y la Escala de autoeficacia percibida específica para situaciones académicas (EAPESA). Se verificaron la fiabilidad y la estructura interna de cada escala, y se validó el SILL. Se realizó un análisis descriptivo y de correlación entre variables, seguido de análisis de trayectoria y de mediación.

Resultados: La autoeficacia para el inglés en las estrategias de aprendizaje de idiomas fue significativa ($\beta = 0.398$, $p < 0.001$, 95% CI [0.147, 0.228]). La autoeficacia para el inglés y la autoeficacia académica tuvieron una relación positiva ($\beta = 0.603$, $p < 0.001$, 95% CI [0.136, 0.163]). La autoeficacia académica obtuvo una relación positiva significativa con las estrategias de aprendizaje de idiomas ($\beta = 0.322$, $p < 0.001$, 95% CI

[0.456, 0.765]). La autoeficacia para el inglés sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas, y la autoeficacia académica mostraron un efecto indirecto significativo ($\beta = 0.194$, $p < 0.001$, 95% CI [0.068, 0.118]), lo que implica que el 32.8% del efecto total (directo más indirecto) de la autoeficacia para el inglés sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas, está explicado por el efecto indirecto de la autoeficacia para el inglés sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas, a través de la autoeficacia académica.

Conclusión: La autoeficacia académica es un mediador parcial en la relación entre la autoeficacia para el inglés y las estrategias de aprendizaje de lenguas en universitarios peruanos. Se presentan implicancias teóricas y prácticas de este hallazgo.

Abstract:

Introduction: This study investigates the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between English self-efficacy and language learning strategies among Peruvian university students. Method: An explanatory cross-sectional design was employed, utilizing a convenience sample of 610 participants. The instruments used included the Strategy Inventory for Language Learning (SILL), the English Self-Efficacy Scale (EAI), and the Perceived Academic Situational Self-Efficacy Scale (EAPESA). The reliability and internal structure of each scale were verified, and the SILL was validated. Descriptive and correlation analyses between variables were conducted, followed by path and mediation analyses.

Results: English self-efficacy was significantly associated with language learning strategies ($\beta = 0.398$, $p < 0.001$, 95% CI [0.147, 0.228]). A positive relationship was observed between English self-efficacy and academic self-efficacy ($\beta = 0.603$, $p < 0.001$, 95% CI [0.136, 0.163]). Academic self-efficacy demonstrated a significant positive relationship with language learning strategies ($\beta = 0.322$, $p < 0.001$, 95% CI [0.456, 0.765]). The indirect effect of English self-efficacy on language learning strategies through academic self-efficacy was significant ($\beta = 0.194$, $p < 0.001$, 95% CI [0.068, 0.118]), indicating that 32.8% of the total effect (direct plus indirect) of English self-efficacy on language learning strategies is explained by this indirect effect.

Conclusion: Academic self-efficacy is a partial mediator in the relationship between English self-efficacy and language learning strategies among Peruvian university students. Theoretical and practical implications of this finding are presented.

4.3. Palabras clave español e ingles

Palabras clave: Autoeficacia para el inglés, estrategias de aprendizaje de lenguas, autoeficacia académica, inglés, estudiantes universitarios.

Keywords: English self-efficacy, language learning strategies, academic self-efficacy, English, university students.

4.4. Introducción

Según el reporte mundial del English Proficiency Index del año 2024, Países Bajos encabeza la lista con un nivel de competencia muy alto, mientras que, en Sudamérica, dos países se encuentran en el nivel alto, con Surinam, en el puesto 27 y Argentina en el puesto 28, mientras que Perú se encuentra en el puesto 53, dentro de la clasificación de competencia moderada (Education First, 2025). Desarrollar la competencia en inglés a nivel universitario es importante, por lo cual, mejorar el aprendizaje del inglés es crucial debido a que gran parte de la información científica está en este idioma (Sulca Quispe et al., 2024). Muchos universitarios presentan dificultades para aprender inglés de forma efectiva, esto se debe tanto a factores individuales, como la autoeficacia, metas y estrategias de aprendizaje, como a condiciones institucionales (Pool-Cibrián & Martínez-Guerrero, 2013).

Las estrategias de aprendizaje de idiomas se definen como acciones empleadas por los estudiantes para mejorar su competencia en las habilidades de adquisición de una segunda lengua (Oxford, 1990). Estudios previos han demostrado que el uso de estas estrategias reporta beneficios considerables para los estudiantes universitarios. Un estudio realizado en Tailandia reportó que el empleo de estrategias, como las afectivas y metacognitivas, está asociado directamente con una mejor competencia lingüística (Sukying, 2021), resultando en un mejor rendimiento académico (Agustín et al., 2021). Otro estudio encontró que el uso de estrategias para aprender un idioma se asocio

con mayores niveles de autorregulación en el aprendizaje de los universitarios turcos (Erdogan, 2018). Además, el uso de estrategias metacognitivas para el aprendizaje del inglés aumenta la motivación por el aprendizaje de este idioma (Teng et al., 2023).

Asimismo, la autoeficacia para el inglés es entendida como las creencias que un individuo tiene sobre la efectividad de sus capacidades para realizar una tarea en inglés con éxito (Wang et al., 2014), emerge como un factor que potencia el rendimiento académico y favorece la experiencia del aprendizaje de inglés. Aquellos estudiantes con mayor confianza en sus habilidades para el inglés alcanzan mejor rendimiento en esta materia (Y. Chen, 2020). Por otra parte, la autoeficacia para el inglés es capaz de reducir los niveles de temor y nerviosismo de los estudiantes hacia el aprendizaje de este idioma, permitiéndoles afrontar estas barreras comunicativas con éxito (Xiang et al., 2023). Asimismo, ha demostrado favorecer los niveles de motivación en los estudiantes (S. H. Kim & Shin, 2021).

Por otro lado, si bien la autoeficacia ha demostrado ser fundamental para el aprendizaje del inglés, este constructo cobra mayor relevancia cuando se lo analiza desde una perspectiva más amplia. La autoeficacia académica es entendida como las creencias que un individuo tiene en sus capacidades para alcanzar el éxito académico (Bandura, 1977; Palenzuela, 1983). La autoeficacia académica incrementa el compromiso y, por ende, el rendimiento de los estudiantes (Meng & Zhang, 2023), reduce la tendencia a procrastinar, aumentando los niveles de resiliencia y amortiguando el efecto negativo de la adicción al teléfono móvil en el aprendizaje (Li et al., 2020; Warshawski, 2022). Asimismo, reporta beneficios cognitivos, emocionales y conductuales al mejorar la disposición al pensamiento crítico (Abanto-Ramirez et al., 2024), potenciando sus habilidades para el aprendizaje de un idioma, resolución de problemas y aprendizaje autorregulado (Hwang & Oh, 2021; Taherkhani & Gholizadeh, 2024).

Relación de la autoeficacia para el inglés con la autoeficacia académica y su influencia en las estrategias de aprendizaje de idiomas

La literatura previa señala que a mayores niveles de autoeficacia para el aprendizaje del inglés los estudiantes emplearán con mayor frecuencia las diversas estrategias para el aprendizaje de este idioma (Yang & Wang, 2015). La autoeficacia en el contexto del aprendizaje del inglés se relaciona directamente con la autoeficacia académica (Mendoza-Torres et al., 2023; Wang et al., 2017a). Asimismo, otra investigación realizada en universitarios chinos demostró que las creencias de autoeficacia se relacionan positiva y significativamente con la autoeficacia para el inglés (Liu, 2023). En Irán, Nasimi et al. (2024) encontraron que la autoeficacia para el aprendizaje del inglés se relaciona positivamente con las estrategias empleadas para aprender este idioma. Estudios señalan que la autoeficacia para el aprendizaje del inglés predice directa y significativamente el uso de estrategias cognitivas para el aprendizaje de este idioma, tales como el pensamiento crítico, la autorregulación metacognitiva y la gestión del tiempo (Lee et al., 2020; Wang et al., 2013), además, existe una asociación positiva entre autoeficacia en inglés y el uso de las estrategias metacognitivas (J. Li, 2023).

Influencia de la autoeficacia académica en las estrategias de aprendizaje de idiomas

Varios estudios sugieren que la autoeficacia académica está relacionada con las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Los resultados de un metaanálisis señalaron una asociación positiva de la motivación y la autoeficacia con las estrategias cognitivas de aprendizaje de idiomas en universitarios (Pérez Navío et al., 2024). Además, los estudiantes con alta autoeficacia mostraron más frecuencia de uso de estrategias metacognitivas y de monitoreo (Lee et al., 2021). De forma similar, la autoeficacia académica predijo significativamente el uso de las estrategias de aprendizaje autorregulado (Lee et al., 2020), además, el dominio del idioma y la capacidad hablar en inglés públicamente (Zhang et al., 2023). En ese sentido, otro estudio demostró que mayores niveles de autoeficacia se asocian a mayor uso de estrategias de aprendizaje del inglés (Gökdağ Baltaoğlu & Güven, 2019). Estudios realizados en el contexto general del aprendizaje han demostrado que los estudiantes con mayor confianza académica tuvieron mayor uso de estrategias de aprendizaje (Martins & Santos, 2019), además, la autoeficacia percibida predice el uso de estrategias metacognitivas, de dominio y de comprensión (W. J. Pool-Cibrián & Martínez-Guerrero, 2013). Asimismo, durante el confinamiento por COVID-19, los recursos digitales y YouTube facilitaron

el aprendizaje autónomo del inglés en estudiantes (Véliz-Robles & Roca-Castro, 2022), lo que implicaría el uso de estrategias cognitivas.

La autoeficacia académica como un mediador potencial

investigaciones recientes sugieren que la autoeficacia académica, podría ejercer un papel mediador en esta relación. Por ejemplo, se ha demostrado que la autoeficacia académica desempeña un rol mediador en la interacción de variables psicológicas y conductuales en el aprendizaje de los universitarios (Chavez-Yacolca et al., 2025; Ghbari et al., 2024; Zheng et al., 2024). Además, la autoeficacia ejerce un rol mediador en la relación entre la motivación, reflejada de la buena relación profesor-alumno, y el resultado de aprendizaje (Ma et al., 2018). Esto sugiere que, el efecto de la autoeficacia específica para el inglés (variable psicológica-motivacional) sobre las estrategias para el aprendizaje (variable conductual) puede ser canalizada a través de la autoeficacia académica. En ese sentido, la autoeficacia académica, al reflejar la confianza del estudiante en sus capacidades para afrontar con éxito las tareas académicas, vendría a ser como un puente que fortalece o debilita el efecto de la autoeficacia específica para el inglés sobre la aplicación de estrategias.

Esta dinámica también puede ser entendida a partir de la teoría social cognitiva, que señala al comportamiento humano como un producto de la interacción triádica de factores personales, conductuales y del entorno (Bandura, 1978; Schunk & DiBenedetto, 2021). Según este modelo, la autoeficacia, tanto general como específica para el inglés representan factores personales del estudiante que inciden en su motivación y percepción de control; asimismo, las estrategias para el aprendizaje del inglés (como las metacognitivas, cognitivas y sociales) constituyen acciones empleadas por el estudiante en su proceso de aprendizaje. Una autoeficacia específica, en este caso para el aprendizaje del inglés, depende de la confianza general en sus capacidades para el logro académico.

Existe escasa evidencia empírica acerca de la relación entre la autoeficacia para el inglés y las estrategias de aprendizaje de este idioma, especialmente en contexto latinoamericano. Sin embargo, debido a que existen evidencias de la relación entre la autoeficacia académica y las estrategias de aprendizaje para el inglés y también existen evidencias de la relación entre la autoeficacia para el inglés y la autoeficacia académica, se puede hipotetizar que la autoeficacia para el inglés estaría relacionada con las estrategias de aprendizaje de idiomas.

La literatura ha prestado poca atención a cómo las creencias de autoeficacia académica y específica para el idioma inglés interactúan entre sí e influyen de forma conjunta en la adopción de estrategias de aprendizaje de idiomas. Este estudio aborda este vacío evaluando el ajuste de un modelo estructural que examina las relaciones entre la autoeficacia académica, la autoeficacia en inglés y las estrategias de aprendizaje de idiomas, así como proponer un modelo de mediación para determinar el papel mediador de la autoeficacia académica en la relación entre la autoeficacia para el inglés y las estrategias de aprendizaje de idiomas en estudiantes universitarios. En concreto, se plantean las siguientes hipótesis:

H1: La autoeficacia para el inglés predice positiva y directamente la autoeficacia académica.

H2: La autoeficacia académica predice positivamente las estrategias de aprendizaje de idiomas.

H3: La autoeficacia para el inglés predice positivamente las estrategias de aprendizaje de idiomas.

H4: La autoeficacia académica media la relación entre la autoeficacia para el inglés sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas.

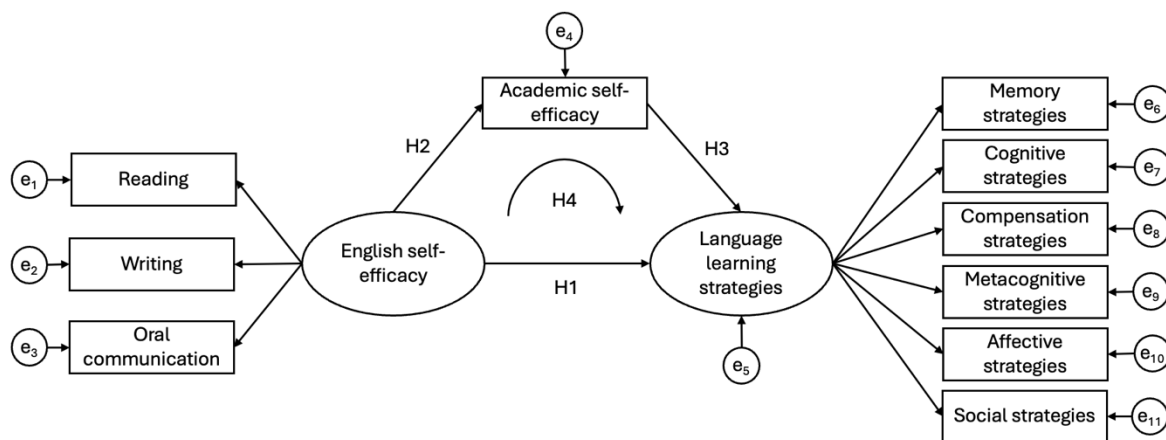


Figure 1. Modelo Teórico.

4.5. Método

Diseño

Se trata de un estudio cuantitativo de investigación empírica, de estrategia asociativa, de corte transversal, debido a que los datos fueron recolectados una sola vez a los participantes, de diseño explicativo con variables latentes, porque presenta una parte o modelo estructural que relaciona variables latentes y una parte de modelo de medida que incluye los indicadores que componen dichos constructos o variables latentes (Ato et al., 2013).

Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico o por conveniencia (Creswell & Creswell, 2023). Para determinar el mínimo tamaño de muestra requerido, se utilizó una calculadora de tamaño de muestra para modelos de ecuaciones estructurales (Soper, 2024), con un tamaño de efecto anticipado de 0.3, un poder estadístico deseado de 0.8, con 2 variables latentes, 10 variables observadas y un nivel de probabilidad de 0.05; lo que indicó que el tamaño mínimo recomendado fue de 100. Sin embargo, en este estudio se recolectó información de 610 estudiantes universitarios de entre 18 y 50 años ($M = 22.8$; $DE = 5.90$), de los cuales 355 (58.2 %) fueron mujeres, en cuanto a estado civil 560 (91.8%) fueron solteros, respecto a la facultad, 261 (42.8%) de Ciencias de la Salud; y concerniente al área geográfica, 342 (56.1%) fueron de la costa (tabla 1).

Tabla 1
Características de los participantes

Característica		Frecuencias	%
Sexo	Femenino	355	58.2 %
	Masculino	255	41.8 %
Estado civil	Soltero(a)	560	91.8 %
	Casado(a)	44	7.2 %
	Divorciado(a)	5	0.8 %
	Viudo(a)	1	0.2 %
Facultad	Ciencias de la Salud	261	42.8 %
	Ciencias Empresariales	166	27.2 %
	Ingeniería y Arquitectura	139	22.8 %
	Teología	16	2.6 %
	Ciencias Humanas y Educación	28	4.6 %
Costa		342	56.1 %
Sierra		155	25.4 %
Selva		113	18.5 %

Instrumentos

Inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas (Strategy Inventory for Language Learning - SILL). Es un instrumento elaborado por Oxford (1986), traducido al idioma español (García-Herrero & Jiménez-Vivas, 2014) y validado en el Perú en estudiantes universitarios (Saez-Zevallos et al., 2025), con el propósito de medir las estrategias de aprendizaje utilizadas para aprender el idioma inglés. Posee 18 ítems una escala Likert de 5 puntos: “nunca o casi nunca” = 1, “generalmente no lo hago” (menos de la mitad de las veces) = 2, “a veces” (más o menos la mitad de las veces) = 3, “a menudo” (más de la mitad de las veces) = 4, y “siempre o casi siempre” = 5, distribuidos en seis dimensiones con adecuada confiabilidad, que miden el uso que los sujetos hacen de estrategias de memoria (Ítems del 1 al 3, $\alpha = 0.73$, $\omega = 0.74$), cognitivas (Ítems del 4 al 6, $\alpha/\omega = 0.72$), de compensación (Ítems del 7 al 9, $\alpha/\omega = 0.75$), metacognitivas (Ítems del 10 al 12, $\alpha/\omega = 0.76$), afectivas (Ítems del 13 al 15, $\alpha/\omega = 0.74$) y sociales (Ítems del 16 al 18, $\alpha/\omega = 0.75$), con evidencias de confiabilidad para la escala completa ($\alpha = 0.916$; $\omega = 0.917$) y evidencias de validez de su estructura interna ($\chi^2 = 222.254$, $df = 129$, $p = 0.000$, $RMSEA = 0.034$, $SRMR = 0.037$, $CFI = 0.971$, $TLI = 0.966$).

Escala de autoeficacia para el inglés (EAI). Elaborado por (Mendoza-Torres et al., 2023), con el propósito de medir la autoeficacia para el inglés en universitarios peruanos. Posee 36 ítems en formato Likert con 5 opciones de respuesta: no puedo hacerlo en lo absoluto = 0, no puedo hacerlo = 1, relativamente seguro de poder hacerlo = 2, puedo hacerlo = 3, totalmente seguro de poder hacerlo = 4. Presenta evidencias de confiabilidad para cada una de sus dimensiones: Reading (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13; $\alpha/\omega = 0.96$), Oral communication (ítems: 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22; $\alpha/\omega = .95$), Writing (ítems: 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36; $\alpha/\omega = 0.97$); así como para la escala completa ($\alpha/\omega = 0.98$). Presenta también evidencias de validez ($CFI=0.92$, $TLI=0.92$, $RMSEA= 0.06$ y $SRMR= 0.04$).

Escala de autoeficacia percibida específica para situaciones académicas (EAPESA) (Palenzuela, 1983). Fue validada en contexto peruano universitario (Dominguez-Lara, 2014; Dominguez-Lara et al., 2012). Este instrumento mide la autoeficacia percibida ante situaciones académicas por medio de 9 ítems con una estructura unidimensional (Navarro-Loli & Dominguez-Lara, 2019), medibles en una escala Likert de cuatro opciones de respuesta: “nunca” = 1; “algunas veces” = 2; “bastantes veces” = 3 y “siempre” = 4. Demostró evidencias de confiabilidad ($\omega = 0.88$) y validez de su estructura interna ($CFI = 0.978$, $GFI = 0.969$, $AGFI = 0.949$, $RMSEA = 0.056$, $SRMR = 0.029$).

Procedimiento

Los datos se recolectaron siguiendo las directrices de la Declaración de Helsinki y fue aprobado por el comité de ética de investigación de la universidad de filiación de los autores principales (Referencia 2023-CEEPG-00010), que certifica el cumplimiento de las normas éticas y de protección de datos. Se preparó un formulario online con la herramienta Google Forms, que incluía en primer lugar la solicitud de consentimiento informado, informándoles del carácter altruista de ser participante, de los objetivos del estudio, del procedimiento y de los cuestionarios a cumplimentar, destacándose el uso ético que se haría de los datos, el carácter voluntario de su participación, la confidencialidad, el anonimato, el uso exclusivo de los datos con fines de investigación y el hecho de poderse retirar en cualquier momento, así como la protección de los datos y el acceso a los resultados, respetando las normas éticas necesarias para llevar a cabo una investigación. Luego del consentimiento informado, el formulario incluyó sendas secciones correspondientes a los datos sociodemográficos y a los instrumentos de recolección de datos. Posteriormente los investigadores repartieron el formulario a través de redes sociales como WhatsApp o Facebook a contactos personales y a su vez se solicitó a cada participante que compartiera el enlace del formulario a sus contactos.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó con el software Jamovi, versión 2.4.14 (The Jamovi Project, 2023), que es una interfaz del software "R" (R Core Team, 2023), y se utilizó la librería "lavaan" (Rosseel, 2012), por medio del SEMj (Gallucci & Jentsenke, 2021). El modelo teórico del estudio se analizó con el estimador MLR, apropiado para variables numéricas y por ser robusto a las desviaciones de normalidad inferencial (Muthén &

3

Muthén, 2017). La evaluación del ajuste se realizó mediante el índice de ajuste comparativo (CFI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y el residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR). Se utilizaron los valores de CFI, TLI > 0,90, RMSEA < 0,080 y SRMR < 0,080 (Kline, 2016; Mueller & Hancock, 2019). En cuanto al análisis de confiabilidad, se utilizó el método de consistencia interna con los coeficientes alfa (α) y omega (ω).

Después del análisis de validez y confiabilidad, se realizó un análisis estadístico descriptivo, incluyendo media, desviación estándar, asimetría y curtosis. El análisis de mediación se realizó utilizando el módulo jAMM GLM Mediation Model (Gallucci, 2020), en el que se implementó el análisis Bootstrap BC (Bias-corrected) con 5000 muestras.

4.6. Resultados

Como parte del análisis descriptivo, se calcularon las puntuaciones totales de las escalas, se determinó su promedio y desviación estándar, y las medidas de asimetría y curtosis se encontraron en un rango de distribución normal (± 1.0), además, se determinó la confiabilidad de cada una de las escalas y sus dimensiones (Tabla 2).

Tabla 2

Análisis descriptivo de las variables en estudio

	Mean	SD	Skewness	Kurtosis	Alfa	Omega
Reading	32.8	8.18	0.174	0.095	0.929	0.932
Oral communication	21.4	6.19	0.245	0.124	0.950	0.950
Writing	34.5	9.00	0.218	0.193	0.965	0.965
English self-efficacy	88.7	22.08	0.269	0.366	0.982	0.982
Academic self-efficacy	26.3	5.50	0.137	-0.680	0.936	0.937
Memory strategies	10.4	2.31	-0.191	0.153	0.730	0.742
Cognitive strategies	10.8	2.12	-0.105	0.033	0.720	0.722
Compensation strategies	10.8	2.16	-0.123	-0.082	0.754	0.760
Metacognitive strategies	11.5	2.07	-0.348	0.224	0.763	0.764
Affective strategies	11.6	2.18	-0.293	-0.290	0.738	0.741
Social strategies	10.3	2.34	-0.162	-0.001	0.745	0.749
Language learning strategies	65.3	10.42	-0.050	0.564	0.916	0.917

También se realizó el análisis de correlación entre las variables en estudio (Tabla 3), observándose que todas las correlaciones entre las variables fueron significativas ($p < 0.001$).

Tabla 3

Matriz de correlaciones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.	—											
2.	0.816***	—										
3.	0.824***	0.869***	—									
4.	0.936***	0.938***	0.957***	—								
5.	0.608***	0.514***	0.571***	0.603***	—							
6.	0.414***	0.416***	0.450***	0.454***	0.418***	—						
7.	0.519***	0.478***	0.511***	0.535***	0.456***	0.638***	—					
8.	0.451***	0.449***	0.471***	0.485***	0.362***	0.518***	0.600***	—				
9.	0.404***	0.329***	0.407***	0.408***	0.476***	0.544***	0.609***	0.540***	—			
10.	0.432***	0.362***	0.428***	0.436***	0.520***	0.505***	0.576***	0.479***	0.653***	—		
11.	0.440***	0.458***	0.480***	0.487***	0.435***	0.535***	0.535***	0.468***	0.536***	0.531***	—	
12.	0.560***	0.527***	0.580***	0.592***	0.562***	0.793***	0.831***	0.757***	0.812***	0.787***	0.767***	—

Note. 1. Reading, 2. Oral communication, 3. Writing, 4. English self-efficacy, 5. Academic self-efficacy, 6. Memory strategies, 7. Cognitive strategies, 8. Compensation strategies, 9. Metacognitive strategies, 10. Affective strategies, 11. Social strategies, 12. Language learning strategies.

*** $p < .001$

Luego del análisis de correlaciones se procedió a realizar el análisis del modelo teórico propuesto (Figura 2), el cual mostró un buen ajuste ($\chi^2 = 142$, $df = 33$, $p < 0.001$, CFI = 0.964, TLI = 0.950, RMSEA = 0.074, SRMR = 0.035).

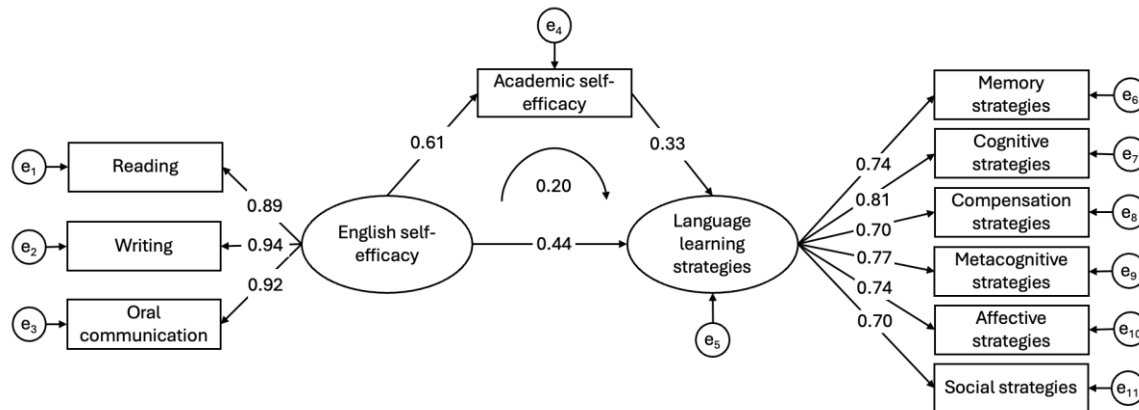


Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales. Se presentan coeficientes estandarizados.

El análisis de mediación se realizó para evaluar el papel mediador de la autoeficacia académica en la relación entre la autoeficacia para el inglés y las estrategias de aprendizaje de idiomas, como fue indicado en el modelo hipotetizado. Tal como se ve en la tabla 3 el efecto total de la autoeficacia para el inglés sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas fue significativo ($\beta = 0.592$, $p < 0.001$, 95% CI [0.245, 0.313]). En un modelo de mediación, los efectos totales representan los efectos calculados sin los mediadores, es decir, por medio de la suma de los efectos indirectos y los efectos directos. Este efecto total sirve como referencia para calcular el porcentaje de mediación del efecto indirecto respecto a dicho porcentaje total.

Tabla 3
Coeficientes del análisis de mediación

	Type	E	L	Est	S	95% C.I. (a)		β	z	p
						L	U			
Effect	Indir	E	a $\times$	0.0	0	0.	0.	0	7	<
	SE $\Rightarrow$	b		92	.012	068	118	.194	.59	.001
	ASE $\Rightarrow$									
Component	Com	E	a	0.1	0	0.	0.	0	1	<
	SE $\Rightarrow$			50	.008	136	163	.603	8.65	.001
	ASE									
t	Direc	A	b	0.6	0	0.	0.	0	8	<
	SE $\Rightarrow$			11	.073	456	765	.322	.31	.001
	LLS									
Total	Direc	E	c'	0.1	0	0.	0.	0	1	<
	SE $\Rightarrow$			88	.018	147	228	.398	0.26	.001
	LLS									
	Total	E	c'	0.2	0	0.	0.	0	1	<
	SE $\Rightarrow$	a $\times$ b		79	.015	245	313	.592	8.12	.001
	LLS									

Note. ESE = English self-efficacy, LLS = Language learning strategies, ASE = Academic self-efficacy. Confidence intervals computed with method: Bias corrected bootstrap. Betas are completely standardized effect sizes

Respecto a la hipótesis 1, los resultados indicaron que el efecto directo de la autoeficacia para el inglés en las estrategias de aprendizaje de idiomas fue estadísticamente significativo ($\beta = 0.398$, $p < 0.001$, 95% CI [0.147, 0.228]). Los efectos directos representan los efectos calculados manteniendo constantes los mediadores, reflejando así los efectos no mediados. Esto sugiere que la autoeficacia para el inglés ejerció una influencia directa en las estrategias de aprendizaje de idiomas de los estudiantes. En consecuencia, la hipótesis 1, que postula una relación directa y positiva entre la autoeficacia para el inglés y las estrategias de aprendizaje de idiomas, fue respaldada por los hallazgos.

En lo referente a la hipótesis 2, el análisis de mediación también demostró una relación positiva entre la autoeficacia para el inglés y la autoeficacia académica ($\beta = 0.603$, $p < 0.001$, 95% CI [0.136, 0.163]). Los estudiantes con un alto puntaje en autoeficacia para el inglés mostraron una mayor autoeficacia académica. Por lo tanto, la hipótesis 2 queda respaldada.

Respecto a la hipótesis 3, que propone que la autoeficacia académica predice de forma positiva las estrategias de aprendizaje de idiomas, se han obtenido resultados que respaldan una relación positiva significativa ($\beta = 0.322$, $p < 0.001$, 95% CI [0.456, 0.765]). Esto indicaría que cuando los estudiantes universitarios tienen una mayor autoeficacia académica suelen tener un mayor uso de estrategias de aprendizaje de idiomas.

La última hipótesis planteada fue evaluada (hipótesis 4), referente al efecto indirecto de la autoeficacia para el inglés sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas, a través de la autoeficacia académica. Los resultados mostraron un efecto indirecto significativo ($\beta = 0.194$, $p < 0.001$, 95% CI [0.068, 0.118]), lo que implica que el 32.8% del efecto total (directo más indirecto) de la autoeficacia para el inglés sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas, está explicado por el efecto indirecto de la autoeficacia para el inglés sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas, a través de la autoeficacia académica, respaldando así la hipótesis 4.

4.7. Discusión

El propósito del presente estudio fue determinar el ajuste de un modelo estructural que examina las relaciones entre la autoeficacia académica, la autoeficacia en inglés y las estrategias de aprendizaje de idiomas, así como un modelo de mediación para analizar el papel mediador de la autoeficacia académica en la relación entre la autoeficacia para el inglés y las estrategias de aprendizaje de idiomas en estudiantes universitarios. El modelo estructural demostró un ajuste adecuado y el análisis mediacional sugirió que la autoeficacia en inglés predice las estrategias de aprendizaje de idiomas de forma directa pero también de forma indirecta a través de la autoeficacia académica.

Influencia de la autoeficacia para el inglés en las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica

La autoeficacia para el inglés se correlacionó positivamente con el uso de estrategias para el aprendizaje del inglés, y además fue un predictor significativo de su empleo. Este resultado coincide con lo reportado por Montaña-González & Cancino (2020) en una muestra de universitarios chilenos, aunque dicho estudio no abordó la autoeficacia específica para el inglés ni incluyó el análisis de regresión. Sin embargo, un estudio realizado en universitarios iraníes reportó que la autoeficacia general predijo positivamente el uso de estrategias de aprendizaje de inglés (Shirzad et al., 2022). Este estudio resalta la importancia de la autoeficacia específica para el inglés como predictor significativo del uso de estrategias para el aprendizaje de este idioma.

La autoeficacia para el inglés se relacionó positivamente con la autoeficacia académica y fue un predictor significativo de esta última. Este resultado coincide con lo reportado por Wang et al. (2017b) y (Mendoza-Torres et al., 2023) han demostrado que, formas específicas de autoeficacia, como la autoeficacia para el inglés, están positivamente relacionadas con formas más generales de autoeficacia, como la académica. Así, Chen & Usher

(2013) señalaron que los recursos de autoeficacia se relacionaron con una mayor autoeficacia científica. Por su parte, otros estudios reportaron que estos recursos de autoeficacia se asociaron positivamente con la autoeficacia lectora (Shehzad et al., 2019) y la autoeficacia para la escritura (Barreda-Parra et al., 2023; Sun et al., 2021).

Influencia de la autoeficacia académica en las estrategias de aprendizaje de idiomas

La autoeficacia académica se relacionó positivamente con las estrategias de aprendizaje de inglés. Este resultado coincide con lo reportado por (Martins & Santos, 2019) en universitarios brasileiros. En china mayores niveles de autoeficacia en los universitarios se asoció con un mayor uso de estrategias cognitivas, afectivas, de compensación y de compensación para el aprendizaje de inglés (Shi, 2018). Esta variable también se ha vinculado con estrategias de aprendizaje de evitación y autorregulación metacognitivas, que, aunque no están dentro de la clasificación teórica de Oxford, están ligadas a las estrategias metacognitivas y afectivas (Bai et al., 2022).

La autoeficacia académica como un mediador

La autoeficacia académica desempeña un rol mediador en la interacción de variables psicológicas y conductuales en el aprendizaje de los universitarios (Chavez-Yacolca et al., 2025; Ghbari et al., 2024; Zheng et al., 2024). Además, la autoeficacia ejerce un rol mediador en la relación entre la motivación, reflejada de la buena relación profesor-alumno, y el resultado de aprendizaje (Ma et al., 2018). Esto se alinea con la idea de transferencia dentro de la Teoría Social Cognitiva, donde las creencias en las propias capacidades específicas para el inglés son transferibles a otras áreas académicas que demandan procesos cognitivos similares, como la autoeficacia general académica, permitiendo el desarrollo de habilidades que potencien el desempeño en distintos dominios académicos (Bandura, 1986; Franco & Rodrigues, 2018). De esta manera, en el contexto de aprendizaje de idiomas, la autoeficacia para el inglés permite el desarrollo de habilidades que también son necesarias para otras áreas académicas, por ejemplo, las estrategias de aprendizaje autorregulado (Kim et al., 2015).

Implicaciones teóricas

El aporte principal de este estudio es demostrar la mediación parcial de la autoeficacia académica en la relación entre la autoeficacia para el inglés y el uso de estrategias de aprendizaje de este idioma. Ese resultado se enmarca en la Teoría Social Cognitiva, según la cual las creencias de autoeficacia, generales o específicas no solo influyen en el comportamiento, sino que también operan como mediadoras en la activación de procesos motivacionales y autorreguladores necesarios para el aprendizaje, como la autoeficacia para el inglés (Bandura, 1997; Pereyra Girardi et al., 2018). Aunque investigaciones previas han explorado el papel mediador de la autoeficacia académica en la relación de variables emocionales y conductuales, esta es la única que lo hace en el contexto del aprendizaje del inglés.

Implicaciones prácticas

Este estudio sugiere relevantes implicaciones a partir de los hallazgos reportados. Enfatiza la importancia de emplear una variedad amplia de estrategias con el fin de optimizar el rendimiento académico en el aprendizaje de idiomas (Agustin et al., 2021), al demostrar que, el efecto directo de la autoeficacia para el inglés en las estrategias de aprendizaje de idiomas es significativo, existe una relación positiva entre la autoeficacia para el inglés y la autoeficacia académica, la autoeficacia académica predice positivamente las estrategias de aprendizaje de idiomas y existe un efecto indirecto significativo de la autoeficacia para el inglés sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas a través de la autoeficacia académica. Lo anterior sugiere que la educación superior debería (a) optimizar el desarrollo de habilidades de autoeficacia para potenciar el uso de las estrategias de aprendizaje de idiomas y para que el uso de esas estrategias sea monitoreado por el mismo estudiante, (b) implementar programas formativos para reforzar la autoeficacia académica y fomentar el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas con el fin de mejorar el rendimiento y el aprendizaje de otros idiomas como el inglés, (c) diseñar actividades instruccionales que integren

las habilidades lingüísticas facilitando el uso de múltiples estrategias con el objetivo de favorecer un aprendizaje efectivo y significativo (García-Herrero & Jiménez-Vivas, 2014).

Conclusiones

La autoeficacia académica es un mediador parcial en la relación entre la autoeficacia para el inglés y las estrategias de aprendizaje de lenguas en universitarios peruanos. Estos hallazgos presentan implicancias teóricas y prácticas en el entorno de la educación universitaria. Se sugiere que las instituciones de educación superior fomenten el desarrollo de la autoeficacia para el idioma inglés, así como la autoeficacia académica, debido a su potencial para incrementar el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas, entre los cuales destaca el idioma inglés por sus implicancias educativas, debido a que la mayor parte de la información científica se encuentra en este idioma, siendo la *lengua franca* para la comunicación científica.

Limitaciones y recomendaciones

Si bien este estudio presenta contribuciones importantes al conocimiento sobre la relación entre las variables estudiadas, es necesario considerar algunas limitaciones. En primer lugar, las medidas utilizadas fueron escalas de auto reporte, lo cual puede introducir sesgos de subjetividad por parte de los participantes, por lo que se sugiere que futuros estudios consideren la evaluación externa de las variables. En segundo lugar, al tratarse de un muestreo probabilístico o por conveniencia, la muestra podría ser no representativa respecto a la población en estudio, lo cual puede abordarse en estudios posteriores que realicen un muestreo probabilístico. Otra limitación sería que las relaciones causales propuestas en este estudio requerirían ser evaluadas a través de estudios longitudinales para evaluar la relación de las variables en el tiempo, o estudios cuasiexperimentales en los cuales pueda verificarse con mayor precisión la influencia de las variables independientes sobre las dependientes. Por las mismas delimitaciones del estudio se omitieron factores que podrían estar vinculados con la autoeficacia del inglés como el nivel socioeconómico y el apoyo familiar y en la autoeficacia académica, la calidad de enseñanza del docente, para futuros estudios estos factores podrían incorporarse como variables contextualizadas para observar sus comportamientos mediadores en la dirección de los efectos entre la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje.

Se recomienda que investigaciones futuras examinen en profundidad la relación entre la autorregulación académica del estudiante y sus estrategias de aprendizaje en contextos de adquisición de lenguas extranjeras (Erdogan, 2018). De acuerdo con Clark et al. (2021), la motivación integradora funciona como una variable mediadora significativa en la relación entre las creencias de autoeficacia y el rendimiento académico en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Además, se ha evidenciado que los estudiantes que presentan una elevada autoeficacia tienden a poseer una mayor capacidad para el aprendizaje autónomo (Lee et al., 2020). Futuros estudios pueden analizar la motivación y el aprendizaje autónomo como variables mediadoras entre la autoeficacia académica y las estrategias de aprendizaje de idiomas. Si bien, se han sugerido investigaciones podrían centrarse en analizar cómo varía el uso de estrategias específicas de aprendizaje autorregulado como la búsqueda de ayuda entre estudiantes universitarios de inglés con alta y baja autoeficacia (Lee et al., 2020), también podrían realizarse estudios en los cuales se verifique cómo la autoeficacia en el idioma inglés y la autoeficacia académica influyen en el uso de estrategias específicas de aprendizaje de idiomas.

4.8. Referencias

- Abanto-Ramirez, C. D., Turpo-Chaparro, J. E., Apaza, A., & López-Gonzales, J. L. (2024). Disposition to critical thinking, anxiety due to COVID-19 and academic self-efficacy in university students. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1125889>
- Agustin, W., Wahyudin, A. Y., & Isnaini, S. (2021). Language learning strategies and academic achievement of English department students. *Journal of Arts and Education*, 1(1). <https://doi.org/10.33365/jae.v1i1.34>

- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bai, B., Nie, Y., & Lee, A. N. (2022). Academic self-efficacy, task importance and interest: relations with English language learning in an Asian context. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(5), 438–451. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1746317>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139–161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. In *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. In *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barreda-Parra, A., Núñez-Pacheco, R., Turpo-Gebera, O., Limaymanta, C. H., & Sánchez-Gómez, M. C. (2023). Escritura académica y autoeficacia en estudiantes de ciencias sociales y humanas de una universidad peruana. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(2), 357–371. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200357>
- Chavez-Yacolca, D. R., Castro-Champión, R. B., Cisneros-Gonzales, N. M., Cunza-Aranzábal, D. F., Morales-García, M., & Abanto-Ramírez, C. D. (2025). Relationship between academic procrastination and internet addiction in Peruvian university students: the mediating role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1454234>
- Chen, J. A., & Usher, E. L. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 24, 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.11.002>
- Chen, Y. (2020). Correlation between Self-Efficacy and English Performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(08), 223. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i08.13697>
- Clark, A. T., Lippincott, D., & Kim, J. (2021). More than learning english? The impact of university intensive english language program attendance on international student academic achievement | Mais do que aprender inglês? O impacto de frequentar o programa intensivo da universidade de inglês no reali. *Education Policy Analysis Archives*, 29. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4673>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE publications.
- Dominguez-Lara, S. A. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología*, 4, 43–54. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>
- Dominguez-Lara, S. A., Yauri, C., Mattos, E., & Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 2, 27–40. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- Education First. (2025). *EF EPI - English Proficiency Index 2024 Edition - A Ranking of 116 Countries and Regions by English Skills*. <https://www.ef.edu/eipi/>
- Erdogan, T. (2018). The investigation of self-regulation and language learning strategies. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1477–1485. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060708>

- Franco, G. R., & Rodrigues, M. C. (2018). Autoeficácia e desenvolvimento positivo dos jovens: uma revisão narrativa da literatura. *Temas Em Psicologia*, 26(4), 2267–2282. <https://doi.org/10.9788/TP2018.4-20Pt>
- Gallucci, M. (2020). *JAMM: jamovi Advanced Mediation Models*. <https://jamovi-amm.github.io/>
- Gallucci, M., & Jentschke, S. (2021). *SEMLj: jamovi SEM Analysis*. <https://semlj.github.io/>
- García-Herrero, M. D. L. M., & 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. <https://doi.org/10.6018/RIE.32.2.167421>
- Ghbari, T., Albadaeen, G., Al-smadi, R., Damra, J., & Shammout, N. (2024). The Mediating Role of Self-Efficacy in The Relationship Between Self-Determination Motive and Academic Engagement Among Undergraduate Students. *Participatory Educational Research*, 11(3), 43–58. <https://doi.org/10.17275/per.24.33.11.3>
- Gökdağ Baltaoğlu, M., & Güven, M. (2019). Relationship between self-efficacy, learning strategies, and learning styles of teacher candidates (Anadolu University example). *South African Journal of Education*, 39(2), 1–11. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1579>
- Hwang, Y., & Oh, J. (2021). The Relationship between Self-Directed Learning and Problem-Solving Ability: The Mediating Role of Academic Self-Efficacy and Self-Regulated Learning among Nursing Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1738. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041738>
- Kim, D.-H., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 38, 136–142. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.016>
- Kim, S. H., & Shin, H. W. (2021). Second Language Learners' Self-efficacy and English Achievement: the Mediating Role of Integrative Motivation. *English Teaching & Learning*, 45(3), 325–338. <https://doi.org/10.1007/s42321-021-00083-5>
- Lee, D., Allen, M., Cheng, L., Watson, S., & Watson, W. (2020). Exploring the Relationships Between Self-Efficacy and Self-Regulated Learning Strategies of English Language Learners in a College Setting. *Journal of International Students*, 11(3). <https://doi.org/10.32674/jis.v11i3.2145>
- Lee, D., Allen, M., Cheng, L., Watson, S., & Watson, W. (2021). Exploring Relationships Between Self-Efficacy and Self-Regulated Learning Strategies of English Language Learners in a College Setting. *Journal of International Students*, 11(3), 567–585. <https://doi.org/10.32674/JIS.V11I3.2145>
- Li, J. (2023). English Learning Self-efficacy and Metacognitive Strategies of Non-English Majors in China. *Applied & Educational Psychology*, 4(9), 8–14. <https://doi.org/10.23977/APPEP.2023.040902>
- Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, 104001. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>
- Liu, M. (2023). Chinese University Students' Beliefs about English Language Learning and Self-efficacy. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 9(1), 1–25. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.12797>
- Ma, L., Du, X., Hau, K.-T., & Liu, J. (2018). The association between teacher-student relationship and academic achievement in Chinese EFL context: a serial multiple mediation model. *Educational Psychology*, 38(5), 687–707. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1412400>

- Martins, R. M. M., & Santos, A. A. A. dos. (2019). Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016346>
- Mendoza-Torres, M. E., Morales-García, W. C., Sairitupa-Sanchez, L. Z., Morales-García, S. B., Rivera-Lozada, O., Sucapuca-Sucapuca, F. E., & Cunza-Aranzábal, D. F. (2023). Psychometric properties and invariance of an English self-efficacy scale for university students in Peru. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1187342>
- Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The Influence of Academic Self-Efficacy on University Students' Academic Performance: The Mediating Effect of Academic Engagement. *Sustainability*, 15(7), 5767. <https://doi.org/10.3390/su15075767>
- Montaño-González, J., & Cancino, M. (2020). Exploring the Relationship between Language Learning Strategies and Self-Efficacy of Chilean University EFL Students. *MEXTESOL Journal*, 44(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1320831>
- Muthén, Linda K., & Muthén, Bengt O. (2017). *Mplus user's guide: Statistical analysis with latent variables, user's guide* (8th ed.). Muthén & Muthén. https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_8.pdf
- Nasimi, A., Tavakoli, M., & Rezazadeh, M. (2024). The Relationship between EFL Learners' Self-efficacy, Strategy Use and their Performance on a Grammar Test: Is there any Difference between High and Low Self-efficacious Learners. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 16(33), 391–414. <https://doi.org/10.22034/elt.2024.61444.2644>
- Navarro-Loli, J. S., & Dominguez-Lara, S. (2019). Psychometric properties of the Academic Situations Specific Perceived Self-efficacy Scale in Peruvian adolescents. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 53–68. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1985>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* (Heinle & Heinle, Eds.; 10th ed., Vol. 1).
- Oxford, R. L. (1986). *Development and Psychometric Testing of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. Research Institute for the Behavioral and Social Science.
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185–219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101317>
- Pereyra Girardi, C. I., Ronchieri Pardo, C. d V, Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, J. A., & Páez Vargas, N. (2018). Autoeficacia: Una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología. *Ajayu Órgano de Difusión Científica Del Departamento de Psicología UCBSP*, 16, 299–325. https://doi.org/http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-21612018000200004&lng=en
- Pérez Navío, E., García Valdecasas Prieto, M., Gavín Chocano, Ó., & García Martínez, I. (2024). Explorando el papel de la autoeficacia y la motivación en las estrategias de aprendizaje de idiomas: un meta-análisis en educación superior (2020-2024). *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, XI, 127–146. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30543>
- Pool-Cibrián, W. J., & Martínez-Guerrero, J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/551/810>

- Rossee, Y. (2012). Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2).
<https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Saez-Zevallos, N. S., Cunza-Aranzábal, D. F., Abanto-Ramírez, C. D., & Montalvo-Apolín, D. E. (2025). Psychometric properties of the strategy inventory for language learning in Peruvian university students. *Frontiers in Education*, 10, 1562101. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2025.1562101/BIBTEX>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). *Self-efficacy and human motivation* (pp. 153–179).
<https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>
- Shehzad, M. W., Alghorbany, A., Lashari, S. A., & Lashari, T. A. (2019). Self-efficacy Sources and Reading Comprehension: The Mediating Role of Reading Self-efficacy Beliefs. *3L The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 25(3), 90–105. <https://doi.org/10.17576/3L-2019-2503-07>
- Shi, H. (2018). English Language Learners' Strategy Use and Self-Efficacy Beliefs in English Language Learning. *Journal of International Students*, 8(2), 724–741. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i2.101>
- Shirzad, S., Barjesteh, H., Dehqan, M., & Zare, M. (2022). Epistemic Beliefs and Learners' Self-Efficacy as Predictors of Language Learning Strategies: Toward Testing a Model. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867560>
- Sukying, A. (2021). Choices of language learning strategies and english proficiency of efl university learners. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(2), 59 – 87.
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85114163539&partnerID=40&md5=4166639112fca06d18b014c7ae52d1fe>
- Sulca Quispe, R. E., Lizama Mendoza, V. E., Díaz Ricalde de Arenas, L. M., Pajuelo Camones, C. H., & Trujillo Soncco, J. P. (2024). Academic self-efficacy and anxiety about English learning in university students. *Data and Metadata*, 3, 239. <https://doi.org/10.56294/dm2024239>
- Sun, T., Wang, C., Lambert, R. G., & Liu, L. (2021). Relationship between second language English writing self-efficacy and achievement: A meta-regression analysis. *Journal of Second Language Writing*, 53, 100817.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100817>
- Taherkhani, R., & Gholizadeh, M. (2024). A meta-synthesis study on the effect of critical thinking on improving language skills. *Forum for Linguistic Studies*, 5(3). <https://doi.org/10.59400/fls.v5i3.1687>
- Teng, M. F., Wang, C., & Wu, J. G. (2023). Metacognitive Strategies, Language Learning Motivation, Self-Efficacy Belief, and English Achievement During Remote Learning: A Structural Equation Modelling Approach. *RELC Journal*, 54(3), 648–666. <https://doi.org/10.1177/00336882211040268>
- The Jamovi Project. (2023). *Jamovi* (2.4.14). <https://www.jamovi.org>
- Véliz-Robles, F. M., & Roca-Castro, Y. D. (2022). Técnicas de autoestudio en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios durante la pandemia. *Polo Del Conocimiento*, 7(5), 1306–1314.
<https://doi.org/10.23857/pc.v7i5.4029>
- Wang, C., Harrison, J., Cardullo, V., & Lin, X. (2017a). Exploring the Relationship Among International Students' English Self-efficacy, Using English to Learn Self-efficacy, and Academic Self-efficacy. *Journal of International Students*, 8(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.1134299>
- Wang, C., Harrison, J., Cardullo, V., & Lin, X. (2017b). Exploring the Relationship Among International Students' English Self-efficacy, Using English to Learn Self-efficacy, and Academic Self-efficacy. *Journal of International Students*, 8(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.1134299>

- Wang, C., Kim, D.-H., Bai, R., & Hu, J. (2014). Psychometric properties of a self-efficacy scale for English language learners in China. *System*, 44, 24–33. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.015>
- Wang, C., Kim, D.-H., Bong, M., & Ahn, H. S. (2013). Korean college students' self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs in learning english as a foreign language. *Asian EFL Journal*, 15(3), 81 – 112. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84886053191&partnerID=40&md5=d01571ca208cb4624400ed3ef932a585>
- Xiang, X., Hou, C., Peng, L., & Qian, X. (2023). Investigating EFL Learners' Self-efficacy and Their English Learning Anxiety in Chinese University English Classroom. In *Proceedings of the 2022 4th International Conference on Literature, Art and Human Development (ICLAHD 2022)* (pp. 521–530). Atlantis Press SARL. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-97-8_66
- Yang, P.-L., & Wang, A.-L. (2015). Investigating the relationship among language learning strategies, english self-efficacy, and explicit strategy instructions. *Taiwan Journal of TESOL*, 12(1), 35–62.
- Zhang, X., Dai, S., Ardasheva, Y., & Hong, Y. (2023). Relationships Among English Language Proficiency, Self-efficacy, Motivation, Motivational Intensity, and Achievement in an ESP/EAP Context. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(6), 3019–3038. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-10034-9>
- Zheng, X., Sun, L., Mei, R., & Song, M. (2024). Emotional regulation, academic self-efficacy, and academic engagement among art education students: A cross-sectional study. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 52(10), 1–9. <https://doi.org/10.2224/sbp.13486>

4.9. Figuras y Tablas

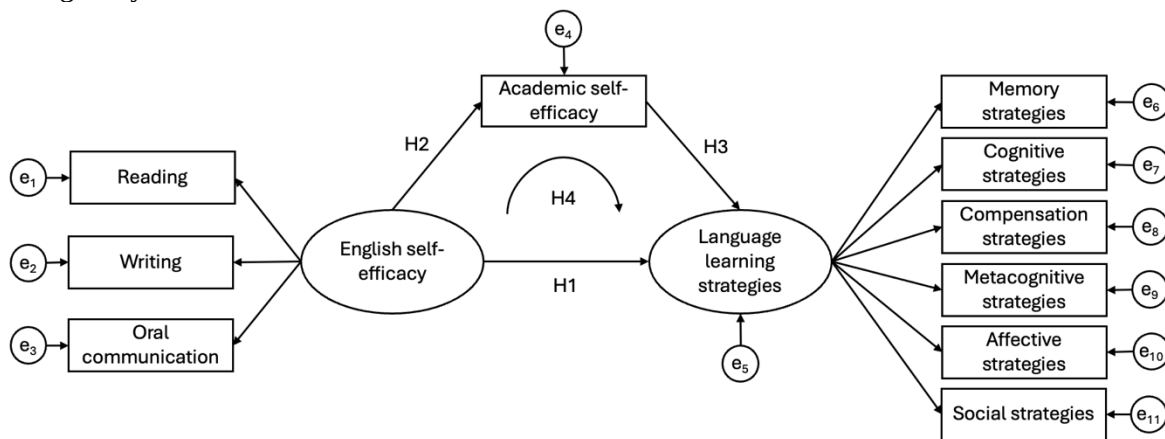


Figure 1. Modelo Teórico.

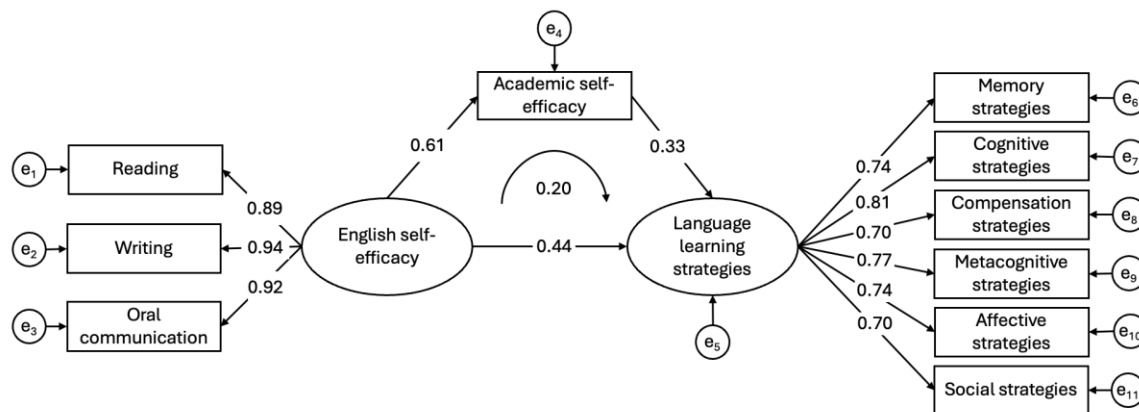


Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales. Se presentan coeficientes estandarizados.

Tabla 1
Características de los participantes

Característica		Frecuencias	%
Sexo	Femenino	355	58.2 %
	Masculino	255	41.8 %
Estado civil	Soltero(a)	560	91.8 %
	Casado(a)	44	7.2 %
	Divorciado(a)	5	0.8 %
	Viudo(a)	1	0.2 %
Facultad	Ciencias de la Salud	261	42.8 %
	Ciencias Empresariales	166	27.2 %
	Ingeniería y Arquitectura	139	22.8 %
	Teología	16	2.6 %
	Ciencias Humanas y Educación	28	4.6 %
Región	Costa	342	56.1 %
	Sierra	155	25.4 %
	Selva	113	18.5 %

Tabla 2
Análisis descriptivo de las variables en estudio

	Mean	SD	Skewness	Kurtosis	Alfa	Omega
Reading	32.8	8.18	0.174	0.095	0.929	0.932
Oral communication	21.4	6.19	0.245	0.124	0.950	0.950
Writing	34.5	9.00	0.218	0.193	0.965	0.965
English self-efficacy	88.7	22.08	0.269	0.366	0.982	0.982
Academic self-efficacy	26.3	5.50	0.137	-0.680	0.936	0.937
Memory strategies	10.4	2.31	-0.191	0.153	0.730	0.742
Cognitive strategies	10.8	2.12	-0.105	0.033	0.720	0.722
Compensation strategies	10.8	2.16	-0.123	-0.082	0.754	0.760
Metacognitive strategies	11.5	2.07	-0.348	0.224	0.763	0.764
Affective strategies	11.6	2.18	-0.293	-0.290	0.738	0.741
Social strategies	10.3	2.34	-0.162	-0.001	0.745	0.749

Language learning strategies	65.3	10.42	-0.050	0.564	0.916	0.917
------------------------------	------	-------	--------	-------	-------	-------

Tabla 3

Coeficientes del análisis de mediación

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.	—											
2.	0.816***	—										
3.	0.824***	0.869***	—									
4.	0.936***	0.938***	0.957***	—								
5.	0.608***	0.514***	0.571***	0.603***	—							
6.	0.414***	0.416***	0.450***	0.454***	0.418***	—						
7.	0.519***	0.478***	0.511***	0.535***	0.456***	0.638***	—					
8.	0.451***	0.449***	0.471***	0.485***	0.362***	0.518***	0.600***	—				
9.	0.404***	0.329***	0.407***	0.408***	0.476***	0.544***	0.609***	0.540***	—			
10.	0.432***	0.362***	0.428***	0.436***	0.520***	0.505***	0.576***	0.479***	0.653***	—		
11.	0.440***	0.458***	0.480***	0.487***	0.435***	0.535***	0.535***	0.468***	0.536***	0.531***	—	
12.	0.560***	0.527***	0.580***	0.592***	0.562***	0.793***	0.831***	0.757***	0.812***	0.787***	0.767***	—

Note. 1. Reading, 2. Oral communication, 3. Writing, 4. English self-efficacy, 5. Academic self-efficacy, 6. Memory strategies, 7.

Cognitive strategies, 8. Compensation strategies, 9. Metacognitive strategies, 10. Affective strategies, 11. Social strategies, 12. Language learning strategies.

*** p < .001

5. Conclusión de la tesis

5.1. Conclusiones generales

La SILL es un instrumento válido y confiable que evalúa seis dimensiones: estrategias de memoria, estrategias cognitivas, estrategias de compensación, estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales para medir las estrategias de aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios peruanos. Además, esta investigación ha demostrado que la escala es invariante por género, lo que permite comparaciones entre hombres y mujeres. Este inventario contribuye al campo de la investigación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en contextos de habla hispana. Los investigadores y profesionales que buscan comprender y mejorar las estrategias de aprendizaje del inglés y, en última instancia, el rendimiento y la motivación de los estudiantes, pueden encontrar que esta escala es una herramienta valiosa. Estos hallazgos tienen implicaciones potenciales para las prácticas y políticas educativas, con un enfoque en fomentar las estrategias de aprendizaje del inglés y abordar las diferencias en su uso entre varones y mujeres.

La autoeficacia académica es un mediador parcial en la relación entre la autoeficacia para el inglés y las estrategias de aprendizaje de lenguas en universitarios peruanos. Estos hallazgos presentan implicancias teóricas y prácticas en el entorno de la educación universitaria. Se sugiere que las instituciones de educación superior fomenten el desarrollo de la autoeficacia para el idioma inglés, así como la autoeficacia académica, debido a su potencial para incrementar el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas, entre los cuales destaca el idioma inglés por sus implicancias educativas, debido a que la mayor parte de la información científica se encuentra en este idioma, siendo la *lengua franca* para la comunicación científica. El estudio concluyó que entre 2020 y 2024 se produjo una cantidad significativa de investigaciones sobre estrategias para el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios, con 80 artículos analizados a través de un Mapeo Sistemático. China y Estados Unidos lideraron esta producción, destacándose diseños metodológicos variados y enfoques cuantitativos, mixtos y cualitativos.

5.2. Recomendaciones

7. Anexos

- 7.1. Evidencia de publicación del primer artículo en una revista de prestigio
- 7.2. Evidencia de sumisión del segundo artículo en una revista de prestigio
- 7.3. Copia de la inscripción del proyecto de tesis aprobado por el CEPG.
- 7.4. Carta de aprobación de comité de ética, si fuera el caso.
- 7.5. Instrumento de recolección de datos, si fuera el caso
- 7.6. Figuras, tablas o imágenes adicionales, si fuera el caso

6. Anexos

Instrumentos:

ANEXO 01
UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE CIENCIAS HUMANAS Y EDUCACIÓN

Los siguientes cuestionarios tienen como propósito validar instrumentos que miden las Estrategias para el aprendizaje de lenguas, autoeficacia académica y autoeficacia para el inglés. Su participación es totalmente voluntaria. Si decide participar en este estudio, por favor responda el cuestionario de forma muy honesta.

A continuación, detallan las instrucciones o explicaciones para el llenado del cuestionario

I INSTRUMENTO: Cuestionario SILL -_Strategy Inventory for Language Learning

García Herrero, M^a de las Mercedes; Jiménez Vivas, Amparo (2014).

DOI	https://doi.org/10.6018/rie.32.2.167421
URL	https://revistas.um.es/rie/article/view/167421/163221

Instrucciones:

A continuación, encontrarás 38 enunciados los cuales deberás responder marcando con una X la alternativa que más te identifique. No hay respuestas correctas e incorrectas. Trata de responder con sinceridad cada enunciado.

	Nunca o Casi nunca (1)	Generalmente no lo hago (2)	A veces (3)	A menudo (4)	Casi siempre o Siempre (5)

2

DIMENSIÓN 1: ESTRATEGIAS DE MEMORIA					
1. Relaciono la palabra nueva con la que ya sé, agrupándolas por categorías: colores, alimentos...					
2. Escribo una frase en la que aparezca esa palabra.					
3. Utilizo la memoria fotográfica: recuerdo la palabra nueva en el lugar donde la he visto.					
4. Elaboro mi propio diccionario, escribiendo la palabra nueva y su traducción a mi lengua.					
5. Memorizo las palabras nuevas haciendo un dibujo que las represente.					
6. Repito o escribo muchas veces la palabra.					
7. Repaso frecuentemente el vocabulario y las nuevas reglas gramaticales.					
8. Asocio el sonido de la palabra nueva con el sonido de otro familiar.					
DIMENSIÓN 2: ESTRATEGIAS COGNITIVAS					
9. Busco semejanzas y diferencias entre mi lengua materna y el inglés.					
10. Siempre que puedo estoy en contacto con el inglés: veo películas, oigo música,....					
11. Leo un texto varias veces para llegar a comprenderlo.					
12. Hago resúmenes de lo que aprendo.					
13. Aprovecho cualquier ocasión para hablar en inglés fuera de clases.					
14. Consulto en el diccionario las palabras que no comprendo de un texto.					
15. Releo lo que he escrito para mejorar mi redacción y para conseguir posibles errores ortográficos, gramaticales, de vocabulario,..					
16. En clase, tomo apuntes en inglés.					
17. Divido las nuevas palabras en partes que entiendo para obtener su significado.					
18. Practico los sonidos que son difíciles para mí.					
DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN					
19. Cuando no sé el significado de una palabra en un texto, intento adivinarlo mediante el contexto					
20. Utilizo otra palabra similar.					
21. Al hablar con alguien, me imagino cual va a ser su respuesta antes de que conteste					

2

2

22. Si no me acuerdo de una palabra concreta, pido ayuda a un compañero o al profesor.					
<u>DIMENSIÓN 4: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS</u>					
23. Busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar.					
24. Pienso en mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que no sé.					
25. Me propongo unos objetivos de aprendizaje claros y que puedo alcanzar.					
26. Reservo un periodo de tiempo al día (media hora, 1 hora,...) para estudiar inglés.					
27. Soy consciente de los errores que hago y de cuales son los aspectos del inglés que me resultan más difíciles de aprender.					
<u>DIMENSIÓN 5: ESTRATEGIAS AFECTIVAS</u>					
28. Aunque siento una cierta ansiedad al utilizar el inglés, procuro relajarme.					
29. Intento olvidarme de mis problemas personales cuando entro a clases.					
30. Me auto-motivo cuando hago algo bien.					
31. Aunque tengo miedo de equivocarme al hablar, intento aprovechar las ocasiones que aparecen en clase para hablar.					
<u>DIMENSIÓN 6: ESTRATEGIAS SOCIALES</u>					
32. Necesito trabajar en solitario para aprender.					
33. Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o vaya más despacio.					
34. Aprendo más trabajando en parejas o en pequeños grupos.					
35. Pido a mis compañeros y/o al profesor que me corrijan los errores que haga.					
36. Prefiero trabajar con compañeros que tienen mi mismo nivel de conocimientos de inglés.					
37. Solamente pregunto mis dudas al profesor.					
38. Soy un alumno al que le gusta participar en la toma de decisiones sobre objetivos de enseñanza, materiales didácticos a utilizar, temas a trabajar.					

¡Muchas gracias por su colaboración!



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE CIENCIAS HUMANAS Y EDUCACIÓN

CUESTIONARIO II: Autoeficacia académica

Dominguez-Lara, 2018

DOI	
URL	https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20/19

13

Instrucciones:

A continuación encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N = Nunca AV= Algunas veces B = Bastantes veces S = Siempre

4

Variable unidimensional : Autoeficacia académica	NUNCA (1)	ALGUNAS VECES (2)	BASTANTES VECES (3)	SIEMPRE (4)
1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica				
2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia				
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica				
4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes				

4

5. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica				
6. Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica				
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen record académico				
8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas				
9. Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos				

¡Muchas gracias por su colaboración!



III INSTRUMENTO :ESCALA DE AUTOEFICACIA PARA EL INGLÉS

(Mendoza-Torres y Cunza-Aranzábal, 2022)

1

INSTRUCCIONES

Las personas difieren en la confianza que tienen en hacer diversas actividades. En relación con el uso del idioma inglés, califique qué tan seguro(a) está de que puede realizar cada una de las siguientes actividades al indicar una probabilidad de éxito de 0 (nada probable) a 4 (certeza completa).

Recuerde que su sinceridad es muy importante, no hay respuestas buenas ni malas, asegúrese de contestar todas.

1

0	1	2	3	4
No puedo hacerlo en lo absoluto	No puedo hacerlo	Relativamente seguro de poder hacerlo	Puedo hacerlo	Totalmente seguro de poder hacerlo

Ítems		Confianza (0-4)				
Reading						
1.	Establecer un propósito al leer un texto en inglés.	0	1	2	3	4
2.	Identificar las palabras que más se repiten en un texto escrito en inglés.	0	1	2	3	4
3.	A partir de una inspección rápida del texto en inglés, predecir de qué tratará.	0	1	2	3	4
4.	Reconocer las palabras presentes en el texto.	0	1	2	3	4
5.	Reconocer qué función cumplen las palabras en un texto escrito en inglés (verbo, sujeto, etc.)	0	1	2	3	4
6.	Identificar un tipo de texto escrito en inglés (ensayo, nota periodística, infografía, revista, etc.)	0	1	2	3	4
7.	Comprender cuál es el propósito del autor de un texto escrito en inglés	0	1	2	3	4
8.	Identificar cuál es el mensaje específico de cada oración y párrafo de un texto escrito en inglés.	0	1	2	3	4
9.	Reconocer el significado de la mayoría de palabras de un texto escrito en inglés.	0	1	2	3	4
10.	Identificar las ideas principales que el autor no menciona de forma explícita en un texto escrito en inglés.	0	1	2	3	4
11.	Construir la idea central de todo un texto escrito en inglés, a partir de las ideas principales de cada párrafo.	0	1	2	3	4
12.	Extraer información específica de un texto escrito en inglés, para responder las interrogantes que se presenten.	0	1	2	3	4
13.	Localizar información específica de un texto escrito en inglés, con el fin de verificar datos relevantes.	0	1	2	3	4
14.	Reconocer el mensaje que el autor desea transmitir, mediante su texto escrito en inglés.	0	1	2	3	4
15.	Expresar si se está de acuerdo o no con lo que el autor plantea en un texto escrito en inglés.	0	1	2	3	4
16.	Aplicar la información de un texto escrito en inglés, a tareas académicas o profesionales específicas.	0	1	2	3	4
Speaking						
17.	Responder en inglés a las preguntas realizadas por el interlocutor.	0	1	2	3	4
18.	Preguntar en inglés al interlocutor cuando se necesita información sobre un tema específico.	0	1	2	3	4
19.	Lograr que la otra persona comprenda un mensaje hablado en inglés.	0	1	2	3	4
20.	Realizar preguntas para estar seguro que la otra persona entendió el mensaje transmitido en inglés.	0	1	2	3	4
21.	Dialogar sobre un tema en inglés, dando a conocer al interlocutor los propios puntos de vista.	0	1	2	3	4
22.	Utilizar el idioma inglés para comunicarse en diferentes situaciones de la vida cotidiana.	0	1	2	3	4
23.	Hablar en inglés de manera espontánea.	0	1	2	3	4
24.	Hablar en inglés de forma fluida.	0	1	2	3	4

1

25.	Hablar en inglés con una entonación adecuada.	0	1	2	3	4
26.	Utilizar la velocidad necesaria al hablar en inglés, según las circunstancias.	0	1	2	3	4
27.	Pronunciar adecuadamente las palabras en inglés.	0	1	2	3	4
28.	Exponer ideas en inglés, utilizando correctamente las normas y reglas gramaticales.	0	1	2	3	4
29.	Utilizar el mayor número de palabras aprendidas en inglés, incluyendo sinónimos y palabras técnicas.	0	1	2	3	4
30.	Utilizar palabras en inglés de acuerdo a la realidad circundante.	0	1	2	3	4
31.	Hablar en inglés de acuerdo al contexto cultural del interlocutor.	0	1	2	3	4
32.	Hablar en inglés, utilizando expresiones faciales que refuerzan el mensaje verbal transmitido.	0	1	2	3	4
33.	Complementar el mensaje verbal en inglés con movimientos corporales (manos, brazos, cuerpo, postura)	0	1	2	3	4
34.	Tomar la iniciativa para comenzar conversaciones en inglés.	0	1	2	3	4
35.	Percatarse en qué momento toca hablar en inglés y en qué momento corresponde escuchar.	0	1	2	3	4
36.	Tener la habilidad para finalizar una conversación en inglés, con cortesía.	0	1	2	3	4
Writing						
37.	Tener un propósito claro al escribir en inglés.	0	1	2	3	4
38.	Investigar o informar sobre el tema que se va a escribir en inglés.	0	1	2	3	4
39.	Escribir en inglés de acuerdo al destinatario (familiar, directivo, docente, empleador, etc.).	0	1	2	3	4
40.	Planificar el tipo de texto y los recursos a utilizar, para escribir en inglés.	0	1	2	3	4
41.	Utilizar lenguaje formal o informal en el texto que se escribe en inglés, según el público objetivo.	0	1	2	3	4
42.	Utilizar un vocabulario variado, al escribir en inglés.	0	1	2	3	4
43.	Presentar de forma ordenada y comprensible las ideas en el texto, al escribir en inglés.	0	1	2	3	4
44.	Evitar las repeticiones innecesarias, al escribir en inglés.	0	1	2	3	4
45.	Utilizar conectores variados y apropiados al escribir en inglés, para enlazar ideas.	0	1	2	3	4
46.	Hacer buen uso de los signos de puntuación, al escribir en inglés.	0	1	2	3	4
47.	Escribir correctamente las palabras en inglés, haciendo uso de una ortografía adecuada.	0	1	2	3	4
48.	Elaborar el primer borrador de un texto en inglés.	0	1	2	3	4
49.	Revisar el texto en inglés al culminar de escribirlo, para verificar si se cumplió con el objetivo propuesto.	0	1	2	3	4
50.	Corregir los errores de redacción de un texto en inglés y presentar la versión final.	0	1	2	3	4

¡Muchas gracias por su colaboración!