



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**Los procesos metacognitivos y el desarrollo de estrategias de  
aprendizaje del alumno de la LEI.**

**T E S I S**

Que para obtener el título de

Licenciado en Enseñanza de Inglés

P r e s e n t a

Carlos Donizetti Zamora Miranda

Asesora

Dra. Elvia Franco García

Agosto, 2017

Sta Cruz, Acatlán, Edo de México



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos:**

El presente trabajo es un homenaje a mi abuelo, el Sr. Jacinto Miranda. Gracias por las enseñanzas, los regaños y el apoyo incondicional; pero sobre todo, gracias por tu infinito amor. Gracias por tratar de hacer de mí una persona de bien hasta el último día de tu vida, prometo seguir tus consejos y ejemplo hasta el último día de la mía. Estés donde estés, espero te encuentres orgulloso de tu fiel escudero; te amo por siempre abuelo, no existen palabras para describir cuánto.

A mi madre, por su apoyo incondicional. Por demostrarme día a día que en este mundo no existe nada más importante que sus hijos. Por ser una guerrera incansable y un ejemplo claro de que el esfuerzo es recompensado tarde o temprano. Hoy en día soy la persona que soy gracias a ti, a tus enseñanzas, a tu ejemplo y a tu infinito cariño. Gracias por estar ahí para levantarme cuando he caído. Gracias por amarme y cuidarme más allá de lo imaginable; este trabajo es para ti, mamá. Te amo más de lo que las palabras pueden expresar.

A mi abuela, por apoyarme y demostrarme su amor día con día. No existen palabras suficientes para agradecerte todo lo que has hecho por mí. Le pido a Dios que algún día me permita ser tan fuerte y aguerrido como tú y tener un corazón tan grande e invaluable como el tuyo. Este trabajo también es para ti abuela. Soy inmensamente afortunado de tener la oportunidad de pasar cada día contigo. Te amo más de lo que te imaginas, mi “*chulita*”.

A mi hermano, por ser mi mejor amigo, por ser mi confidente, mi compañero de travesuras y aventuras en este camino llamado vida. Quiero que sepas que soy el hermano más feliz y orgulloso del mundo desde el día que llegaste a mi vida; soy inmensamente feliz al verte crecer cada día. Te amo por siempre, hermanito, y te amaré más allá de este mundo.

A mi padre, por dejarme saber que estaría dispuesto a dar la vida por sus hijos. Nuestras formas de ser y pensar son tan parecidas que a veces el choque es inevitable, pero quiero

que sepas que si volviera a nacer, elegiría que fueras mi padre una vez más sin pensarlo dos veces. No solamente eres mi papá, eres mi amigo y *“gracias a la vida hoy te quiero más”*. Te amó papá.

Gracias a toda mi familia, porque todos y cada uno de ustedes contribuyeron con un granito de arena para que yo llegara hasta donde hoy me encuentro. Los amo inconmensurablemente a todos; *“esta es mi gente que por nada dejo, aunque volviera yo a sufrir igual”*.

A mis sinodales, por haber enriquecido mi trabajo y brindarme su puntual retroalimentación. Por confiar en mi investigación y hacerme ver que todo mi esfuerzo no fue en vano.

Un agradecimiento especial a la Doctora Elvia Franco García, mi asesora. Le agradezco su apoyo incondicional y paciencia. Gracias por ser un ser humano tan comprensivo. Agradezco el hecho de que haya compartido conmigo no solo su sabiduría académica, sino que me haya abierto las puertas de su casa y me haya brindado su apoyo personal cuando más lo necesitaba. Sin su ayuda, este trabajo no hubiese podido ser culminado, pero lo más importante, sin su apoyo yo no tendría la paz interior de la cual gozo en este momento. Mil gracias Doctora, la quiero entrañablemente.

Finalmente, agradezco infinitamente a mi alma máter, la Máxima Casa de Estudios, mi Universidad Nacional Autónoma de México. Gracias por abrirme las puertas de tus aulas desde hace más de once años y convertirme en mi segundo hogar. Gracias por transformar a este niño inmaduro en un hombre responsable y con raciocinio a través de tus libros, profesores y entrañables amigos. Pero lo más importante, gracias por convertirme en un mejor ser humano y hacerme creer en mí mismo y en mis capacidades. Gracias por tanto, UNAM.

Por mi raza hablará el espíritu.

# ÍNDICE

<b>Capítulo</b>	<b>Página</b>
<b>Introducción</b>	1
<b>I. Facultad de Estudios Superiores Acatlán</b>	4
1.1 Licenciatura en Enseñanza de Inglés	5
1.1.1 Programa de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés	6
1.1.2 Materiales	7
1.1.3 Población	8
1.1.3.1 Profesores	8
1.1.3.2 Perfil de los alumnos egresados	9
<b>II. Procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje</b>	11
2.1 Teoría del Aprendizaje	11
2.2 Procesos cognitivos en el aprendizaje	12
2.2.1 Elementos de aprendizaje	13
2.2.2 Medios de aprendizaje cognitivo	13
2.2.3 Factores de aprendizaje	14
2.3 Estrategias de aprendizaje	15
2.4 Clasificación de las estrategias de aprendizaje	20
<b>III. La metacognición y el aprendizaje autodirigido</b>	25
3.1 Metacognición	25
3.1.2 Autovaloración y control ejecutivo	27
3.1.3 Aspectos metacognitivos en el aprendizaje	29
3.2 Aprendizaje autodirigido	32
3.2.1 Aspectos cognitivos del aprendizaje autodirigido	37
3.2.2 Ventajas y desventajas del aprendizaje autodirigido	39

<b>IV. Metodología de la Investigación</b>	43
4.1 Participantes	43
4.2 Instrumento	43
4.2.1 Diseño	44
4.2.2 Aplicación	45
4.2.3 Resultados	45
4.3.1 Variables atributivas	46
4.3.2 Variables de estudio	47
<b>V. Discusión de los resultados</b>	61
<b>Conclusiones</b>	65
<b>Anexos</b>	68
<b>Bibliografía</b>	72

## **Introducción**

El aprendizaje de una segunda lengua ha sido por mucho tiempo un tema de suma relevancia; y aún más hablando específicamente del idioma inglés. De acuerdo a cifras del Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), actualmente, sólo el 5% de la población en la Ciudad de México puede considerarse bilingüe (abril, 2015), lo que le permite a este grupo de individuos tener más y mejores oportunidades de empleo.

El aprendizaje de un idioma puede llevarse a cabo de diferentes maneras; el objetivo de la presente investigación es el de enfocarse en dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje escolarizado, que se lleva a cabo de manera formal, ya sea en un curso determinado o en una institución, o bien, el aprendizaje autodirigido, el cual se lleva a cabo de manera autónoma por el aprendiente, ya sea mediante la lectura, música, películas o cualquier forma que le permita aprender por sí solo.

Es posible que el tipo de aprendizaje llevado a cabo por el aprendiente influya en su desempeño en el salón de clase, específicamente en la materia de inglés; esto debido a que aquellos alumnos que aprenden el idioma de manera autodidacta han llevado a cabo una serie de procesos mentales internos, llamados procesos metacognitivos, los que contribuyen a comprender cómo se internaliza la información de manera más efectiva y fácil. Al ser su aprendizaje más autónomo, el aprendiente tiende a valerse de cualquier herramienta que le ayude en el procesamiento de nueva información. Sin embargo, es posible que además de contar con esta “ventaja”, el alumno autodirigido cuente con ciertas “desventajas”, ya que su aprendizaje no se desarrolla en un salón de clase y, lo más importante, no cuenta con un profesor fungiendo como el coordinador de la información. Entre las ventajas, podría pensarse también que el alumno autodidacta, tiene una capacidad más desarrollada para elaborar estrategias de aprendizaje, ya que ese es una de sus herramientas más importantes y, una vez más, conoce de mejor manera la forma en que aprende mejor.

Por lo anterior, surge la pregunta de investigación que a continuación se menciona:

¿Existe alguna relación entre la forma como aprendieron el idioma inglés (autodirigido o escolarizado) los alumnos de los semestres sexto y octavo de la LEI, correspondientes a las generaciones 2011 - 2015 y 2012 - 2016 y su desempeño posterior en el salón de clases?

Para realizar el análisis antes mencionado, se estableció una hipótesis nula, la cual se presenta a continuación:

No existe relación entre el tipo de aprendizaje (autodirigido o escolarizado) del inglés de los alumnos de sexto y octavo semestres de la LEI y su desempeño posterior en el salón de clases.

Con el propósito de realizar tal análisis se llevó a cabo un estudio cuantitativo y descriptivo, cuyos resultados fueron analizados cuantitativamente.

El presente estudio consta de cinco capítulos, a continuación se presenta una breve descripción de cada uno de ellos:

El capítulo uno está enfocado en brindar detalles del lugar en donde se llevó a cabo la investigación, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, en donde a los alumnos de los semestres anteriormente mencionados, se les aplicó un cuestionario con preguntas enfocadas a los temas de metacognición, tipo de aprendizaje y estrategias de aprendizaje.

El capítulo dos consta de un marco teórico en el que se describen las principales posturas e investigaciones, posturas que sirven como base para comprender de mejor manera los procesos abarcados en esta investigación. Se habla sobre los procesos cognitivos y las estrategias de aprendizaje principalmente, así como las teorías de aprendizaje que sustentan el presente trabajo, de autores como Dale Schunk (1997), Lev Vygotsky (1992) y Ausbel (1983), entre otros.

El capítulo tres se enfoca en el análisis de los procesos metacognitivos como tal y todos aquellos elementos que intervienen en un aprendizaje autónomo. En este capítulo será posible identificar algunas de las actividades llevadas a cabo por el aprendiente cuando el aprendizaje es autónomo, así como los procesos mentales que intervienen para alcanzar el mismo.

En el capítulo cuatro, podemos observar la metodología de la investigación y los resultados obtenidos a partir del instrumento aplicado a los alumnos, además de un análisis de los mismos a fin de averiguar si fue posible comprobar la existencia de la influencia del tipo de aprendizaje en los alumnos de la LEI.

En el capítulo cinco se presenta una discusión sobre los resultados obtenidos y presentados en el capítulo cuatro. Lo anterior con el fin de averiguar si la hipótesis planteada en un principio fue acertada o no.

Las conclusiones muestran un breve resumen de los aspectos más relevantes de este estudio y se presentan algunas sugerencias para futuras investigaciones.

## **I. Facultad de Estudios Superiores Acatlán**

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es la universidad pública más grande de México, siendo una de las 30 más reconocidas en el mundo y de Latinoamérica. La UNAM tiene como propósito el estar al servicio del país y de la humanidad, formar profesionistas útiles a la sociedad, organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender, con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura y la ciencia. Cuenta con centros de estudio en varios estados del país, pero mayormente en el Distrito Federal. Como parte de los planes de expansión precisamente dentro del Distrito Federal y el área metropolitana realizados por la UNAM, en el año de 1975 se crearon dentro de la periferia de la Ciudad de México, las otras Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) las cuales evolucionaron y adquirieron el nombre de Facultad de Estudios Superiores (FES), lo cual significa la impartición de estudios de maestrías y doctorados en sus diversas carreras. Entre estas facultades se encuentra la FES Acatlán, ubicada en Naucalpan de Juárez, Edo. de México, institución pública cuya misión es la de “formar con calidad, pertinencia social y con alto nivel académico, profesionales, investigadores y docentes, mediante su desarrollo intelectual, social, emocional y físico; de manera que sean promotores del cambio para la consecución de una sociedad que dé más valor a la justicia, a la cultura y a la corresponsabilidad”, y como visión “consolidarse como la mejor oferta educativa de calidad y pertinencia social del país y del entorno, para impulsar su presencia, liderazgo y vanguardia académica” (Universidad Nacional Autónoma de México, *Nuestro Campus. ¿Quiénes somos?*, por FES Acatlán). En su oferta educativa la FES Acatlán cuenta con 16 licenciaturas en el sistema escolarizado en 5 distintas áreas de conocimiento: humanidades, diseño y edificación, ciencias socioeconómicas, ciencias jurídicas, y ciencias físico-matemáticas e ingeniería. Además, ofrece 3 licenciaturas en el sistema de universidad abierta –en tres disciplinas diferentes– y una licenciatura a distancia. En el nivel de posgrado ofrece 3 doctorados, 8 maestrías y 4 especializaciones, además de seminarios, diplomados y cursos. Aunado a lo anterior también se brinda la oportunidad de

estudiar 21 diferentes idiomas, impartidos en el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) el cual es el centro de idiomas más grande de Latinoamérica.

### **1.1 Licenciatura en Enseñanza de Inglés**

En su oferta educativa, desde hace poco más de 30 años, la FES Acatlán ofrece la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI), cuyo objetivo es el formar profesionales que cuenten con un dominio avanzado de inglés y una visión general de las manifestaciones culturales, históricas y literarias de los países angloparlantes, además de dominar los principios teórico-metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje de inglés que le permitan crear, implantar y evaluar tanto programas como procesos educativos que estén dirigidos al aprendizaje de este idioma en distintos niveles educativos. Las características deseables del aspirante a esta carrera son el dominio del idioma inglés (nivel intermedio-alto), interés, apertura y tolerancia por aspectos sociales, históricos, lingüísticos, literarios y culturales de países angloparlantes, dominio del lenguaje escrito y oral, hábito de lectura y manejo adecuado de relaciones interpersonales.

Antes de la inscripción al examen de admisión aplicado por la UNAM, o el llenado del pase reglamentado, el aspirante deberá acreditar el Examen de Suficiente Dominio de Inglés (ESDI), mismo que se presenta en la FES Acatlán de acuerdo con un calendario preestablecido y que tiene como objetivo verificar un nivel intermedio – alto en los conocimientos generales del idioma inglés. En caso que el aspirante no apruebe dicho examen, no podrá ingresar a la carrera.

Una vez acreditado dicho examen, el aspirante podrá continuar con su proceso de inscripción, ya sea por vía examen de admisión o pase reglamentado si viene de alguna de las instituciones que forman parte de la UNAM (Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) o Escuela Nacional Preparatoria (ENP)).

La LEI requiere que los aspirantes ingresen con un dominio del inglés intermedio- alto, con miras a que a su egreso, el alumno tenga un dominio del inglés avanzado.

### **1.1.1 Programa de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés**

Actualmente la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, cuenta con dos planes de estudios; el plan 2000 que entró en vigor en el mismo año y el plan 2012. Esto ocurre ya que al entrar en vigor en el año 2012 el nuevo plan de estudios, aún había cuatro generaciones que debían terminar sus estudios con el antiguo plan 2000. El antiguo plan cuenta con nueve semestres de los cuales, en los primeros ocho, se impartía la materia de inglés, es decir, solamente hay ocho programas de inglés; sin embargo, en el nuevo plan de estudios, la materia de inglés se imparte los nueve semestres, contando así con un programa más, además de cambios en el resto de las materias incluyendo algunas nuevas y descontinuoando otras.

La presente investigación se enfoca en la última generación del plan 2000, lo anterior debido a que los alumnos están ya más conscientes de los conocimientos y aprendizajes que han adquirido a lo largo de la misma, es decir, de los procesos metacognitivos que se llevan a cabo antes, durante y después de aprendizaje pero, sobre todo, están conscientes de cómo pueden desarrollar estrategias tanto de aprendizaje como de enseñanza.

La investigación incluye también a los alumnos de sexto semestre, quienes forman parte de la primera generación en estudiar la LEI con el plan de estudios 2012, esto con el fin de poder hacer contrastes en caso de ser necesario entre ambas generaciones y las características de cada uno de los planes de estudios. Como ya se mencionó con anterioridad, se espera que al ingresar los alumnos a la carrera ya tengan un nivel intermedio alto del idioma inglés, el cuál es corroborado mediante el ESDI; una vez ya en la carrera se espera un incremento aún mayor. La LEI se rige por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER); razón por la cual los primeros 3 tres semestres están dirigidos a consolidar un nivel equivalente al B2 del MCER, los semestres cuarto, quinto y sexto son equivalentes al C1 y finalmente de séptimo semestre a noveno se espera que los alumnos alcancen un nivel equivalente al C2. Esto es para los alumnos pertenecientes al plan de estudios 2012, para aquellos pertenecientes al plan 2000 es exactamente lo mismo, solamente que el nivel equivalente a C2 sería en

los semestres séptimo y octavo, ya que en noveno semestre ya no tienen la materia de Inglés. Es por esta división que las clases de los profesores en los primeros tres semestres son a nivel *First Certificate in English (FCE)* equivalente al nivel B2, en los semestres cuarto a sexto son a nivel *Certificate in Advanced English (CAE)* equivalente a un C1 y finalmente de séptimo a noveno para los alumnos de plan 2012 y séptimo a octavo en plan 2000, las clases son a nivel *Certificate of Proficiency in English (CPE)*, todo esto con el fin de que los alumnos adquieran mayor competencia a medida que avanza la carrera; aunque a veces pareciera que las clases de Inglés fueran cursos de preparación ya sea para FCE, CAE o CPE.

Otra diferencia entre el plan 2000 y 2012 es que en el plan 2000 se aplicaba un examen de permanencia, el cual tenían que presentar los alumnos y acreditar en el cuarto semestre de la carrera para poder tener derecho de inscribirse al siguiente semestre; en el nuevo plan en cambio, hay dos exámenes de permanencia, uno en tercer semestre y otro en sexto semestre, con la misma modalidad, aquellos alumnos que no acrediten tales exámenes, no tendrán el derecho de inscribirse a la asignatura de inglés el semestre consiguiente, debido a la seriación obligatoria de la materia, éstas medidas fueron tomadas con el único objetivo de que al egresar los alumnos de la LEI estén aún mejor preparados.

### **1.1.2. Materiales**

Los libros de texto que se utilizan en cada semestre están basados en el MCER y son elaborados por la única editorial que cuenta con la licencia para desarrollar sus programas de acuerdo al nivel deseado para el alumno. La LEI tiene ya estipulado el material para cada semestre; sin embargo, por ahora es necesario enfocarse solamente en los materiales específicos para este proyecto de investigación.

El presente trabajo se dirige a los alumnos pertenecientes a los planes de estudios 2000 y 2012, tales alumnos pertenecen al sexto y octavo semestre y los materiales utilizados en dichos semestres son los siguientes:

Tabla 1. Materiales

Semestre	Libros
Sexto	Objective Advanced ( Libro del estudiante, libro de trabajo y CD)
Octavo	Objective Proficiency (Libro del estudiante, libro de trabajo y CD)

Como puede observarse en la información de los materiales, incluso en el título del libro se puede ver cuál es el objetivo del curso, alcanzar un nivel ya sea de CAE (*Advanced*) o CPE (*Proficiency*). Cada uno de los libros está acompañado de su Workbook o libro de trabajo, como complemento *del Student's Book* o libro del estudiante y un CD con audios de ejercicios para practicar las habilidades oral y auditiva.

La licenciatura cuenta también con proyectores, televisiones y reproductores de video, con el fin de proveer tanto a los alumnos como a los profesores de herramientas que les sean de utilidad y les permitan desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera satisfactoria.

### 1.1.3 Población

A continuación, se brinda una breve descripción de la población que forma parte de esta investigación, es decir, los profesores y sobre todo los alumnos de la LEI.

#### 1.1.3.1 Profesores

Los profesores de la LEI deben contar con un título universitario, la mayoría son egresados de la LEI o por lo general son profesores egresados de la UNAM. Los profesores de la clase de inglés, que son los más relevantes para esta investigación, deben preferentemente contar también con certificaciones en el idioma inglés, aunque esto no está estipulado, se les sugiere contar con ellos, esto con el fin de que el nivel que impartan corresponda a su conocimiento, ya que en todo proceso de enseñanza- aprendizaje, el profesor ha de fungir como el coordinador del proceso, y aunque es posible que los alumnos tengan las

herramientas, es el profesor el que debe indicar como utilizarlas de manera satisfactoria.

A lo largo de la carrera el alumno desarrolla estrategias de aprendizaje y enseñanza, esto en todas las materias; sin embargo, la materia de Inglés juega un papel muy importante, ya que entre las tareas del profesor, está la de ayudar al alumno a desarrollar estrategias de enseñanza, precisamente para darle las herramientas a usar una vez que sean ellos los que se encuentren frente a un grupo.

### **1.1.3.2 Perfil de los Alumnos Egresados**

El perfil del alumno al ingresar a la carrera se ha descrito de alguna manera en las secciones anteriores. Al egresar de la LEI, los alumnos realizan actividades profesionales de docencia e investigación principalmente en instituciones educativas de nivel medio-superior y superior, tanto del sector público como privado. Asimismo, pueden llevar a cabo labores de consultoría en empresas privadas o del gobierno sobre evaluación y/o desarrollo de materiales didácticos e instrumentos de evaluación, y otras actividades relacionadas con la enseñanza del inglés. Todas estas características se desarrollan a lo largo de los 9 semestres que tiene como duración la Licenciatura, es por eso que se espera que el alumno sea una persona capaz de llevar a cabo un pensamiento crítico. El perfil de egreso del estudiante es relativamente similar al del docente, las siguientes son algunas de las características con las que debe contar el alumno:

- Vocación por la docencia
- Interés por el aprendizaje de la lengua inglesa
- Apertura a las diferentes culturas
- Disposición para interactuar socialmente
- Disposición para el aprendizaje continuo
- Capacidad de razonamiento crítico y abstracto
- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de trabajo en equipo e individual

(Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés – Plan 2000.  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Humanidades y las Artes)

Una vez analizada la contextualización del presente trabajo, en el siguiente capítulo será posible describir las teorías de aprendizaje que fundamentan los procesos cognitivos que se construyen a partir del desarrollo de estrategias de aprendizaje.

## **II. Procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje**

En este capítulo se describen las características del aprendizaje en el marco de la teoría cognitiva, así como los procesos por los que se adquiere el conocimiento y las estrategias de aprendizaje que el aprendiente suele usar para adquirir su conocimiento.

### **2.1 Teoría de aprendizaje**

La teoría cognoscitiva, se refiere, como su nombre lo dice, a los procesos cognitivos que se llevan a cabo en el proceso de aprendizaje, es decir, los procesos mentales relacionados con el conocimiento. Dale H. Shunk (1997), señala que el aprendizaje es una *“organización mental del conocimiento y el desarrollo de redes proposicionales de información y sistemas de producción”* (p. 389). Es decir, que de acuerdo a esta teoría, el aprendizaje es una percepción de objetos o información y de la capacidad que tiene el ser humano de relacionar unos con otros, creando redes o relaciones que facilitan la retención de la información.

Esta teoría fundó las bases para el constructivismo, ya que se enfoca en los procesos cognitivos que se llevan a cabo durante el proceso de aprendizaje, es decir, los procesos mentales relacionados con el conocimiento. Dale H. Shunk (1997), señala que el aprendizaje es una *“organización mental del conocimiento y el desarrollo de redes proposicionales de información y sistemas de producción”* (p. 389). Es decir que, de acuerdo con esta teoría, el aprendizaje se deriva de la percepción de objetos e información y de la capacidad que tiene el ser humano de relacionar unos con otros, creando redes o relaciones que facilitan la retención de la información, y es aquí donde toma mayor importancia.

La teoría cognoscitiva enfatiza la importancia de elementos que no pueden ser observables en el proceso de aprendizaje, tales como la mente, la memoria, las actitudes, la motivación, el pensamiento y otros procesos internos. Básicamente, esta teoría subraya la importancia del análisis del propio conocimiento adquiriendo un control consciente de la nueva información.

Esta teoría se enfoca en la manera como el ser humano aprende y conoce; el aprendizaje de una segunda lengua es concebido como un proceso consciente y razonado, que incluye el uso deliberado de estrategias de aprendizaje (McLaughlin, 1987).

Los precursores de esta teoría son autores como Jean Piaget, quien habla de los aspectos cognitivos en el proceso de aprendizaje; David Ausubel, que describe factores cognoscitivos en el aprendizaje; así como Lev Vygotsky y Jerome Bruner con sus teorías del desarrollo cognitivo, entre otros, quienes proponían que el aprendizaje está sumamente relacionado con la experiencia, ya que el aprendizaje no es un simple traslado de la realidad, sino como una representación de la misma.

Por lo anterior resulta de vital importancia descubrir el modo en que se aprenden tales representaciones, saber cómo se almacenan y se recuperan posteriormente gracias a la memoria, para poder darles un uso cuando se necesiten; en otras palabras, es necesario reconocer los procesos cognitivos que se llevan a cabo durante el aprendizaje.

## **2.2 Procesos cognitivos en el aprendizaje**

La cognición, de acuerdo con Javier Burón (2002, p.10), es un sinónimo de *conocimiento*. Los procesos cognitivos se refieren a los procedimientos que el ser humano lleva a cabo para incorporar conocimientos, todas esas actividades que el ser humano realiza antes, durante y de manera posterior a la recepción de información nueva.

En estos procesos cognitivos, según Negrete, intervienen una serie de variables para que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo de manera satisfactoria, a las cuales él denominó como elementos, factores y medios. Este tríptico de conceptos está presente en el aprendizaje y cada uno juega un papel de vital importancia (Negrete, 2007).

### **2.2.1 Elementos de aprendizaje**

Los elementos que intervienen en los procesos cognitivos en el aprendizaje son:

1. *El sujeto*, la persona que aprende.
2. *El objeto*, todo aquello que el sujeto es capaz de aprender.
3. *La operación* se refiere al acto de aprender, las actividades intelectuales mediante las cuales el sujeto se apropia, interioriza o aprende el objeto.
4. *La representación*, la imagen o imágenes o cualquier tipo de representación de ideas, es decir, representaciones cognitivas.

Estos son los elementos que están presentes en el proceso de aprendizaje, pero también existen medios y factores que intervienen y harán que se presente una variación en los resultados del aprendizaje de cada individuo o sujeto.

### **2.2.2 Medios de aprendizaje cognitivo**

Los medios, según Negrete (2007), son aquellos que describen la relación que existe entre el sujeto y el objeto de aprendizaje, los cuales son:

1. *Sentidos*: La percepción permite establecer una relación inmediata entre el sujeto y el objeto. Es bien sabido que existen cinco sentidos diferentes que el ser humano posee: la vista, el oído, el olfato, el tacto y el gusto. Todos los anteriores juegan un rol importantísimo en cualquier proceso de aprendizaje; y ya que esta investigación se enfoca al aprendizaje de una segunda lengua, los sentidos que favorecerían la percepción de nueva información, serían la vista, el oído y de alguna manera el tacto.
2. *Razón*: Esta es la “*parte inerte de la naturaleza humana*” (Aristóteles Op. ct. en Negrete, p. 12), este medio se refiere a la capacidad única y exclusiva que posee el ser humano de raciocinio. El primer paso fueron los sentidos, el siguiente paso es percibir, interiorizar y razonar la nueva información, para poder añadirla al acervo personal y hacer uso de ella cuando sea necesario.

Estos medios, forman parte del primer contacto del alumno con el nuevo aprendizaje.

### **2.2.3 Factores de aprendizaje**

Los factores de aprendizaje pueden ser socioculturales y económicos. Existe una gran variedad de factores que intervienen en el proceso, éstos pueden ser históricos, políticos, etc. (Negrete, 2007); sin embargo, los factores que se relacionan más con la presente investigación son los siguientes:

1. *Socioculturales*: Estos factores están relacionados con la familia, la tradición, la educación, la moral e, incluso, las costumbres, ya que todos estos factores determinarán el cómo se aprenderá. Podría parecer irrelevante que factores como la familia intervengan en el proceso de aprendizaje, pero si se pone mucha atención, la importancia será obvia. Si la familia apoya e impulsa al alumno a estudiar, aprender y esforzarse, lo normal será que el alumno responda de manera positiva ante el aprendizaje; sin embargo, si la familia insiste en que estudiar no es bueno y que no se obtiene ningún beneficio de ello, el alumno se desanimará y acabará por hacer lo que la familia dice y su aprendizaje se verá trunco.
2. *Económicos*: El aprendizaje que lleve a cabo cada sujeto será acorde a su nivel socioeconómico. Lo anterior no quiere decir que aquel sujeto que tenga un estatus económico más elevado aprenderá más; sin embargo, sí tendrá más oportunidades y más comodidades en el proceso. La calidad del aprendizaje en el sujeto cuyo nivel económico no sea favorecido, no será menos basta, sino que las oportunidades, las comodidades, etc., serán más escasas.

El aprendizaje en esta teoría, se refiere a la vinculación existente entre lo que se sabe y el cómo se adquirió tal conocimiento. Esta adquisición es descrita como una habilidad mental que implica una interiorización, es decir, una codificación interna y una estructuración propia por parte del aprendiz.

El aprendiente juega un papel muy activo en esta teoría, es necesario que sea autónomo e independiente de un profesor que le diga paso a paso qué se debe hacer. El alumno en este caso organiza sus propios esquemas, conocimientos y experiencias y es capaz de desarrollar sus propias habilidades y elaborar sus propias estrategias, es decir, el alumno está más consciente de su aprendizaje. Como se puede observar, el enfoque se concentra en las actividades mentales que el alumno realiza y que conducen a una respuesta.

### **2.3 Estrategias de aprendizaje**

Las estrategias de aprendizaje son “*planos cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso*” (Presley, 1990 y Wernstern y Mayer, 1986 en Schunk, 1997, p. 363). Estas estrategias consisten en técnicas para crear y mantener un clima de aprendizaje positivo. Surgen directamente del aprendizaje autorregulado, ya que el alumno es quien posee mayor control sobre el procesamiento de la información. Básicamente se trata de técnicas que permiten que el alumno, tenga consciencia sobre aquellas actividades que puede llevar a cabo con el fin de que se facilite el proceso de aprendizaje y exista un reforzamiento en la retención de información (Rigney, 1978 en Schunk, 1997).

Díaz Barriga (2002) argumenta que aun cuando la variedad de definiciones sobre las estrategias de aprendizaje es muy extensa, gran parte de ellas coinciden en los siguientes puntos:

- *Son procedimientos o secuencias de acciones.*
- *Son actividades conscientes y voluntarias.*
- *Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.*
- *Persiguen un propósito determinado; el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos aspectos vinculados con ellos.*
- *Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).*
- *Son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas (Kozulin, 2000 en Díaz, 2002).*

- *Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más (Belmont, 1989 y Kozulin, 2000 en Díaz, 2002).*

A partir de las afirmaciones y características que tanto Schunk (1997) como Díaz Barriga (2002) enlistan con relación a las estrategias de aprendizaje, es posible intentar proporcionar una definición propia más clara de lo que son estas estrategias:

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos, es decir, un conjunto de pasos, operaciones o habilidades que el alumno emplea de manera consciente, autónoma, controlada e intencional como herramientas que puede manipular de acuerdo a sus necesidades para aprender de manera significativa y solucionar así un problema (Zamora Miranda, 2017).

Díaz Barriga (2002) argumenta que existen tres rasgos característicos de las estrategias de aprendizaje:

- a) La aplicación de las estrategias es controlada y no automática:* Una toma de decisiones es necesaria en este proceso; debe existir una planificación previa y cierto control en la ejecución. Precisamente, es por eso que son necesarios los procesos metacognitivos, que no son más que procesos autónomos y autorregulados.
- b) La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje:* Este proceso requiere de una reflexión en cuanto al modo de emplearlas. Es de vital importancia el dominio de las secuencias de acciones y técnicas de las cuales se constituyen para poder aplicarlas de manera flexible.
- c) Seleccionarlas de manera inteligente:* Se lleva a cabo una actividad de acuerdo a demandas y necesidades determinadas. El alumno deberá seleccionarlas inteligentemente, según las mismas funcionen de manera adecuada o tengan que modificarse e, incluso, eliminarse (Díaz Barriga, 2002).

Díaz Barriga (2002) afirma que estas estrategias de aprendizaje y su ejecución, ocurren de manera asociada con ciertos recursos y procesos cognitivos.

Basándose en Brown (1975), Flavell (1977) y Wellman (1977), argumenta que todo ser humano posee varios tipos de conocimiento necesarios en el proceso de aprendizaje; entre estos procesos podemos encontrar el *conocimiento estratégico*, el cual tiene relación directa con las estrategias de aprendizaje, Brown (1975) lo define como *saber cómo conocer*.

Las estrategias de aprendizaje algunas veces pueden ser aplicadas en varios momentos del proceso de aprendizaje, en otras ocasiones tienden a restringirse dependiendo de los temas y contenidos de los mismos. Algunas se adquieren por medio de una instrucción por parte de un profesor y algunas otras pueden aprenderse muy fácilmente e incluso pueden surgir de manera espontánea sin necesidad de un instructor.

*“El aprendizaje de las estrategias depende además de factores motivacionales del aprendiz, y de que éste las perciba como verdaderamente útiles”* (Díaz Barriga, 2002, p. 237).

El proceso de desarrollo de estas estrategias, suena más sencillo de lo que es; esto tal vez se deba a que a lo largo de la historia, las instituciones educativas y los docentes más específicamente, se han enfocado y limitado a enseñar contenidos y el cómo hacer algo, en lugar de hacerlo y ayudar a los alumnos proporcionándoles estrategias para aprender. Es muy cierto que no todas las estrategias serán adecuadas para todos los alumnos, cada alumno se daría a la tarea de identificar aquellas estrategias que le fueron de ayuda al resolver un problema o retener cierta información. Esta iniciativa ayudaría a que los alumnos estén más conscientes del proceso de aprendizaje y del cómo se lleva a cabo. A grandes rasgos, existe una serie de pasos que podrían ser de gran utilidad para descubrir y desarrollar estas estrategias. El primer paso sería analizar la actividad o situación con relación a los objetivos personales. Después sería necesario elaborar una estrategia o planeación, para lograr esto, tendríamos que pensar en lo siguiente: *“Dada esta tarea, la cual tengo que cumplir en determinado tiempo y en determinado lugar, de acuerdo con estas reglas o normas y con estas características; debo emplear tal procedimiento para lograr el objetivo”* (Snowman, 1986 en Schunk, 1997, p. 364). En cuanto se habla de un

“*procedimiento*”, se habla ya de una estrategia. Es posible percatarse de que el proceso que se lleva a cabo para desarrollar estas estrategias es más autónomo, requiere la participación del individuo en cuestión y una completa interacción con sus procesos cognitivos. Una vez que ya se identificaron los *procedimientos*, es decir, las estrategias que se emplearon, será necesario ponerlas en práctica y supervisar si el progreso del método es de utilidad para alcanzar la meta que se propuso en un principio. En dado caso que la estrategia no haya funcionado de manera satisfactoria, será necesario modificarla, ya que no hubo adelanto alguno (Schunk (1997)).

Schunk (1997), sintetizó toda la información que proporcionó Snowman (1986, en Schunk, 1997) en relación a las estrategias de aprendizaje y logró identificar los pasos necesarios para formular e implantar una estrategia de aprendizaje, los cuales son los siguientes:

1. *Analizar: Identificar el aprendizaje meta, los aspectos importantes de la tarea, las características personales relevantes y técnicas de aprendizaje que puedan resultar útiles.*
2. *Planear: Sencillamente es formular un plan, una idea general.*
3. *Implantar: Emplear estas estrategias.*
4. *Supervisar: Evaluar el proceso para determinar su eficacia.*
5. *Modificar: En caso de ser necesario, cambiar la estrategia o alguna de sus características.*
6. *Conocimientos metacognoscitivos: Identificar la estrategia y analizar cómo se llevó a cabo, con el fin de tener pasos a seguir en la operación en aprendizajes posteriores (Schunk, 1997).*

Entonces, ¿todos utilizamos estas estrategias de aprendizaje? Aun cuando debería ser el caso, no todo alumno emplea estas estrategias, ya sea porque no está interesado en ellas o no sabe cómo desarrollarlas, precisamente por la falta de instrucción. Presley y Marks (1992 en Schunk, 1997) afirmaban que era

importante enseñar estas estrategias, proceso para el cual proporcionaron los siguientes pasos:

1. *Introducir pocas estrategias a la vez.*
2. *Brindar ejercicios variados en diversas tareas.*
3. *Hacer que los docentes funcionen como modelos.*
4. *Recalcar a los alumnos el valor de utilizar estrategias en el aprendizaje.*
5. *Reforzar la retroalimentación y la enseñanza.*
6. *Establecer oportunidades de transferencia.*
7. *Mantener la motivación de los alumnos.*
8. *Formar el hábito de reflexión y planeación.*

Si todo alumno, estuviera consciente de la importancia y el valor de estas estrategias, dejaría de verse al aprendizaje como un proceso sumamente difícil, porque ya habría una gama de herramientas que podrían emplear, acorde a sus necesidades. Los docentes deberían tomar consciencia de la utilidad que tendría el hecho de que sus alumnos sepan cómo les es más fácil aprender. Como se mencionó líneas atrás, no todos los alumnos emplean estas estrategias, cabe destacar que la responsabilidad de ello no recae solamente en ellos, pero no todos los alumnos poseen una visión autónoma de lo que es el aprendizaje, sin embargo, es aquí donde podemos comenzar a analizar el concepto de autodidactismo, o aprendizaje autorregulado para referirnos a aquellos alumnos que sí lo hacen. Aquellos alumnos que ejecutan este proceso de aprendizaje de manera autónoma o autorregulada, son los que más emplean esas estrategias de aprendizaje, precisamente debido las características propias del aprendizaje autorregulado, donde el aprendiente toma más consciencia y responsabilidad de sus conocimientos y de cómo se llegó a ellos (Schunk, 1997).

## 2.4 Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Tratar de clasificar de manera exhaustiva las estrategias de aprendizaje es como dice Díaz Barriga (2002), una tarea muy difícil, debido a la gran variedad de enfoques mediante los cuales se ha abordado el tema.

La clasificación de estas estrategias, depende de qué tan generales o específicas puedan llegar a ser, así como también depende del tema al que se aplican, el tipo de aprendizaje al cuál están favoreciendo, la finalidad u objetivo, etcétera.

Díaz Barriga (2002), basándose en trabajos anteriores de otros autores, proporciona una clasificación de estas estrategias, las cuales son:

1. *Estrategias de recirculación de información:* Este tipo de estrategias puede ser empleada por cualquier aprendiz. Se consideran como estrategias de carácter superficial, es decir, son utilizadas para lograr un aprendizaje “al pie de la letra” de la información. El mejor ejemplo de esta estrategia es el repaso, el cual consiste en repetir una y otra vez la información que se pretende aprender, hasta poder lograr una asociación para poder interiorizarla. Estas estrategias, debido a su carácter recirculatorio (por el hecho de repetir la información), pueden llegar a considerarse repetitivos o memorísticos.
2. *Estrategias de elaboración:* El propósito de este tipo de estrategias es el de integrar y relacionar la nueva información con los conocimientos previos. Existen dos tipos: simples y complejas, la única diferencia que existe entre ambas es la profundización en la integración de esta nueva información. Se pretende que estas estrategias permitan un proceso más sofisticado en cuanto al tratamiento y a la codificación de la información que ha de aprenderse, ya que se enfoca básicamente en el significado de la información y no en aspectos superficiales.
3. *Estrategias de organización de la información:* La principal característica de este tipo de estrategias es que permite hacer una reorganización constructiva de la información que se pretende aprender, es decir, a través

del uso de las estrategias se organiza, se agrupa y se clasifica la información nueva. La idea es alcanzar una representación correcta mediante las relaciones existentes entre lo que se pretende aprender y lo que el aprendiz organiza de manera esquemática e internaliza (Díaz Barriga, 2002).

Con base en Pozo, Díaz Barriga (2002) elaboró una lista de las características más detalladas para cada una de las estrategias de aprendizaje mencionadas en las clasificaciones, la cual es la siguiente:

Tabla 2.1 Clasificación de estrategias de aprendizaje

<b>Proceso</b>	<b>Tipo de estrategia</b>	<b>Finalidad u objetivo</b>	<b>Técnica o habilidad</b>
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple Apoyo al repaso (Seleccionar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetición simple y acumulativa.</li> <li>• Subrayar</li> <li>• Destacar</li> <li>• Copiar</li> </ul>
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple  Procesamiento complejo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palabras clave</li> <li>• Rimas</li> <li>• Imágenes mentales</li> <li>• Parafraseo</li> <li>• Escuchar música</li> <li>• Elaboración de inferencias</li> <li>• Resumen</li> <li>• Analogías</li> <li>• Elaboración conceptual</li> </ul>
	Organización	Clasificación de la información Jerarquización y organización de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de categorías.</li> <li>• Redes semánticas</li> <li>• Mapas conceptuales</li> </ul>

Cada una de las estrategias de aprendizaje, tiene su propia finalidad u objetivo. Cualquier actividad llevada a cabo por el alumno con la finalidad de facilitar la retención de información nueva es una estrategia.

Subrayar, hacer mapas conceptuales y dibujos son un claro ejemplo del uso de las estrategias de aprendizaje; estas actividades las hemos llevado a cabo durante muchos años, representan la manera como los individuos adquieren información de una forma más fácil. Regularmente estas estrategias son elaboradas y desarrolladas por el mismo individuo, sin embargo, aun cuando éstas funcionan de manera satisfactoria, no llegan a desarrollarse y desenvolverse en toda su plenitud, debido a que no ha habido una instrucción por parte de nadie; los docentes han enfocado su labor en proporcionar información, pero no se les ha ocurrido ayudar a los alumnos a que tengan control propio de la recepción de la misma. Los docentes regularmente se quejan del hecho de que los alumnos no estudian o no son capaces de interiorizar algún tipo de información, sin darse cuenta de que ellos mismos podrían apoyarlos en ese aspecto, tratando de ayudarlos a reconocer cuál es la forma y que actividades les funcionan mejor cuando se trata de aprender algo (Estévez, 2002).

Según Estévez, las estrategias de aprendizaje representan diversos caminos para que las personas aprendan y constituyan vías de acceso al conocimiento, el cual se activa de manera sistemática. En el siguiente esquema (Estévez, 2002) es posible ver la fórmula para enseñar a aprender, ya que cuando se enseña el uso de estas estrategias, lo que realmente se está haciendo es enseñar al alumno a aprender:

1. Se modela la estrategia
2. El alumno la practica de manera guiada.
3. El alumno la practica sin ninguna guía.

En cuanto a la adquisición de las estrategias de aprendizaje, Díaz Barriga, propone, basándose en Flavell (1993) una tabla en la que describe tres fases básicas en el proceso de adquisición e internalización de las mismas (Tabla 2.2)

en donde la primera fase es aquella en la cual es imposible el uso inducido o espontáneo de las estrategias, por la sencilla razón de que se carece de competencia cognitiva, ya que no se ha aprendido la estrategia. En una segunda fase el uso de las estrategias es posible, siempre y cuando haya una persona instruyendo o proporcionando ayuda para hacerlo. Como es posible apreciar, a diferencia de la etapa anterior, en ésta ya se posee la capacidad para utilizar las estrategias como instrumentos cognitivos, sin embargo, aún existe cierta limitación en su empleo. Por último, la tercera fase se caracteriza por el uso ya espontáneo de las estrategias en el momento en el que el aprendiz lo requiere, debido a que ha logrado ya su internalización y posee un conocimiento metacognitivo para evaluar el proceso. En esta fase, el aprendiz es capaz ya de utilizar de manera autónoma las estrategias, practicarlas y reflexionar sobre ellas para poder aplicarlas de manera flexible.

Tabla 2.2 Adquisición de las estrategias de aprendizaje

	<b>Fase 1: Estrategia no disponible.</b>	<b>Fase 2: Uso inexperto de la estrategia.</b>	<b>Fase 3: Uso experto (flexible) de la estrategia.</b>
Habilidad para ejecutarla	Nula o pobre	Inadecuada (Rígida)	Adecuada
Uso espontaneo ante tareas que lo exijan	Ausente	Ausente	Presente
Intentos de inducir su uso	Ineficaces	Eficaces	Innecesarios
Efectos sobre el aprendizaje	----	Positivos	Positivos
Regulación metacognitiva	Inexistente	Baja	Alta
Vinculación con el dominio o tarea que se aprendió	---	Fuerte	Débil
Posibilidad de transferencia.	---	Escasa	Alta

Las estrategias de aprendizaje son mucho más importantes de lo que se cree; está claro que si hubiera una instrucción adecuada de las mismas, cualquier tipo de aprendizaje se llevaría a cabo, si no de manera sencilla, al menos con un nivel de complejidad menor. Es necesaria en ocasiones la inclusión de algún actor

fungiendo como coordinador de la instrucción de las estrategias, para que el aprendiz esté consciente del proceso de adquisición y su proceso en general. Sin embargo, estas estrategias no son los únicos elementos que intervienen en el aprendizaje y más específicamente en un aprendizaje autónomo, además de que, como ya se mencionó antes, la instrucción por parte de un profesor, no siempre es necesaria, debido a la intervención de otros factores dependiendo de las necesidades de cada individuo.

### **III. La metacognición y el aprendizaje autodirigido**

#### **3.1 Metacognición**

Javier Burón (2002, p. 10), para definir el concepto de metacognición, señala que “meta” significa “más allá” y “cognición” es un sinónimo de “conocimiento”, por lo que metacognición, significaría “más allá del conocimiento”.

En palabras más apegadas a la presente investigación, metacognición es el conocimiento autorreflexivo o el conocimiento de la propia mente adquirido por el proceso de auto-observación; es el conocimiento de nuestras cogniciones, según Brown (1978, en Burón, 2002). En este proceso de metacognición, el individuo está consciente de las actividades cognitivas que lleva a cabo en el aprendizaje, es decir, existe un control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva. De tal manera, un aprendizaje metacognitivo es aquel en el que el alumno tiene conciencia y control sobre lo que aprende y el modo en que aprende.

De acuerdo con Vrugt y Oort (2008), existen dos aspectos muy importantes en la metacognición, los cuales son el conocimiento acerca de la cognición y la regulación de la cognición. El primer aspecto hace referencia a los factores y variables que intervienen en los procesos cognitivos y la capacidad que tiene el individuo de reconocerlos. El segundo aspecto se refiere a cualquier tipo de actividad o actividades que el alumno lleva a cabo para controlar su aprendizaje.

Según John Flavell (1977), la metacognición es el último nivel de la actividad mental, ya que este proceso requiere “pensar sobre el pensamiento”, es decir, tratar de comprender de qué manera se logra aprender información nueva y qué estrategias de aprendizaje se utilizan. Bruner (1993, en Klinger, 2000) argumenta que sólo los aprendices más hábiles pueden gozar del privilegio del uso de la metacognición, aquellos que son menos hábiles poseen pocas o ninguna de estas habilidades, esto debido a que el desarrollo de las actividades de autoconsciencia, autoevaluación y autorregulación requieren cierto nivel de disciplina y autocontrol, características difíciles de hallar en los alumnos.

Flavell (en Díaz Barriga, 2002) afirma que la metacognición es el conocimiento sobre nuestros propios procesos y productos de conocimiento, y dice que ésta puede dividirse en dos ámbitos:

- *Conocimiento metacognitivo*: Se refiere a aquella parte del conocimiento del mundo que se posee y que se relaciona con asuntos cognitivos. En otras palabras, podemos decir que éste se refiere a cualquier conocimiento previo que el individuo posee y que relaciona con la información nueva que recibe. Este conocimiento metacognitivo está estructurado a partir de tres tipos de variables o categorías, las cuales se relacionan entre sí. La primera de estas categorías es la *variable de persona*, la cual se refiere a los conocimientos que un individuo posee sobre sus propios conocimientos, sus capacidades y sus limitantes como aprendiz, permitiéndole comprender los conocimientos que otras personas poseen para tomarlas como un punto de comparación. La segunda categoría es la *variable de tarea*, que se refiere a los conocimientos que posee un individuo acerca de las características propias que posee una tarea, tanto del vínculo que existe entre ésta y su objetivo, como las demandas que ésta implica. Finalmente, tenemos la *variable de estrategia*, que se refiere a los distintos conocimientos que un individuo posee sobre las diferentes estrategias y técnicas que utiliza para distintas actividades cognitivas; esto incluye su aplicación y la evaluación de su eficacia.
- *Experiencias metacognitivas*: Estas experiencias son de tipo consciente sobre asuntos cognitivos. No toda experiencia del individuo formará parte de este rubro, para que pueda ser considerada como tal, es necesario que esté relacionada con alguna tarea o actividad cognitiva. Flavell (en Díaz Barriga, 2002), propone que conforme el individuo se desarrolla, se van adquiriendo nuevas capacidades para interpretar y responder de manera apropiada estas experiencias.

Klinger (2000) por su parte, afirma que existe una serie de metacomponentes que permitirá comprender de mejor manera los procesos metacognitivos y

comprender las actividades que los aprendices más hábiles llevan a cabo para desarrollar una autoconsciencia del aprendizaje: para ello es necesario elaborar primero:

- *Una planeación de lo que se hará.*
- *Un monitoreo de lo que se está llevando a cabo.*
- *Una evaluación de lo realizado.*

Algunos de estos metacomponentes (Klinger, 2000) son:

1. *Reconocimiento del problema.*
2. *Definición de la naturaleza del problema.*
3. *Selección de una estrategia para el desempeño de la tarea.*
4. *Selección de una o más representaciones mentales para la información.*
5. *Monitoreo de cómo se asume la tarea. ¿Qué se hace? ¿Cómo se hace?*
6. *Comprensión de la retroalimentación tanto interna como externa.*
7. *Conocimiento de cómo actuar ante tal retroalimentación.*
8. *Implementación de una acción como resultado de la retroalimentación.*

Estas actividades o metacomponentes, deben de llevarse a cabo para que el individuo adquiera consciencia mental de su propio pensamiento y de cómo se regula el mismo. Cada uno de estos pasos proporcionan cierto nivel de autonomía al alumno, haciéndolo reflexionar sobre su propio pensamiento, su conocimiento y su aprendizaje.

### **3.1.2 Autovaloración y control ejecutivo**

Según Klinger (2000, p.88), la metacognición involucra dos procesos:

1. *El conocimiento metacognitivo, el cual no es más que la autovaloración y autorregulación del proceso de aprendizaje; es el conocimiento del individuo acerca de sus propios recursos cognitivos, estrategias que se emplean en determinado aprendizaje.*

2. *El control ejecutivo, el cual es la habilidad para manipular, regular y controlar recursos y estrategias cognitivas con el objetivo de alcanzar de manera exitosa una tarea de aprendizaje (Klinger, 2000).*

En la siguiente tabla, se distinguen los procesos de autovaloración y control ejecutivo en la metacognición mediante las preguntas que el individuo se formula a lo largo de la actividad metacognitiva:

Tabla 3.1 Autovaloración y control ejecutivo

Autovaloración	Control Ejecutivo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo le hice?</li> <li>• ¿Qué palabras claves usé?</li> <li>• ¿Qué fases tuvo mi proceso para aprender / solucionar el problema?</li> <li>• ¿De qué me acordé? ¿Cómo me acordé?</li> <li>• ¿Qué apoyos externos (notas, diagramas, etc.) fueron efectivos?</li> <li>• ¿Me estancué en alguna parte? ¿Por qué?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo le voy a hacer?</li> <li>• ¿Cuál es mi plan?</li> <li>• ¿Qué características tiene este problema? ¿Me había encontrado con alguno similar antes? ¿Qué me funcionó bien entonces? ¿Qué no funcionó para evitarlo?</li> <li>• ¿Cómo sabré que he aprendido/ solucionado el problema durante el proceso? ¿Cómo sabré que me acerco a la meta?</li> <li>• ¿Cuál es el plan B? Y si éste no funciona, ¿Qué haré?</li> </ul>

(Klinger, 2000, p.88)

Como se observa, por medio de estas preguntas es posible que el individuo pueda dar un seguimiento al proceso metacognitivo, reconociendo las actividades, operaciones y funciones cognitivas que lleva a cabo durante él, teniendo mayor control del mismo.

¿Es posible instruir un control sobre el desarrollo de la metacognición? Para Price-Mitchell (2016) la respuesta es afirmativa y el papel que juega el profesor en este proceso es muy importante, ya que deja de fungir solamente como

coordinador de información nueva y comienza a instruir al alumno a reflexionar sobre su propio aprendizaje, con el fin de que éste identifique, de mejor manera, los procesos mentales llevados a cabo. La autora incluso recopila un par de estrategias que podrían ser útiles para que los profesores empleen con sus alumnos con el fin de que éstos reconozcan y mejoren sus actividades metacognitivas:

1. *Enseñar a los alumnos cómo está diseñado su cerebro para crecer intelectualmente:* Según Price-Mitchell (2016), es recomendable hacer hincapié en la importancia que tiene la metacognición y los procesos que intervienen en el desarrollo de la misma, con el fin de que el alumno esté consciente de cómo puede crecer su cerebro intelectualmente hablando; hecho que, según especialistas, agudiza su pensamiento reflexivo y facilita el aprendizaje y el autoconocimiento.
2. *Ayudar al alumno a reconocer qué es lo que no entiende:* Cuando el profesor ayuda al alumno a identificar aquello que le resultó confuso en la clase aquello que se le dificultó más, no solamente crea un mejor ambiente de aprendizaje, sino que impulsa al alumno a desarrollar una autoconsciencia y una autoevaluación de su aprendizaje.

Price-Mitchell (2016) argumenta que cuando los alumnos reflexionan en su aprendizaje, cómo se llevó a cabo, qué fue necesario, etc.; se convierten en mejores aprendices.

### **3.1.3 Aspectos metacognitivos en el aprendizaje**

La metacognición, es una constante autovaloración del propio pensamiento, es un conocimiento del individuo acerca de sus propios recursos cognitivos, dependiendo de las demandas de la o las tareas, así como las estrategias que se emplean para llevar a cabo el proceso cognitivo de manera efectiva.

En el conocimiento de las operaciones mentales llevadas a cabo en la actividad metacognitiva, existen diferentes aspectos, según Burón (2002), que son esenciales para esta actividad mental, que son los siguientes:

1. *Meta-atención:* Como ya se mencionó antes, el prefijo “meta” significa “más allá”, por lo tanto la meta-atención es el conocimiento de los procesos implicados más allá de la acción de atender. El proceso de atención es de suma importancia en cualquier tipo de aprendizaje, ya que es el primer contacto que se tiene con la nueva información. A partir de la meta-atención, partirá la autorregulación de la manera de trabajar, para poder llevar a cabo un proceso más controlado.

Para desarrollar las habilidades metaatencionales, es necesario primero saber identificar en qué momento se produce una distracción y saber cómo ésta influye de manera negativa. Al poder identificar estas distracciones, será más fácil controlarlas y eliminarlas de ser necesario.

2. *Metamemoria:* La metamemoria es el conocimiento que poseemos sobre nuestra memoria. La memoria puede ser tanto una capacidad como una limitación. ¿Cuántas veces hemos escuchado decir a alguien “Tengo muy mala memoria”? Esta afirmación supone que el individuo está consciente de que memorizar alguna información no es su fuerte, esto quiere decir que el individuo está consciente del funcionamiento de los procesos memorísticos y sus limitaciones.
3. *Metacomprensión:* Es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla. Esta metacomprensión posee aspectos que la definen; primero es necesario que el individuo tenga el conocimiento de lo que es comprender, después es necesario distinguir la comprensión de otras operaciones mentales; acto seguido, el individuo debe de estar consciente de cuándo se comprende algo para saber qué hay que hacer mentalmente para finalmente auto-observar y autoevaluar el proceso, eliminando los elementos negativos. En otras palabras, por metacomprensión entendemos que es el conocimiento de hasta qué punto se comprende algo, cómo se logra la comprensión y cómo se evalúa la comprensión alcanzada.

Burón (2002) sostenía que “*podemos afirmar que se ha comprendido un tema cuando tenemos formada en nuestra mente una visión global coherente de su contenido*” (p 47).

4. *Metaignorancia*: El proceso de metaignorancia hace referencia al hecho de no saber que no se sabe. Si se ignora, que no se sabe, no habrá dudas, ni preguntas y por consecuencia el aprendizaje será escaso o nulo. En otras palabras, la metaignorancia es la ignorancia de la propia ignorancia, y es un problema que puede devenir en consecuencias más grandes, porque aquel que sabe que ignora algo, tiene posibilidades de salir de esa ignorancia estudiando, preguntando, investigando, etc. Sin embargo, aquél que no tiene ni la más mínima sospecha de que desconoce algo, no preguntará o preguntará poco y por ende, aprenderá poco (Burón, 2002).

Las habilidades metacognitivas comienzan a desarrollarse entre los 5 y los 7 años; cada uno de los aspectos enlistados aquí, va adquiriéndose con el paso del tiempo, dependiendo de las necesidades del individuo, la práctica y la consciencia sobre uno mismo. Existen también ciertas variables que influyen en la metacognición. La primera de ellas es la edad; entre más edad posee el individuo, más comprensión tiene de sus propias capacidades y sobre todo de las limitaciones que posee su memoria. El individuo desarrollará habilidades para supervisar su propio rendimiento. Otra variable serían las tareas, que puede entenderse como el conocimiento de la relativa dificultad de aprender algo y recuperar de la memoria diversas informaciones. Y finalmente encontramos la variable de las estrategias, las cuales serán seleccionadas de acuerdo con las necesidades del alumno (Schunk, 1997).

La metacognición puede resumirse en el hecho de aprender a aprender; desarrollar conocimientos acerca del proceso de aprendizaje, tener la capacidad de planear un aprendizaje y sobre todo, descubrir y utilizar estrategias apropiadas para el objetivo principal. Negrete (2007, p. 54) aseguraba que “*Aprender a aprender significa no sólo prestar atención a las enseñanzas de los demás y tener buena memoria, sino aprender a pensar, a escuchar, a leer, a redactar, a explorar*

*e investigar, a desarrollar la capacidad de síntesis, a complementar las técnicas y métodos de estudio. Significa tener una mente abierta para asimilar los cambios en la estructura cognitiva y adaptarse a los nuevos conocimientos.”*

### **3.2 Aprendizaje autodirigido**

La importancia de la autonomía del alumno es enorme. El alumno debe fungir como un elemento independiente o al menos lo más independiente posible de un profesor.

Existen dos tipos de aprendizaje. Primero tenemos el aprendizaje escolarizado, al cual también podemos llamar aprendizaje institucional, que como bien lo dice su nombre se lleva a cabo en una institución, en una escuela, en donde el alumno acude de manera regular a un salón de clases y a recibir instrucciones por parte de un profesor; el profesor fungirá aquí como el coordinador del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es él quien tiene un programa establecido y un curso que debe seguir al pie de la letra. En este caso, el alumno no es tan autónomo, no es tan autorregulado y no se auto-observa, ni se autoevalúa y en caso de hacerlo, la mayoría de las veces no lo hace de manera consciente, sino que lo hace siguiendo indicaciones por parte del profesor. Por otro lado, tenemos el aprendizaje autodirigido, que como su nombre de igual manera nos indica, se trata de un aprendizaje que el alumno lleva a cabo por sí mismo. Dickinson (1987) concibe al alumno como un individuo que trabaja sin el control directo de un profesor. A diferencia del aprendizaje escolarizado, en éste no existe un profesor que funja como el coordinador del proceso, no existe una institución, ni un salón de clases determinado y por obvias razones, el alumno no recibe instrucciones de ningún tipo. En este tipo de aprendizaje, es posible observar a un alumno más autónomo, en donde él toma riendas de su aprendizaje sin la ayuda de un instructor y a todo lo que ésta englobe.

El término responsabilidad toma un papel de vital importancia en este aprendizaje autodirigido, ya que el individuo deberá poseer una actitud particular hacia el objetivo de aprendizaje, en donde se hace responsable de todas las decisiones relacionadas con ese objetivo; existe hasta cierto punto una

regulación de la cognición. El alumno es totalmente responsable e independiente de instrucciones externas.

¿Cuáles son las razones por las que un alumno decide aprender de manera autodirigida? La primera razón sería que no puede asistir a clases, ya sea por falta de tiempo, de dinero, etc. La segunda razón es que un curso no complementa sus necesidades, ya que tal vez quiera enfocarse a una capacidad en específico. La tercera razón es que simplemente prefiere aprender algo de manera independiente, con sus propios tiempos, sus propios medios y sus propias capacidades.

En este tipo de aprendizaje, el alumno toma más consciencia sobre su propio saber, debe existir cierta regulación de los procesos cognitivos en el proceso. La regulación de la cognición se refiere a las actividades relacionadas con el control ejecutivo cuando se enfrenta a una tarea cognitiva. En el siguiente cuadro se observan características propias de la metacognición y la autorregulación:

Tabla 3.2 Metacognición y autorregulación

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Metacognición (Conocimiento de la cognición)<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocimiento del qué.</li><li>• Noción del cómo.</li><li>• Conocimiento del cuándo y dónde.</li><li>• Variables o categorías de persona, tarea y estrategia.</li><li>• Experiencias metacognitivas.</li></ul></li><li>2. Autorregulación (Regulación del conocimiento)<ul style="list-style-type: none"><li>• Planificación y aplicación del conocimiento.</li><li>• Monitoreo y supervisión.</li><li>• Evaluación (relacionada con las categorías de personas, tareas y estrategias).</li></ul></li></ol>
---

Díaz Barriga (2002, p. 276)

En lo que concierne a la autorregulación, podemos observar que Díaz Barriga (2002) menciona primeramente la *planificación*, que son actividades de planeación, obviamente, relacionadas con el establecimiento de un plan de acción, incluyendo la identificación de la meta de aprendizaje, visualización de los posibles resultados y la selección de estrategias de acuerdo con la meta. Esta planeación va a hacer más sencilla la ejecución de la tarea de aprendizaje y, a su vez, incrementa la posibilidad de obtener resultados satisfactorios.

En segundo plano aparecen las actividades *de monitoreo*, que servirán para supervisar. Se refieren al hecho de que el individuo esté consciente de lo que se lleva a cabo para poder anticiparse a futuras actividades. Además, este monitoreo será de vital importancia para identificar errores y problemas que se presentan tanto en la selección de las estrategias como en el proceso en general. Díaz Barriga define este paso como el de “mirar hacia atrás”, para observar qué se ha hecho hasta el momento y el “mirar hacia adelante”, para tomar en cuenta qué es lo que no se ha hecho y deberá hacerse posteriormente (2002, p. 247).

Finalmente, las actividades de *evaluación* o revisión, son aquellas que se llevan a cabo con el objeto de sopesar los resultados de las estrategias y del proceso en general, con el fin de analizar el cumplimiento del plan primero y el logro de las metas. Regularmente, estas actividades de revisión se emplean al finalizar la ejecución de la tarea.

Díaz Barriga (2002) propone que estas actividades autorreguladoras pueden resumirse en las preguntas que se emplean en el control ejecutivo, de la siguiente manera:

Tabla 3.3 Preguntas empleadas en el control ejecutivo

Actividad	Preguntas
Planeación	¿Qué voy a hacer? ¿Cómo le voy a hacer?
Monitoreo y supervisión	¿Qué estoy haciendo? ¿Cómo lo estoy haciendo?
Evaluación	¿Qué hice? ¿Cómo lo hice?

Basado en Díaz Barriga (2002)

Estas actividades y preguntas tienen que llevarse a cabo de manera forzosa para poder alcanzar un nivel satisfactorio de autorregulación del proceso de aprendizaje, con el fin de tener más control y conocimiento del mismo. La regulación de los procesos cognitivos es variable y depende de cada sujeto, tarea y estrategia. Estos procesos de autorregulación involucran una toma de decisiones de manera reflexiva y consciente, que como ya se mencionó con anterioridad, desarrollarán la autonomía del alumno.

Aun cuando las actividades metacognitivas y las actividades autorreguladoras son diferentes, al mismo tiempo se complementan ya que, por ejemplo, no podríamos ejecutar las actividades de planeación sin una activación previa de nuestros conocimientos metacognitivos (Díaz Barriga, 2002).

El aprendizaje autodirigido está fundamentado en la autorregulación del aprendiente, la cual se define por Schunk (1997) como una serie de “pensamientos, sentimientos y actos originados por el alumno, orientados sistemáticamente a la consecución de sus metas” (Schunk, 1997: 338). Esta serie de elementos se puede ver también como una activación personal de ciertas conductas y actividades cognitivas dirigidas a una meta o propósito.

Con base en Zimmerman (1994), Schunk (1997) propone un marco conceptual para el estudio de la regulación, partiendo desde el proceso de aprendizaje y del propio alumno, el cual plantea de la siguiente manera:

Tabla 3.4 Marco conceptual para el estudio de la regulación

<b>Condiciones del aprendizaje</b>	<b>Dimensiones del aprendizaje</b>	<b>Condiciones del estudiante</b>	<b>Atributos de autorregulación</b>	<b>Subprocesos de autorregulación</b>
¿Por qué?	Motivo	Elegir participar	Automotivado	Autoeficacia y metas personales
¿Cómo?	Método	Elegir el método	Planeado o automatizado	Uso de estrategias
¿Cuándo?	Tiempo	Elegir el límite de tiempo	Oportuno y eficaz	Manejo del tiempo
¿Qué?	Conducta	Elegir la conducta resultante	Consciente del desempeño	Observaciones, juicios y reacciones personales
¿Dónde?	Medio Físico	Elegir el entorno	Sensible al entorno	Estructuración del ambiente
¿Con quién?	Medio Social	Elegir compañero, modelo o maestro	Sensible al medio social	Busca selectiva de ayuda

(Zimmerman, 1994 en Schunk, 1997)

A partir de las condiciones de aprendizaje, según Zimmerman, y de las dimensiones del mismo, el aprendiente será capaz de elaborar y desarrollar procesos de autorregulación, procesos que permitirán un aprendizaje más consciente, debido a que el individuo sabe qué está haciendo, cómo lo está haciendo, por qué lo está haciendo, dónde lo está haciendo, cuándo y con quién lo está haciendo. Esto permite que, de manera consciente o tal vez de manera inconsciente, el alumno emplee procesos o subprocesos autorreguladores.

Estos procesos comienzan a tornarse cada vez más relacionados a las actividades mentales que el individuo realiza, aquí es posible observar la relación de este aprendizaje autodirigido con la teoría cognoscitiva.

El proceso de aprendizaje, siguiendo la pauta del cognoscitismo, implica una serie de pasos, los cuales no son nada sencillos, sonaría atrevido decir que el aprendizaje en esta teoría es un “proceso de procesos”, pero sería la manera más versátil y adecuada de visualizar esta adquisición de nueva información; estos procesos son conocidos como aspectos cognitivos y se relacionan con los

procesos mentales que se deben emplear para adueñarse de un nuevo conocimiento (Negrete, 2007).

### **3.2.1 Aspectos cognitivos del aprendizaje autodirigido**

Existen también ciertos procesos mentales que permiten la inclusión de actividades autorreguladoras en el aprendizaje, entre las cuales se encuentran la percepción, la retención o memoria, el recuerdo, la transferencia, la asimilación y la acomodación y la asociación. Podría decirse que estos aspectos son una serie de pasos que se siguen en todo aprendizaje; sin embargo, algunas de ellas van muy de la mano con actividades autorreguladoras. Estos aspectos son:

1. El proceso de percepción es el de primer contacto, es la experiencia inmediata y la forma de aprendizaje más elemental y simple, ya que es la relación directa entre el sujeto y el objeto de aprendizaje.
2. El proceso de retención o memoria es uno de los más importantes, ya que es el que permite que la información nueva sea almacenada y permanezca en el acervo personal para cualquier uso en el futuro. Se constituye como un tipo de almacenaje de todos y cada uno de los sucesos que acontecen en la vida de un hombre. En aquellos alumnos que llevan a cabo un aprendizaje de manera autodirigida, este proceso representa la oportunidad perfecta para emplear las estrategias de aprendizaje, las cuales fungirán como herramientas que ayuden a la retención y memorización de la nueva información, de manera más sencilla. Schunk (1997) afirma que la memoria se compone de un “*cúmulo de percepciones que se tienen del mundo*” (Schunk, 1997, p. 17). Piaget (en Schunk, 1997) por su parte, concibe el concepto de memoria como un tipo de almacenamiento de informaciones codificadas gracias a procesos de asimilación perceptiva y conceptual, permitiendo proseguir el proceso con la retención de la información nueva.
3. El tercer proceso es el de recuerdo y transferencia. Una vez que se tiene ya un cúmulo de percepciones y que ya se ha retenido y memorizado esa

información, ahora es posible recordarla. Los recuerdos son datos sobre acontecimientos pasados con referencia a la percepción; por otro lado, el proceso de transferencia es aquel que permite llevar y traer esos datos de acontecimientos de la memoria a la conciencia y viceversa.

4. El proceso de asimilación es aquel que permite al individuo interiorizar la nueva información, es decir, integrarla a sus conocimientos, comprender lo aprendido y hacerlo propio. En el proceso de asimilación, el individuo toma del medio ambiente elementos que se integran en las formas o estructuras existentes. Por otra parte, en el proceso de acomodación se llevan a cabo ajustes, reajustes y modificaciones adaptándose a nuevas condiciones o situaciones. Ambos procesos, tanto el de asimilación como el de acomodación son complementarios; los nuevos elementos informativos se integran en la estructura cognitiva y ésta actúa cuando los contenidos de experiencias son incorporados, de manera selectiva, hasta el punto en que sean compatibles con la estructura cognitiva del individuo. Lo anterior se refiere al proceso de la asimilación. La idea de la asimilación es muy general, precisamente por ello es necesario acomodarla y acoplarla a situaciones particulares. En la acomodación se genera una modificación del pensamiento y la acción para responder a las exigencias de una situación nueva o cambiarla.
5. Finalmente, el proceso de asociación supone que el individuo es capaz de establecer relaciones entre cualquier elemento, ya sean palabras, objetos, conceptos, etc. La capacidad que tiene el aprendiente de relacionar la nueva información con conocimientos previos, permite que la comprensión sea más sencilla. De igual manera, en este proceso es posible emplear las estrategias de aprendizaje, las cuales permitirán no solo retener y memorizar la información, sino asociarla con conocimientos previos incluidos en su acervo personal (Negrete, 2007).

Estos procesos representan el orden cronológico por medio del cual el aprendizaje se lleva a cabo, cada uno de ellos representa un papel fundamental, debido a la conexión entre ellos; es imposible emplear el proceso de asimilación por ejemplo, cuando aún no se ha memorizado o retenido cierta información. En este caso, el orden de los factores sí altera el resultado del proceso.

En cuanto a los alumnos que siguen un aprendizaje autodirigido, en ellos se incrementa la importancia de estos aspectos cognitivos, ya que tienen que modificarlos de tal manera que sean metacognitivos, es decir, que el individuo sepa emplearlos de manera adecuada y que sepa su función y la forma en que se llevaron a cabo, de tal manera que el proceso de aprendizaje se desarrolle de manera satisfactoria.

### **3.2.2 Ventajas y desventajas del aprendizaje autodirigido**

En el aprendizaje autodirigido el alumno trabaja sin el control directo de un profesor; sin embargo, posee un cierto grado de responsabilidad del cual está consciente.

Como se mencionó con anterioridad, el alumno que eligió emplear este tipo de aprendizaje, lo hizo probablemente por motivos económicos, es decir, su economía no es suficiente como para pagar un curso; es posible también que debido a sus horarios no le sea posible asistir a clases, al menos no en los horarios requeridos; o simplemente eligió ese tipo de aprendizaje porque es el que más le gusta.

Tradicionalmente, el profesor es el responsable de establecer la organización y el manejo de la clase. El alumno autodidacta, sin embargo, no cuenta con el apoyo de un docente, por lo cual la organización depende sólo de él. El sentido de autonomía toma una mayor importancia, ya que el aprendiz es el responsable de todas las decisiones tomadas durante el proceso, así como de la implementación o no implementación de las mismas. Al no existir un profesor, al no existir una institución como tal, el alumno toma un papel de independencia en el aprender.

El aprendizaje institucional, como su nombre lo dice, es aquel que se lleva a cabo en un centro educativo, con un profesor que es el organizador y el encargado de tomar las decisiones y con un curso totalmente estipulado, del cual existe un programa que el profesor ha de seguir. Con respecto a los cursos de idiomas, específicamente de inglés, que se imparte en una institución, se sigue un programa establecido por una coordinación y es dirigido por el profesor de la clase de inglés. Pero, ¿qué pasa cuando el alumno decide aprender tal idioma, no en una institución, sino por sí mismo? ¿Sería eso una ventaja o una desventaja? ¿Aprendería más o aprendería menos? Si el alumno que aprende de manera autodirigida es un individuo más autónomo, independiente, alguien que ha desarrollado sus procesos cognitivos y metacognitivos, alguien responsable y consciente de su aprendizaje y de la forma que llegó al mismo, parece que la respuesta podría parecer obvia.

Las desventajas podrían ser posiblemente que al no haber un profesor proporcionando la información nueva, ésta sea un poco más difícil de adquirir, al no haber alguien transmitiendo la información, el alumno tendría que valerse de sus propios medios para lograr retenerla. De igual manera, si la fuente que consultó no es fidedigna y la información es errónea, al tratarse de un idioma, podrían aparecer fosilizaciones en un futuro. Una fosilización es una estructura que un aprendiente ha adquirido de manera errónea; sin embargo, no está consciente de ello, por lo cual la repite una y otra vez e incluso la emplea de manera incorrecta y debido a la prolongación en la corrección de este error, resulta muy difícil lograr que el individuo la emplee de manera correcta. Entonces, al no haber alguien que corrija al alumno, éste podría aprender estructuras de manera incorrecta y usarlas de la misma manera.

El alumno que asiste a un curso de idiomas, llega a la escuela, entra a su salón de clase y comienza a tomar apuntes sobre aquello que el profesor indique. El alumno autodidacta por su parte, no toma apuntes a partir de una guía y si lo hace, es con base en sus propias necesidades. El alumno autodidacta tendrá que formar sus propias relaciones en cuanto a la información que va adquiriendo, relaciones que desarrollan sus procesos cognitivos, el alumno se vuelve aún más

autónomo y más independiente; ya no necesita un instructor; él está consciente del conocimiento que ha adquirido, de cómo lo ha adquirido, de las acciones que tuvo que llevar a cabo para lograr ese conocimiento.

El alumno que asiste a clases, aprende de manera secuencial, paso a paso, dependiendo de cómo se le indique. El autodidacta por su parte, es capaz de identificar, crear y alternar patrones, sus estrategias cognitivas le permiten variar entre actividades, estrategias y tareas.

Sería más conveniente tratar de hacer un listado sintetizando las ventajas y desventajas que posee el aprendizaje autodirigido y a partir de las mismas poder llegar a una conclusión.

Las posibles ventajas, de acuerdo a la información proporcionada por Acuña, (1988) serían las siguientes:

1. Es posible resolver problemas por uno mismo.
2. Propicia la curiosidad y sobre todo la autodisciplina.
3. Al no tener horarios estipulados, se tiende a ser más flexible, tanto en contenidos, como en tiempos, por lo cual el estudio resulta menos tedioso.
4. Se desarrollan los procesos cognitivos y sobre todo los metacognitivos, para poder comprender el propio proceso de aprendizaje.
5. Al ser llevado a cabo por el propio aprendiz, es más significativo, ya que él conoce sus necesidades y capacidades.
6. Es un aprendizaje más dinámico, más conciso y más centrado en las necesidades del individuo.
7. Fomenta la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, las desventajas podrían ser:

1. No todo individuo posee las formas, técnicas o herramientas para decidir qué información de la que recopila es importante o necesaria.

2. No se tiene un aval social en cuanto a la validez de la información y en cuanto a si la información es correcta o no.

El aprendizaje autodirigido, más que como una opción, es visualizado como una necesidad. Aunque también está claro que permite ser más competitivo, ya que un sin número de habilidades y características se desarrollan por medio del mismo. Podría afirmarse que el aprendizaje autodirigido representa más una ventaja que una desventaja para el individuo.

## **IV. Metodología de la investigación**

Como se ha mencionado en los capítulos anteriores, en este trabajo se pretendió investigar las posibles diferencias en el uso del idioma inglés de los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, debido a la manera como lo aprendieron, es decir, de manera autodidacta o escolarizada. Con el estudio se analizó la posible relación entre la forma como aprendieron el idioma y su desempeño en clase debido, posiblemente, al uso de diferentes estrategias de aprendizaje. Para realizar lo anterior, se realizó un estudio cuantitativo y descriptivo. Para recabar la información sobre sus procesos metacognitivos y el uso de estrategias, se diseñó y se aplicó un cuestionario a los alumnos de los semestres 6° y 8° de las generaciones 2011-2015 y 2012-2016 respectivamente, del turno matutino de la LEI. Asimismo y con la finalidad de analizar la forma como aprendieron inglés y su desempeño académico, se compararon las calificaciones que obtuvieron estos estudiantes durante el primer semestre de la carrera y el último semestre que estaban cursando al momento de aplicar el instrumento.

### **4.1 Participantes**

La presente investigación se llevó a cabo con alumnos pertenecientes al sexto y octavo semestre de la LEI. El grupo de sexto semestre tuvo 23 participantes, de los cuales 10 eran hombres y 13 eran mujeres, mientras que el grupo de octavo semestre tenía 31 (12 hombres y 19 mujeres).

### **4.2 Instrumento**

Con los contenidos del instrumento (Anexo 1) se pretende conocer las variables atributivas, tales como nombre, edad, sexo y semestre en el que se encontraban inscritos, así como las variables del estudio relacionadas con el tipo de aprendizaje que llevaron a cabo los estudiantes (ya sea autodirigido o escolarizado); así como saber el porcentaje de la población que llevó a cabo un aprendizaje autodidacta, conocer las estrategias de aprendizaje que empleaban

los alumnos, y analizar si el tipo de aprendizaje interviene en el empleo de dichas estrategias, dependiendo del desarrollo de los procesos metacognitivos.

#### **4.2.1 Diseño**

El instrumento consta de cuatro secciones, divididas en veinte reactivos, de los cuales nueve son preguntas de opción múltiple, en las que el sujeto tiene que elegir la respuesta que más se aproxime a su situación y once son preguntas abiertas, en las cuales el sujeto tiene que responder la pregunta y fundamentar su respuesta con una explicación.

Los primeros cuatro reactivos, que forman parte de la primera sección, tuvieron el objetivo de saber la manera en que los alumnos aprendieron el idioma inglés, ya sea de manera escolarizada o de manera autodirigida. También es posible saber en esta primera sección a qué edad el alumno tuvo su primer acercamiento con el idioma inglés.

Las preguntas de la segunda sección, reactivo cinco al nueve, pretendieron conocer la opinión que los sujetos tenían en ese momento de la LEI, así como saber si en la carrera se les había proporcionado algún tipo de instrucción sobre el uso de las estrategias de aprendizaje.

La tercera sección, reactivos diez a catorce, se enfocó en las estrategias de aprendizaje que los participantes empleaban al estudiar. El reactivo doce de esta sección, incluye un cuadro con las posibles estrategias que el alumno podría emplear; lo anterior, con el fin de saber: 1) si conocen las estrategias de aprendizaje; 2) si están conscientes de que emplean tales estrategias; 3) si la manera en que aprendieron el idioma repercute en el empleo de estas estrategias y, consecuentemente, en el desarrollo de los procesos metacognitivos. El recuadro del reactivo doce del cuestionario no se refiere “estrategias” de manera explícita, sino como actividades que el alumno realiza para retener y recordar información nueva, actividades como, asociar, el uso de imágenes, palabras clave, traducciones, subrayar información importante, elaborar resúmenes,

mapas conceptuales, mapas mentales, etc. Lo anterior se debe a que toda actividad que el alumno emplea para retener y recordar información es una estrategia de aprendizaje.

Los reactivos quince a veinte, forman parte de la cuarta sección del instrumento, y tuvo como propósito saber si el alumno cree que la manera en que aprendió el idioma, repercute tanto en su desempeño académico, como en la forma en que va a enseñar o ya está enseñando.

#### **4.2.2 Aplicación**

El cuestionario se aplicó a los alumnos pertenecientes al sexto y octavo grupos de LEI del turno matutino. En el grupo de sexto semestre, hubo 23 participantes y en el grupo de octavo hubo 31. La aplicación del cuestionario en ambos grupos se llevó a cabo el día 29 de abril del 2015.

Las instrucciones de la aplicación, fueron exactamente las mismas para ambos grupos y se les dieron aproximadamente 40 minutos para responder, con el fin de que lo hicieran con calma y sus respuestas fueran lo más cercanas posible a la realidad. Dicho instrumento se aplicó en clase de inglés y verbalmente se especificó el objetivo del mismo. Se les pidió a los participantes de ambos grupos, que preguntaran en caso de que alguno de los reactivos no fuese lo suficientemente claro o pareciese confuso; sin embargo, no hubo preguntas y comentaron que el instrumento era bastante claro. Se les pidió a los participantes que en las preguntas abiertas respondieran de la manera más clara posible, con el fin de obtener respuestas más certeras.

#### **4.3 Resultados**

A continuación se presentarán los resultados tanto de las variables atributivas de los participantes, como de las variables del estudio.

### 4.3.1 Variables atributivas

Las variables atributivas, son aquellas relacionadas con las características propias de los alumnos que participaron en la aplicación del instrumento; entre ellas podemos encontrar la edad, el sexo, la nacionalidad, etc. En la siguiente tabla, es posible apreciar las características de los participantes de sexto y octavo semestres:

Tabla 4.1 Variables atributivas de los alumnos

Edad	Sexto semestre		Octavo semestre	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
20	2	4	0	0
21	4	2	4	5
22	2	4	1	2
23	1	0	2	6
24	0	1	0	2
25	0	0	2	1
26	0	2	0	1
27	0	0	1	1
28	0	0	1	0
33	0	0	0	1
40	1	0	0	0
41	0	0	1	0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>19</b>

En la tabla 4.1, es posible observar que tanto en el grupo de sexto semestre como en el de octavo, la edad de la población que predominaba era entre los 21 y 23 años, siendo 15 alumnos de 21 y 9 alumnos de 22 y 23 años respectivamente. Esto se debe a que aproximadamente 19 años, es la edad en la que se comienzan los estudios a nivel superior, y ya que los participantes cursaban el sexto y octavo semestre, tales edades eran las más comunes.

### 4.3.2 Variables del estudio

A continuación se presentan los resultados relacionados con las variables del estudio que se refieren a los procesos metacognitivos y las estrategias de aprendizaje.

La pregunta número uno, relacionada con la edad en la que los alumnos tuvieron su primer acercamiento con el idioma inglés. Haciendo el conteo de ambos grupos, el 64% de la población tuvo el primer acercamiento en el kínder, tal edad oscila entre los 4 y 5 años. Por otra parte el 28% de la población afirmó que el primer acercamiento se dio en la primaria; las edades en este caso oscilan entre los 6 y 7 años y finalmente el 8% aseveró que ese primer acercamiento se dio hasta la secundaria, con las edades oscilando entre los 13 y 14 años.

La pregunta número dos hace referencia al tipo de aprendizaje llevado a cabo por los alumnos. Tal pregunta proporciona como opciones una escuela, un curso, vía internet e incluso se habla ya de un aprendizaje autodirigido, o bien, se les pide que en caso de que la respuesta no se encuentre entre las anteriores, la proporcionarían ellos mismos.

Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4.2 Tipo de aprendizaje llevado a cabo por los alumnos

	<b>Sexto semestre</b>	<b>Octavo semestre</b>
<b>Tipo de aprendizaje llevado a cabo</b>	<b>Porcentaje de alumnos</b>	<b>Porcentaje de alumnos</b>
Escolarizado (escuela, curso, etc.)	86.95%	83.87%
Autodirigido (música, videojuegos, leyendo, etc.)	8.69%	6.45%
En el extranjero	4.34%	9.67%
Total	100%	100%

En la tabla anterior se observa que la mayoría de los alumnos aprendieron el idioma de manera escolarizada; es decir, en una institución, en un salón de clases

con un curso determinado y un profesor fungiendo como el coordinador del proceso de aprendizaje. Por otra parte, de los 54 participantes de ambos grupos, solamente 4 de ellos aprendieron el inglés de manera autodirigida. De igual manera, 4 participantes aprendieron el idioma estando inmersos en un país angloparlante.

Otra de las características importantes, era saber en qué nivel educativo tuvieron los participantes su primer acercamiento formal al idioma inglés. La pregunta número tres tuvo como objetivo conocer esa información. En la siguiente tabla, se observa el nivel escolar aproximado en el que los alumnos tuvieron su primer acercamiento con el idioma inglés.

Tabla 4.3 Edad del primer acercamiento al idioma inglés

	<b>Sexto semestre</b>	<b>Octavo semestre</b>
<b>Nivel educativo en el que se dio el primer acercamiento al idioma inglés</b>	<b>Porcentaje de alumnos</b>	<b>Porcentaje de alumnos</b>
Kinder	47.82%	41.93%
Primaria	26.08%	25.80%
Secundaria	26.08%	19.35%
Media superior	0%	12.90%
Total	100%	100%

El nivel escolar en el que la mayoría de los alumnos tuvo su primer acercamiento al idioma inglés fue en el Kínder, mientras que de los 54 participantes, solamente 4 lo tuvieron a nivel medio superior.

La pregunta número cuatro se enfoca en el tipo de educación que habían llevado los alumnos a lo largo de su historia académica, es decir, educación pública o privada. La diferencia fue importante, ya que el 97% de los alumnos recibieron educación pública y solamente el 3% recibieron educación privada en alguno de sus niveles.

En la pregunta número cinco los alumnos dieron su opinión en general sobre la carrera, sus respuestas se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4.4 Opinión de los alumnos con respecto a la LEI

	<b>Sexto semestre</b>	<b>Octavo semestre</b>
<b>Opinión de la LEI</b>	<b>Porcentaje de alumnos</b>	<b>Porcentaje de alumnos</b>
Excelente	73.9	45.2
Buena	26.1	54.8
Regular	0	0
Mala	0	0

Se observa que la opinión de los alumnos acerca de la carrera es positiva; las respuestas “regular” y “mala” no fueron usadas por ningún participante.

La pregunta número seis cuestiona a los alumnos sobre sus conocimientos generales en cuanto al idioma inglés. El 92% de los alumnos consideraron sus conocimientos como “buenos” y solo el 8% respondieron que sus conocimientos eran “regulares”; ninguno de los alumnos consideró sus conocimientos como “malos”, sin embargo, de igual manera ninguno de ellos los consideró como “excelentes”.

En la pregunta número siete, se cuestionó a los alumnos si consideraban que sus conocimientos del idioma inglés eran suficientes para desempeñarse como profesores. El 79% de los alumnos afirmó que no creían que sus conocimientos fueran suficientes, el 21% restante afirmó que tales conocimientos eran suficientes para fungir como profesores.

En la pregunta ocho, se les solicitó a los alumnos que mencionaran si además de la clase de inglés consideraban que alguna otra materia les proporcionaba herramientas suficientes para tener un mejor desempeño como profesores en un futuro; las respuestas fueron muy variadas, siendo la materia de formación docente la que obtuvo un 87% de las respuestas, mientras que la materia de psicología educativa obtuvo un 10%; el 3% restante de los alumnos no respondió la pregunta.

Durante la carrera la práctica con respecto a las 4 habilidades es constante, por lo cual en la pregunta número nueve se les preguntó qué tanto les había ayudado hasta ese momento la LEI, los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4.5 Influencia de la LEI en el dominio del idioma inglés

	Sexto semestre	Octavo semestre
<b>¿Qué tanto te ha ayudado la LEI con respecto a tu dominio del inglés?</b>	<b>Porcentaje de alumnos</b>	<b>Porcentaje de alumnos</b>
Mucho	34.78%	51.61%
Suficiente	34.78%	25.80%
Regular	26.08%	19.35%
Poco	4.43%	3.22%
Nada	0%	0%
Total	100%	100%

En este caso podemos ver que también la carrera les había ayudado mucho en cuanto al nivel de inglés, siendo “mucho” y “suficiente” las respuestas más utilizadas, mientras que de los 44 alumnos, solamente 2 pensaban que la LEI, no les había servido de gran apoyo.

La pregunta número diez es en la primera en donde se hace mención a las estrategias de aprendizaje. Como se mencionó antes, la pregunta no contenía textualmente las palabras “estrategias de aprendizaje”, sino que se planteó como “actividades en el estudio”; la respuesta por parte de todos los alumnos, tanto de sexto semestre como de octavo, fue afirmativa, es decir, de los 44 participantes a los cuales se les aplicó el cuestionario, todos en algún momento han empleado dichas estrategias.

La pregunta once se refiere a que si la LEI les proporcionó oportunidades para emplear y desarrollar estrategias de aprendizaje, los resultados se muestran a continuación.

Tabla 4.6 Influencia de la LEI para el desarrollo de estrategias de aprendizaje

	Sexto semestre	Octavo semestre
<b>¿Qué tanto había ayudado la carrera con respecto al desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje?</b>	<b>Número de alumnos</b>	<b>Número de alumnos</b>
Nada	0	0
Poco	0	0
Regular	2	8
Suficiente	8	13
Mucho	13	10

De acuerdo con los resultados en la tabla 4.6, es posible observar que los alumnos estaban satisfechos con la ayuda e instrucción que la LEI les había proporcionado en cuanto al empleo y desarrollo de estrategias de aprendizaje, siendo 21 alumnos quienes opinaban que dicha enseñanza había sido suficiente y 23 argumentaban que había sido muy buena.

La pregunta doce es una de las más importantes, hablando de las estrategias de aprendizaje, ya que, si bien no se emplea el término “estrategias de aprendizaje“, se maneja a las mismas como actividades preferidas para estudiar o actividades que facilitan la retención de la información. Con el propósito de analizar las estrategias más comúnmente empleadas por los alumnos, se les preguntó cuál era su manera preferida de estudiar para un examen a fin de retener la nueva información. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 4.7 Actividades preferidas al estudiar

	<b>Sexto semestre</b>	<b>Octavo semestre</b>
<b>Actividades</b>	<b>Porcentaje de alumnos</b>	<b>Porcentaje de alumnos</b>
Leer y subrayar	52.17%	58.06%
Mapas conceptuales	30.43%	29.03%
Esquemas	8.69%	6.45%
Cuadros sinópticos	4.34%	3.22%
Repasar apuntes	4.34%	3.22%
Total	100%	100%

Aun cuando en total hubo 44 participantes, en la tabla solo observamos el porcentaje de alumnos que utilizan ese tipo de actividades, por ejemplo, en el grupo de sexto semestre, el 52.17% de los alumnos son los que prefieren leer y subrayar, mientras que en el grupo de octavo semestre, el 58.06% son los que prefieren llevar a cabo tal actividad. En la pregunta 12, se les pide a los participantes que marquen las actividades que llevan a cabo más frecuentemente en su estudio, siendo los resultados los siguientes:

Tabla 4.8 Actividades de estudio llevadas a cabo por los alumnos del sexto semestre

<b>Actividades de estudio</b>	<b>Porcentaje de alumnos de sexto semestre</b>
Subrayar y leer	73%
Mapas conceptuales	14%
Automonitoreo	5%
Mapas semánticos	4%
Uso de imágenes	2%
Establecimiento de metas y objetivos	2%

En el grupo de sexto semestre, la estrategia que más empleaban los participantes era leer y subrayar. El diseño de mapas conceptuales es la segunda más popular. No obstante, aparentemente, los alumnos no utilizan estrategias tales como el agrupamiento y/o la colocación de palabras nuevas dentro de un contexto, la traducción, el uso de la relajación y la autogratificación, entre otros.

Por otra parte, los resultados mostrados en las respuestas de la misma pregunta con los alumnos de octavo semestre fueron los siguientes:

Tabla 4.9 Actividades de estudio llevadas a cabo por los alumnos del octavo semestre

<b>Actividades de estudio</b>	<b>Porcentaje de alumnos de octavo semestre</b>
Leer y subrayar	64%
Mapas conceptuales	20%
Elaboración de cuadros sinópticos	5%
Elaboración de fichas de trabajo	3%
Elaboración de esquemas	3%
Estudiar en equipo	3%
Repaso de apuntes	2%

Por su parte, los participantes del octavo semestre sí utilizaban el estudio en equipo; también es posible observar que utilizan la elaboración de fichas de trabajo, un método de estudio muy eficaz para algunos de los participantes. Las estrategias más utilizadas, de manera similar a sus compañeros de sexto son leer y subrayar, seguidas por la elaboración de mapas conceptuales, siendo estas dos estrategias las más populares en ambos grupos para retener la información nueva.

Ahora bien, otra de las variables del estudio es el aprendizaje autodirigido, por lo cual se separó la información obtenida de los alumnos que aprendieron de esta manera del resto de sus compañeros para conocer qué tanto utilizan las estrategias de aprendizaje, con el fin de saber si existe alguna conexión entre el tipo de aprendizaje y el empleo de estas estrategias en el estudio.

En el grupo de sexto semestre solo el 8.69% de los alumnos aprendieron el idioma de manera autodirigida; entre las razones que motivaron a estos alumnos a aprender de esta manera se encuentran simplemente el gusto por el idioma y por otro lado, tener la capacidad de leer *comics* que aún no estaban traducidos al español. Ambos alumnos emplean las estrategias de aprendizaje de manera frecuente y consciente.

Por otro lado, en el grupo de octavo semestre, el 6.45% de los alumnos aprendieron el inglés de manera autodirigida; las razones que los motivaron a aprender de esta manera, fueron el gusto por el idioma, igual que sus compañeros de sexto semestre y por otro lado, el hecho de que no hubiera videojuegos en español en su infancia, por lo cual hubo la necesidad de aprender el inglés.

Tabla 4.10 Información sobre los alumnos que aprendieron de manera autodirigida

	<b>Sexto semestre</b>	<b>Octavo semestre</b>
Alumnos que aprendieron el inglés de manera autodirigida	2	2
Razones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gusto por el idioma</li> <li>• Poder leer <i>comics</i> en inglés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gusto por el idioma</li> <li>• Poder jugar videojuegos en inglés</li> </ul>
Estrategias utilizadas más frecuentemente	Uso de imágenes o dibujos, leer y subrayar, elaboración de mapas conceptuales, resúmenes, grabaciones de clase.	Estudiar en grupo o en equipo, elaboración de resúmenes, fichas de trabajo, mapas conceptuales.

Las estrategias que utilizan los alumnos que aprendieron por sí solos, no son diferentes de las estrategias que emplean sus compañeros; sin embargo, se esperaría que los alumnos autodidactas hicieran uso de las estrategias de aprendizaje de una manera más consciente, ya que la motivación que les impulsó a aprender el idioma fue diferente de la de sus compañeros.

Con respecto a la comparación de las calificaciones que obtuvieron los estudiantes durante el primer semestre y último que estaban cursando en el momento que se aplicó el instrumento, los resultados de los 23 estudiantes del 6º semestre son los siguientes:

Tabla 4.11 Comparación de calificaciones del grupo de sexto semestre

Sujeto No.	Primer semestre	Sexto semestre	Diferencia
1. *	8	6	- 2
2. *	8	7	- 1
3.	7	6	- 1
4.	6	5	- 1
5.	7	6	- 1
6.	9	7	- 2
7.	7	6	- 1
8.	7	6	- 1
9.	8	7	- 1
10.	7	6	- 1
11.	6	6	0
12.	6	5	- 1
13.	8	7	- 1
14.	6	6	0
15.	9	7	- 2
16.	8	7	- 1
17.	6	6	0
18.	7	6	- 1
19.	7	6	- 1
20.	8	7	- 1
21.	7	6	- 1
**22.	7		
**23.	6		

En la tabla anterior se observa que de la información obtenida con los 23 alumnos de sexto semestre que contestaron el cuestionario, únicamente 21 obtuvieron una calificación, lo que significa que los otros 2 desertaron del curso, ya que si hubieran obtenido una calificación reprobatoria, aparecerían en la tabla.

Sorpresivamente, las dos personas que desertaron el curso (aparecen al final de la tabla, marcados como “\*\*”), fueron aquellas que aprendieron el idioma

inglés inmersas en el extranjero, y es posible ver que su desempeño en clase no era diferente al de sus compañeros.

Se observa que las calificaciones del primer semestre por parte de los alumnos del 6º semestre, son más altas que aquellas obtenidas en el momento en el que respondieron el cuestionario. La diferencia negativa de las calificaciones no significa que los alumnos no hayan aprendido nada a lo largo de la carrera; sin embargo, resulta alarmante la contradicción por parte de los alumnos, quienes de acuerdo a sus respuestas argumentan que están satisfechos con la carrera, pero dicha satisfacción no se ve reflejada en sus calificaciones

Con respecto a los 2 sujetos sombreados y marcados con asterisco, se hace referencia a los alumnos que aprendieron de manera autodirigida el inglés, quienes aun presentando una calificación relativamente alta en comparación al resto del grupo, entran en el rango promedio de las calificaciones obtenidas.

A continuación, se presenta una tabla con los resultados obtenidos por el grupo del octavo semestre:

Tabla 4.12 Comparación de calificaciones del grupo de octavo semestre

Sujeto No.	Primer semestre	Octavo semestre	Diferencia
1.	8	7	- 1
2.	7	7	0
**3.	7	6	- 1
4.	9	8	- 1
5.	6	6	0
6.	9	8	- 1
7. *	8	6	- 2
8.	7	7	0
9.	7	7	0
10.	6	6	0
11.	6	6	0
12. *	6	5	- 1
13.	8	7	- 1
14.	7	7	0
15.	6	6	0
16.	7	6	- 1
**17.	6	5	- 1
18.	6	5	- 1
19.	8	6	- 2
20.	8	7	- 1
21.	8	6	- 2
22.	7	7	0
23.	8	7	- 1
24.	7	8	+ 1
25.	8	5	- 3
26.	8	7	- 1
27.	8	7	- 1
28.	6		
29.	8		
30.	7		
31.	7		

En esta tabla, se observan ciertas similitudes en cuanto a los resultados obtenidos por los alumnos del sexto semestre.

De manera similar al grupo de sexto semestre, de los 31 alumnos que respondieron el cuestionario, solamente 27 obtuvieron la última calificación, ya sea aprobatoria o reprobatoria.

Las calificaciones obtenidas por los alumnos en el primer semestre son generalmente más altas que aquellas obtenidas en octavo semestre, lo cual se podría deber a la transición de los niveles en el curso. En este caso, las calificaciones comparadas van de un FCE, que es el nivel que se maneja en primer semestre, hasta un CPE (*Certificate of Proficiency in English*), nivel que se maneja en octavo semestre.

En la tabla anterior, se observan también a dos alumnos que están marcados con un asterisco, con el cual se hace referencia a los alumnos que aprendieron de manera autodirigida el idioma inglés. También se observa que, de los 4 alumnos que reprobaron en octavo semestre, uno aprendió de manera autodirigida.

Los dos alumnos marcados con “\*\*” son aquellos que aprendieron el idioma en el extranjero, inmersos en la cultura. Las calificaciones, y por lo tanto, el desempeño en clase no fue diferente al de sus compañeros, de hecho uno de ellos obtuvo calificación reprobatoria en su último semestre, permitiendo observar que ningún tipo de aprendizaje influye en el desempeño de los alumnos.

En la pregunta número trece se preguntó a los alumnos, una vez más algo relacionado a las estrategias de aprendizaje, para saber de qué manera consideraban ellos mejor practicar inglés; con amigos, con familiares, en clase u otra. El 93% de los alumnos consideró que era mejor practicar el idioma en clase y solamente el 7% consideró mejor practicarlos con amigos.

Como un simple dato estadístico, se les preguntó a los alumnos en la pregunta catorce si consideraban tener buena memoria, el 78% de los alumnos respondió afirmativamente y el 22% restante respondió de manera negativa.

La pregunta número quince cuestiona a los alumnos sobre la razón por la cual decidieron aprender inglés, esto con el fin de conocer sus motivaciones. En la siguiente tabla podemos ver las respuestas:

Tabla 4.13 Razones por las cuales los alumnos decidieron aprender inglés

<b>Razón</b>	<b>Alumnos de sexto semestre</b>	<b>Alumnos de octavo semestre</b>
Obtener un mejor empleo	86%	79%
Viajar	9%	15%
Ser profesor	3%	4%
Otra (s)	2%	2%

Entre algunas de las otras razones por las cuales los alumnos se sintieron motivados a estudiar inglés fueron variadas y normalmente fueron los alumnos que aprendieron de manera autodirigida los que tuvieron diferentes motivaciones. Uno de ellos por ejemplo, explicó que aprendió el inglés debido a que era seguidor de un comic, el cual no había llegado a México traducido al español. Por lo cual se vio en la necesidad de aprender dicho idioma.

La pregunta número diecisiete va también dirigida a conocer más sobre las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos, y saber si ellos consideraban que había cierta influencia de la manera en cómo se aprendió el idioma con las estrategias que usaban; el 78 % de la población respondió de manera afirmativa, indicando que las estrategias que ellos utilizaron al aprender el idioma, aun cuando no sabían que esas actividades eran estrategias, son las mismas que empleaban entonces. El 22% restante indicó que no existía relación entre el cómo se aprendió el idioma y las estrategias que utilizaban.

La pregunta número dieciocho es muy similar a la anterior, sin embargo en este caso se cuestiona a los alumnos sobre si ellos consideraban que hubiese alguna relación entre la manera en que aprendieron el inglés y las técnicas de

enseñanza que empleaban en sus clase (en caso de que ya estuviesen impartiendo clase). El 23% de la población indicó que aún no estaban dando clase; el 68% indicó que ellos creían que sí había una relación, mientras que el 9% indicó que no consideraban que hubiese influencia alguna.

La pregunta diecinueve se enfoca en saber si los alumnos consideraban que existía una influencia entre la forma en la que aprendieron el idioma y la forma en la que lo enseñaban (en caso de que estuviesen ya dando clases). El 87% de los alumnos consideraban que sí había una relación, sin embargo, el 13% restante afirmó que no existía dicha influencia.

Finalmente, la pregunta número veinte cuestiona a los alumnos la razón por la cual eligieron la carrera de LEI, siendo las respuestas muy variadas; sin embargo, una de las respuestas más comunes, con el 79%, fue que eligieron la carrera porque no pudieron entrar a otra. El 15% de los alumnos respondieron que eligieron la carrera porque querían mejorar su nivel de inglés para viajar o trabajar, mientras que el 6% restante afirmó que eligió la carrera porque desde siempre habían sabido que querían dedicarse a la docencia.

En el siguiente capítulo se presenta la discusión de los resultados.

## V. Discusión de los resultados

Una de las teorías principales que alimentaron esta investigación, como su título lo indica, es la influencia del tipo de aprendizaje del idioma inglés por parte de los alumnos. Se mencionaron dos tipos de aprendizaje; escolarizado o institucional y autodirigido o autodidacta.

En los resultados arrojados por el cuestionario, fue posible observar que la gran mayoría de los alumnos (86.95% en sexto y 83.87% en octavo) aprendieron el idioma de manera escolarizada, es decir, en alguna institución o curso. Por otro lado, encontramos que solo una minoría aprendió de manera autodirigida; 8.69% en sexto semestre y 6.45% en octavo semestre. Además de esta información, fue posible observar que no solamente existen estas dos formas de aprendizaje, sino que el 4.34% de los alumnos de sexto semestre y el 9.67% de octavo semestre aprendieron el idioma en el extranjero, es decir, inmersos en el idioma. Los alumnos que aprendieron el idioma en el extranjero, como pudimos ver en los resultados presentados en las tablas en el capítulo cuatro, tampoco obtuvieron calificaciones distintas a las de sus compañeros, esto tal vez a consecuencia de que al estar inmersos en un país angloparlante, aprendieron el idioma solamente por uso, sin necesidad de aprender las reglas gramaticales, factor de vital importancia en la LEI,

La gran mayoría de los alumnos indicaron también que el primer acercamiento que tuvieron al idioma inglés fue en el kínder, aproximadamente a los 4 o 5 años. Mientras que el resto tuvieron ese primer acercamiento en la primaria o en la secundaria. Ningún alumno indicó haber tenido el primer contacto con el idioma en la escuela media superior.

En cuanto al nivel de inglés y al empleo de estrategias de aprendizaje y sobre todo, al papel que había jugado la carrera en ello, los alumnos indicaron que la carrera hasta ese momento les había sido de gran ayuda para incrementar o perfeccionar sus conocimientos sobre el idioma. Al hacer referencia a las estrategias de aprendizaje, se observó que la opinión de los alumnos con respecto a la LEI es muy alentadora. Si bien, no existe una clase como tal que

instruya el empleo de dichas estrategias paso a paso, los alumnos indicaron que la carrera les había sido de mucha ayuda para poder identificarlas, desarrollarlas y emplearlas.

Con respecto al tema de las estrategias de aprendizaje, la teoría primaria de esta investigación, era que el tipo de aprendizaje (autodirigido o escolarizado) había permitido al alumno desarrollar, en mayor o en menor cantidad, los procesos metacognitivos (aquellos procesos mentales encargados de hacer al alumno consciente de su aprendizaje y el cómo éste se lleva a cabo) y como consecuencia de ello, el alumno podría tener un mayor o menor control en la identificación, el desarrollo y el empleo de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, en los 4 alumnos que aprendieron de manera autodirigida (2 de sexto semestre y 2 de octavo) fue posible observar que no existe tal influencia; dichos alumnos tuvieron un rendimiento equivalente al de sus compañeros que aprendieron ya sea de manera escolarizada o en el extranjero. De hecho, uno de esos alumnos que aprendió de manera autodirigida, obtuvo una calificación reprobatoria en el semestre en el cual se respondió cuestionario, dejando ver que no solo no existe influencia del tipo de aprendizaje, sino que aun cuando las calificaciones de la gran mayoría son relativamente bajas, esta población autodidacta no está exenta de reprobación, confirmando que los procesos metacognitivos, por lo menos en los alumnos de estos dos semestres, no se desarrollaron ni más ni menos.

Si bien, todos los alumnos indicaron el uso de estrategias de aprendizaje, estos 4 alumnos autodidactas indicaron estrategias en específico que prueban que aun cuando los procesos metacognitivos no se desarrollaron de manera distinta, el empleo de las estrategias o el objetivo sí eran distintos. Uno de los sujetos autodidactas indicó por ejemplo, que aprendió el inglés debido a que era seguidor de un *comic* que aún no llegaba a México, lo cual impulsó al sujeto a aprender el idioma, sin ser tal aprendizaje su objetivo primordial, sino teniendo una motivación intrínseca. En cuanto al resto de las estrategias empleadas por los alumnos que aprendieron de manera autodirigida, estas son:

- Tomar notas
- Hacer resúmenes
- Escuchar música
- Automonitoreo y autoevaluación
- Uso de imágenes
- Mapas mentales
- Uso de autopreguntas

Las estrategias más empleadas por la población de ambos grupos en general fueron:

- Leer y subrayar
- Elaboración de mapas y esquemas
- Elaboración de cuadros sinópticos
- Elaboración de fichas de trabajo
- Estudiar en grupo

En este listado de las estrategias utilizadas específicamente por los alumnos autodidactas y el resto de la población, es posible observar que sí hay una diferencia en cuanto al tipo de estrategias utilizadas, esto debido tal vez al tipo de aprendizaje que se llevó a cabo y al trasfondo de las actividades que empleaban en su primer contacto con el idioma, aquellas con las que se sentían más cómodos.

Por otra parte, las calificaciones comprobaron que el desempeño de los alumnos no presentó ninguna mejoría, por el contrario, solamente un alumno presentó una diferencia positiva con respecto a su calificación, y cabe mencionar que dicha mejoría fue solamente de un punto. Por otro lado, el 99.8% de los alumnos, bajó su calificación o se mantuvo en ella, resultado un tanto alarmante, ya que entre ambos promedios hubo mínimo una diferencia de 3 años. Y esto resulta aún más alarmante, ya que los alumnos indicaron que estaban satisfechos con el nivel de inglés que habían adquirido en la carrera, lo cual resulta ser una contradicción enorme.

Si bien, el aprendizaje no debe medirse en números, el desempeño en clase sí lo hace. Las expectativas eran el poder observar un mejor rendimiento en clase de aquellos alumnos que aprendieron el idioma de manera autodirigida, ya que al aprender de tal manera, el aprendizaje es un proceso más consciente, por lo cual el alumno tiene mayor control sobre él y se esperaba que ello propiciara un mejor desarrollo de los procesos mentales internos encargados de retener la información, resultando esto en un control óptimo de las estrategias de aprendizaje; sin embargo, los resultados arrojaron información muy diferente.

Por lo anterior, se observa que, de acuerdo con la hipótesis que se planteó para esta investigación, se confirma que no existe relación entre la forma como aprendieron inglés los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés y su desempeño en clase.

## Conclusiones

La importancia del idioma inglés en la actualidad está presente no solamente en el ámbito educativo, sino social, cultural y económico, entre otros. Es por ello que la relevancia de este tema se ha acrecentado en los últimos años. En el siglo XXI, ha habido un incremento sumamente notable de métodos, formas, tipos y herramientas para el aprendizaje del idioma inglés, tales como cursos línea, a distancia, en DVD, CD's y libros. Estas nuevas herramientas promueven el estudio de una diferente manera, de manera individual, de manera autónoma. Este tipo de aprendizaje no es completamente nuevo, por lo que uno de los objetivos primordiales de esta investigación, fue el analizar este aprendizaje autodirigido, así como los procesos mentales que intervienen en él y la relación existente entre el mismo y el desempeño del alumno en un salón de clases utilizando, por ejemplo, las estrategias de aprendizaje.

Pioneros en el tema del aprendizaje autónomo, tales como Javier Burón (2002), resaltan el arduo trabajo que tiene que realizar el aprendiente autodidacta, ya que no cuenta con un apoyo para lograr el aprendizaje, además de subrayar la importancia del “enseñar a aprender”, lo cual debería recibir más atención por parte de los docentes, ya que el alumno hoy en día generalmente funciona solamente como una bandeja en donde un profesor vierte los conocimientos; sin embargo, en el aprendizaje autodirigido, el papel del alumno es diferente, se trata de un alumno proactivo, un alumno autónomo, preocupado y ocupado de las actividades que debe realizar para lograr el aprendizaje. Cabe mencionar que debido a la poca investigación existente con relación a este tema, hay terminología que no existe, razón por la cual el sustentante del presente trabajo acuñó el término de *institucional* o *escolarizado* para hacer referencia al tipo de aprendizaje llevado a cabo en un salón de clases, en una institución o en algún curso, que es la contraparte precisamente del aprendizaje autoridigido.

Para la investigación se creó una hipótesis nula que sustenta que no existe relación entre el tipo de aprendizaje (autodirigido o escolarizado) de los alumnos de sexto y octavo semestres de la LEI y su desempeño posterior en el salón de clases. Esta hipótesis surge de la idea original de que el alumno autodidacta

podiera ser más autónomo y consciente de su aprendizaje, por lo que desarrollaría de mejor manera sus procesos metacognitivos, los cuales están encargados de la adquisición e interiorización de la nueva información. Estos procesos metacognitivos, ayudarían también a que el alumno desarrollara y empleara estrategias propias para su aprendizaje.

Lo anterior no quería decir que originalmente se pensara que aquellos alumnos que aprendieron el idioma en algún curso de manera institucional no tenían las mismas capacidades que sus compañeros o que su aprendizaje no fuera relevante, sino que las características eran distintas, y que el alumno autodidacta podría presentar cierta “ventaja”, ya que había aprendido el idioma por sí mismo. Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los alumnos de la LEI, fue posible observar que tal ventaja no existe, ya que el desempeño en el salón de clases de ambos tipos de alumnos fue, si no exactamente igual, muy parecida. Por lo que se puede afirmar que por lo menos en las dos generaciones de la LEI en el que se aplicó el instrumento, no existió ninguna ventaja o desventaja, o algún tipo de influencia de la forma en que se aprendió el inglés. Si bien algunas estrategias de aprendizaje fueron diferentes, ya que ahí sí puede notarse la esencia de la motivación de los alumnos en el aprendizaje, en el salón de clases el desempeño fue prácticamente el mismo. De hecho, al comparar las calificaciones de ambos grupos, se observó una ligera desventaja por parte del grupo autodirigido con respecto a las calificaciones que obtuvieron en inglés durante el primer semestre y los semestres sexto y octavo de la LEI.

Es importante, de acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación, concientizar a las autoridades educativas de la LEI, de la relevancia de las estrategias de aprendizaje y tomar acciones en cuanto a ello. Si bien, en la carrera es posible analizar dichas estrategias, sería prudente hacer esto más a fondo. Una de las propuestas que nacen de este trabajo sería que los profesores de la LEI comenzaran a introducir actividades en donde intervengan las estrategias de aprendizaje y puedan ahondar en la información concerniente

a las mismas, con el fin de que los alumnos estén más conscientes del proceso de reconocimiento, desarrollo y empleo de ellas.

Por otra parte, sería conveniente también crear un curso con la finalidad mencionada en el párrafo anterior, que los alumnos se den cuenta de cuáles son las estrategias de aprendizaje y explotarlas al máximo.

La propuesta más fuerte por parte del sustentante de esta investigación y probablemente la que sea más difícil de llevar a cabo, sería crear una materia en la cual exista un análisis completo sobre las mismas; es cierto que estas estrategias son personales, ya que se adecúan a las necesidades de cada individuo, razón por la cual no puedes decirle a un alumno cuáles utilizar, sin embargo, lograr que el alumno esté consciente de la existencia, importancia y posibles formas de desarrollo, práctica y dominio de ellas es el objetivo principal. Aun cuando administrativamente este sea un proceso un tanto difícil, valdría mucho la pena con el fin de formar alumnos más conscientes de su aprendizaje y mejor preparados para no solamente dominar las estrategias, sino ser capaces de instruir su desarrollo y empleo en su labor como docentes.

Se espera que la presente investigación sirva como base para futuros trabajos sobre temas relacionados, ya que el aprendizaje es un factor muy importante para el desempeño en clase de los alumnos y como ya se mencionó con anterioridad, las estrategias de aprendizaje juegan un papel vital en este proceso.

Es importante resaltar que el papel del alumno en general debe cambiar, para tratar de formar alumnos independientes con bases autodirigidas, preocupados e interesados realmente en su aprendizaje, es decir alumnos autónomos. El alumno tiene que tomarse muy en serio su papel y tratar de no solo memorizar los nuevos conocimientos, sino ser capaz de interiorizarlos, retenerlos y emplearlos cuando sea necesario. Los docentes no deben avocarse a solamente transmitir información, sino fungir como un soporte para el alumno y ayudarlo a ser consciente del proceso de aprendizaje y el cómo éste se lleva a cabo. Tal como lo dice Javier Burón (2002), referencia esencial para esta investigación, es sumamente importante “enseñar a aprender”.

# **Anexos**

## Anexo 1: Instrumento (Cuestionario para el alumno)

**Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán  
Licenciatura en Enseñanza de Inglés**

**Nombre** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_  
**Sexo:** \_\_\_\_\_ **Edad:** \_\_\_\_\_ **Semestre:** \_\_\_\_\_

**Con el propósito de conocer tu opinión acerca de la carrera y la influencia de la misma en tu desempeño profesional, se te pide que contestes las siguientes preguntas:**

1. ¿A qué edad tuviste tu primer acercamiento con el idioma inglés? \_\_\_\_\_

2. ¿Dónde aprendiste inglés?

- a) En la escuela
- b) En un curso
- c) Por Internet
- d) Lo aprendiste tú solo
- e) Otro: Escríbelo \_\_\_\_\_

3. ¿En qué nivel educativo fue tu primer acercamiento?

- a) Kinder b) Primaria c) Secundaria d) Media Superior

4. En el siguiente recuadro, señala en qué tipo de escuela llevaste a cabo tus estudios:

	Pública	Privada
a) Kínder		
b) Primaria		
c) Secundaria		
d) Preparatoria		

5. Hasta el momento, ¿Cuál es tu opinión acerca de la carrera?

- a) Mala b) Regular c) Buena d) Excelente

6. ¿Cómo consideras tus conocimientos en general sobre el idioma inglés?

- a) Malo b) Regular c) Bueno d) Excelente

7. ¿Consideras que tus conocimientos sobre el idioma inglés son suficientes para desempeñarte como profesor? (Si tu respuesta es “no” explica el porqué):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Además de la clase de inglés, ¿Consideras que alguna otra materia te brinda las herramientas para tener un mejor desempeño como profesor? \_\_\_\_\_ ¿Qué materia(s)?

\_\_\_\_\_

9. Marca con una X qué tanto consideras que te ha ayudado la carrera en cuanto a:

	Nada	Poco	Regular	Suficiente	Mucho
a) Dominio del idioma inglés en general					
b) Desarrollo de Estrategias de Aprendizaje					
c) Desarrollo de Técnicas de Enseñanza					

10. Cuando se aproxima un examen, ¿Cuál es tu manera(as) preferida de estudiar (Por ejemplo, hacer resúmenes, mapas conceptuales, cuadros, leer, subrayar, etc.)?

¿Por qué?

11. ¿Cuándo hay un tema nuevo en clase empleas alguna táctica para relacionar información nueva y recordarla posteriormente? (Por ejemplo, escribir acrónimos, hacer dibujos, resúmenes, cuadros, escribir enunciados, etc.)

12. De las siguientes actividades, en el siguiente cuadro marca con una X la opción que exprese la frecuencia con la que las llevas a cabo para recordar los temas que estas estudiando:

Actividad	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Agrupamiento, asociación y/o colocación de palabras nuevas dentro de un contexto.					
Uso de imágenes, mapas semánticos, palabras clave, etc.					
Repaso de estructuras.					
Repetición, uso de fórmulas o patrones.					
Análisis de expresiones, traducción y/o transferencia.					
Toma de notas, resúmenes.					
Uso de mímica o de sinónimos, selección de temas, solicitud de ayuda.					
Establecimiento de objetivos y metas, organización y planeación de tareas.					
Realización del automonitoreo y la autoevaluación					
Uso de la relajación mediante la meditación o mediante la música etc.					
Autogratificación, actuación positiva y toma sabia de riesgos.					
Preguntas de verificación y preguntas para correcciones.					
Cooperación a la par con otros aprendientes y cooperación con otros individuos competentes de la nueva lengua.					

13. ¿Cuál consideras que es la mejor manera para practicar inglés?

- a) Canciones, películas, Internet, etc.
- b) Con amigos
- c) Con familiares
- d) En clase
- e) Otra: \_\_\_\_\_

¿Por qué?

14. ¿Consideras que tienes “buena memoria”? \_\_\_\_\_

¿Por qué?

15. ¿Por qué razón decidiste aprender inglés?

---

16. ¿Consideras que la manera en la que aprendiste inglés influye en tu desempeño en el salón de clases?

---

¿Por qué?

---

17. ¿Consideras que la manera en la que aprendiste inglés influye en el desarrollo de estrategias de aprendizaje? \_\_\_\_\_

¿Por qué?

---

18. ¿Crees tú que la manera en la que aprendiste inglés influye en el desarrollo de técnicas de enseñanza?

---

¿Por qué?

---

19. ¿La forma en la que aprendiste inglés y la forma en la que enseñas (o pretendes enseñar inglés en un futuro) son parecidas? \_\_\_\_\_ ¿Por qué crees?

---

20. ¿Por qué elegiste la carrera de LEI en particular?

---

---

## **Bibliografía**

Anderson, John R. (2001). *Aprendizaje y memoria; Un enfoque integral*. México: McGraw Hill.

Acuña, Carlos. (1988). *Metacognición y estrategias de aprendizaje*. México.

Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Traducción de: *Educational Psychology A Cognitive View*. México: Trillas

Bruning, R. H., Schraw, G. J., y Ronning, R. R. (1955) *Cognitive psychology and instruction* (2da. Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Burón Orejas, Javier. (2002) *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. España: Editores Mensajero

Diaz Barriga, Frida. (2002) *Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo*. México: Editorial Mcgraw-Hill.

Dickinson, Leslie. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge University.

Estevez Nénninger, Ety Haydeé. (2002) *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México.

Flavell, J. H. (1993) *El desarrollo cognitivo*. España: Editorial Visor.

Gagné, R. M. (1967) *Instruction and the conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Inglés es posible. Propuesta de agenda nacional. (2015) ([http://imco.org.mx/wpcontent/uploads/2015/04/2015\\_Documento\\_completo\\_Ingles\\_es\\_posible.pdf](http://imco.org.mx/wpcontent/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf)). Instituto Mexicano para la Competitividad. México: COMCE.

Klingler Kaufman, Cynthia. (2000) *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México.

McLaughlin, Barry. (1987) *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.

Michel, Guillermo. (2008) *Aprender a aprender*. México: Editorial Trillas.

Negrete, Jorge Alberto. (2007) *Estrategias para el aprendizaje*. México: Editorial LIMUSA.

Pimienta Prieto, Julio Herminio. (2012) *Estrategias de enseñanza-aprendizaje docencia universitaria basada en competencias*. México: Editorial Person.

Raffini, James P. (1998). *Cien maneras de incrementar la motivación en clase*. Argentina: Editorial Troquel.

Scrivener, Jim. (2007) *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Editorial Pearson.

Schunk, Dale, H. (1997) *Teorías de aprendizaje*. México: Editorial Pearson.

Teeven, Ricjard C. y Birney, Robert C. (1976) *Teorías sobre motivación del aprendizaje*. México: Editorial Trillas.

Vygotsky, Lev S. (1992) *Pensamiento y lenguaje*. México.

Zarzar Charur, Carlos. (2006) *Habilidades básicas para la docencia*. México: Editorial Patria.

