



Ciencia Latina
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2024,
Volumen 8, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4

**LA INCIDENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE EN EL APRENDIZAJE DEL
INGLÉS Y EN EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO**

**THE IMPACT OF LEARNING STRATEGIES ON ENGLISH
LEARNING AND CRITICAL THINKING DEVELOPMENT**

Eunice Esther Barandica Sabalza
Universidad Metropolitana de Educación, Panamá

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12586

La Incidencia de las Estrategias de Aprendizaje en el Aprendizaje del Inglés y en el Desarrollo del Pensamiento Crítico

Eunice Esther Barandica Sabalza

eunicebarandica@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6239-0938>

Universidad Metropolitana de Educación,

Ciencia y Tecnología UMECIT

Panamá

RESUMEN

Los avances en la sociedad del siglo XXI le exigen a la educación habilitar espacios de formación que fortalezcan el desarrollo humano y social, donde los sujetos puedan desarrollar habilidades reflexivas, críticas y creativas; ser autónomos y competentes para enfrentar los retos individuales y los relacionados con la ciudadanía local y global. El propósito central de este estudio se enfoca en precisar qué tipo de estrategias están implementando los estudiantes de educación secundaria en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y en determinar cómo las estrategias de aprendizaje, en conjunto, fortalecen la competencia comunicativa en la lengua meta y el desarrollo del pensamiento crítico. Para este fin, se adoptó una metodología cuantitativa, utilizando el cuestionario como instrumento estandarizado de interrogación, a 81 estudiantes, a través del cual se analizan las estrategias directas e indirectas (Directas: memorización, cognitivas y compensación; Indirectas: metacognitivas, afectivas y sociales) que frecuentemente éstos utilizan en sus procesos de aprendizaje del inglés. Los resultados indican que el fomento de las estrategias directas e indirectas de aprendizaje fortalecen en los estudiantes, no sólo los procesos comunicativos en la lengua extranjera, sino también promueven la autonomía, la toma de conciencia de sus procesos de aprendizaje, el desarrollo de habilidades interpretativas, analíticas, evaluativas y socioafectivas, orientadas al fortalecimiento del ser desde su pluridimensionalidad.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico, inglés como lengua extranjera, educación secundaria

The Impact of Learning Strategies on English Learning and Critical Thinking Development

ABSTRACT

Advances in society in the 21st century require education to enable training spaces that strengthen human and social development, where subjects can develop reflective, critical and creative skills; be autonomous and competent to face individual challenges and those related to local and global citizenship. The main purpose of this study is to clarify what types of strategies middle and high school students are implementing in the learning of English as a foreign language and to determine how learning strategies, together, they strengthen communicative competence in the target language and the development of critical thinking. To this end, a quantitative methodology was adopted, using the questionnaire as a standardized interrogation tool to 81 students, through which direct and indirect strategies are analyzed (Direct: memorization, cognitive, compensation and Indirect: metacognitive, affective and social) frequently used in their English learning processes. The results indicate that the promotion of direct and indirect learning strategies, strengthen in students, not only the communicative processes in the foreign language but also, promote autonomy, awareness of their learning processes, the development of interpretive, analytical, evaluative and socio-affective skills, aimed at strengthening the being from its multidimensionality.

Keywords: learning strategies, critical thinking, English as a foreign language, middle and high school education



INTRODUCCIÓN

Académicos como Ellis (1994) y Sanz (2005) señalan que los aspectos instruccionales dentro de la escuela inciden en los procesos de aprendizaje de manera positiva o negativa. En el contexto específico de la metodología tradicional, la cual se centra en la acumulación de información donde las oportunidades de análisis y procesamiento de la misma son escasas, se evidencian continuas dificultades en los estudiantes, no sólo en las limitaciones del uso lingüístico y comunicativo de la lengua extranjera, sino también en cómo expresar sus ideas con fundamento argumentativo; plantear alternativas de solución con miras a resolver situaciones problemáticas; autorregular y reflexionar sobre sus procesos de pensamiento; lo cual amerita el acompañamiento en el proceso de aprendizaje, implementando estrategias que les permitan a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento, autonomía y regulación del aprendizaje.

Los espacios de reflexión pedagógica sobre estas falencias que se presentan continuamente en todos los niveles educativos, deberían considerar fortalecer las capacidades y habilidades de los estudiantes mediante la selección, implementación y ajustes de estrategias de aprendizaje que reconozcan la formación integral como un proceso que permea todas las dimensiones del ser, ya que la incorporación de estrategias en el aula llevan una intención específica a fin de que el estudiante reflexione y tome conciencia de sus procesos de aprendizaje, otorgándole un carácter metacognitivo al dominio y aplicabilidad del conocimiento; sin desconocer sus variables cognitivas, afectivas y motivacionales en la actividad pedagógica; así como el contexto socio-cultural donde se encuentra. De conformidad como lo señalan el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB del Ministerio de Educación en Colombia (MEN) y El Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras (Consejo de Europa, 2002), que tienen como propósito el desarrollo y fortalecimiento de la lengua extranjera mediante estrategias que promuevan la interacción con un mayor número de personas, faciliten el acceso y relaciones con otras culturas, preparándolos para participar en la comunidad global con habilidades críticas y de resolución de problemas al enfrentar diversas situaciones de la realidad.

Los antecedentes internacionales y nacionales sobre modelos de enseñanza presentan diferentes estrategias de aprendizaje de cómo acceder al conocimiento en el aula de clase a partir de las teorías del aprendizaje; entre éstos, se destacan los métodos tradicionales que tiene un carácter directivo y lineal,



donde el docente impone su autoridad sobre el estudiante (Dollard & Christensen, 1996), en los que los estudiantes son receptores pasivos de la información (Huba & Freed, 2000); y los métodos centrados en las necesidades e intereses del estudiante, que consideran a los docentes como facilitadores del proceso de aprendizaje (Dewey, 1938; Bruner, 1977; Vygotsky, 1978; Piaget, 1980).

Este estudio considera pertinente la revisión de las estrategias que pueden utilizar los estudiantes en el proceso del aprendizaje de la lengua extranjera, tomando en consideración las investigaciones de O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990).

Asimismo, autores como Gardner y Lambert, 1972; Creemers, 1994; Slavin, 1996; Ausubel, 1998; Marzano, 2003; Brown, 2007; Shukri, 2010; Sanjurjo, 2011; Murillo, 2011; Kumaravadivelu, 2012; entre otros, se constituyen en referentes de diversas metodologías desarrolladas en el aula para una educación que promueva aprendizajes significativos, colaborativos y participativos; centrados en la toma de conciencia y la autonomía del estudiante (Gremmo y Riley, 1995; Benson, 2001; La Ganza, 2004; Lobato, 2006; Caicedo, 2015).

Las estrategias de aprendizaje en el aula de lengua extranjera

Oxford (1992) concibe las estrategias de aprendizaje como "...specific actions, behaviours, steps, or techniques students use, often consciously, to improve their progress in apprehending, internalizing, and using the L2" (p.18); traducción propia (acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionadamente, para mejorar su progreso en la asimilación, internalización y uso de la segunda lengua).

Por su parte, Chamot (2009) define las estrategias de aprendizaje como las técnicas que usan los estudiantes de manera consciente e intencional para mejorar su propio aprendizaje; por lo que se considera relevante que el estudiante tome conciencia de la estrategia que más le convenga para alcanzar sus metas de aprendizaje, lo cual contribuye al desarrollo de su autonomía (Cohen et al., 2011).

De acuerdo con Jacobs y Paris (1987), las estrategias de aprendizaje abarcan tres tipos de conocimientos: *el declarativo*, implica el poder definirla, saber qué es; *el procedimental*, reconoce los pasos o acciones a seguir, saber cómo utilizarla; y *el condicional*, identifica cuándo, dónde y para qué necesita ser utilizada; por lo que se requiere que el docente oriente al estudiante en el uso de estrategias para limitarse al simple conocimiento de ellas, sino que se conviertan en instrumentos conscientes e intencionados los



cuales el estudiante va incorporando gradualmente a sus necesidades e intereses. Esta reflexión sobre el conocimiento y la autorregulación de los procesos de aprendizaje relaciona el concepto de estrategias de aprendizaje con metacognición.

A partir de la década de los 80, se evidencia un profundo interés en la implementación de estrategias en el aprendizaje de una lengua extranjera (Rubin, 1975, 1981; Stern 1975; Naiman, Fröhlich, & Todesco, 1978/96; Brown, 1978; Wong Fillmore, 1979; Wenden & Rubin, 1987; Cohen, 1990; Oxford & Crookall, 1989; O'Malley & Chamot, 1990; Chamot & El-Dinary, 1999; Wharton, 2000; Bruen, 2001; Anderson, 2005), impulsados por las corrientes teóricas del momento como la psicología cognitiva; las teorías constructivistas, como las de Piaget y Vygotsky; el enfoque comunicativo y la influencia de las nuevas tecnologías en la educación.

En 1996, aparece *The Method of Inference in Foreign Language Study* de Carton, como la primera investigación sobre las estrategias de aprendizaje; seguida del estudio realizado por Stern y Rubin, en 1975, *El Buen Aprendiz de Lenguas*, en el que destacan la importancia de las estrategias metacognitivas y cognitivas que utilizan los buenos aprendientes para adaptarse a diferentes estilos de enseñanza, contextos lingüísticos y situaciones comunicativas; por lo que están dispuestos a experimentar y probar nuevos enfoques metodológicos para aprender el idioma extranjero; a su vez, les facilita gestionar y mejorar su propio aprendizaje; incrementar la motivación y fortalecer su autonomía, su autorreflexión y su autoevaluación.

Es así como la implementación de estrategias metacognitivas en el aprendizaje de una lengua extranjera reviste importancia no sólo porque posibilita a los estudiantes tomar conciencia en la selección de una estrategia para utilizarla con eficacia; participar e involucrarse en la organización y planificación de su aprendizaje y de sus tareas específicas; regular y supervisar su actuación durante un proceso continuo de monitorización y evaluación; sino también, como argumentan Osses y Jaramillo (2008), permiten el desarrollo de la autonomía, de tal manera que puedan autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida.

Por lo tanto, a un individuo metacognitivo, que es consciente de sus procesos cognitivos, gracias a que ha desarrollado una gama de estrategias ejecutivas (la actualización de las representaciones de la memoria, la inhibición del pensamiento y el cambio entre las tareas), se le facilitará solucionar



situaciones complejas (Hogan et al., 2015); por lo cual resulta evidente la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y metacognición (Green & Oxford, 1995; O'Malley & Chamot, 1990;).

Ahora bien, al ser consideradas las estrategias como una “secuencia de procedimientos para lograr un aprendizaje” (Schmeck, 1988), se relacionan con pensamientos conscientes e inconscientes con el proceso de apoyar el aprendizaje directa e indirectamente.

Inicialmente las estrategias de aprendizaje fueron clasificadas por O'Malley y Chamot (1990) en: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas; luego, las clasificaron en dos categorías: estrategias metacognitivas y estrategias basadas en tareas (cognitivas, sensoriales, de memoria, y socioafectivas); argumentando que uno de los objetivos por los que los estudiantes utilizan las estrategias metacognitivas son “para ayudar a comprender, aprender o retener nueva información” (p. 1); de ahí su efecto positivo en el aprendizaje de una lengua extranjera; al permitir delinear los procesos que los estudiantes necesitan para abordar cualquier ejercicio o actividad, así como en situaciones de la vida real.

De acuerdo con Chamot y O'Malley (1990), los estudiantes planifican cuando establecen metas, dirigen su atención hacia lo que se va a aprender, activan sus conocimientos de fondo, predicen, organizan la planificación y la autogestión. La monitorización se da cuando los estudiantes le encuentran el sentido o significado a lo que aprenden, deduciendo reglas que pueden aplicar en el aprendizaje del lenguaje; personalizan o contextualizan el mensaje con sus antecedentes para ver si cobra sentido.

Los estudiantes usan estrategias de resolución de problemas cuando hacen inferencia, sustituyen, hacen preguntas para aclarar y usan recursos para encontrar más información sobre un tema. Finalmente, los estudiantes evalúan cuando verifican predicciones y conjeturas, realizan síntesis o resúmenes, verifican las metas, se autoevalúan y evalúan el proceso.

En 2009, Chamot sostiene que CALLA, (Cognitive Academic Language Learning Approach – Enfoque Académico-Cognitivo para el Aprendizaje de Lenguas), “es un modelo instruccional diseñado para satisfacer las necesidades académicas de los aprendices del inglés (p. 1). Este modelo metacognitivo está conformado por cinco ciclos: preparación, presentación, práctica, autoevaluación y expansión; en el que se integran contenidos con la instrucción explícita de las estrategias de aprendizaje que necesita el estudiante para resolver una tarea con el propósito de fomentar su autorregulación y autonomía.



El desarrollo de las habilidades de autorregulación les proporciona a los estudiantes la base para tomar conciencia y regular los propios procesos de pensamiento; lo cual incide significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico, desarrollando en ellos habilidades de análisis, reflexión y resolución de problemas.

Por su parte, Oxford (1990) sostiene que el uso de estrategias en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera contribuye a lograr el objetivo principal: la competencia comunicativa; y entre sus beneficios están el permitir al estudiante ser más autónomo, puesto que están orientadas hacia la resolución de un problema; apoyar el aprendizaje directa e indirectamente; y a pesar de que no son siempre observables, se pueden enseñar (Traducido de Oxford, 1990, p. 9).

Teniendo en cuenta las estrategias de aprendizaje de lenguas, elaboradas por Oxford (1990), Fandiño (2008) propone una tabla donde diferencia cada tipo de aprendizaje, lo cual se relaciona a continuación:

Tabla 1. Factores y Estrategias de Aprendizaje

Factores Afectivos		Estrategias de Aprendizaje de lenguas	
Creencias	Supuestos contruidos, opiniones, concepciones y expectativas que los aprendices de inglés como lengua extranjera tienen acerca de ellos mismos como aprendices, el idioma, su aula de clase y el proceso de aprendizaje.	Estrategias de Memoria	Creación de vínculos mentales. Empleo de imágenes y sonidos. Buena revisión. Uso de la acción.
		Estrategias Cognitivas	Práctica. Recibir y enviar mensajes. Analizar y razonar. Toma de notas. Deducción e inducción. Substitución. Elaboración. Resumen. Inferencias. Transferencias
Actitudes	Las reacciones evaluativas y socioafectivas, pensamientos y predisposiciones que los estudiantes de inglés como lengua extranjera tienen hacia el inglés y su cultura, el valor de aprender el idioma y la situación de aprendizaje en sí misma.	Estrategias de Compensación	Suposición de forma inteligente. Superación de limitaciones en habla y escritura.



Ansiedad	Estado subjetivo de aprehensión, nerviosidad, y preocupación asociada con la alteración del sistema nervioso autónomo, el cual ocurre cuando se espera que un estudiante se desempeñe en una lengua extranjera.	Estrategias Metacognitivas	Centrar el aprendizaje. Programación y planeación del aprendizaje. Evaluar su aprendizaje. Atención selectiva. Identificación de problemas. Autorregulación. Autocontrol.
Motivación	El deseo, interés, satisfacción, persistencia y esfuerzo que los aprendices tienen para ejecutar tareas o alcanzar metas satisfactoriamente en el aula de idiomas.	Estrategias Afectivas	Disminución de la ansiedad. Alentarse a sí mismo. Toma de la propia temperatura emocional y Auto refuerzo.
		Estrategias Sociales	Planteamiento de preguntas. Cooperación con otros. Empatía con otros.

Fuente: Fandiño (2008). Factores Afectivos y Estrategias de Aprendizaje de Lenguas.

La implementación de estas estrategias en los procesos de enseñanza -aprendizaje de la lengua extranjera requiere que los docentes consideren las necesidades, ritmos de aprendizaje, los factores cognitivos, sociales y afectivos de los estudiantes, y también el contexto en que éstos se desenvuelven con el propósito de brindarles la oportunidad de negociar los contenidos para un aprendizaje significativo.

Dimensiones de las estrategias metacognitivas

Flavell (1976) ofrece un marco integral orientado a que los estudiantes comprendan cómo gestionar sus procesos de aprendizaje el cual abarca:

el conocimiento metacognitivo, que incluye tres aspectos de la actividad cognitiva: la persona, la tarea y las estrategias; la experiencia metacognitiva; las metas cognitivas y las estrategias...lo que implica advertir cuán efectivos son los procedimientos que utilizamos para abordar una tarea. (Zulma , 2006, p. 123)

Por su parte, O'malley y Chamot (1990) y Pintrich (1999) afirman que las dimensiones de las estrategias metacognitivas implementadas por el sujeto antes, durante y después de los procesos de aprendizaje, son: autoplanificación, automonitoreo y autoevaluación.

Asimismo, Gutiérrez et al. (2022) presentan tres dimensiones de las estrategias metacognitivas: estrategias de toma de conciencia; estrategias de control y estrategias de retroalimentación. Las



estrategias de toma de conciencia “consisten en un mecanismo de reconstrucción en el cual se está transfiriendo aquello que está en un plano inferior e inconsciente a un plano superior y consciente, logrando una conceptualización” (Organista, 2005, p. 1). Lo cual incide en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante ya que le permite reflexionar sobre cómo aprende y cómo actuar mediante “el uso de estrategias flexibles, apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevos contextos” (Díaz Barriga y Hernández, 1999, P.114). Al ser consciente de sus fortalezas, destrezas y debilidades; le posibilita al individuo corregir o superar las dificultades iniciales (Plasencia, 2018, p.35).

Las estrategias de control

son aquellas que permiten que los estudiantes utilicen la evaluación como herramientas de monitoreo para poder obtener información relevante que le permita darse cuenta como se está realizando el proceso para poder tomar decisiones de manera oportuna que permitan mejorar donde que haya que mejorar. (Plasencia, 2018, p.35)

Finalmente, las estrategias de retroalimentación, según Hattie & Timperley, (2007), están centradas en la tarea, en el proceso de la tarea, en la autorregulación y en la propia persona; permitiéndole al estudiante mejorar sus procesos de aprendizaje, al ser consciente de la diferencia que hay entre lo que comprendió y lo que debió haber comprendido.

METODOLOGÍA

Este artículo investigativo, de metodología cuantitativa y de tipo interpretativo, busca determinar la influencia que tienen las estrategias de aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico en contextos de EFL, que emergen de un grupo de 81 estudiantes de educación media- secundaria en una institución educativa oficial de la ciudad de Barranquilla, Colombia, cuyas edades oscilan entre 14 y 17 años.

La técnica de recolección de datos implementada es la encuesta escrita y el instrumento, es el cuestionario, puesto que su utilización “ es una de las modalidades más empleadas en el ámbito de la investigación del aprendizaje de la segunda lengua y lengua extranjera” (García, 2012, p.138).

El cuestionario de 38 preguntas cerradas fue diseñado por García (2012), que a través de la Escala Likert, señala la frecuencia de las estrategias directas como indirectas: 8 relacionadas con la memoria, 10 con estrategias cognitivas, 4 con estrategias de compensación, 5 con estrategias metacognitivas, 4 con



estrategias afectivas y 7 con estrategias sociales, que vienen utilizando las estudiantes en su proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Los valores de las estrategias se registran del 1 al 5; donde 1 corresponde a “nunca o casi nunca”, 2 a “generalmente no lo hago” (menos de la mitad de las veces), 3 señala “a veces” (más o menos la mitad de las veces), 4 indica “a menudo” (más de la mitad de las veces) y 5 a “siempre o casi siempre”; el cual fue respondido en una hora de la clase de inglés mediante Google forms.

El cuestionario de García (2012) tuvo como base el *Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas* (SILL, su sigla en inglés), desarrollado por Oxford (1990), versión 7.0 (ESL/EFL). Al ser una medida estandarizada, ha sido empleado en muchas investigaciones para recolectar y analizar información acerca de estudiantes de idiomas extranjeros para medir el tipo y la frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje.

En el momento de diseñar el cuestionario, García (2012) también examinó también los diseñados por Giovannini et al. (2005); Lozano (2005) y Roncel (2007), dando como resultado un primer cuestionario, el cual, lo puso a prueba con un grupo reducido de 20 personas a fin de revisar su fiabilidad y validez.

Después de algunas recomendaciones dadas por los autores antes mencionados, García (2012) omitió algunos puntos del mismo por considerarlo pertinente para la investigación; el análisis de la consistencia interna entre los ítems que componen el cuestionario obtuvo un coeficiente alfa (α) de 0.8233; lo que da cuenta de su fiabilidad.

La validez de contenido se encuentra ampliamente verificada, si se considera que el SILL, “ se ha convertido ya en un instrumento acreditado para valorar las estrategias utilizadas por los estudiantes de lenguas extranjeras en distintos contextos educativos y culturales” (Oxford, 1990, p.138).

La tabla 2, que se presenta a continuación, muestra el resultado del cuestionario *Inventario de estrategias para aprendizaje de lenguas* con el fin de analizar con qué frecuencia los 81 estudiantes utilizan estas estrategias en sus procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.



Tabla 2. Resultado del inventario de estrategias para aprendizaje de lenguas

N Pregunta	1	2	3	4	5	TOTAL	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
1	3	11	35	22	10	81	3,70	13,58	43,21	27,16	12,35
2	1	19	35	18	8	81	1,23	23,46	43,21	22,22	9,88
3	6	9	21	29	16	81	7,41	11,11	25,93	35,80	19,75
4	4	4	25	20	28	81	4,94	4,94	30,86	24,69	34,57
5	5	12	29	23	12	81	6,17	14,81	35,80	28,40	14,81
6	6	7	34	22	12	81	7,41	8,64	41,98	27,16	14,81
7	7	14	40	14	6	81	8,64	17,28	49,38	17,28	7,41
8	7	15	29	23	7	81	8,64	18,52	35,80	28,40	8,64
9	3	11	23	24	20	81	3,70	13,58	28,40	29,63	24,69
10	0	10	27	13	31	81	0,00	12,35	33,33	16,05	38,27
11	1	4	20	33	23	81	1,23	4,94	24,69	40,74	28,40
12	4	18	37	14	8	81	4,94	22,22	45,68	17,28	9,88
13	10	14	24	17	16	81	12,35	17,28	29,63	20,99	19,75
14	4	7	19	24	27	81	4,94	8,64	23,46	29,63	33,33
15	5	7	23	30	16	81	6,17	8,64	28,40	37,04	19,75
16	1	3	14	30	33	81	1,23	3,70	17,28	37,04	40,74
17	7	18	26	19	11	81	8,64	22,22	32,10	23,46	13,58
18	1	4	22	26	28	81	1,23	4,94	27,16	32,10	34,57
19	4	2	24	27	24	81	4,94	2,47	29,63	33,33	29,63
20	4	13	24	31	9	81	4,94	16,05	29,63	38,27	11,11
21	8	9	22	24	18	81	9,88	11,11	27,16	29,63	22,22
22	1	1	16	37	26	81	1,23	1,23	19,75	45,68	32,10
23	2	4	19	27	29	81	2,47	4,94	23,46	33,33	35,80
24	2	3	22	32	22	81	2,47	3,70	27,16	39,51	27,16
25	6	14	38	16	7	81	7,41	17,28	46,91	19,75	8,64
26	1	12	32	22	14	81	1,23	14,81	39,51	27,16	17,28
27	2	6	19	30	24	81	2,47	7,41	23,46	37,04	29,63
28	4	7	30	21	19	81	4,94	8,64	37,04	25,93	23,46
29	2	7	29	23	20	81	2,47	8,64	35,80	28,40	24,69
30	1	5	9	27	39	81	1,23	6,17	11,11	33,33	48,15
31	1	12	32	22	14	81	1,23	14,81	39,51	27,16	17,28
32	5	14	31	14	17	81	6,17	17,28	38,27	17,28	20,99
33	4	13	26	24	14	81	4,94	16,05	32,10	29,63	17,28
34	4	4	22	30	21	81	4,94	4,94	27,16	37,04	25,93
35	3	11	23	26	18	81	3,70	13,58	28,40	32,10	22,22
36	16	12	28	14	11	81	19,75	14,81	34,57	17,28	13,58
37	8	24	29	13	7	81	9,88	29,63	35,80	16,05	8,64
38	5	14	31	21	10	81	6,17	17,28	38,27	25,93	12,35

Fuente: Barandica (2024)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el cuestionario, los ítems aparecen registrados por las categorías de estrategias propuestas por Oxford (1990) : las de memorización (1-8); las cognitivas (9 -18); las compensatorias (19 – 22); las metacognitivas (23 – 27); las afectivas (28-31); y las sociales (32- 38).

El análisis y la discusión de los resultados giran en torno a las estrategias directas e indirectas; las directas requieren de procesos de memoria, cognición y compensación para el aprendizaje de la lengua extranjera; las indirectas permiten afianzar lo aprendido a través de las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Se inicia el análisis con las estrategias directas y posteriormente, se analizan las indirectas.

Estrategias directas

Las estrategias de memoria son utilizadas para facilitar la recuperación de la información. En el cuestionario, los ítems de la estrategia de memorización corresponden a: **1.**Relaciono la palabra nueva con las que ya sé, agrupándolas por categorías: colores, alimentos, medios de transporte, etc. **2.** Escribo una frase en la que aparezca esa palabra. **3.** Utilizo la memoria fotográfica: recuerdo la palabra nueva



en el lugar donde la he visto. **4.** Elaboro mi propio glosario, escribiendo la palabra nueva y su traducción en español. **5.** Memorizo la palabra nueva haciendo una imagen que la represente. **6.** Repito o escribo muchas veces la palabra. **7.** Repaso frecuentemente el vocabulario y las reglas gramaticales. **8.** Asocio el sonido de la palabra nueva con el sonido de otra familiar.

Tabla 3. Resultados de las estrategias de memorización

N Pregunta	Frecuencia valorativa					TOTAL	Porcentaje de cada valoración				
	1	2	3	4	5		% P1	% P2	% P3	% P4	% P5
1	3	11	35	22	10	81	3,70	13,58	43,21	27,16	12,35
2	1	19	35	18	8	81	1,23	23,46	43,21	22,22	9,88
3	6	9	21	29	16	81	7,41	11,11	25,93	35,80	19,75
4	4	4	25	20	28	81	4,94	4,94	30,86	24,69	34,57
5	5	12	29	23	12	81	6,17	14,81	35,80	28,40	14,81
6	6	7	34	22	12	81	7,41	8,64	41,98	27,16	14,81
7	7	14	40	14	6	81	8,64	17,28	49,38	17,28	7,41
8	7	15	29	23	7	81	8,64	18,52	35,80	28,40	8,64

Fuente: Barandica (2024)

Sumando los porcentajes de los valores 4 y 5, que indican que los estudiantes utilizan estas estrategias con mayor frecuencia, se obtienen los siguientes resultados: el ítem **1** (39,5); el **2** (32.1); el **3** (55.5); el **4** (59.26); el **5** (43.21); el **6** (41.97); el **7** (24.69) y el **8** (37.04); las dos estrategias de memorización que los estudiantes utilizan con mayor frecuencia son la **4** (Elaboro mi propio glosario, escribiendo la palabra nueva y su traducción en español) y la **3** (Utilizo la memoria fotográfica: recuerdo la palabra nueva en el lugar donde la he visto).

Estos resultados indican que los estudiantes prefieren registrar por escrito el significado de las palabras nuevas y aprovechar la asociación visual para facilitar la recuperación de la información, al recrear mentalmente el entorno donde se aprendió inicialmente.

Las estrategias de memorización no solo mejoran la retención de información, sino que también pueden potenciar el desarrollo del pensamiento crítico; al relacionar los conceptos nuevos con conocimientos previos, organizar la información de manera lógica y participar activamente en el proceso de aprendizaje a través de actividades que le permitan al estudiante evaluar la relevancia y el significado del nuevo concepto para su aplicación en situaciones auténticas.

En la medida que los estudiantes analicen y procesen la información, se fortalece la memoria a largo plazo que le permitirá recordar lo aprendido de manera permanente, la toma de decisiones, la



argumentación y considerar múltiples puntos de vista, ideas y perspectivas antes de llegar a conclusiones.

A través de las estrategias cognitivas, los estudiantes revisan y practican lo aprendido; reciben y envían mensajes; analizan y razonan y crean estructuras para la comprensión y producción de la comunicación en la lengua extranjera. En el cuestionario, los ítems de las estrategias cognitivas corresponden a: **9.** Busco semejanzas y diferencias entre el español y el inglés. **10.** Siempre que puedo estoy en contacto con el inglés: veo películas, oigo canciones, etc. **11.** Leo un texto varias veces para comprenderlo. **12.** Hago resúmenes de lo que aprendo. **13.** Aprovecho cualquier ocasión para hablar en inglés fuera de clase. **14.** Consulto en el diccionario las palabras que no comprendo de un texto. **15.** Releo lo que he escrito para mejorar mi redacción y para corregir posibles errores ortográficos, gramaticales y de vocabulario. **16.** En clase, tomo apuntes en inglés. **17.** Divido las nuevas palabras en partes que entiendo para obtener su significado; y **18.** Practico los sonidos que son difíciles para mí.

Tabla 4. Resultados de las estrategias cognitivas

N Pregunta	Frecuencia valorativa					TOTAL	Porcentaje de cada valoración				
	1	2	3	4	5		% P1	% P2	% P3	% P4	% P5
9	3	11	23	24	20	81	3,70	13,58	28,40	29,63	24,69
10	0	10	27	13	31	81	0,00	12,35	33,33	16,05	38,27
11	1	4	20	33	23	81	1,23	4,94	24,69	40,74	28,40
12	4	18	37	14	8	81	4,94	22,22	45,68	17,28	9,88
13	10	14	24	17	16	81	12,35	17,28	29,63	20,99	19,75
14	4	7	19	24	27	81	4,94	8,64	23,46	29,63	33,33
15	5	7	23	30	16	81	6,17	8,64	28,40	37,04	19,75
16	1	3	14	30	33	81	1,23	3,70	17,28	37,04	40,74
17	7	18	26	19	11	81	8,64	22,22	32,10	23,46	13,58
18	1	4	22	26	28	81	1,23	4,94	27,16	32,10	34,57

Fuente: Barandica (2024)

Los resultados de la suma de los valores 4 y 5 en estas estrategias, arrojan los siguientes resultados, en el ítem **9** (54.32); en el **10** (54.32); en el **11** (54.32); en el **12** (27.16); en el **13** (40.74); en el **14** (62.96); en el **15** (56.79); en el **16** (77.78); en el **17** (37.04) y en el **18** (66.67); en los cuales se registra que las dos estrategias cognitivas más utilizadas por los estudiantes son: la **16** (En clase, tomo apuntes en inglés) y la **11** (Leo un texto varias veces para comprenderlo).

Estos resultados indican que los estudiantes buscan adaptar sus procesos de aprendizaje para cumplir con las actividades y objetivos propuestos en el aula de lengua extranjera; aunque vienen desarrollando habilidades de autoevaluación y autocontrol en su aprendizaje como la toma de apuntes, que requiere



una reflexión activa sobre el contenido y la forma en que se presenta; la lectura de un texto repetidamente, que implica un esfuerzo consciente por mejorar la comprensión de la información; se hace necesario, que refuercen la inferencia que les permita deducir el significado de las palabras en el contexto informativo en que se encuentra para el procesamiento de la información.

Las estrategias de compensación posibilitan la utilización del idioma a pesar de las limitaciones de conocimiento del estudiante. En el cuestionario, los ítems de la estrategia de compensación corresponden a: **19**. Cuando no sé el significado de una palabra en un texto, intento adivinarlo mediante el contexto. **20**. Utilizo otra palabra similar o sinónimo. **21**. Al hablar con alguien, me imagino cuál va a ser su respuesta antes de que conteste. **22**. Si no me acuerdo de una palabra concreta, pido ayuda a un compañero o al profesor.

Tabla 5. Resultados de las estrategias de compensación

N Pregunta	Frecuencia valorativa					TOTAL	Porcentaje de cada valoración				
	1	2	3	4	5		% P1	% P2	% P3	% P4	% P5
19	4	2	24	27	24	81	4,94	2,47	29,63	33,33	29,63
20	4	13	24	31	9	81	4,94	16,05	29,63	38,27	11,11
21	8	9	22	24	18	81	9,88	11,11	27,16	29,63	22,22
22	1	1	16	37	26	81	1,23	1,23	19,75	45,68	32,10

Fuente: Barandica (2024)

Los resultados de la suma de los valores 4 y 5 en estas estrategias, arrojan los siguientes resultados: en el ítem **19** (62.96); **20** (49.38); **21** (51.85) y el **22** (77.78); en los cuales se registra que las dos estrategias cognitivas más utilizadas por las estudiantes son: la **22** (Si no me acuerdo de una palabra concreta, pido ayuda a un compañero o al profesor) y la **19** (Cuando no sé el significado de una palabra en un texto, intento adivinarlo mediante el contexto).

Aunque estas estrategias pueden parecer simples, indican que los estudiantes reconocen la importancia del apoyo social en sus limitaciones específicas de vocabulario en la lengua extranjera; y el seguir las pistas lingüísticas que ofrece el contexto comunicativo, les facilita superar las limitaciones en el habla y la escritura, fortaleciendo sus procesos comunicativos; y aumenta la comprensión de las normas culturales y sociales que rodean las situaciones comunicativas.



Estrategias Indirectas

Las estrategias metacognitivas “son cruciales porque supervisan, regulan, o dirigen la tarea de aprendizaje de la lengua e implican pensar sobre el proceso de aprendizaje” (Vandergrift, 2002, p.559); fomentan en los estudiantes la toma de conciencia de sus progresos y necesidades de aprendizaje en búsqueda de la acción propia de mejoramiento de sus habilidades, destrezas y competencias.

En el cuestionario, los ítems de la estrategia metacognitivas corresponden a: **23.** Busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar. **24.** Pienso en mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que no sé. **25.** Me propongo unos objetivos claros y que puedo alcanzar. **26.** Reservo un periodo de tiempo al día para estudiar inglés. **27.** Soy consciente de los errores que cometo y de cuáles son los aspectos del inglés que me resultan más difíciles de aprender.

Tabla 6. Resultados de las estrategias metacognitivas

Pregunta	Frecuencia valorativa					TOTAL	Porcentaje de cada valoración				
	1	2	3	4	5		% P1	% P2	% P3	% P4	% P5
23	2	4	19	27	29	81	2,47	4,94	23,46	33,33	35,80
24	2	3	22	32	22	81	2,47	3,70	27,16	39,51	27,16
25	6	14	38	16	7	81	7,41	17,28	46,91	19,75	8,64
26	1	12	32	22	14	81	1,23	14,81	39,51	27,16	17,28
27	2	6	19	30	24	81	2,47	7,41	23,46	37,04	29,63

Fuente: Barandica (2024)

Los resultados de la suma de los valores 4 y 5 en estas estrategias, arrojan los siguientes resultados, en el ítem **23** (69.13); **24** (66.67); **25** (28.39); **26** (44.44) y el **27** (66.67); en los cuales se registra que la estrategia **23** (Busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar) obtiene el resultado con mayor frecuencia y las estrategias **24** (Pienso en mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que no sé) y **27** (Soy consciente de los errores que cometo y de cuáles son los aspectos del inglés que me resultan más difíciles de aprender) obtienen un resultado idéntico, ocupando el puesto número de 2 de mayor frecuencia de las estrategias metacognitivas.

El uso frecuente de estas estrategias metacognitivas indica que los estudiantes valoran las condiciones ambientales que favorecen su concentración, por lo que gestionan un entorno propicio para enfocarse en sus procesos de aprendizaje; de igual manera, revisten especial importancia, la toma de conciencia y



autorreflexión sobre cómo aprenden y los factores del contexto que influyen en la autorregulación de sus procesos de aprendizaje.

Las estrategias afectivas regulan los sentimientos, motivaciones, intereses y emociones de los estudiantes en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En el cuestionario, los ítems de las estrategias afectivas corresponden a: **28**. (Aunque siento cierta ansiedad al utilizar el inglés, procuro relajarme). **29**. (Intento olvidarme de mis problemas personales cuando entro a la clase de inglés). **30**. (Me automotivo cuando hago algo bien). **31**. (Aunque tengo miedo de equivocarme al hablar, intento aprovechar las ocasiones que aparecen en clase para hablar).

Tabla 7. Resultados de las estrategias afectivas

N Pregunta	Frecuencia valorativa					TOTAL	Porcentaje de cada valoración				
	1	2	3	4	5		% P1	% P2	% P3	% P4	% P5
28	4	7	30	21	19	81	4,94	8,64	37,04	25,93	23,46
29	2	7	29	23	20	81	2,47	8,64	35,80	28,40	24,69
30	1	5	9	27	39	81	1,23	6,17	11,11	33,33	48,15
31	1	12	32	22	14	81	1,23	14,81	39,51	27,16	17,28

Fuente: Barandica (2024)

Los resultados de la suma de los valores 4 y 5 en estas estrategias, arrojan los siguientes resultados, en el ítem **28** (49.39); el **29** (53.09); el **30** (81.48) y el **31** (44.44); en los cuales se registra que la estrategia **30** (Me automotivo cuando hago algo bien) ocupa el primer puntaje en frecuencia y la estrategia **29** (Intento olvidarme de mis problemas personales cuando entro a la clase de inglés) ocupa el segundo lugar en las estrategias afectivas.

El ítem **30** se refiere a la motivación del estudiante que, según Herrera et al. (2004), “explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar” (p. 5); convirtiéndose en el proceso por el cual se plantean objetivos, utilizando los recursos adecuados y mantener una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta.

Por su parte, la automotivación señala el factor interno, el interés personal del estudiante y sus actitudes, para continuar desarrollando sus habilidades lingüísticas y comunicativas en el aprendizaje de una lengua extranjera (Huang, 2007; Dörnyei, 1997).



En el ítem **29** se evidencia la gestión emocional de los estudiantes por separar sus problemas personales de sus responsabilidades académicas; indicando una actitud positiva, resiliente y centrada en su bienestar emocional que influye positivamente en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Finalmente, en las estrategias sociales, la interacción y la mediación social del estudiante con su contexto inmediato favorecen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se resalta. En el cuestionario, los ítems de las estrategias afectivas corresponden a: **32** (Necesito trabajar individualmente para aprender); **33** (Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o que vaya más despacio); **34** (Aprendo más trabajando en parejas o en pequeños grupos); **35** (Pido a mis compañeros y/o profesor que me corrijan los errores que haga); **36** (Prefiero trabajar con los compañeros que tienen mí mismo nivel de conocimientos de inglés); **37** (Solamente pregunto mis dudas al profesor); **38** (Soy una estudiante a la que le gusta participar en la toma de decisiones sobre objetivos de enseñanza, materiales didácticos a utilizar, temas a trabajar).

Tabla 8. Resultados de las estrategias sociales

N Pregunta	Frecuencia valorativa					TOTAL	Porcentaje de cada valoración				
	1	2	3	4	5		% P1	% P2	% P3	% P4	% P5
32	5	14	31	14	17	81	6,17	17,28	38,27	17,28	20,99
33	4	13	26	24	14	81	4,94	16,05	32,10	29,63	17,28
34	4	4	22	30	21	81	4,94	4,94	27,16	37,04	25,93
35	3	11	23	26	18	81	3,70	13,58	28,40	32,10	22,22
36	16	12	28	14	11	81	19,75	14,81	34,57	17,28	13,58
37	8	24	29	13	7	81	9,88	29,63	35,80	16,05	8,64
38	5	14	31	21	10	81	6,17	17,28	38,27	25,93	12,35

Fuente: Barandica (2024)

Los resultados de la suma de los valores 4 y 5 en estas estrategias, arrojan los siguientes resultados: en el ítem **32** (38.27); **33** (46.91); **34** (62.97); **35** (54.32); **36** (30.86); **37** (24.69) y la **38**(38.28); en los cuales se registra que la estrategia **34** (Aprendo más trabajando en parejas o en pequeños grupos) ocupa el primer puntaje en frecuencia y la estrategia **35** (Pido a mis compañeros y/o profesor que me corrijan los errores que cometa) ocupa el segundo lugar en las estrategias sociales.

En estas estrategias se observa que las estudiantes desarrollan sus habilidades sociales en el aprendizaje del inglés; valorando la participación en actividades grupales donde pueden apoyarse mutuamente, intercambiar opiniones, conocimientos; así como también, la retroalimentación del docente o de sus pares, lo que denota confianza y deseo de un apoyo mutuo para alcanzar los propósitos de aprendizaje.



De acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos, se puede observar que las estrategias directas, las de memorización, las cognitivas y las compensatorias, generadas por las estudiantes, además de “desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua extranjera”(Tarone, 1988), que incluyen la creación y procesamiento de imágenes mentales para la construcción y retención de los nuevos significados; tomar notas, resaltar y hacer resúmenes para facilitar la comprensión y producción de la lengua extranjera; y a superar las limitaciones que presentan en la comunicación, ya sea con apoyo en el contexto comunicativo o con la ayuda de otros; les permiten a los estudiantes desarrollar su autonomía y sus habilidades de pensamiento.

El segundo grupo de análisis de resultados aborda las estrategias indirectas, que apoyan y fortalecen el aprendizaje de la lengua extranjera. Las estrategias metacognitivas conllevan al estudiante a reflexionar sobre la manera cómo orienta sus procesos de aprendizaje; por lo que necesita de la enseñanza explícita de estas estrategias por parte de los docentes; de manera que fomenten en ellos la reflexión continua, el cuestionamiento permanente como fundamento de sus habilidades analíticas, críticas y argumentativas. Las estrategias afectivas fomentan en los estudiantes reconocer y gestionar sus emociones, incrementar la motivación y la perseverancia; lo cual les permite reflexionar sobre sus problemas, analizarlos desde diversos ángulos, considerar múltiples perspectivas que les posibilitarán la toma de decisiones, en búsqueda de alternativas de solución.

En el caso particular de las estrategias sociales, fomentan el debate, la participación con fundamento argumentativo, la defensa de puntos de vista; lo que promueve la reflexión, el trabajo en equipo para buscar alternativas de solución; fortaleciendo las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Pensar, comprender y abordar un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la formación de los estudiantes en su integralidad, requiere determinar cómo debe ser el proceso instructivo y el tipo de estrategias metodológicas que se van a implementar para reformar el pensamiento, como lo señala Morin (2000).

Para ello, se recomienda gestionar el conocimiento desde la implementación de estrategias de aprendizaje que aborden las dimensiones del ser humano, convirtiéndose en un gran desafío a las metodologías del presente siglo, puesto que conlleva a fomentar en ellos la toma de conciencia y



regulación de sus procesos cognitivos (metacognición); una acción analítica y reflexiva que involucra el desarrollo del pensamiento crítico.

Las estrategias de aprendizaje se han considerado instrumentos con propósitos específicos, flexibles y adaptables a todos los niveles educativos, no sólo en el aula de lenguas extranjeras sino en cualquier área del saber; orientadas a transferir el nuevo conocimiento a situaciones cotidianas que fortalezcan sus habilidades de argumentación, toma de decisiones y planteamiento de alternativas de resolución de problemas.

Por lo cual, se requiere que los docentes enseñen directamente a los estudiantes el cuándo, dónde y para qué utilizarlas, de tal manera que haciendo uso del saber condicional, se apropie de ellas con el propósito de actuar reflexivamente ante las demandas de la tarea a resolver.

Con base en el análisis de los resultados, se evidencia que tanto las estrategias directas como las indirectas no se trabajan por separado en el aula de lenguas extranjeras, sino de manera combinada en los procesos de aprendizaje; que cuando han sido internalizadas por los estudiantes, se fortalecen no sólo las competencias lingüísticas de los estudiantes, sino también las habilidades cognitivas y metacognitivas necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico, fundamentando la formación del estudiante en experiencias pedagógicas que le den sentido a su existencia, que le permitan asumir los retos y desafíos que se le presenten.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J. (2005). L2 strategy research. In E. Hinkel (Ed.), "Handbook of research in second language teaching and learning" (pp. 757-772). Mahwah, N.J.:Lawrence Erlbaum Associates.
- Ausubel, D. (1998). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas.
- Benson, P. (2001). Teaching and researching: Autonomy in language learning. Beijing, CN: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Brown, A. (1978). Knowing when, and how to remember: a problem of metacognition. En: R. Glaser (ed.). Advances in Instructional Psychology (pp. 77-165). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Brown, H.(2007). Principles of language learning and teaching. (5th Ed.). San Francisco: Pearson Education.



- Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34(3), 216-225.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caicedo, P.(2015). *Using Cooperative Learning to Foster the Development of Adolescents' English Writing Skills*. Bogotá, Colombia. (p.33).
- Carton, A. & City University of New York. (1966). The "method of inference" in foreign language study. New York: Research Foundation of The City University of New York for and on behalf of the Office of Research and Evaluation, division of teacher education, the city university of New York.
- Chamot, A. & El-Dinary, P. (1999). Children's learning strategies in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3), p. XX.
- Chamot, A. (2009). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach* (2nd ed.). White Plains, US: Pearson-Longman.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Touchstone.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Ed. Mc Graw Hill, México (México).
- Dollard, N., & Christensen, L., (1996). Constructive classroom management. *Focus on Exceptional Children*, 29(2), 1–24.
- Dörnyei, Z. (1997). Motivational factors in the second language attainment: A review of research in Hungary. *Acta Linguistica Hungraiana*, 44, 261-275.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Fandiño, Y. (2008). Action Research on Affective Factors and Language Learning Strategies. *PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 10(1), 195-210.



- García, M. (2012). Combinaciones de Estrategias en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera. *Revista Gallegoportuguesa de Psicología Y Educación*. Vol. 20 (1), Año 17, 2012. ISSN: 1138-1663.
- Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitude and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., Simón, T. (2005). *Profesor en acción 1 y 3*. Madrid: Edelsa.
- Green, J., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Gremmo, M. & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164.
- Gutiérrez, S.; Figueroa, E.; Cenas, F. ; y Cornejo, T. (2022). Modelo de estrategias metacognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primaria. *Tecno Humanismo: Revista Científica*. Volumen 2 / No. 3, p. 1-10. ISSN e: 2710-2394.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación*, N° 37/2. España.
- Hogan, M., Dwyer, C., Harney, O., Noone, C., and Conway, R. (2015). *Metacognitive Skill Development and Applied Systems Science: A Framework of Metacognitive Skills, Self-regulatory Functions and Real-World Applications*.
- Huang, C. (2007). *Why do university students want to learn English?* Unpublished Master Thesis, Providence University, Taichung, Taiwan.
- Huba, M. & Freed, J. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Pearson.
- Jacobs, J. y Paris, S. (1987) "Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction" en *Educational Psychologist*, 22 3&4, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (pp. 255-278).



- Kumaravadivelu, B. (2012). Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing. Doi: 10.14746/ssllt.2012.2.3.11.
- La Ganza, W. (2004). Learner autonomy in the language classroom (Unpublished doctoral dissertation). Macquarie University, Australia.
- Lemos, S., & Conde Rubiano, M. (2023). El Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia, Potencia Mundial de la Vida. *Revista Fasecolda*, (189), 64–69.
- Lobato, C. (2006). El estudio y trabajo autónomo del estudiante. En M. d. Díaz, *Métodos y Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. (págs. 191-223). Madrid: Alianza.
- Lozano Antolín, J. (2005). Cuestionarios para la programación de la enseñanza /aprendizaje de ELE. *Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno*. En *Redele*, 3.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools: Translating research into action*.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo*. Bogotá: MEN.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Murillo, F., Martínez Garrido, C. y Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 6-27.
- Naiman, N., Fröhlich, M, Stern, H.H., Todesco, A. (1996). *The Good Language Learner*. (2ª ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Organista, P. (2005). Conciencia y metacognición. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 23, 2005, pp. 77-89. Universidad del Rosario Bogotá, Colombia.
- Osses, B. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV N°1:187-197*. Universidad de La Frontera, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Educación.
- Oxford, R., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73(4), 404–419.



- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Rowley, US: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. (1992). *Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions*. *TESOL Journal*, 2 vol. (2), pp. 18-22.
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining Self-regulated learning. En *International Journal of Educational Research*, Vol. 31, 459-470.
- Plasencia, M. (2018). *Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela de Oficiales de la Fuerza Aérea, Santiago de Surco – 2016*.
- Roncel Vega, V. (2007). *Inventario de Estrategias de Aprendizaje para la Lengua Española*. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 9, 1-14.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 vol. (1), pp. 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 117-131.
- Sanjurjo, L. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación*, 3(2).
- Sanz, C. (2005). *Adult second language acquisition*. Washington, DC. Georgetown University Press.
- Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Shukri, R. (2010). Professor’s performance for effective teaching (Kosovo case): Article. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2011, Vol.12, pp.117-121.
- Slavin, R. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian modern Language Review*, 31, pp.304-318.
- Tarone, E. (1988) *Variation in Interlanguage*, Londres, Edward Arnold.
- Vandergrift, L. (2002). It was nice to see that our predictions were right: Developing metacognition in L2 listening comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 58, 555-575.



- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian modern Language Review*, 31, pp.304-318.
- Wenden, A. y Rubin, J. (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Londres, Prentice Hall International.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-244.
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. En C.J. Fillmore, W-S.Y. Wang, & D. Kempler (Eds.), *Individual differences in language ability and language behaviour*. New York: Academic Press, pp. 203-228.
- Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la Motivación. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXII, núm. 2, 2006, pp. 121-132. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chi.

