

**Universidad Virtual**

**Escuela de Graduados en Educación.**

**Estrategias de aprendizaje que fomenten una mejora en la  
autodirección del aprendizaje del estudiante de nivel medio superior en  
la materia de Comunicación activa en inglés.**

**Tesis que para obtener el grado de:**

**Maestría Educación con acentuación en Procesos de Enseñanza - Aprendizaje**

**Presenta:**

**Lic. Beatriz Elena Herrera Mendoza**

**Asesor**

**Dra. Yolanda Heredia**

**Universidad Virtual**

**Escuela de Graduados en Educación.**

**Estrategias de aprendizaje que fomenten una mejora en la  
autodirección del aprendizaje del estudiante de nivel medio superior en la  
materia de Comunicación activa en inglés.**

**Tesis que para obtener el grado de:**

**Maestría Educación con acentuación en Procesos de Enseñanza - Aprendizaje**

**Presenta:**

**Lic. Beatriz Elena Herrera Mendoza**

**Asesor**

**Dra. Yolanda Heredia**

## Dedicatorias

- A mi amigo Jesús que nunca me abandona.
  
- A mi Luis Valente con tu sonrisa me alientas, todo lo que hago lo  
hago por ti.
  
- A mis padres, aunque no los mire sé que están conmigo.
  
- A mis hermanas Sandra, Verónica, Cristina por levantarme  
siempre.
  
- A mi amiga Laura por alentarme en este proceso.

## **Agradecimientos**

- A mi maestra Yolanda Heredia que con paciencia me alentó y orientó.
- Al Tecnológico de Monterrey por haberme dado la oportunidad a través o de su beca para estudiar esta maestría.

# **Estrategias de aprendizaje que fomenten una mejora en la autodirección del aprendizaje del estudiante de nivel medio superior en la materia de Comunicación activa en inglés.**

## **Resumen**

Esta investigación se realiza en la capital del estado de Chihuahua en una institución educativa de nivel medio superior buscando encontrar qué tipo de estrategias de aprendizaje fomentan en el alumno la autodirección del aprendizaje, en la materia de comunicación activa en inglés, las tres principales variables de estudio son; autodirección del aprendizaje; estrategias de aprendizaje; y competencia comunicativa en inglés, los instrumentos utilizados son el CELI, o por sus siglas en inglés, SORS, de Mokhtari y Sheorey (2002) adaptación al español realizada por Ramírez y Pereira (2006), en conjunción con el ESTAU, Entrevista de estrategias de aprendizaje que fomenten la autodirección del aprendizaje. Creado durante la realización del presente documento. Se descubren 3 principales tipos de alumnos: los aptos para estrategias didácticas relacionadas con la resolución de problemas, estrategias de apoyo, y estrategias globales, siendo la primera la de mayor aceptación en la institución, por otro lado también se descubre una alta preferencia de los alumnos por definir sus propios pasos para llegar al éxito académica y cotidianamente.

# Índice

<b>Planteamiento del problema.....</b>	<b>11</b>
Definición del problema.....	11
Preguntas de investigación.....	14
Objetivos de la investigación.....	15
Justificación.....	16
Límites de la investigación.....	19
<b>Marco teórico .....</b>	<b>21</b>
Antecedentes.....	21
Autodirección.....	22
Estrategias de aprendizaje.....	25
¿Qué es la competencia comunicativa en inglés?.....	28
Investigaciones afines.....	30
Autodirección del aprendizaje.....	30
Transición de la dependencia a la independencia académica.....	30
Participación del alumno en la retícula escolar.....	35

Los participantes diseñan sus propios programas para alcanzar la competencia en sus propios campos de interés.....	36
Determinantes de la autodirección.....	40
El aprendizaje auto dirigido informal más importante que el formal.....	41
Niveles desde la introducción ocasional, hasta el aprendizaje auto dirigido completo.....	45
Competencia Educativa.....	47
Competencia comunicativa en inglés, lenguaje técnico en la práctica real...	47
Buscando la autonomía seguridad y competencia educativa de los estudiantes norteamericanos .....	52
Estrategias de enseñanza – aprendizaje.....	56
Estrategias de aprendizaje.....	56
<b>Método.....</b>	<b>60</b>
Diseño de investigación.....	60
Contexto socio demográfico.....	61
Participantes.....	63
Instrumentos .....	63

Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés.....	64
Validez y confiabilidad del ESTAU.....	66
Procedimiento.....	70
Análisis de datos.....	73
<b>Resultados</b> .....	<b>75</b>
Aplicación del primer instrumento, CELI.....	75
Aplicación del segundo instrumento, ESTAU.....	78
<b>Conclusiones</b> .....	<b>100</b>
Principales hallazgos.....	100
Recomendaciones a la luz de los hallazgos.....	102
Futuras investigaciones.....	103
<b>Referencias</b> .....	<b>106</b>
Anexo A.....	110
Anexo B.....	113
Anexo C.....	115
Anexo D.....	120
Anexo E.....	121



Anexo F.....	123
Anexo G.....	124
<b>Currículum Vitae.....</b>	<b>125</b>

## Índice de tablas

Tabla 1: Beneficios del Centro.....	38
Tabla 2: Las 40 características más destacadas de un estudio de las biografías de 20 personas que se convirtieron en un experto sin un entrenamiento formal.....	44
Tabla 3: Frecuencias de los códigos generados en el ESTAU.....	82
Tabla 4: Comparación ESTAU – Actividad.....	90
Tabla 5: Altas diferencias entre ESTAU – Actividad .....	92
Tabla 6: Comparación de frecuencias ESTAU – CELI.....	94

## Índice de figuras

Figura 1. Etapas contempladas en una entrevista .....	67
Figura 2. De la Información al Conocimiento Informativo.....	68
Figura 3. Resultados del CELI.....	76
Figura 4. Estrategias que utilizaron los alumnos para realizar la actividad.....	77
Figura 5. Esquema de Frecuencia resultante del ESTAU.....	83
Figura 6. ESTAU versus Actividad “ <i>Drawing a Family Tree</i> ”.....	91

## Capítulo I

### Planteamiento del Problema

El presente capítulo representa el panorama general del proceso de investigación que se llevará a cabo, su intención es mostrar el andamio sobre el cual se construyó el proyecto; dentro de él se incluye la descripción del contexto en el que se realizará la investigación, se define el problema concreto a retomar así como las preguntas, objetivos e hipótesis de la misma, se justifica su elección y se numeran los beneficios que se esperan alcanzar con los resultados de este proceso.

#### *Definición del problema*

Actualmente cerca de un diez por ciento de estudiantes de la institución en cuestión de educación media superior, de la ciudad de Chihuahua, reprueba la materia de inglés durante el primer año. La problemática que se observa es generalizada y comentada entre los docentes de la materia, frecuentemente se intercambia información sobre esta situación de manera informal y formal (Fuente: subdirectora). Pero indistintamente se llega a la misma conclusión, cerca de un diez por ciento de alumnos de cada salón del primer año, ya sea primer o segundo semestre, reprueba la materia de inglés, es entonces cuando se dice que “ha sido depurado el grupo”, y se han definido aquellos discentes capaces de aspirar a tener un alto desarrollo académico.

La institución ciertamente ha expresado su preocupación, ya que la materia de inglés no ha sido la excepción, ante el existente alto índice de reprobación, lo que ha llevado a la inclusión en su reforma curricular de un nuevo método de evaluación con amplias oportunidades de reivindicación académica. Además de un sistema de asesorías

complementarias impartidas durante las vacaciones para aquellos alumnos que obtuvieron calificaciones reprobatorias.

De esta manera se busca animar a los jóvenes a luchar por calificaciones aprobatorias, lo cual efectivamente ha generado resultados en algunos casos, pero no se especifica algún tipo de planeación previa docente, que conlleve a los profesores a combatir esta problemática con técnicas, procesos, y armas para enfrentarla. Debido a esta razón se pretende encontrar qué situaciones del contexto educativo y personales del alumno, afectan la disposición del aprendiz de recién ingreso a auto dirigir su aprendizaje en la materia de inglés, siendo éste uno de los objetivos para la culminación de la presente investigación, pero, al mismo tiempo es el inicio de un arduo trabajo de preparación, para generar procesos de enseñanza – aprendizaje, efectivos basados en la motivación.

Tal problemática existente en la materia de inglés es: una antipatía resistente, que afecta negativamente a la disponibilidad del joven de recién ingreso a auto dirigir su aprendizaje, refiriéndose a este término, negativo como: aquel alumno incapaz de utilizar distintas estrategias de autodirección por sí mismo, durante la realización de sus tareas, o durante el estudio individual que dedica durante sus clases o previo a sus exámenes, se distingue porque no agenda fechas de entrega de trabajos, se retrasa en el cumplimiento de la agenda escolar, y como consecuencia también se retrasa en el aprendizaje de la materia.

El desinterés, la despreocupación del alumno ante la materia, generan la incapacidad de auto dirigir su aprendizaje, al no prever las fechas de entrega de sus tareas, las entrega por lo tanto son tardías o nulas, no planea un tiempo personal de estudio, minimiza al máximo su inferencia por la materia, y lógicamente termina

reprobándola. La presente investigación no se centra en el bajo o alto nivel académico, sino en el alto o bajo nivel de autodirección del alumno. Y la preparación del docente para generar en su aprendiz el interés por ordenar y recabar información para procesarla y comprenderla en una iniciativa propia, contando únicamente con la tutoría y guía de su profesor.

Por otra parte al profesor se le otorgan los tópicos a desarrollar únicamente, como cualquier otro semestre, no existe un examen de diagnóstico del nivel de dominio de los alumnos, ni se le sugieren las actividades de aprendizaje que permitan desarrollar la autodirección del aprendizaje del alumno, lo cual es uno de los principales objetivos de esta investigación.

La editorial Pearson ha establecido convenio con la institución educativa, a partir de la reforma curricular encomendada por la Secretaría de Educación. Dicha editorial ha otorgado un material excelente para cada uno de los semestres, y para lograr transmitir la gramática elige varios temas, como la escuela o la familia, sin embargo no se vislumbra alguna unidad dedicada a enseñar al discente “como ser un buen aprendiz”. Las estrategias y métodos de estudio, que conlleven a la autodirección del aprendizaje, no se encuentran en los contenidos temáticos. Exponiendo de esta manera la necesidad del docente de incluirlas dentro del material. Dichos puntos a desarrollar son principalmente los siguientes:

*Howto be a good English learner.*

*Make a homework calendar*

*Set your own goals*

*Keep a vocabulary record*

*Provides time to learn*

*Use an English –English dictionary*

*Review your lessons according to your class*

Los puntos expuestos arriba son relativamente comprobables, ya que el maestro no puede observar si es que el joven efectivamente está repasando sus lecciones de clase de acuerdo a un calendario personal, sin embargo los resultados deben reflejarse en sus calificaciones.

De esta manera se busca principalmente: diagnosticar el conocimiento de la lengua inglesa al iniciar el ciclo escolar, descubrir las estrategias para la enseñanza de la lengua inglesa que los maestros deberían aplicar para un aprendizaje efectivo, y finalmente como objetivo principal; búsqueda de las habilidades que los alumnos deben manejar para auto dirigir su aprendizaje.

### *Preguntas de Investigación*

Dando un bosquejo al inicio del presente capítulo se busca el comienzo del desarrollo de preguntas que se convertirán en las posibles bases de la investigación, denominada: Estrategias de aprendizaje que fomenten una mejora en la autodirección del aprendizaje del estudiante de nivel medio superior en la materia de Comunicación activa en inglés.

Las siguientes cuestiones serán las utilizadas para el análisis de la actual indagación:

¿Qué tipo de habilidades relacionadas con el auto aprendizaje han desarrollado los estudiantes de primer ingreso a la institución educativa?

¿Cuáles son actividades de autodirección del aprendizaje más efectivas para facilitar la autodirección en los alumnos de la institución educativa, del primer y segundo semestre?

¿Dichas actividades tienen posibilidades de mejora? ¿Cuáles?

Estas preguntas de investigación conllevaran a dos pasos principales:

Identificar las habilidades de autodirección del aprendizaje de los estudiantes al iniciar el semestre

Desarrollar una serie de estrategias de aprendizaje, para el programa de primer y segundo semestre que realicen los estudiantes cada clase.

Volver a localizar las habilidades de autodirección del aprendizaje al finalizar.

### *Objetivos de la investigación*

A continuación se describirán los objetivos de la investigación, partiendo de lo general a lo específico.

#### Objetivo general

Identificar si las habilidades de autodirección de aprendizaje en los estudiantes se desarrollan al utilizar una serie de estrategias de aprendizaje que la fomentan en la materia de inglés entre los alumnos de recién ingreso y que además se manifieste como un menor índice de reprobación en la materia de inglés.



### Objetivos particulares

- Determinar el nivel de autodirección que tienen los estudiantes de nuevo ingreso
- Implementar a lo largo del semestre una serie de estrategias de aprendizaje que faciliten la autodirección de los estudiantes
- Evaluar las distintas estrategias de aprendizaje motivadoras de la autodirección.
- Evaluar a los alumnos nuevamente al final de semestre para comprobar un nivel de autodirección.

### *Justificación*

“La justificación de la investigación indica el por qué, de la investigación exponiendo sus razones. Por medio de la justificación debemos demostrar que el estudio es necesario e importante” (Hernández, Fernández, Baptista, 2006 p. 51).

La naturaleza transversal que goza la presente investigación es que el descubrimiento de estrategias de aprendizaje que desarrolle la autodirección del aprendizaje, no son únicamente aplicables a la institución educativa, sino que en su lugar, son aplicables a cualquier institución de educación media superior que las requiera.

Lógicamente como meta final se pretende desarrollar dentro de la institución la investigación, pero sus hallazgos pueden exportarse a otros institutos en la medida de lo posible de acuerdo a sus características.

Se debe incidir, más que en prepararse, para recibir al recién inscrito, realizando este estudio, los docentes sabrán de antemano las necesidades de los alumnos

que ingresarán a la institución. Diseñarán estrategias de aprendizaje, de manera estándar, e individual, para alentar el desarrollo de la autodirección académica, la autoestima, y la seguridad personal. Atraerán el gusto inherente por aprender el idioma, y sobre todo, no solo los alumnos se beneficiarán, sino en particular, el docente también lo hará, ya que aumentará su capacidad previsor, e inevitablemente se incentivará al observar el desarrollo académico integral en sus alumnos. Todo esto en la materia de inglés I.

Debido a la baja del rendimiento escolar representada por un 10% de deserción escolar por reprobación durante el primer año, se debe buscar aumentar el aprovechamiento y mejorar las calificaciones a partir de la mejora de la autodirección del aprendizaje mediante estrategias didácticas a corto y mediano plazo. Lo cual conlleva a motivar al alumno para que mejore su rendimiento escolar.

Pero a nivel institucional, contribuirá a la enmienda que se le tiene asignada al colegio de retener a los alumnos, y desafiar a la deserción escolar por reprobación, que cada vez está en mayor grado en esta institución educativa.

Socialmente se ha devenido una era en que los jóvenes deben sentirse animados de manera constante, para desarrollar su intelecto, la educación no debe competir con aspectos como la globalización de la información, o la llamada tecno globalización, sino que debe unirse al movimiento actual. Modernizarse, observar, y analizar las nuevas tendencias ideológicas de los alumnos para adentrarse en su entorno real. Y poder así ayudarlo a sacar de sí mismo, las mejores virtudes. Es algo que la sociedad recibirá, agradecerá, y retribuirá, a través de jóvenes sanamente motivados en su educación. Convertidos en mejores ciudadanos.

Al respecto comenta Bonilla, (2004) en su libro: Internet y Sociedad en América Latina y el Caribe.

"La sociedad civil se encuentra en proceso de remodelación de sí misma. Las computadoras tienen el potencial para facilitar y expandir incesantemente las capacidades de los individuos dentro de las instituciones, empresas, organizaciones y gobiernos en el que trabajan. La nueva información y la comunicación (TIC) - las herramientas de la sociedad de la información - están trabajando su manera en todas las áreas de actividad: producción, consumo, comercio, administración, gobierno, recreación, finanzas, negocios y educación. Todos los sectores de la sociedad ahora sienten la necesidad de encontrar modos y maneras de aprovechar las oportunidades que ofrecen las TIC con el fin de mejorar la gobernabilidad, para establecer nuevos canales de comunicación entre el gobierno y los ciudadanos, para crear y fortalecer las redes comunitarias y participar activamente en la sociedad de la información. "Redes ciudadanas", "gobierno electrónico" y "ciudades digitales" son expresiones comunes hoy en día. Se refieren a las nuevas formas de interacción entre los ciudadanos y los gobiernos locales y los nuevos conceptos de la política urbana, utilizando los medios electrónicos "(p. 147).

Mediante esta justificación se puede clasificar distintitos grupos beneficiados: la institución educativa; al lograr reducir su índice de deserción. Los alumnos, al alcanzar estrategias de autodirección académica, las cuales son aplicables a todas las materias o estudios que decida desarrollar a lo largo de su vida y que puede ir incluso actualizando. Los maestros, al encontrar la satisfacción anhelada de mirar en sus alumnos jóvenes capaces de realizar proyectos académicos personales y de vida. Y finalmente la sociedad ávida de una comunidad joven educada, responsable, y consciente de sus obligaciones académicas para alcanzar el éxito profesional.

Por último se realiza la justificación de crear alumnos no solamente hábiles en la materia de inglés, sino que por medio del descubrimiento de estrategias de aprendizaje para mejorar su autodirección del aprendizaje. Aumentarán su eficiencia en todas las materias de su retícula escolar. Ya que de manera transversal la autodirección de

ninguna manera es limitada a una asignatura sino que por el contrario se debe a una generalización de aprendizaje, que incluso puede salir de las barreras netamente académicas y ser aplicables a situaciones cotidianas de la vida diaria del estudiante.

Diversos autores afirman que el concepto de autodirección constituye una de las fuerzas principales de la educación (Cázares, 2002). Cada persona llega a la vida adulta con experiencias diferentes y desde un entorno particular que le capacita para enfrentar el proceso como aprendiz. La autodirección requiere que la persona asuma la responsabilidad para planear, aplicar y evaluar su propio proceso de aprendizaje; y un profesor o guía ayude en el proceso, en una primera dimensión llamada aprendizaje auto dirigido. Los deseos o preferencias propias del aprendiz para asumir la responsabilidad para el aprendizaje se encuentran en una segunda dimensión denominada aprendizaje auto dirigido. Finalmente la autodirección en el aprendizaje engloba los dos términos anteriores, que constituyen las características externas e internas del individuo (Brockett y Hiemstra, 1991).

#### *Límites de la investigación*

Primeramente se enfila el límite a obviar, el físico, observable, esto significa que la indagación sólo se realizará dentro de la institución educativa, en horas hábiles de clase, nunca fuera del colegio o en situaciones lejanas de las académicas a los alumnos, el horario para aplicar la investigación abarcará de las 2:00p.m. a 7:30 p.m. En un horario vespertino, que es en el que se desenvuelve la investigadora responsable del presente documento.

Los instrumentos se aplicarán con la debida autorización por parte de los superiores del colegio, y/o dentro del aula de clases cuando se encuentren desarrollando la materia de inglés, se limitará únicamente este bosquejo a la materia de su

incumbencia, tratando de no interceder o disminuir la atención por parte de los alumnos hacia otras materias.

El estudio será de naturaleza mixta, y se emplearan dos instrumentos para estudiar la población estudiantil de un grupo situado en el aula de la especialidad de electromecánica.

Respecto a la limitante temporal, será aplicado únicamente durante el curso del año 2010 - 2011.

## Capítulo II

### Marco Teórico

#### *Antecedentes*

El presente apartado, trata de exponer al lector, una síntesis de la literatura encontrada, sobre teorías y trabajos que representan varias perspectivas de la investigación en curso, sobre los factores relacionados con el contexto educativo que influyen en la Disposición del Alumno de Primer Ingreso de Preparatoria para auto dirigir su aprendizaje del idioma inglés.

En algunas ocasiones dichas investigaciones previas o trabajos resultarán ser las bases de la investigación que se pretende construir. En otras representarán ramificaciones, o yuxtaposiciones, serán parte fundamental y a la vez complementaria del presente documento, ejemplificarán la guía para llegar a resultados que hasta el momento se consideran impredecibles. Con la ayuda del presente marco teórico se vislumbrará el sendero a seguir, así como sus respectivas decisiones de dirección para encontrar el anhelado final.

¿Cómo lograr que el alumno ejerza la autodirección del aprendizaje?, ¿Cuánto tiempo deciden los aprendices otorgar a su propio estudio? ¿Deciden ellos cómo planear su aprendizaje, o simplemente se dedican a recibir las instrucciones de su maestro radicalmente? ¿Cuáles son las principales razones? Son algunas de las preguntas que se han realizado en numerosos estudios, algunas involucran la motivación intrínseca, como una alternativa, otros se inclinan hacia la motivación extrínseca como la única alternativa de dirección del aprendizaje, y otros tantos han dedicado sus investigaciones al estudio de la autodirección del aprendizaje como tal.

Una mención interesante es la que realizan, Johnston y Rivera (1965) en su publicación: *Voluntarios para aprender: Un estudio de educación para adultos americanos*. En donde señalan que la autodirección o llamada también: *self-teaching* es cuando un individuo decide que quiere aprender cierta información, conocimiento o habilidad apoyándose en un instructor para que le supervise como proceder en su propio aprendizaje, sin embargo incide mayormente en su responsabilidad más que en la del profesional, el alumno se dedica a planear su iniciación desarrollo y culminación de su proyecto.

Al observar la acepción de la autodirección a través del tiempo se puede visualizar que en un principio se concibió desde una perspectiva en la cual solo sería aplicable a adultos. Sin embargo documentos más recientes, son incipientes en la autodirección para alumnos adolescentes o infantes. A este grupo de investigaciones se pretende aunar la presente indagación, ya que los alumnos de estudio de la institución educativa media superior de Chihuahua, oscilan entre los 15 y 17 años de edad.

El objetivo central de este estudio es descubrir o generar estrategias didácticas que motiven la autodirección del aprendizaje, en el presente marco teórico también se ahondará en la descripción de distintos autores, no sólo de la variable de autodirección, sino también en la de, estrategias de aprendizaje así como en la definición de competencia comunicativa en inglés. Debido a que en la retícula académica, inglés número uno, se denomina “comunicación activa en inglés”.

#### *Autodirección.*

La autodirección del aprendizaje ha sido investigado por numerosos expertos, y se le ha denominado aprendizaje auto dirigido o autodirección del aprendizaje, Fellenz,

(1985) considera al primero como un proceso de instrucción y al segundo como una característica de personalidad. Knowles (1975) conceptualiza la autodirección como un proceso de aprendizaje. Oddi (1987) considera que el aprendizaje auto dirigido es más un rasgo de personalidad que una habilidad.

Pero invariablemente todos los autores consideran a la autodirección como una iniciativa y responsabilidad propia que adquiere por convicción el estudiante, para mejorar la planeación de su desarrollo académico. Brockett y Hiemstra, (1993) consideran a la autodirección como: responsabilidad respecto a las decisiones asociadas al proceso de aprendizaje. Debido a que la presente investigación busca la autodirección más temprana a la edad adulta, se basará en opiniones de expertos que consideran esto totalmente factible. Cázares (2004) menciona que es factible desarrollar habilidades relacionadas con la autodirección a edades más tempranas. Otro autor que apoya la teoría es, Brockett (1996), menciona que existen cinco habilidades especiales que deben ser fomentadas fuertemente y lo más tempranamente posible en la adolescencia: Autoconciencia, Autocontrol, Motivación, Empatía y la Habilidad Social.

Cázares (2004) considera que los niños y adolescentes pueden ser sujetos viables de desarrollar la habilidad de autodirección del aprendizaje. Y que además al desarrollar dichas habilidades de autodirección en los jóvenes, éstas puedan apoyar, facilitar y volver más significativos y disfrutables aquellas actividades fundamentales sus vidas.

Se puede concebir entonces a la autodirección no sólo como una habilidad en función del desarrollo académico sino, también, como una herramienta de vida. Ya que es una responsabilidad que adquiere el discente aprendiz o alumno. Tough (1979) comprobó que si los estudiantes, tienen la oportunidad, prefieren asumir una considerable responsabilidad en la planificación y dirección de sus actividades.



Merizow (1985), menciona que el aprendizaje auto dirigido es la capacidad que tienen los adultos para el auto reflexión crítica y para cambiar sus vidas.

Ya que se ha comprobado que los alumnos se sienten inclinados a tener el control de su propia agenda de actividades académicas, se pretende recalcar este punto para iniciar una escala de mejora. En la cual los alumnos no observen el tener el control de sus deberes como un escape para no llegar a la culminación de estos. Sino que se considere al alumno adolescente como capaz y autónomo, y con aspiraciones de lograr sus metas bajo su propia dirección. La autodirección se ha considerado como un proceso de instrucción en el que la persona asume un papel importante en la planificación, realización y evaluación de una experiencia (Brockett y Hiemstra, 1993).

Dado que dicha responsabilidad se puede asumir conscientemente, existen dos variables por las cuales se pueden inclinar: cuando el alumno decide llevar su agenda académica donde prevé, desarrolla y concluye su proceso de aprendizaje. Y cuando por injerencia propia y natural decide tomar dicha responsabilidad, lo que comúnmente es llamado, por su propio gusto.

Al respecto, Brockett y Hiemstra (1991), concluyen que la autodirección tiene dos dimensiones. La primera es un proceso donde la persona asume la responsabilidad primaria en la planificación, elaboración y evaluación del proceso de aprendizaje, mejor conocido como aprendizaje auto dirigido. La segunda dimensión se centra en el deseo o la preferencia por asumir la responsabilidad, siendo un aspecto entonces de personalidad y denominándose autodirección de sujeto.

Debido a esta bifurcación de la autodirección del aprendizaje varios autores se han empeñado en lograr encontrar una diferenciación, de conceptos. Brockett y Hiemstra (1991), proponen el método PRO (Orientación de la Responsabilidad Personal) el cual tiene por objetivo reconocer diferencias y semejanzas entre

aprendizaje auto dirigido como proceso de instrucción y autodirección como característica de personalidad.

Y aunque numerosos autores consideran que el nivel de responsabilidad solo es factible en adultos. Otros tantos como ya se mencionó previamente, observan a la autodirección del aprendizaje como algo factible en edades más tempranas.

Por lo tanto la autora del presente considera la mejor acepción a la autodirección del aprendizaje como: la formación integral en un proceso de preparación del estudiante para el futuro, en particular de preparación en su profesión, que es dirigido y que deviene en el propio proceso auto dirigido, en dependencia de las características que tomen las relaciones esenciales que establecen entre estudiantes.

### *Estrategias de aprendizaje*

Las estrategias de aprendizaje representan el medio mediante el cual se busca alentar la autodirección del aprendizaje, y son por ende la base activadora de éste. Durante el desarrollo de la presente investigación se pretende descubrir las mejores estrategias didácticas adecuadas a los alumnos de estudio, para que estos se sientan alentados a desarrollar su capacidad de autodirección del aprendizaje. Debido a la importancia que tiene esta variable, el presente documento dedicará una pausa introductoria al tema, para esclarecer y visualizar de manera más amplia el propósito que se busca mediante las estrategias didácticas.

Primeramente estrategias de aprendizaje antiguamente visualizadas como actividades prácticas de aprendizaje, han ido desarrollándose a través del tiempo como un punto mucho más fuerte en la educación (Solé, 1999) las define como: las intervenciones dirigidas a fomentar estrategias de comprensión, activar el conocimiento previo relevante, establecer objetivos de lectura, clarificar dudas, predecir, establecer inferencias, y auto cuestionar.

Sin embargo algunos autores consideran que están un poco desatendidas por el docente, no en su práctica sino en la importancia que se le otorga. Y realizan estrategias muy lejanas de conseguir una autodirección del aprendizaje, continuando de esta manera con una caducada educación conductista: al respecto, Resnick (2004) comenta: “En muchos salones hay un sabor catequístico en la manera como los textos se asignan y se usan. Se leen pequeños fragmentos y el maestro hace preguntas que requieren respuestas específicas, generalmente no interpretativas” (p. 48).

De esta manera se visualiza a las estrategias de aprendizaje de una manera universalmente necesaria, la cual debe aplicarse por ende a toda la retícula escolar de una manera efectiva, y aunque la presente investigación se centre en la asignatura de “Comunicación activa en inglés” o inglés 1. Otorgará en este marco teórico la importancia transversal que merecen las estrategias de aprendizaje para lograr que el alumno logre la autodirección del aprendizaje.

Así pues contemplar los contenidos y estrategias de la enseñanza desde el punto de vista que nos ofrecen las materias transversales, es decir, como algo necesario para vivir en una sociedad como la nuestra, la disposición de cada una de las demás áreas cobrará un valor distinto y realmente eficaz, el de ayudar a adquirir objetivos de orden superior e imprescindibles (Reyzábal y Sanz, 1995).

Anota Gardner (1997): “Cada dominio o disciplina subraya sus propias formas de comprensión” (p.125). En la asignatura de la lengua inglesa, se denominan 4 principales formas de comprensión, que se buscan lograr para obtener un buen desarrollo: comprensión lectora, comprensión auditiva, comprensión oral, y comprensión escrita.

Cada una de estas habilidades lingüísticas se presentan al alumno y éste a su vez las desarrolla mediante las estrategias de aprendizaje. Menciona Valls (1990, citado por Solé, 1999) la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos, su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar, determinadas acciones para llegar a conseguir la meta de sus propósitos, que en este caso, sería, obtener la autodirección del aprendizaje, en la asignatura de inglés 1.

El concepto arriba mencionado por estos autores, está muy relacionada con la autodirección del aprendizaje, ya que ésta representa el camino por el cual se consigue la meta de los propósitos, y los pasos marcados en tal camino son determinadas acciones, llamados de otra manera: estrategias de aprendizaje.

Existen distintos tipos de estrategias de aprendizaje, o acciones determinadas para conseguir la meta, (que en este caso es de la autodirección del aprendizaje): la primera estrategia es la inferencia, que de acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (1994) “es la habilidad de comprender algún aspecto determinado, a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión” (p. 98).

La segunda es, la formulación de hipótesis y las predicciones, (Cassany 1994) “la lectura es un proceso en el que constantemente se formulan hipótesis y luego, se confirma si la predicción que se ha hecho es correcta o no, la predicción consiste en formular preguntas, la comprensión en responder a esas preguntas” (p.109)

Otra estrategia sería, la de formular preguntas, con referente a esto, las investigaciones realizadas (Redfieldy Rousseau, 1981, Andre, 1979 y Gall,1970) demuestran que, los docentes que utilizan preguntas que estimulan los niveles más altos

del pensamiento, promueven el aprendizaje, ya que requieren que el estudiante aplique, analice, sintetice y evalúe la información en vez de recordar hechos.

Una estrategia más, sería la desarrollada por Donna Ogle, toma su nombre de las iniciales de las palabras en inglés que la definen: *What do I Know?* ¿Qué sé? *What do I want?* ¿Qué quiero aprender?, *What have I learned?* ¿Qué he aprendido?, estas preguntas llevan a los estudiantes a activar el conocimiento previo.

Existen otras numerosas estrategias diseñadas para distintos fines educativos, esta investigación pretende descubrir o en su efecto diseñar las más adecuadas para desarrollar la autodirección del aprendizaje, en la materia de inglés 1. O como recientemente se le ha denominado a esta asignatura: “Comunicación activa en inglés” debido a este cambio de nombre que sufre la materia en la retícula del plantel, recientemente, se considera necesario para el presente marco teórico la adición del siguiente tema.

### *¿Qué es la competencia comunicativa en inglés?*

El objetivo que alude la presentación de este tema, representa la posibilidad de mejorar la competencia comunicativa en inglés, a través de la autodirección del aprendizaje, basado en estrategias didácticas.

Primeramente: ¿Qué es la competencia educativa? ¿Se realiza verdaderamente una comunicación en inglés en el aula? Y aunadas estas preguntas ¿Qué es la competencia comunicativa en inglés?

La dirección General de bachilleratos, de la Secretaría de Educación Pública, en su plan de estudios (2010) denomina a la materia de inglés 1 como: Lengua adicional al español 1. Y dentro de su contenido expone un: cruce de competencias genéricas y competencias disciplinares básicas. Y se expone:

Dentro de las competencias a desarrollar, encontramos las genéricas; que son aquellas que se desarrollarán de manera transversal en todas las asignaturas del

mapa curricular y permiten al estudiante comprender su mundo e influir en él, le brindan autonomía en el proceso de aprendizaje y favorecen el desarrollo de relaciones armónicas con quienes les rodean. Por otra parte las competencias disciplinares básicas refieren los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.

Asimismo, las competencias disciplinares extendidas implican los niveles de complejidad deseables para quienes opten por una determinada trayectoria académica, teniendo así una función propedéutica en la medida que prepararán a los estudiantes de la enseñanza media superior para su ingreso y permanencia en la educación superior.

Por último, las competencias profesionales preparan al estudiante para desempeñarse en su vida con mayores posibilidades de éxito. (Acuerdo Secretarial Núm. 468 2009 p. 74)

Se entiende entonces por competencia educativa, todas aquellas situaciones de las cuales el alumno logra salir airoso, de una manera satisfactoria, ya sea dentro de su ámbito académico o cotidiano, debido a que sabe desarrollar sus conocimientos, desenvolviéndose en un ámbito práctico y real.

Una competencia es la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas (Mastache, 2007).

Así pues al considerar la competencia educativa en la materia de “Comunicación activa en inglés” se llega a la suposición de que el principal objetivo es que el alumno realmente se comunique en inglés, para resolver problemas verdaderos. Situación que únicamente puede ser actuada a menos que el discente tenga las posibilidades de viajar al extranjero o realizar trámites internacionales vía telefónica.

E aquí una situación que la competencia educativa debe resolver, la cual es: trasladar al alumno a situaciones lo más reales en la medida de lo posible, para que pueda practicar el inglés. Lo más serio permisible.

De aquí se deviene la pregunta: ¿Se realiza verdaderamente una comunicación en inglés en el aula? Para muchas instituciones de naturaleza privada y bilingüe, esto no representa ningún tipo de barrera, pero para instituciones públicas donde los alumnos no provienen de escuelas bilingües, la situación se torna algo complicada.

Los discentes tienen la enmienda de desarrollar estrategias de aprendizaje que faciliten a los alumnos una comunicación únicamente en inglés, que además fomente la autodirección del aprendizaje.

#### *Investigaciones afines*

Después de haber observado las tres principales variables de estudio, son numerosas las investigaciones que se han realizado alrededor de estas. Y como otra base del presente marco teórico se enfilarán las siguientes exploraciones, clasificándolas en los tres principales campos de estudio de la presente investigación.

#### *Autodirección del aprendizaje*

##### *Transición de la dependencia a la independencia académica*

Esta investigación es no experimental y se dedica a observar un fenómeno, en los alumnos de secundaria en el momento en que sufren la transición de un alumno dependiente como el de la escuela elemental o primaria, hasta un alumno preparatoriano, sus características y principales hallazgos muestran un estudio descriptivo muy interesante descubriendo las principales características de autodirección en los alumnos de dicha edad.

El estudio se denomina: “Estudio Comparativo en Cuanto al Perfil Auto dirigido de Estudiantes de Preparatoria Versus Estudiantes de Secundaria, Medidos a Través del CIPA”, realizado bajo la autoría de: Amiele de los Ángeles Guerra Larrazábal, expuesto el., 21 de noviembre del 2008, en Guadalajara, Jalisco.

La problemática que se visualiza en esta investigación la capacidad de adaptación que muestran los estudiantes en el lapso de educación secundaria: al respecto Guerra (2008) menciona que: La libertad de elección es uno de los derechos, y una de las habilidades, más apreciados del ser humano, aunque, ciertamente, es la más difícil de ejercitar, puesto que una gran parte de nuestra educación es guiada hacia lo que debemos hacer, cómo y cuándo lo debemos hacer, sin que se brinde mucho espacio para la negociación. Al llegar a secundaria, los alumnos se enfrentan a grandes cambios, empezando por el hecho de tener maestros especializados para cada materia, lo que implica un cambio radical en el modelo educativo, en el que tienen la posibilidad de elegir el tiempo, lugar y forma en la que desarrollarán sus tareas. Conforme avanza esta etapa, la libertad del alumno va aumentando, especialmente en ciertas instituciones, hasta que en algunas materias, una vez inmerso en la preparatoria, se encuentran con que son completamente responsables de su aprendizaje.

Esta capacidad de elegir y decidir, ¿es igual a lo largo de toda la adolescencia? ¿Es mayor en los alumnos más jóvenes que en aquéllos de más edad? ¿Acaso sea menor?

¿Existe alguna variación en los distintos estratos socio-económicos? ¿Es igual en las mujeres que en los varones? Esta comparación de perfiles vistos a través de la autodirección del aprendizaje es el problema básico que esta investigación tomo como referencia.

El estudio es una investigación no experimental, que se limita a observar un fenómeno para explicarlo. Dado que el estudio se limita a averiguar el estado del perfil auto dirigido de la muestra seleccionada, no manipula ninguna de las variables simplemente se observa el fenómeno. Es decir, la autodirección en los adolescentes, en su ambiente natural, escuelas secundarias y preparatorias, para después analizarlo.



Las hipótesis con las que se trabajó a lo largo de esta investigación son las siguientes:

Hi1: El perfil de autodirección en los adolescentes de secundaria es igual al de los de Preparatoria.

H01: El perfil de autodirección en los adolescentes de secundaria no es igual al de los de Preparatoria.

Hi 2: El perfil de autodirección de los varones es superior al de las mujeres.

H02: El perfil de autodirección de los varones no es superior al de las mujeres.

Hi3: El perfil de autodirección de los alumnos de instituciones de clase media y alta es superior al de aquéllos de instituciones de clases media y baja.

H03: El perfil de autodirección de los alumnos de instituciones de clase media y alta es inferior al de aquéllos de instituciones de clases media y baja.

Se puede afirmar que, tal como se señala en la primera hipótesis de trabajo, si bien las variaciones en el perfil de autodirección de los estudiantes no son particularmente dramáticas, el perfil de los estudiantes de preparatoria es, en efecto, superior a aquél de los de secundaria, tomándose en cuenta el porcentaje superior de alumnos de secundaria en el nivel Muy Bueno con respecto a los de preparatoria, y el resultado inverso respecto al nivel Óptimo.

Respecto a la segunda hipótesis, sobre la superioridad de los varones sobre las mujeres, ésta resultó nula; aun cuando el margen de diferencia es mínimo, las calificaciones de las mujeres resultaron superiores a las de los hombres para el nivel Muy Bueno y el nivel Óptimo, presentando una diferencia considerable en el nivel Moderado, donde la cantidad de mujeres es significativamente menor a la de los hombres.

La tercera hipótesis, relativa a la diferencia entre las instituciones de clase media a media-alta, respecto a las de media a media-baja, la hipótesis de trabajo puede considerarse como probada también, aunque a medias, al encontrar que la institución secundaria 3 presenta resultados consistentemente inferiores a los de las otras instituciones, cuando menos en la calificación general del perfil auto dirigido, pero en preparatoria la institución 1 es la que presenta resultados inferiores. Y es especialmente llamativo que, al fraccionar las calificaciones del instrumento por componentes, la institución 1, en la que se trabajó tanto en preparatoria como en secundaria, presenta resultados consistentemente inferiores a las demás instituciones con las que se compara.

Es un punto de atención la concentración de los resultados entre los niveles Muy Bueno y Óptimo, y la relativamente poca diferencia entre un nivel y otro, entre la institución con el porcentaje menor en un nivel y la institución con el porcentaje mayor en el otro nivel, ya sea que se trate del Óptimo o el Muy Bueno.

De entre los once ítems con más bajo promedio de calificación, cuatro corresponden al componente uno, relacionado con la planeación de estrategias. Cabe señalar que estos cuatro ítems coinciden en secundaria y preparatoria, aunque con calificaciones ligeramente distintas. Los ítems en cuestión son: “Administro bien el tiempo, me gusta hacer las cosas antes de la fecha límite; Tengo estrategias de estudio que me permiten tener éxito académico; Ante una tarea, utilizo diversas fuentes y recursos para su realización; Me pongo objetivos para orientar mi rumbo”, con un promedio de 3.74 entre las cuatro preguntas, y siendo la primera la de la calificación más baja, lo que orienta la sugerencia en este punto a trabajar con los alumnos en estrategias de administración de tiempo.

Si se correlaciona este resultado, con el obtenido en la presente investigación se puede inferir que ambas tienen una baja predilección por descubrir alumnos que se

consideren buenos planeadores de estrategias de estudio, ya que este documento descubre que la mitad de sus alumnos estudiados se consideran capaces de definir sus propios pasos para llegar al éxito, contra 2 alumnos que prefieren que se les muestren los pasos a seguir, es de gran importancia mencionar que casi igualándose se encuentran 8 alumnos que aceptan pasos para llegar al éxito pero se crean un criterio propio. Por último sólo un alumno prefiere definir sus pasos para alcanzar el éxito pero no sabe cómo.

Dicho resultado presume que en ambas investigaciones se observa un bajo promedio de alumnos que planeen su vida académica y cotidiana, sin embargo en la presente investigación se vislumbra un nuevo grupo esperanzador, aquellos que aún desean recibir los pasos que deben de seguir, pero ya se sienten motivados por crearse un criterio propio para seguir el éxito, se puede considerar a este grupo como el foco de oportunidad para generar en los jóvenes la autodirección del aprendizaje.

Volviendo a esta referencia del marco teórico, también se recomienda poner especial atención en las estrategias de estudio, así como en el hábito de la lectura y la investigación de fuentes y recursos, que, sobre todo con el advenimiento de la Internet, y su disponibilidad para prácticamente todos los estudiantes, el hábito de tomar la primera referencia se ha generalizado, sin mucha atención a su validez o falta de ella.

Debido a que esta investigación fue solamente de observación y no experimental. Resume que se debe poner una especial atención en las estrategias de aprendizaje el presente documento puede deducir las cuales pueden representar la continuación de la investigación arriba expuesta, ya que se dedicará a descubrir o diseñar las mejores estrategias de aprendizaje que fomenten la autodirección del aprendizaje en la materia de inglés 1.

*Participación del alumno en la retícula escolar.*

Continuando con la variable de estudio de autodirección del aprendizaje, en la siguiente investigación Hiemstra (1997) considera importante considerar al alumno como parte activa en el diseño de la retícula escolar, para generar un alto sentido de la autodirección del aprendizaje.

Micro-componentes para el éxito en la colaboración con el estudiante dirigido durante las vacaciones es una ponencia presentada en la primera conferencia mundial sobre el aprendizaje auto dirigido, en septiembre de 1997 en Montreal, Canadá. Por Roger Hiemstra.

El problema que visualizó Hiemstra durante esta ponencia fue: que gran parte de su investigación realizada en América del Norte durante los últimos 25 años ha demostrado que la mayoría de los estudiantes adultos prefieren tomar una responsabilidad considerable en su propio aprendizaje. Sin embargo la enseñanza tradicional y situaciones personales, limitan sus oportunidades para desarrollarse por sí mismo, ya que el control sobre el contenido a estudiar y sus procesos, están en manos de expertos y diseñadores o maestros que otorgan los enfoques didácticos, dejando fuera de la planeación curricular al alumno.

*Self Directed Learning (SDL)* fue aplicado por Hiemstra durante su investigación, en compañía de su colega Burt Sisco, durante un proceso para ver cómo podían resolver esta problemática del alumno exiliado de la planeación curricular aplicaron lo que llamaron instrucción individualizada. Este proceso sugiere que hay varias maneras en que los alumnos pueden asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, sin verse afectados por la anarquía curricular en su entorno de aprendizaje.

Como resultado se observó la necesidad de una mayor autonomía para el estudiante, Hiemstra está actualmente diseñando diversas formas en que los alumnos

puedan asumir un creciente control sobre ciertos aspectos de su proceso de aprendizaje, es decir, cada vez más poder. Se encuentra en un proceso de elaboración de dos productos relacionados. Uno de ellos es un marco para la identificación de la enseñanza y el aprendizaje de diversos procesos de micro-componentes en los cuales los alumnos pueden tomar sus propias decisiones. El segundo es una guía de recursos de diversas técnicas, herramientas y recursos que el estudiante que se auto-dirige pueda utilizar para planear los esfuerzos personales de aprendizaje, mejorar las habilidades personales, u obtener nuevos conocimientos.

Quizá para efectos de la presente investigación la institución en la cual se realizó el estudio considere a los alumnos de preparatoria muy jóvenes para responsabilizarse en importantes decisiones del diseño de su retícula escolar, pero, si considera de acuerdo a los resultados del presente documento otorgar una guía de recursos de diversas técnicas y herramientas para que el alumno dirija su auto aprendizaje, concretamente se observan las técnicas de aprendizaje: de alumnos con habilidades de aprendizaje globales; resolución de problemas; y de apoyo. Las cuales pueden iniciar un listado de apoyo que el alumno puede comenzar a dominar y elegir según sean sus intereses de autodirección del aprendizaje.

*Los participantes diseñan sus propios programas para alcanzar la competencia en sus propios campos de interés.*

De nuevo el presente documento se auxilia del autor Gibbons, y apoya de nuevo la importancia de que los alumnos participen en la planeación de los programas académicos. Acompañado de su colega Milton, quienes en el año 2008 detectaron la problemática de todas aquellas personas que se han quedado rezagadas en su desarrollo académico por razones diversas. Proponen la creación de un centro llamado: *College for personal Achievement*. Actualmente no se ha construido aún pero han recibido

favorables críticas de expertos como: Lynn Bromberg (Directora) y Ruth Fluevog de Formación Continua en *Capilano College*, Jim Carter, el ex Director de la Escuela Superior y el Viceministro de Educación de Columbia Británica, y Brian McConnell, maestro francés de escuela en el norte de Vancouver.

Proponen la creación de un centro de aprendizaje personalizado que ofrece abiertamente a la población que así lo desee, lo que los programas actuales no tienen. La principal característica de este centro es que los participantes diseñan sus propios programas para alcanzar la competencia en sus propios campos de interés. No habrá ningún requisito previo, salvo el deseo de aprender. Cualquier persona de edad con conocimientos previos puede entrar en el programa de un año aproximadamente. La instrucción se centrará en las habilidades y procesos necesarios para planificar y ejecutar un curso de acción que conduzcan a la competencia. Los participantes construirán una cartera de productos o metas y los logros que persiguen los cuales serán, la piedra angular de su certificación. La enseñanza, tanto en clase y en línea proporcionarán la instrucción, apoyo y ambiente de aprendizaje que los participantes requieren para el éxito en los estudios auto-dirigidos. Nuestra intención es desarrollar un modelo de educación que puede ser fácilmente replicado en otros lugares.

Este centro no ofrece precisamente un título en alguna especialidad sino que otorga las herramientas necesarias para que un aprendiz promueva su proyecto de vida académicamente de una manera formal.

El centro ofrecerá:

- Inscripción a cualquier estudiante que lea y escriba.
- Ofrecer la búsqueda de cualquier campo de interés.

- Capacitación en la auto-dirección y auto-desarrollo de habilidades, procesos y sistemas.
- Desarrollo en tres fases: Aprendiz, Profesional y Experto.
- Entrenamiento y práctica en el ejercicio de las competencias necesarias para el progreso a través de estas etapas.
- Tres intensivos de fin de semana en combinación con la línea de apoyo e interacción en cada semestre.
- El uso de muchos expertos jubilados como mentores.
- Comité de revisión de los estudiantes para sus presentaciones públicas.

Tabla 1  
*Beneficios del Centro*

<b>Beneficios</b>
1. Abrir la posibilidad del estudio de la enseñanza superior, a estudiantes rezagados.
2. ofrecer un programa único que permite a los participantes centrarse, gestionar y desarrollar sus habilidades en un campo de su elección.
3. proporcionar una oportunidad de enseñanza para los profesores comprometidos con los alumnos potenciar las habilidades, ambientes y experiencias que necesitan para participar en una vida de aprendizaje y rendimiento.
4. atraer donaciones y otros fondos para el desarrollo de las empresas y los partidarios del centro.
5. Convertirse en un modelo de investigación para otras instituciones.
6. ofrecer un programa único que permite a los participantes centrarse, gestionar y desarrollar sus habilidades en un campo de su elección.
7. proporcionar una oportunidad de enseñanza para los profesores comprometidos con los alumnos potenciar las habilidades, ambientes y experiencias que necesitan para participar en una vida de aprendizaje y rendimiento.
8. atraer donaciones y otros fondos para el desarrollo de las empresas y los partidarios del centro.
9. Convertirse en un modelo de investigación para otras instituciones.

Esta propuesta está diseñada para satisfacer una importante necesidad en la comunidad educativa, invitando a muchos que se encuentran fuera del sistema educativo entrar de nuevo a él. Muchas personas se quedan atrás cuando se proyectan en el curso para la educación superior. Los hombres y las mujeres que abandonaron la educación para dirigirse al trabajo y formar una familia, la gente que

quiere y desea un cambio en lo que están haciendo, y personas que alguna vez no estaban dispuestos a aprender, pero ahora, encontraron la oportunidad que necesitaban. La gente en transición de la escuela secundaria al trabajo, desde el matrimonio a una vida sola, de un trabajo a otro, o desde el trabajo a la jubilación, como ejemplos.

Dentro de estos grupos rezagados vienen incluidos claramente aquellos alumnos que se retiran de la escuela no por una baja voluntaria sino por pertenecer al índice de reprobación de la institución educativa, el presente documento denota en su investigación la problemática de un diez por ciento de reprobación dentro de una escuela preparatoria, en la materia de Comunicación Activa en Inglés. Así se estudia este grupo rezagado basándose en otras investigaciones afines que igualmente ponen una especial atención a estos grupos que no avanzan como un alumno regular. Y lejano a una imposición docente, esta investigación dentro de sus resultados considera que al alumno que se le obliga a trabajar sin considerar sus habilidades, resulta en un aprendiz incapaz de auto dirigir su aprendizaje. Por eso es que se incluye a este Centro como parte de las referencias afines, ya que en su esencia muestra la captación de alumnos que deseen reanudar su vida académica, pero no a través de una imposición sino con la capacidad personal de mejorar la autodirección de su aprendizaje.

En el centro se encuentra la capacitación que necesitan para reorientar y seguir adelante en sus vidas. Este Centro abrirá la puerta a la educación superior para una población significativa y ofrecerá a los participantes las habilidades, el medio ambiente y la oportunidad que necesitan para tener éxito. Su proyección de vida que pueden seguir mejorando y perfeccionando, será un testimonio de sus logros y capacidades, un testimonio que puede adjuntar a cualquier tarea de la vida diaria. Basándose principalmente en el desarrollo del auto-aprendizaje, y auto-desarrollo de habilidades.



### *Determinantes de la autodirección.*

Otra parte fundamental de la autodirección es el estudio de sus determinantes la siguiente investigación afín trata de encontrar todas aquellas principales expresiones de los alumnos que se encuentran en la educación media superior para planear su vida académica futura.

Norma Yépiz Guerrero presidenta del III Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas Mayo de 2009. Realizó el estudio: “Reporte de Investigación Educativa, Ensayo Docente y Resumen. Memorias del Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas”.

En la primera parte de este resumen se expone: “*Factors Influencing the Decision to Switch Major During College: An Exploratory Study*”, por Jorge Ibarra Salazar donde visualiza la necesidad de diseñar un modelo empírico para analizar las determinantes principales del estudiante para planear su futuro durante su vida universitaria.

Se consideró esta investigación dado que la autodirección del aprendizaje también incluye la planeación de vida y/o proyecto, y se relaciona más aún si estas decisiones son académicas. Considerando que autodirección del aprendizaje es planear las actividades que se deben realizar para alcanzar una meta definida.

Se puso en práctica un modelo empírico con una base de datos que consiste en información de la sección transversal del currículo escolar que contiene los perfiles académicos de los 13,061 estudiantes matriculados en universidades privadas de México durante el año 2000.

El modelo sugirió que la probabilidad de decisión de los jóvenes principalmente se debe al rendimiento escolar, y los factores sociales y demográficos. La hipótesis era

que un mejor rendimiento reduce significativamente la probabilidad de cambiar las expectativas del estudiante durante su elección y educación universitaria.

Debido a los resultados arrojados de este modelo se infiere en la gran importancia que tiene el rendimiento escolar durante la educación media superior, no únicamente para eliminar la deserción por reprobación (objetivo del presente documento) sino también, para que la institución procrea alumnos capaces de tomar firmes decisiones con respecto a su futuro académico.

Uno de los resultados significativos de la presente indagación es que los alumnos con un alto nivel de autodirección del aprendizaje son aptos para la resolución de problemas consideran pueden trabajar en equipo, y toman decisiones concienzudamente una de ellas y la mas importante de sus vidas, la elección de su carrera profesional.

*El aprendizaje auto dirigido informal más importante que el formal.*

Maurice Gibbons, Alan Bailey, Comeau Pablo SchmuckJoe, Sally Seymour, y David Wallace, (1980) analizaron las biografías de veinte reconocidos expertos sin capacitación formal más allá de la escuela secundaria con elementos comunes que podrían sugerir maneras de auto-dirigir con eficacia el aprendizaje y sus logros. De las 154 características identificadas, las cincuenta valoradas como las más importantes fueron examinadas. De estas surge un modelo de educación que es muy específico y activo, con experiencia de autodirección. Este modelo indica que la personalidad en los alumnos debe ser activa pero a la vez tradicional y radical. Sugiere un tema de vida para el alumno prudente y de unidad. Los autores transforman sus análisis en catorce hipótesis acerca de la educación, de una forma de educación que prepara a los estudiantes para una vida de auto-aprendizaje y logro.

La problemática que este grupo de expertos observó fue la siguiente: se suele pensar en el aprendizaje como algo que ocurre en una institución educativa bajo la dirección de un profesor, dentro de la estructura de un curso, basado en los libros de texto y evaluados por un examen escrito. Para convertirse en un experto se espera generalmente que asistan a una institución hasta que la certificación de conocimientos se concede. Pero esta es una visión estrecha de aprendizaje y educación, incluso para el desarrollo de la experiencia. Se aprende de manera informal y formalmente, y de la habilidad de los casos en la vida real, el aprendizaje auto dirigido informal puede a la larga en la vida del estudiante ser el más importante que el formal.

En la presente investigación dentro de sus resultados se muestra claramente como los alumnos consideran a la materia de inglés como una herramienta de vida, todos coinciden en que no se encierra al aula dentro de una escuela sino que denotan la gran importancia de ésta fuera, en las calles, dentro de un país extranjero o una empresa transnacional, todos los alumnos absolutamente visualizan la asignatura de una manera formal pero también, y mayormente, informal.

Maurice Gibbons, Alan Bailey, Comeau Pablo Schmuck Joe, Sally Seymour, y David Wallace, (1980). Decidieron estudiar las biografías de las personas auto-educadas para saber si tenían características y experiencias que pueden ayudar a comprender la dinámica del proceso de auto-dirección. Estos se definen como personas que se convirtieron en expertos en cualquier campo socialmente aceptado de la actividad humana sin un entrenamiento formal pasado en la escuela secundaria o su equivalente [a excepción de Frank Lloyd Wright, que estudió un año en una universidad]. Aunque la decisión de eliminar los auto-educados como Mendel, Miguel

Ángel, Spinoza, y Shakespeare, se debe a la restricción a la muestra a aquellos cuya contribución se realizó en los últimos cien años.

Finalmente, las cartas estaban apiladas en 154 categorías, cada una representando una característica distintiva del tema de la naturaleza, la vida, o los tiempos. Estas categorías se agruparon en los siguientes ocho categorías:

1. De fondo (por ejemplo, familia, comunidad, historia personal)
2. Características Personales del Sujeto
3. Aprender los métodos de sujeción
4. Sin perjuicio de las relaciones con los demás
5. Condiciones en las que vivió Asunto
6. Los incidentes clave en perjuicio de la vida de la
8. Sin perjuicio de las actitudes, opiniones y Filosofía

Tabla 2

*Las 40 características más destacadas de un estudio de las biografías de 20 personas que se convirtieron en un experto sin un entrenamiento formal*

---

**Características más destacadas**

- |   |  |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Primer experto en su zona</li> <li>2. Laboriosidad</li> <li>3. Perseverancia</li> <li>4. Estudio de autodisciplina</li> <li>5. Curiosidad</li> <li>6. La búsqueda unilateral</li> <li>7. Creatividad</li> <li>8. Ingenio</li> <li>9. Auto-confianza</li> <li>10. Capacidad natural</li> <li>11. Asertividad</li> <li>12. Inteligencia</li> <li>13. Exploración independiente</li> <li>14. Observación</li> <li>15. Apoyo confirmatorio de otros</li> <li>16. Integridad</li> <li>17. Inconformidad</li> <li>18. Ambición</li> <li>19. Efecto del entorno económico</li> <li>20. Efecto de sus principales logros</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>21. La buena salud física</li> <li>22. Los motivos altruistas</li> <li>23. Sensibilidad a los demás</li> <li>24. Desarrollo de interés en la juventud</li> <li>25. Carisma personal</li> <li>26. Avidéz lectora (específico para el campo)</li> <li>27. Un incidente que condujo a una nueva perspectiva</li> <li>28. Emocionalmente cálido y familiar</li> <li>29. Una relación primaria es vital para la vida y carrera</li> <li>30. Buena salud psicológica</li> <li>31. Conflictos en el Campo de la especialidad</li> <li>32. Fuerte principios rectores de personalidad</li> <li>33. Ocupado y activo</li> <li>34. Optimismo</li> <li>35. Aspecto agradable</li> <li>36. Coherencia de la familia</li> <li>37. Evidencia de Buena Memoria</li> <li>38. Fue su madre de mayor influencia que su padre.</li> <li>39. La vida sin accidentes</li> <li>40. Sentido del humor</li> </ol> |
|---|--|

Nota: Esta tabla representa a 40 de un total de 154 categorías. El promedio numérico de las escalas de evaluación varió desde 6,4 hasta 4,8 de un máximo de 7.0.

---

Entre los veinte temas de auto-dirección, el más desarrollado fue un interés en algún campo durante la juventud. Fue considerada como experiencia clave, la juventud incita el interés en la actividad en forma consolidada. Como resultado de su interés, se pone en marcha un ejercicio de mente única de excelencia en el que el principal método empleado fue la auto-disciplina y auto-dirección del estudio. Esto se logra mediante la exploración independiente del campo a través de sus propias investigaciones o experimentos mediante la observación de los expertos que trabajan en el campo, y leyendo todo lo posible en relación con los problemas y cuestiones que les afectan.

Accidentes o coincidencias parecen jugar un papel importante. La posibilidad de sucesos los llevó a menudo a una nueva perspectiva que les permitió resolver problemas y lograr avances en la comprensión.

*Niveles desde la introducción ocasional, hasta el aprendizaje auto dirigido completo*

Finalmente de nuevo Gibbons ahora acompañado por Wiley en el 2002, proponen en su investigación ciertos niveles de autodirección del aprendizaje que buscan sean estandarizados en las distintas investigaciones sobre el tema en el futuro.

Primeramente definen autodirección del aprendizaje como: *Aprendizaje auto dirigido (SDL) es un aumento en el conocimiento, la habilidad o el rendimiento realizado por cualquier persona por razones personales, empleando cualquier medio, en cualquier lugar y en cualquier momento a cualquier edad.*

Luego definen las principales vertientes que consideran necesarios en el futuro para una mejor comprensión del tema

La taxonomía que se propone se refiere a los grados de SDL que van desde totalmente dirigida por el aprendizaje del profesorado hasta encontrar la total autonomía del aprendiz.

Incidentales.

La introducción ocasional de las actividades de SDL en los cursos o programas que son de otra manera dirigida por el maestro (por ejemplo, los proyectos individuales, estaciones, o la breve introducción de cualquier otra forma de SDL en la educación).

Enseñar a los estudiantes a pensar de manera independiente.

Los cursos o programas que hacen hincapié en la búsqueda personal de

significados a través de la exploración, investigación, resolución de problemas y la actividad creativa (por ejemplo, debates, casos prácticos, investigaciones, ensayos, dramatizaciones, trabajo de campo).

Autogestión de aprendizaje.

Los cursos o programas presentados a través de guías de aprendizaje que los estudiantes completen de forma independiente.

Planificación de auto aprendizaje.

Los cursos o programas en los que los estudiantes siguen los resultados del curso a través de actividades que ellos mismos diseñan.

Aprendizaje auto dirigido completo.

Los cursos o programas en los que los estudiantes eligen los resultados, diseñan sus propias actividades y llevar a cabo su propio camino.

Esta investigación representa la última dentro del marco teórico y se hace un especial hincapié en los hallazgos localizados respecto a las variables principales de autodirección del aprendizaje y estrategias didácticas y de aprendizaje otorgadas por diversos autores. Mostrando una acepción de dichas variables emuladas por la propia autora del presente documento como sigue:

El estudiante auto dirigido es aquel que asume la responsabilidad de su propio aprendizaje. La idea no es nueva, pero recientemente ha recibido una renovada atención en el ámbito de la educación y tiene una especial significación para el sector de la educación de adultos, puesto que, representa un cambio significativo con respecto a la planificación académica tradicional, subraya la autonomía y el desarrollo personal.

El individuo toma la iniciativa y la responsabilidad de lo que ocurre. Los individuos aprenden a seleccionar, gestionar y evaluar sus actividades de aprendizaje propias, objetivos que pueden ser perseguidos en cualquier momento, en cualquier lugar, a través de cualquier medio, a cualquier edad.

En lo que respecta a las estrategias de aprendizaje, se puede mencionar que son el medio efectivo práctico y real, mediante el cual el alumno logra el desarrollo de la autodirección del aprendizaje, ya que se convierte en un sujeto competente capaz de resolver situaciones de la vida cotidiana. Debido a que recibió el adiestramiento necesario con las estrategias de aprendizaje adecuadas en el momento correcto.

Dentro de la presente investigación se descubrió un tipo de alumno cercano al aprendizaje auto dirigido completo, que aunque no es muy numeroso en su existencia, es, sin embargo muy interesante, se trata de aquellos con habilidades globales, alumnos que no reconocen el significado de una palabra en inglés por la búsqueda en un diccionario, sino que correctamente la suponen por el contexto de palabras que la rodea. Este tipo de alumnos visualizan a la materia situada en acciones de la vida real, y ejercen una verdadera comunicación en inglés en el aula.

Este tipo de alumnos son capaces de llevar acabo largas lecturas y además llevar a cabo prácticas y visitas de campo ensayos escritos y situaciones como exposiciones o investigaciones que desarrollen sus habilidades

### *Competencia Educativa*

#### *Competencia comunicativa en inglés, lenguaje técnico en la práctica real.*

Retomando el tercer tema del presente marco teórico: ¿Qué es la competencia comunicativa en inglés? Se encuentra la investigación afín, representada por la tesis



llamada: La enseñanza comunicativa del inglés con fines específicos: una propuesta teórico-metodológica para la educación posgraduada en las ciencias médicas Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, José Sergio Puig Espinosa.

Y aunque la ciencia a la cual se dedica esta investigación es médica, se resalta que invariablemente la enseñanza de la competencia comunicativa en inglés es vital, tanto para estudiantes como para profesionales que se desarrollan activamente dentro del campo laboral que le corresponda. Se alude entonces a la gran valoración que se le otorga a la práctica real del idioma inglés, necesario en situaciones tan apremiantes como las relacionadas con la salud.

Puig, (2008) bajo la tutoría de los doctores Concepción Padrón Castañas e Hilario Falcón Tanda, culmina su tesis en la Ciudad de la Habana en diciembre del 2008. En dicha tesis puntúa: una propuesta teórico-metodológica que concibe la integración del Enfoque Comunicativo, del Enfoque Histórico-Cultural y de una Didáctica Desarrolladora para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del inglés con fines específicos a las Ciencias Médicas en la sala hospitalaria como escenario docente de la actividad docente-asistencial, lo cual contribuye a la formación de los médicos docentes de especialidades clínicas como comunicadores competentes en la lengua inglesa, y donde se le brinda al estudiante de la educación posgraduada una forma de comprensión y actuación en el idioma inglés, y la concientización del cómo operar con las técnicas y procedimientos comunicativos para la obtención del conocimiento científico en la práctica médica.

Esta tesis presenta un diseño y fundamentación de esa propuesta, la cual deriva una nueva forma de organización del proceso enseñanza-aprendizaje del inglés con fines específicos a las Ciencias Médicas en la educación posgraduada así como la metodología de trabajo para este proceso la cual inserta y promueve la vinculación de las especialidades médicas del área clínica con la enseñanza comunicativa del inglés en función del perfeccionamiento de la disciplina idioma inglés y de prevenir y/o resolver el problema de salud del paciente ingresado.

La presente tesis no observa una problemática, sino que en su lugar la prevé, formando médicos docentes como comunicadores competentes de la lengua inglesa, para los estudiantes graduados, y que estos a su vez puedan entender y resolver los problemas que los pacientes presenten.

Para dar respuesta a las tareas trazadas se aplicaron los siguientes métodos de investigación pedagógica. Del nivel teórico se trabajó con los siguientes: 1. El análisis-síntesis se utilizó en el análisis y la síntesis de los elementos bibliográficos, en las definiciones y puntos de vista que los diferentes autores plantean en sus teorías, en los resultados obtenidos de las pruebas aplicadas y en lo que respecta a los documentos de política educacional, los programas de estudio y los criterios de especialistas. 2. El inductivo-deductivo se utilizó para llegar a conocer las características generales que en términos de comprensión muestran los estudiantes médicos docentes de especialidades clínicas y los factores que la rigen para el descubrimiento de las regularidades y su constatación posterior en los datos empíricos. 3. El histórico-lógico se utilizó para estudiar el objeto en su desarrollo y contradicciones mediante el de cursar histórico de la enseñanza del idioma inglés en la educación posgraduada de las Ciencias Médicas en Cuba y su relación con las tendencias a escala global, así como las condiciones, el papel

y las relaciones fundamentales que se dan en el proceso enseñanza-aprendizaje de este idioma con un enfoque comunicativo. 4. La modelación se utilizó en la elaboración de la propuesta metodológica orientada a la enseñanza comunicativa del inglés con fines específicos a las Ciencias Médicas en la educación posgraduada.

Los métodos empleados se orientan con un enfoque sistémico que permitió establecer las relaciones entre los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la educación posgraduada de las Ciencias Médicas y el Enfoque Comunicativo así como las relaciones de dichos componentes con los fundamentos de la propuesta teórica metodológica. Del nivel empírico se trabajó con la observación en su forma estructural lógica sucesiva, la cual brindó una realidad del desarrollo de la investigación con una percepción directa de los fenómenos, aspectos y elementos que se manifestaron en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como con la experimentación, que permitió poner en la práctica la investigación y llegar a los resultados. Como formas complementarias se aplicó el estudio de la documentación vigente para la enseñanza del postgrado y del idioma inglés con fines específicos a las Ciencias Médicas, el estudio del resultado de la actividad de los estudiantes, la encuesta a estudiantes y la aplicación de diferentes formas de evaluación con pruebas de entrada y salida, y de tribunal de expertos extranjeros.

Los resultados obtenidos de la propuesta teórico-metodológica: investigación pedagógica permiten asumir que dicha propuesta teórico-metodológica:

1. Cumple con la enseñanza comunicativa del inglés con fines específicos a las Ciencias Médicas en la educación posgraduada teniendo como escenario docente la sala hospitalaria para la formación de los médicos docentes de especialidades clínicas como

comunicadores competentes en la lengua inglesa en función de prevenir y/o resolver el problema de salud del paciente ingresado.

2. Logra la adquisición de los hábitos, habilidades y competencias comunicativa y profesional en la lengua inglesa teniendo como premisa la profesión y la especialidad en las Ciencias Médicas, la cultura y la posición político-ideológica del tipo de sociedad a trabajar y las características de la comunidad anglófono.

3. Demanda que el profesor de la lengua extranjera no solo se prepare en su especialidad sino también en los temas y contenidos de las especialidades clínicas de las Ciencias Médicas.

4. Promueve y facilita la posibilidad de incluir, de forma paulatina, otros temas que se vinculan directa o indirectamente con los casos que se estudian; todo esto como producto de las discusiones de cada uno de los casos que se iban presentando.

5. Posibilita el estar presente y participar a todos los profesionales y estudiantes de pregrado que asisten a la actividad asistencial: los médicos docentes de especialidades clínicas (que no estaban en el curso), los médicos especialistas no docentes, los estudiantes de pregrado de los distintos años de rotación en la sala hospitalaria y hasta aún más al personal de enfermería donde todos, con sus preguntas, aportan al conocimiento científico y enriquecen el debate.

6. Posibilita la participación y el intercambio activo del estudiante del curso en función de que organice, autoevalúe y supervise su propio aprendizaje y a su vez participe en un aprendizaje cooperativo.

7. Promueve el uso del idioma inglés en pacientes y sus familiares haciendo que se sientan motivados a participar voluntaria y activamente, brindando y solicitando información en la lengua inglesa en muchos aspectos de su interés tanto en el acto de la actividad docente-asistencial como fuera de este.

Al finalizar la adición de esta investigación afín, se puede observar a lo largo de los resultados obtenidos, el que se encuentra en el número seis, el cual alude a la participación activa del estudiante, quien se vuelve capaz de organizar, autoevaluar y supervisar su propio aprendizaje, situación que demuestra que el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés promueve la autodirección del aprendizaje en el discente.

Pero aun de manera mas especifica la presente investigación de este documento, muestra en sus resultados el estudio realizado a alumnos de la materia; comunicación activa en inglés, con miras a que debe realizarse un ciclo continuo de investigación en las materias que le proceden en su retícula, que también abarcan un lenguaje técnico, (como la investigación arriba mencionada) ya que estos mismos alumnos desarrollaran, la materia de Comunicación especializada en inglés, de electromecánica.

*Buscando la autonomía seguridad y competencia educativa de los estudiantes norteamericanos.*

En el estudio de la variable competencia comunicativa en inglés, se descubre el artículo “*Walkabout*” que muestra el poco reflejo de la instrucción recibida en la escuela, puesto en la práctica real de la vida cotidiana. Dicho artículo fue adaptado a las prácticas educativas en distintos focos de atención de Norteamérica.

Artículo representado por: Maurice Gibbons, quien no ejecuta una investigación marcada por espacios desde un marco teórico hasta los resultados. Sino que ofrece una perspectiva famosamente aclamada en su escrito "*Walkabout*".

Este artículo sobre el enfoque para el desafío del aprendizaje auto-dirigido se publicó por primera vez en el "*Delta Kappa Phi*" en mayo de 1974. Se convirtió en el más solicitado de reimpresión en la historia de la "*Kappa*", ganó un premio a la excelencia de "*Educación Digest*", y fue reimpreso en más de una docena de libros. Durante varios años la "*Kappa*" produjo un boletín de noticias y programas escolares desde que *Walkabout* apareció. Varios de estos aún están activos después de casi treinta años. En mayo de 1984, la "*Kappa*" publicó "*Walkabout*" Diez años después" y los informes de varios programas activos. Las principales características de *Walkabout*, en forma adaptada, aparecen ahora en una amplia gama de enfoques educativos.

Basado en una película australiana llamada "*Walkabout*", que en ningún momento persiguió un fin educativo, fue vista por Gibbons (1974). Quien tomó su inspiración y la traslado al ámbito escolar para sacar provecho y desarrollar la autodirección del aprendizaje.

En la película, dos niños se salvan en el desierto-como el desierto del interior cuando su padre, queda enloquecido por el fracaso en los negocios, y comienzan los intentos de matarse. En cuestión de horas para estos niños se han agotado, perdido y desamparado. Inapropiadamente vestidos con uniformes de escuelas privadas, incapaces de encontrar alimento o protección contra el calor abrasador y sin esperanza de encontrar su camino de regreso, que parecen determinados a morir. En el último momento se encuentran al cuidado de un joven aborigen, un muchacho nativo de Australia en su salida de la tribu de mes a lo largo de seis pruebas de resistencia, durante

el cual debe sobrevivir solo en el desierto y volver a su tribu como un adulto, o morir en el intento. En contraste con los niños de la ciudad, se mueve a través del desierto. Sobrevive no sólo con habilidad, sino con gracia y orgullo.

El autor correlaciona dicha película destacando el contraste entre el paseo de la experiencia indígena y la prueba de los adolescentes en su preparación para la vida adulta en la propia sociedad urbana. El nativo se enfrenta a un juicio muy severo, en el que debe demostrar los conocimientos y habilidades necesarias para hacer de él un colaborador de la tribu en vez de una pérdida por sus escasos recursos. Por el contrario, los jóvenes de América del Norte se enfrentan a los exámenes escritos con habilidades de prueba muy lejos de la experiencia real que tendrá en la vida real. Él escribe, él no actúa. Resuelve problemas familiares, teórico, no se aplica lo que sabe, realmente, en situaciones difíciles. Está bajo la dirección en un entorno protegido hasta el final, no sale al mundo para demostrar que está preparado para sobrevivir en él, y contribuir a nuestra sociedad. Su preparación es principalmente para el dominio de los contenidos y habilidades en las disciplinas y tiene poco que ver con llegar a la madurez, alcanzando la edad adulta, o el desarrollo pleno como persona.

Mediante la escritura de este artículo, Gibbons (1974), persigue demostrar la necesidad de la autodirección del aprendizaje que a lo largo de este artículo de nuevo se relaciona con la competencia educativa. O sea la práctica real, situación definida en el tercer tema del presente marco teórico: ¿Qué es competencia educativa en inglés?, y aterrizada a la realidad destacando su necesidad en la investigación incluida arriba: “La enseñanza comunicativa del inglés con fines específicos: una propuesta teórico-metodológica para la educación posgraduada en las ciencias médicas”.

Gracias a este artículo de “*Walkabout*”, por Gibbons (1974). Actualmente existen numerosos programas de autodirección del aprendizaje en los Estados Unidos. Buscando la autonomía seguridad y competencia educativa de los estudiantes norteamericanos.

Este artículo que generó distintos programas de autodirección del aprendizaje, mostró la poca habilidad de jóvenes teóricos versus prácticos, esta investigación del presente documento también muestra claramente, pero aplicado a otro campo y de manera distinta la misma situación, se descubrió que cuando se le muestra el camino académico a un alumno reglamentariamente sin posibilidades de elección se crea en el alumno que:

- Sienten que no planean sus actividades en la vida cotidiana ni académica
- Se sienten incapaces de realizar tareas específicas en el campo real de la material
- No desarrollan su competencia comunicativa en inglés.

Entonces, sin intenciones negativas el propio docente crea en sus alumnos:

- La falsa acepción de que su competencia comunicativa en inglés, simplemente es inexistente.
- Y crea por medio de las estrategias de aprendizaje que el maestro considera buenas, una fuerte resistencia en el alumno a crear y desarrollar habilidades que mejoren su auto dirección del aprendizaje.



## *Estrategias de enseñanza – aprendizaje*

### *Estrategias de aprendizaje.*

La investigación afín siguiente, es de la cual se tomo uno de los instrumentos exploratorios para la presente indagación, el “Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés” – CELI (Ramírez y Pereira, 2006), el cual muestra tres distintas variables de estrategias meta cognitivas que los alumnos utilizan para desarrollar la autodirección de su aprendizaje.

Proveniente de Latinoamérica de la Revista de Estrategias meta cognitivas del curso pre – universitario de la Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela Caracas. El artículo expuesto es llamado: Uso de estrategias meta cognitivas de estudiantes de inglés en curso pre-universitario o “*Use of metacognitive strategies by students of english in pre-university courses*” por Silvia I. Pereira durante el año 2006.

Se considera convenientemente incluir esta investigación ya que define varias estrategias didácticas que promueven la meta cognición en alumnos del idioma inglés. Dicha meta cognición es parte inclusiva de la autodirección del aprendizaje en numerosas acepciones mencionadas por los expertos y recordadas al iniciar este marco teórico. Aunado a que también en esta indagación se busca estrategias didácticas que si no buscan únicamente la meta cognición en el alumno, pretende un fin muy cercano a esta; la autodirección del aprendizaje.

El objetivo de este estudio fue evaluar el uso de estrategias meta cognitivas de los estudiantes de la primera cohorte del Ciclo de Iniciación Universitaria – CIU – de la Universidad Simón Bolívar. Los sujetos, 104 estudiantes de Inglés del CIU durante el trimestre Abril-Julio de 2006, completaron el Cuestionario de Estrategias de Lectura en

Inglés – CELI (Ramírez y Pereira, 2006) el cual es una adaptación al español del Survey of Reading Strategies SORS (Mokhtari y Sheorey, 2002) diseñado para determinar el uso de estrategias meta cognitivas al leer textos escolares y académicos en inglés. Los resultados, analizados sobre la base de variables socio demográficas y académicas, indican que las estrategias más utilizadas por los sujetos son las de resolución de problemas, seguidas por las de apoyo y las globales respectivamente. Igualmente, se observa que los estudiantes de sexo femenino y los sujetos de 17 años de edad, de ambos sexos, tienden a emplear con más frecuencia las estrategias de resolución de problemas. Además, se encontró una correlación de baja a moderada entre los resultados del CELI y la nota final de los estudiantes de inglés CIU (0,23). Adicionalmente, se administró una versión en español (Martínez Fernández, 2004) del Inventario de Estrategias Meta cognitivas mencionado por (O'Neil y Abedi, 1996) y se relacionaron los resultados obtenidos con los del CELI. Se encontró una correlación media entre los resultados de ambos instrumentos. Se recomienda el uso de herramientas como el CELI que ayuden a que los estudiantes descubran sus fortalezas y debilidades en lo referente al uso de estrategias meta cognitivas.

La metodología usada para el estudio es la siguiente: la muestra se seleccionó de forma casual, y quedó constituida por 104 estudiantes que cursaban el inglés CIU durante el trimestre abril-julio de 2006 en la USB, Caracas. El grupo estaba conformado por 63 estudiantes de sexo masculino y 41 de sexo femenino, cuyas edades comprendían entre los 17 y los 20 años. Asimismo, 71 por ciento de los bachilleres eran egresados de instituciones públicas y semiprivadas, y el 29 por ciento restante provenía de instituciones privadas. En esta investigación, el instrumento principal de recolección de los datos fue el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI), el cual es una

adaptación al español realizada por Ramírez y Pereira (2006) en una población de estudiantes venezolanos, del «Survey of Reading Strategies» ( SORS ) de Mokhtari y Sheorey (2002) que evalúa el conocimiento meta cognitivo de estrategias de lectura en estudiantes al leer materiales académicos en inglés. El CELI está compuesto por tres escalas de estrategias de lectura: globales, resolución de problemas y apoyo. Las estrategias de apoyo implican mecanismos básicos de apoyo que facilitan la comprensión del texto, como por ejemplo, uso de fuentes primarias, búsqueda de materiales de referencia y el uso del diccionario. Las estrategias de resolución de problemas incluyen acciones que el lector utiliza para comprender mejor el texto mientras trabaja directamente con él y permiten que focalice técnicas para resolver dificultades relativas a la comprensión de la información textual. Las estrategias globales, orientadas hacia el análisis global del texto, son intencionales y cuidadosamente planificadas por el lector para monitorear o manejar su lectura.

Los resultados del este estudio fueron analizados sobre las bases de variables socio demográficas y académicas. A continuación se presentan los porcentajes obtenidos en lo que respecta a las variables de sexo, edad y tipo de escuela. La perspectiva de resultados estuvo constituida por estudiantes de sexo masculino, 82,7 por ciento de los participantes tenían entre 17 y 18 años de edad y 71,2 por ciento eran egresados de instituciones de bachillerato públicas y semiprivadas. Con la intención de determinar la relación existente entre el uso de las estrategias de resolución de problemas, de apoyo y globales, y las variables de sexo, edad y tipo de escuela, se aplicaron las pruebas de contraste de media (*t-Student*) y análisis de varianza (FANOVA) según el caso. En lo concerniente a la relación entre el sexo y el uso de las estrategias de resolución de problemas, se observa una diferencia significativa entre los

resultados obtenidos. Las estudiantes tienden a utilizar con más frecuencia dichas estrategias cuando se comparan con los varones. Con respecto a la edad de los participantes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de estudiantes de 17 años y los estudiantes de 18 años en adelante. Los estudiantes de 17 años de edad de ambos sexos tienden a usar mucho más las estrategias de resolución de problemas que los estudiantes de 19 años de edad o más (diferencia de media =, 44,  $p= ,02$ ). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en lo que atañe al tipo de institución de procedencia de los estudiantes y el uso de estrategias de resolución de problemas. Adicionalmente, tampoco se observaron diferencias significativas en lo relativo a la relación entre las variables de sexo, edad y tipo de escuela y el uso de estrategias de apoyo. Sin embargo, es interesante notar, con base en las medias de los grupos, que también aquí los estudiantes de género femenino reportaron un mayor uso de este tipo de estrategias.

Finalmente de esta investigación del marco teórico se decidió aplicar el instrumento CELI, a la propia investigación realizada, el cual arrojó una sorprendente inclinación por alumnos con habilidades de resolución de problemas en la institución de educación media superior de estudio.

## Capítulo III

### Método

#### *Diseño de la Investigación.*

Este apartado comienza con la definición que Hernández, Fernández y Baptista (2006) otorgan a la investigación: “Se define como el conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno”.

Partiendo de esta acepción se puede asentar que el presente documento eligió un proceso, secuencial y probatorio que incluirá técnicas cualitativas en su formato. Por lo cual los pasos se preceden entre sí, quedando descartada la posibilidad de interactuar libremente entre las fases de investigación, como quizá se realizaría en un estudio cualitativo.

Pero ambos procesos cualitativo o cuantitativo son empíricos, pues recolectan datos de una realidad objetiva o construida. El proceso cualitativo según Hernández (2002) sobre el cual se ampara esta investigación consta de diez fases:

1. Idea
2. Planteamiento del problema
3. Revisión de la literatura y desarrollo del marco teórico
4. Visualización del alcance del estudio
5. Elaboración de hipótesis y definición de variables
6. Desarrollo del diseño de investigación
7. Definición y selección de la muestra
8. Recolección de los datos
9. Análisis de los datos
10. Elaboración del reporte de resultados

Se puede presumir hasta el momento que los pasos enumerados hasta el sexto peldaño ya se han expuesto en la presente investigación. Definiéndose hasta el momento como una investigación mixta de naturaleza secuencial en su formato. Siendo cuasi-experimental aportando datos de frecuencia y porcentaje.

### *Contexto socio demográfico*

Un colegio del sistema formativo público de educación media superior, es la institución donde se pretende desarrollar la investigación, desde su creación hace treinta años, constituye la opción educativa orientada a satisfacer las necesidades de formación de cuadros técnicos, que demandan las unidades económicas del área productiva del país. Se ubica en el nivel medio superior de la escala educativa, y es considerada como una opción del rubro gubernamental federal, por lo que obedece a los objetivos de la esta educación planteados por la Secretaria de Educación Pública, en el Modelo Educativo de Educación Media Superior , basado en el “Programa de Desarrollo de la Educación Tecnológica”.

Los alumnos, tienen un concepto claro: estudiar el bachillerato tecnológico para enlistarse en un futuro en alguna industria transnacional. Son pocos los alumnos que consideran continuar su desarrollo académico o en su efecto, pretenden combinarlo con alguna actividad técnica laboral de medio tiempo. En última instancia se encuentran aquellos discentes, que no encontraron un lugar disponible en el bachillerato estatal, y que sólo pretenden aprobar su educación preparatoria para continuar con la carrera académica que ya incluso, tienen planeada.

Por lo cual la identidad del Colegio se ha cimentado en dos grandes fortalezas institucionales: la educación profesional técnica basada en competencias y su vocación para establecer una vinculación creciente con los propios sectores productivos del país. Resaltando como detalle especial de atención que; la industria aeroespacial de recién ingreso al estado se encuentra en pláticas con la institución educativa para proveerse de nuevos trabajadores egresados del plantel. Lógicamente con un nivel de desarrollo esperado de la lengua inglesa.

Todo lo anterior define claramente la necesidad de crear profesionales técnicos basados en competencias, capaces de lidiar con problemas reales, situación estudiada en el presente documento durante la fracción descrita en el capítulo pasado “¿Qué es la competencia comunicativa en inglés?”, la cual puede ser alentada grandemente de una manera positiva mediante estrategias didácticas que fomenten en el alumno la autodirección de su aprendizaje.

#### *Población y muestra*

La muestra se basó en el estudio mixto del aula de la institución situada en el grupo 315, salón 19, de la carrera de electro mecánica con 20 alumnos.

El CELI, se aplicó a todo el grupo de alumnos, para descubrir cuáles jóvenes se inclinan por estrategias de autodirección globales, de apoyo, o de resolución de problemas, estrategias definidas en los resultados de dicho cuestionario.

Queda definido entonces un grupo de 20 personas dividido por el CELI, 10 personas trabajaron con las estrategias de su preferencia (4 globales, 2 de apoyo, y 4 de resolución de problemas). Y otras 10 por el contrario trabajaran con estrategias que no son de su agrado según el CELI, (10 de resolución de problemas).

La carrera de electromecánica es la única que se estudió ya que los estudiantes pertenecientes a distintas carreras tienen perfiles muy distintos, esta carrera abarca en la escuela a dos grupos de alumnos. Y sólo un grupo es seleccionado, debido a que no todos los miembros tienen entonces la probabilidad de ser elegidos se acude entonces a un tipo de muestra no probabilística.

Comentan Hernández, Fernández y Baptista, (2006 p. 241) al respecto:

En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o de un grupo de personas, y desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación.

### *Participantes*

Los participantes de investigación son 20 en total, todos oscilan entre 17 y 19 años, son todos hombres, excepto una mujer, debido a que está dirigido a la carrera de electromecánica. Se consideran de un nivel socioeconómico, medio bajo, sus intereses profesionales son meramente técnicos, la materia de inglés a pesar de no pertenecer al cuadro básico de su carrera, siempre se encuentra presente a lo largo de toda ella. Son jóvenes comprometidos, de un turno vespertino, seis de ellos, trabajan por las mañanas y de ahí se trasladan a la escuela, y casi todo el salón, labora durante las vacaciones en empleos temporales de medio tiempo.

### *Instrumentos*

El primer instrumento el cual fue aplicable a toda la población, o sea los 20 alumnos, fue el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI), dicho cuestionario es una adaptación al español realizada por Ramírez y Pereira (2006) en una población de estudiantes venezolanos, del «*Survey of Reading Strategies*» (SORS)



mencionado por Mokhtari y Sheorey (2002) que evalúa el conocimiento meta cognitivo de estrategias de lectura en estudiantes al leer materiales académicos en inglés.

El segundo instrumento de la presente investigación, es una “Entrevista de estrategias de aprendizaje que fomenten la autodirección del aprendizaje” ESTAU, en la competencia comunicativa en inglés. Es un formato que incluye 10 ítems relacionados con la autodirección del aprendizaje que el discente del idioma inglés debe utilizar para desarrollar un aprendizaje significativo dentro de las tres principales variables de estudio de esta investigación: autodirección del aprendizaje, estrategias de aprendizaje y competencia comunicativa en inglés. Las preguntas de la entrevista se redactan por la autora del presente. Las preguntas son abiertas para ser transcritas y codificadas. Con ciertas claves que muestren los resultados de una manera clara y concreta

#### *Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés*

Los autores de la prueba CELI se basaron en seguir el estudio a fin de evaluar la frecuencia del uso de estrategias meta cognitivas para la comprensión de la lectura de textos en inglés por parte de los estudiantes de la primera cohorte del Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU) de la Universidad Simón Bolívar (USB) sobre la base del análisis de variables socio demográficas y académicas.

Primeramente, el CIU es un programa de formación dirigido especialmente a bachilleres egresados, en su mayoría, de escuelas públicas de Educación Media venezolana quienes habiendo presentado el examen de admisión para ingresar a las carreras de licenciaturas, ingenierías y equivalentes que ofrece la USB, fueron seleccionados para cursar el ciclo. Esencialmente, el objetivo general del programa es consolidar conocimientos básicos, destrezas y habilidades intelectuales en los

estudiantes con el fin de facilitar y enriquecer la formación integral de los aspirantes de las carreras universitarias seleccionadas.

El CELI está compuesto por tres escalas de estrategias de lectura: globales, resolución de problemas y apoyo

Las estrategias de apoyo implican mecanismos básicos de apoyo que facilitan la comprensión del texto, como por ejemplo, uso de fuentes primarias, búsqueda de materiales de referencia y el uso del diccionario. Las estrategias de resolución de problemas incluyen acciones que el lector utiliza para comprender mejor el texto mientras trabaja directamente con él y permiten que focalice técnicas para resolver dificultades relativas a la comprensión de la información textual. Las estrategias globales, orientadas hacia el análisis global del texto, son intencionales y cuidadosamente planificadas por el lector para monitorear o manejar su lectura.

A lo anterior cabe destacar, la validez de constructo del CELI a través del análisis factorial de ejes principales oblicuos con Keiser (Ramírez y Pereira, 2006). La confiabilidad total del instrumento, medido a través del Alfa de Cronbach ( $\mu$ ), fue de 0,79. Para las estrategias globales fue de 0,71, para las estrategias de apoyo fue de 0,70 y para las de resolución de problemas fue de 0,62. Los resultados sugieren que la adaptación del instrumento es válida y confiable. Las propiedades del instrumento favorecen su utilización en las actividades docentes y de investigaciones psicológicas, lingüísticas y educativas.

El cuestionario se compone de 24 ítems y se maneja en una escala de Likert de 5 grados.

De esta manera el cuestionario otorga las estrategias de aprendizaje que los alumnos prefieren durante la comprensión del inglés, pero, ¿Serán estas estrategias que el alumno elige conscientemente las que realmente le ayuden a dirigir su aprendizaje?

A continuación se definen las estrategias que arroja el CELI:

Estrategias globales: estrategias intencionales y cuidadosamente planificadas que permiten al lector monitorear y manejar el proceso de lectura teniendo un propósito en mente. (Cuando buscan la respuesta a una pregunta en específico).

Estrategias de resolución de problemas: acciones y procedimientos que el lector utiliza para comprender el texto mientras trabaja directamente con el mismo. (Evitan la desconcentración y leer pausadamente).

Estrategias de apoyo: mecanismos básicos de ayuda que facilitan la comprensión del texto. (Realizar anotaciones a lo largo de la lectura).

#### *Validez y confiabilidad del ESTAU*

Entrevista de estrategias de aprendizaje que fomenten la autodirección del aprendizaje ESTAU, en la competencia comunicativa en inglés.

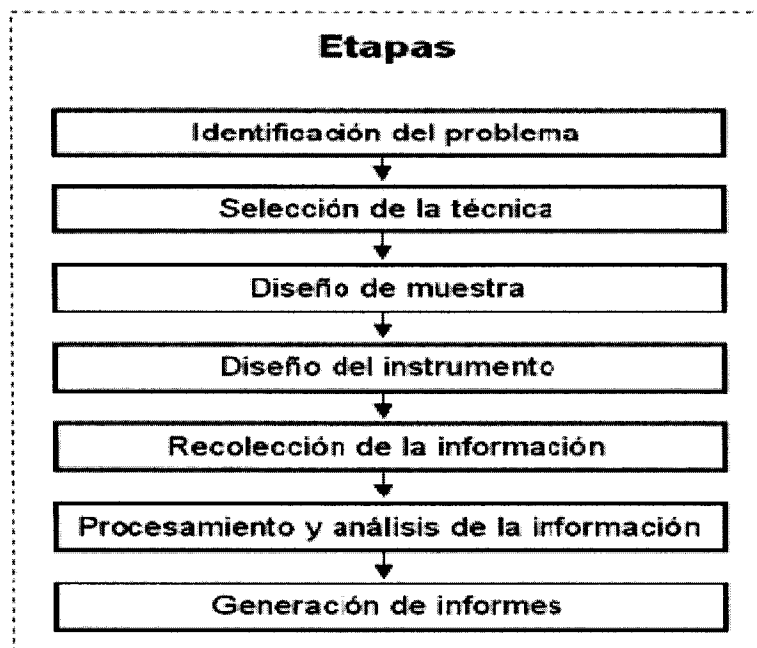
La entrevista se define como “una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado), (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). “A través de las entrevistas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Janesick, 1998 citado por Fernández, Hernández y Baptista, 2006).

La entrevista es uno de los métodos más utilizados para obtener información cualitativa. Las entrevistas son utilizadas para coleccionar opiniones, creencias y

sentimientos de los sujetos participantes sobre la situación en sus propias palabras. Las entrevistas proveen información que no puede ser obtenida mediante la observación y pueden ser usadas para verificar las observaciones realizadas (Ary, Jacobs, Razavieh y Soresen, 2006).

En este trabajo de investigación, se seleccionó a la entrevista como herramienta para la realización de la investigación de campo, basados en que actualmente se ha convertido en una herramienta fundamental para el estudio de las relaciones sociales. Debido a su intenso uso y difusión, la entrevista es la representante por excelencia de las técnicas del análisis social [Galindo, 1998].

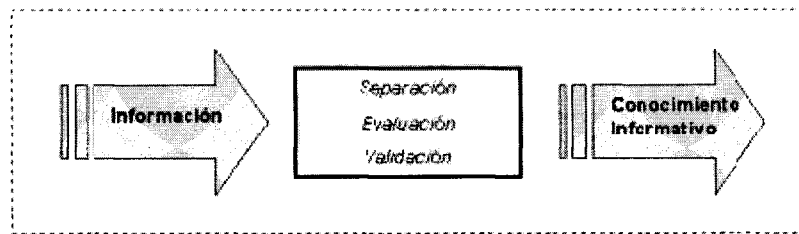
Tal como lo describe Galindo, las etapas que se siguieron para el desarrollo de la entrevista, se presentan en la figura 1, las cuales se irán explicando en los puntos siguientes:



*Figura.1: Etapas contempladas en una entrevista [Galindo, 1998]*

El tipo de conocimiento buscado mediante la aplicación de la entrevista, es que, se persigue lograr pasar de un conocimiento tácito a un conocimiento explícito, como bien lo expresan Nonaka y Takeuchi, citados en [Pavez, 2000], es decir, del conocimiento que no es de fácil expresión y definición por lo que no se encuentra codificado (experiencias de trabajo, emocionales, vivenciales, el *know - how*, las habilidades, las creencias, etc.) al conocimiento que está codificado y que es transmisible a través de algún sistema de lenguaje formal (documentos, reportes, memos, mensajes, presentaciones, diseños, especificaciones, simulaciones, etc.)

Es decir, búsqueda de información que permita generar acciones, o como bien se ilustra a continuación, pasar de información a un conocimiento informativo para posteriormente pasar de un conocimiento informativo a un conocimiento productivo, mediante la elaboración de las conclusiones de este estudio:



*Figura 2: De la Información al Conocimiento Informativo [Pavez, 2000]*

O bien, dicho en otras palabras, lograr mediante la aplicación de la entrevista, la generación, aplicación y transferencia de conocimiento, el cual permite realizar inferencias confiables y veraces para la obtención de conclusiones finales.

Una vez definida a la entrevista, como metodología e instrumento de recolección de datos, se seleccionó la técnica de entrevistar a toda la muestra representada por un salón completo, ya que es considerablemente pequeña y finita para recopilar la información.

Este estudio empleó la entrevista estructurada. En las entrevistas estructuradas, el investigador tiene una serie de preguntas específicas con las cuales obtendrá la información que requiere de los participantes (Gay, Mills y Airasian, 2006). Por otro lado, Fernández, Hernández y Baptista (2006) dicen que el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta específicamente a realizar las preguntas. El instrumento indica al investigador qué preguntas y en qué orden debe realizarlas.

Se diseñó una entrevista estructurada que constó de 10 ítems o preguntas que están dirigidas a los discentes de educación media superior. Las preguntas fueron diseñadas teniendo como base la teoría abordada en el capítulo dos de esta tesis sobre autodirección del aprendizaje, estrategias de aprendizaje, y competencia comunicativa en inglés.

El objetivo de la entrevista fue determinar el nivel de manejo de los alumnos de estrategias didácticas que fomenten una mejora en la autodirección del aprendizaje del estudiante de nivel medio superior en la materia de comunicación activa en inglés. (vera nexo E).

La información obtenida en las entrevistas realizadas será codificada en una matriz de datos, para su análisis y para la interpretación de la misma. Dentro de los resultados obtenidos se puede observar una inclinación favorable en la prueba piloto. Por lo que se considera entonces al instrumento como viable.

## *Procedimiento*

A continuación se enumeran los pasos realizados en la investigación:

- 1.- Aplicación del CELI los 20 alumnos del aula elegida.
- 2.- Definir según el CELI, que alumnos se inclinan por estrategias de: apoyo, resolución de problemas, y globales.
- 3.- Se encomienda a todos los 20 alumnos que realicen un árbol familiar de acuerdo a una lectura presentada en prosa y en inglés.
- 4.- A diez alumnos se les solicita que trabajen con las estrategias de su preferencia según lo que comentaron en el CELI.
- 5.- A los otros diez alumnos se les solicita que trabajen con estrategias que no fueron de su preferencia según el CELI.
- 6.- Revisión de tareas, y otorgamiento de asesorías en caso de ser necesario.
- 7.- Realización de entrevista ESTAU, con cada alumno.
- 8.- Transcripción y codificación de la información de la entrevista ESTAU.
- 9.- Deducción de datos relevantes del ESTAU, descubrir el nivel de manejo de estrategias de aprendizaje que fomenten la autodirección del aprendizaje en la competencia comunicativa en inglés.
- 10.- Correlación de la información obtenida resultante de la aplicación del CELI, y del ESTAU.

Después de aplicado el cuestionario CELI al salón de 20 alumnos, mostraron sus tendencias hacia ciertas estrategias de aprendizaje, y se procedió a llevarlas a cabo en cada una de las partes, mediante actividades que ejercieron dichas estrategias y que fomentaron la autodirección del aprendizaje.

En muchas ocasiones el alumno se limita y considera innecesario hacer anotaciones de la lectura que está realizando, por citar un ejemplo, ahora la tarea que se le encomendará, será con una dinámica distinta, se le mostrará al alumno la manera en que recorrerá el camino para finalizar dicha tarea. Los pasos de dicho camino, y la culminación de la tarea dependerán del alumno.

Dado que lo último que se pretende es alejar al alumno de sus deberes académicos la estrategia de aprendizaje que se sugirió está relacionada con los tópicos de la materia que actualmente está estudiando.

Durante la investigación el alumno estaba adquiriendo los temas de: adjetivos posesivos, mediante la identificación de su árbol genealógico, “*she is my sister*” “*he is their grandfather*” etc. Y también estaba llevando a cabo el uso de adivinanzas “*Who is my father’s father?*”

Así que se procedió a la lectura en prosa de un personaje ficticio que describe a su familia, el alumno realizó la lectura y dibujó un mapa conceptual que represente la familia de dicho personaje, mostrando las jerarquías, los nombres familiares y personales (Carolina – *Sister*). Pero con distintas estrategias de aprendizaje.

Quienes estén bajo las estrategias didácticas globales, se les solicito que enlisten todas aquellas palabras que no comprendan su traducción, y que escriban en cada una de



ellas lo que ellos piensan, significa, tomando en cuenta el contenido del texto, sin auxiliarse del diccionario.

Los alumnos que utilizaron la estrategia de resolución de problemas se auxiliaron de material de apoyo como diccionario o internet, para tratar de entender mejor la lectura. Y reportaron junto a su árbol genealógico que palabras o frases investigaron y su traducción. Quienes trabajaron con estrategias de apoyo, se les solicitó que subrayen en el texto los personajes principales, para luego dibujar su árbol genealógico.

La descripción de mapas conceptuales; la lectura para la estrategia de aprendizaje, y del CELI, se encuentran en anexos (ver anexo B).

Todos los alumnos reportaron su árbol genealógico, pero la diferencia fue que 10 estudiantes trabajaron con las estrategias de aprendizaje de su preferencia para desarrollar la autodirección del aprendizaje.

Y el otro grupo de 10 alumnos trabajó con las estrategias de aprendizaje para desarrollar la autodirección del aprendizaje, pero, que no fueron de su preferencia sino por el contrario trabajaron con las que tuvieron menor popularidad.

Al finalizar se aplicó la entrevista ESTAU, a todos los alumnos del grupo elegido y se observó si es que las tendencias de preferencia de los alumnos hacia ciertas estrategias didácticas que fomentan la autodirección del aprendizaje cambiaron o no, y de qué manera.

La entrevista ESTAU que se realizó a los alumnos buscó encontrar respuestas abiertas que generaran un ambiente cómodo para el alumno donde se sintieran en

confianza de expresar sus opiniones y que además conociera perfectamente la maestra que le estaba realizando la entrevista para que otorgue información fidedigna. Esta empatía solo la goza un grupo ya que el otro salón de la carrera de electromecánica nunca ha formado parte de los discentes de la autora del presente. Del grupo elegido son 20 alumnos a los cuales se les aplicó el CELI y el ESTAU, solicitando su nombre en cada uno de ellos para llevar un seguimiento personalizado a lo largo de las actividades solicitadas a los alumnos para medir su nivel de autodirección del aprendizaje.

Durante la entrevista ESTAU se comentó con los alumnos sobre cómo se sintieron realizando dicha tarea, si es que descubrieron nuevas formas de realizar sus deberes, (para aquellos que fueron forzados a realizar tareas con estrategias de autodirección que no eran de su preferencia). Y comprobar si es que lo que los alumnos contestan en el CELI, demuestra que efectivamente ellos saben desarrollar las estrategias de autodirección que inconscientemente seleccionan en el CELI. (Para aquellos que trabajaron con las estrategias de su preferencia).

Dicha entrevista es ideada de acuerdo a los objetivos que se persiguen en la presente investigación, y es escrita por la autora de la misma.

#### *Análisis de datos*

Los resultados de la entrevista se analizaron transcribiendo y codificando la información “Codificación significa asignarles un valor numérico o símbolo que represente a los datos, ya que es necesario para analizarlos cuantitativamente” Hernández Sampieri (2006 p.301).

Las preguntas no fueron cerradas, y conforme a las respuestas de los alumnos se fueron creando los distintos códigos que representaron las reacciones de los educandos al trabajar con distintas estrategias que fomentan su autodirección del aprendizaje.

De esta manera los alumnos contestaron el CELI, luego realizaron la actividad “*Drawing a Family tree*” siguiendo las estrategias de aprendizaje aconsejadas por su maestro y finalmente fueron entrevistados con el instrumento final; Entrevista de estrategias de aprendizaje que fomenten la autodirección del aprendizaje ESTAU.

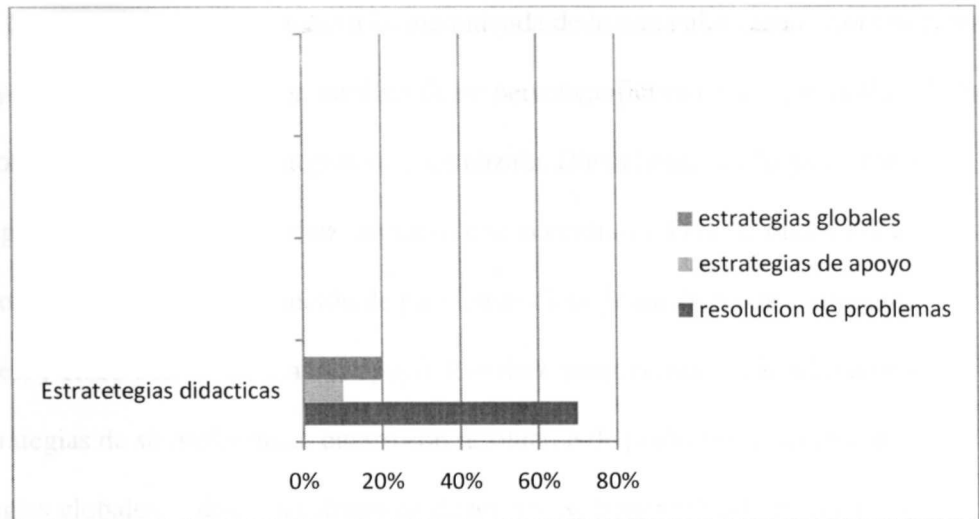
## Capítulo IV

### Resultados

#### *Aplicación del primer instrumento, CELI.*

Los resultados que se muestran a continuación se expondrán acorde con los objetivos de la investigación en curso, y persiguiendo el cumplimiento permanente de estos. Primeramente se enfilan los números obtenidos para luego correlacionarlos con los objetivos específicos de la presente indagación.

De los veinte alumnos encuestados se puede observar una sorprendente tendencia a la preferencia de estos por ejercer estrategias didácticas relacionadas con la resolución de problemas. Dichas estrategias tratan las acciones y procedimientos que el lector utiliza para comprender el texto mientras trabaja directamente con el mismo. Catorce fueron los alumnos que se inclinaron por este tipo de didácticas. Es una inclinación muy pronunciada, ya que le sigue estrategias globales con cuatro alumnos, y estrategias de apoyo con dos alumnos.



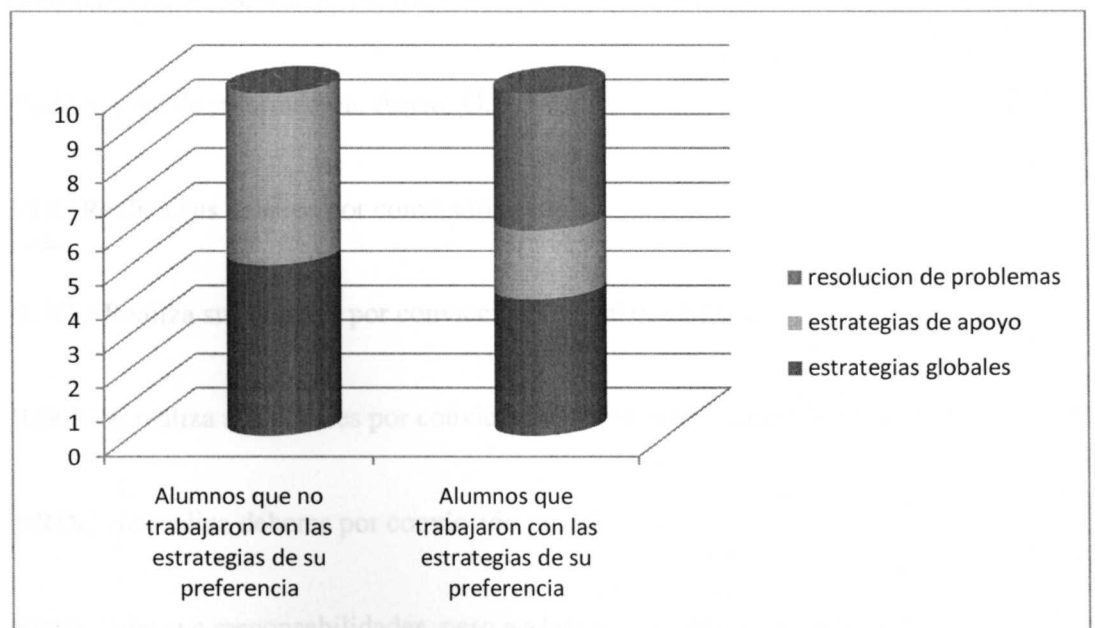
*Figura 3. Resultados del CELI.*

Con esto se responde a la primera pregunta, de la presente investigación ¿Qué tipo de habilidades relacionadas con el auto aprendizaje han desarrollado los estudiantes en la institución educativa? Siendo la respuesta todas aquellas referentes a la resolución de problemas en su gran mayoría, esto define alumnos que poseen habilidades para identificar retos, y resolverlos, la cual es una habilidad adecuada y necesaria para desarrollarse como buenos técnicos profesionales. Ya que en un futuro se pretende sus habilidades sean meramente prácticas dependiendo de su especialización.

Se cumple también con el primer objetivo específico de la investigación.

Determinar qué estrategias de aprendizaje tienen una influencia importante para generar la disposición del alumno a auto dirigir su aprendizaje en la materia de inglés.

Se procedió posteriormente a la encomienda de la tarea al alumno, otorgando en prosa y en inglés, la descripción familiar de un personaje ficticio, para que el alumno la desarrollara con distintas estrategias de aprendizaje. Diez alumnos trabajaron con la estrategia de su preferencia y diez alumnos con la contraria. De esta manera diez alumnos que prefieren la resolución de problemas cinco trabajaron con estrategias globales, y cinco con estrategias de apoyo. Los diez alumnos restantes trabajaron con las estrategias de su preferencia, cuatro con resolución de problemas, cuatro con estrategias globales, y dos con estrategias de apoyo. Se persiguió esta finalidad de trabajar con estrategias sean o no de la preferencia del alumno para observar las reacciones de quienes trabajan con las preferencias de su gusto y las reacciones de aquellos que trabajan con estrategias punitivas. El listado de alumnos en ambos equipos aparece en el anexo F.



*Figura 4. Estrategias que utilizaron los alumnos para realizar la actividad.*

Con este paso se logra el siguiente objetivo particular:

Definir las distintas estrategias didácticas motivadoras de la autodirección del aprendizaje.

Al finalizar se aplicó a los alumnos una la entrevista ESTAU: modificando, y observando a lo largo de la realización de su tarea si desarrollaron una correcta autodirección de su aprendizaje.

*Aplicación del segundo instrumento, ESTAU.*

El ESTAU consta de 10 ítems aplicados para observar el comportamiento de los jóvenes en las tres variables de estudio, autodirección del aprendizaje; estrategias de aprendizaje, y competencia comunicativa en inglés.

A continuación se muestran los códigos de análisis de información que se fueron descubriendo durante el análisis de las respuestas de los alumnos.

**Codificación de información. Anexo G.**

RDC Realiza sus deberes por convicción propia

RDCO Realiza sus deberes por convicción sólo en ocasiones.

RDCT Si realiza sus deberes por convicción propia pero le cuesta mucho trabajo

NRDC No realiza deberes por convicción propia

SRNS Sabe sus responsabilidades, pero no las realiza por que no sabe cómo

PSA Planea sus actividades

NPSA No planea sus actividades

PSAO Planea sus actividades diarias sólo en ocasiones

PSAI Planea sus actividades diarias sólo si son importantes.

RAS Planea y realiza sus actividades conforme van surgiendo

RAN Realiza autocríticas por considerar tiene rasgos negativos.

RAP Realiza una autocrítica personal

NRAP No realiza una autocrítica personal.

NRAPB No realiza una autocrítica pero considera que eso es bueno.

RAPO Realiza una autocrítica personal en ocasiones.

NPRAP No realiza una autocrítica personal porque no había pensado en eso.

PMPE Prefiere que le muestren los pasos para seguir alcanzar el éxito

PDSPE Prefiere definir sus pasos para alcanzar el éxito

PDSUEN Prefiere definir sus pasos para alcanzar el éxito pero no sabe cómo

APESCP Acepta pasos para llegar al éxito pero se crea un criterio propio.

ARSP Con actividades recuerda lo que aprendió el semestre pasado

ARSPo Con actividades recuerda lo que aprendió el semestre pasado sólo en  
ocasiones

ANR Con actividades no recuerda lo que aprendió el semestre pasado.



RES Recuerda semestre pasado estudiando solo (a)

ARSPI Recuerda lo que se aprendió el semestre pasado solo si el tema le pareció importante.

RDD Resuelve sus dudas durante las dinámicas.

RDDO Resuelve sus dudas durante las dinámicas sólo en ocasiones

RDS Resuelve sus dudas estudiando solo (a)

NRDD No resuelve sus dudas durante las dinámicas.

CMCM cuestiona a su maestra o a si mismo durante las actividades

NCM No cuestiona a su maestra ni a sí mismo.

OCM En ocasiones cuestiona a su maestra o a sí mismo.

CISR considera que la clase de inglés le ayuda a resolver una situación de la vida real.

CCRI Considera que existe una comunicación real en su clase de inglés.

CCRIO Considera que existe una comunicación real en su clase de inglés en ocasiones.

CCRN Considera que existe una comunicación real en clase pero no la comprende.

CCRON Considera que existe una comunicación real en clase pero en ocasiones no la comprende.

CCL Considera que existe una comunicación real en clase pero comprende mejor la lectura.

ELEE Encuentra un lugar mediante preguntas en Estados Unidos.

NELEE No sabe si encuentra un lugar mediante preguntas en Estados Unidos.

NLEE No encuentra un lugar mediante preguntas en Estados Unidos.

La siguiente tabla muestra las frecuencias con las cuales se presente cada uno de los códigos que otorgaron las entrevistas. Cabe señalar que cada unidad de estudio puede ramificar varios códigos dentro de un mismo ítem. Por ejemplo un alumno puede decir que efectivamente realiza una autocrítica de sí mismo. Mientras que otro puede pensar igualmente que realiza una autocrítica de sí mismo, y que aparte se considera una persona negativa, así se tienen 2 frecuencias que realizan una autocrítica de sí mismos, (RAP, 2) y 1 frecuencia realiza una autocrítica de sí mismo por considerarse negativo (RAN, 1).

Tabla 3  
*Frecuencias de los códigos generados en el ESTAU*

<i>Código</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Código</i>	<i>Frecuencia</i>
<b>RDC</b>	6.07%	APESCP	3.73%
<b>RDCO</b>	.93%	ARSP	6.54%
<b>RDCT</b>	.46%	ARSPO	1.40%
<b>NRDC</b>	1.40%	ANR	2.33%
<b>SRNS</b>	.46%	RES	.46%
<b>PSA</b>	4.67%	ARSPI	.93%
<b>NPSA</b>	1.40%	RDD	5.14%
<b>PSAO</b>	2.33%	RDDO	.93%
<b>PSAI</b>	1.86%	RDS	.93%
<b>RAS</b>	1.40%	NRDD	.93%
<b>RAN</b>	.93%	CMCM	3.73%
<b>NCM</b>	4.67%	NELEE	2.33%
<b>RAP</b>	4.67%	OCM	.93%
<b>NRAP</b>	3.73%	CISR	8.41%
<b>NRAPB</b>	.46%		
<b>RAPO</b>	1.40%	CCRI	7.47%
<b>NPRAP</b>	.46%	CCRIO	1.40%
<b>PMPE</b>	.93%	CCRN	.46%
<b>PDSPE</b>	4.20%	CCRON	1.40%
<b>PDSUEN</b>	.46%	CCL	.46%
<b>NLEE</b>	.93%	ELEE	6.07%

De manera gráfica y para una mejor visualización de análisis, se puede observar las principales tendencias entre los alumnos de estudio de la siguiente manera.

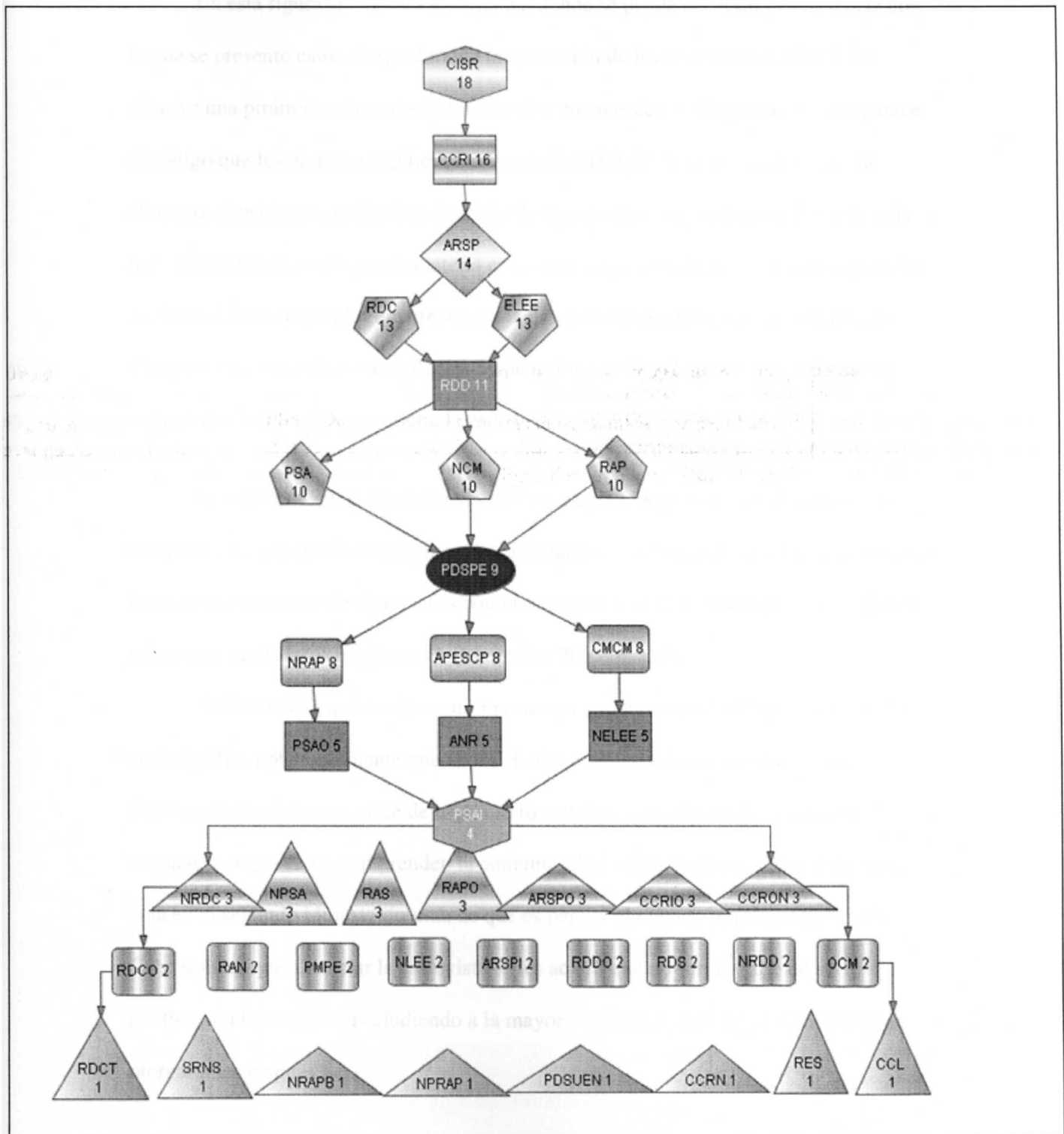


Figura 5. Esquema de Frecuencia resultante del ESTAU.

En esta figura se muestra el esquema donde se puede observar la frecuencia con la que se presentó cada código durante la aplicación de las entrevistas ESTAU. Se observa una pirámide arbitraria en forma, pero no en orden, en la punta, arriba aparece el código que los alumnos repitieron en mayoría CISR 18, lo cual significa que 18 alumnos consideran que la clase de inglés le ayuda a resolver una situación de la vida real. Situación que coloca a la materia como una asignatura de gran relevancia para los alumnos de práctica real. Para efectos de la presente investigación en la variable de: Competencia comunicativa en inglés. Se descubre que la asignatura figura realmente como competencia y pericia actual desde la perspectiva del alumnado.

El alumno va más allá entonces del mero aprendizaje teórico y desarrolla una competencia conceptualizada como: “la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas”. (Mastache, 2007, p. 115).

La frecuencia que le sigue en importancia y número es el código: CCRI 16, lo cual significa coherentemente que ahora 16 alumnos consideran que existe una comunicación real en su clase de inglés, esto significa que además de considerar la asignatura importante, comprenden la comunicación verdaderamente, que se da en el aula en el segundo idioma, síntoma de que es para el alumnado importante y veraz. Cabe señalar que al iniciar la entrevista se les aclaró que no forma parte de su calificación las respuestas aludiendo a la mayor sinceridad posible que ellos pudieran otorgar a las respuestas.

Pero si los jóvenes consideran importante la asignatura y además expresan que existe una buena comunicación en inglés en el aula, ¿Por qué es entonces que aparece

cerca de un 10% de índice de reprobación en la población estudiantil? Se descarta con este descubrimiento que realiza el ESTAU que se deba a una antipatía a la materia o que el propio discente le reste importancia, ya que los resultados muestran lo contrario.

Es substancial poner en tela de juicio al código CMCM ya que es un alto índice de 10 alumnos quienes están de acuerdo en no cuestionar a los maestros, ni a sí mismos denotando quizá una deficiente comunicación entre los canales de aprendices y discentes.

Al no cuestionar los alumnos a los maestros aceptan sin alguna capacidad de negociación lo que se les imponga, Hiemstra (1997) al respecto comenta que la enseñanza tradicional y situaciones personales, limitan sus oportunidades para desarrollarse por sí mismos, ya que el control sobre el contenido a estudiar y sus procesos, están en manos de expertos y diseñadores o maestros que otorgan los enfoques didácticos, dejando fuera de la planeación curricular al alumno.

Los alumnos continúan expresándose a lo largo de este esquema con una repetición de frecuencia que abarca de la simpatía de un solo alumno hasta 18 alumnos, tomando entonces como un promedio la aceptación de 9 alumnos dirigidos a un código este es: PDSPE alumnos que prefieren definir sus propios pasos para alcanzar el éxito.

Lo cual muestra a una población con un alumno promedio que se considera capaz de definir sus propios pasos para llegar al éxito, contra 2 alumnos que prefieren que se les muestren los pasos a seguir, (PMPE), es de gran importancia mencionar que casi igualándose se encuentran 8 alumnos que aceptan pasos para llegar al éxito pero se crean un criterio propio (APESCP). Esto denota que los alumnos además de considerarse capaces, también aceptan consejos pero finalmente crean y realizan lo que ellos desean.

Por último sólo un alumno prefiere definir sus pasos para alcanzar el éxito pero no sabe cómo. PDSUEN.

Cuando un alumno se encuentra interesado por dirigir sus propios pasos al éxito es porque busca la propia autodirección académica y cotidiana. A pesar de ser jóvenes o inexpertos en algunas materias muchos autores confían en que se pueden influenciar positivamente a pesar de su corta edad. Cazares (2004) considera que los niños y adolescentes pueden ser sujetos viables de desarrollar la habilidad de autodirección del aprendizaje. Y que además al desarrollar dichas habilidades de autodirección en los jóvenes, éstas puedan apoyar, facilitar y volver más significativos y disfrutables aquellas actividades fundamentales sus vidas.

Este ítem (PDSP) que desplegó 4 códigos, muestra de una manera clara que los alumnos tienen un alto sentido de autodirección del aprendizaje. Y que además desean aplicar en su vida académica y cotidiana. Con esto se cumple con uno de los objetivos de la presente indagación:

Medir las habilidades de autodirección del aprendizaje de los estudiantes al iniciar el semestre.

Debajo de la pirámide que estampa la figura 6 se muestran todos aquellos códigos que fueron aceptados sólo por un alumno, como ejemplo: NPRAP, un alumno no realiza una autocrítica personal simplemente porque no había pensado en eso. Y así sucesivamente, no se alude a una explicación detallada de cada código ya que esto conllevaría una larga lista de detalle por otro lado se prefiere continuar con la correlación de los objetivos de la investigación, y proceder a la triangulación de información de resultados de ambos instrumentos aplicados, CELI – ESTAU.

Es necesario entonces retomar el objetivo principal con los subyacentes para situar los resultados hasta el momento obtenidos:

#### Objetivo general

Identificar si las habilidades de autodirección de aprendizaje se desarrollan al utilizar una serie de estrategias de aprendizaje que la fomentan en la materia de inglés entre los alumnos de recién ingreso y que además se manifieste como un menor índice de reprobación en la materia de inglés. Premisa de la que parte la investigación.

#### Objetivos particulares

- Determinar qué estrategias didácticas: tienen una influencia importante para generar la disposición del alumno a auto dirigir su aprendizaje en la materia de inglés.
- Evaluar las distintas estrategias didácticas motivadoras de la autodirección.

El primer objetivo particular está resuelto al asentar que las estrategias de autodirección relacionadas con la resolución de problemas son aquellas que tienen una mayor influencia en el alumno para auto dirigir su aprendizaje en inglés. Lo cual se realizó antes y después de la actividad con el instrumento CELI, denotando su confiabilidad al seguir mostrando una inclinación positiva por las actividades de resolución de problemas.

El segundo punto u objetivo se cumple con la aplicación y recopilación de datos que ofreció el ESTAU, ya que evaluó las distintas estrategias de aprendizaje motivadoras de la autodirección, deslizándose por las tres principales variables de



estudio; autodirección del aprendizaje; estrategias de aprendizaje; y competencia comunicativa en inglés.

Para identificar si las habilidades de autodirección de aprendizaje se desarrollan al utilizar una serie de estrategias que la fomentan, y que además se manifieste como un menor índice de reprobación en la materia de inglés. Premisa de la que parte la investigación. Es necesario realizar una triangulación de ambos instrumentos utilizados junto con la actividad que se aplicó.

Primeramente se recordó la división de grupo en la actividad “*Drawing a familyTree*”, entre los alumnos que trabajaron con las estrategias de su preferencia y aquellos que no trabajaron con las estrategias de su preferencia, por el contrario fueron forzados a trabajar con aquellas que no deseaban. Observando sus respuestas codificadas en el ESTAU se descubrieron sus hallazgos al terminar la actividad.

También se observaron las respuestas del ESTAU de aquellos alumnos que durante la aplicación del CELI, prefieren estrategias de autodirección del aprendizaje relacionadas a; la resolución de problemas; estrategias globales; y/o de apoyo.

Podría comentarse de groso modo, que el CELI es un instrumento con fines más lineales y limitativos, otorgando únicamente 3 categorías de alumnos descubriendo en qué tipo de estrategias de aprendizaje generan mayormente su autodirección del aprendizaje, mientras que el ESTAU, es mucho más flexible y abierto a recibir aspectos relativos que deseen externar los alumnos al finalizar una actividad de autodirección, así el primero busca definir qué tipo de responsabilidad toma el alumno, y el segundo busca las preferencias personales del alumno por la autodirección del aprendizaje. Al respecto, Brockett y Hiemstra (1991), concluyen que la autodirección tiene dos

dimensiones. La primera es un proceso donde la persona asume la responsabilidad primaria en la planificación, elaboración y evaluación del proceso de aprendizaje, mejor conocido como aprendizaje auto dirigido. La segunda dimensión se centra en el deseo o la preferencia por asumir la responsabilidad, siendo un aspecto entonces de personalidad y denominándose autodirección de sujeto.

En esta tabla se observa la división de grupo en la actividad "*Drawing a family Tree*", entre los alumnos que trabajaron con las estrategias de su preferencia y aquellos que no trabajaron con las estrategias de su preferencia, por el contrario fueron forzados a trabajar con aquellas que no deseaban. También se observa sus respuestas codificadas en el ESTAU.

Tabla 4. Estudios Comparación ESTAU – Actividad (Alumnos que trabajaron con estrategias de su preferencia versus alumnos que fueron forzados con estrategias que no son de su preferencia).

<i>Código</i>	<i>Alumnos que trabajaron con estrategias de su preferencia</i>	<i>Alumnos que fueron forzados a trabajar con estrategias que no son de su preferencia</i>
RDC	8	6
RDCO	1	1
RDCT		1
NRDC	1	2
SRNS		1
PSA	7	3
NPSA	1	2
PSAO	2	3
PSAI	3	1
RAS	1	2
RAN	1	1
RAP	4	6
NRAP	3	5
RAPO	3	
NPRAP	1	
PMPE		2
PDSPE	5	4
PDSUEN	1	
APESCP	5	3
ARSP	6	8
ARSPO	2	1
ANR	3	2
RES		1
ARSPI	2	
RDD	6	5
RDDO	3	1
RDS	1	1
NRDD		2
CMCM	5	5
OCM	0	2
CISR	8	10
CCRI	8	7
CCRIO	1	2
CCRN	1	
CCRON	1	2
CCL		1
ELEE	8	5
NELEE	1	4
NLEE	1	1

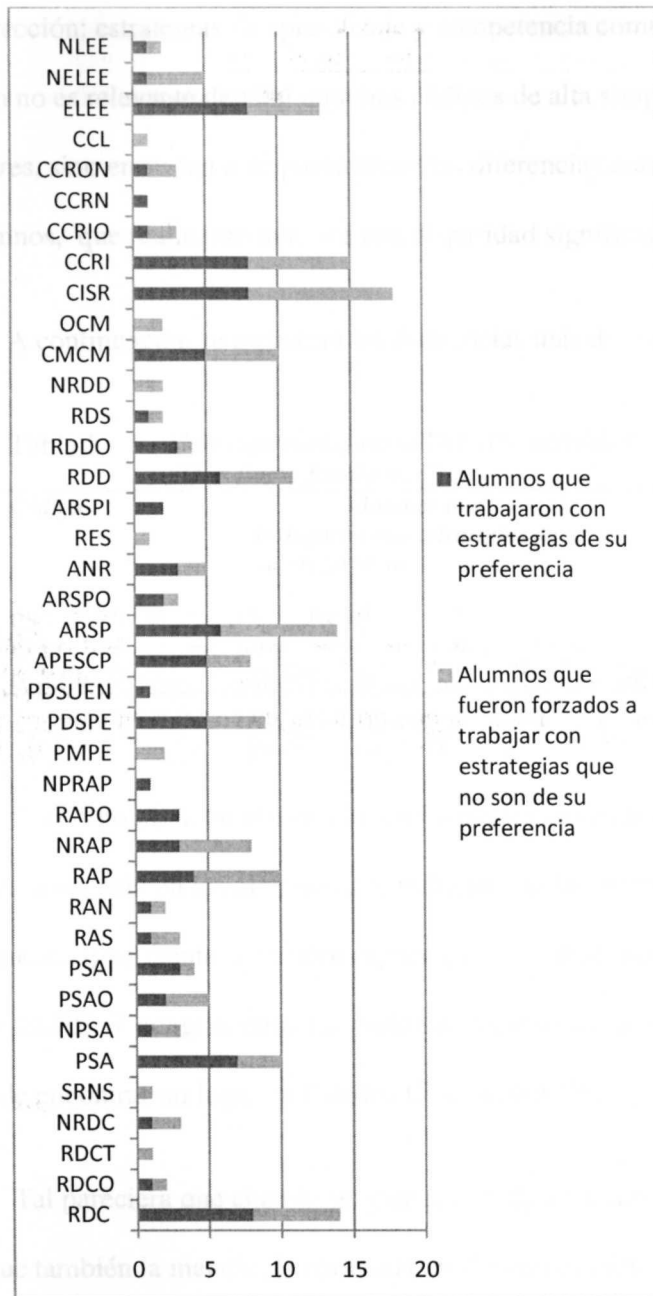


Figura 6. ESTAU versus Actividad “Drawing a Family Tree”

Es significativo puntualizar que todos los alumnos tenían la oportunidad de pertenecer a un bando u otro, y que la aplicación del ESTAU al finalizar la actividad “Drawing a familia tree” es con la intención de captar de inmediato la perspectiva del alumno al culminar dicha actividad en lo que se refiere a las tres variables de estudio,

autodirección; estrategias de aprendizaje y competencia comunicativa en inglés. En esta ocasión no es relevante detallar aquellos códigos de alta simpatía, o analizar los menos populares, sino en su lugar se puntualizan las diferencias marcadas entre un grupo y otro de alumnos, que realmente muestre una disparidad significativa.

A continuación se muestran las diferencias más dramáticas entre ambos grupos

Tabla 5 *Altas diferencias entre ESTAU- actividad "Drawing a family tree"*

<i>Código</i>	<i>Alumnos que trabajaron con estrategias de su preferencia</i>	<i>Alumnos que fueron forzados a trabajar con estrategias que no son de su preferencia</i>
PSA	7	3
ELEE	8	5
NELEE	1	4

El código PSA, en el cual el alumno planea sus actividades muestra una marcada tendencia en los alumnos que trabajan con las estrategias de aprendizaje de su preferencia. Igualmente se sienten capaces de encontrar una dirección en Estados Unidos ELEE. Y congruentemente solo un alumno de este grupo considera que no es capaz de encontrar un lugar en Estados Unidos NELEE.

Tal pareciera que cuando se le encomienda a un alumno no sólo hacer una tarea, sino que también la manera de realizarla, el alumno manifiesta que no es una persona que planea sus actividades, y consecuentemente se siente incapaz de realizar tareas específicas en el campo real de la materia, como es en esta ocasión, encontrar una dirección en E.U.A.

Esto denota la gran importancia que tiene la imposición que en muchas ocasiones se les da a los alumnos mediante instrucciones, pasos, o reglas, para alcanzar un objetivo, dejando de lado las preferencias de trabajo de los alumnos, o su libre

albedrio, cuando la explicación de las instrucciones se da en demasía para llevar acabo un deber, el discente puede considerarlo como un detalle extra que está otorgando al alumno, sin embargo, esta investigación demuestra que por el contrario, limita su capacidad de planear y peor aún; logra que el propio aprendiz se considere incapaz de realizar prácticas reales en la materia (competencia comunicativa en inglés.)

Algunos autores consideran que las estrategias de aprendizaje están un poco desatendidas por el docente, no en su práctica sino en la importancia que se le otorga. Y realizan estrategias muy lejanas de conseguir una autodirección del aprendizaje, continuando de esta manera con una caducada educación conductista.

Tabla 6 *Comparación de frecuencias ESTAU – CELI*

Código	Frecuencia estrategia de Resolución de problemas	Frecuencia de estrategia Global	Frecuencia de estrategia apoyo
RDC	10	3	1
RDCO	1		1
RDCT	1		
NRDC	2	1	
SRNS	1		
PSA	5	3	1
NPSA	1		
PSAO	4	1	
PSAI	3		1
RAS	3		
RAN	1		
RAP	8		
NRAP	7	1	2
RAPO		3	
NPRAP			1
PMPE	2		
PDSPE	6	3	
PDSUEN	1		
APESCP	6	1	1
ARSP	12	2	
ARSPO	1	1	1
ANR	5		
RES		1	
ARSPI		1	1
RDD	9	2	
RDDO	3	1	1
RDS	1		1
NRDD			1
CMCM	9	1	2
OCM	1	1	
CISR	14	4	2
CCRI	12	4	
CCRIO	2	1	
CCRN	1		
CCRON	2	1	
CCL	1		
ELEE	9	3	1
NELEE	4		1
NLEE	1	1	

Lo conveniente en esta tabla es centrar la atención en aquellas diferencias dramáticas donde existe ausencia de aceptación del código.

De esta manera los alumnos que son aptos para trabajar con estrategias de autodirección del aprendizaje en resolución de problemas, no poseen los códigos:

RAPO Realiza una autocrítica personal en ocasiones.

NPRAP No realiza una autocrítica personal porque no había pensado en eso.

RES Recuerda semestre pasado estudiando solo (a).

ARSPI Recuerda lo que se aprendió el semestre pasado solo si el tema le pareció importante.

NRDD No resuelve sus dudas durante las dinámicas.

Lo cual denota que este grupo de alumnos que gustan de la resolución de problemas, siempre están dispuestos a realizar una autocrítica personal para mejorar, no les gusta estudiar solos sino en grupo, y que además recuerdan lo que estudiaron el semestre pasado a pesar de no haberles parecido un tema importante, según los códigos arrojados por el ESTAU, por otro lado el CELI define ciertas estrategias didácticas de autodirección del aprendizaje que son convenientes para este tipo de alumnos. Las cuales son:

- I. Leer despacio y cuidadosamente para asegurar la comprensión del texto.
- II. Retomar el texto de nuevo, cada vez que se desconcentre y no abandonarlo para luego después en otro momento retomararlo.
- III. Anotar palabras claves del contexto para entender mejor el texto
- IV. Siempre consultar material de apoyo (ej. El diccionario) para tratar de entender mejor la lectura.
- V. Releer cada vez que observen algún material que les parezca difícil, para entenderlo mejor.
- VI. En el momento en que se comprende el texto, traducir palabras y frases



del inglés a la lengua materna (español) para comprender mejor el texto.

- VII. Cuando se lea, pensar en conocimientos del tema en ambas lenguas:  
español (lengua materna) inglés.

Este tipo de características, y consejos didácticos para el grupo de alumnos de resolución de problemas obtenidos del CELI, y del ESTAU, son los más favorables para la institución educativa en estudio, estos puntos especialmente pueden ramificarse una serie de actividades y dinámicas, tareas realizadas en clase o en casa en donde los alumnos puedan desarrollar su potencial al máximo.

Con estos antecedentes se puede confiar ampliamente en encomendar tareas en equipo, retomando temas del semestre anterior, se pueden realizar co- evaluaciones, y auto evaluaciones, ya que son jóvenes dispuestos a colaborar, y que sinceramente se retroalimentan mediante la autocrítica personal y en conjunto.

¿Cuáles son las actividades de autodirección del aprendizaje más efectivas para motivar la autodirección en los alumnos de la institución educativa, del primer y segundo semestre?

Esta pregunta representa parte del planteamiento del problema de esta investigación y con este último descubrimiento a través de la correlación ESTAU, - CELI, se ve respondida.

Pero, entonces ¿Dónde quedan aquellos casos especiales de alumnos que son aptos para estrategias globales o de apoyo?, la autora del presente recomienda que al inicio de semestre se realice una primera aplicación del CELI, para identificar a aquellos alumnos de casos especiales (que según esta investigación son casos aislados) y configurar maneras adecuadas para ellos de realizar las actividades. Es importante

recalcar, que se está recomendando cambiar la manera de realizar los deberes con este tipo de alumnos, no cambiar el tipo de deberes, ya que esto sería señalado por los propios aprendices como una situación desigual. Hay que tomar en cuenta que en una institución educativa los mayores observadores y críticos son los propios estudiantes.

Retomando los códigos que aparecen en los grupos de estudiantes, se continúa entonces con aquellos que son aptos para trabajar con estrategias de autodirección del aprendizaje de naturaleza global. Estos alumnos sienten una gran empatía por las siguientes cuestiones: CISR y CCRI ya que los 4 estudiantes que son globales, estuvieron de acuerdo solo en estos dos puntos.

Esto significa que todos los alumnos globales consideran que la clase de inglés le ayuda a resolver una situación de la vida real y que además consideran que existe una comunicación real en su clase de inglés.

Dicha comunicación es en todo el contexto de una clase de inglés, anota Gardner (1997): “Cada dominio o disciplina subraya sus propias formas de comprensión” (p.125). En la asignatura de la lengua inglesa, se denominan 4 principales formas de comprensión, que se buscan lograr para obtener un buen desarrollo: Comprensión Lectora, Comprensión auditiva, Comprensión oral, y Comprensión escrita.

Los alumnos globales según el CELI buscan suponer el significado de las palabras no por consultar el diccionario sino por observar las palabras que rodean el concepto que les interesa, observan de esta manera todo un contexto.

El ESTAU, en congruencia refleja que este tipo de alumnos mira a la materia situada en acciones de la vida real, y ejercen una verdadera comunicación en inglés en el aula.

Este tipo de alumnos son capaces de llevar acabo largas lecturas y además llevar a cabo prácticas y visitas de campo ensayos escritos y situaciones como exposiciones o investigaciones que desarrollen sus habilidades.

EL CELI recomienda las siguientes estrategias para estos alumnos:

- I. Hacer una revisión del texto para ver de qué se trata, antes de comenzar a leer detalladamente.
- II. Antes de comenzar a leer, revisar el texto para identificar sus características (tamaño y organización)
- III. Ajustar la velocidad de lectura al nivel de dificultad del texto
- IV. Cuando se observa un material, se decide que partes se van a leer con más cuidado y cuáles se van a ignorar.
- V. Revisar el texto de arriba abajo para encontrar la relación entre sus ideas
- VI. Antes de comenzar a leer, tratar primero de adivinar de qué trata el texto
- VII. Revisar para ver si las predicciones sobre el contenido del texto eran ciertas o falsas.
- VIII. Cuando se lee, tratar de adivinar el significado de palabras o frases desconocidas tomando en cuenta el contenido del texto.

Por último los alumnos que se encuentran en un caso aún más especial y aislado son aquellos que se desarrollan con estrategias de apoyo. En cruce de instrumentos en esta investigación arroja que este grupo de alumnos tienen una preferencia por: (NRAP)

No realiza una autocrítica personal porque no había pensado en eso. Y CMCM No cuestiona a su maestra ni a sí mismo y por último CISR considera que la clase de inglés le ayuda a resolver una situación de la vida real.

Este grupo de alumnos no solo es mínimo en su número, sino también en los códigos que maneja, al igual que el resto considera que la clase de inglés le puede ayudar a resolver una situación de la vida real, pero por el contrario a la mayoría, ellos no realizan una autocrítica personal, ni cuestionan a su maestro (a), ni a sí mismos. Señal de que son poco abiertos a los cambios se consideran personas correctas y deciden realizar las cosas de manera diferente al casi resto de la población. Comprenden la importancia de la materia y alcanzan los objetivos de manera distinta al resto de sus compañeros, según los códigos arrojados por el ESTAU, por su lado el CELI, recomienda las siguientes estrategias de aprendizaje para este tipo de alumnos de estrategias de apoyo.

- Mientras se lee, hacer anotaciones a fin de comprender mejor la lectura
- Hacer uso del conocimiento previo sobre el tema para comprender mejor lo que se lee.
- Subrayar o remarcar información en el texto para recordarla mejor
- Anotar palabras claves del contexto para entender mejor el texto.

Con esta parte se concluye el análisis y triangulación de la información obtenida durante la aplicación del CELI, la actividad “*Drawing a familia tree*”, y ESTAU.

## Capítulo V

### Conclusiones

#### *Principales hallazgos*

Es alentador descubrir que la gran mayoría de los alumnos de la institución son aptos para desarrollar actividades de aprendizaje auto dirigido relacionadas con las estrategias de resolución de problemas. A continuación se muestran los principales hallazgos que descubre el ESTAU a través de cada una de las tres categorías que dividió a los alumnos según el CELI,

- Alumnos aptos para resolución de problemas: siempre están dispuestos a realizar una autocrítica personal para mejorar, no les gusta estudiar solos sino en grupo, y además recuerdan lo que estudiaron el semestre pasado a pesar de no haberles parecido un tema importante.
- Alumnos aptos para estrategias globales. Consideran que la clase de inglés les ayuda a resolver una situación de la vida real y consideran que existe una comunicación real en su clase de inglés.
- Alumnos aptos para estrategias de apoyo. Al igual que el resto considera que la clase de inglés le puede ayudar a resolver una situación de la vida real, pero por el contrario a la mayoría, ellos, no realizan una autocrítica personal, ni cuestionan a su maestro (a), ni a sí mismos.

Todos los alumnos realizaron la misma actividad de aprendizaje, pero la manera de realizarla fue distinta para una mitad y otra. Una trabajó con las estrategias de su preferencia según el CELI, y la otra no. Y aunque en un principio quizá pareciera relativa esta práctica de la actividad, se descubrió algo muy significativo. Cuando a un alumno no se le realiza un estudio diagnóstico para definir sus habilidades y aptitudes se puede correr el riesgo latente de obligarlo a trabajar con estrategias para las cuales el aprendiz no es apto o no siente empatía por ellas. Esta investigación comprueba en los alumnos forzados a trabajar con estrategias de auto aprendizaje que no son de su agrado, los siguientes puntos:

- Sienten que no planean sus actividades en la vida cotidiana y académica
- Se sienten incapaces de realizar tareas específicas en el campo real de la material
- No desarrollan su competencia comunicativa en inglés.

Entonces, sin intenciones negativas el propio docente crea en sus alumnos:

- La falsa acepción de que su competencia comunicativa en inglés, simplemente es inexistente.
- Y crea por medio de las estrategias de aprendizaje que el maestro considera buenas, una fuerte resistencia en el alumno a crear y desarrollar habilidades que mejoren su auto dirección del aprendizaje.

Queda comprobada entonces la premisa de la que parte esta investigación, que efectivamente si existen estrategias de aprendizaje que mejoran la autodirección del aprendizaje, pero deben de ser las adecuadas para el alumno.

Para esta institución educativa queda muy claro que las estrategias de resolución de problemas son las adecuadas para el colegio. Y dedicar una atención especial a los casos aislados de alumnos globales y de apoyo. Es una gran recomendación.

### *Recomendaciones a la luz de los hallazgos*

Es retador y fascinante trabajar con alumnos aptos para estrategias de aprendizaje que fomenten la auto dirección del aprendizaje, se puede recurrir a actividades para recordar los temas del semestre pasado sin problemas, luego realizar una autoevaluación, también el CELI, puede figurar como un instrumento diagnóstico, la co-evaluación también es válida, así como los trabajos en equipo. Dejar atrás el conductismo y comenzar a ser más guía que maestro dictador es fácil con este tipo de aprendices.

Enfilando las principales recomendaciones para el docente se pueden enumerar las siguientes:

1. Realizar un estudio diagnóstico para identificar con qué tipo de alumnos se cuenta, el CELI, puede ser una buena opción pero el maestro puede decidir un instrumento distinto si así lo desea.
2. Albergarse de actividades actuales y emotivas para recordar lo que se realizó el semestre pasado.
3. Realizar todas las recomendaciones que sugiere el CELI, para una lectura de comprensión efectiva en inglés.
4. Utilización de *focus group*, para estudio, y trabajos de investigación en equipo.
5. Retroalimentaciones a través de coevaluaciones y autoevaluaciones entre

alumnos y docente.

6. Realizar en la medida de lo posible visitas de campo que refuercen la competencia comunicativa en inglés, conferencias, espectadores de reuniones empresariales, procesos de llenados de formatos reales. Etc.

Y con aquellos alumnos globales y/o de apoyo, se les puede encomendar los mismos objetivos, pero se les sugiere realizarlos de manera distinta de acuerdo a sus habilidades.

El estudio de este tipo de alumnos en especial, así como el correcto desempeño de los maestros, puede sugerirse para futuras investigaciones.

#### *Futuras investigaciones*

Ya se ha recomendado lo mejor para la mayoría de la población estudiantil de resolución de problemas pero, ¿Qué pasa con aquellos alumnos globales y de apoyo?, en el salón fueron 6 personas de 20, pero si se considera que hay 6 salones por semestre, y que son 6 semestres hablando solo de un turno. Podría considerarse que en toda la escuela estos casos son aproximadamente de 432 alumnos de 1440. Hablando a groso modo ya que cada semestre la matrícula escolar cambia variablemente.

¿Serian estos casos que representan una minoría, los causantes del diez por ciento de reprobación? ¿Estos alumnos que se encuentran ya fuera del aula por baja académica, habrán sido globales o de apoyo o de resolución de problemas?

La presente indagación descubrió que los alumnos de resolución de problemas son los que conforman la mayoría de la población escolar del colegio, pero no figuro dentro de sus objetivos estudiar a todos aquellos que ya habían declarado su baja escolar



y que ya no asisten a clases. Es recomendable para futuras investigaciones, realizar un estudio a aquellos alumnos que reprueban, en el momento exacto en que quedan fuera de la institución educativa, antes de partir, aplicarles un instrumento para observar sus razones o limitantes causantes de la baja. Dichos resultados podrían triangularse con los actuales para descubrir nuevos hallazgos y continuar en la lucha contra el índice porcentual de reprobación que presenta la institución.

Por lo pronto es ineludible poner en tela de juicio que los maestros necesitan allegarse de estrategias de aprendizaje relacionadas con la resolución de problemas para generar en sus alumnos la autodirección del aprendizaje. Ya que es lo que la población estudiantil exige y necesita.

Este punto expuesto genera la necesidad de realizar un estudio a los actuales docentes para observar si están efectivamente realizando las estrategias didácticas que los alumnos deben utilizar para desarrollar sus habilidades de autodirección del aprendizaje.

Por otro lado los alumnos globales y de apoyo, necesitan una atención especial se recomienda identificarlos para encausarlos por el sendero donde desarrollen sus habilidades al máximo, alejándolos de la falsa idea de sentirse incapaces, de no cuestionarse a sí mismos ni a sus maestros, convertirlos en personas y aprendices más proactivos, y que finalmente tengan el control de su vida académica y cotidiana manejando una correcta autodirección del aprendizaje. Y claro está, utilizando sus propias estrategias para los cuales son aptos, sin forzarlos a realizar sus actividades de la misma manera que el resto de sus compañeros que gustan de resolver problemas.

Se recomienda entonces el estudio en este campo a: alumnos que abandonan la escuela por reprobación, una mirada especial a alumnos aptos para estrategias globales y de apoyo que permanecen en la institución, y por ultimo especialmente a maestros del colegio.

Son muchas las perspectivas de donde se puede observar una institución educativa y esta investigación representa sólo un asomo a una de las distintas ventanas, el idioma inglés, es fundamental para la vida académica y cotidiana, aplicable perfectamente a la competencia comunicativa en la vida real, y puede considerarse homologa a su compañera; la variable autodirección de aprendizaje. Ya que esta también es básica dentro de los muros de un colegio y fuera de este en la lucha real del día a día. El único poder que posee el ser humano es sobre sí mismo, el ejercerlo y cumplir las metas que se tienen dispuestas es una satisfacción inmensa.

## Referencias

- Acuerdo Secretarial Núm. 468 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General, DOF, abril 2009
- American Psychological Association. (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2a. ed. en español de la 5a. ed. en inglés). Distrito Federal, México: Manual Moderno.
- Ary, D., Jacob, L., Razavieh, A, y Soresen, C. (2006). *Introduction to Research in Education*. Canada: Thomson Wadsworth
- Bonilla, Marcelo (Editor). *Internet and Society in Latin America and the Caribbean*. Ottawa, ON, CAN: IDRC Books, 2004. p 160.
- Burke, J. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33, 714-726.
- Brockett, R. y Hiemstra, (1993). *El aprendizaje auto dirigido en la educación de adultos: Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. España: Paidós Educador.
- Brockert, S. (1996). *Los test de la inteligencia emocional*. México: Océano.
- Brockett, R. y Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. New York, EE.UU.: Routledge
- Catalano, A., Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires, Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cassany, D. M. Luna y G. Sanz (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona. Editorial Grao.
- Cázares, Y. (2004). *Habilidades para Desarrollar la Autodirección en la Afectividad. Guía del Alumno*. México: McGraw Hill.
- Centro de Investigación y Documentación sobre Problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEC). (1997). *Cuaderno de trabajo 27*. Recuperado el 15 de septiembre de 2010 de <http://www.cidec.net/filemanager/fileview/9/>
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill, 2002; pp.195-196.
- Escalona Iván. *Estudios (2005) Universitarios: Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (U.P.I.I.C.S.A.) del Instituto Politécnico Nacional (I.P.N.)*. Ebrary, biblioteca digital, ITESM: Recuperado el 18 de febrero del 2011, de

<http://site.ebrary.com/lib/itesm/search.action?p00=Escalona+Iv%C3%A1n&search=Search+ebrary>

Fallen, R. (1985). Self-direction: A clarification of terms and causes. En *Proceedings of the 26th Annual Adult Education Research Conference* (págs. 164-169).EE.UU.

Gay, L. R., Mills, G. E y Airasian, P. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*.Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Guerra Amelíe. Estudio Comparativo en Cuanto al Perfil Auto dirigido de Estudiantes de Preparatoria Versus Estudiantes de Secundaria, Medidos a Través del CIPA.Tecnológico de Monterrey. 2008. Biblioteca digital documentos Tec, Tecnológico de Monterrey, recuperado el 9 de enero del 2011, [http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/doctec/busca?tipo\\_busqueda=guiada&debug=&query1=Estudio+Comparativo+en+Cuanto+al+Perfil+Auto+dirigido+de+Estudiantes+de+Preparatoria+Versus+Estudiantes+de+Secundaria%2C+Medidos+a+Trav%E9s+del+CIPA&campo1=&op2=AND&query2=&campo2=&op3=AND&query3=&campo3=&col=](http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/doctec/busca?tipo_busqueda=guiada&debug=&query1=Estudio+Comparativo+en+Cuanto+al+Perfil+Auto+dirigido+de+Estudiantes+de+Preparatoria+Versus+Estudiantes+de+Secundaria%2C+Medidos+a+Trav%E9s+del+CIPA&campo1=&op2=AND&query2=&campo2=&op3=AND&query3=&campo3=&col=)

Gibbons Maurice y Milton McClaren(2008) Prensa Poder Internacional, Propuesta de un Centro de Superación Personal E.U. A.

Gibbons Maurice. (2008). Hacia una teoría del aprendizaje auto-dirigido, Psicología Humanista, Prensa Poder Personal Internacional, pp. 41-56

Galindo, Jesús, Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación, Addison Wesley Longman, México, 1998.

Gardner, H. (1997). *Más dificultades planteadas por la escuela: los estereotipos en las ciencias sociales y en las humanidades. La mente escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Biblioteca del Normalista, 1ª ed.

Hernández, S. R., Fernández-Collado, C., y Baptista, L. P. (2006). Metodología de la investigación. México, D.F: McGraw Hill.

Hiemstra, R. (1961)Dirigido por adultos Autoaprendizaje. En Decorte y Weinert (Eds.), *La enciclopedia internacional de la enseñanza y la psicología del desarrollo*, Oxford: El sevierScience. También en Tuijnman A. (Ed.), *La enciclopedia internacional de la educación y formación de adultos* (segunda edición), Oxford.

Holyoak, K. J. (1991). Symbolic connectionism: Toward third-generation theories of expertise En K. A. Ericsson y J. Smith (Eds.), *toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (pp. 301-304). Cambridge, MA, EE.UU.: Cambridge UniversityPress.

Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). Certificación de competencias: Del concepto a los sistemas. *Boletín Informativo CINTERFOR*, 152, 1-22.

John W.C. Jonhstone and Ramon J. Rivera (1965), , *Volunteers for learning: A Study of the educational Pursuits of American Adults*. Chicago: Aldine Publishing Company, p.9.

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. Nueva York. EE.UU. Association Press

Leinhardt, G. (1989). Math lessons: A contrast of novice and expert competence. *Journal for Research in Mathematics Education*. 20, 52- 75.

Mastache, Anahíet. Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires / México. 2007.

Mapas conceptuales. Tomado de la Internet el día 11 de febrero de 2005 de la página: [http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/mapas\\_conceptuales.pdf](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/mapas_conceptuales.pdf)

Merizow, J. (1985). *Concept and action in adult education*. *Adult Education Quarterly*, 35, 142-151.

Martens, L. (1997). *Sistemas de competencia laboral: Surgimiento y modelos*. Oficina Internacional del Trabajo. Recuperado el 26 de junio de 2004 de <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/competen/pdf/libmex.pdf>

Mokhtari, K. and R. Sheorey (2002). Measuring ESL student's awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25, 3, 2-10.

Oddi, L. (1987). Perspectives on self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 38(1), 21-31.

Pavez, (2000) *Modelo de Implantación de Gestión del Conocimiento y Tecnologías de Información para la Generación de Ventajas Competitivas*, Tesis de profesional, Universidad Técnica Federico Santa María, Chile.

Programa de Desarrollo de la Educación Tecnológica 2001-2006: P. 27 consultado 13 de noviembre del 2009 [http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/objetivo\\_abach](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/objetivo_abach)

Programa Institucional 2007-2012, aprobado en la LXXV Sesión de la H. Junta Directiva Página 12 La visión de los centros de evaluación del sistema CONALEP consultado 13 de noviembre del 2009

- Puig Espinosa, José Sergio; Padrón Casañas, Concepción (2008) La enseñanza comunicativa del inglés con fines específicos: una propuesta teórico-metodológica para la educación posgraduada en las ciencias médicas. Cuba: Editorial Universitaria.
- Ramírez, J. y S. Pereira (2006). Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en inglés. *Laurus*. 12, Número extraordinario. 148-169.
- Resnick, L. (2004). *El alfabetismo dentro y fuera de la escuela*, en Español y su Enseñanza I y II. SEP.Reporte de Investigación Educativa, Ensayo Docente y Resumen. Memorias del Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas.
- Reyzábal, M. Sanz, A. (1995). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Ed. Praxis
- Solè, I. (1999). *Estrategias de lectura*, Barcelona, 9ª ed. Editorial. Grao.
- Yépez Guerrero Sofía. III Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas Mayo de 2009.
- Secretaria de Educación Pública objetivos de la esta educación planteados por la Secretaria de Educación Pública, en el Modelo Educativo de Educación Media Superior.
- Sweller, J., Mawer, R. F. y Ward, M. R. (1983).Development of expertice in mathematical problem solving. *Journal of Experimental Psychology: General*, 112, 639-661.
- Tough, A. (1979).*Intentional changes*. Chicago, EE.UU. Follett.
- UNESCO. (2005). *El imperativo de la calidad: Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Recuperado el 15 de marzo de 2005 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334s.pdf>

## ANEXO A

### CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN INGLÉS

Estimado Estudiante: El objetivo del presente cuestionario es recolectar información acerca de las distintas técnicas que utilizas cuando lees material académico en inglés (libros, exámenes, artículos de revistas, textos de carácter técnico).

**Instrucciones:** Después de leer cada ítem, responde, marcando con un círculo, la opción que se corresponde con tu caso, según la siguiente escala:

1= Nunca casi nunca	2 Ocasionalmente	3 = De vez en cuando (50%)	4 = Por lo general	5 = Siempre / casi siempre
---------------------	------------------	----------------------------	--------------------	----------------------------

Contesta todos los ítems, selecciona una sola opción en la escala. No existen respuestas correctas o incorrectas. Tu respuesta es individual y confidencial. Agradecemos tu honestidad y colaboración!!! Gracias...

Ítems	Nunca o casi nunca	Ocasionalmente (50%)	Por lo general	Siempre o casi siempre
1. Antes de comenzar a leer, hago una revisión del texto para ver de qué se trata.	1	2	3	4 5
2. Hago uso de mi conocimiento previo sobre el tema para comprender mejor lo que leo.	1	2	3	4 5
3. Mientras leo, hago anotaciones a fin de comprender mejor la lectura.	1	2	3	4 5
4. Cuando leo, lo hago despacio y cuidadosamente para asegurar mi comprensión del texto.	1	2	3	4 5
5. Antes de comenzar a leer, reviso el texto para identificar sus características (tamaño y organización).	1	2	3	4 5
6. Cuando leo y me desconcentro, trato de retomar el texto de nuevo.	1	2	3	4 5
7. Cuando leo, subrayo o marco información en el texto para recordarla mejor.	1	2	3	4 5
8. Ajusto mi velocidad de lectura al nivel de dificultad del texto.	1	2	3	4 5
9. Cuando leo, decido qué partes voy a leer con más cuidado y cuáles voy a ignorar.	1	2	3	4 5
10. Cuando leo, anoto palabras claves del contexto para entender mejor el texto.	1	2	3	4 5
11. Cuando leo y el texto se me hace difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo.	1	2	3	4 5
12. Algunas veces me detengo y anoto ideas importantes de lo que estoy leyendo.	1	2	3	4 5
13. Cuando leo, consulto material de apoyo (ej. el diccionario) para tratar de entender mejor la lectura.	1	2	3	4 5
14. Cuando leo, parafraseo (repito las ideas con mis propias palabras) para comprender mejor el texto.	1	2	3	4 5
15. Cuando leo, analizo los dibujos y gráficos que aparecen en el texto para comprender mejor el texto.	1	2	3	4 5
16. Cuando leo, utilizo señales tipográfica (signos, caracteres, etc..) para identificar información relevante en el texto.	1	2	3	4 5
17. Reviso el texto de arriba a abajo para encontrar la relación entre sus ideas.	1	2	3	4 5
18. Antes de comenzar a leer, trato primero de adivinar de qué se trata el texto.	1	2	3	4 5
19. Cuando el texto se me hace difícil, lo releo para entenderlo mejor.	1	2	3	4 5
20. Me hago preguntas acerca del texto que me gustaría saber responder.	1	2	3	4 5
21. Reviso para ver si mis predicciones sobre el contenido del texto eran ciertas o falsas.	1	2	3	4 5
22. Cuando leo, trato de adivinar el significado de palabras o frases desconocidas tomando en cuenta el contenido del texto.	1	2	3	4 5
23. Cuando leo, traduzco palabras y frases del inglés a mi lengua materna (español) para comprender mejor el texto.	1	2	3	4 5
24. Cuando leo, pienso en mis conocimientos del tema en ambas lenguas: español (mi lengua materna) inglés.	1	2	3	4 5

#### PROCEDIMIENTO PARA EVALUAR EL CUESTIONARIO

Nombre: \_\_\_\_\_ Sección: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

1. En la tabla de evaluación, aparecen los ítems ordenados según la estrategia metacognitiva, coloca la respuesta que le diste a cada ítem (Ej.: 1, 2, 3, 4, o 5).
2. Suma las cantidades de cada columna y coloca los resultados en total.
3. Divide el resultado de cada sub-escala entre el número de ítems que contiene cada columna.
4. Calcula el puntaje total del cuestionario sumando el resultado de cada escala y dividiéndolo entre 24.
5. Interpreta los resultados comparándolos con los valores que aparecen al final, o con los de tus compañeros y/o discútelos con tu profesor(a).

Tabla de Evaluación		
Globales (GLOB)	Resolución de problemas (PROB)	Apoyo(APO)

Procedimiento para evaluar el cuestionario:

Nombre: \_\_\_\_\_ Sección: \_\_\_\_\_ fecha: \_\_\_\_\_

1. En la tabla de evaluación, aparecen los ítems ordenados según la estrategia meta cognitiva, coloca la respuesta que le diste a cada ítem (Ej.: 1, 2, 3, 4, o 5).
2. Suma las cantidades de cada columna y coloca los resultados en total.
3. Divide el resultado de cada sub-escala entre el número de ítems que contiene cada columna.
4. Calcula el puntaje total del cuestionario sumando el resultado de cada escala y dividiéndolo entre 24.
5. Interpreta los resultados comparándolos con los valores que aparecen al final, o con los de tus compañeros y/o discútelos con tu profesor. (a)

TABLA DE EVALUACION

Globales (GLOB)	Resolución de problemas (PROB)	Apoyo (APO)
1.	4.	3.
5.	6.	2.
8.	11.	7.
9.	13.	10.
17.	19.	12.
18.	23.	14.



21.	24.	15.	
<u>22.</u>		<u>16.</u>	
		20.	
+: _____	+: _____	+: _____	Total Glob + Prob + Apo _____ / 24
Glob / 8 _____	Prob / 7: _____	Apo / 9: _____	

### Interpretación de resultados

Clave para interpretar resultados

Alto: 3.5 o mayor

Medio: 2.5 – 3.4

Bajo: 2.4 o menor

Estrategias globales: estrategias intencionales y cuidadosamente planificadas que permiten al lector monitorear y manejar el proceso de lectura teniendo un propósito en mente.

Estrategias de resolución de problemas: acciones y procedimientos que el lector utiliza para comprender el texto mientras trabaja directamente con el mismo

Estrategias de apoyo: mecanismos básicos de ayuda que facilitan la comprensión del texto.

## ANEXO B

### Mapas conceptuales

**Descripción:** El estudiante aprende a organizar lógicamente los contenidos de aprendizaje, comprende e integra información a través de la asociación, la discriminación, la reflexión, el análisis y la creatividad. Los mapas conceptuales son representaciones gráficas de conceptos interrelacionados, almacenados en la memoria.

#### Desarrollo:

- Hacer la lectura correspondiente.
- Identificar los conceptos, y, de entre ellos, el nuclear.
- Identificar el tipo de relaciones existentes entre los conceptos identificados.
- Elegir el tipo de estructura que representa mejor las relaciones identificadas, por ejemplo:

*De araña:* cuando se encuentra un concepto nuclear y otros, que son secundarios, del mismo nivel entre sí; en este caso, escribir en el centro de la estructura el nombre del nuclear, y de los secundarios, alrededor de él, de derecha a izquierda.

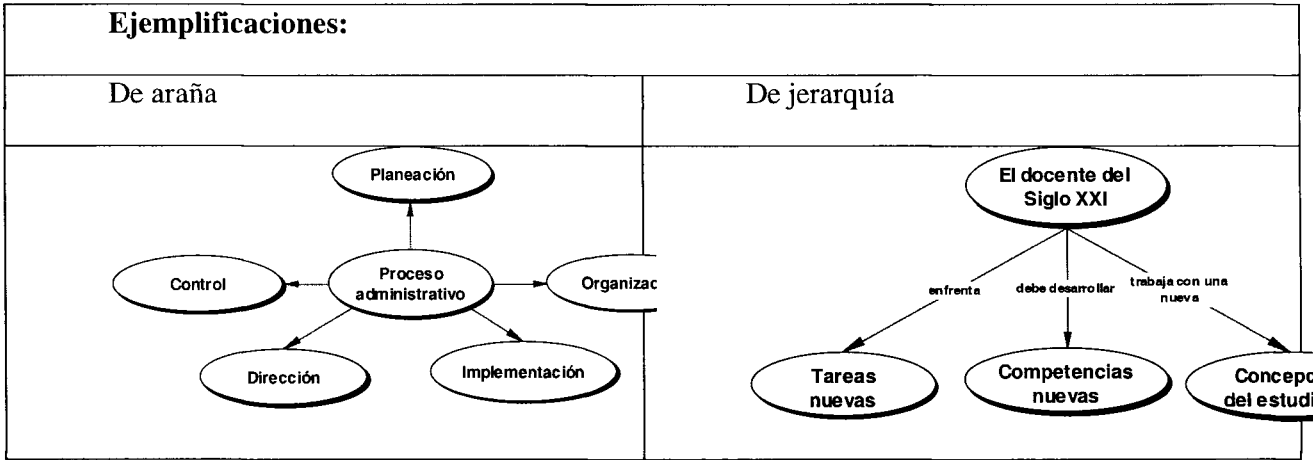
*De jerarquía:* cuando se encuentra un concepto nuclear y los secundarios se derivan de él; en este caso, escribir el nombre del nuclear como punto de partida de la estructura y derivar los secundarios de él.

- Encerrar en una elipse cada nombre y unir con líneas cada una de acuerdo con sus relaciones.
- Identificar las palabras que conecten los conceptos (por ejemplo: *se manifiesta como, son, se clasifican en*) y colocarlas sobre las líneas correspondientes.
- Reelaborar el mapa conceptual tantas veces como sea necesario para asegurarse de que la estructura está representada con suficiencia.
- Acompañar la presentación del mapa con una explicación.

#### Recomendaciones:

- Construir nuevos mapas a partir de las partes en las que interesa profundizar conceptos.

- Utilizar como referente para la construcción de un organizador previo o como resumen.
- Usar para realizar procesos de negociación de significados en situaciones de enseñanza y de aprendizaje.



ANEXO C

**Cuadro comparativo investigaciones afines.**

Investigación	Autor	Fecha	Problema	Metodología	Resultados
<b>Estudio Comparativo en Cuanto al Perfil Auto dirigido de Estudiantes de Preparatoria Versus Estudiantes de Secundaria, Medidos a Través del CIPA.</b>	Amiele de los Ángeles Guerra Larrazábal	noviembre del 2008	Transición del alumno durante la secundaria, entre una total dependencia académica (primaria) hasta la independencia académica (preparatoria)	investigación no experimental, que se limita a observar un fenómeno para explicarlo	De entre los once ítems con más bajo promedio de calificación, cuatro corresponden al componente uno, relacionado con la planeación de estrategias  Los ítems en cuestión son: “Administro bien el tiempo, me gusta hacer las cosas antes de la fecha límite; Tengo estrategias de estudio que me permiten tener éxito académico; Ante una tarea, utilizo diversas fuentes y recursos para su realización; Me pongo objetivos para orientar mi rumbo” se recomienda poner especial atención en las estrategias de estudio.
<b>Propuesta la creación de un centro llamado: College for personal Achievement</b>	Maurice Gibbons y McClaren Milton	2008	la problemática de todas aquellas personas que se han quedado rezagadas en su desarrollo académico por razones diversas	Creación de un centro de aprendizaje personalizado que ofrece a abiertamente a la población que así lo desee, lo que los programas actuales no tienen. La principal característica de este centro es que los participantes diseñan sus propios programas para alcanzar la competencia en sus propios campos de interés. No habrá ningún requisito previo, salvo el deseo de aprender. Cualquier persona de edad con	Abrir la posibilidad del estudio de la enseñanza superior, a estudiantes rezagados, ofrecer un programa único que permite a los participantes centrarse, gestionar y desarrollar sus habilidades en un campo de su elección, proporcionar una oportunidad de enseñanza para los profesores comprometidos con los alumnos potenciar las habilidades, ambientes y experiencias que necesitan para participar en una vida de aprendizaje y rendimiento, atraer donaciones y otros fondos para el desarrollo de las empresas y los partidarios del centro, Convertirse en un modelo de investigación para otras instituciones, democratizar plenamente lo que ha sido un

<p><b>Micro-componentes para el éxito en la colaboración con el estudiante dirigido durante las vacaciones. Una ponencia presentada en la primera conferencia mundial sobre el aprendizaje auto dirigido</b></p>	<p>Roger Hiemstra.</p>	<p>septiembre de 1997</p>	<p>La enseñanza tradicional y situaciones personales, limitan sus oportunidades para desarrollarse por sí mismo, ya que el control sobre el contenido a estudiar y sus procesos, están en manos de expertos y diseñadores o maestros que otorgan los enfoques didácticos, dejando fuera de la planeación curricular al alumno.</p>	<p>conocimientos previos puede entrar en el programa de un año aproximadamente.</p> <p><b>Instrucción</b> individualizada. Este proceso sugiere que hay varias maneras en que los alumnos pueden asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, sin verse afectados por la anarquía curricular en su entorno de aprendizaje.</p>	<p>proceso de educación muy selectiva.</p> <p>Como resultado se observó la necesidad de una mayor autonomía para el estudiante, Hiemstra esta actualmente diseñando diversas formas en que los alumnos puedan asumir un creciente control sobre ciertos aspectos de su proceso de aprendizaje, es decir, cada vez más poder. Se encuentra en un proceso de elaboración de dos productos relacionados. Uno de ellos es un marco para la identificación de la enseñanza y el aprendizaje de diversos procesos de micro-componentes en los cuales los alumnos pueden tomar sus propias decisiones. El segundo es una guía de recursos de diversas técnicas, herramientas y recursos que el estudiante que se auto-dirigir de pueda utilizar para planear los esfuerzos personales de aprendizaje, mejorar las habilidades personales, u obtener nuevos conocimientos</p>
<p><b>Reporte de Investigación Educativa, Ensayo Docente y Resumen. Memorias del Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas.</b></p>	<p>Norma Yépez Guerrero</p>	<p>Mayo de 2009.</p>	<p>Diseñar un modelo empírico para analizar las determinantes principales del estudiante de educación media para planear su futuro durante su vida universitaria.</p>	<p>Se puso en práctica un modelo empírico con una base de datos que consiste en información de la sección transversal del currículo escolar que contiene los perfiles académicos de los 13,061 estudiantes matriculados en unas universidades privadas de México durante el año 2000.</p>	<p>El modelo sugirió que la probabilidad de decisión de los jóvenes principalmente se debe al rendimiento escolar, y los factores sociales y demográficos. La hipótesis era que un mejor rendimiento reduce significativamente la probabilidad de cambiar las expectativas del estudiante durante su elección y educación universitaria.</p>
<p><b>La enseñanza comunicativa</b></p>	<p>Doctor en Ciencias</p>	<p>Ciudad de la</p>	<p>La presente tesis no observa una problemática, sino que en su lugar la</p>	<p>Los métodos empleados se orientan con un enfoque</p>	<p>La investigación cumple con la enseñanza comunicativa del inglés, Logra la adquisición de</p>

<b>del inglés con fines específicos: una propuesta teórico-metodológica para la educación post graduada en las ciencias médicas</b>	Pedagógicas, José Sergio Puig Espinosa.	Habana en diciembre del 2008.	prevé, formando médicos docentes como comunicadores competentes de la lengua inglesa, para los estudiantes graduados, y que estos a su vez puedan entender y resolver los problemas que los pacientes presenten.	sistémico que permitió establecer las relaciones entre los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la educación posgraduada de las Ciencias Médicas y el Enfoque Comunicativo así como las relaciones de dichos componentes con los fundamentos de la propuesta teórica metodológica. Del Nivel empírico se trabajó con la observación en su forma estructural lógica sucesiva.	los hábitos, habilidades y competencias comunicativa y profesional en la lengua inglesa, Demanda que el profesor de la lengua extranjera no solo se prepare en su especialidad, Promueve y facilita la posibilidad de incluir, de forma paulatina, otros temas que se vinculan directa o indirectamente con los casos que se estudian, Posibilita el estar presente y participar a todos los profesionales y estudiantes de pregrado que asisten a la actividad asistencial, Posibilita la participación y el intercambio activo del estudiante del curso en función de que organice, autoevalúe y supervise su propio aprendizaje, Promueve el uso del idioma inglés en pacientes y sus familiares haciendo que se sientan motivados a participar Voluntaria y activamente.
<b>Uso de estrategias meta cognitivas de estudiantes de inglés en curso pre-universitario</b>	Silvia I. Pereira.	2006	El objetivo de este estudio fue evaluar el uso de estrategias meta cognitivas de los estudiantes de la primera cohorte del Ciclo de Iniciación Universitaria – CIU – de la Universidad Simón Bolívar.	Los sujetos, 104 estudiantes de Inglés del CIU durante el trimestre Abril-Julio de 2006, completaron el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés – CELI (Ramírez y Pereira, 2006) el cual es una adaptación al español del Survey of Reading Strategies SORS (Mokhtari y Sheorey, 2002) diseñado para determinar el uso de estrategias meta cognitivas al leer textos escolares y académicos en inglés	Los resultados, analizados sobre la base de variables socio demográficas y académicas, indican que las estrategias más utilizadas por los sujetos son las de resolución de problemas, seguidas por las de apoyo y las globales respectivamente.
<b>WALKABOUT Buscando el paso desde la infancia y la escuela</b>	Gibbons Maurice	1974	Mediante la escritura de este artículo, Gibbons (1974), persigue demostrar la necesidad de la autodirección del aprendizaje que a lo largo de este artículo se muestra la explicación de una película	Basado en una película australiana llamada “Walkabout”, que en ningún momento persiguió un fin educativo, fue vista por	Gracias a este artículo de “Walkabout”, por Gibbons (1974). Actualmente existen numerosos programas de autodirección del aprendizaje en los Estados Unidos. Buscando la autonomía seguridad y competencia educativa de los

<p><b>Por Gibbons Maurice</b></p>			<p>contrastando quien si puede auto dirigir su aprendizaje y quien no.</p>	<p>Gibbons(1974). Quien tomo su inspiración y la traslado al ámbito escolar para sacar provecho y desarrollar la autodirección del aprendizaje</p>	<p>estudiantes norteamericanos.</p>
<p><b>“Hacia una teoría de auto-dirección del aprendizaje: un estudio de expertos sin el entrenamiento formal”.</b></p>	<p>Maurice Gibbons, Alan Bailey, Comeau Pablo Schmuck Joe, Sally Seymour, y David Wallace,</p>	<p>1980</p>	<p>Se suele pensar en el aprendizaje como algo que ocurre en una institución educativa bajo la dirección de un profesor, dentro de la estructura de un curso, basado en los libros de texto y evaluados por un examen escrito. Para convertirse en un experto se espera generalmente que asistan a una institución hasta que la certificación de conocimientos se concede. Pero esta es una visión estrecha de aprendizaje y educación, incluso para el desarrollo de la experiencia. Se aprende de manera informal y formalmente, y de la habilidad de los casos en la vida real, el aprendizaje auto dirigido informal puede a la larga en la vida del estudiante ser el más importante que el formal.</p>	<p>Decidieron estudiar las biografías de las personas auto-educadas para saber si tenían características y experiencias que pueden ayudar a comprender la dinámica del proceso de auto-dirección. Estos se definen como personas que se convirtieron en expertos en cualquier campo socialmente aceptado de la actividad humana sin un entrenamiento formal pasado en la escuela secundaria o su equivalente [a excepción de Frank Lloyd Wright, que estudió un año en una universidad]. Aunque la decisión de eliminar los auto-educados como Mendel, Miguel Ángel, Spinoza, y Shakespeare, se debe a la restricción a la muestra a aquellos cuya contribución se realizó en los últimos cien años.</p>	<p>Entre los veinte temas de auto-dirección, el más desarrollado fue un interés en algún campo durante la juventud. Fue considerada como experiencia clave, la juventud incita el interés en la actividad en forma consolidada. Como resultado de su interés, se pone en marcha un ejercicio de mente única de excelencia en el que el principal método empleado fue la auto-disciplina y auto-dirección del estudio. Esto se logra mediante la exploración independiente del campo a través de sus propias investigaciones o experimentos mediante la observación de los expertos que trabajan en el campo, y leyendo todo lo posible en relación con los problemas y cuestiones que les afectan. Accidentes o coincidencias parecen jugar un papel importante. La posibilidad de sucesos los llevó a menudo a una nueva perspectiva que les permitió resolver problemas y lograr avances en la comprensión.</p>

niveles de autodirección del aprendizaje	Gibbons Wiley	2002	proponen en su investigación ciertos niveles de autodirección del aprendizaje que buscan sean estandarizados en las distintas investigaciones sobre el tema en el futuro	<p>Primeramente definen autodirección del aprendizaje como: <i>Aprendizaje auto dirigido (SDL) es un aumento en el conocimiento, la habilidad o el rendimiento realizado por cualquier persona por razones personales, empleando cualquier medio, en cualquier lugar y en cualquier momento a cualquier edad.</i></p>	<p>Incidentales. La introducción ocasional de las actividades de SDL en los cursos o programas que son de otra manera dirigida por el maestro (por ejemplo, los proyectos individuales, estaciones, o la breve introducción de cualquier otra forma de SDL en la educación).</p> <p>Enseñar a los estudiantes a pensar de manera independiente. Los cursos o programas que hacen hincapié en la búsqueda personal de significados a través de la exploración, investigación, resolución de problemas y la actividad creativa (por ejemplo, debates, casos prácticos, investigaciones, ensayos, dramatizaciones, trabajo de campo).</p> <p>Autogestión de aprendizaje. Los cursos o programas presentados a través de guías de aprendizaje que los estudiantes completen de forma independiente.</p> <p>Planificación de auto aprendizaje. Los cursos o programas en los que los estudiantes siguen los resultados del curso a través de actividades que ellos mismos diseñan.</p> <p>Aprendizaje auto dirigido completo. Los cursos o programas en los que los estudiantes eligen los resultados, diseñan sus propias actividades y llevar a cabo en su propio camino.</p>
			Luego definen las principales vertientes que consideran necesarios en el futuro para una mejor comprensión del tema		



## ANEXO D

*Reading to draw a family tree ; ;*

*Hello ;*

*My name is Veronica I'm 46 years old, and I'm happily married, with my husband Roberto, I have a daughter and a son, Jacqueline and Roberto, (yes, just like his father...), I have a very big family, unfortunately, my parents died, they were, Martha and Pedro, but all my brothers and sisters are alive ; ;. I have four brothers, Pedro, Antonio, Oscar, and Ramón.*

*Pedro is married with my sister in law Graciela; they have three children, Evelyn, Little Pedro, and Jorge. Ramon is divorced, and his sons are Little Ramon and Daniel. Oscar is married with Beatriz, and they have two children, Oscar Mario, and Ana. Finally Antonio is married with Manuela; they have a son and a daughter, Jose Antonio, and Carolina.*

*For the other hand, I have three sisters, they are, Elena, Cristina, and Sandra.*

*Cristina doesn't have any children, but she is married with Hector. Sandra is divorced, and she has two daughters Erika and Paulina. Elena is divorced too, and she has a son, his name Is Valente.*

*So if you can draw my big family tree ; ; ; Just do it ; ; =)*

ANEXO E

Formato de entrevista: Entrevista

Entrevistador: Buenas tardes, por medio de la siguiente entrevista que se te realizara se recabara información sobre la actividad que se realizó en tu tarea de: “*Reading to draw a family tree*” (el árbol familiar que realizaste) por lo que se te solicitan primeramente tus datos, y posteriormente se te realizaran varias preguntas cabe destacar que la información obtenida está bajo criterios de discreción, y no forma parte de tu calificación por lo que se te pide seas lo más sincero posible.

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Estrategia que se te sugirió para realizar tu tarea: \_\_\_\_\_

	Comentarios
Autodirección del aprendizaje	
1.- En tu escuela, ¿Tienes una responsabilidad para hacer tus deberes por convicción propia?	
2.- En tu vida cotidiana ¿Planeas tus actividades principales?	
3.- ¿Has realizado una autocrítica personal para cambiar tu vida?	
4.- ¿Qué prefieres, que se te muestren los pasos para realizar algo exitosamente, o tu mismo (a) definir los pasos para llegar al éxito?	
Estrategias de aprendizaje	
5.- ¿Mediante actividades puedes recordar lo que estudiaste el semestre pasado?	
6.- ¿Has alguna vez resuelto tus dudas mediante dinámicas que otorga tu maestra?	
7.- ¿Has cuestionado a tu maestra o a ti	

mismo durante la realización de una actividad en clase?	
Competencia comunicativa en inglés.	
8.- ¿Consideras que tu clase de inglés puede ayudarte para una situación de la vida real?	
9.- ¿Se realiza verdaderamente una comunicación en inglés en el salón?	
10.- ¿Serías capaz de encontrar un lugar en un vecindario mediante preguntas en E.U.A.?	

## ANEXO F

Relación de alumnos que trabajaron con estrategias didácticas de su preferencia y aquellos que no trabajaron con las estrategias didácticas de su preferencia.

<b>Alumnos que trabajaron con estrategias didácticas de su preferencia</b>	<b>Alumnos que no trabajaron con las estrategias didácticas de su preferencia</b>
Luis Valles Loera	Jesús Manuel Alarcón Franco
Jorge Luis Hernández Levario	Baltazar Berumen Vega
Luis Daniel Dávila Gómez	Erick Zaldívar García
Rito Carrasco Ochoa	Bryan Daniel Chávez Zúñiga
Carlos Velador	Jair Cazares Zapata
Miguel Guzmán Hernández	Erick Manuel Mendoza Ala
Jesús Antonio Reyes Martínez	Bryan Daniel Fuentes Sifuentes
Raúl Tello Maldonado	Carlos Eduardo Velador López
Christian Raúl Sánchez	Laura Quezada
José Manuel Armenta Morales	Cesar Alberto Cruz Galindo

## ANEXO G

Tabla de las categorías encontradas

RDCO .	Realiza sus deberes por convicción sólo en ocasiones
RDCT	Si realiza sus deberes por convicción propia pero le cuesta mucho trabajo
NRDC	No realiza deberes por convicción propia
SRNS	Sabe sus responsabilidades, pero no las realiza por que no sabe cómo
PSA	Planea sus actividades
NPSA	No planea sus actividades
PSAO	Planea sus actividades diarias sólo en ocasiones
PSAI	Planea sus actividades diarias sólo si son importantes.
RAS	Planea y realiza sus actividades conforme van surgiendo
RAN	Realiza autocríticas por considerar tiene rasgos negativos.
RAP	Realiza una autocrítica personal
NRAP	No realiza una autocrítica personal.
NRAPB	No realiza una autocrítica pero considera que eso es bueno.
RAPO	Realiza una autocrítica personal en ocasiones.
NPRAP	No realiza una autocrítica personal porque no había pensado en eso.
PMPE	Prefiere que le muestren los pasos para seguir alcanzar el éxito.
PDSPE	Prefiere definir sus pasos para alcanzar el éxito
PDSUEN	Prefiere definir sus pasos para alcanzar el éxito pero no sabe cómo
APESCP	Acepta pasos para llegar al éxito pero se crea un criterio propio.
ARSP	Con actividades recuerda lo que aprendió el semestre pasado
ARSPO	Con actividades recuerda lo que aprendió el semestre pasado sólo en ocasiones
ANR	Con actividades no recuerda lo que aprendió el semestre pasado.
RES	Recuerda semestre pasado estudiando solo (a)
ARSPI	Recuerda lo que se aprendió el semestre pasado solo si el tema le pareció importante.
RDD	Resuelve sus dudas durante las dinámicas.
RDDO	Resuelve sus dudas durante las dinámicas sólo en ocasiones
RDS	Resuelve sus dudas estudiando solo (a)
NRDD	No resuelve sus dudas durante las dinámicas.
CMCM	cuestiona a su maestra o a si mismo durante las actividades
NCM	No cuestiona a su maestra ni a sí mismo.
OCM	En ocasiones cuestiona a su maestra o a sí mismo.
CISR	considera que la clase de inglés le ayuda a resolver una situación de la vida real.
CCRI	Considera que existe una comunicación real en su clase de inglés.
CCRIO	Considera que existe una comunicación real en su clase de inglés en ocasiones.
CCRN	Considera que existe una comunicación real en clase pero no la comprende.
CCRON	Considera que existe una comunicación real en clase pero en ocasiones no la comprende.
CCL	Considera que existe una comunicación real en clase pero comprende mejor la lectura.
ELEE	Encuentra un lugar mediante preguntas en Estados Unidos.
NELEE	No sabe si encuentra un lugar mediante preguntas en Estados Unidos.
NLEE	No encuentra un lugar mediante preguntas en Estados Unidos.

