

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**Facultad de Filosofía y Letras**



**EL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS ENFOCADAS EN EL  
APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA  
EN UN CURSO EXTRACURRICULAR**

**PRODUCTO INTEGRADOR DE APRENDIZAJE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS  
EXTRANJERAS**

**ANDRÉS AMADO PÉREZ GARCÍA**

**OCTUBRE DE 2018**

**ASESOR: DR. ARMANDO GONZÁLEZ SALINAS**

## **AGRADECIMIENTOS**

Expreso mi profundo agradecimiento a todas las personas que contribuyeron de forma directa o indirecta en la realización de esta propuesta didáctica. En particular, quiero agradecerles a mis padres Esther García y Amado Pérez por su incondicional apoyo durante el transcurso de la maestría, ya que sin ellos esto no sería posible.

A mi tía Tere García por ser una figura de inspiración para lograr todas mis metas de vida, mi abuela Lore, mi hermano Abraham, por ser pilares de formación personal.

A mi novia Abigail por su cariño, paciencia, comprensión y por acompañarme durante las largas jornadas de trabajo y por impulsarme a mejorar constantemente en cada proyecto.

A mis amigos y familiares por estar cerca de mí y por entender cuando debía entregar días completos para trabajar en asuntos de la maestría.

Al Dr. Armando González por su apoyo en las revisiones necesarias para concluir este trabajo de la mejor manera. Le agradezco sus comentarios, sus enseñanzas, su paciencia, su tiempo invertido en mí durante la parte final de la propuesta y la maestría.

A la Dra. María Eugenia por realizar todas las gestiones que me permitieron cursar la maestría con el apoyo de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología a través de la beca que sirvió para cubrir los gastos académicos y personales de mi estancia en el posgrado.

A la Dra. Elizabeth Alvarado por todo su apoyo y a todos los maestros que me dejaron grandes enseñanzas durante los cuatro semestres que cursé la maestría.

## **DEDICATORIA**

A mi familia, novia, amigos, maestros y compañeros durante este periodo de trabajo, así como a los estudiantes que participaron durante la recolección de datos y aplicación de la propuesta didáctica.

## **RESUMEN**

El interés de querer dominar el inglés como lengua extranjera para los estudiantes del nivel medio-superior en su modalidad de bachillerato técnico, los ha impulsado a recurrir a cursos extracurriculares para lograr esta meta. Con el fin de contribuir al desarrollo de estos aprendientes, el presente estudio se enfoca en determinar cómo las estrategias de aprendizaje influyen para mejorar sus procesos cognitivos. Se analiza cuál es la influencia que tiene el uso de estas estrategias para formar estudiantes autónomos al proporcionarles las herramientas necesarias para comprender la información que se presenta en clase.

Definir el concepto de metacognición es el punto inicial para explicar cómo funcionan los procesos internos que llevan a los estudiantes a realizar una actividad de aprendizaje sobre el uso del inglés, así como analizar el nivel de comprensión a través de las estrategias que utilicen. Para comprender el empleo eficaz de las estrategias metacognitivas de aprendizaje es oportuno un análisis previo de las distintas categorías de estas mismas y la utilidad que representan para el estudiante de inglés como lengua extranjera a través de ejemplos específicos. Es fundamental definir el rol que tienen el estudiante y el docente para fomentar el uso de estrategias y desarrollar un ambiente que facilite la colaboración.

Para que el presente estudio tenga un mayor impacto en el contexto de aprendizaje actual se indaga sobre las estrategias que adquieren a partir de la tecnología a la que los estudiantes se encuentran expuestos. Finalmente, al integrar las estrategias de aprendizaje se dispone de una variedad de herramientas para comprender diferentes temas que contribuyen con el desarrollo personal, académico y profesional.

# ÍNDICE

i PORTADA

ii RESUMEN

iii – v Contenidos CAPÍTULO 1 AL CAPÍTULO 6

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO Y AL CONTEXTO .....	1
1.1 Planteamiento del Problema .....	2
1.1.1 Procesos que complementan la metacognición .....	3
1.1.2 Factores que afectan el aprendizaje de estrategias metacognitivas .....	5
1.2 Antecedentes .....	8
1.3 Definición del problema .....	11
1.4 Justificación .....	13
1.5 Objetivos.....	16
1.6 Preguntas de investigación .....	16
CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO .....	18
2.1 Definición de estrategias de aprendizaje .....	18
2.1.1 Definición de estrategias de aprendizaje por Oxford (1990).....	18
2.1.2 Definición de estrategias de aprendizaje por González (2003) .....	19
2.1.3 Definición de estrategias de aprendizaje por Monereo (2007).....	19
2.1.4 Definición de la diferencia entre los conceptos de estrategias y técnicas en el aprendizaje .....	20
2.2 El rol del estudiante y del docente en el uso de estrategias de aprendizaje.....	21

2.2.1 El rol del docente en el uso de estrategias de aprendizaje .....	21
2.2.2 El rol del estudiante en el uso de estrategias de aprendizaje .....	21
2.2.3 Factores que permiten al docente transmitir las estrategias de aprendizaje hacia los estudiantes .....	22
2.2.4 El desarrollo de experiencia en el uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes .....	24
2.3 Clasificación de las estrategias de aprendizaje propuesta por Oxford (1990) .....	24
2.3.1 Estrategias de aprendizaje directas.....	25
2.3.2 Estrategias de aprendizaje indirectas .....	26
2.3.3 Metaestrategias de aprendizaje.....	27
2.3.4 Dimensiones de las estrategias de aprendizaje .....	28
2.4 El uso de la tecnología con las estrategias de aprendizaje .....	29
2.4.1 U-learning/Aprendizaje Ubicuo .....	29
2.4.2 E-learning/Aprendizaje Electrónico.....	30
2.4.3 Características de la aplicación de la tecnología en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	30
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA .....</b>	<b>33</b>
3.1 Contexto del estudio .....	33
3.2 Muestra .....	34
3.3 Diseño metodológico .....	35

3.3.1 El modelo de Investigación-Acción de acuerdo con Kemmis & MacTaggart (1988)	36
4.3.2 Instrumentos	39
Instrumento 1. Inventario de estrategias de aprendizaje propuesto por Oxford (1990)	40
Instrumento 2. De elaboración propia, diseñado para determinar el uso de la tecnología con las estrategias de aprendizaje en el inglés como lengua extranjera.	43
3.3.3 Recolección de datos	45
<b>CAPÍTULO 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b>	<b>47</b>
4.1 Promedios de las categorías del instrumento de Oxford (1990)	47
4.1.1 Tabla de promedios individuales y generales sobre el nivel de uso de las estrategias de aprendizaje en el instrumento de Oxford (1990)	48
4.1.2 Promedio general del nivel de presencia de estrategias de aprendizaje en el instrumento de Oxford (1990)	49
4.2 Instrumento de elaboración propia para determinar el nivel del uso de la tecnología con las estrategias de aprendizaje.	50
4.2.1 Tabla de respuestas general del Instrumento 2 (Cuestionario sobre la influencia del uso de la tecnología con las estrategias de aprendizaje)	50
<b>CAPÍTULO 5. PROPUESTA DIDÁCTICA</b>	<b>63</b>
5.1 Enfoque del diseño instruccional para esta propuesta didáctica	63
5.2 Propuesta Didáctica	65
5.3 Contenidos de la Propuesta Didáctica	65

5.3.1. Descripción general del curso de capacitación.....	67
5.4 Descripción de los Contenidos del Curso de Capacitación .....	67
5.4.1 Unidad 1. <i>Welcome Back to School!</i> .....	68
5.4.2 Unidad 2. <i>Do You Remember Last Course?</i> .....	77
5.4.3 Unidad 3. <i>I Will Work in a Big Company</i> .....	80
<b>CAPITULO 6. EFECTIVIDAD DEL CURSO DE CAPACITACIÓN SOBRE</b>	
<b>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....</b>	<b>88</b>
6.1 Análisis del instrumento 1, inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford (1990) .	88
6.2 Análisis del instrumento 2, sobre el uso de la tecnología en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	91
6.3 Conclusiones de la aplicación de la propuesta didáctica .....	93
6.3.1 Descripción de la estrategia metacognitiva “monitoreo del desempeño propio” .....	95
6.3.2 Descripción de actividades en las que se utiliza la estrategia metacognitiva “monitorear el desempeño propio” .....	96
6.4 Conclusiones generales del estudio.....	97
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>106</b>



## ÍNDICE DE GRÁFICAS

	Página
Gráfica 1. Nivel de presencia de las categorías de estrategias de aprendizaje.	49
Gráfica 2. Ítem 1 - Utilizo plataformas digitales en mi aprendizaje de una lengua extranjera. (Ejemplo: NEXUS).	52
Gráfica 3. Ítem 2 - Utilizar una plataforma digital (como NEXUS) me ha servido o ha contribuido parcialmente para aprender una lengua extranjera.	53
Gráfica 4. Ítem 3 - No me limito a aprender una lengua extranjera en el salón de clases y uso medios electrónicos para aclarar mis dudas sobre el significado de alguna palabra, gramática o cómo usar una frase en un determinado contexto.	54
Gráfica 5. Ítem 4 - En mis clases de lengua extranjera se utilizan herramientas tecnológicas. (Ejemplo: PowerPoint, libro electrónico, actividades en línea, etc.).	55
Gráfica 6. Ítem 5 - Además de utilizar plataformas como NEXUS (en caso de hacerlo), realizo tareas o actividades de mis clases de lengua extranjera a través de herramientas tecnológicas.	56
Gráfica 7. Ítem 6 - Aprendo mejor una lengua extranjera cuando la clase se enlaza con herramientas tecnológicas.	57
Gráfica 8. Ítem 7 - Aprendo mejor una lengua extranjera excluyendo de la clase a las herramientas tecnológicas.	58

Gráfica 9. Ítem 8 - Considero igual o hasta más eficiente una clase en la que no se utilizan herramientas tecnológicas que una clase en la que sí se utilizan.	59
Gráfica 10. Ítem 9 - Si me permiten utilizar mi celular, tablet o laptop en mi clase de lengua extranjera aprendería con más efectividad.	60
Gráfica 11. Ítem 10 - Recibo suficiente orientación y aclaración de dudas del maestro/a para hacer actividades electrónicamente en mis clases de lengua extranjera.	61
Gráfica 12. Promedios del nivel de presencia de estrategias de aprendizaje Oxford (1990).	89
Gráfica 13. Nivel de presencia del uso de la tecnología.	92

## **CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO Y AL CONTEXTO**

El contexto del presente estudio se basa en la importancia que adquiere el aprender inglés para estudiantes de nivel medio-superior en su formato de bachillerato técnico. El conocimiento de una lengua adicional es un elemento que considerar en este desarrollo académico. Según Abad & Toledo (2006) el objetivo de aprender una lengua extranjera es: *“lograr que el estudiante de LE (lengua extranjera) pueda comunicarse, esencialmente para integrarse al nuevo medio sociocultural”* (p. 136). Al dominar este conocimiento, el estudiante también puede adentrarse en áreas de conocimiento que impulsen su crecimiento profesional. Aprender inglés es un requisito indispensable en el contexto de los estudiantes de bachillerato técnico para alcanzar mejores oportunidades en el área laboral, así como en posteriores niveles académicos, para profesionalizarse en una sociedad global.

Debido a que el inglés con frecuencia se aprende fuera del contexto donde se utilice para comunicarse auténticamente, el estudiante busca a través de un curso, ser incluido en este contexto (Abad & Toledo, 2006). Esta inclusión es requisito en respuesta a las demandas sociales y laborales que exigen al estudiante contar con determinado nivel de dominio de lengua para ser aceptado en un lugar de trabajo, o también, para egresar de una institución académica.

Las mejores oportunidades laborales e incluso académicas están destinadas para aquellas personas con mayores habilidades, como lo es dominar el inglés. Una alternativa para lograr

este objetivo es tomar cursos extracurriculares en el que el estudiante busca desarrollar sus habilidades en el uso de dicha lengua para comunicarse.

### **1.1 Planteamiento del Problema**

El concepto de metacognición es esencial como punto inicial de este estudio debido a la dificultad que los estudiantes tienen para controlar distintos aspectos de su aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Por ello recurren a un curso extracurricular para lograr ese objetivo, este curso debe fomentar el uso de estrategias metacognitivas. De acuerdo con Flavell (1979) citado por Sandoval Álvarez, & Carrillo (2010) metacognición se define como: *“cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto controlar los aspectos de la cognición”* (p. 30). Esta actividad cognitiva es aplicada en el momento de analizar y decidir, de entre un repertorio de estrategias, la manera más adecuada de realizar una tarea.

La actividad cognitiva que se menciona implica el uso de estrategias de aprendizaje que según Sandoval et al. (2010) son: *“cualquier estrategia que los aprendientes utilicen para aprender una lengua”* (p. 27). Este enfoque se relaciona con el objetivo de este estudio, que indaga sobre las estrategias que se utilizan con éxito y las que se ignoran para aprender inglés con base en una clasificación que proponen Oxford (1990) y García (2013) sobre la jerarquización de las diferentes categorías. Otra definición de metacognición propuesta por Sanz de Acedo (2010) se refiere a:

*“la actividad mental centrada en el propio funcionamiento psicológico; conciencia y regulación del mundo interior, en oposición a las actividades centradas en la información proporcionada por el mundo exterior”* (p.111).

De acuerdo con esta definición, la metacognición involucra procesos mentales que se mueven en torno al interior del individuo, es una relación interna al conocimiento y conciencia

de él mismo. Este estudio busca determinar cuál es el rol que tienen estos procesos internos si se enfocan en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

La importancia de la metacognición se demuestra al ser una herramienta que se aplica en cualquier área de conocimiento. De acuerdo con Okoza, Aluede, & Owens-Sogolo (2013) los estudiantes que:

*“demuestran un amplio rango de habilidades metacognitivas como hacer mapas conceptuales, se cuestionan, hacen diagramas de flujo, discusión de grupo y razonamiento cualitativo tienen un mejor desempeño en pruebas y completar su trabajo eficientemente”* (p. 89).

La reflexión interna de los estudiantes hacia los contenidos que analizan durante una actividad académica permite tomar decisiones sobre cuáles herramientas a su disposición resultan ser las más apropiadas para realizar una tarea. Para reconocer cómo funciona la metacognición, se identifican todas las partes que se involucraron en ese proceso, así como realizar una valoración objetiva de los resultados que se obtengan (Sanz de Acedo, 2010).

### **1.1.1 Procesos que complementan la metacognición**

Como complemento a la metacognición, existen dos procesos más que trabajan estrechamente en una entidad que se denomina recursos cognitivos: *la autorregulación* (Sanz de Acedo, 2010), y *la consciencia de la metacognición* (Auerbach & Paxton (1997), Carrell (1989) citados por Mahasneh, Alkhaldeh, & Almakani, (2016). La autorregulación se encarga de manejar las actividades relacionadas con el aprendizaje con el fin de cumplir con los objetivos propuestos en el curso, y la transferencia sirve aplicar el conocimiento para resolver diversas problemáticas (Sanz de Acedo, 2010).

En el caso de estudiantes que no controlan estratégicamente la realización de actividades académicas, hay que enfocarlos para que sean capaces de autorregular sus procesos de aprendizaje. De igual manera, con mayor habilidad cognitiva se superan las dificultades durante el curso (Okoza et al., 2013).

El otro concepto es *la consciencia de la metacognición*, según Auerbach & Paxton (1997), Carrell, (1989) citados por Mahasneh et al. (2016) se define como: “*el conocimiento necesario para definir las acciones y tareas apropiadas que se requieren para lograr una meta en particular*” (p. 229). Por su parte, Okoza, et al. (2013) afirman que cuando se desarrolla la consciencia de metacognición, el estudiante reflexiona sobre las actividades cognitivas que pueden aplicarse en sus tareas escolares, además de hacer un análisis personal sobre las experiencias que tuvieron al realizar estas tareas.

Una ventaja que el uso de estrategias metacognitivas otorga al estudiante reside en la capacidad de tomar decisiones cuando él mismo identifica, durante y después de una actividad académica, la información que no entiende plenamente. Esta autonomía académica evita el rezago frente a las actividades de la clase; además existe un desarrollo constante al practicar con frecuencia el uso de las estrategias (Callan, Marchant, Finch, & German 2016).

La relación entre la metacognición y los procesos cognitivos la explican Veenman, Hout-Wolters, & Afferbach (2006) de la siguiente manera: “*si la metacognición es un grupo de auto-instrucciones para regular el desempeño de tareas, entonces la cognición es el vehículo de estas auto-instrucciones*” (p. 6). En otras palabras, los procesos cognitivos funcionan como un enlace que permite al individuo reconocer las herramientas mentales cuando son aplicadas en las estrategias metacognitivas.

Las estrategias cognitivas consisten particularmente, según Callan, et al. (2016) en *“mejorar el aprendizaje al compensar las limitaciones de las habilidades propias”* (p. 1486). Se afirma que el estudiante tiene consciencia sobre el límite del nivel de habilidad o conocimiento que posee; entonces, él utiliza como recurso las estrategias cognitivas a su disposición para sobreponerse a la dificultad que implica una actividad de inglés.

Otro ejemplo son las estrategias de elaboración, en las que se hacen conexiones entre la información ya revisada y la nueva que se presenta, al utilizarlas se realizan vínculos que unen el contenido de la clase de inglés. En resumen, estas estrategias fomentan la capacidad de comprensión cuando se recibe una gran cantidad de información (Callan et al., 2016).

Para que el docente observe los procesos de metacognición del estudiante, las indicaciones deben ser explícitas para realizar una tarea. Además, se hacen inferencias que le permiten orientarse sobre la realización del trabajo como la auto-instrucción en la planeación de sus actividades en inglés (Veenman et al., 2006).

### **1.1.2 Factores que afectan el aprendizaje de estrategias metacognitivas**

Como se ha mencionado, uno de los objetivos de este estudio es lograr que los estudiantes de inglés como lengua extranjera sean capaces de integrar estrategias metacognitivas, para regular de forma consciente sus procesos de aprendizaje; así que es necesario establecer en qué tipo de circunstancias esto se concreta.

Una gran cantidad de estudiantes han adquirido diversas habilidades metacognitivas a través de la exposición a las mismas por parte de las personas de su entorno cercano, como lo son sus padres, sus compañeros, y en mayor parte, sus maestros. Se resalta que, a pesar de este planteamiento, el nivel de conocimiento, capacidad de aplicación y selección sobre las

habilidades metacognitivas varía de acuerdo con la influencia y cercanía de dichas personas en este contexto (Veenman et al., 2006).

La diferencia en el dominio de estas habilidades radica en tres posibles escenarios: a) que el estudiante haya crecido en un ambiente en el que se le enseñó a utilizar estrategias para enfrentar problemáticas, b) que el estudiante haya aprovechado las escasas oportunidades de adquirir las estrategias para ponerlas en práctica, y c) que en el entorno del estudiante no haya habido una orientación sobre la utilidad de estas herramientas (Veenman et al., 2006).

Se debe enfatizar que el entorno tiene influencia en la aplicación de las estrategias metacognitivas, ya que su uso y nivel de dominio dependen de esta relación. De acuerdo con Callan et al. (2016):

*“a través de muchas culturas, países y materias académicas, el uso de estrategias metacognitivas ha sido consistentemente relacionado con resultados positivos en el aprendizaje; sin embargo, los hallazgos han sido más variantes en estrategias de aprendizaje”* (p. 1487).

lo anterior demuestra cómo en diferentes contextos de aprendizaje, los resultados positivos coinciden con utilizar estrategias metacognitivas.

La finalidad de establecer los factores que afectan el aprendizaje consiste en detectar estas problemáticas para proseguir con un análisis de datos y después una planeación de cómo resolverlas para mejorar el nivel de aprendizaje en los estudiantes. De acuerdo con Callan et al. (2016) dichos factores son:

*“la pobreza, la discriminación y la desigualdad que disminuyen los esfuerzos para educar a los niños; sin embargo, es más complicado identificar soluciones eficientes para educar a los niños y mejorar sus resultados de aprendizaje o superar desventajas”* (p. 1486).



es importante reconocer que estos factores negativos son evidentes, incluso se encuentran en el contexto del estudio. Esto causa que sea imperativo desarrollar soluciones para mejorar el nivel de la educación que reciben los estudiantes (Callan et al., 2016).

Otro punto trascendente relacionado con mejorar los procesos de aprendizaje reside en tres factores que el docente debe tomar en cuenta, y que de acuerdo con Abad & Toledo (2006) son:

*“primero, centrarse en el desarrollo de las competencias lingüísticas relacionadas con el hablante; segundo, hacer una integración de los contenidos de la lengua y de las habilidades comunicativas; y, tercero, considerar las necesidades reales y específicas del estudiante. Estos tres puntos están enfocados al desarrollo y aplicación de la lengua en contextos reales para el alumno”* (p. 137).

El primer factor consiste en orientar al estudiante en situaciones auténticas en las que utilice el inglés para comunicarse. Para cumplir con este propósito se muestran los contextos donde se emplea la lengua y los tipos de conversaciones que suceden comúnmente como pueden ser: una presentación personal con una persona desconocida, la realización de una compra, el trámite de un documento oficial, e incluso la conversación sobre temas académicos y de entretenimiento (Abad & Toledo, 2006).

El segundo factor implica integrar los contenidos del inglés, así como las habilidades para la comunicación, para lograr que se interactúe con consciencia del uso de las reglas de la lengua, sin hacer que éstas sean el punto principal de la práctica conversacional. El punto principal es presentar los contenidos que se aplican en contexto para que el estudiante se comunique en inglés (Abad & Toledo, 2006).

Finalmente, el tercer factor se refiere a revisar las necesidades generales y específicas de los aprendientes para acercarse al estudio de un idioma. Los diferentes tipos de estudiantes con

diferentes estilos de aprendizaje son un factor determinante para que el docente realice adaptaciones al material que utiliza con el fin de responder a las necesidades de la clase de inglés (Abad & Toledo, 2006).

## **1.2 Antecedentes**

Recientemente, se han desarrollado investigaciones en el área de la metacognición y la aplicación de estrategias con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje. Estas mismas han centrado sus estudios en analizar los diferentes tipos de procesos cognitivos que se presentan en el momento en que el estudiante comprende información que se presenta en clase.

La investigación que realizan Mahasneh et al. (2016) se encargó de encontrar el nivel de presencia de estrategias metacognitivas en las actividades de lectura, tanto como el nivel de diferencia en la consciencia de las mismas, con base en el género de los estudiantes y su promedio, que son señalados como factores que influyen en el aprendizaje en este contexto en particular del inglés como lengua extranjera.

De acuerdo con los resultados obtenidos por Mahasneh et al. (2016) se encontró una alta presencia de consciencia metacognitiva en la muestra del estudio, lo cual indica que los estudiantes son capaces de monitorear su desempeño académico en actividades de lectura. Es relevante considerar que los participantes en ese estudio fueron de nivel superior. Dicha situación, permite inferir que, al momento de cursar el nivel de licenciatura, estos mismos han desarrollado su repertorio de estrategias y su nivel de comprensión.

Los otros resultados obtenidos por Mahasneh et al. (2016) demostraron que no hubo diferencias notorias en la consciencia metacognitiva y el uso de estrategias en relación con el

género. En otras palabras, el género no es factor que influya en el uso de estrategias metacognitivas, al menos en este estudio en particular.

La investigación sobre el uso de estrategias metacognitivas de Callan et al. (2016) se relacionó con actividades de lectura y otras materias como matemáticas y ciencias, para determinar si su presencia es capaz de predecir un resultado satisfactorio en un examen internacional conocido como “Program for International Student Assessment, (PISA)”. El segundo objetivo de la investigación fue comparar el uso de estrategias metacognitivas y de aprendizaje en relación con el nivel socioeconómico de los países participantes. Otro objetivo, como en la investigación de Mahasneh, et al. (2016), fue indagar sobre el género como un posible factor que afecte el uso y conocimiento de las metacognitivas.

Los resultados de Callan et al. (2016) indicaron que el primer objetivo de su investigación se comprobó, debido a que las predicciones de obtener una buena calificación en las áreas que evalúa la prueba PISA, fueron validadas por los estudiantes que utilizan estrategias metacognitivas para resolver las actividades académicas. Callan et al. (2016) sostienen que, con base en los resultados, los estudiantes que usan estrategias metacognitivas en actividades de lectura obtienen mejores resultados en otras áreas académicas pues les son útiles en todas las materias que cursan. En contraste, las estrategias de aprendizaje no garantizaron un buen resultado en la prueba PISA. Se considera que las estrategias de aprendizaje que utilizaron los estudiantes dependen del nivel que estos mismos posean del área de conocimiento en las utilizan.

En el segundo objetivo de su investigación, Callan et al. (2016) encontraron una tendencia en la que los estudiantes de países de alto nivel socioeconómico utilizan más las

estrategias metacognitivas, también estas mismas se relacionan con el alto desempeño académico. Finalmente, se encontró que la familia de procedencia es un factor relacionado con la cantidad de estrategias que un estudiante utiliza.

En su tercer objetivo, Callan et al. (2016) determinaron que sí existen diferencias significativas en la forma en la que se utilizan las de aprendizaje con el género como factor. Se encontró que el género femenino utiliza con más frecuencia estrategias metacognitivas. Un factor que Callan et al. (2016) consideraron fue la población de los países analizados, el nivel económico, y los porcentajes de habitantes que corresponden al género masculino y femenino. Con base en esta consideración, se determinó que los resultados sobre análisis sobre el género son mixtos, ya que existen variaciones según el objetivo que una investigación proponga.

Una investigación por parte de Kállay (2012) tuvo como objetivo identificar el impacto que las estrategias de aprendizaje y la consciencia de metacognición tienen sobre los estudiantes en actividades académicas.

Con base en los hallazgos, Kállay (2012) comprobó que los estudiantes con capacidad de utilizar estrategias retienen más información, demuestran un mayor aprendizaje, y como consecuencia, es factible predecir que tendrán mejores resultados en exámenes y tareas. En otras palabras, los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes con mejor desempeño se distinguen por utilizar estrategias que facilitan su aprendizaje.

La investigación de Kállay (2012) fue con una muestra reducida, lo cual implica que es difícil un análisis mayor que determine con más certeza la influencia que tiene el género en el uso de estrategias de aprendizaje y consciencia de metacognición.

En el contexto de las estrategias de aprendizaje, Del Ángel & Gallardo (2014) investigaron cuáles son las estrategias que más utilizan los estudiantes de nivel superior para aprender inglés. Este estudio se desarrolló en una institución privada y contó con una muestra de 1283 estudiantes. Se utilizó el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas de Oxford (1990) para determinar las estrategias que más se utilizan. Cabe señalar que en el presente estudio se utiliza el mismo instrumento. Debido a esto, es importante conocer los resultados de la aplicación del instrumento para considerar posibles similitudes y variaciones en las poblaciones que participan como muestra. La justificación para este análisis surge por la cercanía geográfica de ambos estudios, sin dejar de considerar los diferentes contextos en los que los estudiantes se encuentran.

Dentro de los resultados de la investigación de Del Ángel & Gallardo (2014) destaca la presencia de las estrategias cognitivas y metacognitivas como las que más presencia tienen en los estudiantes, mientras que las afectivas son las que menos utilizan. Esta relación concuerda con las características de sus estudiantes participantes, cuyo nivel académico y madurez influye en el tipo de estrategias que utilizan, estas mismas son más complejas y sirven para comprender contenidos más avanzados. Por lo tanto, estos estudiantes no dependen ampliamente de sus emociones para determinar cómo dirigir sus procesos de aprendizaje, ya que como se menciona, su nivel avanzado les permite considerar otras alternativas elaboradas.

### **1.3 Definición del problema**

Los participantes de este estudio cursan el nivel medio-superior en su modalidad de bachillerato técnico, en una institución pública del norte de México, no han tenido una amplia formación en el inglés como lengua extranjera. Debido a esta situación, toman como alternativa un curso

extracurricular que ofrece el centro de idiomas de la misma institución; ya que para el nivel académico en que se encuentran es necesario aprender inglés con el fin de obtener mejores oportunidades laborales y académicas al concluir sus estudios.

En este contexto, los estudiantes probablemente no tienen altas expectativas sobre la clase de inglés por la falta de experiencia en el uso de dicha lengua y al mismo tiempo se encuentran en la necesidad de desarrollar estas habilidades comunicativas. Se debe fomentar el interés por este conocimiento y analizar las principales razones que tienen para aprender inglés. Éstas son: a) ser mejores candidatos para un empleo en donde apliquen sus conocimientos técnicos; y b) la posibilidad de continuar su aprendizaje en el nivel superior, en el cual dominar una lengua extranjera es fundamental. Con base en estas metas, se trata de incrementar la motivación que se tiene sobre este curso. (O'Malley & Chamot, 1995).

Dada la importancia de conocer estrategias de aprendizaje que se utilizan para comprender el inglés, se ve la necesidad de presentar una instrucción que fomente el uso de dichas estrategias. Los programas de entrenamiento de estrategias de acuerdo con O'Malley & Chamot (1995) *“pueden beneficiar desde un componente motivacional hasta ayudar a los alumnos reacios sobre los obstáculos iniciales para usar nuevas estrategias”* (p. 161). Para los estudiantes que carecen de conocimiento sobre este tipo de estrategias, es útil proponer un ambiente en el aula que propicie el uso de estas.

En muchas ocasiones, se prioriza el rol del docente como el responsable del desempeño de los estudiantes. En esta forma de enseñanza, el docente es el eje principal a través de la aplicación de una metodología y sólo con base en sus acciones se lleva a cabo la clase. El estudio

propone solucionar este problema al favorecer la independencia del estudiante al enfocarlo en el empleo de las estrategias que se describen más adelante (Littlewood, 2006).

El punto más destacable de Littlewood (2006) se enfoca en el desarrollo de la consciencia del estudiante para tomar la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje. El presente estudio plantea que, para mejorar este proceso en el inglés como lengua extranjera, se debe desarrollar una consciencia que los impulse a los participantes a desarrollar la independencia del docente en actividades académicas.

La razón para fomentar esta independencia reside en las circunstancias del contexto de este estudio. Considerar las diferencias entre estos mismos en cuanto a sus motivaciones para aprender inglés y las maneras en que ellos perciban cómo aprenden mejor, son elementos que aportan al docente la capacidad para realizar una clase en la que se cubran estas razones para aprender dicha lengua (Littlewood, 2006). Estas circunstancias radican en el limitado tiempo de las clases de inglés, además del tiempo que dedican a sus otras actividades académicas.

A partir de la delimitación de los factores en el contexto de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, se determina cuáles estrategias de aprendizaje tienen más impacto en su formación académica. Esto corresponde a las preferencias de cada uno de ellos sobre cómo aproximarse a la información. (O'Malley & Chamot, 1995).

#### **1.4 Justificación**

A través del uso de estrategias, el estudiante logra su desarrollo académico al ser consciente de cómo aprende y al mismo tiempo, es responsable de su progreso ya que monitorea la consistencia sobre cómo usar determinada estrategia. Si el estudiante es autónomo en el uso de

estrategias, estas mismas le permiten comprender información en un nivel más complejo (Mahasneh et al. 2016).

Es importante que el docente adquiera una perspectiva educativa que proponga aprovechar el tiempo de clase para fomentar el uso de estrategias. Callan et al. (2016) también comentan que: “*las estrategias de aprendizaje pueden implicar tanto estrategias cognitivas y estrategias de control que son usadas para optimizar el aprendizaje de contenido de los alumnos*” (p. 1486). Con base en los autores, se afirma que sí existe una orientación sobre las estrategias que se utilizan en clase, el docente proveerá al estudiante con herramientas aplicables a las distintas actividades presentes en su formación de inglés.

Para que el estudiante se vuelva autónomo, el docente debe proporcionar situaciones en las que este aprenda a pensar de forma metacognitiva, es decir, que controle cómo realizar sus actividades académicas consciente de sus propias habilidades y cómo utilizar las estrategias de aprendizaje de forma autorregulada. (Carrasco, 2004).

El aprendizaje se concreta al presentar un enfoque que permita la independencia sobre los procesos cognitivos para sobrellevar los estímulos externos que puedan interferir en su comprensión. Debido a las limitantes de tiempo para aprender inglés en el aula, es necesario el aprovechamiento máximo de este y desarrollar la capacidad de análisis para medir el aprovechamiento del curso (Rosario, Pereira, Högermann, Nunes, et al., 2014).

Las estrategias de aprendizaje contribuyen a optimizar el tiempo que se destina a las actividades académicas porque los estudiantes dirigen sus procesos a través de su consciencia de metacognición, con esta deciden qué estrategias deben utilizar (Carrasco, 2004). Con dicha consciencia, los estudiantes son independientes del docente. Las limitaciones del tiempo de la



clase de inglés dejan de afectar a los participantes porque estos al autorregular como aprenden, utilizan en cualquier momento sus recursos disponibles.

La autonomía del estudiante es fundamental para que éste aprenda de forma independiente y de acuerdo con Carrasco (2004) se define como:

*“la forma de organizar y reestructurar la información que le llega del exterior o que deduce de lo que ya sabía, es decir, la forma de originar sus propios conocimientos, de elegir cómo estructurarlos en esquemas cognitivos para plasmarlos en la mente y, después, en el papel (apuntes, esquemas, mapas, etc.) (p. 19).*

el uso consciente de estrategias de aprendizaje facilita el desarrollo de la autonomía porque se aprende a tomar decisiones sobre sus actividades académicas. Es importante presentar la importancia de dirigir el aprendizaje para que los participantes sean capaces de superar las situaciones que obstaculicen su formación en el uso del inglés.

Finalmente, para que este estudio se lleve a cabo, es necesario generar un ambiente en el aula que propicie las herramientas necesarias; la capacidad de resolver problemáticas con el conocimiento de estrategias. Es importante mantener una práctica constante de estas estrategias para que se dominen y exista la capacidad de aprender más (Rosario et al., 2014).

El deber del docente es fomentar las oportunidades para que se utilicen las estrategias de aprendizaje conscientemente. De esta forma, se crea un ambiente adecuado para utilizar estas estrategias. De acuerdo con González (2003) los estudiantes: *“adquieren muchos conocimientos fuera del salón de clases de manera cotidiana pero aquí es donde aprenden lo que intencionalmente quiere enseñarles el profesor”* (p. 2). La importancia las estrategias está más allá de las actividades del aula, pero es ahí donde se aprende este conocimiento.

## **1.5 Objetivos**

### **Objetivo General**

Desarrollar una propuesta didáctica que fomente el uso de estrategias de aprendizaje a través de una consciencia metacognitiva para facilitar el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

### **Objetivos Específicos**

1. Describir la relevancia de enseñar al estudiante a utilizar conscientemente estrategias de aprendizaje como las estrategias metacognitivas para aprender inglés como lengua extranjera.
2. Determinar qué tipo de estrategias de aprendizaje se pueden utilizar para desarrollar la autonomía de los estudiantes de inglés como lengua extranjera.
3. Identificar las estrategias de aprendizaje que más utilizan los estudiantes de inglés como lengua extranjera que participan en este estudio para conocer sus fortalezas, sus áreas de oportunidad en sus procesos de aprendizaje y desarrollar una propuesta didáctica.
4. Definir el nivel de conocimiento de los recursos tecnológicos con que cuentan los estudiantes con el fin de complementar las actividades de aprendizaje que los utilicen.

## **1.6 Preguntas de investigación**

1. ¿Por qué es relevante enseñar al estudiante a utilizar conscientemente estrategias de aprendizaje como las estrategias metacognitivas para aprender inglés como lengua extranjera?
2. ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que se pueden utilizar para desarrollar la autonomía de los estudiantes de inglés como lengua extranjera?

3. ¿Cómo contribuye identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes para desarrollar una propuesta didáctica?
4. ¿Cuál es el nivel de empleo de los recursos tecnológicos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de inglés como lengua extranjera?

En este primer capítulo del estudio se presentaron los elementos que describen la problemática de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en el contexto de un curso extracurricular y que, a su vez, cursan el nivel medio-superior en su modalidad de bachillerato técnico. De igual manera, también se describen estudios previos con similitudes en las temáticas, contextos y problemáticas como parte de los antecedentes. La siguiente sección aborda con más profundidad los conceptos que justifican el presente estudio.

## **CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO**

En este capítulo se presenta una revisión de la literatura especializada sobre el tema del estudio que sirva de marco para ilustrar el problema de investigación y que permita una interpretación apropiada de los resultados. El capítulo está dividido en secciones que corresponden a la definición de estrategias de aprendizaje, el rol del estudiante y del docente, la clasificación de las estrategias propuesta por Oxford y el uso de la tecnología.

### **2.1 Definición de estrategias de aprendizaje**

A continuación, se presentan una serie de autores que definen el concepto de estrategias de aprendizaje. La definición que propone Oxford (1990) es fundamental en el desarrollo de este capítulo de marco teórico y es el elemento principal en la siguiente sección de metodología, así como en el posterior en el análisis de los datos del estudio.

#### **2.1.1 Definición de estrategias de aprendizaje por Oxford (1990)**

El concepto de estrategias de aprendizaje desprende un repertorio de términos que componen una clasificación que explica dónde se presentan dichas estrategias y cómo se utilizan. Oxford (1990) citada por García (2013) define a las estrategias de aprendizaje como:

*“acciones, comportamientos o técnicas específicas que los alumnos utilizan, a menudo intencionadamente, para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar la segunda lengua” (p. 55).*

Esta definición indica que las estrategias de aprendizaje se producen como un esfuerzo para lograr un aprendizaje. El estudiante que sabe cómo usar este tipo de estrategias apropiadamente, está muy involucrado en su propio proceso de aprendizaje, este conocimiento sirve como orientación hacia la manera más viable de aprender inglés.

Como se menciona, el objetivo de aprender inglés se comprueba cuando se utiliza la estrategia de aprendizaje adecuada a través del análisis de la actividad académica, si se realiza este proceso, dicha estrategia se usa de forma autorregulada (Oxford, 2011).

### **2.1.2 Definición de estrategias de aprendizaje por González (2003)**

Además de las definiciones de Oxford (1990) y (2011), existe otra relevante para este estudio propuesta por González (2003) e indica que éstas son:

*“un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje; que le permiten incorporar y organizar selectivamente para solucionar problemas de diverso orden” (p. 3).*

Con base en este argumento, dichas estrategias funcionan como un equipo de herramientas cognitivas que el estudiante tiene a su disposición para aprender.

### **2.1.3 Definición de estrategias de aprendizaje por Monereo (2007)**

A partir de las definiciones previas es necesario considerar en qué consiste usar las estrategias de aprendizaje, así como establecer el uso consciente de las mismas. Para este fin, Monereo (2007) las define como la reflexión como instrumento para analizar los procedimientos que implica realizar una tarea en particular. De esta forma, se enlazan los elementos clave de las dos primeras citas. Por una parte, el uso de estrategias tiene como objetivo comprender lo que se

realiza para que el estudiante lo integre a su conocimiento. También, se menciona el uso de la reflexión como un factor para definir cuál estrategia debe usarse para una tarea específica, la consciencia del estudiante es fundamental para que esta reflexión sea efectiva.

#### **2.1.4 Definición de la diferencia entre los conceptos de estrategias y técnicas en el aprendizaje**

Un punto esencial para la comprensión de las estrategias de aprendizaje es establecer las diferencias entre conceptos que en ocasiones son descritos como si fueran equivalentes, como es el caso de estrategias y de técnicas. De acuerdo con Monereo (2007) la diferencia entre ambos consiste en que:

*“las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje”* (p. 23).

Esta diferencia en los conceptos muestra que las estrategias se encuentran en un nivel más complejo que las técnicas, éstas se desarrollan con base en los objetivos que se deben alcanzar. Esto sucede a través de utilizar las técnicas como parte de una estrategia principal que encamina el proceso de aprendizaje (Monereo, 2007).

Para determinar si una estrategia es útil, es necesario identificar si se relaciona con la actividad en inglés para la que se planea utilizar, si se adapta al estilo de aprendizaje del estudiante, si la usa y se vincula con otras estrategias conocidas (Oxford, 2003). Con esto se entiende que no es posible hacer un juicio apropiado sobre una estrategia hasta que ésta se ponga en práctica por el mismo estudiante.

En relación con lo anterior, es importante considerar que el uso de una estrategia debe contar con una serie de características. Estas son que el estudiante desarrolle los objetivos pertinentes para realizar una actividad, la capacidad de establecer un plan de trabajo, así como la relación entre una estrategia y el aprendizaje que se espera obtener (González, 2003).

## **2.2 El rol del estudiante y del docente en el uso de estrategias de aprendizaje**

Es importante establecer cómo debe ser la interacción entre el docente y el estudiante, ya que cada uno desempeña funciones que deben ser analizadas para propiciar el desarrollo y uso práctico de las estrategias de aprendizaje que se describen más adelante.

### **2.2.1 El rol del docente en el uso de estrategias de aprendizaje**

En cuanto al rol del docente en relación con el del estudiante en la enseñanza de estrategias de aprendizaje, Monereo (2007) afirma que:

*“enseñar estrategias implica enseñar al alumno a decidir conscientemente los actos que realizará, enseñarle a modificar conscientemente su actuación cuando se oriente hacia el objetivo buscado y enseñarle a evaluar conscientemente el proceso de aprendizaje o de resolución seguido” (p. 8).*

La consciencia al realizar una actividad es el elemento más importante para confirmar que las estrategias de aprendizaje se utilizan adecuadamente. La independencia del estudiante en sus procesos cognitivos es el resultado de usar las estrategias de forma consciente y este objetivo implica trabajar de forma colaborativa con el docente.

### **2.2.2 El rol del estudiante en el uso de estrategias de aprendizaje**

En esta relación de trabajo, que se considera colaborativo, al docente le corresponde desarrollar el curso y contar con la participación y colaboración del estudiante para formular objetivos pertinentes. El rol del estudiante, así entendido, es necesario para que el docente sea capaz de

prevenir situaciones adversas al aprendizaje, es decir, que se detecten situaciones en las que se puedan presentar dificultades. Con esta referencia, se plantean las estrategias de aprendizaje oportunas a la situación. La participación del estudiante, además de involucrarlo conscientemente en dichos procesos, predispone que el conocimiento sea útil en el ámbito académico y profesional (Del Ángel & Gallardo, 2014).

### **2.2.3 Factores que permiten al docente transmitir las estrategias de aprendizaje hacia los estudiantes**

Para profundizar en el papel del docente, es necesario que éste cumpla con la función de transmitir a los estudiantes el nivel necesario de consciencia para ser usuarios efectivos de estrategias de aprendizaje (González, 2003). Si el estudiante debe aprender a utilizar estrategias, el docente debe tener una postura similar en la que aplique sus propias estrategias para determinar cómo impulsar el aprendizaje. Esto se cumple cuando al estudiante se le enseña a reflexionar sobre cuál es la manera más eficiente para que aprenda mejor, esto se obtiene a través del conocimiento de las propias habilidades y limitantes que determinan qué tipo de estrategia es más conveniente usar de acuerdo con la actividad de la clase (Monereo, 2007).

La importancia de fomentar la reflexión corresponde a dos factores que intervienen en el aprendizaje. El primero consiste en demostrar al estudiante cómo cubrir los vacíos en su conocimiento con el uso de estas estrategias para superar los obstáculos que detengan su progreso. El otro factor corresponde al desarrollo de una perspectiva clara de los objetivos planteados en relación con el nivel de inglés que tienen. De esta manera, el estudiante es consciente de cómo adaptarse al contenido de la clase con base en las estrategias de aprendizaje que utiliza de forma autónoma (Monereo, 2007).



Conocer las características de los estudiantes es bastante útil para el docente, ya que esto permite que la clase se adecue al estilo de aprendizaje y necesidades de los mismos. De acuerdo con Del Ángel & Gallardo (2014): “*obtener el perfil de características de un aprendiente exitoso donde el proceso de aprendizaje de una segunda lengua está integrado podría traer información para mejores decisiones en la enseñanza*” (p. 704). Si el docente realiza un análisis para determinar qué estudiantes poseen este conjunto de características puede tener un punto de referencia para trabajar en la enseñanza de las estrategias. Con esta información, el docente puede lograr que se aprendan las estrategias de aprendizaje en el aula y generar un ambiente en donde se fomente su uso.

El docente incentiva el uso de estrategias de aprendizaje cuando éste las utiliza y sirve de ejemplo al estudiante, lo cual genera confianza en este mismo para adaptar estas referencias y aplicarlas. Con la interacción activa que proporciona esta manera de trabajar en clase, el estudiante establece una clara relación sobre qué estrategia es más efectiva para lo que él se propone aprender (Monereo, 2007).

Es una labor indispensable que el docente transmita la relevancia de aprender a través de objetivos definidos desde el inicio de un tema, de una clase o un curso. El mayor beneficio de trabajar en este ambiente es que el aprendizaje consciente se internaliza (Monereo, 2007).

Finalmente, desarrollar el pensamiento científico con el uso de estrategias de aprendizaje es un recurso esencial que tiene utilidad más allá de una clase o un tema. El estudiante utiliza procesos mentales más complejos para enfrentarse a diversos escenarios con un pensamiento más crítico (Monereo, 2007).

#### **2.2.4 El desarrollo de experiencia en el uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes**

El éxito en el aprendizaje se puede alcanzar cuando se impulsa el uso y práctica eficiente de estrategias de aprendizaje, y más importante aún, que el estudiante las utilice en diversas situaciones (González, 2003).

Para determinar cuál es la mejor estrategia que se debe usar en una situación en particular, se analizan una serie de elementos para encontrar la opción más apropiada de acuerdo con los objetivos de la actividad a realizar. Estos elementos son descritos por Oxford (2011) quien define a la estrategia adecuada a la que reúne los siguientes cuatro requisitos:

*“(a) aquella que se enfoca a la meta o necesidad del alumno, (b) se ajusta a las circunstancias del aprendizaje y al contexto sociocultural, (c) se adapta bien con el estilo y preferencias de aprendizaje del alumno, y finalmente, (d) tiene una influencia positiva en el aprendizaje” (p. 15).*

por lo tanto, es necesario tener un repertorio de estrategias de aprendizaje para considerar que las que se utilizan en diferentes situaciones específicas responden a situaciones en el contexto donde el estudiante tiene su clase de inglés.

#### **2.3 Clasificación de las estrategias de aprendizaje propuesta por Oxford (1990)**

Dada la necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje, es importante decidir cuáles son pertinentes para esta meta, es decir, por dónde empezar. Para organizar estas estrategias en categorías que establezcan con claridad cómo funcionan. Oxford (1990) propone una clasificación que se divide en dos categorías: directas, que se utilizan a través de un procesamiento mental, e indirectas, que funcionan como complemento para el aprendizaje. Las directas son: memorización, cognitivas y compensación, y las indirectas son: las metacognitivas, afectivas y sociales (García, 2013).

### **2.3.1 Estrategias de aprendizaje directas**

Definir en qué consisten ambas categorías permite ubicar las circunstancias en que éstas se utilizan y beneficiarse de las mismas. Dentro de las directas, las de memorización funcionan como enlaces hacia el inglés a través de imágenes o conceptos. Ejemplos de este tipo de estrategias son: acrónimos, patrones rítmicos, imágenes mentales, palabras clave, y ubicación en un mapa. Estas apoyan a la retención de información, pero a su vez no implican una garantía de comprensión, ya que, esta no se comprende efectivamente (Oxford, 2003). De acuerdo con el planteamiento de García (2013), el estudiante utiliza la memorización como recurso cuando ya ha intentado utilizar los otros tipos de estrategias que se describen a continuación. Cuando el estudiante no posee un amplio repertorio de estrategias recurre a la memoria, pero a medida que progresa se centra en utilizar otras más elaboradas.

Las cognitivas funcionan a través de la estudiante con el lenguaje por medio de técnicas como tomar notas, sintetizar y reorganizar información, la práctica de estructuras gramaticales, y de sonidos. Esta relación sirve para revisar el contenido del inglés y determinar cómo aproximarse al mismo (Oxford, 2003). El uso de las cognitivas sirve para establecer relaciones entre el conocimiento previo y la información nueva que se presenta, de esta forma el aprendizaje de inglés tiene una base sólida para procesar más contenidos con el análisis de las estructuras del inglés al utilizar las técnicas antes mencionadas para que la información nueva se comprende para usarse en actividades de comunicación oral o escrita (García, 2013).

Otras directas son las de compensación que, a través de hacer deducciones sobre el contexto, el estudiante comprende el nuevo contenido que revisa. Cabe mencionar algunos ejemplos de estrategias de compensación como el uso de sinónimos, uso de pausas y gestos, en la comunicación oral, que sirven para reflexionar lo que el estudiante quiere expresar o entender

con estas estrategias (Oxford, 2003). Así mismo, brindan apoyo esencial para superar vacíos en el conocimiento del inglés, y esto es notorio tanto en la producción oral como escrita. A partir del conocimiento previo, se crean enlaces para comprender una palabra, un concepto, o una regla gramatical. Es común que el estudiante utilice las estrategias de compensación cuando el contexto de la clase de inglés proporciona los elementos necesarios para el aprendizaje efectivo a través de la reflexión para organizar las ideas, frases, y textos que se va a producir (García, 2013).

### **2.3.2 Estrategias de aprendizaje indirectas**

Dentro del grupo de las indirectas se presentan las metacognitivas como un recurso para dirigir el proceso de aprendizaje desde una perspectiva interna del mismo. Como se menciona anteriormente, estas estrategias son las que se analizan en el presente estudio para determinar su nivel de uso y cómo desarrollar un mejor dominio de éstas para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los ejemplos de las metacognitivas son: la capacidad de identificar las necesidades de aprendizaje, monitorear errores, valorar el propio desempeño y valorar la efectividad de las estrategias que se utilizan (Oxford, 2003). El uso de las metacognitivas se presenta con frecuencia en estudiantes con más experiencia, o mayor edad y/o mayor conocimiento de sí mismos. Estos factores tienen relevancia para regular el proceso de aprendizaje al razonar las opciones más viables para la comprensión del inglés (García, 2013).

Las afectivas se presentan en etapas tempranas del aprendizaje del inglés debido a que apoyan al estudiante para tener más confianza y reducir su ansiedad al estar con más personas alrededor. A medida que este progresa se reduce el uso de este tipo de estrategias, debido a que un mayor nivel de inglés no depende de un estado emocional. La ansiedad deja de afectar el desempeño, y particularmente, el estudiante utiliza más cognitivas y metacognitivas cuando está

en un nivel más avanzado. Entre las afectivas que se utilizan con frecuencia se encuentran: identificar el nivel de ansiedad, recompensas con base en el desempeño en clase y reflexión personal para tener una actitud positiva en clase (Oxford, 2003). La importancia del manejo de las emociones que se muestra en las afectivas influye en la producción oral debido a que se desarrolla confianza para expresarse frente a un público. El estudiante usa el inglés, una lengua que no domina, con menores niveles de estrés por la falta de conocimiento, así como por temor a cometer errores que afecten su autoestima (García, 2013).

Finalmente, las sociales sirven para que se aprenda y se trabaje en equipo con compañeros de clase, así como con el docente, para comprender la lengua y la cultura meta. Las sociales están relacionadas con la interacción entre compañeros, docentes y personas involucradas en el aprendizaje del inglés (Oxford, 2003). La integración adecuada del estudiantado es un elemento indispensable para impulsar el uso de este tipo de estrategias. Las habilidades para la comunicación se desarrollan a través de la interacción que se manifiesta en el uso de estrategias sociales. La comunicación contribuye a un aprendizaje dinámico y genera que el estudiante conozca diferentes perspectivas y experiencias que enriquecen su propio aprendizaje del inglés (García, 2013).

### **2.3.3 Metaestrategias de aprendizaje**

Además de las estrategias de aprendizaje ya descritas, existe otro tipo conocido como “metaestrategias”, que de acuerdo con Oxford (2011), tienen como función: “*ayudar al alumno a controlar y manejar el uso de estrategias en las dimensiones: cognitiva, afectiva y sociocultural-interactiva*” (p. 15). Las metaestrategias son aquellas que conducen a establecer qué estrategia es adecuada, la cual depende de las dimensiones mencionadas del estudiante para su uso correcto. Dicho de otra manera, la influencia de las metaestrategias consiste en desarrollar

la habilidad para tomar las decisiones pertinentes que regulan el proceso de aprendizaje como analizar la información de la clase de forma consciente, manejar las emociones para concentrarse en las actividades del inglés, y conocer cómo desenvolverse en el contexto en el que se aprende inglés.

#### **2.3.4 Dimensiones de las estrategias de aprendizaje**

En esta sección se describen las tres dimensiones de las metaestrategias de aprendizaje, las cuales son: la dimensión cognitiva, dimensión afectiva y dimensión sociocultural-interactiva. Por su parte, las estrategias de la dimensión cognitiva se utilizan para procesar el contenido de la lengua que se aprende. El estudiante construye el conocimiento a través de su aplicación, en clase, actividades, y trabajo en equipo. En esta dimensión son fundamentales el razonamiento, la conceptualización de la información, y la percepción de los sentidos (Oxford, 2011).

En la dimensión afectiva, las emociones del estudiante están presentes en la manera en que éste dirige su proceso de aprendizaje, es necesario que la influencia de estas se encamine en una dirección positiva. Esto se debe a que una alta motivación hacia el inglés funciona como un incentivo para aprender con disposición hacia la clase (Oxford, 2011).

La última dimensión corresponde al contexto sociocultural-interactivo, se encarga de enfrentar aspectos en relación con el ambiente cultural y comunicativo donde se aprende inglés. La interacción es fundamental, ya que genera un contexto en donde se comparten experiencias que enriquecen el conocimiento del estudiante. El beneficio de esta experiencia interactiva es que cubre los vacíos en el conocimiento del estudiante, y en cuanto al contexto sociocultural, permite aprender sobre la cultura de la lengua meta, el inglés, a través de actividades enfocadas en esta cultura (Oxford, 2011).

## **2.4 El uso de la tecnología con las estrategias de aprendizaje**

Los constantes avances en el progreso de la tecnología representan un gran cambio en la manera de trabajar en diversas áreas. El aprendizaje no queda exento de esta expansión de ideas. En el contexto específico del aprendizaje del inglés, se desarrollan nuevas herramientas para aproximarse a esta lengua meta de forma dinámica y con una interacción que se da con más frecuencia (Salinas, Cabrera, & Ríos, 2012).

### **2.4.1 U-learning/Aprendizaje Ubicuo**

En área de la docencia y con un enfoque hacia el uso de la tecnología, se desarrolla el concepto denominado como “*u-learning/aprendizaje ubicuo*”, el cual Allueve & Alexandre (2016) definen como un aprendizaje donde:

*“el usuario no se halla condicionado por ningún espacio temporal, rompiendo las barreras que produce el aula tradicional, donde se desarrollaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, y extendiéndolo a toda la Red” (p. 9).*

En la docencia de la actualidad, se considera que el aprendizaje debe trascender más allá de las actividades en el aula y las tareas de práctica, para aprovechar las herramientas tecnológicas que impulsan a aprender continuamente, sin limitaciones de tiempo y donde se desarrolle el conocimiento continuamente. Además, dirigirse hacia la tecnología propicia que el estudiante incremente su autonomía y se facilita el trabajo en el aula.

Una de las ventajas del aprendizaje ubicuo es que fomenta la colaboración a través de plataformas digitales y en especial, las redes sociales, que en la actualidad facilitan una comunicación directa e instantánea. Entre otras estrategias que se utilizan para el aprendizaje en estos medios digitales se destaca la evaluación del estudiante de forma individual, también entre compañeros para realizar un intercambio de ideas, opiniones y conocimiento. Otro beneficio de

esta interacción digital es que al estar en contacto frecuentemente, tanto estudiantes como docentes, se promuevan las oportunidades para conocerse mejor. Esta situación permite impulsar una forma de trabajo que esté adecuada a las estrategias que los estudiantes conocen mejor y también presentar nuevas estrategias (Bernardi, 2016).

#### **2.4.2 E-learning/Aprendizaje Electrónico**

Otro término que enlaza la educación y la tecnología es el e-learning/aprendizaje electrónico, y es necesario en el contexto educativo debido a que propone que el estudiante sea el elemento principal de la clase y que el docente sea el facilitador de la información. Este cambio de paradigma es una respuesta a los cambios sociales que generan los avances tecnológicos y la manera en que el conocimiento se transmite en la actualidad (Fernández & Del Mar, 2013).

Para establecer una relación entre la tecnología y el aprendizaje, este último debe ser activo y supervisado por el docente para mantener un enfoque claro hacia los objetivos de la clase. El estudiante se debe volver autónomo y debe regular paulatinamente los procesos de su aprendizaje y las estrategias necesarias para supervisar su progreso (Bernardi, 2016).

#### **2.4.3 Características de la aplicación de la tecnología en el aprendizaje de una lengua extranjera**

La integración de la tecnología en el aprendizaje de la actualidad debe presentar ciertas características para que su aplicación sea útil. De acuerdo con Ortega & Parés (2005) la práctica de actividades relacionadas con la tecnología debe constar de: “*cuatro tipos de práctica: 1) independiente, 2) guiada, 3, de extensión y 4) de autoevaluación*” (p. 56). Cada tipo de práctica tiene como función desarrollar el conocimiento de diferentes maneras en las que se utilizan las estrategias de aprendizaje.



En prácticas de tipo independiente, se desarrolla la autorregulación de los procesos de aprendizaje, en las prácticas guiadas, el docente supervisa y brinda retroalimentación al estudiante. En cuanto a las prácticas de extensión sirven como información adicional de las actividades previas, y finalmente, las prácticas de autoevaluación se determina el aprovechamiento general de las actividades de la clase (Ortega & Parés, 2005).

Para que las estrategias de aprendizaje y el uso de la tecnología presenten resultados favorables, se considera que la capacitación del docente sobre las herramientas tecnológicas determina la utilidad en la aplicación de las mismas y el progreso del estudiante. De acuerdo con Ortega & Parés (2005) la capacitación del docente debe cubrir seis contenidos:

*“1) diseño instruccional para el uso de la tecnología, 2) evaluación de recursos, 3) estrategias de aprendizaje basadas en problemas, orientadas a proyectos, apoyadas en el método de caso y auxiliadas por el pensamiento crítico, 4) aprendizaje colaborativo, 5) comunidades de aprendizaje y 6) herramientas de Microsoft Office” (p. 55).*

A través de este conocimiento, el docente proporciona al estudiante las estrategias necesarias para adaptarse al uso de tecnología y se fomenta la independencia para trabajar de forma autónoma e incrementar su capacidad de autorregulación.

Los avances en la tecnología permiten que la sociedad adapte estas herramientas a las distintas áreas que la conforman, dentro de las que se incluye la educación. Con base en estos cambios, Zambrano & Medina (2010) afirman que la construcción del conocimiento a través de la red es la nueva perspectiva hacia la que se dirige la educación. A partir de la inclusión de la tecnología hacia la educación se presenta una nueva perspectiva que impulsa a generar un aprendizaje para formar estudiantes conscientes de un contexto estrechamente conectado.

La revisión de la bibliografía especializada en los temas de estrategias de aprendizaje y el uso de la tecnología, en relación con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, permite fundamentar los objetivos propuestos en el presente estudio. Después de presentar la información pertinente de dichos temas, se concluye el capítulo de marco teórico para dar paso a la sección en la que se describe la metodología.

## **CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA**

En este capítulo se describe la información sobre el contexto en el que se realiza este estudio, se presenta la muestra de los participantes para la recolección de datos, las características de estos estudiantes y las condiciones en las que toman sus clases de inglés como lengua extranjera. También se describe el modelo de Investigación-Acción a través del cual se estructura este estudio con la explicación de las fases que lo componen, y las actividades que se realizaron en cada una de ellas.

### **3.1 Contexto del estudio**

Como se ha mencionado, el contexto del estudio se encuentra en una institución pública del nivel medio-superior en su modalidad de bachillerato técnico. Esta misma institución cuenta con un espacio denominado “CAADI”, cuyas siglas significan: “centro para el autoaprendizaje de idiomas” y que tiene como objetivo principal fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras, entre ellas, el idioma inglés.

El CAADI cuenta con equipo de cómputo para que los estudiantes aprendan y practiquen a través de actividades electrónicas y también ofrece el servicio de clase de lengua extranjera de forma extracurricular. Este estudio aborda el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas para aprender inglés, e indaga sobre la utilización de las seis categorías de estrategias de

aprendizaje. El instrumento que se toma como base es el inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford (1990) que se explica en detalle más adelante.

### **3.2 Muestra**

Se realizó una primera recolección de datos para determinar el nivel de presencia de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de este contexto y partir de estos datos, considerar cómo desarrollar el curso que se presenta en la propuesta didáctica. La primera muestra para este trabajo de investigación la conforman 28 estudiantes de primer nivel del curso de inglés como lengua extranjera que ofrece el CAADI que también forman parte del bachillerato técnico en la misma institución. Las edades de los estudiantes se encuentran en un rango de 15 a 17 años. Por circunstancias ajenas al autor ya no fue posible aplicar la propuesta didáctica a estos mismos participantes, sino que se aplicó con otros estudiantes de un contexto similar, situación se explica más adelante.

Los estudiantes tuvieron una limitada formación en el inglés como lengua extranjera, como se describe en secciones previas del estudio, y este curso extracurricular es para complementar su aprendizaje junto con su clase curricular de inglés. Para esta primera recolección de datos del estudio participaron 28 estudiantes en la aplicación del instrumento de Oxford (1990) y, para medir el uso de la tecnología mediante un segundo instrumento, repitieron 22 estudiantes de los 28 participantes originales debido a que los instrumentos se aplicaron en dos días diferentes y seis estudiantes no asistieron el día de la segunda fase del proceso de recolección de datos.

### 3.3 Diseño metodológico

Este estudio se estructura bajo el modelo de Investigación-Acción que proponen Kemmis & MacTaggart (1988) ya que es un modelo conciso y explícito que contribuye a darle orden a las etapas del proceso de la Investigación-Acción. Previo a la descripción de este modelo, es necesario profundizar en la definición del concepto de investigación. Burns (1999) define que el principal enfoque de la investigación-acción está en: *“asuntos concretos y prácticos que conciernen directamente a particulares grupos sociales o comunidades”* (p. 24). En la investigación-acción aplicada en la educación, estos asuntos se relacionan con las problemáticas que se detectan en el aula y la forma en que investigador busca resolverlas para el beneficio de los estudiantes y de la práctica docente.

Este tipo de investigación se da en situaciones que recurren a métodos de recolección de datos que se relacionan con la investigación cualitativa, la cual provee datos a través de la observación, la grabación de eventos y conductas que se presentan en el medio ambiente de los involucrados en el estudio. Burns (1999) define que la investigación-acción es: *“un proceso altamente flexible, que permite responder rápidamente a cuestiones emergentes políticas, sociales, y educativas, así como tener un impacto en la práctica (docente)”* (p. 25). Debido a que la investigación-acción la realizan docentes que conocen la situación del contexto en el que llevan a cabo su práctica, existe la capacidad de respuesta a las cuestiones políticas, sociales, y educativas.

Las características de la investigación-acción sirven para delimitar y comprender el alcance que tiene este tipo de investigación sobre las áreas de conocimiento en las que se aplica, así que Burns (1999) expone que las principales son cuatro:

*“1. La investigación-acción es contextual, con una escala pequeña y localizada. 2. Es evaluativa y reflexiva porque intenta traer cambio y mejora en la práctica. 3. Es participativa porque provee una investigación colaborativa por equipos de colegas, participantes e investigadores. 4. Los cambios en la práctica están basados en la colección de información que provee un ímpetu de cambio” (p. 30).*

La efectividad de la investigación-acción se mide a través de la presencia de estas características que en conjunto tratan de solucionar las problemáticas que el investigador plantee resolver en el contexto de su práctica docente.

Para profundizar en qué consiste el concepto de investigación-acción, Cifuentes (2014) determina que dicho tipo de investigación se centra en:

*los procesos más que los productos, el estudio de los problemas prácticos en relación con su contexto (estudio de caso), el análisis de los problemas desde diferentes puntos de vista (triangulación), el estudio de los efectos de las estrategias de acción en la experiencia de los estudiantes, el debate sobre problemas y consecuencias” (p. 63).*

la investigación-acción se enfoca en analizar desde el interior del contexto donde existe un problema y a través de las distintas perspectivas de los individuos involucrados.

Finalmente, Elliot (2010) define que la investigación-acción consiste en indagar sobre la comprensión que tiene el docente de los problemas de su contexto para intentar resolverlos mediante un análisis consciente de estos. Esto coincide con las definiciones previas, ya que el docente es quién debe conocer los problemas de su contexto para determinar la manera en que estas situaciones deben resolverse.

### **3.3.1 El modelo de Investigación-Acción de acuerdo con Kemmis & MacTaggart (1988)**

El modelo de Kemmis & MacTaggart (1988) consta de cuatro etapas, la primera es la planificación que según los autores citados por Latorre (2008) es la importancia de elaborar un plan de acción cuya función se enfoca en un esfuerzo por resolver una problemática. Otro punto

a considerar es que resulta necesario elaborar un plan de acción que tenga flexibilidad para realizar cambios si se presentan situaciones imprevistas que afecten a la investigación.

La segunda etapa del modelo es la acción donde se realiza la ejecución del plan previamente elaborado, debe ser deliberada y controlada, puesto que implica que se realizó un proceso detallado de planeación para que la acción se realice de acuerdo con la etapa previa. La tercera etapa es la observación sobre la acción para recoger evidencias y realizar una evaluación. Para una observación efectiva se debe prestar mucha atención a los eventos que ocurren durante la acción y analizar los efectos que tienen sobre ésta.

Finalmente, la cuarta y última etapa es la reflexión sobre la acción que se realizó, que tiene como finalidad llegar a una reconstrucción del significado que se tiene de la situación social en la que se trata de aplicar la investigación. Dentro de su función, contribuye para una nueva planificación y realizar un nuevo ciclo de etapas en la investigación.

En la siguiente Tabla 1, se muestran las etapas del modelo de investigación-acción de Kemmis & MacTaggart (1988), y cómo se desarrolló el presente estudio. Se presentan y describen las cuatro etapas del modelo y las actividades correspondientes que se realizaron en este estudio.

Etapas de modelo de Kemmis & MacTaggart (1988)	Desarrollo del modelo de investigación-acción en el presente estudio
Planeación	Debido a las problemáticas que tienen los estudiantes de inglés como lengua extranjera, se desarrolló este modelo metodológico.

	<p>En el proceso de planeación del estudio, se propuso utilizar como instrumento de recolección de datos, el instrumento de Oxford (1990) para medir el nivel de uso que tienen los participantes sobre las estrategias de aprendizaje.</p> <p>Como complemento, se desarrolló un instrumento para determinar qué tanta influencia tienen los recursos tecnológicos en los estudiantes de inglés.</p> <p>La siguiente parte del proceso de planeación fue la recolección de datos a través de la primera aplicación de los instrumentos descritos. La recolección se llevó a cabo en dos fases, una por cada instrumento, durante clases sabatinas de inglés como lengua extranjera.</p> <p>Al finalizar la recolección de datos, se realizó el análisis para determinar cuáles son las estrategias que más se utilizan y la presencia del uso de la tecnología.</p> <p>Los datos se explicaron a través de tablas y gráficas para ejemplificar los hallazgos de forma concisa.</p> <p>Después de analizar y explicar los datos, se determinó cómo desarrollar la propuesta didáctica.</p>
Acción	Se aplicó la propuesta didáctica que fue diseñada con base en la fundamentación teórica previamente realizada y el análisis e interpretación de los datos recolectados.



Evaluación	Por segunda ocasión se aplicaron los instrumentos de recolección de datos con los estudiantes que participaron en la aplicación de la propuesta didáctica.
Reflexión	Se analizaron los datos obtenidos para determinar la presencia de estrategias de aprendizaje y el uso de la tecnología comparando los dos análisis que se realizaron.

Tabla 1. Etapas de proceso del modelo de Investigación-Acción de Kemmis & MacTaggart (1988) en Latorre (2008).

#### 4.3.2 Instrumentos

En esta sección del estudio se describen los instrumentos que fueron seleccionados para recoger los datos, éstos fueron aplicados por su relevancia con las principales temáticas del estudio que se describen en los capítulos anteriores. Para esta investigación se adoptó el instrumento de Oxford (1990) para medir el nivel de presencia de las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes, dentro del que se incluyen las cognitivas y las metacognitivas. El objetivo de utilizar este instrumento fue el de encontrar cuáles son las que más se utilizan y cuáles se deben aprender.

Otro objetivo que justifica el instrumento es que fomenta el uso de estas estrategias de aprendizaje para desarrollar la autonomía del estudiante, así como también, incrementa el conocimiento que tiene de sí mismo y de sus habilidades para aproximarse hacia otras actividades académicas. Para el presente estudio también se utilizó otro instrumento de elaboración propia para determinar cuál es la influencia que han tenido las tecnologías de la información en los procesos de aprendizaje de los estudiantes del curso de inglés como lengua extranjera.

## **Instrumento 1. Inventario de estrategias de aprendizaje propuesto por Oxford (1990)**

### **Strategy Inventory for Language Learning (SILL)**

This form of strategy inventory for language learning (SILL) is for students of a second language (SL).

Read each statement and circle the response (1, 2, 3, 4, or 5) that states HOW TRUE THE STATEMENT IS.

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

Answer in terms of how well the statement helps you describe yourself. Do not answer how you think you should be, or what other people do. **There are not right or wrong answers** to these statements.

### **Part A**

1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in the SL. 1 2 3 4 5
2. I use new SL words in a sentence so I can remember them. 1 2 3 4 5
3. I connect the sound of a new SL word and an image or picture of the word to help me remember the word. 1 2 3 4 5
4. I remember a new SL word by making a mental picture of a situation in which the word might be used. 1 2 3 4 5
5. I use rhymes to remember new SL words. 1 2 3 4 5

6. I use flashcards to remember new SL words. 1 2 3 4 5
7. I physically act out new SL words. 1 2 3 4 5
8. I review SL lessons often. 1 2 3 4 5
9. I remember new SL words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign. 1 2 3 4 5

## **Part B**

10. I say or write new SL words several times. 1 2 3 4 5
11. I try to talk like native SL speakers. 1 2 3 4 5
12. I practice the sounds of SL. 1 2 3 4 5
13. I use the SL words I know in different ways. 1 2 3 4 5
14. I start conversations in the SL. 1 2 3 4 5
15. I watch SL language TV shows spoken in SL or go to movies spoken in SL. 1 2 3 4 5 16. I read for pleasure in the SL. 1 2 3 4 5
17. I write notes, messages, letters, or reports in the SL. 1 2 3 4 5
18. I first skim an SL passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully. 1 2 3 4 5
19. I look for words in my own language that are similar to new words in the SL. 1 2 3 4 5
20. I try to find patterns in the SL. 1 2 3 4 5
21. I find the meaning of an SL word by dividing it into parts that I understand. 1 2 3 4 5
22. I try not to translate word for word. 1 2 3 4 5
23. I make summaries of information that I hear or read in the SL. 1 2 3 4 5

## **Part C**

24. To understand unfamiliar SL words, I make guesses. 1 2 3 4 5

25. When I can't think of a word during a conversation in the SL, I use gestures. 1 2 3 4 5
26. I make up new words if I do not know the right ones in the SL. 1 2 3 4 5
27. I read SL without looking up every new word. 1 2 3 4 5
28. I try to guess what the other person will say next in the SL. 1 2 3 4 5
29. If I can't think of an SL word, I use a word or phrase that means the same thing. 1 2 3 4 5

### **Part D**

30. I try to find as many ways as I can to use my SL. 1 2 3 4 5
31. I notice my SL mistakes and use that information to help me do better. 1 2 3 4 5
32. I pay attention when someone is speaking SL. 1 2 3 4 5
33. I try to find out how to be a better learner of SL. 1 2 3 4 5
34. I plan my schedule so I will have enough time to study SL. 1 2 3 4 5
35. I look for people I can talk to in SL. 1 2 3 4 5
36. I look for opportunities to read as much as possible in SL. 1 2 3 4 5
37. I have clear goals for improving my SL skills. 1 2 3 4 5
38. I think about my progress in learning SL. 1 2 3 4 5

### **Part E**

39. I try to relax whenever I feel afraid of using SL. 1 2 3 4 5
40. I encourage myself to speak SL even when I am afraid of making a mistake. 1 2 3 4 5
41. I give myself a reward or treat when I do well in SL. 1 2 3 4 5
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using SL. 1 2 3 4 5
43. I write down my feelings in a language-learning dairy. 1 2 3 4 5
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning SL. 1 2 3 4 5

### **Part F**

45. If I do not understand something in SL, I ask the other person to slow down or say it again.

1 2 3 4 5

46. I ask SL speakers to correct me when I talk. 1 2 3 4 5

47. I practice SL with other students. 1 2 3 4 5

48. I ask for help from SL speakers. 1 2 3 4 5

49. I ask questions in SL. 1 2 3 4 5

50. I try to learn about the culture of SL speakers. 1 2 3 4 5

El instrumento 1, el inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford (1990), identifica el nivel de presencia de estrategias de aprendizaje en los estudiantes para determinar cuáles son fortalezas y cuáles áreas de oportunidad. Para complementar este objetivo se propone el instrumento 2, que indaga sobre el nivel de presencia de la tecnología en los participantes del estudio.

**Instrumento 2. De elaboración propia, diseñado para determinar el uso de la tecnología con las estrategias de aprendizaje en el inglés como lengua extranjera.**

**Cuestionario sobre la influencia del uso de la tecnología con las estrategias de aprendizaje.**

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Instrucción:** Responde a las siguientes situaciones, escribiendo el número que más esté de acuerdo con el nivel de frecuencia con tus hábitos de estudio.

1) Nunca o casi nunca es cierto para mí.

2) Usualmente no es cierto para mí.

3) A veces es cierto para mí.

4) Usualmente es cierto para mí.

5) Siempre o casi siempre es cierto para mí.

1. Utilizo plataformas digitales en mi aprendizaje de una lengua extranjera. (Ejemplo: NEXUS).

\_\_\_\_\_

2. Utilizar una plataforma digital (como NEXUS) me ha servido o ha contribuido parcialmente para aprender una lengua extranjera. \_\_\_\_\_

3. No me limito a aprender una lengua extranjera en el salón de clases y uso medios electrónicos para aclarar mis dudas sobre el significado de alguna palabra, gramática o cómo usar una frase en un determinado contexto. \_\_\_\_\_

4. En mis clases de lengua extranjera se utilizan herramientas tecnológicas. (Ejemplo: PowerPoint, libro electrónico, actividades en línea, etc.) \_\_\_\_\_

5. Además de utilizar plataformas como NEXUS (en caso de hacerlo), realizo tareas o actividades de mis clases de lengua extranjera a través de herramientas tecnológicas. \_\_\_\_\_

6. Aprendo mejor una lengua extranjera cuando la clase se enlaza con herramientas tecnológicas.

\_\_\_\_\_

7. Aprendo mejor una lengua extranjera excluyendo de la clase a las herramientas tecnológicas.

\_\_\_\_\_

8. Considero igual o hasta más eficiente una clase en la que no se utilizan herramientas tecnológicas que una clase en la que sí se utilizan. \_\_\_\_\_

9. Si me permiten utilizar mi celular, tablet o laptop en mi clase de lengua extranjera aprendería con más efectividad. \_\_\_\_\_

10. Recibo suficiente orientación y aclaración de dudas del maestro(a) para hacer actividades electrónicamente en mis clases de lengua extranjera. \_\_\_\_\_

### **3.3.3 Recolección de datos**

La recolección de datos para el presente estudio se llevó a cabo en dos fases, una para el instrumento de Oxford (1990) y otra para el instrumento del uso de la tecnología, con la participación de estudiantes de inglés como lengua extranjera de nivel básico. Antes de iniciar se les explicó a los participantes el propósito de la recolección de datos y su contribución en la realización de este estudio como requisito para obtener el grado de maestría por parte del autor de este PIA.

Durante la primera fase de recolección, se aplicó el instrumento de Oxford (1990) a 28 estudiantes del curso sabatino, para determinar el nivel de presencia de cada una de las categorías de estrategias de aprendizaje en la muestra del estudio. El instrumento de Oxford (1990) se encuentra en inglés, así que se explicó en español cada una de las preguntas para evitar confusión en la interpretación de la información. Esto se realizó debido a que se consideró el limitado nivel dominio del inglés de los participantes.

Para la segunda fase de la recolección de datos, durante una segunda sesión, se aplicó el instrumento “cuestionario sobre la influencia del uso de la tecnología con las estrategias de aprendizaje” para determinar la presencia de recursos tecnológicos en los estudiantes de este curso de inglés como lengua extranjera. En este proceso de recolección de datos se obtuvieron 22 de 28 encuestas debido a la ausencia de seis participantes respecto a la sesión anterior.

Esta sección concluye con la explicación del diseño metodológico que se seleccionó para el presente estudio, la descripción de los estudiantes que participan como muestra. En el

siguiente capítulo se explican los resultados de los datos obtenidos a partir de los instrumentos descritos.



## **CAPÍTULO 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

A continuación, se presentan tablas y gráficas que se diseñaron para analizar la información recolectada. La primera sección presenta los datos recogidos con el instrumento de Oxford (1990) y después se muestran los resultados del instrumento sobre el uso de la tecnología con sus respectivas descripciones para un posterior análisis.

### **4.1 Promedios de las categorías del instrumento de Oxford (1990)**

El instrumento propuesto por Oxford (1990) contiene 50 reactivos divididos en seis categorías. Cada categoría representa un set distinto: en directas, memorización, cognitivas, de compensación, y en indirectas, metacognitivas, afectivas y sociales. En la Tabla 2 se muestran los promedios que se obtuvieron en las 28 encuestas aplicadas del instrumento de Oxford (1990). Dicho instrumento permite que los estudiantes presenten respuestas a través de los niveles: uno, dos, tres, cuatro y cinco.

Cada de uno de los niveles tiene un significado que define la percepción del estudiante sobre cada reactivo del instrumento. Así se tiene que:

El nivel uno representa la opción “Nunca o casi nunca es cierto para mí”.

El nivel dos significa “usualmente no es cierto para mí”.

El nivel tres significa “a veces es cierto para mí”.

El nivel cuatro significa “usualmente es cierto para mí”.

El nivel cinco significa “siempre o casi siempre es cierto para mí”.

#### 4.1.1 Tabla de promedios individuales y generales sobre el nivel de uso de las estrategias de aprendizaje en el instrumento de Oxford (1990)

Con estos datos se realizó un promedio entre cada una de las categorías y se presentan los resultados obtenidos en este proceso.

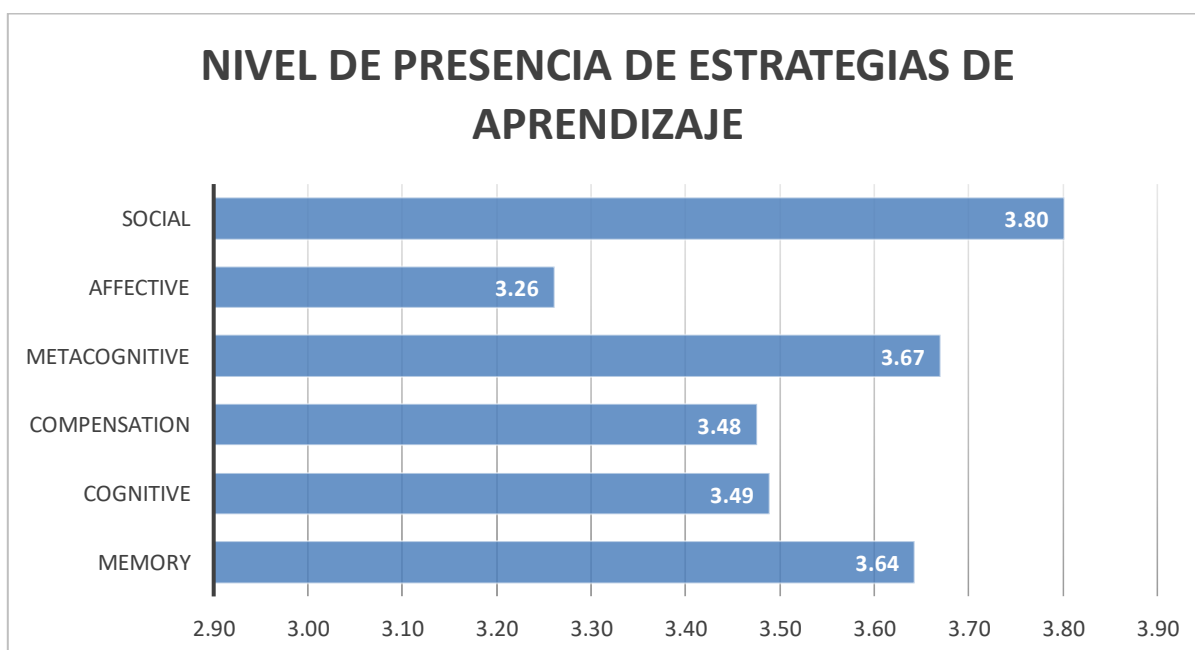
Muestra	Memory	Cognitive	Compensation	Metacognitive	Affective	Social
1	2.89	3.50	2.50	4.44	2.83	4.67
2	4.33	3.43	3.83	4.33	4.17	4.33
3	3.33	3.79	4.00	4.22	4.00	4.33
4	3.33	2.57	2.17	2.89	2.33	3.00
5	3.22	3.29	3.33	4.00	2.83	4.33
6	4.00	3.86	4.17	3.33	3.83	3.00
7	2.78	2.36	2.50	2.89	2.67	3.17
8	3.78	2.93	2.83	2.00	3.00	2.83
9	3.44	2.86	3.00	3.22	3.67	3.33
10	3.00	3.00	3.00	2.89	2.50	2.50
11	3.56	3.43	3.33	3.33	3.50	3.00
12	3.56	3.64	4.17	4.44	3.00	4.17
13	3.89	3.07	3.00	3.33	2.67	2.83
14	3.33	3.50	3.33	3.11	3.50	3.17
15	4.11	4.36	4.50	4.44	4.17	4.33
16	4.22	3.79	3.67	3.78	4.33	4.33
17	4.44	4.43	4.67	4.44	4.00	4.83
18	3.44	3.21	3.50	3.56	3.17	3.33
19	3.56	3.50	3.83	3.67	2.83	3.50
20	4.11	4.43	3.67	4.67	2.33	5.00
21	3.78	3.71	3.67	3.56	3.50	3.67
22	3.89	3.07	3.17	3.22	3.33	3.33
23	3.78	3.36	2.83	4.56	3.17	4.50
24	3.78	4.29	3.33	4.22	3.83	4.67
25	4.56	4.36	4.67	4.11	3.33	4.17
26	4.00	3.50	3.33	3.66	3.16	3.80
27	2.70	2.57	3.33	3.00	3.16	3.80
28	3.20	3.92	4.00	3.44	2.50	4.50
PROMEDIO	3.64	3.49	3.48	3.67	3.26	3.80

Tabla 2. Promedios de las categorías de estrategias de aprendizaje recolectados con el instrumento 1.

Dentro de este mismo análisis, también se obtuvo un promedio general de cada una de las categorías de las estrategias de aprendizaje. Estos resultados son de gran importancia porque determinan cuál es el nivel de presencia de cada categoría. De esta manera, se encontró que el tipo de estrategias más presente en los participantes de este estudio son las sociales, con un promedio de 3.80.

#### **4.1.2 Promedio general del nivel de presencia de estrategias de aprendizaje en el instrumento de Oxford (1990)**

En la siguiente gráfica se muestra que después de las sociales, el segundo tipo de estrategias más usadas son las metacognitivas. Estas son las que el presente estudio aborda con énfasis en secciones previas. En tercer lugar, se encuentran las de memorización, en cuarto lugar, las cognitivas, en quinto lugar, las de compensación, y finalmente, las afectivas se presentan en menor medida.



Gráfica 1. Nivel de presencia de las categorías de estrategias de aprendizaje.

En la Gráfica 1, los promedios que se obtuvieron en las categorías de las estrategias de aprendizaje se encuentran en un margen estrecho desde el primer lugar hasta el sexto. Esto indica, en lo que corresponde a los participantes en el estudio, que estas estrategias son utilizadas con una frecuencia similar. Entre las categorías descritas, destacan las sociales con un mayor nivel de presencia. En contraste, las afectivas son las que menos utilizan.

#### **4.2 Instrumento de elaboración propia para determinar el nivel del uso de la tecnología con las estrategias de aprendizaje.**

Este instrumento está basado en el sistema de respuestas a los reactivos del instrumento de Oxford (1990) y se adecuó para el propósito de esta propuesta didáctica, las posibles respuestas se numeran del uno al cinco.

##### **4.2.1 Tabla de respuestas general del Instrumento 2 (Cuestionario sobre la influencia del uso de la tecnología con las estrategias de aprendizaje)**

En la tabla 2 se muestran todas las respuestas señaladas en el instrumento por los participantes. Posteriormente, se presenta un análisis sobre las preguntas del instrumento.

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta 1</b>	<b>Respuesta 2</b>	<b>Respuesta 3</b>	<b>Respuesta 4</b>	<b>Respuesta 5</b>
<b>1</b>	11	4	4	1	2
<b>2</b>	6	11	2	2	1
<b>3</b>	0	1	6	9	6
<b>4</b>	1	0	2	8	11
<b>5</b>	2	2	8	7	3
<b>6</b>	0	1	5	10	6
<b>7</b>	7	3	4	4	4

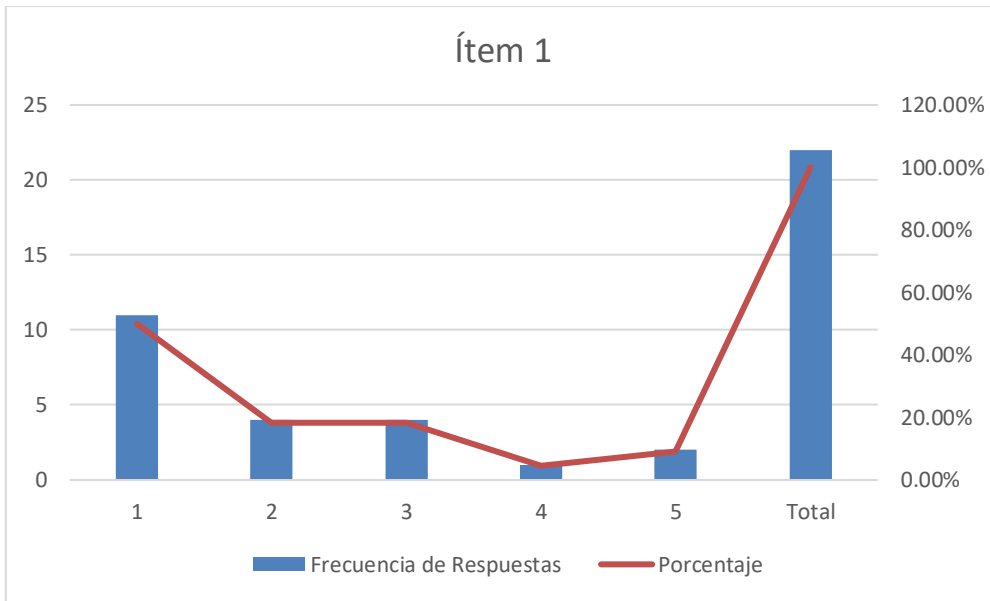
<b>8</b>	6	7	5	3	1
<b>9</b>	3	3	9	2	5
<b>10</b>	0	0	2	6	14
<b>TOTAL</b>	36	32	47	52	53
	16.36%	14.55%	21.36%	23.64%	24.09%

Tabla 3. Frecuencia de respuestas del instrumento de elaboración propia.

En la revisión de los promedios finales de cada categoría de posibles respuestas en el instrumento, se encontró que la tecnología sí ha sido relevante en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los participantes del estudio. La tendencia más alta fue la respuesta cinco, que como se describe anteriormente, significa: “siempre o casi siempre es cierto para mí” con el 24.09% del valor porcentual total. Las respuestas tres y cuatro, (a veces y usualmente, respectivamente) con porcentajes de 21.36% y 23.64% respectivamente, también se inclinan favorablemente al uso de la tecnología.

#### **4.2.1.1 Uso de plataformas digitales por estudiantes de preparatoria para aprender inglés**

Para abordar con más precisión los resultados que se encuentran en la Tabla 3, es necesario realizar un análisis individual de cada reactivo del instrumento. De esta manera se explican los hallazgos con sus respectivas gráficas.



Grafica 2. Ítem 1 - Utilizo plataformas digitales en mi aprendizaje de una lengua extranjera. (Ejemplo: NEXUS).

En el Ítem 1 indica que el 50% de los estudiantes no utilizan las plataformas digitales con el objetivo de aprender inglés como lengua extranjera. El otro 50% de los participantes, con distintos niveles de frecuencia, sí utilizan las plataformas con este propósito.

Un punto destacable es que los estudiantes relacionan la tecnología como parte de sus procesos de aprendizaje. Aunque la utilizan brevemente para sus clases de inglés, esta tiene relevancia en cómo realizan sus actividades académicas.

#### 4.2.1.2 Utilidad de una plataforma digital para aprender una lengua extranjera

El ítem 2 busca encontrar cuál es la percepción de los participantes de las plataformas digitales con base en su experiencia dentro de sus procesos de aprendizaje.



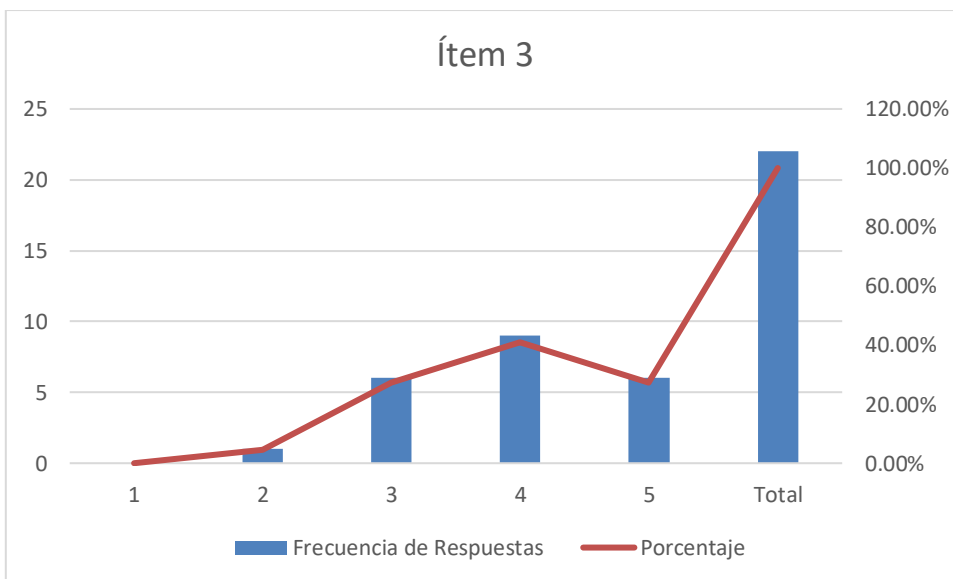
Gráfica 3. Ítem 2 - Utilizar una plataforma digital (como NEXUS) me ha servido o ha contribuido parcialmente para aprender una lengua extranjera.

En el Ítem 2, los participantes señalaron que las plataformas que utilizan en la actualidad para realizar actividades académicas no han tenido un rol destacado en sus clases de inglés. La respuesta dos (usualmente no es cierto para mí) fue la más señalada, lo cual indica que han sido escasas las actividades que los estudiantes han tenido para desarrollar su conocimiento.

Existe una relación entre los resultados de este ítem y el anterior, con el uso de la tecnología, pero es necesario darle un enfoque hacia el aprendizaje del inglés. El análisis de las plataformas existentes como Nexus, contribuye a tener una referencia sobre cómo es el trabajo de una asignatura académica en un formato digital. A partir de esto, se determina la forma en que se debe utilizar la tecnología para mejorar el curso de inglés.

#### **4.2.1.3 Aprendizaje una lengua extranjera fuera del salón de clases y el uso medios electrónicos para aclarar dudas sobre dicha lengua.**

El ítem 3 se incluye para determinar qué tanto utilizan los participantes las herramientas tecnológicas para aclarar dudas sobre su aprendizaje de lengua extranjera.



Gráfica 4. Ítem 3 - No me limito a aprender una lengua extranjera en el salón de clases y uso medios electrónicos para aclarar mis dudas sobre el significado de alguna palabra, gramática o cómo usar una frase en un determinado contexto.

En contraste con el ítem 2, en el 3, los participantes respondieron que sí utilizan sus dispositivos tecnológicos para aclarar dudas sobre diferentes elementos del inglés. Las respuestas tres, (a veces es cierto para mí), cuatro, (usualmente es cierto para mí), y cinco, (siempre o casi siempre es cierto para mí), fueron las más señaladas, esto indica que, en diferente frecuencia, los estudiantes tratan de aclarar sus dudas.

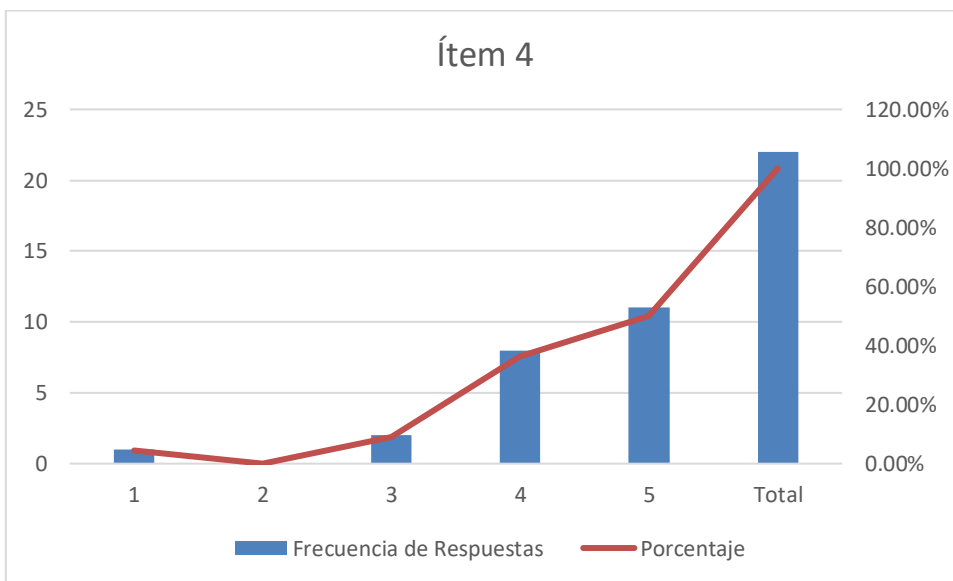
A pesar de que esas herramientas tecnológicas son elementos secundarios para el aprendizaje, se utilizan constantemente de forma práctica, a diferencia de plataformas diseñadas específicamente para las materias curriculares que ofrece la institución académica, esta situación hace énfasis en la plataforma Nexus.

La velocidad en que las herramientas tecnológicas proveen información en la actualidad es un factor importante para que los estudiantes las utilicen para responder sus actividades. Los estudiantes cuentan con estas herramientas para su uso recreativo, pero es posible dirigir las hacia el curso de inglés.



#### 4.2.1.4 Herramientas tecnológicas que se utilizan en el salón de clases

En el ítem 4, se trata de indagar sobre cuál es nivel de las herramientas tecnológías durante las clases de lengua extranjera que tienen en el curso extracurricular.



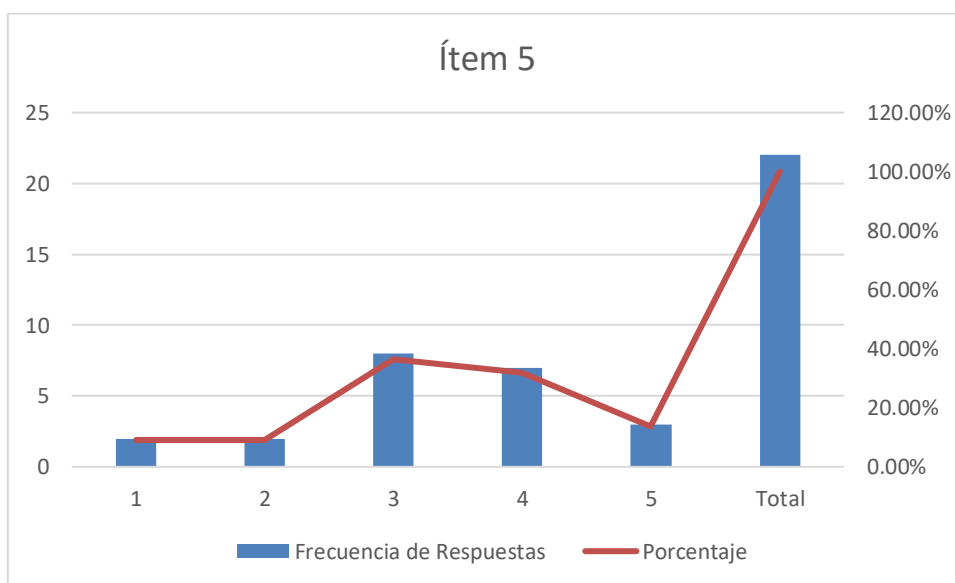
Gráfica 5. Ítem 4 - En mis clases de lengua extranjera se utilizan herramientas tecnológicas. (Ejemplo: PowerPoint, libro electrónico, actividades en línea, etc.).

En el ítem 4 se encontró que los recursos tecnológicos se incorporan favorablemente a las clases de inglés de los participantes. En la gráfica 5, las respuestas cuatro y cinco (usualmente es cierto para mí y siempre o casi siempre es cierto para mí, respectivamente) son las más frecuentes. La institución dispone de estas herramientas para contribuir con el curso de inglés como lengua extranjera.

En este caso, el incremento hacia el uso de la tecnología está muy de acuerdo con las tendencias del aprendizaje en la actualidad. En este ítem, los estudiantes consideran que la tecnología se adapta al proceso en que llevan su clase de inglés como lengua extranjera. Dicha situación causa que estos se involucren más como participantes activos.

#### 4.2.1.5 Otras plataformas para realizar tareas o actividades de mis clases de lengua extranjera a través de herramientas tecnológicas

En el ítem 5, se busca determinar cuál es la frecuencia en la que los participantes utilizan plataformas digitales para realizar sus tareas relacionadas exclusivamente al aprendizaje de una lengua extranjera.



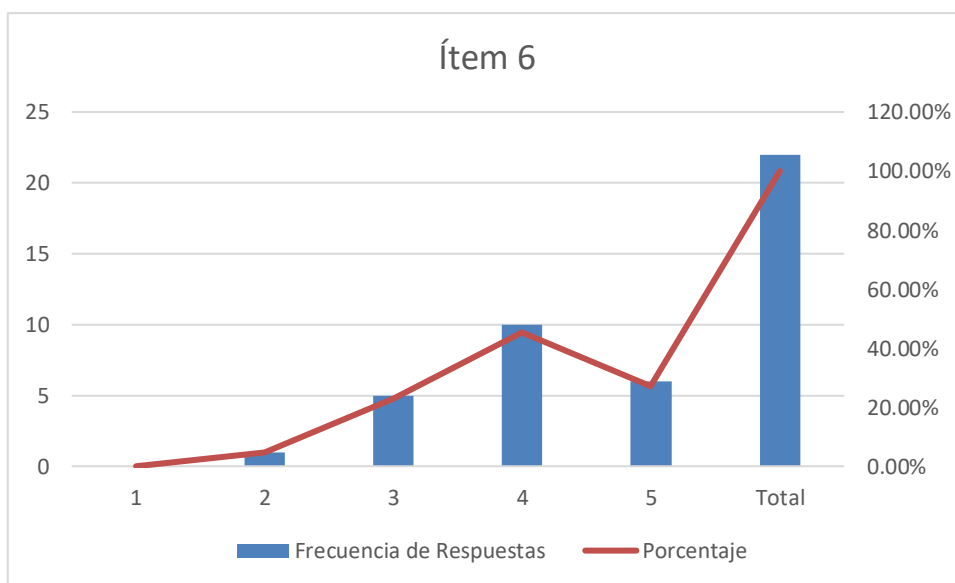
Gráfica 6. Ítem 5 - Además de utilizar plataformas como NEXUS (en caso de hacerlo), realizo tareas o actividades de mis clases de lengua extranjera a través de herramientas tecnológicas.

En el ítem 5, se encuentran resultados más divididos, debido a que la respuesta tres (a veces es cierto para mí) del instrumento fue la más frecuente. Esto indica un resultado mixto, y se infiere que sus actividades en ocasiones sí se llevan a cabo a través de herramientas tecnológicas, aun así, existe una ligera inclinación hacia el uso de la tecnología.

En la institución donde se realiza el estudio, generalmente se utilizan las plataformas digitales para cargar archivos de las materias académicas. También se incluyen las tareas de la materia curricular de inglés, pero las del curso extracurricular no están vinculadas a las plataformas digitales.

#### 4.2.1.6 Aprendizaje de una lengua extranjera cuando la clase se enlaza con herramientas tecnológicas

El ítem 7 trata de abordar la relación que existe entre las herramientas tecnológicas y el aprendizaje efectivo de una lengua extranjera.



Gráfica 7. Ítem 6 - Aprendo mejor una lengua extranjera cuando la clase se enlaza con herramientas tecnológicas.

En este ítem, se percibe que sí existe una mejoría en su nivel de inglés cuando la tecnología forma parte del curso. Cabe señalar que las respuestas cuatro y cinco, (usualmente es cierto para mí y siempre o casi siempre es cierto para mí, respectivamente), representan a la mayoría de los estudiantes. La tendencia de los participantes es favorable utilizar los recursos tecnológicos para aprender mejor. La inclusión de la tecnología es vista como un elemento que impulsa el dinamismo que tienen las clases de inglés como lengua extranjera.

#### 4.2.1.7 Aprendizaje de una lengua extranjera excluyendo de la clase a las herramientas tecnológicas.

En el ítem 7, se aborda la exclusión de herramientas tecnológicas en la clase de lengua extranjera para facilitar el proceso de aprendizaje.



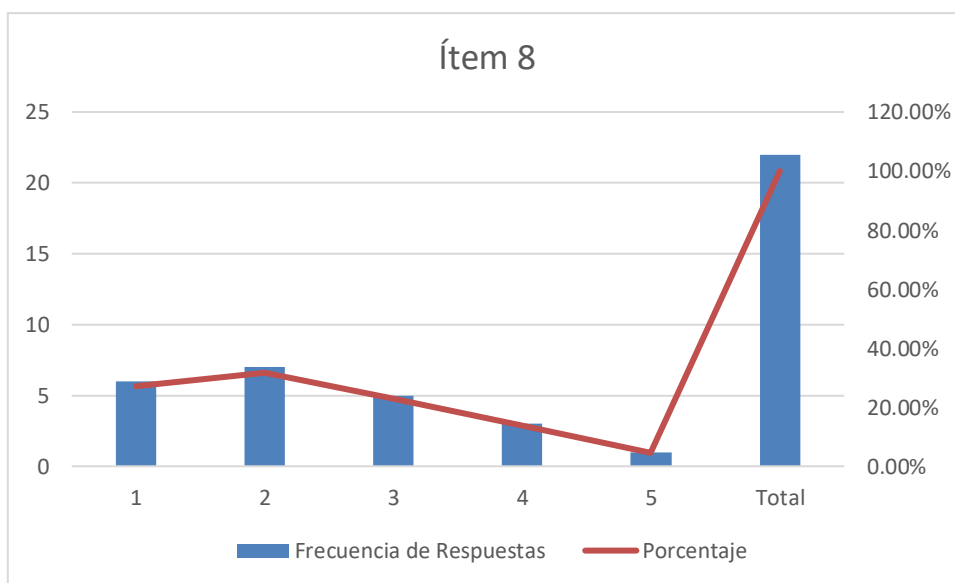
Gráfica 8. Ítem 7 - Aprendo mejor una lengua extranjera excluyendo de la clase a las herramientas tecnológicas.

La respuesta más recurrente fue la uno (nunca o casi nunca es cierto para mí). Esto indica la relevancia de la tecnología, ya que algunos de los participantes consideran que esta no resulta ser un obstáculo para aprender inglés. En las otras posibles respuestas, de la dos a la cinco, (usualmente no es cierto para mí, a veces es cierto para mí, usualmente es cierto para mí, siempre o casi siempre es cierto para mí, respectivamente), existe un balance en las respuestas sobre un efecto negativo al tomar clase usando estas herramientas.

En esta situación, es posible que muchos de los participantes no estén habituados a trabajar con herramientas tecnológicas, por eso en el momento de la aplicación del instrumento de recolección de datos no la consideran tan importante. Sin embargo, en el curso extracurricular sí se están utilizando estos recursos para complementar cómo se llevan a cabo las clases de inglés como lengua extranjera.

#### 4.2.1.8 Eficiencia una clase en la que no se utilizan herramientas tecnológicas

En el ítem 8, se indaga sobre la percepción de los participantes sobre la exclusión de las herramientas tecnológicas como un factor que incentiva el aprendizaje en relación con las clases en las que estos recursos sí están integrados.



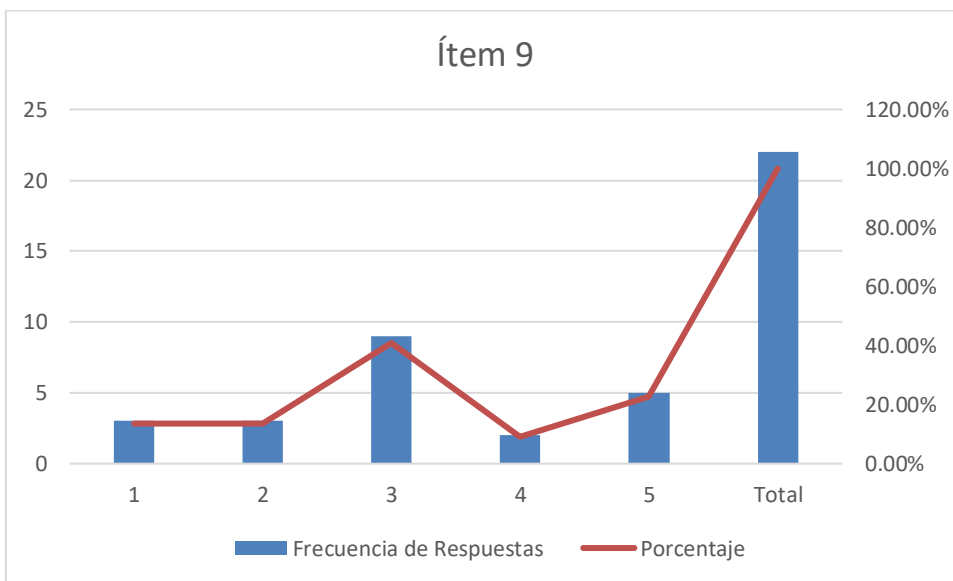
Gráfica 9. Ítem 8 - Considero igual o hasta más eficiente una clase en la que no se utilizan herramientas tecnológicas que una clase en la que sí se utilizan.

Las respuestas de este ítem se inclinan hacia una percepción favorable de la inclusión de la tecnología en las clases de inglés como lengua extranjera. Los resultados muestran que los estudiantes no están de acuerdo en que una clase de inglés que excluya a la tecnología sea mejor que una en donde sí se utiliza. Las respuestas se encuentran distribuidas, en su mayoría, hacia las respuestas uno y dos, (nunca o casi nunca es cierto para mí y usualmente no es cierto para mí, respectivamente) siendo la dos, la más señalada.

Por el contrario, la cinco (siempre o casi siempre es cierto para mí) es la que tuvo menos frecuencia. Dicha situación respalda la afirmación sobre la percepción que se presenta sobre el uso de la tecnología, los participantes consideran la inclusión de la tecnología en sus clases de inglés como una herramienta útil para su desarrollo académico.

#### 4.2.1.9 Uso de dispositivos electrónicos en el aprendizaje de una lengua extranjera

En el ítem 9, se indaga sobre cómo los participantes perciben que utilizar sus dispositivos electrónicos beneficia su aprendizaje de una lengua extranjera.



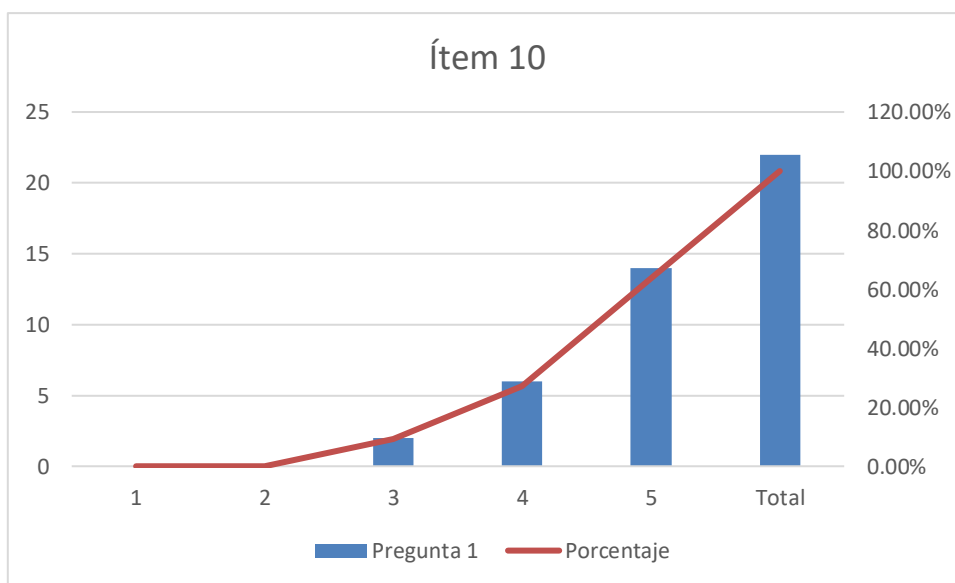
Gráfica 10. Ítem 9 - Si me permiten utilizar mi celular, tablet o laptop en mi clase de lengua extranjera aprendería con más efectividad.

La mayoría de los participantes consideraron la respuesta tres (a veces es cierto para mí) como la más adecuada dentro de su percepción sobre utilizar dispositivos electrónicos para trabajar en su clase de inglés. Este resultado indica que estos participantes no han incluido el uso de dispositivos tecnológicos para facilitar su aprendizaje o que no los consideran esenciales.

La segunda respuesta más frecuente fue la cinco (siempre o casi siempre es cierto para mí), lo cual señala que estos estudiantes sí consideran que incluir los dispositivos electrónicos en su aprendizaje de inglés como lengua extranjera es útil. En este caso, es posible que los participantes sí utilicen estos dispositivos para encontrar respuestas a dudas sobre el inglés y también investigar sobre otras actividades académicas.

#### 4.2.1.10 Orientación del docente para realizar actividades electrónicamente en clases de lengua extranjera.

El ítem 10 trata de abordar el nivel de presencia que tienen los docentes en el desarrollo de actividades electrónicas con los participantes del estudio.



Gráfica 11. Ítem 10 - Recibo suficiente orientación y aclaración de dudas del maestro/a para hacer actividades electrónicamente en mis clases de lengua extranjera.

La tendencia en la última pregunta del instrumento señala que los estudiantes sí cuentan con la atención de los docentes en la revisión de actividades electrónicas. La respuesta cinco (siempre o casi siempre es cierto para mí), la más señalada, muestra una amplia frecuencia respecto a las demás. Los participantes consideran que existe el apoyo del docente para aclarar situaciones que se presenten en la realización de una actividad en formato digital.

Los resultados de este ítem señalan que las plataformas electrónicas que se utilizan para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera sí son constantemente revisadas por los docentes. Esta situación permite que los participantes consideren las herramientas digitales como un elemento útil que facilita el aprendizaje al tener una retroalimentación de los trabajos que realizan para la plataforma electrónica.

Con base en el análisis de los datos que se obtuvieron en la primera aplicación de los instrumentos se elaboró un curso de capacitación como parte de la propuesta didáctica que se explica en el siguiente capítulo de este estudio.



## **CAPÍTULO 5. PROPUESTA DIDÁCTICA**

Como se describió oportunamente, después de la aplicación del inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford (1990), se encontró que los estudiantes de inglés como lengua extranjera utilizan más las estrategias sociales y las que menos usan son las afectivas. El resto de las categorías se encuentran en un rango de presencia similar en los resultados del análisis de datos. En cuanto al instrumento 2, sobre el uso de la tecnología, se encontró que los recursos tecnológicos son relevantes y contribuyen a mejorar la calidad del curso.

A partir de estos resultados se elaboró una propuesta didáctica que pretende contribuir a: i) formar estudiantes con la capacidad de autorregular sus procesos de aprendizaje y utilizar estrategias de aprendizaje conscientemente; ii) aprovechar los recursos tecnológicos junto con las estrategias de aprendizaje para que desarrollen autonomía, e iii) integrar este conocimiento en distintas áreas de conocimiento.

### **5.1 Enfoque del diseño instruccional para esta propuesta didáctica**

La propuesta de didáctica se realizó siguiendo el Enfoque Humanístico del Currículum. Dicho enfoque propone enfatizar una comunicación significativa para desarrollar una perspectiva analítica sobre la importancia de los contenidos del inglés. La postura de este enfoque considera al estudiante como el punto principal de la clase (Dubin & Olshtain, 1997).

Bajo el enfoque humanístico, el aprendizaje se da a través de la interacción y trabajo colaborativo para establecer un ambiente armónico en el aula. En este ambiente, los estudiantes contribuyen en el desarrollo de sus compañeros debido que la comunicación entre ellos sirve para comprender mejor los temas, para evaluarse entre ellos mismos, así como la reflexión grupal e individual de la información. Estas actividades generan que se reduzca el tiempo en que el docente es el centro de la clase y cede este rol a los aprendientes. De esta forma, el docente se vuelve un facilitador del aprendizaje a través de la información que orienta a los alumnos (Dubin & Olshtain, 1997).

La autonomía está considerada en el enfoque humanístico, y de acuerdo con Dubin & Olshtain (1997):

*“los cursos contemporáneos basados en un enfoque humanístico de la enseñanza hacen énfasis en el desarrollo de la autonomía del estudiante como el mayor objetivo del plan de estudios”* (p. 102).

La presente propuesta didáctica siguió este objetivo para contribuir en el desarrollo de estudiantes autosuficientes que sepan transferir dicha capacidad a otras áreas.

El plan de estudios de esta propuesta se presenta con un formato histórico-argumentativo. De acuerdo con Dubin & Olshtain (1997) este formato mantiene la coherencia en el diseño del curso y presenta una clara visión, en la forma de una narrativa, de los temas que se revisan en el curso. Presentar los contenidos con claridad contribuye a que los estudiantes generen expectativas sobre qué posibles temas, situaciones, estructuras gramaticales, y temas afines que aparecen en las lecciones del curso.

## 5.2

### PROPUESTA DIDÁCTICA

#### Objetivo General

Diseñar una propuesta didáctica que presente, modele y fomente el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje entre estudiantes de inglés como lengua extranjera para adaptarlos a superar las necesidades de su propio contexto.

#### Objetivos Específicos

- Apoyar el desarrollo del conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje, con énfasis en las estrategias cognitivas y metacognitivas, en estudiantes de inglés como lengua extranjera para fomentar un aprendizaje autónomo.
- Familiarizar a los estudiantes con sus propias debilidades y fortalezas en el uso de estrategias de aprendizaje
- Comparar el nivel de los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje a través del análisis entre los resultados del instrumento de recolección de datos para medir su progreso después de la aplicación de la propuesta didáctica.

#### 5.3 Contenidos de la Propuesta Didáctica

A continuación, se presenta la Tabla 4 que incluye los contenidos de la propuesta didáctica y una descripción general de los temas que abordan las unidades del curso de capacitación.

Temática	Contenido gramatical	Descripción de la Unidad.
<i>1. Welcome Back to School!</i> La unidad presenta el contexto de regreso a la	1. Introductions. 2. Simple Present. 3. Present Continuous.	Se integran los estudiantes a través de presentaciones y

<p>escuela para iniciar un nuevo curso de inglés y establecer un ambiente colaborativo entre los estudiantes.</p>		<p>descripciones físicas, así como de sus personalidades.</p> <p>Los estudiantes describen las actividades que forman parte de su rutina diaria y las que se realizan en el momento de la clase.</p>
<p><i>2. Do You Remember Last Course?</i></p> <p>Esta unidad se enfoca a utilizar estructuras del pasado a través de las experiencias académicas de los estudiantes.</p>	<p>1. Simple Past.</p> <p>2. Past Continuous.</p>	<p>Los estudiantes revisan cómo utilizar estructuras del pasado para describir eventos que ya concluyeron, así como para hablar de experiencias previas.</p>
<p><i>3. I Will Work in a Big Company.</i></p> <p>Esta unidad plantea a los estudiantes cómo ven su vida laboral cuando sean mayores para introducir las estructuras del futuro.</p>	<p>1. Simple Future.</p> <p>2. Future Continuous.</p> <p>3. Imperative Form.</p>	<p>Los estudiantes dialogan sobre los planes que tienen para el futuro después de terminar la preparatoria y sobre cómo se ven ellos mismos como adultos, en qué profesión y con qué estilo de vida.</p>

Tabla 4. Contenidos del curso de capacitación.

### **5.3.1. Descripción general del curso de capacitación**

El curso de capacitación que corresponde a la propuesta didáctica se aplicó con la participación de ocho estudiantes de nivel medio-superior con quienes se revisaron los contenidos de inglés como lengua extranjera que se describen en la sección anterior. Estos 8 estudiantes no son miembros del grupo de 28 estudiantes que participaron en primera recolección de datos del estudio, pero forman parte del mismo contexto académico y se ofrecieron como voluntarios para revisar los temas del Curso de Inglés 1. Esto se debe a que la primera recolección de datos se realizó en mayo de 2017 y para marzo de 2018, cuando se aplicó el curso, los primeros participantes ya habían avanzado de nivel, concluyeron sus estudios de bachillerato, o dejaron inconcluso el curso de inglés.

La situación académica del autor de este estudio, que fue acatar el reglamento de la beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, lo mantuvo separado de la institución durante los periodos de tiempo descritos en el párrafo anterior. Es por esto que ninguno de los estudiantes que participaron en la primera recolección de datos en mayo de 2017 formaron parte del grupo que tomó el curso, por esta razón, no se les pudo dar seguimiento.

La aplicación de la propuesta consistió en 5 sesiones con duración de 3 horas cada una con los ocho alumnos voluntarios. El curso de capacitación se llevó a cabo en la institución donde los participantes cursan el bachillerato técnico y se aplicó en la semana del 19 al 24 de marzo de 2018, de 3:00 a 6:00 pm.

### **5.4 Descripción de los Contenidos del Curso de Capacitación**

En esta sección, se describen los contenidos de las tres Unidades que se utilizaron para realizar la propuesta didáctica, así como las estrategias de aprendizaje en las que cada una de estas

actividades del curso hace énfasis. Estos contenidos se adaptaron del libro Top Notch de Saslow y Ascher. (2012), que utilizan los aprendientes con modificaciones específicas para esta propuesta didáctica. De igual manera, se describen los recursos tecnológicos que se manejaron. Los temas que se manejan en cada unidad implican la acción que se va a emprender para ejercitarla. Así mismo se explicitan las estrategias en particular que se han de llevar a cabo. En estas actividades solo se contempla la forma afirmativa de las estructuras gramaticales que se revisan para seguir un patrón que facilite la comprensión de los aprendientes. Esto se debe a que la corta duración del curso no permite ahondar más en los temas y se limitó a presentar exclusivamente dicha forma. Así que con base en esta muestra, la forma interrogativa y la negativa pueden presentarse en un curso con mayor extensión de tiempo para desarrollar una mayor comprensión de las mismas, lo cual implica un reto para los alumnos y para los docentes.

#### **5.4.1 Unidad 1. *Welcome Back to School!***

##### **Tema 1. *Introductions***

##### **Estrategias de aprendizaje de Oxford (1990) a practicar:**

**Estrategias afectivas** = Reflexión personal.

La actividad fomenta que los estudiantes reflexionen sobre ellos mismos para determinar cómo sobrellevar el problema que se plantea, y en seguida analizan qué objetos pueden ser útiles de acuerdo con sus perspectivas sobre cómo sobrevivir en una situación adversa. La reflexión de los participantes fomenta que el alumnado aprenda a desarrollar soluciones para abordar diversas problemáticas debido a que consideran una serie de alternativas de forma individual y conjunto para sobreponerse a los obstáculos que puedan tener en su aprendizaje.

Los participantes consideran que reflexionar contribuye para considerar diversas alternativas, en el contexto de la actividad, se trata de sobrevivir con recursos limitados al combinar los

objetos que cada estudiante proporcione para ayudar a su respectivo equipo. Es relevante desarrollar esta perspectiva donde se aprenda a analizar una serie de opciones para llevar a cabo la mejor opción y esto se puede aplicar para aprender inglés y otras áreas de conocimiento.

**Estrategias sociales** = Trabajo en equipo con compañeros y docente.

Los estudiantes desarrollan habilidades sociales para interactuar con sus compañeros, la interacción contribuye para tomar decisiones que beneficien a cada participante. El diálogo entre los miembros de la clase sirve para fomentar un ambiente colaborativo que propicie el uso de estas estrategias de aprendizaje.

Los aprendientes perciben que la colaboración sirve para ampliar los conocimientos que tienen de los temas de la clase porque están expuestos a las opiniones de sus compañeros. En esta actividad, trabajar en equipo apoya a los participantes para construir un ambiente en el que ellos encuentran respaldo en el conocimiento de sus compañeros para practicar en inglés al integrar sus habilidades para complementarse y aprender en conjunto.

### **Recursos tecnológicos**

Proyección de imágenes de una isla desierta para contextualizar el escenario de la actividad.

### **Descripción de la actividad – *Lost in a Deserted Island***

La actividad consiste en que los estudiantes se presenten unos a otros para que los que son nuevos en el curso se integren con los demás miembros de la clase, así como aquellos que regularmente no interactúan. La integración es fundamental para establecer un ambiente comunicativo.

### **Desarrollo de la actividad**

1. Se plantea la situación en la que después de un naufragio los estudiantes se encuentran varados en una isla desierta.

El docente explica a los aprendientes el contexto en el que se desarrolla la actividad con una imagen de una isla para crear una imagen mental sobre el lugar en el que ellos deben trabajar.

2. Los estudiantes seleccionan un objeto de cualquier índole que sirva para sobrevivir, el objeto puede ser realista o no. Después, explican por qué dicho objeto les ayuda a sobrevivir en la isla desierta.

Los aprendientes tienen tiempo para elegir un objeto que sea efectivo para afrontar la situación que plantea el docente. Ellos tienen la libertad de que dicho objeto sea algo que se encuentre en su propio hogar, por ejemplo: *an axe, a knife, and a water filter*, o que sea algo fuera de lo común, por ejemplo: *a plane or a jet pack*. Una vez que eligen un objeto, los participantes describen el uso que le pueden dar para sobrevivir, por ejemplo: *A knife, to hunt animals*.

3. Al finalizar las descripciones, se integran grupos pequeños de 2 a 3 miembros por equipo, quienes proponen cómo los objetos de los integrantes pueden servir para mejorar sus oportunidades de sobrevivir.

Los aprendientes combinan la utilidad de sus objetivos para colaborar en el objetivo de sobrevivir en la isla. En un equipo de dos integrantes se presenta un escenario como el siguiente: *Student 1: A filter to clean the water, and Student 2: A lighter, to make a fire and boil the water*. En este caso, los participantes utilizan sus dos objetos en conjunto para extender la efectividad de los mismos. En otra situación, los estudiantes pueden utilizar sus objetos para diferentes funciones pero que sean para el beneficio mutuo, por ejemplo: *Student 1: a knife, to hunt animals and Student 2: an axe to build a boat*.

## **Tema 2. Simple Present**

### **Estrategias de aprendizaje de Oxford (1990) a practicar:**

**Estrategias Cognitivas** = Tomar notas, práctica de estructuras.



Los estudiantes practican la habilidad de identificar las estructuras gramaticales que caracterizan a las construcciones verbales que se construyen con el presente simple de acciones cotidianas y llevan a cabo después de revisar sus notas de la clase de inglés que hayan tomado. Los aprendientes consideran que tomar notas les ayuda a analizar ejemplos concretos del presente simple y les sirve para determinar cómo conjugar los verbos en la tercera persona del presente simple (raíz + s) al describir primero la rutina que se presenta en el video y después sus propias actividades. Por ejemplo, descripción en tercera persona: *Alex wakes up, he brushes his teeth, he takes a shower, and he goes to the supermarket.* Descripción en primera persona (raíz): *I wake up, I brush my teeth, I go to school, and I go to sleep.* Los participantes describen que es útil realizar esta comparación en la conjugación de los verbos en presente simple para determinar cómo utilizar esta estructura correctamente.

**Estrategias Sociales** = Trabajo en equipo.

Los estudiantes comparten actividades de sus rutinas diarias entre ellos para tener un mayor repertorio de acciones que se pueden integrar en su conocimiento del presente simple. Para los aprendientes es favorable participar de forma grupal para practicar el uso correcto del presente simple, así como para mejorar la pronunciación a través de explicar sus propias rutinas y escuchar a los otros miembros de la clase.

**Recursos tecnológicos**

La computadora del aula y el proyector para presentar el video que ejemplifica la actividad. La secuencia en la que se describen las acciones de la rutina diaria permite que los estudiantes asocien el presente simple con las actividades que analizan en el video.

**Descripción de la actividad – *Daily Routines***

Las actividades del tema 2 tienen como función que el estudiante describa las actividades que realiza en su día para usar el presente simple. Es importante que también sepa expresar las

actividades de su compañero para distinguir y ejercitar el uso de la tercera persona en presente simple. La interacción debe fomentar la colaboración para aprender de la experiencia de los compañeros.

### **Desarrollo de la actividad**

#### Parte 1

1. El docente presenta un video de un joven que describe sus actividades diarias.

Los aprendientes ven el video por primera vez para revisar si hay similitudes en la rutina del joven con las de ellos mismos. Esta reproducción sirve para que los estudiantes identifiquen la estructura de presente simple y vocabulario que se relaciona con este tema.

2. El docente pregunta a los estudiantes qué actividades pueden identificar en el video.

En plenario, el docente pregunta a todos los participantes que describan las acciones que se describen el video sin establecer la secuencia correcta en la que suceden para que ellos tengan una perspectiva más clara para realizar la siguiente parte de la actividad.

3. El video se reproduce una vez más y los estudiantes enlistan las actividades de acuerdo con la secuencia en que el personaje presenta su día.

A partir de las acciones que se describen en la sección anterior, se reproduce el video por segunda ocasión para establecer el orden correcto de la rutina y para encontrar otras acciones que no se hayan descrito anteriormente.

4. Los estudiantes describen la secuencia de las actividades del video.

Para concluir la sección del video, los aprendientes y el docente establecen el orden correcto de todas las acciones que se presentan.

#### Parte 2

1. Los estudiantes escriben sus actividades diarias.

Con base en la información previa, los participantes describen cómo es su rutina diaria a través de la adaptación de las oraciones en presente simple que se redactaron en tercera persona. Por ejemplo: *Alex wakes up – I wake up, he goes to bed – I go to bed.*

2. En pares, los estudiantes comparten con su compañero su lista de actividades diarias.

Los aprendientes describen su rutina a un compañero para conocer las similitudes entre sus acciones y para determinar si realizan actividades como practicar un deporte, tocar un instrumento musical o tomar otro curso extracurricular.

3. En pares, los estudiantes presentan al resto del grupo las actividades diarias de su compañero de equipo.

Para concluir, los participantes de cada equipo presentan la rutina de su compañero para realizar una última práctica del uso de la tercera persona en el presente simple. Por ejemplo: *My classmate Joel wakes up at 7:00 am, he eats breakfast at 7:30 am, he goes to school at 8:00 am, and he watches TV at 2:00 pm.*

### **Tema 3. Present Continuous**

#### **Estrategias de aprendizaje de Oxford (1990) a practicar:**

**Estrategias metacognitivas** = Monitorear errores, valorar el desempeño propio.

Los estudiantes dirigen la actividad porque ellos plantean qué acciones se describen y aprenden a valorar su desempeño. La autoevaluación permite analizar cómo es su progreso en el inglés y ayuda a determinar de qué manera mejorar la calidad de este aprendizaje. Para los aprendientes monitorear errores es una nueva manera de aproximarse a la información debido a que ellos están habituados a trabajar con ejemplos correctos para identificar las características de las estructuras y el vocabulario del tema.

Después de presentar el presente continuo a los estudiantes, ellos deben revisar cómo corregir oraciones para escribirlas y leerlas de acuerdo con las características gramaticales de este tema.

Por ejemplo: *\*The kid is plays – the kid is playing, \*the boys riding a bike – the boys are riding a bike, and \*the man are read a book – the man is reading a book.* El artículo “*the*” se utiliza debido a que los participantes responden a partir de lo que ven en una imagen.

Los aprendientes monitorean su desempeño al identificar los errores en las oraciones y hacer las correcciones adecuadas y analizan qué tanto comprendieron el tema para realizar las correcciones conscientemente. Ellos aún necesitan la guía del docente para determinar qué tanto progreso tienen en la comprensión del presente continuo.

**Estrategias cognitivas** = Tomar notas, reorganizar información, y practicar estructuras.

Es necesario que los estudiantes identifiquen la estructura del presente continuo y aprendan a usarla correctamente para que la participación en equipo sea efectiva, además, para que el análisis de los errores gramaticales se realice de forma consciente y autónoma.

Los estudiantes combinan estos tres tipos de estrategias cognitivas durante esta actividad, ellos toman notas para conocer cómo es la estructura del presente continuo, reorganizan las oraciones incorrectas para redactarlas como deben ser, y al hacer esto, practican la forma la estructura. Estos aprendientes que al reorganizar la información perciben que se aproximan con mayor claridad al contenido de la clase debido a que al practicar con el análisis de errores identifican mejor el presente continuo.

**Estrategias sociales** = Trabajo en equipo, interacción entre compañeros y docente.

La actividad en equipo contribuye a desarrollar la colaboración con el objetivo común de utilizar el presente continuo. El docente interviene para monitorear, pero son los estudiantes quienes dirigen este proceso.

**Estrategias de memorización** = uso de imágenes.

La memorización es un recurso que utilizan principalmente los estudiantes de nivel básico y sirve para desarrollar las bases para utilizar estrategias más elaboradas. En este caso, las imágenes sirven para la construcción del conocimiento.

Para los participantes resulta útil aproximarse a los contenidos de la clase a través de imágenes que plantean un contexto que proporciona una idea más clara de lo que se trata la actividad, y que relacionan el vocabulario o las estructuras. La imagen de un grupo de personas haciendo diferentes acciones permite ejemplificar con mayor facilidad el uso del presente continuo y permite que los estudiantes tengan diferentes posibilidades para generar ejemplos.

### **Recursos tecnológicos**

Computadora y proyector para presentar el tema de presente continuo.

### **Descripción de la actividad – *What's Happening Right Now?***

Los estudiantes interactúan sobre las acciones que ocurren en el preciso momento en el que se habla, el presente continuo. Ellos tienen el control sobre la actividad para otorgarles el rol principal en la clase y fomentar la autonomía.

### **Desarrollo de la actividad**

#### Parte 1

1. El docente presenta una imagen para introducir las acciones que ocurren en la misma, de esta forma se introduce el tema de presente continuo.

Los aprendientes analizan la imagen y a partir de la misma se elaboran los ejemplos con los que el docente introduce el tema.

2. El docente pide a los estudiantes que describan las acciones que suceden en ese preciso momento en el aula.

En esta sección de la actividad, los aprendientes proporcionan ejemplos de lo que pasa en la clase de inglés durante ese momento. Por ejemplo: *Joel is paying attention to the teacher. The teacher is explaining the class.*

3. Los estudiantes proponen las acciones que pueden estar haciendo sus familiares y amigos fuera del aula en ese preciso momento en el que hablan.

Después de proponer ejemplos de las acciones que ocurren en el grupo, los aprendientes describen acciones que pueden estar haciendo otros compañeros. Por ejemplo: *Luis is sleeping right now. Román is shopping in a store.*

## Parte 2

1. Los estudiantes se dividen en equipos de cuatro. Individualmente, escriben tres oraciones afirmativas y tres oraciones negativas en presente continuo.

De forma deliberada, los estudiantes escriben tres de esas oraciones mencionadas con errores gramaticales para distinguir el uso correcto de esta forma gramatical.

2. Los estudiantes reúnen todas las oraciones escritas por el equipo. Después un integrante de cada equipo pasa al frente y escribe una oración de su lista.

3. Por turnos, un equipo trata de acertar si la oración del equipo contrario es correcta o incorrecta. En caso de acertar, se otorga un punto al equipo.

Los participantes empiezan a escribir sus ejemplos en el pintarrón para que los miembros del equipo contrario detecten los errores en las oraciones y propongan la forma correcta de redactarlos. Por ejemplo: *\*Luis is work – Luis is working.*

4. Después de analizar 10 oraciones por equipo, se determina al ganador a través de obtención de una mayor cantidad de puntos.

## **5.4.2 Unidad 2. *Do You Remember Last Course?***

### **Tema 1 – *Simple Past***

#### **Estrategias de aprendizaje de Oxford (1990) a practicar:**

**Estrategias cognitivas** = organizar información.

Los estudiantes aprenden a organizar la información sobre sus actividades con base en el uso de la estructura del pasado simple para organizar la secuencia de sus acciones previas.

**Estrategias metacognitivas** = valorar el desempeño propio

Los estudiantes valoran el desempeño de sus compañeros y el propio durante la actividad de las excusas en la que analizan la validez de los argumentos que se proporcionan para justificar un retardo en la clase de inglés.

**Estrategias sociales** = Trabajo en equipo.

Los estudiantes trabajan para hacer énfasis en la colaboración y que exista mayor variedad de posibilidades que se utilicen para desarrollar las excusas que se requieren en la clase.

#### **Recursos tecnológicos**

En el desarrollo de esta actividad no se emplearon recursos tecnológicos.

#### **Descripción de la actividad – *Excuse me, I arrived late***

Este tema sirve para presentar el uso del pasado simple, también funciona para estimular la creatividad al pensar en qué tipo de excusas pueden justificar llegar tarde a la clase.

#### **Desarrollo de la actividad**

##### Parte 1

1. El docente explica las acciones que llevó a cabo el día anterior para después preguntar a los estudiantes qué actividades hicieron en ese mismo periodo de tiempo.

Entre las actividades que el docente puede mencionar se encuentran: *Yesterday, I listened to music, I played videogames, I visited my family and I watched a movie.*

2. El docente pregunta sobre las actividades de los estudiantes en la semana pasada, el mes pasado, hasta llegar al curso pasado.

Con estas preguntas, los aprendientes pueden tomar una mayor cantidad de ejemplos que pueden contribuir en el desarrollo de la siguiente actividad. Por ejemplo: *Last week, I studied for my English exam. Last month, I started a rock group. Last course, I learned the verb to be.*

#### Parte 2 – *Excuses*

1. El docente plantea la situación: los estudiantes llegan tarde a clase y necesitan explicar los eventos que ocurrieron en su trayecto a clase para justificarse ante el docente.

2. En pares, los estudiantes organizan las situaciones a través de oraciones en forma secuencial usando el pasado simple.

3. Los estudiantes por pares, presentan los problemas o situaciones que enfrentaron para llegar a clase y se debate en conjunto si sus excusas son válidas para justificar su retardo.

Para concluir, cada equipo describe sus excusas, por ejemplo: *We arrived late because the principal stopped us in the main door. I arrived late because my dad crashed on the avenue.*

#### **Tema 2 – *Past Continuous***

##### **Estrategias de aprendizaje de Oxford (1990) a practicar:**

**Estrategias de memorización** = memorizar conceptos de la estructura gramatical.

Los estudiantes aprenden a distinguir las características de las estructuras gramaticales del pasado continuo, la memorización es el instrumento que permite la comprensión de esta información. Para los participantes del curso, esta estrategia contribuye a entender el tema debido a que este es el recurso que dominan para aproximarse al inglés.

**Estrategias cognitivas** = tomar notas, práctica de estructuras.

Los estudiantes comprenden las diferencias entre el pasado simple y el pasado continuo a través de la práctica para familiarizarse con los elementos de estas estructuras gramaticales. Los



participantes consideran que estas estrategias cognitivas se asocian con la memorización porque tomar notas les sirve para memorizar la información con mayor efectividad y el aprendizaje de esta estructura se asocia con tener ejemplos concretos que ellos pueden memorizar.

**Estrategias metacognitivas** = monitorear errores, valorar el desempeño.

Los estudiantes supervisan su aprendizaje y comprensión de los temas de la clase inglés con el monitoreo de los errores que se presenten en la actividad, este análisis permite que éstos tomen decisiones en las que se fomente la autonomía. La percepción de los aprendientes es que consideran que sí existe un progreso en su conocimiento del inglés pero necesitan practicar para comprender mejor. Ellos aún son dependientes de la supervisión del docente para realizar las actividades pero al pedirles realizar una reflexión sobre su desempeño de forma explícita, pueden analizar su desempeño en la clase.

**Estrategias sociales** = trabajo en equipo.

La colaboración pone en práctica las estrategias de memorización, cognitivas, metacognitivas y sociales porque todos interactúan para monitorear su comprensión del inglés. Los aprendientes consideran que el trabajo en equipo es un recurso que sirve para contribuir en su comprensión de los temas debido a que al integrar el conocimiento de todos miembros del grupo es posible aprender con mayor facilidad, así como apoyarse unos a otros para superar obstáculos en las actividades de la clase.

**Recursos tecnológicos**

Computadora con acceso a internet y proyector para la reproducción del video.

**Descripción de la actividad – *What were you doing?***

Esta actividad se plantea para mostrar a los estudiantes otra estructura gramatical del pasado y compararla con el pasado simple. Además, permite que se ejercite la memoria al revisar las acciones que han estado haciendo durante los días previos a la sesión.

## **Desarrollo de la actividad**

### Parte 1

1. Los estudiantes ven un video en el que se presenta la escena de una película.

Antes de este paso, se presentó el tema de pasado continuo. El docente introduce la actividad con preguntas referentes a la película antes de presenta dicho video, la mayoría de los participantes no la conocían, por lo tanto, se les describe el contexto en que se desenvuelven los personajes para reproducir la escena.

2. Los estudiantes ven el video nuevamente e identifican las acciones que ocurren.

El docente pide a los aprendientes que redacten las acciones en pasado continuo para narrar la secuencia de acciones en la interacción de los personajes.

3. Los estudiantes infieren las características del pasado continuo.

El docente pregunta a los participantes que describan acciones que estuvieran sucediendo en la escena de la película, ellos proporcionaron algunos ejemplos que se redactaron en el pintarrón.

Por ejemplo: *The student was crying, the teacher was screaming at him.* A partir de estas oraciones, los estudiantes describen las características del pasado continuo en cuanto a su estructura gramatical: verb to be in past (*was in singular, were in plural*) and gerund verbs (*crying and screaming*), así como su uso: *to describe something that continued for a period of time*).

### **5.4.3 Unidad 3. *I Will Work in a Big Company***

#### **Tema 1 - *Simple Future***

**Estrategias de aprendizaje de Oxford (1990) a practicar:**

**Estrategias cognitivas** = tomar notas, práctica de estructuras.

Los estudiantes comprenden el tema del futuro simple con la ayuda de la tecnología para buscar información y por la práctica de la estructura a través de planes en la actividad.

Para los aprendientes, tomar notas es un recurso que les permite tener la información al alcance cuando sea necesario revisarla para practicar la estructura al momento realizar una actividad o para estudiar para un examen. Ellos asocian las características de la estructura para elaborar oraciones, así como para comprender su uso.

**Estrategias metacognitivas** = valorar el desempeño.

Los estudiantes dirigen su desempeño porque ellos proponen qué consideran hacer de acuerdo con el escenario que se plantea, así como la valoración de este mismo. Ellos plantean que su desempeño en esta actividad es favorable y este tema en particular es accesible para su nivel de comprensión en inglés.

**Estrategias sociales** = trabajo en equipo.

La colaboración entre los estudiantes y el uso de la tecnología contribuye a que las actividades académicas sean dinámicas por la rapidez en la que la información se consigue. Los aprendientes afirman que la colaboración les permite aprender a comunicarse mejor y con un ambiente que genere confianza pueden desarrollar sus habilidades al participar en la clase.

**Recursos tecnológicos**

Los teléfonos inteligentes para buscar información sobre qué lugares pueden visitar.

**Descripción de la actividad – Future plans**

En la primera parte de la unidad, los estudiantes conocen cómo planear sus actividades en un corto plazo. Estos mismos tienen la oportunidad de explicar cuáles son sus lugares favoritos, sus pasatiempos favoritos al momento de participar.

**Desarrollo de la actividad**

1. El docente plantea a los estudiantes una situación en la que deben hacer un curso en el extranjero y deben planear lo que más les gustaría hacer cuando regresen.

Los aprendientes mencionan los lugares que les gustaría visitar y el docente les explica que ellos pueden elegir el lugar de preferencia y que describan las acciones que deben realizar en el siguiente paso.

2. Los estudiantes escriben 10 oraciones sobre sus planes para cuando regresen a casa.

Los estudiantes describen actividades de su preferencia para practicar el uso del futuro simple, por ejemplo: *I will go shopping, I will buy a cell phone, I will dance with my friends*. Los estudiantes pueden hacer uso de sus teléfonos inteligentes para buscar información sobre lugares turísticos, restaurantes o zonas de esparcimiento para desarrollar sus oraciones.

3. En pares, los estudiantes escuchan las oraciones de su compañero de equipo.

Los aprendientes interactúan para compartir las ideas que tienen para el desarrollo de la actividad y para contrastar qué planes tienen para la situación que plantea el docente.

4. Los estudiantes presentan al grupo los planes de su compañero de equipo.

Para finalizar la actividad, los participantes presentan a los demás miembros del grupo las actividades que elaboraron, por ejemplo: *Student 1: Aldo will visit his family, he will go on vacation, and he will work. Student 2: Andrea will relax, she will study English, and she will go to a park.*

## **Tema 2 – Future Continuous**

### **Estrategias de aprendizaje de Oxford (1990) a practicar:**

**Estrategias cognitivas** = tomar notas, práctica de estructuras.

Los estudiantes abordan el tema de futuro continuo a través de un video en el que se presenta el uso de dicha estructura gramatical para comprender la información. A partir de esta información, ellos toman notas para tener ejemplos concretos que pueden usar como referencia para retomar

futuras actividades sobre esta estructura y tener esta base para elaborar más oraciones que sirvan para entender mejor el contenido de la clase.

**Estrategias metacognitivas** = valorar el desempeño.

Los estudiantes analizan qué tan factibles son las predicciones del futuro que corresponden a la actividad de acuerdo con sus planes de vida, así como valorar el uso correcto del inglés con autonomía. Para los aprendientes, medir su desempeño en esta actividad les da una referencia sobre qué tanto comprenden el uso de esta estructura y cómo pueden incorporarla en su conocimiento del inglés.

**Estrategias afectivas** = reflexión personal.

Debido a que los aprendientes deben reflexionar y decidir sobre su futuro académico, esta actividad les da la oportunidad de pensar directamente en las acciones que los llevan hacia estudiar una carrera de nivel superior y sobre cómo se ven ellos mismos cuando sean mayores.

**Estrategias sociales** = trabajo en equipo.

La colaboración facilita la producción de ideas para desarrollar predicciones del futuro. El trabajo en conjunto de los participantes contribuye a que diferentes perspectivas y opiniones sobre el futuro estén presentes en la clase y esto resulta muy útil para que ellos consideren cómo van a llevar a cabo sus planes académicos y laborales con la ayuda de los otros miembros de la clase, ya que un aprendiente puede proporcionar ideas que alguien más aún no considere y que le puede servir cumplir sus objetivos.

**Recursos tecnológicos**

Computadora con acceso a internet, proyector para la presentación del video.

**Descripción de la actividad – *Future Predictions***

Este tema presenta una reflexión para los estudiantes sobre su percepción de ellos mismos en el futuro. Esto se debe a que están a punto de decidir qué carrera profesional seguirán al terminar la preparatoria o cuáles serán sus opciones al graduarse de la institución.

### **Desarrollo de la actividad**

#### Parte 1

1. El docente presenta un video sobre la vida en el futuro.

Se reproduce el video en dos ocasiones para que los aprendientes analicen las características que se presentan para describir un escenario en el que la tecnología proporciona soluciones a problemas actuales como el tráfico vehicular, energía renovable y contaminación del aire.

2. Los estudiantes hacen predicciones sobre el futuro a partir de la información del video y de su propia percepción.

Los aprendientes y el docente analizan la información del video para practicar la estructura del futuro continuo, por ejemplo: *in the future, people will be living in dome cities, people will be driving electric cars, and people will be working in giant towers.*

3. Los estudiantes evalúan qué tan factibles son dichas predicciones del futuro.

Los aprendientes revisan estas predicciones para explicar las probabilidades de que el futuro sea como se plantea en el video, así como distinguir qué situaciones no son realistas. Por ejemplo: *Improbable future: People will be living in high-tech houses. Probable future: People will be taking care of the environment.*

#### Parte 2

1. El docente plantea a los estudiantes sobre cómo se ven ellos mismos 20 años en el futuro.

Después de analizar el video, en esta sección, los aprendientes tienen unos minutos para pensar actividades que ellos piensan que estarán haciendo en el futuro.

2. Los estudiantes presentan su perspectiva del futuro frente al grupo.

Los participantes describen algunas de sus oraciones para presentar cuál es la opinión que tienen de sí mismos en el futuro, algunos ejemplos son: *In 20 years in future, I will be working in a company, I will be travelling around the world, I will be living in another city.*

### **Tema 3 – Imperatives**

#### **Estrategias de aprendizaje de Oxford (1990) a practicar:**

**Estrategias de memorización** = memorizar vocabulario de las recetas.

Se utiliza la memorización para aprender las palabras clave que se presentan en el contenido de este tema, ya que después las utilicen para desarrollar la receta de un platillo de su elección. Los estudiantes consideran que pueden memorizar los ingredientes y el procedimiento de la receta con más facilidad en español, y también pueden retener vocabulario del video en inglés pero esto requiere mayor concentración. En el video se describe la receta de forma explícita, así que los aprendientes memorizan la secuencia con efectividad, aunque aún se les dificulta expresar el procedimiento en inglés.

**Estrategias sociales** = interacción con el docente y compañeros.

La interacción permite que los estudiantes estén expuestos a una mayor cantidad de vocabulario que pueden aprender, además de otra variedad de platillos que también proveen más vocabulario. Los aprendientes tienen una percepción favorable hacia la interacción porque consideran que les permite aclarar dudas sobre el contenido de la clase, contribuir al aprendizaje de ellos mismos, así como de sus compañeros, y considerar los puntos de vista de otros miembros de la clase les permite analizar el tema de una forma más amplia.

#### **Recursos tecnológicos**

La computadora con acceso a internet, proyector y los teléfonos inteligentes para buscar las recetas de los platillos. El video de la receta contribuye a ejemplificar cómo se realiza este procedimiento y los estudiantes consideran que les facilita entender el vocabulario al escuchar

estas palabras y verlas escritas en la pantalla. Los teléfonos inteligentes permiten que la información se encuentre rápidamente y que la actividad sea dinámica.

### **Descripción de la actividad – *Recipes***

El siguiente tema sirve para mostrar a los estudiantes cómo dar y recibir instrucciones para realizar un proceso. En este caso, los imperativos se utilizan para mostrar cómo preparar platillos, en qué orden se deben agregar los ingredientes y el tiempo necesario de cocción. Los estudiantes eligen la comida que prefieren y en qué consiste la preparación de la misma.

### **Desarrollo de la actividad**

#### Parte 1

1. El docente pregunta los estudiantes por sus platillos favoritos y si saben cómo prepararlos.

En plenario, los estudiantes proporcionan ejemplos de diversos platillos de su preferencia que principalmente son de la *cocina mexicana, la italiana, y la oriental*. Algunos de los participantes explican que sí saben cómo preparar estos alimentos y describen los ingredientes, las cantidades necesarias para cada uno de estos, el procedimiento para cocinar, y los tiempos de cocción.

2. El docente presenta un video sobre la preparación de un *platillo italiano* en el que se muestran los pasos a seguir de la receta.

El enlace del video se encuentra en la sección de anexos. El docente dirige los ejemplos de los aprendientes hacia la cocina italiana para empezar a describir el platillo italiano que se va a presentar. Se reproduce por primera vez el video para analizar los elementos y pasos de la receta y para que los estudiantes identifiquen el vocabulario que ya conocen.

3. Los estudiantes ven el video de nuevo y toman nota de los pasos de la receta.

En la segunda reproducción del video, los aprendientes utilizan sus libretas para redactar la serie de pasos que se indican para cocinar el platillo italiano, ellos utilizan la memorización para retener la información que se presenta para describir el procedimiento de esta receta.



4. Los estudiantes describen la serie de pasos y mencionan si puede modificar la receta.

De forma grupal, los participantes explican cómo preparar la receta de acuerdo con la información que se presenta en video. Cada uno de los miembros de la clase explica un paso de la receta hasta que se explican todos los elementos. Después de esto, los aprendientes proponen qué otros ingredientes se pueden incluir para complementar esta receta.

## Parte 2

1. Los estudiantes buscan la receta para preparar el platillo de su preferencia utilizando sus teléfonos inteligentes.

Los participantes retoman los platillos que mencionaron al inicio de la actividad para buscar en internet los ingredientes y recetas para elaborarlos.

2. Los estudiantes describen los ingredientes necesarios y los pasos para la preparación del platillo que seleccionaron.

Con la receta del platillo italiano como base, los participantes describen una receta diferente en la que se incluyen los elementos que se revisan en la clase como lo son: vocabulario de alimentos e ingredientes, unidades de medida, y descripción del procedimiento para que ellos expliquen de forma individual cómo preparar sus alimentos.

## **CAPITULO 6. EFECTIVIDAD DEL CURSO DE CAPACITACIÓN SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.**

Para medir la efectividad del curso, se aplicaron una vez más los instrumentos de recolección de datos al nuevo grupo de participantes. El inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford (1990) y el instrumento 2, para medir uso de la tecnología en el aprendizaje. Esto se realiza para contrastar la información del diseño metodológico y revisar la percepción de los ocho participantes después de la presentación de los contenidos de inglés.

### **6.1 Análisis del instrumento 1, inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford (1990)**

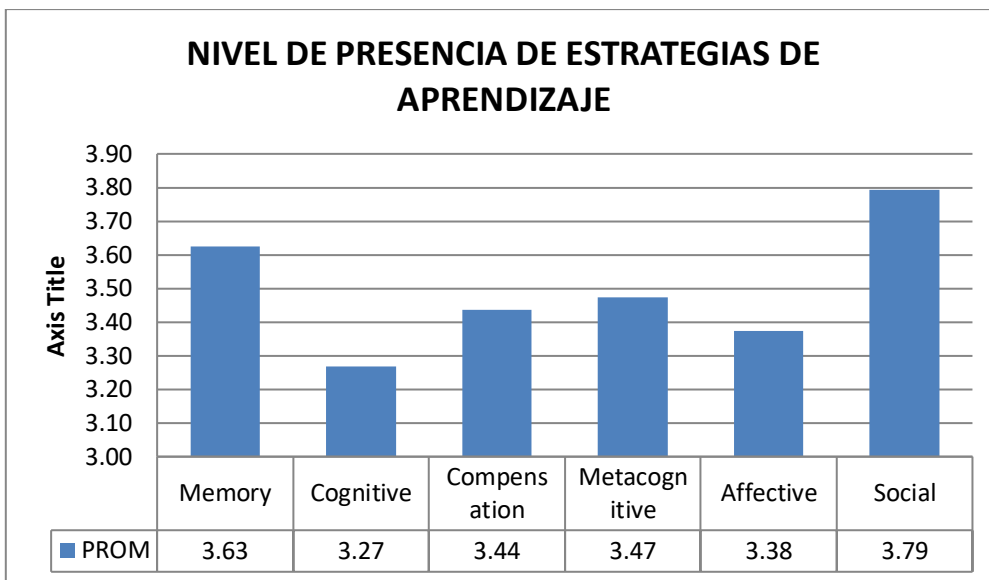
A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la segunda recolección de datos con los participantes de la propuesta didáctica con su respectivo análisis para determinar cómo éstos utilizan las estrategias de aprendizaje.

<b>Muestra</b>	<b>Memory</b>	<b>Cognitive</b>	<b>Compensation</b>	<b>Metacognitive</b>	<b>Affective</b>	<b>Social</b>
<b>1</b>	3.78	3.86	4.50	3.44	3.50	4.17
<b>2</b>	3.67	3.00	3.67	3.78	3.17	3.83
<b>3</b>	3.67	3.43	3.17	3.89	3.67	4.33
<b>4</b>	3.44	3.93	2.67	2.78	3.50	3.67

5	3.33	2.71	3.33	2.67	2.67	3.83
6	3.89	2.50	2.17	3.22	3.67	3.00
7	4.22	4.00	4.33	4.56	3.83	4.00
8	3.00	2.71	3.67	3.44	3.00	3.50
<b>PROM</b>	<b>3.63</b>	<b>3.27</b>	<b>3.44</b>	<b>3.47</b>	<b>3.38</b>	<b>3.79</b>

Tabla 5. Promedios de las categorías de estrategias de aprendizaje Oxford (1990).

La Tabla 5 presenta los promedios de las seis categorías de estrategias de aprendizaje del instrumento de Oxford (1990) de los ocho participantes de la aplicación de la propuesta didáctica. A partir de los promedios generales de las seis categorías se obtiene el nivel de presencia de estas.



Gráfica 12. Promedios del nivel de presencia de estrategias de aprendizaje Oxford (1990).

Los resultados muestran que las sociales son las más recurrentes con un promedio de porcentaje 3.80 en la primera aplicación y 3.79 en la segunda. Con una variación mínima, este tipo de estrategias son las que facilitan los procesos de aprendizaje de inglés como lengua extranjera de acuerdo con este grupo de estudiantes.

Las de memoria también variaron de forma mínima en las dos aplicaciones del instrumento de Oxford (1990). En la primera recolección, que se explica en el capítulo 4 del estudio, se obtuvo un promedio de 3.64 y en la segunda 3.63. Cabe destacar, que estas estrategias ocupan el segundo lugar en frecuencia. Esto se debe a que los estudiantes al tener un nivel básico de inglés recurren a la memorización para concretar su aprendizaje.

Los promedios de las de compensación fueron 3.48 en la primera, con una reducción a 3.44 en la segunda. Éstas se presentan en situaciones en las que los estudiantes tratan de interactuar con sus compañeros debido a que muchas de las actividades son colaborativas, estas estrategias tienen un promedio similar en los dos análisis que se realizaron.

En cuanto a las cognitivas se presentó un retroceso de 3.49 en la primera recolección y con un 3.27 en la segunda. Aunque muchas de las actividades de la propuesta didáctica tienen énfasis en este tipo de estrategias, posiblemente el nivel básico en el uso del inglés de los estudiantes aún los dirige a concentrarse en memorizar los contenidos. Se espera que a medida que progresen los estudiantes en el uso del inglés prestarán atención a este tipo de estrategias para organizar la información que revisan en sus procesos de aprendizaje.

Las metacognitivas también tuvieron un retroceso de 3.67 en la primera recolección a 3.47 en la segunda. Como se describe, el nivel de inglés es un factor que influye en la presencia de las estrategias de aprendizaje. Estas que implican mayor complejidad aún no son dominadas por los participantes, sin embargo, a partir de la aplicación de la propuesta didáctica ahora se presenta a los aprendientes que existen estos recursos para autorregular su aprendizaje.

Finalmente, las afectivas que en la primera recolección su promedio fue de 3.26 tuvieron un incremento hacia 3.38 en la segunda. Este incremento corresponde al establecimiento de un

ambiente de aprendizaje colaborativo durante la aplicación de la propuesta didáctica en el cual se fomentó un ambiente favorable para la participación.

## **6.2 Análisis del instrumento 2, sobre el uso de la tecnología en el aprendizaje de una lengua extranjera**

En esta sección, se presenta el análisis de los datos obtenidos en el instrumento 2. En un proceso similar al instrumento de Oxford (1990), se realiza una comparación sobre los porcentajes de las respuestas en las dos etapas de la recolección de datos. Para responder el instrumento del uso de la tecnología en el aprendizaje se presentó la siguiente indicación y los valores obtenidos se organizaron en la Tabla 6.

**Instrucción:** Responde a las siguientes situaciones, escribiendo el número que más esté de acuerdo con el nivel de frecuencia con tus hábitos de estudio.

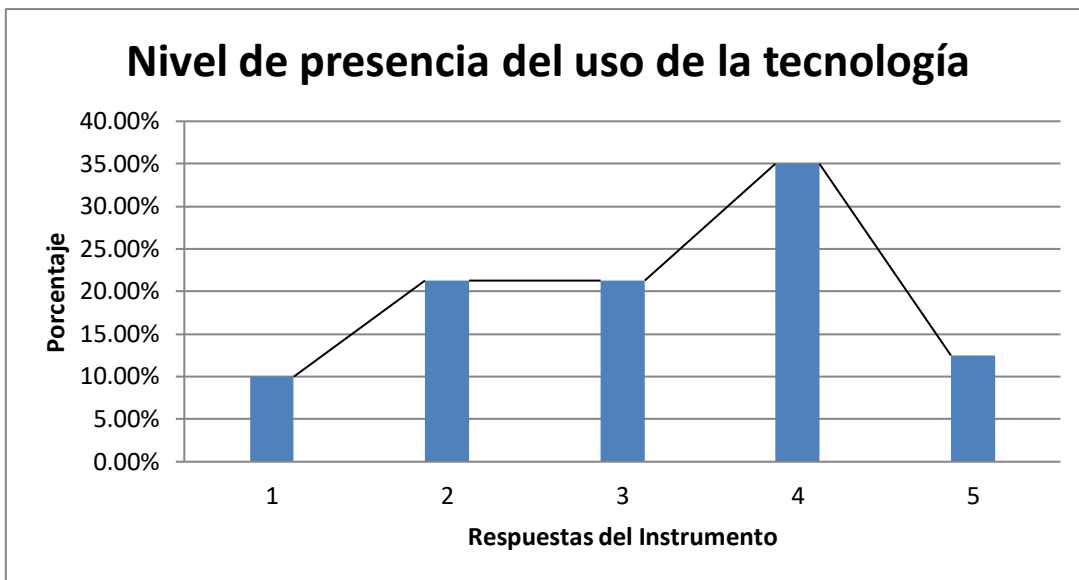
- 1) Nunca o casi nunca es cierto para mí.
- 2) Usualmente no es cierto para mí.
- 3) A veces es cierto para mí.
- 4) Usualmente es cierto para mí.
- 5) Siempre o casi siempre es cierto para mí.

Pregunta	Respuesta 1	Respuesta 2	Respuesta 3	Respuesta 4	Respuesta 5	Total
1	1	4	2	1	0	8
2	1	0	4	3	0	8
3	0	3	1	3	1	8
4	1	1	1	4	1	8
5	2	1	1	1	3	8
6	0	3	0	4	1	8

7	1	2	2	3	0	8
8	0	2	4	2	0	8
9	1	0	1	4	2	8
10	1	1	1	3	2	8
	8	17	17	28	10	80
	10.00%	21.25%	21.25%	35.00%	12.50%	100.00%

Tabla 6. Respuestas del instrumento sobre el uso de la tecnología.

Los porcentajes que se obtienen a través del promedio de las frecuencias en el instrumento del uso de la tecnología en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera se presentan en la gráfica 13 para analizar los resultados.



Gráfica 13. Nivel de presencia del uso de la tecnología.

A través del análisis se afirma que el uso de la tecnología en el aprendizaje del inglés lengua extranjera es un factor determinante para los participantes, debido a que éstos ven estas herramientas como un elemento indispensable en su clase. En los resultados de ambas recolecciones de datos, se mostraron resultados favorables para la inclusión de la tecnología.

La respuesta 1 que significa “nunca o casi nunca es cierto para mí” tuvo una frecuencia de 16.36% en primera recolección de datos, mientras que, en el segunda, la frecuencia descendió hasta el 10%. Dicho de otra forma, la menor parte de los estudiantes no utilizan los recursos tecnológicos o éstos no tienen presencia en sus procesos de aprendizaje.

La respuesta 2 “usualmente no es cierto para mí” tuvo un incremento del 14.55% en la primera recolección a 21.25% en la segunda. En esta sección, los participantes señalaron que no utilizan los recursos tecnológicos con tanta frecuencia, pero sí tienen presencia en las actividades de su clase de inglés.

La respuesta 3 “a veces es cierto para mí” tuvo una variación mínima en comparación de la primera recolección que fue de 21.36% a 21.25% en la segunda. Esta respuesta es la que más balance tuvo en los análisis de datos, los estudiantes utilizan los recursos tecnológicos en actividades de la clase de inglés y son un recurso para encontrar información relevante.

La respuesta 4 “usualmente es cierto para mí” tuvo un incremento de 23.64% en la primera recolección hasta el 35% en la segunda. Esta fue la que más presencia tuvo en el segundo análisis, lo que indica que los participantes, en su mayoría, utilizan la tecnología no sólo para su recreación sino también para trabajar en actividades de la clase de inglés.

Finalmente, la respuesta 5 “siempre o casi siempre para mí” tuvo un retroceso del 24.09% en la primera recolección hasta el 12.50% en la segunda. A pesar de esto, utilizar la tecnología es relevante con base en los resultados de la respuesta anterior.

### **6.3 Conclusiones de la aplicación de la propuesta didáctica**

A través de la aplicación de la propuesta didáctica y el segundo análisis de datos, se establece un panorama en el que la tecnología es un elemento fundamental en la formación de los

estudiantes de inglés como lengua extranjera. Esta proporciona un mayor alcance a las herramientas que contribuyen a la construcción del conocimiento y su uso en la clase de inglés, tiene un efecto positivo en el desarrollo de la autonomía.

Los estudiantes integran las nuevas tecnologías en sus actividades diarias, por lo general con fines recreativos, como sucede con las redes sociales. El docente debe dirigir el conocimiento sobre estas herramientas hacia la clase de inglés para extender el tiempo de aprendizaje más allá de la duración que tiene una sesión regular. Las actividades relacionadas con la tecnología incentivan a los participantes a trabajar por su cuenta, esta práctica genera un incremento en el dominio sobre cómo dirigir los propios procesos cognitivos para ser estudiantes autónomos.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se demuestra que los estudiantes en el nivel básico de inglés utilizan, con más frecuencia, las sociales y de memorización como recurso para aprender el idioma dentro del repertorio de estrategias que dominan en dicho nivel. El nivel de los participantes en las cognitivas y metacognitivas se encuentra en una etapa temprana en la que estos comienzan a tomar la responsabilidad de su progreso. La aplicación de la propuesta didáctica fue un punto de partida para presentar una perspectiva sobre cómo conocer las propias fortalezas y áreas de oportunidad.

Los resultados del análisis son congruentes con el nivel de los participantes y su conocimiento del inglés. Debido a la corta duración del curso en el que se aplicó la propuesta didáctica, no se presentan grandes cambios en los porcentajes de los instrumentos. Sin embargo, es relevante considerar que los estudiantes tienen una perspectiva más clara sobre cómo la



tecnología es un elemento de valor para desarrollar sus habilidades y cómo las estrategias de aprendizaje son útiles para dirigir su desempeño con autonomía.

### **6.3.1 Descripción de la estrategia metacognitiva “monitoreo del desempeño propio”**

Dentro del contexto de este estudio, la estrategia metacognitiva más importante que se debe desarrollar es monitorear el desempeño propio a través del análisis de los resultados que se obtienen al finalizar cada una de las actividades del curso de la propuesta didáctica. Esta estrategia contribuye a desarrollar la capacidad analítica de una forma explícita en la que los estudiantes aprenden a valorar su desempeño y a comparar el nivel de conocimiento que tienen con el que deben tener a medida que el curso avanza. El docente debe ser explícito para explicar cómo se debe monitorear el progreso para fomentar la autonomía, esto sirve para determinar qué acciones tomar para mejorar la calidad del aprendizaje del inglés. A partir de este análisis de datos, los estudiantes consideran qué cambios son pertinentes en su manera de trabajar, de qué manera aprenden con mayor efectividad y qué obstáculos les causan más problemas.

Los participantes del curso están en un nivel en el que los procesos de metacognición se utilizan inconscientemente, el docente debe fomentar el uso de dichos procesos a través de analizar la forma en que se trabaja en la clase. Ellos necesitan que se les impulse a reflexionar sobre su desempeño porque aún no logran dominar estas estrategias. El docente trata de enfatizar la relevancia de conocer las habilidades propias para determinar cómo aproximarse a los contenidos. La duración del curso de inglés fue muy breve como para que los estudiantes demuestren una amplia mejoría en sus habilidades metacognitivas, pero a partir de unas reflexiones personales que ellos redactaron se puede analizar la percepción que ellos tienen de su desempeño en el curso de inglés, estas reflexiones se utilizaron para describir el desarrollo de las actividades de la propuesta didáctica.

### **6.3.2 Descripción de actividades en las que se utiliza la estrategia metacognitiva “monitorear el desempeño propio”**

A continuación, se presenta una actividad que se aplicó en el curso de inglés con los ocho participantes. Dentro del grupo de las estrategias metacognitivas se seleccionó “monitorear el desempeño propio” para describir cómo los aprendientes intentan dirigir la manera en que realizan las actividades del curso. Para evitar redundancias y repetición de los términos ya descritos, sólo se describe el análisis de la actividad de presente continuo para ejemplificar la interacción entre el docente y los aprendientes sobre el uso de esta estrategia metacognitiva. El mismo patrón se concibe como útil y práctico para ser usado con los otros temas seleccionados oportunamente con base en el texto que llevan los participantes.

#### **6.3.2.1 Actividad de Presente Continuo**

El docente introdujo el concepto de metacognición a los estudiantes para que realizaran un análisis crítico de su desempeño en las actividades de la clase. Se les pidió que determinaran su nivel de comprensión en relación con la explicación que se dio sobre el tema de presente continuo para indicar al docente si se debe explicar nuevamente contenido o si es posible avanzar hacia otras actividades de la clase.

Los estudiantes debían identificar errores gramaticales en la estructura del presente continuo, para esto, debían estar conscientes del uso correcto de dicha estructura para establecer la información correcta y los errores de los ejemplos que se les presentaron. Identificar errores contribuye a formar una mayor capacidad de análisis debido a las estrategias cognitivas, como describe en el capítulo 2, el aprendiente vincula su conocimiento previo con la información nueva de la clase para establecer el uso correcto del idioma.

La colaboración entre los estudiantes fue un factor que contribuyó a que existiera una perspectiva más amplia sobre el análisis tanto de la estructura de esta actividad como de la regulación de los procesos de aprendizaje. Al estar expuestos a diferentes opiniones sobre el mismo tema, analizan mayor cantidad de ideas para aplicar las más relevantes. En este caso, los estudiantes determinaron en conjunto cuáles eran los ejemplos que se redactaron correctamente y también cuáles eran los errores en los ejemplos que no se formularon bien. La colaboración sirvió para que quienes no comprendieron el contenido de la clase tuvieran la explicación concreta de sus compañeros para ejemplificar el uso del presente continuo. Por su parte, el docente monitoreó el desarrollo de la actividad y proporcionó ejemplos para asegurar la máxima comprensión del tema, con especial atención en aquellos que no mostraban mucha seguridad para proporcionar respuestas.

#### **6.4 Conclusiones generales del estudio**

Con la aplicación de la propuesta didáctica y su respectivo análisis de datos, se determina que la presencia de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel medio-superior sirve para proporcionarles herramientas que pueden fomentar cierta autonomía y/o responsabilidad de su aprendizaje. De acuerdo con el primer objetivo del estudio, las estrategias de aprendizaje, con énfasis en las metacognitivas, como lo son: valorar el desempeño propio, monitorear errores y valorar las estrategias que se utilizan, facilitan la comprensión del inglés. Esto se debe al control que el aprendiente tiene de sí mismo y de cómo administrar su conocimiento para utilizar las estrategias adecuadas cuando se requieran. A partir de su desempeño, el estudiante sabe cómo adecuar su conocimiento sobre estrategias para comprender los contenidos de la clase de inglés. Hasta el momento de la elaboración de esta reflexión, los participantes del estudio aún no poseen un alto nivel de control sobre sus procesos de aprendizaje. Dichos participantes son

dependientes de la memorización, así como de las estrategias sociales que les pueden servir para en un momento adecuado afianzar la información que se presenta en clase.

Los resultados del análisis de datos no mostraron a plenitud la influencia positiva de las estrategias metacognitivas. Esto se debe a que los estudiantes de nivel básico apenas dan las primeras muestras sobre cómo autorregularse. Cuando el docente les da la oportunidad de utilizar su creatividad para proporcionar ejemplos que explican algunos de los temas del curso, así como monitorear su desempeño en las actividades, al identificar las estructuras gramaticales a partir de analizar errores y realizar las modificaciones pertinentes. Además, la brevedad de la aplicación del curso es un factor para afirmar que en un curso de larga duración podrían ser más útiles para poder presentar tal vez mejores resultados. De esta forma, la autonomía se desarrolla con la práctica constante.

El primer objetivo específico del estudio describe la importancia de enseñar a utilizar conscientemente las estrategias de aprendizaje con énfasis en las metacognitivas que son: valorar el desempeño propio, monitorear errores, e identificar las necesidades en el propio aprendizaje. De estas, monitorear los errores en las actividades es que los participantes de este nivel de dominio del inglés podrían empezar a dominar para aplicarla en esta y otras áreas académicas. También es de utilidad plantear la importancia de valorar el desempeño propio de los aprendientes para que estén conscientes del progreso que tengan en la clase de inglés y que puedan realizar acciones para aprender con más efectividad.

Finalmente, en el momento de la aplicación de la aplicación de la propuesta didáctica los aprendientes aún no tienen la capacidad de dirigir cómo aprenden. La corta duración del curso es un factor que afecta el desarrollo de este objetivo debido a que no hubo tiempo

suficiente para que los participantes desarrollaran estas estrategias que requieren practicarse constantemente. El propósito del curso fue que los estudiantes empezaran a desarrollar consciencia para dirigir cómo se pueden aproximar al conocimiento, con el poco disponible, ellos realizaron una serie de reflexiones para valorar su desempeño en las actividades como un ejercicio guiado por el docente para que inicien a conocer sus habilidades para aprender inglés. Se presentó la importancia de las estrategias de aprendizaje, en especial, la metacognición, pero solo en un curso de larga duración se podría determinar de una mejor manera el alcance de los objetivos del presente estudio.

De acuerdo con el segundo objetivo específico del estudio, determinar qué tipo de estrategias se pueden utilizar para el mejoramiento académico, éstas son relevantes en la formación de un estudiante de inglés como lengua extranjera y de cualquier área de conocimiento. Las metacognitivas son primordiales para desarrollar la autonomía. Es importante que se tenga un repertorio de estrategias en el que incluya las seis categorías de Oxford (1990) de estas, tres son directas y tres son indirectas, cada una de las seis tienen dos o más subestrategias que son las acciones que describen lo que se hace o se puede hacer.

El punto más importante es la autorregulación de los procesos de aprendizaje a través de la incorporación de las estrategias de aprendizaje y su relación con el uso de la tecnología. El estudio concluye que el mejoramiento académico consiste en que para llegar a este nivel de control se utilizan estrategias más elaboradas a medida que el estudiante progresa. Este debe poseer una consciencia de metacognición para identificar qué acciones debe realizar para llevar a cabo una tarea en particular y de esta forma aprender a dirigirse con autonomía.

El tercer objetivo específico del estudio fue identificar qué estrategias utilizan más los estudiantes de inglés como lengua extranjera. De acuerdo con los dos análisis de datos que se realizaron, se encontró que en esta muestra se utilizan con más frecuencia las sociales. Como se explica anteriormente, el nivel académico de los estudiantes en el momento de la aplicación de la propuesta didáctica los orienta hacia la colaboración para construir su aprendizaje.

El conocimiento del inglés de los participantes de este curso es el factor que los dirige a buscar cómo entender los contenidos la clase con sus compañeros por la confianza que existe entre ellos para interactuar tanto en clase como fuera de la misma. La memorización es el otro recurso de mayor presencia en este grupo de aprendientes. Con esta estrategia, ellos intentan retener la información que se presenta en las actividades y tratan de comprenderla para realizar las actividades del curso. Los aprendientes tomaron este curso de forma voluntaria, esto es una situación que considerar debido a que de esta manera ellos se aproximan al conocimiento con disposición al trabajo y al aprendizaje. Dicha situación facilita la labor del docente para presentarles los temas del curso del inglés junto con las estrategias de aprendizaje porque son los aprendientes quienes buscan comprender la información.

El cuarto objetivo específico también identificó la frecuencia en que se utiliza la tecnología en su aprendizaje. Los estudiantes consideran los recursos tecnológicos como herramientas en sus procesos de aprendizaje. La inclusión de la tecnología a las clases de inglés como lengua extranjera presenta resultados positivos. Los aprendientes se involucran más cuando utilizan la tecnología para buscar información, utilizar una plataforma dirigida para trabajar tanto en el aula como fuera de ella. Es importante que el docente monitoree estas actividades para dirigir a los participantes a ser autónomos con la práctica y que conozcan cómo usar las herramientas tecnológicas para enriquecer su conocimiento y habilidades en el inglés.

Para finalizar, la aplicación de la propuesta didáctica muestra resultados congruentes en el nivel de conocimiento de los participantes y su dominio de dichas estrategias. También se consideran las limitaciones del tiempo de la clase y su conocimiento del idioma para inferir que un curso con estas características puede contribuir a la formación de estudiantes autónomos de inglés. Factores externos repercutieron en la aplicación del curso, como describe anteriormente, la diferencia de un año entre que se realizó la recolección de datos y que se aplicó la propuesta didáctica. Esto causó que no fuera posible dar seguimiento a los participantes originales y se tuvo que recurrir a un nuevo grupo de características similares para trabajar en los contenidos del curso. Con este grupo, se revisaron las actividades para analizar el efecto de las estrategias de aprendizaje y el uso de la tecnología, y las conclusiones del estudio se presentan con base en estos aprendientes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M., & Toledo, G. (2006). *Factores Clave en la Enseñanza-Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. *Onomázein*, 13(1), 135-145.
- Allueva, A., & Alejandre, J. (2016) *Simbiosis del Aprendizaje con Tecnologías: experiencias innovadoras en el ámbito hispano*. Prensas de la Universidad de Zaragoza. España.
- Bernardi, S. (2016) *Herramientas colaborativas en la Nube como Apoyo a la Docencia. Proyectos en Grupos Autoorganizados y Planificación Docente*. En Allueva, A., & Alejandre, J. *Simbiosis del Aprendizaje con Tecnologías: experiencias innovadoras en el ámbito hispano*. (pp. 15-27). Prensas de la Universidad de Zaragoza. España.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teaching*. Cambridge University Press. Reino Unido.
- Callan, G., Marchant, G., Finch, W., & German, R. (2016). *Metacognition, Strategies, Achievement, and Demographics: Relationships Across Countries*. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1485-1502.
- Carrasco, J. (2004). *Estrategias de Aprendizaje para aprender más y mejor*. Ediciones Rialp, S.A. Madrid.
- Cifuentes, R. (2014). *Diseño de Proyectos de Investigación Cualitativa*. Noveduc. Argentina.
- Del Ángel, M., & Gallardo, K. (2014) *Language Learning Strategies and Academic Success: A Mexican Perspective*. *Universitas Psychologica*, 13(2), 703-713.



Dubin F., & Olshtain E. (1997) *Course Design*. Cambridge Language Teaching Library. UK.

Elliot, J. (2010). *La Investigación-Acción en Educación*. Morata. España.

Fernández, M., & Del Mar, M. (2013). *¿Están preparados los estudiantes para el aprendizaje en entornos virtuales en el contexto del EEES?* Revista De Docencia Universitaria, 11(2), 313-331.

García, M. (2013). *Análisis de la Utilización de Estrategias en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera*. Revista de Investigación Educativa, 31 (1), 53-76.

Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M., Navalón, S., & García, E. (2014). *Metodología Centrada en el Aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. Revista Española De Pedagogía, 72(259), 415-435.

González, V. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Pax México. México.

Kállay, E. (2012) *Learning Strategies and Metacognitive Awareness as Predictors of Academic Achievement in a Sample of Romanian Second-year Students*. Cognition, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior, 16(3), 369-385.

Kemmis, S. & MacTaggart, R. (1988) en Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. México

Littlewood, W. (2006). *Foreign and Second Language Learning: Language-acquisition research and its implications in the classroom*. Cambridge University Press. Reino Unido.

- Mahasneh, A., Alkhaldeh, M., & Almakani, H. (2016). *Assessing students' meta-cognitive awareness reading strategies in Jordan*. North American Journal of Psychology, 18(2), 229+.
- Monereo, C. (Ed.). (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Graó. México.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1995). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. Estados Unidos.
- Okoza, J., Aluede, O., & Owens-Sogolo, O. (2013). *Assessing students' metacognitive awareness of learning strategies among secondary school students in Edo State, Nigeria*. Research in Education, 90, 82+.
- Ortega, C., & Parés, I. (2005) *La Capacitación como Premisa para Capitalizar la Infraestructura y Los Contenidos de la Tecnología*. En Ontiveros, M., et al. *Uso de la Tecnología en la Educación: un lustro de Únete*. (pp. 53-68). Publicaciones Cruz O., S.A. México.
- Oxford, R. (2003). *Learning Styles & Learning Strategies*. Proceedings of GALA (Generative Approaches to Language Acquisition) Conference, 1-25.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching: Language Learning*. Pearson Education Limited. Estados Unidos.
- Rosario, P., Pereira, A., Högermann, J., Nunes, M., Figueiredo, J., Núñez, S., & Gaeta, M. (2014). *Autorregulación del Aprendizaje: una Revisión Sistemática*. Universitas Psychologica, 13(2), 781-797.

- Salinas, J., Cabrera, A., & Ríos, S. (2012). *Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología*. *Onomázein*, 25(1), 15-50.
- Sandoval, M., Álvarez, L., & Carrillo, K (2010). *Estrategias Metacognitivas en la Comprensión Auditiva del Inglés como Segunda Lengua*. *Lenguas Modernas*, (35), 25-44.
- Sanz de Acedo, M. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Narcea Ediciones, España.
- Saslow, J. and Ascher.(2012) Top Notch Level 2. Pearson. USA.
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B., & Afferbach, P. (2006). *Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations*. Springer Science + Business media, Inc.
- Zambrano, W., & Medina, V. (2010). *Creación, implementación y validación de un modelo de aprendizaje virtual para la educación superior en tecnologías web 2.0*. *Signo Y Pensamiento*, 29(56), 288-303.

## ANEXOS

En esta sección, se incluyen los materiales que se presentaron a los aprendientes para realizar las actividades que se describen en la propuesta didáctica. En el capítulo 1, se presentaron los siguientes recursos: una imagen para que los estudiantes tuvieran un texto para realizar la actividad integradora, un video de un joven que presenta sus actividades diarias para que los estudiantes realicen una descripción similar utilizando el presente simple y finalmente, se presenta una imagen de un grupo de personas realizando actividades en un parque para describir acciones en presente continuo.



Imagen 1. Isla desierta para contextualizar la actividad “*Lost in a deserted island*”

Fuente: <https://www.taringa.net/posts/hazlo-tu-mismo/18002236/Como-sobrevivir-si-vas-a-parar-a-una-isla-desierta.html>



Imagen 2. Video de muestra para describir rutinas diarias en presente simple.

Fuente: [https://www.youtube.com/watch?v=RFz\\_pP1DPqw&index=25&list=WL&t=0s](https://www.youtube.com/watch?v=RFz_pP1DPqw&index=25&list=WL&t=0s)



Imagen 3. Descripción de actividades para practicar el presente continuo.

Fuente: <https://www.shutterstock.com>

En la unidad 2, se utiliza un video para que los aprendientes produzcan oraciones en pasado continuo de acuerdo con los eventos que se presentan en el siguiente video. De las dos actividades que se realizan en esta sección del curso, solo en esta se utilizó un recurso tecnológico.



Imagen 4. Video para describir acciones en pasado continuo.

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=xDAsABdkWSc>

En el capítulo 3, se presenta una imagen para que los aprendientes tengan un contexto para describir actividades en futuro simple, también se presenta un video para ejemplificar cómo puede ser la vida con los avances tecnológicos para desarrollar oraciones en las que se utilice el futuro continuo. Finalmente, se presenta un video de una receta para que los aprendientes describan los ingredientes y el procedimiento que se debe realizar para preparar el platillo que se menciona.



Imagen 5. Actividad en futuro simple, los aprendientes deben proponer planes de acuerdo con el contexto que propone el docente.

Fuente: <http://www.arpintvl.com/5-reasons-to-never-stop-traveling/>



Imagen 6. Video para ejemplificar cómo puede ser la vida en el futuro y que los estudiantes elaboren oraciones utilizando el futuro continuo.

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=CER8s1lpYY&t=80s>



Imagen 7. Video para presentar una receta de comida que sirva de modelo para que los aprendientes hagan una descripción similar sobre otro platillo para practicar el uso de imperativos.

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=KUah6TwXkAc>

En la siguiente sección de los anexos, se presentan unas reflexiones que el autor de este PIA pidió realizar a los participantes de estas actividades para describir cuál es la percepción que tienen de las estrategias de aprendizaje que deben aprender a utilizar, entre ellas, valorar su

desempeño en la clase de inglés. Estas reflexiones sirvieron para el desarrollo de las conclusiones de la aplicación de la propuesta didáctica.

Rebecca Tolentino

**PRESS**  
DINNER & BAR

Reflexión Personal:

Considero positivo esta actividad, ya que fomenta la construcción de soluciones rápidas y fomenta la creatividad, explotando tus habilidades y conocimientos.

Trabajo de equipo:

Sirve para ampliar tus conocimientos además de que fomenta la ~~trabajo~~ cooperatividad y en inglés este es muy útil porque así hablas un poco más o te creas un ambiente exclusivo de inglés.

©CONOCER ES NO EXCEDERSE

Imagen 8. Reflexión sobre la actividad “Lost in a deserted island”.



Indira Shanti Osuna Garcia.

Alex Day

He wakes up

He brushes

He takes a shower

He prepares a tea

He eats French Fries

He goes a supermarket

He goes to sleep

Indira Day

I wake up

I brush my teeth

I go to school

I read a book

I take a nap

I go to sleep

Tomar notas: Es tomar notas lo considero algo útil. Ya que me puedo guiar en ellas y estudiarlas en caso de que olvide algo.

Practica de estructuras: Si lo considero útil. Ya que me ayuda a la comparación de lo que es primera persona y tercera persona.

Trabajo en equipo: Me es muy útil ya que puedo practicar mi pronunciación con los compañeros.

Desempeño propio: Creo que he tenido un buen desempeño ya que presto atención en clase y hago las actividades.

Imagen 9. Reflexión sobre las actividades de presente simple y presente continuo 1.

Tomar notas.

Las notas son útiles cuando ocupo estudiar o recordar algún tema en especial y practicar algunos ejercicios para poder dominar mejor algún tema.

Práctica de estructuras:

Practicar estructuras me ayuda a practicar mi dialecto y saber como utilizar y cuando utilizar ciertas palabras.

Trabajo en equipo.

En los trabajos en equipo, yo personalmente prefiero trabajar solo, porque así tengo más libertad de realizar los trabajos y hacerlos a mi manera.

Desempeño propio.

Yo me siento que cuando aprendiendo y mejorando mi dialecto, me es fácil entender las clases, solo con practicar más para mejorar mi dialecto y mi escritura.

Monitorar errores:

• Es de utilidad monitorar errores para saber en que podemos mejorar.

Valorar el desempeño propio:

• Valorar nuestro desempeño ayuda a motivar me a mejorar mis habilidades.

Reorganizar la información.

• Con esto puedo saber como organizarme y como recordar palabras para hacer frases más coherentes.

Interacción:

Interactuar con mis compañeras hace más fácil la práctica del habla del inglés.

Uso de imágenes:

Me permite aprender con facilidad las clases.

Imagen 10. Reflexión sobre actividades de presente simple y presente continuo 2.

Naïla Vela

The teacher was slapping the student

The teacher was screaming at him

The teacher was throwing a dish

The student was crying

The teacher was stopping the student.

Memorización

Creo que es buena idea memorizar cosas para que sea más fácil a la hora de contestar algo o que te pregunten algo no quedarte pensando por no saber responder

Tomar notas

Sirve para estudiar y ayuda a la memorización

Valorar el desempeño

No he sido de buen desempeño en clase de inglés  
debo esforzarme más

Practicar estructuras

Me sirve para saber formar las actividades gracias a la toma de notas y memorización

Trabajo en equipo

Todos aportamos a la actividad y es más fácil con todos nuestros diferentes conocimientos.

Imagen 11. Reflexión sobre las actividades de pasado simple y pasado continuo 1.

Silvia.

- The teacher was stopping the student.
- The student was crying.
- The teacher was screaming at him.
- The teacher was stopping the student.
- The teacher was throwing a dish.

Reflexión:

Memorización

Es importante ya que así se nos queda la información que recibimos!

Tomar Notas

tomar notas es lo más importante ya que si no recuerdas alguna palabra o información lo checas en tus apuntes.

Practicar estructuras.

Me parecen bien, así mejoramos en la materia y entendemos mejor.

Valorar el desempeño propio.

No, me falta poner más atención y valorar la materia.

Trabajo en Equipo.

Esta bien ya que así aprendemos en grupo, si uno no sabe y el otro si, se ayudan entre sí.

Imagen 12. Reflexión sobre actividades de pasado simple y pasado continuo 2.

Karla Lizeth Niño Perales

- I will spend money
- I will visit the museum
- I will eat other's food
- I will speak with people
- I will buy cell phone
- I will dancing with friends
- I will study
- I will go to school
- I will drink
- I will shopping

a) A mi si es util tomar notas a la hora de hacer la tarea por que veo la libreta y recuerdo sobre lo que vimos

b) Practicas de estructuras: si es util tambien ya que en base a eso me sirve para tener mas apuntes y estudiar mas

c) Creo que si e tenido buen rendimiento solo que me distraigo mucho por que hablan los demas

d) Si me gusta trabajar con un companero pero solo en parejas equipos no por que al igual me distraigo.

Just believe in your dreams

Imagen 13. Reflexión sobre la actividad de futuro simple.

Jonathan Alejandro Cordelario Flores  
Matrícula: 14674

### Sintetizar información

buscar información pues ayudo a aprender inglés a través del internet, ya sea también en videojuegos libros, y también es necesario aprenderlo, por que es indispensable para poder comunicarse, puede ser en el trabajo, en el mundo o ya sea un idioma de clases.

### Trabajo en equipo

creo que el trabajo en equipo es más interactivo pero en mi caso preferiría que se hiciera individual, para poder evitar distracciones o pláticas.

### Valor el desempeño de información

Creo que mi desempeño fue normal, aprendi algo del inglés aunque en el examen fue mal debido a no poder estudiar, pero hecharle más ganas para tener mejor desempeño

Imagen 14. Reflexión sobre la actividad de futuro continuo.

Francisco Eduardo Moreno Medellín

## Recipes

MI memoria no es algo buena al momento de ver el video de la receta vi que el video era en ingles y siento que se me hizo más facil memorizar la receta en ingles ya que usa palabras más sencillas de aprender junto con el vocabulario que nos enseñó el maestro. en español es más facil redactarlo pero en ingles es más facil escribirlo.

Un apoyo que pude darme fue interactuar con mis compañeros ya que el podría saber alguna cosa que yo no sepa y podemos apoyarnos entre si.

Siento que mi ingles va mejorando poco a poco ya puedo hablar un poco más en ingles, solo me falta un poco más de practica en la pronunciación.

Imagen 15. Reflexión sobre la actividad de recetas para practicar el modo imperativo 1.

Laisha Mariely Ramírez Márquez

2ºA

Scribe

Recipes.

Memorización:

En la actividad, memoricé bien la receta, lo entendí mejor en español, ya que se me dificulta un poco el inglés, no me fue necesario tanto que hubiera palabras en español, con sólo ver las pasos e imágenes me guíe.

Interacción:

Para mí es igual si trabajo sola o en equipo, pues de las dos maneras aprendo las cosas, este tipo de actividades ayuda a memorizar un poco más las cosas.

Desempeño propio:

No me siento satisfecha, creo que debo de poner más empeño y mejorar, en esta actividad siento que lo hice mejor que la vez pasada, ya que si puse atención.

Imagen 16. Reflexión sobre la actividad de la receta para practicar el modo imperativo 2.