

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Doctorado en Educación

Trabajo Final de Graduación para optar al grado de Doctora en Educación

**INCIDENCIA DEL CONOCIMIENTO METACOGNITIVO Y SUS IMPLICACIONES
ACADÉMICAS EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTADO DE LA CARRERA DE
ENSEÑANZA DEL INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA, COSTA
RICA**

Emilia María Quirós Vargas

Marzo, 2018

RESUMEN

El presente trabajo se concentra en el conocimiento metacognitivo (CMC) de estudiantes de primer ingreso en la carrera de Enseñanza del Inglés de la Universidad Estatal a Distancia (UNED, Costa Rica). El CMC es considerado por diversos autores como el prerrequisito para la auto-regulación y puede incidir en el desempeño académico de los discentes. Las dimensiones del modelo metacognitivo de John Flavell fueron empleadas para delimitar el objeto de análisis. La investigación empleó un diseño de estudio de caso múltiple para explorar a profundidad el CMC del estudiantado al iniciar su carrera; basado en un contexto de aprendizaje a distancia y mediado por tecnología. Fueron aplicadas dos encuestas en línea para construir una base de información de los participantes; la misma se amplió posteriormente para incorporar los datos obtenidos mediante una entrevista a profundidad y el seguimiento del desempeño académico de los alumnos durante su primer cuatrimestre en la carrera.

El estudio pudo constatar que el CMC de los participantes no siempre es claro u objetivo, ya que ha sido moldeado por factores personales y las metas auto-establecidas para las tareas académicas. El tipo de motivación para alcanzar objetivos también afecta la planificación, el modo de estudio y el uso de estrategias de aprendizaje. Se evidenció que, en algunos aspectos de planificación y los procedimientos propios de análisis de la empresa o tarea académica, el CMC es insuficiente y resulta necesario un mayor desarrollo del conocimiento de ámbitos específicos. Los resultados mostraron también que el CMC es un agente motivacional generador de procesos de auto-regulación y tiene el potencial para formar y guiar los procesos académicos.

La base teórica generada por esta investigación sobre la incidencia de este tipo de conocimiento en el desempeño académico ha permitido articular, desde el plan de estudios, acciones concretas para la formación y el desarrollo sostenido de habilidades metacognitivas que empoderen al estudiantado para la auto-regulación y autogestión del aprendizaje.

Palabras clave:

Metacognición, tarea cognitiva, autoconocimiento, contexto, aprendizaje híbrido, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, aprendizaje a distancia, enseñanza del inglés.

ABSTRACT

This work focuses on the metacognitive knowledge (CMC) of first-year students in the English Teaching Major of the UNED, Costa Rica. The CMC is considered by various authors as the prerequisite for self-regulation and can affect the individual's academic performance. The dimensions of John Flavell's metacognitive model were used to delimit the object of analysis. This research used a multiple case study design in order to explore the students' CMC in depth when starting their career in a technology-mediated distance learning context. Two online surveys were applied to gather basic information from the participants which was subsequently expanded, incorporating data obtained through an in-depth interview and the monitoring of the students' academic performance throughout their first term in the career.

This study could verify that the CMC is not always clear nor is it objective, since it has been shaped by personal factors, as well as the learners' goals established for academic tasks. The type of motivation to achieve learning objectives also affects planning, mode of study and use of learning strategies. It was evidenced that, in some aspects of planning and the procedures that constitute the analysis of academic assignments, the CMC is insufficient, which demands a greater development of knowledge on specific areas. The results also showed that the CMC is a motivational agent that generates processes of self-regulation, and, at the same time, has the potential to form and guide academic processes.

The theoretical basis generated by this research on the incidence of this type of knowledge in academic performance has allowed to articulate, from the curriculum, concrete actions for the formation and sustained development of metacognitive skills that empower students for learning self-regulation and self-management.

Key words:

Metacognition, cognitive task, self-knowledge, learning context, blended learning, metacognitive strategies

DECLARACIÓN JURADA

La suscrita **Emilia María Quirós Vargas**, con cédula **uno, quinientos sesenta, seiscientos doce (1-560-612)**, estudiante de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), declaro bajo fe de juramento y consciente de las responsabilidades penales de este acto, que soy la autora intelectual del trabajo final de graduación titulado:

Incidencia del conocimiento metacognitivo y sus implicaciones académicas en la formación del estudiantado de la Carrera de Enseñanza del Inglés de la Universidad Estatal a Distancia

Por lo que libero a la Universidad de cualquier responsabilidad en caso de que mi declaración sea falsa.

Emilia María Quirós Vargas

Cédula 1-560-612

TRIBUNAL EXAMINADOR

Dra. Jenny Seas Tencio
Directora del Sistema de Estudios de Posgrado

Dra. Yarith Rivera Sánchez
Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación

Dra. Ana Cristina Umaña Mata
Coordinadora del Doctorado en Educación

Dra. Hilda Patricia Núñez Rivas
Directora del Trabajo Final de Graduación

Dra. Virginia Ramírez Cascante
Asesora

Dr. Allen Quesada Pacheco
Asesor

Por la sencillez de estilo, el presente documento no hace distinción de género para referirse a las personas involucradas. Sin embargo, toda discriminación por este motivo es rechazada.

Contenido

CAPÍTULO I	12
1.1 Introducción	13
1.2. Antecedentes	18
1.2.1 Estudios sobre tipologías de componentes metacognitivos.....	24
1.2.2. Estudios enfocados en el aprendizaje de idiomas.....	40
1.2.3. Estudios sobre metacognición y competencia en un segundo idioma.....	45
1.2.4. Aprendizaje del inglés a distancia en Costa Rica	56
1.3. Justificación del estudio	63
1.4. Planteamiento del problema.....	68
1.5. Objetivos de investigación	70
1.5.1 Objetivo general de estudio	70
1.5.2 Objetivos específicos	70
1.6. Preguntas de investigación	71
CAPÍTULO II	73
MARCO CONCEPTUAL	73
2.1. La metacognición	74
2. 2. El conocimiento metacognitivo.....	76
2.2.1. El conocimiento de la persona.....	78
2.2.2. El conocimiento de la tarea	80
2.2.3. El conocimiento de la estrategia.....	81
2.2.4. El conocimiento contextual	82
2.3 Evaluación del CMC	85
2.4. Regulación metacognitiva	90

2.5. Conocimiento metacognitivo y aprendizaje	91
2.6. Desarrollo del conocimiento metacognitivo	93
2.7. Construcción individual	94
2.8. Instrucción formal	96
2.9. Interacción social entre pares	97
2.10 Aprendizaje cultural	98
2.11. CMC y el aprendizaje de idiomas	100
2.12. CMC y el aprendizaje de lenguas a distancia.....	101
2.13. Las demandas del contexto en educación a distancia	105
2.14. Reflexiones generales.....	111
CAPÍTULO III.....	113
MARCO METODOLÓGICO.....	113
3.1. Diseño de investigación	114
3.1.1. La Investigación Etnográfica.....	116
3.1.2. El estudio de caso	118
3.1.3. Categorías consideradas en el estudio	125
3. 1.4. Características de la población	127
3. 1.5. Selección de casos	1289
3.2. Descripción de instrumentos para la recogida de datos	132
3.2.1. Cuestionario en línea. Escala de preparación para el aprendizaje en línea (Anexo B)	132
3.2.2. Encuesta de antecedentes en aprendizaje de idiomas y uso de tecnología	136
3.2.3. Entrevista semiestructurada.....	137
3.2.4. Análisis documental	139

3.2.5. Fuentes adicionales de información	139
3.2.6. Información de los participantes.....	140
3.3. Proceso de recolección de datos.....	140
3.4. Análisis de los datos.....	143
3.5. Criterios para evaluar la credibilidad del estudio.....	146
3.5.1. Contextualización	146
3.5.2. Saturación	146
3.5.3. Validación de las interpretaciones de la persona investigadora	147
3.5.4. Credibilidad	147
3.5.5. Confiabilidad	148
3.5.6. Confirmabilidad.....	149
3.5.7. Transferibilidad	150
3.5.8. Triangulación.....	150
CAPÍTULO IV.....	151
HALLAZGOS Y DISCUSIÓN	151
4.1. Pregunta de investigación 1	152
4.2. Pregunta de investigación 2	159
4.3. Pregunta de investigación 3	166
4. 4. Pregunta de investigación 4	171
4.5. Pregunta de investigación 5	175
4.5.1. Educación a distancia	176
4. 5.2. Orientaciones de curso.....	185
4.6. Pregunta de investigación 6	191
4.7. Cumplimiento de objetivos de investigación	195

4.7.1. Objetivo específico 1	195
4.7.2. Objetivo específico 2	197
4. 7.3. Objetivo específico 3	201
4.7.4. Objetivo específico 4	204
4.7.5. Objetivo específico 5	207
4.7.6. Objetivo específico 6	210
4. 8. Líneas teórico-metodológicas propuestas	215
4. 9. Conclusiones	227
Referencias bibliográficas.....	234
ANEXOS	274
ANEXO A	275
ANEXO B	278
ANEXO C	280
ANEXO D	281
ANEXO E	285
ANEXO F.....	287
ANEXO G	288

CAPÍTULO I

1.1 Introducción

Desde mediados del siglo pasado, la psicología educativa ha promovido la importancia de la metacognición para autorregular y apoyar el aprendizaje (Piaget, 1954; Flavell, 1963 y Brown, 1987). Las investigaciones en educación han identificado a la autorregulación como una de las destrezas más requeridas en nuestro tiempo para la preparación de estudiantes de postsecundaria, así como para la fuerza laboral (Lai, 2011, p.4). Esto se debe a que el desarrollo de la metacognición conlleva a la adquisición de creencias positivas sobre el proceso educativo, el incremento gradual de autonomía y a la autogestión del conocimiento dentro y fuera del aula.

John Flavell, psicólogo estadounidense, acuñó el término *metacognición* en la década de 1970 en el sentido de “cognición acerca de los fenómenos cognitivos», o bien, "pensar sobre el pensamiento" (Flavell, 1979, p. 906 p.xx). A través del tiempo, el desarrollo y el uso del término han permanecido apegados a este significado, aunque se admite que este no es un constructo simple.

La metacognición es un proceso psicológico de nivel superior que involucra la toma de consciencia y el control de la propia cognición (Guichon y Hauck, 2011) el cual puede considerarse tanto personal como grupal. Las categorías personales se refieren a todo lo que el individuo debería saber acerca de sí mismo, su forma de aprender y los cambios que percibe al aprender. El componente cognitivo-conceptual hace referencia al contenido afectivo y social, propio de la subjetividad humana. La perspectiva grupal se refiere al análisis que un docente o investigador puede hacer sobre la evolución del aprendizaje de grupos de estudiantes en un determinado entorno instruccional (Brown, 2014).

Los antecedentes acerca de la metacognición se encuentran en las investigaciones sobre metamemoria (el conocimiento que un sujeto llega a tener sobre el funcionamiento de su memoria). Tulving y Madigan (1970) destacaron un aspecto que había permanecido inexplorado hasta entonces: el elemento humano, en otras palabras, el conocimiento y las creencias que las personas tienen acerca de sus propios procesos de memoria.

A partir de estas investigaciones, el psicólogo estadounidense John Flavell inició en 1971 sus trabajos sobre la metamemoria de los niños. Flavell (1971) utilizó el término metamemoria en relación con la capacidad de un individuo para administrar y monitorear la entrada, almacenamiento, búsqueda y recuperación de los contenidos de su propia memoria. El investigador invitó a la comunidad académica para continuar el estudio de este tema y, efectivamente, los estudios sobre metacognición se han prolongado por más de 30 años.

La metacognición, de acuerdo con Flavell, es intencional, consciente, útil y dirigida a lograr un objetivo o resultado. Estas implicaciones han sido analizadas en investigaciones posteriores y en algunos casos representan temas de controversia entre los investigadores. Por ejemplo, Reder y Schunn (1996) y Kentridge y Heywood (2000) sostienen que los procesos metacognitivos de una persona no necesitan actuar en forma consciente.

En su artículo de 1976, Flavell explicó que la metacognición consistía en aspectos de control y regulación:

[...] en cualquier tipo de operación cognitiva con el entorno humano o no humano, unas variedades de actividades de procesamiento de información pueden ocurrir. La metacognición se refiere, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente

regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos o los datos que los apoyan, generalmente en servicio de alguna meta concreta u objetivo.

(p.232)

Flavell (1976) también identificó tres "metas" que los niños adquieren de manera gradual en el contexto de recuperación y almacenamiento de información. Las mismas fueron: (a) el niño aprende a identificar situaciones en las que, de forma intencional y consciente, almacena cierta información que puede ser útil en algún momento en el futuro; (b) el niño aprende a mantener actualizada toda la información que puede estar relacionada con problemas activos y tiene listo para recuperar cuando sea necesario; y (c) el niño aprende cómo hacer búsquedas sistemáticas deliberadas de información útil en la solución de un problema, incluso cuando no se ha previsto la necesidad de hacerlo. Basándose en los resultados de estos estudios, el investigador denominó *metacognición* al conocimiento que los niños tienen de su propia cognición.

Más adelante, Flavell abordó el tema de la metacognición desde las limitaciones que tienen las personas para generalizar o transferir lo que han aprendido a situaciones diferentes. Estas investigaciones planteaban la necesidad de mejorar la capacidad de memoria y las destrezas de aprendizaje de los estudiantes (Flavell, 1979). En tales trabajos constató que los participantes en diversos estudios mejoraban su ejecución al estar bajo el control del experimentador; sin embargo, cuando debían hacerse cargo de su propio trabajo ya no eran capaces de ponerlo en funcionamiento o aplicarlo en nuevos contextos.

Lo anterior le permitió a Flavell formular una hipótesis según la cual el uso de los recursos cognitivos no es espontáneo, sino que obedece a la necesidad de enfrentar tareas o problemas

concretos según la estrategia más pertinente a cada situación. Para probar esta hipótesis, en las investigaciones se incluyó la enseñanza explícita de métodos de autorregulación que ayudaran a los sujetos a monitorear y supervisar la utilización de sus propios recursos cognitivos. Desde esta perspectiva, se llegó a la dimensión de la metacognición concebida como el control de la cognición (Flavell, 1979).

Diversas investigaciones posteriores conceptualizaron la metacognición desde dos subcomponentes: el conocimiento metacognitivo y la regulación. Se encontró que estos dos constructos se relacionan entre sí (Brown, 1987; Flavell, 1987 y Schraw y Dennison, 1994). El conocimiento metacognitivo puede ser descrito como aquello que sabemos sobre nuestros propios procesos cognitivos. La regulación metacognitiva, en contraste, se puede concebir como las actividades reales en las que se involucran las personas con el fin de facilitar el aprendizaje y la memoria (Schraw y Moshman, 1995). Así, el conocimiento metacognitivo (CMC) es considerado como un prerrequisito del aprendizaje autorregulado. Este tema reviste especial importancia para docentes y estudiantes involucrados en la enseñanza a distancia, en general, y la enseñanza de idiomas a distancia, en particular, debido a las demandas impuestas por esta modalidad con respecto a esta materia.

Instituciones educativas como la UNED de Costa Rica buscan garantizar un perfil particular de estudiante donde incluye una serie de atributos que facilitan y potencian su relación con el entorno de aprendizaje: iniciativa, autocrítica, responsabilidad, autoadministración de tiempos y espacios de estudio, habilidad para transferir aprendizajes a situaciones reales y encontrar

soluciones a problemas prácticos, entre otros. El modelo pedagógico de la UNED (2004), concreta esta aspiración:

Un modelo centrado en el estudiante debe permitirle, a este, la libertad de aprovechar al máximo los recursos que se le ofrecen, de planificar el progreso de su aprendizaje y de regular, él mismo, el ritmo y la calidad de sus avances. Esto implica que todos los elementos del modelo pedagógico se piensen para ponerlos a disposición de los estudiantes, de manera que ellos puedan gestionar su propio proceso de formación.

(p.16)

Se desprende de estos términos que el alumno a distancia es autogestionado, es decir, es un promotor de sus propios aprendizajes, además de evaluador de sus procesos de apropiación — con lo que también se pone de manifiesto su capacidad metacognitiva—. El discente de una carrera apoyada por tecnología debe realizar las actividades diseñadas y utilizar los recursos puestos a su alcance en forma autónoma o independiente. Además, se responsabiliza de lo que aprende en diversos ámbitos de la forma, el tiempo, el lugar y el ritmo, además de determinar cuando pedir ayuda. De esta manera, estimula su propio criterio, su capacidad para pensar, trabajar y decidir por sí mismo, así como para encontrar satisfacción en el esfuerzo personal. Según García (2010), no puede haber autorregulación sin metacognición para supervisar, organizar y planificar el proceso; lo cual demanda un alto grado de conocimiento metacognitivo (CMC) y puede incluso compensar deficiencias en alguna habilidad o la falta de instrucción previa (García, 2010).

El presente trabajo de investigación se enfoca en la incidencia del conocimiento metacognitivo y sus implicaciones académicas en la formación del estudiantado de la carrera de Enseñanza del Inglés de la Universidad Estatal a Distancia. Los antecedentes del tema en estudio se presentan a continuación. El marco teórico que sustenta la investigación, la metodología del estudio, los hallazgos y su discusión se describe en los capítulos subsiguientes.

1.2. Antecedentes

Las investigaciones sobre metacognición sugieren que la comprensión de estrategias, así como el conocimiento metacognitivo están relacionados con el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua o idioma extranjero (Young y Frye, 2008 y Delmastro, 2009). Según esto, quienes cuentan con estrategias metacognitivas son conscientes de su estudio y reconocen la manera y el momento para emplear las estrategias más pertinentes y llevar a cabo una tarea determinada. Estos alumnos logran planificar con antelación su trabajo, monitorean su desempeño durante la realización de tareas y evalúan sus resultados después de completar dichas tareas (Lyster et al., 2013). Desde una visión post-constructivista (Raya y Vieira, 2015), la instrucción que logra desarrollar tal conocimiento metacognitivo es una educación orientada a la autonomía.

Mejorar el aprendizaje auto dirigido y la autonomía de los estudiantes ha recibido considerable atención en las instituciones educativas en los últimos años. Un ejemplo de ello es la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica que, en su Modelo Pedagógico, enfatiza la importancia de crear y reforzar la autorregulación como herramienta imprescindible en el aprendizaje a distancia (UNED, 2004). De esta manera, la instrucción metacognitiva se presenta como un elemento indispensable para desarrollar el aprendizaje autónomo (Karatas et al, 2015 y Gai, 2015). Esta

enseñanza hace posible la exposición de los alumnos a un constante proceso sistemático de análisis acerca de las estrategias más eficaces. El enfoque metacognitivo enfatiza la consciencia del aprendiz sobre la evaluación y el manejo de su propio aprendizaje, los factores cognitivos y afectivos, la comprensión y procesamiento de información nueva, la jerarquización e integración de esta materia a sus esquemas mentales, así como su vinculación con sus conocimientos previos (Hernández e Izquierdo, 2016). En consecuencia, la enseñanza metacognitiva tiene como finalidad guiar a los educandos a reconocer de manera consciente cómo y cuándo emplear las estrategias capaces de favorecer el éxito académico.

Por otra parte, en la actualidad, la tecnología juega un papel importante en la forma en que las personas adquieren determinados conocimientos (Valenzuela y Pérez, 2013); una evidencia de ello es el rápido desarrollo y la integración de nuevos medios digitales para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas más allá de las aulas tradicionales (Lai, 2013). Entre ellos, se hallan los programas de estudio a distancia, compatibles con plataformas instruccionales basadas en la *web* y las nuevas tecnologías de información. El contexto tradicional de aprendizaje se ha enriquecido con mayores recursos para la educación en línea y mayor disponibilidad de formatos de educación a distancia apoyados por la utilización de medios tecnológicos (Kostina, 2011).

Los ambientes instruccionales mediados por tecnología propician la adquisición de contenidos mediante la combinación de varias herramientas con determinados aspectos curriculares, permitiendo a los alumnos elegir aquellas que se adaptan a sus estilos de aprendizaje y a los objetivos que se han propuesto alcanzar mediante la ejecución de una tarea específica (Stickler y Hampel, 2010). Con esa flexibilidad, los aprendices se van transformando en los diseñadores del

proceso con mayor autonomía, mientras que el papel dominante del docente ha ido cambiando para convertirse en el de un facilitador o tutor (Pan, 2012). En consecuencia, las contribuciones individuales de los estudiantes al proceso revisten cada vez mayor importancia.

En particular, un buen desempeño en el estudio con apoyo tecnológico tiene como requisito previo que los alumnos posean comprensión de sí mismos, del proceso de aprendizaje y el ambiente en que este se desarrolla. Esto es lo que los psicólogos cognitivos y educativos denominan "conocimiento metacognitivo" (Gurbin, 2015). Los investigadores educativos, docentes y especialistas en diseño de cursos a distancia tienen como misión ayudar a los educandos para lograr un conocimiento adecuado sobre sí mismos y sobre la forma en que aprenden, a fin de convertirse en estudiantes autónomos más competentes. Sin embargo, el cumplimiento de tal misión en el ámbito del aprendizaje de idiomas a distancia sigue siendo un desafío (Chapelle, 2010 y Hauck, Fuchs y Müller-Hartmann, 2012).

El cambio que conlleva el ingreso a la universidad implica una serie de ajustes que el estudiante debe realizar, en especial cuando se trata de una universidad a distancia. Castillo (2008) hizo notar en su estudio sobre deserción en la UNED que los primeros años o materias cursadas son los más difíciles de superar para los alumnos. De acuerdo con los hallazgos del investigador, el 35% de los estudiantes que matriculaban asignaturas en la UNED por primera vez hicieron abandono de sus estudios durante el primer semestre y, a los 12 meses, el 50% de los estudiantes habían abandonado la institución. Castillo (2008) añade que en la etapa inicial es cual se debe prestar especial atención a la forma de inducir al estudiantado a este sistema de educación, nuevo para la gran mayoría. En la educación a distancia cambia el concepto de enseñanza y aprendizaje

que se tiene en la modalidad presencial. De un proceso centrado en el que enseña, se produce un viraje que coloca al estudiante como el sujeto protagónico de su aprendizaje (Castillo, 2008).

Aparte de las variables socio-económicas, culturales, etarias y de género que caracterizan al estudiantado de nuevo ingreso, no se puede obviar la influencia de la tecnología que transforma la manera de ver el mundo y lleva a nuevas representaciones mentales, experiencias, acceso a una cantidad de información casi ilimitada y entornos de aprendizaje diversos. De tal modo, los estudiantes a distancia deben ser capaces de asimilar los cambios tecnológicos y procesar el material que reciben en vez de recibirlo en forma pasiva. El discente requiere transformarse en agente activo y reflexivo para la construcción de su propio conocimiento (Castillo, 2008).

En esta modalidad, el aprendizaje en línea requiere que las personas adopten la tecnología con el objetivo de completar tareas académicas de manera efectiva. Esta adopción demanda conocimientos de diversa índole para tener éxito (Mercer, 2011). Por ejemplo, en las primeras etapas, cuando un estudiante se prepara para cursar una asignatura, debe cerciorarse de cumplir varios requisitos se cumplen; entre ellas: que sus herramientas cumplen con el requisito de *hardware* y *software* requeridos por la materia, regular sus acciones para asegurarse de que son pertinentes, supervisar el progreso de su preparación y, de ser necesario, realizar acciones para corregir posibles deficiencias.

Por último, es preciso que el estudiante a distancia evalúe su inventario personal de habilidades y destrezas necesarias para la tarea, tanto en forma general como específica, las cuales son recuperables como conocimiento previo de su memoria a largo plazo (Willingham, 2009). Entre ellas se encuentra la lectura, la escritura y las habilidades para el uso de la computadora y

navegación en Internet. También, debe diseñar estrategias y actuar para asegurarse que los requisitos con los que no cuenta sean atendidos para apoyar sus esfuerzos.

La metacognición ayuda a las personas a decidir si tienen los conocimientos necesarios y habilidades para una meta cognitiva y les orienta hacia donde deben dirigir su atención y los esfuerzos de ajuste. Por ejemplo, cuando un aprendiz emplea una estrategia cognitiva para investigar una palabra clave, puede utilizar una estrategia metacognitiva para evaluar si la búsqueda de dicha palabra es efectiva, deduciendo la información que es necesaria y la que no lo es. La metacognición involucra considerar la calidad de la información y la fuente (Flavell, 1979) para decidir su valor.

La resolución exitosa de problemas en el aprendizaje en línea demanda que los alumnos consideren la complejidad de la tarea (Stahl, Pieschl & Bromme, 2006), logren comprensión de lo que requieren para lograr metas, evalúen fortalezas y debilidades y precisen sus objetivos para determinar que sean manejables (Flavell, 1979). Aunado a lo anterior, el estudio a distancia eficiente demanda que el estudiante reflexione sobre como se siente en esta modalidad de aprendizaje y la medida en la que confía en su conocimiento, su progreso y su capacidad para lograr objetivos —lo cual también implica auto-motivación y autorregulación— (Zimmerman, 2008). Procesos metacognitivos como la planificación, estrategias, reflexión y auto-regulación son necesarios para el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades en ambientes de aprendizaje apoyados por tecnología (Azevedo, 2005).

En términos generales, el estudiante en una carrera apoyada por herramientas tecnológicas debe realizar las actividades diseñadas y utilizar los recursos puestos a su alcance en forma

independiente. Además, debe responsabilizarse de lo que aprende: de la forma, el tiempo, el lugar y el ritmo en que lo hace, y determinar el momento preciso para solicitar asistencia. El estudiante a distancia tiene la imperativa necesidad de desarrollar ciertas capacidades, actitudes y hábitos que faciliten su aprendizaje.

Dadas las complejidades del estudio a distancia descritas en los párrafos anteriores, es clara la necesidad de que los profesionales de la educación aprendan los pasos que deben seguirse para adquirir el conocimiento, mismo que no solo debe ser transferido del experto al aprendiz, sino que debe ser asimilado, con el fin de usarse y aplicarse en distintos contextos (Tucker, 1988). De igual modo, los docentes necesitan disponer de un modelo explicativo donde sea posible discernir cómo promover un aprendizaje encaminado al desarrollo de las capacidades de pensamiento de orden superior. Como bien apunta Delmastro (2010), “el desafío del docente es el de aportar situaciones externas que induzcan en los estudiantes el uso de estrategias metacognitivas y de autorregulación, en especial en aquellos menos prestados a la reflexión y la autovaloración” (pp. 108).

Los entornos virtuales facilitan el aprendizaje mediante programas especializados que comunican computadoras dentro de una red, de modo que los alumnos y sus tutores pueden interactuar en tiempo real (sincrónico). La educación a distancia, como es concebida en la UNED, cuenta con cursos híbridos, donde se combina este tipo de trabajo en línea con el estudio a distancia (trabajo independiente fuera del aula o asincrónico) y las tutorías presenciales. Algunas asignaturas son enteramente virtuales por lo que los estudiantes no asisten a tutorías presenciales y participan en actividades en línea tales como *chats*, foros, *blogs*, sesiones de clase o repaso, etc. En el caso de

la UNED, algunas asignaturas son ofertadas de forma bimodal, es decir, en modalidad híbrida (a distancia con componente virtual) o solo virtual (no requiere presencialidad).

Con estas consideraciones en mente, la siguiente sección pasa a introducir las nociones elaboradas sobre el CMC, a partir de las investigaciones realizadas en diferentes disciplinas.

1.2.1 Estudios sobre tipologías de componentes metacognitivos

Si bien la concepción inicial sobre metacognición que Flavell estableció en la década de los 70 se ha conservado en esencia, los investigadores del tema han ofrecido marcos diferentes para categorizar el conocimiento cognitivo. En el 2002, el modelo de Flavell fue ampliado y modificado por Pintrich y colaboradores, quienes incluyeron la dimensión del contexto y cómo este puede influir en la cognición (Pintrich, 2002). Esta adición fue apoyada en especial por los investigadores en aprendizaje de segundas lenguas quienes resaltaron la importancia del conocimiento contextual en un ambiente de aprendizaje rico en tecnología como el actual (Hampel y de los Arcos, 2013). En el caso del presente estudio, existe interés por investigar el componente tecnológico con que la UNED apoya el aprendizaje del inglés, pero, más allá de esto, se pretende explorar los procesos que se operan cuando la enseñanza y el aprendizaje ocurren a distancia, en el que la tecnología es el medio principal para la comunicación y el acercamiento de la población estudiantil.

Otra de las líneas de investigación que se han trazado para explorar la metacognición en el aprendizaje en general, así como en la adquisición de lenguas extranjeras, utilizó los conceptos

declarativo, procedimental y condicional para distinguir tipos de conocimiento cognitivo (Paris y Winograd, 1990; Schraw y Moshman, 1995; Kuhn, 2000 y Schraw et al., 2006).

Los estudios de Kuhn y Dean (2004), por su parte, caracterizaron el conocimiento declarativo cognitivo cómo la comprensión epistemológica, o bien, cómo la comprensión que tiene la persona del pensamiento y sus saberes en general. Schraw et al. (2006) describieron el conocimiento cognitivo declarativo como la percepción que las personas tienen sobre sí mismas como aprendices, además de los factores que pueden influir en su rendimiento en el estudio. En los años 90, los estudios de Paris y Winograd evidenciaron la naturaleza del proceso de autoevaluación, caracterizándolo como la reflexión personal para responder a la pregunta "¿conozco esto?" (Paris y Winograd, 1990).

Otros autores concluyeron que el conocimiento procedimental implica la comprensión y el manejo de la cognición, lo cual incluye nociones sobre de las estrategias utilizables en la resolución de una determinada tarea (Paris y Winograd, 1990, Kuhn y Dean, 2004 y Schraw et al., 2006). Schraw et al. (2006) identificaron también el conocimiento cognitivo condicional, esto es, la consciencia de por qué y cuándo utilizar una estrategia determinada.

Durante la niñez es frecuente que haya déficit en el área de conocimiento cognitivo, aunque el control espontáneo puede ocurrir sin que la persona se percate del mismo, es decir, sin que medie una idea explícita que deba ser verbalizada. Este conocimiento se desarrolla de forma tardía debido a que la articulación de ciertas percepciones y valoraciones sobre la marcha del propio proceso de aprendizaje demandan un desarrollo lingüístico que los niños a veces no han alcanzado (Händel et al., 2013). Muchos adultos, sin embargo, también tienen problemas para

explicar lo que conocen acerca de su propio pensamiento. Esto último sugiere que el conocimiento cognitivo no necesita ser explícito para acceder a él y usarlo.

Una línea diferente de investigación ha explorado otro de los componentes de la metacognición: el control de la cognición. Varios investigadores han argumentado que este ámbito incluye actividades de planificación, supervisión o regulación y evaluación (Cross y Paris, 1988; Paris y Winograd, 1990; Schraw y Moshman, 1995; Schraw et al., 2006 y Whitebread et al., 2009).

Schraw y Moshman (1995) determinaron que el conocimiento cognitivo parece facilitar la regulación cognitiva. En este documento, los autores explican que ambos elementos tienen una correlación de, aproximadamente, $r = 0,50$ —según el factor de correlación de Pearson utilizado en investigación educativa— (Bayardo, 1987). Esto demuestra una correlación positiva en que alrededor de un cuarto de la variación en los conocimientos cognitivos es atribuible a la regulación cognitiva y viceversa.

Basados en sus análisis de la literatura existente en el tema de aprendizaje autorregulado, Schraw y sus colaboradores (2006) plantearon que la regulación de la cognición involucra por lo menos tres componentes: planeamiento, supervisión y evaluación (Schraw y Moshman, 1995). La planificación implica la identificación y selección de estrategias apropiadas, así como la asignación de recursos disponibles para la ejecución de una tarea. Además, esta fase puede incluir el planteamiento de metas, la activación de conocimientos previos y el presupuesto del tiempo de elaboración de la tarea. El monitoreo se refiere a las destrezas de autoexamen necesarias para controlar el aprendizaje. Por último, la evaluación se refiere a la valoración de los productos y a los procesos regulatorios del propio aprendizaje.

Las investigaciones analizadas señalan que la supervisión o regulación comporta acciones para atender y estar consciente del desempeño durante la ejecución de una tarea, inclusive, la evaluación de los productos logrados y la revisión de los objetivos (Schraw et al., 2006). En otras palabras, se trata de un control activo sobre el proceso de pensamiento usado en situaciones de aprendizaje. El seguimiento y la evaluación del progreso en la realización de una tarea constituyen habilidades metacognitivas por naturaleza. Desde los estudios de Flavell (1979) se habían identificado las llamadas "experiencias cognitivas" (ideas o percepciones experimentadas durante la cognición, como "Yo no estoy entendiendo esto"). Se ha determinado que estas experiencias sirven como controles de calidad que ayudan a los estudiantes a revisar sus metas.

Con el fin de evaluar el efecto de la "instrucción metacognitiva" en comprensión de lectura, Haller et al. (1988) compilaron y sintetizaron cuantitativamente un total de 20 estudios. Los resultados se centraron en la mejora de la autorregulación del aprendizaje y fueron analizados en conjunto para determinar cuales estrategias específicas habían probado ser efectivas en la mejora del rendimiento académico. El metanálisis incluyó 58 estudios en educación primaria y secundaria (1,553 estudiantes) acerca de 95 intervenciones dirigidas a la mejora cognitiva, metacognitiva y de habilidades de gestión, así como aspectos motivacionales y conocimiento metacognitivo. Se sintetizaron 180 contrastes en el desempeño de grupos experimentales y de control en una población total de 1,553 estudiantes, con un efecto medio de 0.71, que se considera un valor sustancial.

En esta recopilación de estudios, la instrucción metacognitiva mostró ser eficaz para estudiantes de secundaria (grados séptimo y octavo). Entre las habilidades metacognitivas, la conciencia de

la incoherencia textual, el uso de preguntas como una forma de supervisión y una estrategia de regulación, fueron los más efectivos (Haller et al., 1988). Otro hallazgo del metanálisis fue que los efectos fueron mayores cuando se usaron pruebas auto-desarrolladas que cuando se emplearon pruebas independientes en la intervención. Finalmente, no se observaron efectos diferenciales para estudiantes con diferentes niveles de habilidad. En el caso de los docentes, el refuerzo fue la estrategia más efectiva en los estudios recopilados.

Haller et al., (1988) identificaron tres grupos de actividad mental inherente a la metacognición en la comprensión de lectura, a saber, la conciencia, el monitoreo y la regulación. Encontraron que la conciencia implica reconocimiento de información explícita e implícita, así como la capacidad de respuesta a la disonancia de texto o las inexactitudes. Lo que los investigadores catalogaron como supervisión fue el ajuste de objetivos, el auto-cuestionamiento, el parafraseo, la activación pertinente de conocimientos, la conexión entre el contenido nuevo y el que se ha adquirido y la síntesis para aumentar la comprensión durante la lectura. Por último, la regulación fue referida a las estrategias compensatorias para redirigir y reforzar la capacidad de comprender las dificultades en el texto.

Las investigaciones sobre metacognición también se han vinculado con el pensamiento crítico, considerado este último como elemento que potencia la adquisición de idiomas (Sadeghi et al., 2014); de hecho, estas dos nociones guardan una estrecha relación entre sí. Schon (1983) afirmó que las destrezas de pensamiento crítico son facilitadas por medio de la cognición y que una pedagogía orientada a mejorar el aprendizaje debe incorporar nociones sobre la forma en que las

personas organizan el conocimiento y lo representan en su mente, además de la manera en que estas representaciones cambian o se resisten al cambio ante información nueva.

Con el tiempo, los estudios sobre pensamiento crítico y metacognición tomaron cada vez más auge por el hecho de que las habilidades metacognitivas son valiosas para los estudiantes y fomentan el pensamiento crítico, concepto acerca del cual muchos docentes aún sabían poco (Pellegrino, 2007).

Un estudio realizado por Sadeghi et al. (2014) investigó la relación entre metacognición y pensamiento crítico en el aprendizaje de un idioma. Un total de 102 estudiantes de nivel intermedio de inglés provenientes de dos institutos de idioma en Irán participaron en la investigación. Los instrumentos empleados en este estudio incluyeron el MSQIT o Cuestionario de estrategia metacognitiva por tipo de elemento (Purpura, 1999) para medir la metacognición y la Prueba de Habilidades de Pensamiento Crítico de California (CCTST, por sus siglas en inglés) para medir el pensamiento. La prueba MSQIT consta de 40 ítems y tres subescalas: 1) procesos para el establecimiento de metas (GS) con 5 elementos, 2) procesos de planificación (PL) con 8 ítems, y 3) procesos de evaluación (ASS) con 27 ítems. La prueba CCTST consiste en 34 preguntas de selección múltiple diseñadas para medir el pensamiento crítico usando dos subescalas. La subescala primaria incluye análisis, evaluación e inferencia y la subescala secundaria incluye la deducción y la inducción.

Tras recolectar los datos necesarios de los dos conjuntos de pruebas, los investigadores corrieron el coeficiente de correlación de Pearson para encontrar cualquier relación posible entre el pensamiento crítico de los participantes y estrategias metacognitivas. Los resultados del

procedimiento de correlación de Pearson indicaron una relación positiva entre ellos. En otras palabras, revelaron que a mayor uso de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes, el pensamiento crítico también aumentaba. Se observó una alta correlación positiva de 0.512 entre las estrategias metacognitivas de los participantes y su pensamiento crítico. El nivel de significancia fue 0.000 que es menor que el del nivel de significación elegido, 0.05 ($P. < \alpha$).

Los resultados de Sadeghi (2014) han determinado que la persona que piensa en forma crítica puede hacer buenas preguntas, reunir la información pertinente, ordenarla de manera eficiente y creativa a partir de los recursos disponibles, hacer un razonamiento lógico de esta información y llegar a conclusiones fiables sobre el mundo, las cuales le permiten actuar de manera exitosa. Por lo tanto, estas personas son más productivas al utilizar un segundo idioma que aquellas que no han desarrollado pensamiento crítico.

Las evidencias de Sadeghi (2014) también apoyan otra investigación por Valeh (2011) quien encontró una relación significativa entre la disposición para el pensamiento crítico y el uso de estrategias metacognitivas. La conclusión más importante del estudio de Sadeghi fue: al existir una correlación positiva entre metacognición y pensamiento crítico, se establece que a mayor utilización de estrategias metacognitivas por parte del aprendiz, mayor desarrollo en su pensamiento crítico.

Diversas investigaciones se han enfocado en el pensamiento crítico, catalogándolo como una serie de disposiciones, actitudes o hábitos mentales que incluyen mente abierta a posibilidades e imparcialidad, curiosidad, flexibilidad, propensión a buscar respuestas, un deseo de estar bien informado y un respeto y deseo de considerar diversos puntos de vista (Bailin et al., 1999; Ennis,

1993; Facione, 1990; Halpern, 1998 y Paul, 1992). Los estudios encontraron aspectos generales y específicos del pensamiento crítico, donde se sugiere que la instrucción debe involucrar preparación en los principios generales y práctica en la aplicación de habilidades de pensamiento crítico en el contexto de dominios específicos (Ennis, 1989; Facione, 1990 y Paul, 1992).

En años más recientes, diversos investigadores han destacado la relación entre metacognición y motivación (Eisenberg, 2010; Martínez, 2006; Ray y Smith, 2010; Schraw et al., 2006 y Whitebread et al., 2009). Estos estudios han determinado que, desde la perspectiva de sostenibilidad en el aprendizaje y perfeccionamiento de una segunda lengua (L2), los objetivos y metas personales son importantes para generar un estímulo lógico. Sin embargo, el esfuerzo por sí mismo puede no ser suficiente para regular la motivación cuando los retos se derivan de una carencia de conciencia metacognitiva (no saber cómo enfrentar los problemas y dificultades en el proceso de aprendizaje).

En un estudio de Ushioda (2014), la investigadora examinó la forma en la cual los procesos de motivación pueden interactuar con la dimensión metacognitiva del estudio de idiomas. El análisis y recuento histórico de Ushioda hacen notar que, en lo que a la adquisición de una segunda lengua concierne, la atención de los investigadores se ha mantenido en gran parte limitada al concepto de *compromiso*, es decir, la forma cómo la motivación impulsa a la persona a involucrarse de manera afectiva en el aprendizaje. Sin embargo, el análisis no ha profundizado en qué podría implicar tal compromiso, cómo puede ser teorizado o cómo influye en los procesos cognitivos del desarrollo lingüístico.

Ushioda analizó estudios provenientes de la literatura sobre autonomía y autorregulación y logró identificar diversas formas en que los docentes pueden mediar la interacción entre motivación y metacognición para mantener el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje de la lengua meta. La autora hace notar la necesidad de ampliar las investigaciones más allá del paradigma cognitivo tradicional, así como de tener en cuenta las interacciones dinámicas de las personas con su contexto social en el análisis de la motivación y la adquisición de un segundo idioma. Las perspectivas situacionales contemporáneas desafían a los investigadores a integrar el concepto de la persona misma como agente en el contexto en una manera dinámica y holística con el fin de explorar la manera en la cual la motivación emerge y se desarrolla (Ushioda, 2010).

Algunos estudios sobre la metacognición de los alumnos en contextos de educación superior y de adultos han proporcionado evidencia de que el aprendizaje colaborativo y modelado por pares tiene el potencial de facilitar el desarrollo metacognitivo tanto en conocimientos como en competencias reguladoras de los aprendientes (De Backer, et al., 2012 y Volet, Vauras y Salonen, 2009).

La investigación efectuada por De Backer et al. (2012) partió de la premisa de que la metacognición es un mediador importante para un desempeño de alto nivel. Sin embargo, a criterio de los investigadores, la mayoría de los estudiantes de educación superior no poseen suficientes habilidades metacognitivas y de autorregulación. El estudio explora el potencial de la tutoría para promover el conocimiento metacognitivo (CMC) del estudiantado universitario y sus destrezas metacognitivas de regulación recíproca entre iguales. Se realizó en un ambiente

naturalista con 67 alumnos que brindaron y recibieron tutorías entre ellos durante un semestre completo.

En su trabajo, De Backer empleó un diseño pre y *pos-test* de métodos múltiples combinando un cuestionario de auto-informe con el análisis de protocolos de pensamiento en voz alta (*think aloud protocol*). La intervención consistió en ocho sesiones sucesivas (cada una tomó 90 minutos), donde se incluyó una sesión de entrenamiento. El programa de tutoría se desarrolló con grupos de estudiantes de la misma edad y fue recíproco por naturaleza. Dentro de cada grupo, el rol de tutor se fue rotando entre los participantes en cada sesión, dando así igualdad de oportunidades a todos. Como estrategia de control, las sesiones de todos los grupos fueron observadas semanalmente para monitorear el debido desempeño de los estudiantes tanto en su papel de tutores como de aprendices. En el caso de observarse procedimientos inadecuados, se proporcionó información inmediata para asegurar la fidelidad del tratamiento.

Todos los estudiantes completaron el "Inventario de Conocimiento Metacognitivo" (Schraw y Dennisson, 1994) antes y después de la intervención. Se adoptó la subescala "conocimiento de la cognición" para evaluar el conocimiento metacognitivo de los estudiantes y la subescala "regulación de la cognición" para evaluar su percepción de regulación metacognitiva. La primera subescala consta de 17 ítems que evalúan conocimientos metacognitivo declarativo, procesal y condicional. El resultado de Cronbach fue de 0,78 (*pre-test*) y 0,81 (*pos-test*). La subescala "regulación de la cognición" comprende 35 ítems que evalúan la conciencia que los estudiantes tienen sobre la planificación, la gestión de la información, monitoreo, depuración y estrategias de evaluación. El resultado de Cronbach fue de 0,90 (*pre-test*) y 0,89 (*pos-test*).

El sistema de puntuación original del mencionado Inventario fue reemplazado por un sistema de escala de tipo Likert de seis puntos, que van desde 1 (totalmente no estoy de acuerdo) a 6 (estoy totalmente de acuerdo).

Tanto antes como después de la intervención, los estudiantes individualmente realizaron tareas de pensamiento en voz alta, cuyo proceso de solución para cada estudiante fue grabado en su totalidad en través de video. Por medio del análisis de los protocolos verbales, las estrategias metacognitivas de los estudiantes pudieron identificarse. La tarea de pensar en voz alta comprendía un texto con información teórica, relacionado con un caso relevante en el contexto de las Ciencias de la Educación. En el *pre-test*, el tema central de la tarea de pensar en voz alta se refería a la evaluación, propósitos y formas. En el *post-test*, los estudiantes participaron en una tarea sobre la desigualdad en la educación, sus explicaciones y consecuencias. Aparte de esta diferencia en el contenido del tema, todos los aspectos del protocolo en voz alta, la tarea y la medición fueron idénticos en el *pre-test* y en el *post-test*. En caso de silencio, los participantes fueron instados por el evaluador a continuar pensando en voz alta.

Los datos del cuestionario sobre el conocimiento metacognitivo y la regulación fueron analizados cuantitativamente. Las puntuaciones *pre-test* y *post-test* en ambas subescalas del Inventario se compararon mediante pruebas *t* de muestras pareadas. Los protocolos verbales fueron codificados por primera vez de manera cualitativa. La aparición de habilidades metacognitivas y estrategias en el *pre-test* y *post-test* se analizaron y se compararon cuantitativamente. Se utilizaron pruebas *t* de muestras pareadas para cambios en la frecuencia de

uso de las habilidades metacognitivas por parte de los estudiantes, así como las estrategias empleadas para controlar y regular su aprendizaje.

Los resultados no indicaron diferencias significativas en el CMC de los alumnos ni en su percepción del uso de habilidades metacognitivas. Se observaron cambios significativos en la regulación metacognitiva real de los estudiantes. En el *post-test*, los educandos manifestaron de una manera más frecuente y variada el uso de regulación metacognitiva, en especial durante las fases de orientación, seguimiento y evaluación. Se evidenció un aumento en el uso de estrategias más sofisticadas y eficientes en el *post-test*.

Los resultados de este estudio sugieren que los procesos de interacción continua entre aprendices y un tutor particular podrían tener gran valor para garantizar y optimizar las ventajas metacognitivas derivadas de esta forma de aprendizaje. Desde este punto de vista, el estudio de Backer et al., se convierte en un punto de partida para futuras investigaciones en el campo de la metacognición compartida en forma social (Iiskala et al. 2011).

Diversos estudios cuantitativos a gran escala utilizaron cuestionarios con el propósito de evaluar el conocimiento metacognitivo (CMC) de los participantes y explorar así la relación de este con el uso de estrategias. En estos estudios, el CMC fue investigado bajo el término “creencias de aprendizaje” (Wenden, 1999). Una de las encuestas más adoptadas fue la relativa al estudio de idiomas *Inventario de creencias acerca del aprendizaje de idiomas* (BALLI, por sus siglas en inglés), desarrollado por Horwitz (1985, 1988 y en 1999).

La aplicación de esta herramienta contiene cinco áreas principales relacionadas con la adquisición del idioma: aptitud para la lengua extranjera, dificultades en el estudio, naturaleza y estrategias del aprendizaje y comunicación, las motivaciones y expectativas. Una conclusión importante que se obtuvo con base en este cuestionario fue que las creencias erróneas que los estudiantes tienen acerca del aprendizaje de un idioma pueden conducirlos a la implementación de estrategias poco eficaces (Horwitz, 1999).

Las creencias que los estudiantes poseen en torno al aprendizaje es un tema recurrente en las investigaciones sobre metacognición, debido a la influencia que pueden tener en el desempeño académico. En relación con el papel de las creencias en contextos educativos de educación superior, Elaine Horwitz (1999) realizó un meta análisis de estudios representativos (incluyendo investigaciones con estudiantes norteamericanos de francés, español, alemán y japonés y profesores universitarios de inglés como idioma extranjero) en los que se aplicó el cuestionario BALLI (por sus siglas en inglés) para identificar semejanzas y diferencias entre los diferentes grupos culturales. Estos trabajos fueron elegidos porque permitían varias comparaciones interesantes. Además, sus metodologías de investigación similares facilitaban la comparación entre los grupos.

Aunque se identificaron casos de diferentes creencias entre los grupos de origen norteamericano, coreano y turco, un examen de las respuestas a los elementos individuales del BALLI no evidenció contrastes culturales claros en las creencias. Las diferencias entre los docentes de los estudiantes franceses y norteamericanos sugirieron que las creencias pueden variar según la edad, etapa de aprendizaje y condición profesional. Varias de las diferencias identificadas en los

distintos grupos de estudiantes norteamericanos y los dos grupos de origen coreano y turco podían ser atribuibles a diferencias en las circunstancias de aprendizaje.

Los resultados señalaron la posibilidad de que las diferencias dentro de cada grupo, relacionadas ya fuera con las características individuales o las diferencias en las prácticas instruccionales, representan tanta variación como las diferencias culturales. También se consideró que la edad, etapa de la vida o contexto de aprendizaje pudieran ser factores importantes de variación en las creencias de los estudiantes dentro de cada grupo.

Según el estudio, la BALLI demostró ser útil en la identificación de las creencias sobre aprendizaje que a su vez pueden estar conectadas a otros factores importantes como la motivación, la ansiedad generada por el estudio de la lengua y las estrategias empleadas. Por ejemplo, casi la mitad de los participantes creían que era posible llegar a ser fluido en una L2 en dos años o menos y que el aprender una L2 era más que nada un asunto de traducción. Estas creencias podrían en cierta medida contribuir a reacciones de ansiedad cuando el objetivo no se logra según lo esperado y también a elegir estrategias ineficientes.

Esta conclusión fue apoyada por un estudio realizado por Wen y Johnson (1997). Un total de 242 estudiantes de segundo año de inglés (la cohorte completa de este nivel) provenientes de cinco instituciones de enseñanza superior en Shanghai, China completaron un cuestionario diseñado para recopilar los datos personales de los educandos, sus creencias sobre el aprendizaje y uso de estrategias. La investigación también contó con un componente cualitativo cuyo objetivo era mejorar la comprensión de las diferencias entre alumnos de rendimiento alto y bajo a través de

entrevistas, diarios de clase y el uso de estrategias mientras trabajaban en una tarea de lectura. De los 242 participantes, 10 fueron seleccionados para este estudio en profundidad.

Los investigadores establecieron 16 variables de aprendizaje y construyeron un modelo causal hipotético. Las relaciones dentro del modelo, así como entre las variables de aprendizaje y aprovechamiento fueron examinadas mediante el análisis de mínimos cuadrados parciales. De tal modo, se encontró que seis variables tuvieron efectos directos en el logro del inglés. Tres de estas eran rasgos que ya existían antes de la admisión de los estudiantes a la educación superior: el sexo y la competencia en la LI y L2 evidenciada en los exámenes de admisión de la universidad.

Las otras tres variables eran modificables y constituían grupos de estrategias relacionadas con un área específica: vocabulario (que evidenció el efecto más fuerte), tolerancia a la ambigüedad (toma de riesgos) y la evitación de la lengua materna. La variable de vocabulario, por ejemplo, consistía de diferentes ítems que cubrían varios tipos de técnicas de lectura, tales como la memorización de palabras nuevas y el uso del diccionario.

Las variables modificables fueron las únicas que tuvieron efectos directos en el aprovechamiento del inglés. Los estudiantes de rendimiento alto y bajo evidenciaron de manera diferente la tolerancia a la ambigüedad, pero el efecto total directo de esta variable fue negativo. En las otras variables (vocabulario y evitación de la lengua materna) el valor fue positivo. La estrategia de administración tuvo el efecto indirecto más fuerte en el logro del inglés.

La gestión o administración fue representada por 12 ítems, agrupados en cuatro subgrupos detallados a continuación: planificación, evaluación, hábitos de estudio y control afectivo. El

modelo causal asumía que cualquier táctica para aprender inglés bien administrada conduce a resultados más exitosos que las que no lo son. Los datos cualitativos revelaron diferencias notorias entre los aprendices con aprovechamiento alto y bajo en cuanto a la planificación y evaluación. En general, el empleo de estrategias de evaluación de los aprendices de alto rendimiento fue más frecuente que el demostrado por estudiantes de bajo desempeño. De igual modo, mostraron mayor inclinación a tomar medidas concretas para erradicar las deficiencias detectadas a través de su autoevaluación, a planificar y ejecutar sus planes. Los estudiantes de bajo rendimiento, en cambio, demostraron un uso frecuente de estrategias que, sin embargo, no eran adecuadas para la tarea propuesta.

A la luz de estos hallazgos, Wen y Johnson afirmaron que estrategias y creencias diversas pueden conducir a resultados exitosos cuando se manejan de manera eficaz. De igual modo, la opción de ayudar a los educandos a comprender mejor su proceso de aprendizaje como un todo tiene gran potencial para mejorar el desempeño académico. Sin importar cual sea el enfoque adoptado, aseveraron los investigadores, el éxito en la identificación de las creencias de los educandos, así como la sensibilidad para tratar con estas ideas preconcebidas, puede tener una importante incidencia en las actitudes de los alumnos hacia el programa de estudio y en la efectividad del mismo (Wen y Johnson, 1997).

Las investigaciones mencionadas en este apartado resaltan la relevancia que poseen las creencias que los estudiantes manejan en relación con ellos mismos y con el proceso de aprendizaje. Entre ellas se encuentra la auto-eficacia, las estrategias de aprendizaje a utilizar, la aptitud para aprender una lengua extranjera, las motivaciones y expectativas, los objetivos para realizar una

tarea, así como el interés o valor que la realización de la misma representa para ellos. Las creencias erróneas (por ejemplo, pensar que el aprendizaje de un idioma depende de la memorización de teoría o de reglas gramaticales) conducen a la escogencia de técnicas poco efectivas, evidenciando la fuerte relación entre el CMC que se posee (incluyendo a las creencias del estudiante) y la selección de tácticas de aprendizaje que se pueden utilizar en la resolución de una determinada asignación.

1.2.2. Estudios enfocados en el aprendizaje de idiomas

En el ámbito de idiomas, una línea de investigación se abocó a encontrar la función que desempeña el conocimiento metacognitivo (CMC) con el fin de determinar la efectividad de los esfuerzos individuales para aprender otro idioma. Flavell (1979) señaló que la influencia del CMC en muchas actividades cognitivas relacionadas con el uso de la lengua es notable en actividades como la comunicación oral para informar o persuadir, la comprensión de lectura y escritura, la adquisición de lenguas y varios tipos de auto-aprendizaje.

Diversas investigaciones han señalado que el CMC debería incorporarse en programas de formación de estudiantes para mejorar su desempeño (Lin, 2012). Al respecto, se ha buscado identificar las características de los alumnos de idioma de alto perfil, así como el tipo de estrategias que los mismos utilizan en determinadas tareas de lenguaje (Xiao, 2012). Se ha hallado que el conocimiento explícito sobre las características de la tarea y la aplicación de técnicas adecuadas para la solución de la misma es determinante para la eficacia del aprendizaje (Mahmoudi y Khonamri, 2011 y Chari et al., 2010).

El estudio de Xiao (2012) reviste una particular importancia ya que involucró aprendices de inglés de segundo y tercer año en la universidad abierta de China. Participaron un total de 10 alumnos aventajados y 10 con bajo rendimiento, todos con un trabajo a tiempo completo. Seis alumnos exitosos tenían sus propias familias y no existían contrastes marcados en perfil demográfico entre las cohortes exitosas y de bajo rendimiento.

Puesto que no existía un consenso sobre los criterios de alumnos “buenos” o “exitosos”, se empleó el siguiente criterio para identificar a los estudiantes de mayor o menor aprovechamiento en este estudio. Los alumnos de segundo año y tercer año fueron clasificados por separado según su logro general del curso en el momento de la investigación. Por ejemplo, se asumió que los estudiantes de tercer año habían aprobado 12 cursos según lo estipulado en el plan de estudios para el momento de realización de la investigación. Puesto que todos los cursos siguen un sistema de evaluación con base 100, la graduación de un estudiante se decidió calculando el total de su puntuación para cada uno de los 12 cursos. Por consiguiente, 13 estudiantes fueron muestreados, junto a seis de la cohorte de segundo año y siete de la cohorte de tercer año.

Este estudio utilizó entrevistas semiestructuradas, con seguimiento por correo electrónico en caso de duda. El instrumento se centró en las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Existen diferencias en la motivación y el mantenimiento de la misma entre los estudiantes de inglés a distancia exitosos y los de bajo rendimiento?, (2) ¿Existen diferencias en las creencias de aprendizaje entre estas dos cohortes?, (3) ¿Existen diferencias en control de ansiedad y ansiedad entre estas dos cohortes? (p. 129).

Los resultados de las entrevistas indicaron que todos los estudiantes tenían razones para estudiar inglés y eran conscientes de los beneficios generados por su progreso en el estudio del idioma. Ocho de ellos reportaron un alto nivel de motivación a lo largo de su aprendizaje a distancia. Dos reconocieron un ligero descenso en la motivación, pero insistieron en que permanecieron motivados para continuar con sus estudios. En comparación, solo seis estudiantes del grupo menos aventajado tenían razones para seguir sus estudios de inglés. No se informó de ningún beneficio percibido. Cabe destacar que dos de estos alumnos no podían proporcionar una razón específica para estar estudiando en el programa de inglés a distancia.

Basado en la discusión de los datos obtenidos, Xiao pretendió construir un perfil “afectivo” de los aprendices de idioma a distancia exitosos. Concluye que dichos estudiantes son altamente motivados, con razones específicas para su estudio, perciben su progreso y emplean tácticas adecuadas para mantener la motivación (Xiao, 2012). Estos factores correlacionan entre sí en lugar de trabajar en aislamiento para conducir al éxito. El alumno de alto perfil tiene fuerte sentido de auto-eficacia, que puede resultar en mayor motivación y un *locus* interno de aprendizaje, es decir, las atribuciones de éxito y fracaso apropiadas y la aceptación de la responsabilidad de su propio aprendizaje.

El aprendiz de idiomas a distancia que se considera exitoso es maduro a nivel metacognitivo, forma una correlación positiva con un *locus* interno constituido por la planificación de metas, el cumplimiento de la meta, el autocontrol, la reflexión y la toma de riesgos. Asimismo, utiliza su iniciativa para enfrentar la ansiedad propia de esta modalidad, una manifestación de la metacognición madura o un *locus* interno de aprendizaje.

En relación con el bajo rendimiento y la ansiedad, Xiao recomienda un enfoque de auto reconocimiento para que los alumnos puedan tomar más responsabilidad por su aprendizaje y traten de superar los obstáculos por iniciativa propia. En el desarrollo de materiales del curso, según este estudio, deben hacerse esfuerzos para integrar habilidades metacognitivas de formación en el diseño instruccional.

En cuanto a investigaciones sobre la metacognición como un predictor de rendimiento en el estudio de idiomas, se ha examinado su relación con el funcionamiento del lenguaje (Pishghadam y Khajavy, 2013 y Schoonen et al., 2011). En varios trabajos se encontró que la metacognición predice de manera significativa el desempeño en la lengua meta (L2). El estudio de Pishghadam y Khajavy (2013), en particular, examinó el papel de la metacognición y la inteligencia para el logro en la L2 en una muestra de 143 estudiantes iraníes de inglés como lengua extranjera.

Los participantes del estudio completaron las matrices avanzadas progresivas de Raven como una medida de la inteligencia, así como el inventario de conciencia metacognitiva (MAI) para medir diferentes subescalas de metacognición. Este inventario tiene 52 ítems acompañados de una escala de 5 puntos, desde “completamente en desacuerdo” a “completamente de acuerdo”. Además, incluye dos subescalas relativas al conocimiento y regulación de la cognición.

Las puntuaciones de los alumnos al final del semestre se agregaron como una medida de logro en la lengua extranjera. Los resultados revelaron que la inteligencia representó el 12,2% de la varianza en el logro de la lengua extranjera en tanto que la metacognición representó el 17,6% de la varianza. Aunque cada uno de ellos tenía un único impacto en el logro de la lengua extranjera,

se demostró que la metacognición es un fuerte predictor del logro de la lengua extranjera, incluso mayor que la inteligencia. Este hallazgo sugiere que los instructores de lengua extranjera pueden compensar posibles deficiencias intelectuales de los alumnos concentrándose en enseñarles estrategias metacognitivas que permitan planificar, supervisar y evaluar su propio aprendizaje. Los maestros pueden enseñar explícitamente las estrategias, cuando y como los estudiantes necesitan utilizarlas y por qué son importantes. Por ejemplo, la conciencia metalingüística es un aspecto de la capacidad metacognitiva, que puede ser enseñada por los docentes.

Yau (2009) encontró una correlación positiva entre las estrategias metacognitivas y la capacidad lectora en la L2, aunque no en un nivel significativo. Una posible explicación para estos resultados puede deberse a diferencias ante la gran cantidad de técnicas empleadas por los lectores de alto desempeño, dado que entre ellos existen contrastes en el uso de estrategias metacognitivas.

Con referencia a los puntos débiles de estos estudios, a excepción de la investigación longitudinal de Schoonen et al. (2011), ninguno ha comprobado si el uso de estrategias en el aprendizaje de la L2 cambia con el tiempo. Todos midieron la metacognición de los estudiantes en un único momento. Otra limitación es que algunos investigadores (Pishghadam y Khajavy, 2013; Bruen, 2001 y Yau, 2009) no utilizaron un muestreo adecuado. Los estudios correlacionales requieren gran número de participantes, pero el tamaño de la muestra en estas investigaciones fue relativamente pequeño.

Debido a lo limitado de la muestra, estos estudios correlacionales no podían determinar la relación de causa y efecto entre el funcionamiento del lenguaje y la metacognición porque los análisis correlacionales no muestran una relación causal entre variables; en cambio, revelan el grado de correlación entre variables (Hernández, 2010). Por otra parte, excepto por el trabajo de Yau (2009), que utilizó tres instrumentos para medir la metacognición —cuestionario, protocolo de pensamiento en voz alta y entrevistas—, todos los demás solo emplearon un cuestionario para este propósito. Yau integró los enfoques cuantitativo y cualitativo y utilizó diferentes formas de análisis para el dato cuantitativo (análisis correlacional y pruebas T) y el cualitativo (método de comparación constante).

1.2.3. Estudios sobre metacognición y competencia en un segundo idioma

En la década de 1970, con el auge de la psicología cognitiva, el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (L2) adoptó un enfoque más centrado en el alumno de idioma (Wenden, 2001). Esta realidad dio origen a las investigaciones sobre las diferencias individuales del aprendiz. Como temáticas prioritarias en la agenda, se establecieron las estrategias que los estudiantes utilizan para aprender y para usar el idioma meta. En las últimas dos décadas, la creciente atención se ha centrado en la naturaleza del CMC de los alumnos acerca del aprendizaje de un idioma y su papel crucial en el proceso de aprendizaje.

Anita Wenden fue una de las primeras investigadoras de L2 en aplicar el marco de Flavell al aprendizaje de idiomas. En la década de los 80, el estudio de la L2 se centraba en las habilidades cognitivas de los estudiantes. Estaba dominada por el interés de obtener datos sobre el empleo de diferentes estrategias por parte de los aprendices y lo que ellos conocían acerca de las técnicas

útiles para estudiar. En 1986, Wenden entrevistó a 25 adultos aprendices del inglés en los Estados Unidos y comprobó que los participantes lograron articular sus conocimientos sobre diversos aspectos del lenguaje y el estudio de idiomas, entre ellos se encontraban: (1) naturaleza de la lengua, (2) evaluaciones de sus conocimientos de lengua, (3) evaluación de la efectividad de estrategias, (4) factores personales y cómo estos afectaban su aprendizaje y (5) creencias acerca de la mejor manera de aprender el idioma meta.

De acuerdo con los resultados obtenidos, Wenden sostuvo que su estudio hacía explícitas las categorías generales del marco original de Flavell, pero dentro del ámbito específico del aprendizaje de idiomas. De tal modo, la categoría (1) es lo que Flavell definió como conocimiento de la tarea, las categorías (2) y (4) ejemplifican lo que Flavell consideraba como conocimiento de la persona y las categorías (3) y (5) se refieren a la naturaleza del conocimiento que se tiene sobre una determinada estrategia (Wenden, 1986).

En el mismo estudio, Wenden descubrió que lo expresado por los estudiantes acerca del proceso de aprendizaje revela sus razones para utilizar determinadas estrategias de planificación y evaluación. Esto podría ayudar a explicar por qué algunos persisten en el uso de ciertas tácticas al tiempo que evitan el empleo de otras que consideran ineficaces (Wenden, 1986). A manera de ilustración de este último punto, Wenden notó que los participantes que creían que era importante aprender primero gramática y vocabulario tendían a usar técnicas de aprendizaje en gramática y vocabulario; en tanto, los que daban más importancia a la competencia oral implementaban más estrategias para usar la L2 en diferentes contextos.

Wenden publicó más adelante los resultados de otro estudio con el mismo grupo de estudiantes en el cual exploró el aprendizaje y su relación con el uso de estrategias. Las técnicas empleadas por los alumnos estaban relacionadas con su nivel de conocimiento del idioma meta; en otras palabras, a mayor dominio de la L2, mayor utilización de diferentes métodos de aprendizaje.

Wenden concluyó que el CMC había sido una "variable olvidada" que demandaba la atención de los investigadores y profesionales de L2 (Wenden, 2001). El esfuerzo de Wenden por aplicar el modelo de Flavell en el aprendizaje de la L2 ha sido una constante fuente de inspiración para investigadores y profesionales interesados en investigar la metacognición para comprender mejor los procesos observados y los resultados obtenidos por los estudiantes de L2.

La literatura ha señalado que el conocimiento metacognitivo sobre las características de la tarea a realizar y la aplicación de estrategias apropiadas para la solución de la misma, son determinantes cruciales para la efectividad del aprendizaje de un idioma (Mahmoudi et al., 2010). Esto se debe al hecho de que las técnicas metacognitivas capacitan al aprendiz para dirigir su trabajo y encontrar las mejores formas de practicar y reforzar lo que se ha adquirido (Chari et al., 2010). Esto le coloca en posición de procesar y almacenar nueva información, orientarse a un mejor desempeño en los exámenes y mayor logro académico (Mokhtari et al., 2002 y Zimmerman et al., 2001).

Se ha reconocido que el CMC es un requisito previo a la autorregulación (Butler y Winne 1995 y Baker y Brown, 1984) dado que proporciona conocimientos de planificación, seguimiento y evaluación (Perkins y Salomon, 1989), además de ayudar a los estudiantes a participar de manera activa en el proceso de aprendizaje (Paris y Winograd, 1990). También se ha determinado que

las estrategias para aprender un idioma son los factores clave en el logro de autonomía (Wenden, 1991; Brown, 1994; Oxford, 1996 y Skehan, 1998) las cuales favorecen una instrucción más individualizada.

En las últimas dos décadas, ha habido un creciente cuerpo de literatura que resalta el papel crucial del CMC en el aprendizaje de idiomas. Utilizando también el marco de Flavell, Victori (1999) investigó el CMC en la producción escrita de un grupo de estudiantes españoles de pregrado de inglés como lengua extranjera (ELE). El objetivo de ese estudio fue analizar cómo las diferencias en las estrategias utilizadas se relacionaban con su capacidad para redactar. Para ello se recogieron datos de cuatro universitarios españoles, dos con altas calificaciones en escritura y dos menos exitosos, todos matriculados en la Universidad de Barcelona.

Los participantes fueron seleccionados de una muestra de 200 estudiantes matriculados en cursos avanzados de pregrado en inglés como lengua extranjera. Realizaron una prueba de nivel de inglés, una redacción argumentativa en inglés y una sesión de *think aloud*. Esta última consistió en un protocolo de pensamiento en voz alta mientras escribían una redacción, ya fuese que verbalizaran sus procesos mentales en inglés o en español. Luego de esto, fueron entrevistados con el fin de que hicieran una retrospectiva de las estrategias que habían utilizado en la composición del ensayo.

Los audios de los procedimientos realizados por los estudiantes fueron transcritos y codificados. Cada página y línea del protocolo de voz fue numerado, así como las oraciones escritas en la composición. Por último, los protocolos fueron divididos en unidades de pensamiento y las

estrategias se clasificaron a un esquema de codificación que adoptó el marco general de Wenden (1991, 1993), es decir: planeamiento, monitoreo y evaluación.

Los resultados revelaron que los estudiantes con destreza para la comunicación escrita podían distinguirse de los otros estudiantes por su CMC en cada una de las tres dimensiones analizadas. Más importante aún, se observó que este conocimiento determina el tipo de estrategia o el enfoque a ser adoptado por el aprendiz (Victori, 1999).

Por lo general, los mejores escritores exhibieron puntos de vista mucho más amplios y complejos acerca de los problemas con su propia escritura (conocimiento de la persona), la naturaleza y requisitos de la tarea de escritura (conocimiento de la tarea) y su forma de abordarla (conocimiento de la estrategia). El CMC se evidenció como una base sólida de información que les permitió tomar decisiones acertadas durante todo el proceso de elaboración de la tarea en varias etapas. Por otra parte, los escritores menos eficaces exhibieron un conocimiento más limitado y a veces inadecuado acerca de la tarea de escritura y utilizaron estrategias ineficientes en las diferentes etapas del proceso de escritura.

Se observaron diferencias significativas en cuanto a la forma en que los participantes de este estudio supervisaron su proceso de escritura. Por ejemplo, cuando los escritores más eficientes revisaban y editaban sus ensayos, estaban motivados por una gama de objetivos más amplia para lograr consistencia en las ideas, corregir la gramática y observar las reglas sintácticas, todo esto de acuerdo con su propia comprensión de la "buena escritura". La falta de monitoreo por parte de los escritores menos eficaces podía relacionarse en forma directa con su visión limitada de lo que percibían como buena escritura (Victori, 1999).

Por último, Victori (1999) también señaló que los escritores eficientes conocían sus fortalezas y debilidades en sus escritos y es probable que contaran con una imagen realista de los problemas por afrontar durante el aprendizaje, además de las medidas que podrían tomar para mejorarlos. Este énfasis en la precisión del conocimiento personal de los alumnos concuerda con otras investigaciones, donde se revela que, si un aprendiz no se percata de los problemas o deficiencias en sus conocimientos o habilidades, es poco probable que tome la iniciativa o haga cualquier esfuerzo para buscar los recursos estratégicos requeridos.

Otro estudio donde pudieron observarse diferencias en CMC, selección y uso de estrategias fue realizado por Zhang (2001). El investigador examinó un grupo de estudiantes chinos de inglés como L2, enfocándose en las estrategias de lectura que ellos conocían. Cinco alumnos con altas puntuaciones y cinco de calificación baja fueron seleccionados de dos universidades distintas para participar en una entrevista semiestructurada. Los datos revelaron que los aprendices con notas altas mostraron clara conciencia de una gama más amplia de técnicas de lectura y sabían cuándo y cómo usar estrategias diferentes según los requisitos de la tarea específica.

Los estudiantes con más bajos resultados, por el contrario, no se percataron de que la lectura en inglés como lengua extranjera exige adoptar estrategias de lectura diferentes para resolver los posibles problemas. Por otra parte, la investigadora encontró que, si bien todos los participantes eran conscientes de ciertas situaciones relacionadas con la persona o la tarea, el grado de comprensión varió de manera sustancial, así como la manera en que se utilizó dicha información al tomar decisiones de procedimiento. Por ejemplo, una de las debilidades comunes reportadas con frecuencia fue la falta de conocimiento de vocabulario. Los estudiantes con altas

puntuaciones trataron esto como tema normal asociado con el estudio de una L2 e intentaron superarlo por medio de la formulación de conjeturas e inferencias. A diferencia de esto, los aprendices con bajas puntuaciones vieron la falta de vocabulario como el mayor obstáculo de la asignación y consideraban que era difícil de abordar si no tenían a mano un diccionario. Su estrategia fue ignorar las palabras desconocidas (Zhang, 2001).

Casi una década más tarde, el mismo investigador (L. J. Zhang, 2010) realizó otro estudio que también exploraba el CMC en estudiantes chinos de inglés como lengua extranjera. Esta investigación se relacionó con la lectura y su experiencia y rendimiento en tareas de comprensión de lectura de inglés. Esta vez, los participantes debían completar una tarea de lectura antes de ser entrevistados. El estudio produjo resultados similares; por ende, se sugiere la existencia de una fuerte relación entre metacognición y aprendizaje del inglés para una acertada comprensión de la lectura. Al mismo tiempo, se identificaron diferencias significativas. Por ejemplo, mientras que los lectores exitosos tenían claro el conocimiento acerca de las condiciones necesarias para una correcta construcción de significado en la lectura, los más débiles exageraban la importancia del conocimiento lingüístico, sobre todo vocabulario y gramática. Como resultado, los lectores menos eficientes experimentaron bloqueos por falta de conocimiento metacognitivo para activar estrategias de lectura adecuadas.

Un estudio de Phakiti (2003) encontró que los aprendices con alto desempeño académico reportaron mayor uso de estrategias metacognitivas que los de competencia moderada; por otro lado, los de nivel medio utilizaron mayor uso de recursos metacognitivos que los de nivel bajo. Del mismo modo, los resultados de un estudio a gran escala de estudiantes taiwaneses de inglés

como L2 (Lai, 2011) detectó que los alumnos de alto nivel utilizaban las estrategias metacognitivas de manera más significativa, en comparación con los de niveles más bajos y nivel medio. Liu et al. (2010) también encontraron que los estudiantes de nivel alto reportaron mayor uso de recursos estratégicos con respecto a los de nivel bajo. Las investigaciones de Radwan (2011) arrojaron resultados similares a los reportados por Liu.

Wistner (2014) cita una investigación enfocada en los niveles de conocimiento metalingüístico entre estudiantes universitarios australianos. Se indagó acerca de lo que los alumnos de primer año sabían sobre el estudio de una lengua y si existía alguna relación entre los niveles de CMC y el aprendizaje de idiomas en la universidad. Múltiples grupos de hablantes nativos de inglés participaron en el estudio. Cada grupo incluía estudiantes de diferentes idiomas como L2. Todos los grupos realizaron una prueba de conocimiento metalingüístico en inglés, un subtest MLAT (Modern Language Aptitude Test) y una prueba de aprendizaje inductivo.

Entre otros aspectos, se examinó la relación entre conocimiento metalingüístico y el éxito en el aprendizaje de la L2 en la universidad. Se encontraron correlaciones estadísticas significativas para los alumnos avanzados de L2 en el examen de conocimiento metalingüístico ($r = .56$) y la prueba de conocimiento del inglés ($r = .43$). Los resultados de Wistner (2014) fueron interpretados como apoyo a los obtenidos por Alderson et al. (1997), quienes determinaron que un conocimiento metalingüístico general no está relacionado con el nivel de dominio de una L2 en la universidad. Sin embargo, conforme los estudiantes alcanzan mayores niveles de competencia lingüística, también logran niveles de conocimiento metalingüístico.

Estudios que vinculan al CMC con la autonomía ofrecen una nueva ventana de oportunidad para evaluar el peso de la metacognición en el aprendizaje del inglés como L2. Por ejemplo, Ismael (2015) reporta sus hallazgos en la investigación realizada con estudiantes universitarios de inglés en Turquía. En dicho trabajo se basa en la reflexión de experiencias de 16 participantes, quienes presentaron informes por escrito a su supervisor acerca de sus logros, problemas y observaciones acerca del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. A cada participante se le solicitó — al inicio y al final del curso— escribir en inglés sus pensamientos, sentimientos, acciones y metas relativas a su experiencia en la destreza de comunicación oral, a fin de medir su comprensión de los conocimientos metacognitivos. El estudio analizó y clasificó los datos basados en conocimiento personal, de la tarea y de las estrategias de conocimiento discutidas por Flavell con el propósito de poner de relieve sus dificultades de aprendizaje y presentar soluciones a los problemas identificados.

Los datos obtenidos por Ismael (2015) reflejan que el CMC no solo se refiere a la regulación de las actividades de aprendizaje, sino que también involucra el monitoreo de la propia cognición, la planificación de actividades, la conciencia de la comprensión y el desempeño en una tarea, así como la evaluación de la eficacia de los procesos de monitoreo y estrategias.

Los datos posteriores al curso muestran una mejoría significativa de los participantes, si se considera que en el reporte de pre-curso estos evidenciaron poco conocimiento de la tarea y la estrategia. Incluso aquellos que intentaron expresarlo, lo hicieron de manera inconsciente, sin saber su importancia. De acuerdo con el investigador, la metacognición ocurre cuando los alumnos son conocedores de su capacidad de comprender algo, sobre todo, información sobre su

propio aprendizaje. Este estudio concluye con la reflexión de que la adquisición de idiomas es un proceso en espiral donde se adquieren nuevos niveles de autonomía a medida que los estudiantes van superando etapas de desarrollo lingüístico (Ismael, 2015).

Al igual que con el estudio de Ismael, la evidencia proveniente de investigaciones cuasi-experimentales (Lam, 2009; Nakatani, 2005; Nguyen y Gu, 2013; Vandergrift y Tafaghodtari, 2010 y Zenotz, 2012) y un estudio preexperimental (Cross, 2011), lo cual ha reforzado el hecho de que el tratamiento metacognitivo mejora en forma significativa el rendimiento en la L2. Estos investigadores concluyeron que la instrucción de la metacognición en diferentes dominios de la lengua promovió en apariencia su aprendizaje, aunque ningún hallazgo puede considerarse concluyente ya que no examinaron la eficacia de la instrucción de la estrategia en el siguiente semestre o año y utilizaron muestras pequeñas como para poder generalizar los resultados.

Esto apunta a la necesidad de atender estas debilidades en futuras investigaciones en L2. Hung, Chow, Chen y Own en el 2010 realizaron un estudio sobre la preparación del estudiante para el aprendizaje en línea mediante la medición de sus percepciones acerca del aprendizaje autodirigido, la motivación, la autoeficacia en el uso de computadoras e Internet, el control y autoeficacia en el aprendizaje y comunicación en línea (Hung, Chow, Chen y Own, 2010).

La necesidad de esta investigación se basó en el reconocimiento de las diferencias fundamentales entre el aprendizaje en línea y en las aulas tradicionales. Los estudiantes que trabajan en línea deben asumir una gran responsabilidad de su aprendizaje, considerando que deben buscar de manera activa las asignaciones en los entornos virtuales, gestionar su tiempo de trabajo en forma eficaz, participar en actividades en línea y hacer contribuciones significativas. La investigación

buscó medir las percepciones de los estudiantes en cinco dimensiones de conocimiento con el fin de identificar su preparación para el trabajo en línea y determinar si existían diferencias por sexo o edad. No se encontraron diferencias por género, pero se determinó que los participantes de más edad clasificaron en niveles más altos en las dimensiones de control y aprendizaje auto-dirigido (Hung, Chow, Chen y Own, 2010).

Los participantes del estudio eran aprendices en línea, inscritos en al menos uno de cinco cursos obligatorios en tres universidades de Taiwán. Un total de 1,200 cuestionarios fueron distribuidos en forma física o por correo electrónico. Se obtuvo una muestra de 1,051 respuestas, lo cual resultó en una tasa de respuesta del 87,6%. A los estudiantes se les pidió que se describieran a sí mismos de acuerdo con una escala tipo-Likert punto-5, con los reactivos que van desde 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Las variables demográficas incluyeron género, grado de estudiante (estudiante de primer año o segundo año) y nombre del curso. Los resultados de este estudio revelaron que dos dimensiones de preparación necesitaban atención especial: control de aprendizaje y autoaprendizaje. Una de las conclusiones más evidentes de esta investigación es que los profesores deben ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades y actitudes para el control del aprendizaje auto dirigido, en especial para los contextos instruccionales en línea. Por ejemplo, se debe mejorar la claridad de la estructura curricular y el curso en general antes de que los estudiantes puedan tomar el completo control de su propio aprendizaje. Así, los docentes pueden ayudar a los alumnos a establecer sus propias habilidades de gestión del tiempo y de información y pueden asegurar los recursos adecuados para la participación en clase.

Hung y su equipo solo midieron las percepciones acerca de la preparación para el aprendizaje en línea y no correlacionaron estos resultados con una medida de éxito en el curso. En su conclusión, los autores sugieren realizar estudios adicionales para determinar si este instrumento puede predecir el rendimiento de los alumnos.

A manera de cierre de este apartado de antecedentes, y dado que es un punto focal de la presente investigación, es importante retomar la definición de CMC como la habilidad que los seres humanos tienen para pensar o concientizarse acerca de sus propios procesos mentales. Los resultados de numerosos trabajos académicos muestran que los estudiantes exitosos son quienes toman consciencia de su proceso de aprendizaje, lo cual les permite comprender las acciones a tomar en cada etapa del mismo. Aunado a ello, esos educandos utilizan una gran variedad de recursos estratégicos para alcanzar sus metas académicas. El uso de estrategias metacognitivas permite planificar, controlar y evaluar el trabajo, lo cual puede ayudar a alcanzar mayores logros y mejores resultados, tanto en contextos tradicionales como virtuales. De tal modo, se requiere más investigación para definir cómo el CMC puede lograr que los esfuerzos individuales de los estudiantes para adquirir una L2 sean efectivos, para especificar las características que definen a un buen aprendiz de idioma sus estrategias utilizadas en una determinada tarea.

1.2.4. Aprendizaje del inglés a distancia en Costa Rica

Una revisión sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés, la investigación y su impacto en la realidad costarricense (Quesada, 2013) presenta una síntesis de publicaciones vinculadas con dichas temáticas. A partir de la información presentada en este artículo, se concluye que en Costa Rica se han realizado investigaciones relacionadas con el aprendizaje del inglés en ambientes

virtuales. Los temas de dichos trabajos atañen a aspectos operativos de la virtualidad tales como diseños de laboratorios de idioma inglés y material multimedia (CD-ROM). basados en los programas de inglés del Ministerio de Educación Pública para primaria y secundaria.

En los últimos años, varias instituciones, como el Ministerio de Educación Pública (MEP), han incentivado la capacitación permanente de profesionales costarricenses en el área de inglés. En el año 2008 se creó una comisión nacional compuesta por organizaciones relacionadas con los temas de competitividad y educación, siendo Costa Rica Multilingüe (CRML) oficializada mediante decreto ejecutivo N° 34425-MEP-COMEX del 11 de marzo de 2008 (Costa Rica Multilingüe, 2009).

En el año 2009, Costa Rica Multilingüe lanzó el Proyecto EILE (Enseñanza del Inglés como lengua extranjera) para capacitar a docentes en ejercicio en el mejoramiento del dominio del inglés y en estrategias de enseñanza y aprendizaje (Costa Rica Multilingüe, 2009). Este proyecto se planteó los siguientes objetivos:

- generar conocimientos que permitan mejorar la EILE para Costa Rica y el resto de la región;
- estimar la efectividad relativa de diversas metodologías para la EILE basadas en plataformas de Tecnologías de Información y Comunicación (TICs);
- establecer un mapa de ruta para la reformulación del currículum de inglés de primaria y secundaria. (Quesada, 2013, p.396)

A partir de su lanzamiento, el 13 de abril del 2010, el proyecto EILE había incorporado un total de 78 escuelas y 80 colegios en un estudio del impacto de la tecnología en el aula de inglés. Estudiantes y profesores recibieron computadoras con un *software* interactivo para el aprendizaje del inglés como segundo idioma (Costa Rica Multilingüe, 2009). Los logros más sobresalientes del proyecto EILE para el año 2010 se describen en el cuadro 1:

Cuadro 1

Resultados Proyecto EILE 2010

<u>Primaria</u>	<u>Secundaria</u>
78 docentes capacitados en el programa de Intel Educar	80 profesores capacitados en el programa de Intel Educar
54 docentes capacitados en el uso de dos programas de <i>software</i> —Dyned e Imagine Learning	64 profesores capacitados en el uso de cuatro programas de <i>software</i> —Cyberl@b, Edusoft, DynEd y Tell Me More
78 docentes y 872 estudiantes de tercer grado evaluados, como pre-test (marzo 2010) e post-test (2011)	80 docentes y 1126 estudiantes de séptimo año evaluados para medir su nivel inicial de inglés
771 computadoras Magallanes II donadas a escuelas	1235 computadoras donadas a colegios
6 meses de implementación	3,5 meses de implementación en la primera ronda de centros
156 visitas de observación	

Fuente: Sitio web de Costa Rica Multilingüe. Recuperado de http://www.crmultilingue.org/inicio/?page_id=33

Para estimar la efectividad del uso de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, el proyecto EILE contempló una investigación sobre la aplicación de paquetes de *software* internacionales (Imagine Learning, DynEd, Edusoft, Tell Me More) y un *software* desarrollado por la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica (Cyberl@b). El estudio de impacto de la aplicación del *software* se desarrolló en escuelas y colegios escogidos de manera aleatoria por el

MEP con la participación de 78 escuelas de la provincia de Alajuela y 52 colegios de las provincias de San José y Cartago (Quesada, 2013).

En diciembre del 2011, el proyecto culminó después de dos años de enseñanza de inglés apoyada por computadoras *laptop* uno-a-uno y programas de *software* para la adquisición del idioma. Una medición independiente del avance de los estudiantes se realizó en octubre y noviembre de 2011 (Costa Rica Multilingüe, 2011). Los datos obtenidos fueron analizados por investigadores de las universidades participantes, Texas A&M y Sam Houston State (ambas de Texas, EEUU), para su presentación a mediados del 2012. Los resultados de esta experiencia fueron presentados en una disertación elaborada por Enrika Olivarez y Annabelle Nelson de la Universidad Texas A&M (Olivarez, 2011).

Olivarez y Nelson describen que el propósito de la experiencia desarrollada por el EILE en Costa Rica fue analizar tres diferentes programas de inglés en escuelas primarias del país, trabajando con tres grupos de la siguiente forma: a) intervención basada en tecnología que era transicional, b) intervención basada en tecnología con inmersión lingüística y c) clase regular del programa de inglés como lengua extranjera (Olivarez, 2011). En el estudio se utilizó un diseño experimental de ensayo aleatorio. En particular, se buscaba determinar en qué medida diferían los niveles de inglés en cada programa de intervención basado en medidas pre-post-curriculares y otras evaluaciones.

Se analizaron los datos cuantitativos que incluían pruebas específicas y datos observacionales cuantificables específicos en el aula utilizando una serie de diseños de medidas pre-post y repetidas. La eficacia de cada tipo de programa se evaluó de manera cuantitativa utilizando

ANOVA (Análisis de Varianza) con la medida de pre-prueba como covariable y la medida post-prueba como variable dependiente; también se efectuaron evaluaciones basadas en el currículo como medidas repetidas.

En resumen, los estudiantes que participaron en la intervención A aumentaron en las puntuaciones de desempeño oral más que en la Intervención B. Los participantes en las Intervenciones A y B aumentaron las puntuaciones de desempeño oral en comparación con la ganancia del grupo de control. Por lo tanto, la participación en cualquiera de las intervenciones fue beneficiosa para los alumnos. Sin embargo, debido a que solo el 4,4% de la varianza en los resultados de los estudiantes se podía atribuir a la pertenencia a grupos de tratamiento o control, las investigadoras concluyeron que hay diversos factores, aparte de la intervención efectuada, que inciden en el rendimiento de los alumnos. Por ejemplo, características tales como aptitud o exposición al inglés, los atributos del docente o las particularidades del entorno escolar explican mayor varianza en las puntuaciones, es decir, afectan a los estudiantes en su expresión oral. Junto al discreto efecto de la intervención, se determinó que todos los grupos de inglés de primaria en Costa Rica mejoraron en el desarrollo del lenguaje oral con instrucción específica en inglés. Además, la instrucción asistida por computadora o con apoyo tecnológico en las escuelas primarias de Costa Rica parece resultar en un mayor desarrollo del lenguaje oral.

Un reciente estudio longitudinal por parte de un equipo multidisciplinario internacional de investigadores buscó medir la efectividad del aprendizaje del inglés como lengua extranjera asistido por computadoras (Álvarez-Marinelli et al., 2016). Dicho trabajo presentó los hallazgos del primer año de un proyecto longitudinal de 25 semanas, derivado de otro estudio de prueba

desarrollado por dos años a nivel de escuelas primarias en Costa Rica. Se implementó un diseño de grupo experimental pre-test y post-test para evaluar dos diferentes tipos de sílabo (Tratamiento A y Tratamiento B, ambos basados en tecnología para apoyar el aprendizaje del inglés) con variación en el tiempo utilizado por los alumnos en la ejecución de la tarea, a diferencia del grupo de control/comparación (que no recibió tratamiento y fue parte de la práctica típica dentro del período regular de la clase de inglés).

Cuatro sub-tests de la encuesta de idioma Woodcock-Muñoz, un instrumento estandarizado de referencia normativa, fueron seleccionados para monitorear el desarrollo oral en inglés de los participantes. Un total de 76 escuelas urbanas, rurales y urbano-marginales con 816 estudiantes de tercer grado fueron incluidos en el análisis mediante un modelo multinivel. Los resultados sugirieron que 1) los participantes evidenciaban una limitada competencia en el inglés oral al inicio del tercer grado; 2) pese a que la competencia oral mejoró durante la intervención de 25 semanas, se mantuvieron por debajo de la norma típica del habla nativa en inglés al finalizar el nivel de tercer grado; 3) los participantes expuestos a los módulos de aprendizaje asistido por computadora en el tratamiento A se desarrollaron a un ritmo más rápido que los niños en los grupos de tratamiento B, de la misma manera que los de control en conocimiento léxico y destrezas auditivas (esto, al considerar diferentes variables tales como el nivel inicial y el tiempo de ejecución de tareas); 4) aunque los alumnos en la intervención con asistencia de computadoras (en especial, en el grupo de tratamiento B) inició con un nivel más bajo de competencia oral en inglés, su mejoría fue mayor que la del grupo de control; 5) el tiempo de ejecución de tareas demostró ser una variable irrelevante en el estudio.

Estos hallazgos, concluyen los investigadores, implican que no es solo la exposición al inglés lo que cuenta para lograr avances significativos en el idioma. Por el contrario, lo más importante es el tipo de instrucción que recibe un estudiante o la calidad de la instrucción en que un determinado *software* involucra a los aprendices de manera interactiva, práctica, activa y escalonada. Por último, los autores recomiendan que se realice más investigación longitudinal con los grupos que pasan del jardín de infantes, a primer grado y luego a segundo para determinar los efectos de cohorte en el aprendizaje del inglés a través de la instrucción apoyada por computadora en los países como Costa Rica —donde se enseña el inglés como lengua extranjera— (Álvarez-Marinelli et al., 2016).

Estudios realizados en la Universidad de Costa Rica realzan la importancia de la instrucción basada en la *web* y la integración de las TIC en el aula de idiomas (Quesada, 2013). Liderado por Allen Quesada Pacheco, un grupo de investigadores de la Escuela de Lenguas Modernas y el Instituto de Investigación en Educación desarrolló el proyecto “Laboratorio de Idioma Digital como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en educación secundaria”. El objetivo general del proyecto fue diseñar un laboratorio de inglés y discos compactos (CD-ROM) basados en los programas del Ministerio de Educación Pública. El proyecto se llevó a cabo como plan piloto en seis colegios que contaban con laboratorios de cómputo. Se escogieron tres colegios en la zona urbana y tres en zona rural. En cada colegio se escogió a un grupo por nivel (séptimo, octavo y noveno) para un total de 18 grupos que contaban con alrededor de 35 estudiantes cada uno. En la investigación, participaron 20 profesores de inglés con la colaboración de asesores internacionales, tanto en la parte tecnológica como en el desarrollo de las metodologías de enseñanza (Quesada, 2013).

El proyecto llamado CyberL@b Kids inició en el año 2006, coordinado también por Quesada. A raíz de la investigación, se creó un entorno digital para la enseñanza y el aprendizaje del inglés para I y II Ciclos de enseñanza con un acceso a múltiples actividades, diversidad y variedad de tareas, y uso de diferentes materiales didácticos. El proyecto abarcó al 84% de los estudiantes de primero y segundo ciclos a nivel nacional, la capacitación de 52 docentes de primero y segundo ciclos en el uso de la plataforma, la entrega de CD-ROMS y *software* a las diferentes escuelas y la capacitación a los 24 asesores nacionales de inglés (Quesada, 2013).

Las experiencias relativas al aprendizaje del inglés con apoyo tecnológico, sin embargo, no parecen haber ahondado en los aspectos propios de cognición humana en la adquisición del idioma meta a nivel de enseñanza superior. La mayor parte de las investigaciones que se han realizado en Costa Rica se centran en asuntos más operativos relacionados con los efectos de la tecnología para potenciar el aprendizaje del inglés (Quesada, 2003, 2005, 2007). Por otra parte, la forma de estudio de un idioma a distancia y los factores que propician la adquisición del mismo han sido poco explorados (Jiménez, 2013; Olivarez, 2011).

1.3. Justificación del estudio

Desde mediados del siglo pasado, los psicólogos cognitivos han reconocido que las personas abordan las tareas de estudio de diferentes maneras debido a sus características individuales; esto incluye las técnicas empleadas, su motivación y aptitud en la lengua extranjera (Kempe y Brooks, 2011). Por décadas, los investigadores han incursionado en el tema de las estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras y han llegado a aceptar que la eficacia del aprendizaje es determinada, no por la cantidad de estrategias utilizadas, sino por su orquestación, es decir, la

selección y la evaluación de una gama de ellas de acuerdo con situaciones de estudio diferentes, lo que conduce al logro académico (Gurbin, 2015). En años recientes, se ha reconocido que la base de tal coordinación efectiva de técnicas es un sólido y apropiado conocimiento metacognitivo (Ellis, 2012).

La adopción de medios tecnológicos por parte de un aprendiz varía dependiendo de factores como la afinidad, las preferencias, la disponibilidad, el contexto social y temporal. Las razones para tal adopción varían, aunque con frecuencia tienen que ver con la utilidad y la facilidad de uso como motivadores de pensamiento y de comportamiento (Gurbin, 2015). Sin embargo, el conocimiento de los alumnos sobre sí mismos como estudiantes, sobre el proceso de aprendizaje y su contexto se presenta como condición definitiva, no solo para la correcta adopción de medios tecnológicos, sino también para afirmar su autorregulación (He, 2011 y Smith y Craig, 2013). En otras palabras, el conocimiento metacognitivo que el estudiante posee o va desarrollando en el tiempo se encuentra en estrecha correspondencia con la autorregulación.

El papel de la metacognición es clave en contextos de aprendizaje a distancia donde, debido a la separación de profesores y estudiantes en espacio y tiempo, se hace uso extensivo de herramientas tecnológicas de interacción y distribución de contenidos, en momentos y lugares que el mismo alumno debe determinar. La autonomía, la autorregulación, la flexibilidad y la planificación del aprendizaje pueden considerarse como características destacadas en la educación a distancia (Fernández-Toro y Hurd, 2014). Esta afirmación se fundamenta ya que los estudiantes en esta modalidad deben ser capaces de utilizar una variedad de tecnologías, medios y recursos para lograr la integración de los componentes de aprendizaje y establecer

interacciones efectivas (Hong y Jung, 2011). Sin embargo, se ha encontrado que estos no siempre están preparados con el conocimiento para emplear de manera eficaz las herramientas y los recursos en entornos mediados por la tecnología, mejorar su experiencia educativa y lograr mejores resultados (Chapelle, 2010).

Según una serie de estudios, el aprendizaje a distancia demanda mayor uso de estrategias metacognitivas con respecto a la modalidad presencial o tradicional (Hampel y de los Arcos, 2013). Las investigaciones sostienen que factores contextuales (como las actividades de aprendizaje y los materiales, el diseño de tareas, los modos de interacción y la formación del aprendiz) pueden contribuir al desarrollo metacognitivo del alumno y lograr una mejor autorregulación (White, 2014). Sin embargo, se requiere más investigación en este tema para constatar cómo la comprensión de los estudiantes sobre su propio rol como aprendices a distancia y sobre su proceso de aprendizaje se desarrolla conforme interactúan con el contexto instruccional.

La UNED es la única universidad costarricense que oferta la Carrera de Enseñanza del Inglés a distancia por lo que se considera la pertinencia de investigar los aspectos relacionados con la naturaleza y el desarrollo del conocimiento metacognitivo en el estudiantado de la carrera. A su vez, esto cobra relevancia ya que estos estudiantes se están preparando para ser docentes de la lengua que estudian. La experiencia de la investigadora como docente en el área de inglés en diferentes niveles del sistema educativo costarricense corrobora la aseveración de que los estudiantes están aún acostumbrados a procedimientos de aprendizaje memorísticos, así como a la realización de actividades orientadas hacia las calificaciones. Lo anterior, a causa de que en el entorno educativo de Costa Rica se suele obviar todavía la concientización sobre los propios

procesos de aprendizaje, la reflexión sobre las estrategias involucradas y su efectividad (Estado de la Educación, 2017).

Pese a que la noción de metacognición y procesos asociados no constituyen conceptos novedosos hoy en día, el establecimiento de metas y objetivos personales de aprendizaje, el auto-monitoreo y la autoevaluación, así como la reestructuración estratégica (que debe ser resultado de dichos procesos), no se ha adoptado de manera regular ni por la población estudiantil ni por los docentes. En este sentido, se considera apropiado difundir entre los maestros y profesores de la lengua extranjera el substrato teórico sobre el que se fundamenta el concepto de metacognición, el papel del conocimiento metacognitivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el desarrollo de competencias para el CMC de los docentes y las herramientas y las estrategias que favorecen su desarrollo.

La revisión del estado del arte señala que es pertinente profundizar en el conocimiento de los procesos de aprendizaje del inglés a distancia en entornos mediados por la tecnología. Los estudiantes que ingresan a la UNED para formarse como docentes de inglés aumentan, pero los estudios sobre el conocimiento metacognitivo (CMC) que poseen estos aprendices en entornos de aprendizaje no tradicionales y las repercusiones que tiene en el logro académico, son escasos.

Es necesario profundizar en el tema y explorar cómo el CMC evoluciona con el tiempo y la forma en que los estudiantes ganan más experiencia interactuando con el contexto de aprendizaje. Como complemento a esto, dado que la construcción y desarrollo del CMC se relaciona en forma directa con las características de un contexto de aprendizaje particular, investigar las interacciones entre factores contextuales de la educación a distancia y el

desempeño observable de los aprendices de L2 es importante para comprender cómo propiciar una enseñanza efectiva a través de las características del diseño instruccional y las intervenciones para fortalecer la autorregulación y la autonomía mediante el desarrollo metacognitivo.

La metodología de investigación propuesta para el presente trabajo, el estudio de caso múltiple, guarda correspondencia con la naturaleza del tema bajo escrutinio. En primera instancia, los estudios de caso se enfocan en un solo individuo o pequeño grupo de personas lo que permite un examen y escrutinio cercano, además de recopilar gran cantidad de datos pormenorizados. En segundo lugar, los estudios de caso fomentan el uso de técnicas distintas para obtener la información necesaria. La historia de un sujeto/objeto de estudio es esencial para entender la unidad e implica la interacción de múltiples influencias a analizar de manera profunda y detallada. En tercer lugar, si bien los estudios de casos no prueban hipótesis, sugieren direcciones para estudios subsecuentes, lo cual constituye un valor agregado de esta investigación.

Un último aspecto que justifica la necesidad de realizar esta investigación es la naturaleza misma del aprendizaje a distancia en la UNED. Existen varios factores que añaden complejidad al proceso educativo de los estudiantes de la Carrera de Enseñanza del inglés a distancia. Uno de estos factores es que el alumnado debe adaptarse a una modalidad mediada por tecnología, transición ya de por sí difícil, en especial en las fases iniciales de ajuste. Estudiar en la UNED también demanda habilidades particulares para la planificación de tareas y administración del tiempo, a fin de cumplir con plazos de entrega ajustados por la calendarización cuatrimestral. Otro factor reside en el hecho de que los estudiantes reciben todas las asignaturas de formación docente en inglés. Es decir, este idioma es no solo objeto de estudio, sino que también es el

medio de comunicación e intercambio de información. Según estos factores, es comprensible que aquellos aprendices que carecen de estrategias eficaces y actitudes adecuadas, motivación y capacidad para regular o auto controlar el aprendizaje a distancia, deserten del sistema o inviertan más tiempo en la obtención del título universitario (H. Zhao, Chen y Panda, 2014).

1.4. Planteamiento del problema

Según el *Cuarto Informe del Estado de la Educación en Costa Rica*, el país requiere de avances acelerados en la generación de conocimiento sobre las habilidades cognitivas para el aprendizaje del inglés (Estado de la Educación, 2013). Según este Informe, el dominio de un segundo idioma es una de las competencias clave para que los estudiantes se inserten con éxito en el mundo actual. En este ámbito, Costa Rica tiene grandes desafíos pues, como lo han revelado las encuestas de hogares, solo el 10% de la población de 18 años y más domina el inglés, situación que no ha variado en forma significativa desde el 2000. Si bien cada vez hay mayor conciencia sobre la relevancia del tema y se han ampliado los esfuerzos en el sistema educativo, sobre todo en primaria, es necesario mejorar la calidad de los servicios (Estado de la Educación, 2013).

Tal optimización de la oferta educativa depende de diversos factores; uno de ellos es la adecuada formación profesional de los docentes de idioma por parte de las instituciones de educación superior en Costa Rica. Según los resultados de las últimas pruebas TOEIC (Test de inglés para comunicación internacional) aplicadas por el Centro Cultural Costarricense Norteamericano a docentes de inglés de primaria de todo el país, casi mil educadores que ya están contratados por el Ministerio de Educación Pública evidenciaron tener mínimos conocimientos del idioma que

deben enseñar a sus estudiantes (niveles A1 y A2 según el Marco Común Europeo de referencia). Dichos vacíos en el manejo del inglés deben ser subsanados cada año mediante capacitaciones, como las del Proyecto MEP-CONARE para docentes de inglés. Sin embargo, el déficit en la formación integral de los docentes debe ser resuelto desde las instituciones donde se atienden estudiantes de carrera docente, mediante planes de estudio que apunten al desarrollo de competencias no solo lingüísticas sino cognitivas y metacognitivas potenciadas con el tiempo.

La importancia de que los estudiantes de la carrera de Enseñanza del Inglés de la UNED logren consolidar este tipo de formación integral estriba en dos aspectos primordiales. En primer lugar, la UNED ha asumido el compromiso de entregar a la sociedad profesionales con sólida formación que puedan ser un modelo lingüístico para sus estudiantes y que además demuestren un excelente dominio de la lengua que enseñan. En segundo lugar, las escuelas, universidades y demás instituciones de enseñanza necesitan reclutar docentes con excelente preparación en la enseñanza del inglés y, de igual modo, con conocimientos y destrezas metacognitivas que puedan utilizarse con eficiencia en diversos ámbitos educativos (CONESUP, 2008).

El nuevo programa del Ministerio de Educación Pública (2016) para la enseñanza del inglés en escuelas y colegios de Costa Rica se concentra en desarrollar competencias lingüísticas en este idioma, pero plantea también la necesidad de impartir una formación integral para que los aprendices sean capaces de expresarse en el idioma meta; por ejemplo, mediante discusiones y debates en clase. Dicho objetivo apunta a una formación de habilidades metacognitivas que empoderen al estudiante para la regulación y la autogestión del conocimiento. Este nuevo programa se enfoca en una mediación docente efectiva, lo que realza la importancia de preparar a

los futuros maestros de inglés para que, una vez en ejercicio, promuevan en sus estudiantes el desarrollo de las capacidades de pensamiento, de comunicación, de toma de decisiones, de observar, proponer, crear, experimentar, buscar y seleccionar el conocimiento que requieren.

1.5. Objetivos de investigación

1.5.1 Objetivo general de estudio

Evaluar el conocimiento metacognitivo de los estudiantes del Diplomado de Enseñanza del inglés para I y II ciclo de la UNED participantes de la investigación, a fin de articular líneas teórico-metodológicas en el plan de estudios que promuevan en los estudiantes la comprensión de la autorregulación y la auto-gestión del conocimiento.

1.5.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar los conocimientos metacognitivos que poseen los estudiantes de primer ingreso a la Carrera de Enseñanza del inglés para I y II ciclo de la UNED que participan en la investigación, según las categorías de conocimiento de la persona, de la tarea, de las estrategias y del contexto de aprendizaje y con base en el modelo de metacognición de Flavell.
2. Caracterizar el conocimiento particular que los participantes poseen acerca de los factores personales que facilitan o inhiben su aprendizaje de una segunda lengua en un contexto a distancia mediado por tecnología, mediante el estudio de casos según Yin.
3. Identificar los conocimientos que los participantes tienen acerca de los objetivos, los propósitos y las demandas de tareas propias del aprendizaje de inglés a distancia con apoyo tecnológico, de acuerdo con el plan de estudios de la carrera.

4. Determinar los conocimientos de los participantes acerca de las estrategias eficaces para el razonamiento y la resolución de problemas propios del aprendizaje en la carrera de enseñanza del inglés a distancia, con apoyo tecnológico a la luz de las teorías que fundamentan el estudio.
5. Identificar las condiciones de aprendizaje y demandas cognitivas impuestas por el contexto a distancia apoyado por el uso de la tecnología para el estudio de una segunda lengua, de acuerdo con White y Hurd, entre otros.
6. Integrar los hallazgos sobre los conocimientos metacognitivos que poseen los estudiantes de primer ingreso que participan en la investigación, para la determinación de la incidencia en su desempeño académico.

1.6. Preguntas de investigación

1. ¿Qué tipo de conocimientos metacognitivos poseen los estudiantes de primer ingreso a la Carrera de Enseñanza del inglés de la UNED que participan en el estudio, según las categorías de conocimiento de la persona, de la tarea, de las estrategias y del contexto de aprendizaje?
2. ¿Cuál es el conocimiento particular que los participantes poseen acerca de los factores personales que facilitan o inhiben su aprendizaje de una segunda lengua en un contexto a distancia mediado por tecnología?
3. ¿Qué tipo de conocimientos poseen los estudiantes participantes en esta investigación acerca de los objetivos, los propósitos y las demandas de tareas propias del aprendizaje de inglés a distancia con apoyo tecnológico?

4. ¿Cuáles son los conocimientos de los estudiantes caso acerca de las estrategias eficaces para el razonamiento y la resolución de problemas propios del aprendizaje en la carrera de Enseñanza del Inglés a distancia con apoyo tecnológico?
5. ¿Cuáles son las condiciones de aprendizaje y demandas cognitivas impuestas por el contexto a distancia apoyado por el uso de la tecnología para el estudio de una segunda lengua?
6. ¿Cuál es la incidencia del CMC en el desempeño académico de los alumnos participantes en esta investigación?

CAPÍTULO II
MARCO CONCEPTUAL

Esta revisión de literatura está estructurada para guiar la comprensión del papel que tiene el conocimiento metacognitivo dentro de la experiencia educativa, en general, y el aprendizaje de idiomas a distancia, en particular.

La primera sección presenta el marco conceptual de la metacognición que guía este estudio, incluyendo las dimensiones del conocimiento metacognitivo (CMC), la manera en que influye en el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento y los factores y las condiciones que pueden aportar cambios en el CMC del estudiantado. Las secciones restantes se centran en las influencias de la metacognición en contextos instruccionales tradicionales y luego en el papel del CMC que poseen aprendices del idioma en el contexto de la educación a distancia.

2.1. La metacognición

Este estudio se basa en la teoría psicológica constructivista de aprendizaje y desarrollo, en la cual los alumnos son vistos como participantes activos en la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades. Desde esta perspectiva, aprender es un proceso generativo bajo el control de los educandos en respuesta activa a las características contextuales y demandas del ambiente educativo (Richards y Rodgers, 2014). En esencia, los cambios en el comportamiento se ven como indirectos en vez de tomarse como resultados directos del aprendizaje.

El comportamiento observable es mediado y controlado por tales actividades mentales como: la adquisición, organización y aplicación de los conocimientos sobre el mundo y el desarrollo de habilidades que permiten la codificación, almacenamiento y recuperación de la información.

También se incluye la motivación de las personas y su percepción de lo que requiere una tarea y de su probabilidad de éxito (Richards y Rodgers, 2014).

Aplicada a la psicología de la educación, esta perspectiva enfatiza que el aprendizaje es una adaptación y un proceso no lineal de construcción, en el cual los profesores guían la elaboración de tareas académicas y los estudiantes son los verdaderos creadores de sentido (Banisaeid y Huang, 2014). Esta tradición teórica proporciona un lente ideal para entender la evolución del conocimiento de los educandos acerca de sí mismos, así como las exigencias de procesos y estrategias disponibles en un contexto educativo específico. En esta visión subyace el papel central del alumno, quien es guiado por objetivos personales y contextuales.

En un principio, la metacognición fue definida como el conocimiento y regulación de las actividades cognoscitivas (Flavell, 1979). La investigación en diferentes disciplinas ha indicado que lo que distingue a los alumnos más exitosos es su capacidad de controlar de manera consciente su proceso de aprendizaje y pensamiento, es decir su metacognición (Kempe y Brooks, 2011). La metacognición, a su vez, tiene dos componentes: el conocimiento metacognitivo y la regulación.

El conocimiento metacognitivo (CMC) abarca lo que la persona sabe acerca de sí misma como aprendiz, aunque incluye los factores que pueden impactar el desempeño, la comprensión de estrategias y su oportuna aplicación. La regulación metacognitiva es el monitoreo de la propia cognición e incluye la planificación de actividades, la conciencia y comprensión en la ejecución de una tarea y la evaluación de la eficacia de los procesos y las estrategias de monitoreo (Scott y Levy, 2013).

Aunque los modelos de desarrollo individuales varían, la mayoría postula mejoras masivas en la metacognición durante los seis primeros años de vida. No obstante, la metacognición también mejora en el tiempo con la instrucción adecuada y la evidencia empírica apoya la idea de que los estudiantes pueden prepararse para reflexionar sobre su propio pensamiento (Scott y Levy, 2013).

Casi toda la literatura sobre el tema de metacognición se refiere a los trabajos pioneros del psicólogo estadounidense John Flavell. Con base en esta contribución, muchos términos relacionados con el concepto de metacognición se han desarrollado en el tiempo, entre ellos: la conciencia y las creencias metacognitivas, las funciones ejecutivas, la autorregulación, las habilidades metacognitivas, entre otros (Garrison y Akyol, 2015).

Aunque hay diversas conceptualizaciones y modelos de metacognición, la distinción más común es la que contrasta el conocimiento sobre cognición (conocimiento metacognitivo) y la regulación metacognitiva, que se refiere a procesos de seguimiento, control y regulación de la cognición. En términos generales, se entiende por cognición el proceso de aprendizaje que involucra factores como el pensamiento, el lenguaje, la percepción, la memoria, el razonamiento, la atención, la resolución de problemas, la toma de decisiones, etc., los cuales forman parte del desarrollo intelectual y de la experiencia.

2. 2. El conocimiento metacognitivo

Muchos estudiosos han identificado diferentes enfoques metodológicos para el desarrollo de la metacognición y la autonomía de los alumnos en la instrucción del inglés como lengua extranjera

o segunda lengua. García (2010) afirma que el aprendizaje no puede ser autónomo si no hay metacognición para supervisar, organizar y planificar el proceso. Establecido por Flavell (1975), el concepto de metacognición se define como "pensamiento sobre el pensamiento", que consiste en dos componentes: conocimiento y regulación. El primero involucra una noción de estrategias generales que podrían utilizarse para diferentes tareas, las condiciones en que estas podrían emplearse, la medida en que son eficaces y, por último, el auto-conocimiento (Flavell, 1979).

Por ejemplo, un alumno puede conocer diferentes estrategias para la lectura de un libro de texto, así como para monitorear y controlar su comprensión mientras lee. El estudiante también activa conocimientos relevantes acerca de sus propias fortalezas y debilidades relacionadas con la tarea, así como su motivación para completar la tarea. Se da cuenta que ya conoce bastante sobre el tema de un capítulo en un libro de texto (lo cual puede percibir como una fortaleza) y que está interesado en este tópico (esto aumentaría su motivación). Es posible que estar al tanto de estos aspectos lo lleve a cambiar o ajustar su enfoque de la tarea, así como su ritmo de lectura. Por último, el estudiante activa el conocimiento situacional o condicional pertinente para resolver un problema en un determinado contexto (por ejemplo, en esta aula sobre este tipo de prueba, en este tipo de situación de la vida real, etc.). De esta manera, se logra advertir que una prueba de selección múltiple requiere solo el reconocimiento de las respuestas correctas, mientras que la elaboración de un ensayo demanda recuperación de información. Este tipo de conocimiento metacognitivo podría influir en cómo los estudiantes se preparan para un examen.

En su clásico artículo, Flavell (1979) sugirió que la metacognición incluye el conocimiento de tres variables, a saber: persona, tarea y estrategia. El presente estudio retoma este marco,

incorporando una categoría más —sugerida por Pintrich (2002) en una revisión posterior del modelo de Flavell—, el conocimiento contextual y condicional (cómo, cuándo y por qué utilizar determinadas estrategias). Flavell también amplió sus apreciaciones sobre la teoría que propuso en 1979, particularmente, sobre el conocimiento personal en el cual indicó dos sub-categorías: saber intraindividual (lo que una persona sabe o cree sobre sus propias capacidades y deficiencias cognitivas) y saber intersubjetivo (las diferencias que una persona percibe entre sus propias capacidades y la de otras personas al interactuar con otros sujetos particulares). A continuación, se detallan las categorías para clasificar el conocimiento metacognitivo.

2.2.1. El conocimiento de la persona

El conocimiento de la persona se refiere a las nociones generales que un estudiante ha adquirido acerca de los factores humanos que facilitan o inhiben el aprendizaje. Las variables cognitivas y afectivas que se presume influyen en la adquisición de una segunda lengua son ejemplos de tales factores; por ejemplo, edad, aptitud para la lengua, motivación, etc. Además, se vinculan conocimientos específicos que los alumnos han adquirido acerca de cómo se aplican los factores anteriores en su propia experiencia.

También conocido como autoconocimiento por algunos investigadores, esta competencia se enfoca en la comprensión de factores tales como fortalezas y debilidades de la persona misma (Xiao, 2012). En el contexto de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera (L2), esto incluye factores cognitivos, entre ellos, las evaluaciones de los alumnos sobre su propio dominio del idioma meta, o bien, sus fortalezas y debilidades en una determinada destreza lingüística, los problemas que pueden tener y su rendimiento en una determinada tarea.

Una característica del aprendiz maduro es que reconoce cuándo no sabe algo o no es bueno en alguna materia, por lo que recurre a otras estrategias de compensación. Tal conciencia se considera un aspecto fundamental del autoconocimiento (Wilkins, 2014). Además de nociones dentro de la dimensión cognitiva, el conocimiento de la persona también implica la conciencia de varios factores personales y cómo estos pueden interactuar con el proceso de aprendizaje.

Un grupo de estos factores se refiere a la motivación o las creencias de los aprendices, incluyendo ideas sobre su propia capacidad para realizar una tarea, lograr una meta específica de aprendizaje (es decir, autoeficacia) o para aprender otro idioma en general (es decir, aptitud para la adquisición de la lengua), sus objetivos para completar una tarea y el interés y el valor que dicha asignación tiene para ellos (Wilkins, 2014). Los estudiantes también han adquirido conocimiento sobre su competencia en un área dada, basados en evaluaciones que han hecho o recibido sobre sus habilidades de aprendizaje. Por ello, pueden tener alguna noción acerca de su efectividad para leer o escribir o sobre cuánto saben de gramática en la L2.

La importancia de que los estudiantes de una L2 desarrollen autoconocimiento y autoconciencia es apoyada por un cuerpo sustancial de literatura sobre el aprendizaje autorregulado, ya que muestra vínculos importantes entre las creencias motivacionales de los estudiantes y su aprendizaje (Hurd y Xiao, 2010). Por otra parte, la conciencia de los alumnos de otras variables personales, como las emociones evocadas durante la realización de una tarea, también se vinculan a esta categoría (Sparks et al, 2012).

El conocimiento de uno mismo es considerado por algunos como el más crucial para el aprendizaje. Si los estudiantes no son conscientes de sus ventajas o sus deficiencias, es poco probable que puedan hacer algún esfuerzo para modificar o mejorar lo que ya poseen.

2.2.2. El conocimiento de la tarea

Este tipo de conocimiento se refiere a la conciencia de la naturaleza de una tarea cognitiva y las implicaciones que tiene para la mejor gestión de esta actividad, así como la manera probable de lograr objetivos en forma exitosa (Flavell, 1979). Tiene tres facetas que abarcan la comprensión de una determinada tarea cognitiva en términos de objetivo, propósito y demandas sobre la base de conocimientos y habilidades (Cohen, 2010).

La primera faceta incluye lo que los estudiantes conocen acerca del propósito de una tarea y cómo servirá este a sus necesidades de aprendizaje; por ejemplo, si le ayudará a mejorar sus habilidades de escritura, ampliar su vocabulario o desarrollar fluidez en la comunicación oral. La segunda faceta atañe al tipo de conciencia que viene como resultado de un proceso de clasificación y determina la naturaleza de una tarea en particular. Esto puede significar la comprensión de que aprender a leer es diferente a aprender a escribir, o la capacidad para distinguir una tarea de pensamiento creativo de una tarea de resolución de problemas.

Por último, el conocimiento de la tarea incluye información sobre sus demandas, cómo proceder para realizarla, así como las competencias necesarias para hacerla. Por ejemplo, la persona puede ser consciente de que escribir un artículo persuasivo, informativo o descriptivo requiere diferentes tipos de habilidades de composición según el caso (Cohen, 2010).

Las conceptualizaciones de los estudiantes de una L2 sobre el idioma y el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera pueden afectar su percepción de la finalidad y las demandas específicas de las tareas, así como la implementación de estrategias para resolverlas (Gordon-Pershey, 2014). Algunos manejan una "concepción cuantitativa" de lo que aprenden, conceptualizándolo como una colección de cosas. De tal manera, este tipo de aprendiz tiende a orientar sus esfuerzos hacia la acumulación de conocimientos lingüísticos, es decir, vocabulario, gramática, sintaxis y demás (Hurd y Xiao, 2010).

Por otro lado, las personas con una "concepción cualitativa" de aprendizaje pueden ver el proceso de elaboración de significado dentro de la cultura del idioma meta, mostrando preferencia por un enfoque más holístico para aproximarse a la cultura de la L2 en función de sus necesidades intrínsecas. Este tipo de estudiantes pueden expresar opiniones contrastantes sobre sus motivaciones de aprendizaje. Los aprendices de orientación cuantitativa prefieren ser "empujados" a hacer algo, los orientados hacia lo cualitativo se enfocan en ser auto-motivados.

2.2.3. El conocimiento de la estrategia

Este conocimiento se refiere a la comprensión de qué estrategias suelen ser eficaces en el logro de metas particulares, según el tipo de compromisos cognitivos (Flavell, 1979). Esta definición involucra nociones para establecer metas y sub-metas, así como como la selección de los procesos cognitivos en el logro de estos objetivos.

Las estrategias cognitivas, de modo general, se refieren a acciones conscientes para alcanzar una meta particular, tales como memorizar material, extraer significado de un texto y comprender lo

que se lee en un libro o se escucha en clase (Raofi et al, 2014). Dichos recursos se pueden utilizar a través de un gran número de diferentes tareas y dominios. Se les agrupa en tres categorías generales: ensayo, elaboración y organización. Las técnicas de ensayo se caracterizan por la memorización de palabras y no se consideran eficaces para procesos cognitivos más complejos. La elaboración (por ejemplo, resumir, parafrasear, identificar la idea central) y las estrategias de organización (por ejemplo, elaboración de esquemas, mapas conceptuales y la toma de notas) suelen dar como resultado mejor comprensión y aprendizaje (Raofi et al, 2014).

Las estrategias metacognitivas se utilizan para garantizar el alcance de los objetivos cognitivos a través de un ciclo de acciones de planificación, seguimiento, evaluación y regulación del aprendizaje y del pensamiento de los estudiantes (Rahimi y Katal, 2012). La planificación implica el establecimiento de metas, el análisis de tareas, la selección de técnicas apropiadas y la asignación de recursos que afectan el desempeño. El monitoreo incluye procedimientos de comprobación como el cuestionamiento y el autocontrol. La evaluación se refiere a la valoración de los productos y la eficiencia de su aprendizaje; por ejemplo, la evaluación de estrategias empleadas y la reevaluación de los objetivos (Rahimi y Katal, 2012).

2.2.4. El conocimiento contextual

Se refiere a la conciencia de la persona acerca de las condiciones contextuales propicias para la realización de una determinada tarea. Este implica conocimiento de las normas locales, generales y situacionales, convencionales, sociales y culturales que, en apariencia, afectan la cognición (Richards y Rodgers, 2014).

Esta competencia reviste particular importancia para los estudiantes de una L2, en especial los inmersos en ambientes de aprendizaje mediados de forma tecnológica. Factores tales como la ansiedad generada por el uso de la computadora, manifestada en nerviosismo y malestar generalizado al trabajar con esta herramienta, constituye un factor crítico en la predicción de la satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje en línea (Sun, Tsai, Finger y Chen y Yeh, 2008). La habilidad de los estudiantes para controlar la tecnología, combinada con sus experiencias educativas y sus expectativas de administrar sus espacios de aprendizaje, desempeñan un papel central en el involucramiento de los discentes en asignaturas con componente virtual (Holley y Oliver, 2010).

La falta de experiencia previa en el aprendizaje en línea puede interactuar con la incidencia de problemas tecnológicos para aumentar la insatisfacción. Por ejemplo, Smart y Cappel (2006) sugirieron que el potencial de que se den problemas tecnológicos, unido a la falta de experiencia con la tecnología, podría hacer que las tareas largas parezcan aún más extensas y esto podría contribuir a la frustración, debido a la cantidad de tiempo requerido para completar las asignaciones en línea. De hecho, Smart y Cappel encontraron que un 30% de los estudiantes en su muestra sentían como si la cantidad de tiempo que se tardó en completar las tareas en línea no era equivalente al porcentaje que se ganaba. Por esto, tener experiencias en el aprendizaje en línea en un contexto híbrido brinda mayores beneficios para que los alumnos en el futuro seleccionen entre distintas opciones educativas o de formación. Los resultados pueden sugerir que los estudiantes con más experiencia con la tecnología y *e-Learning* se expresen de manera más positiva.

La falta de interacción personal puede provocar una actitud negativa hacia el aprendizaje en línea (Félix, 2001). Se ha encontrado que la falta de presencia de un tutor es percibida como una desventaja, en tanto que la interacción con docentes y con otros compañeros es valorada como positiva y beneficiosa para los aprendices. Los grupos de estudio en el campus o en línea han sido propuestos a fin de evitar sentimientos de aislamiento y malestar debido a la falta de interacción personal (Lee, Srinivasan, Trail, Lewis y López, 2011).

Resultados de Cappel (2006) apoyan el hecho de que los aprendices interesados en el material que se les brinda en una determinada asignatura o identificados con él, demuestran un mayor nivel de motivación. Además, el desinterés y distracción podrían explicar las actitudes negativas de algunos estudiantes. Felix (2001) atribuye esta ausencia de enfoque a la riqueza de la información propia de los entornos virtuales.

Estudios de aprendizaje autodirigido a través de videoconferencias, por ejemplo, han demostrado que un alto nivel de conocimiento de la persona y el contexto, así como el grado en que los estudiantes tienen control sobre él en diversas etapas del proceso, son fundamentales para un buen desempeño en entornos virtuales (Fernández-Toro y Hurd, 2014).

Este marco de cuatro dimensiones del CMC (persona, tarea, estrategia y conocimiento contextual) se adopta en este estudio con el fin de evaluar el impacto e incidencia que tiene tal conocimiento en el desarrollo o mejora de las habilidades o destrezas del idioma de un grupo de estudiantes de primer ingreso de la carrera de Enseñanza del inglés de la UNED. Aunque las dimensiones se discuten por separado, en la realidad funcionan de manera interactiva. En la mayoría de los casos, la combinación de todos estos componentes entra en juego y sirve para

orientar la búsqueda de objetivos de aprendizaje (Flavell, 1979; White, 2014). Por ejemplo, para completar una tarea de escritura, el estudiante de idioma necesita seleccionar una estrategia: *skimming* (lectura veloz) o *scanning* (lectura cuidadosa con la ayuda de un diccionario), basándose en las demandas de la tarea y las necesidades personales para comprender el texto (comprensión del significado, construcción de vocabulario y demás).

El conocimiento metacognitivo puede constatarse debido a que aún los estudiantes jóvenes ya pueden hablar acerca de su pensamiento y proceso de razonamiento, aunque de forma más limitada e inmadura que las personas adultas, quienes son conscientes de lo que saben sobre ellas mismas como aprendices y sobre su propia cognición (Rugutt, 2013). Aunque el CMC no necesita ser articulado en forma explícita para ser de utilidad, se ha argumentado que una mayor conciencia metacognitiva puede facilitar el pensamiento y la autorregulación (Kormos y Cscizer, 2013). De hecho, se ha comprobado que la capacidad propia de un estudiante para comunicar y discutir de manera verbal sus ideas sobre cognición, indica su nivel de comprensión del CMC (Händel et al., 2013; Van Velzen, 2016).

2.3 Evaluación del CMC

La metacognición se ha evaluado de diversas maneras, aunque uno de los métodos más populares actualmente en escuelas, colegios y universidades en todo el mundo es el uso de cuestionarios que requieren que los alumnos comuniquen sus percepciones y sus pensamientos mientras resuelven problemas específicos. Weinstein (1987) trabajó en el campo del aprendizaje estratégico en la Universidad de Texas en Austin y logró desarrollar el inventario de estrategias

de aprendizaje y estudio (LASSI), uno de los instrumentos más utilizados para medir el pensamiento de los estudiantes sobre su reflexión o metacognición.

La herramienta consiste de diez escalas y 80 ítems que proporcionan una evaluación de la conciencia de los discentes acerca del uso de estrategias de aprendizaje y de estudio relacionadas con la habilidad y componentes de la autorregulación y el aprendizaje estratégico. Investigaciones en el campo han demostrado que estos factores contribuyen de manera significativa al éxito académico y pueden ser aprendidas o mejoradas a través de intervenciones educativas (Letteri, 1992 y Weinstein, 1994).

El CMC se evalúa a menudo mediante inventarios, cuestionarios o pruebas de conocimientos metacognitivos. Idealmente, las medidas de metacognición interpretan los indicadores resultantes contra una medida estándar de conocimiento o desempeño. Un cuestionario establecido con el propósito de medir el CMC declarativo, procedimental y condicional es el inventario de conciencia metacognitiva de Schraw y Dennison (1994). Este instrumento y otros cuestionarios, según se ha indicado, carece de un referente claro de evaluación; además, no se ha determinado si los ítems son convenientes para evaluar el CMC en lugar del comportamiento habitual.

Un enfoque de medición es el de Kreutzer, Leonard y Flavell (1975) o Myers y Paris (1978) con entrevistas o preguntas abiertas para evaluar la sensibilización de los evaluados en relación con variables críticas en las que influye la memoria, el aprendizaje o los dominios de actividades específicas. Estos métodos de evaluación proporcionan mayor profundización en el conocimiento metacognitivo ya que se limitan a pruebas individuales.

Las pruebas basadas en escenarios, tales como el índice de consciencia lectora de Jacobs y Paris (1987) o el índice de la estrategia de metacomprensión de Schmitt (1990), han sido desarrolladas para evaluar la calidad de los conocimientos metacognitivos contra una medida estándar en el dominio de lectura. Dichas pruebas consisten en varios escenarios donde se describen situaciones difíciles típicas, cada escenario es seguido por una lista de estrategias presentadas en forma de ítems de selección múltiple o selección simple.

Las pruebas de conocimientos metacognitivos generales consisten en tareas sobre varias situaciones que no están restringidas a un determinado tema. Los escenarios para los alumnos mayores son tomados de actividades académicas pertinentes (por ejemplo, preparación para exámenes), mientras que los escenarios para los estudiantes más jóvenes en su mayoría están relacionados con actividades de tiempo libre (por ejemplo, recordar eventos personales).

Otras medidas tales como el *Cuestionario de motivación y estrategias para el aprendizaje* (Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, Smith, et al., 1993) o la *Entrevista de aprendizaje auto-regulado* (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986, 1988) reflejan una suposición teórica de que las respuestas de los estudiantes pueden variar en función de la tarea, situación, curso o contexto escolar, motivo por el cual la comparación entre grupos no tiene mayor utilidad.

Debido a que el componente de CMC es similar a otros conocimientos estáticos almacenados en la memoria a largo plazo, las medidas para evaluarlo pueden ser bastante similares a las pruebas estándar. Por ejemplo, el índice de conciencia de lectura (IRA, por sus siglas en inglés),

desarrollado por París y sus colegas, es un cuestionario de opción múltiple para medir el CMC en el dominio de comprensión de lectura (Jacobs y Paris, 1987; Paris y Jacobs, 1984 y París & Myers, 1981). El instrumento de 20 ítems, diseñado para utilizarse con niños de escuela primaria, consta de 5 elementos en cada una de las cuatro secciones: autoconocimiento, conocimientos sobre la lectura (evaluación), conocimiento de planificación y lectura superficial. En él, se hace una pregunta a los estudiantes y ellos eligen una de tres respuestas posibles.

Un ejemplo de un ítem relativo a la regulación es: "¿Qué haces si te encuentras con una palabra y no sabes lo que significa?" Para todos los 20 ítems se asignan puntuaciones de 0 para una respuesta inadecuada, 1 para una respuesta parcialmente adecuada y 2 para la mejor respuesta, o bien, la más estratégica (Jacobs y Paris, 1987, p. 262). Para la pregunta anterior, las respuestas se categorizaron como: mejor respuesta (2 puntos) "uso las palabras alrededor de ella para descifrarlo"; crédito parcial (1 punto) "pregunto a alguien" y sin crédito (0 puntos) "voy a la siguiente palabra". Luego se suman los puntajes para cada uno de los 20 ítems y las puntuaciones más altas se interpretan como reflejo del conocimiento metacognitivo.

El inventario de evaluación metacognitiva (MAI, por sus siglas en inglés), desarrollado por Schraw y Dennison (1994), intenta aprovechar el conocimiento metacognitivo de manera algo diferente que el IRA. El MAI presenta a los estudiantes 52 ítems diferentes agrupados en dos escalas denominadas conocimiento metacognitivo y regulación de la cognición. Por ejemplo, un ítem puede ser "tengo un propósito específico para cada estrategia que utilizo". Se solicita indicar como verdadero o falsa cada declaración mediante el uso una línea de 100 milímetros, donde el 0

indica “no es cierto del todo” y 100 significa “muy cierto para mí”. La puntuación se calcula promediando las longitudes de la línea para los artículos correspondientes a cada escala.

El IRA y el MAI proporcionan un buen contraste entre una medida de dominio específico (comprensión de lectura) y una medida más general de la metacognición. Ambos medios parecen apropiados para obtener información dada la facilidad y la eficiencia con la que pueden ser administradas. Sin embargo, existen dudas e inquietudes acerca de la validez de constructo de estas medidas. En primer lugar, la representación del contenido de los temas de estos dos instrumentos puede no ser adecuada, dado la amplitud del CMC que pretenden medir. En segundo lugar, no hay coincidencia entre los modelos teóricos de conocimiento metacognitivo que proponen diferentes dimensiones o subcomponentes y los datos empíricos obtenidos a partir de un factor general o una escala del CMC. En tercer lugar, se requiere más trabajo para determinar una medida de cuantificación junto con la investigación psicométrica concomitante para validar nuevos procedimientos de escalamiento (Händel, Artelt y Weinert, 2013).

Por último, hay necesidad de estudios que examinen la generalización de estas medidas para grupos de estudiantes que difieren en edad, origen étnico o categoría educativa. Dada esta discusión sobre diversas medidas de metacognición y aprendizaje autorregulado, existen una serie de conclusiones que pueden extraerse.

No hay una medida "ideal" de la metacognición. Como se ha visto, se han utilizado diferentes métodos y, a menudo, el punto fuerte de un instrumento es la debilidad del otro. Ciertos métodos, tales como los protocolos de pensar en voz alta, son difíciles de utilizar en una base a gran escala, aunque tienen el potencial de suministrar medidas de "tiempo real" de la metacognición y

autorregulación en diversos contextos de aprendizaje. Por el contrario, los cuestionarios o autoinformes tienen mucha utilidad en su aplicación, pero son criticados debido al potencial de variación e información irrelevante que generan. En resumen, es necesario que los profesionales e investigadores determinen sus propósitos y necesidades para tomar decisiones informadas sobre qué medidas utilizar, al considerar sus objetivos y el contexto en el que están trabajando.

2.4. Regulación metacognitiva

La regulación de la cognición se refiere a habilidades utilizadas para organizar y supervisar el aprendizaje y el rendimiento. Algunos investigadores distinguen dos procesos bajo este componente: seguimiento y control (Akyol y Garrison, 2011). Ambos son congruentes con el segundo componente de la metacognición en el modelo original de Flavell (1979), a saber, la experiencia metacognitiva y la regulación.

La experiencia metacognitiva es cualquier experiencia consciente cognitiva o afectiva que acompaña y corresponde a cualquier empresa intelectual (Flavell, 1979). Es probable que tenga lugar en situaciones que estimulan mucho pensamiento minucioso, consciente, como en situaciones de aprendizaje difíciles o nuevas donde las personas pueden tener un sentido de confusión, error o incertidumbre. Flavell señala que estas experiencias sirven como un "control de calidad" que ayuda a los estudiantes a revisar sus metas.

La regulación se refiere a los tipos de acciones que los individuos asumen para adaptar y cambiar su cognición o comportamiento. Estas abarcan no solo procesos cognitivos, sino también otros

aspectos de la autorregulación del aprendizaje, incluyendo motivación, esfuerzo, voluntad y objetivos. La regulación de la cognición es dependiente de las experiencias metacognitivas.

En contraste con la naturaleza estática del CMC, la regulación está relacionada en mayor medida con el proceso y refleja la conciencia y actividades metacognitivas particulares en que el aprendiz se involucra cuando ejecuta una determinada tarea (Flavell, 1979). Mientras que el despliegue de habilidades de regulación se discute bajo diversos términos en diferentes disciplinas, de manera concreta en el contexto de aprendizaje a distancia, se incluyen tres destrezas esenciales: planificación, monitoreo y evaluación (Gurbin, 2014).

La regulación eficaz de la cognición puede mejorar el rendimiento en un sinnúmero de maneras, incluyendo el mejor uso de los recursos atencionales y estratégicos existentes y una mayor conciencia de las brechas de comprensión. Mientras que las estrategias se consideran ser dominio general en la naturaleza, deben funcionar siempre de manera contextualizada. En otras palabras, si los estudiantes no hacen contacto con una base adecuada de conocimiento metacognitivo, los recursos estratégicos seguirán siendo débiles (Kormos y Cscizer, 2013).

2.5. Conocimiento metacognitivo y aprendizaje

El conocimiento que los aprendices tienen de sí mismos, de las estrategias y las tareas, está ligado al grado en que logran aprender y a los ajustes que hacen en su desempeño académico, lo cual facilita la comprensión de textos escritos y de audio y mejora la realización de nuevas tareas, así como la tasa de progreso en el aprendizaje (Goh y Hu, 2013).

El CMC también se encuentra relacionado con la transferencia del aprendizaje, que es la capacidad para aplicar conocimientos adquiridos en un escenario o situación a otro (Dewitz y Graves, 2014). Cuando los estudiantes se enfrentan a nuevas tareas, donde sus habilidades y conocimientos específicos del dominio son insuficientes, su dominio de estrategias generales puede facilitar el abordaje de estas labores desafiantes.

El CMC puede considerarse como un facilitador eficaz, o bien, una limitación. Por un lado, los estudiantes que conocen sus propias fortalezas y debilidades pueden ajustar su cognición y pensamiento a diversas tareas, por lo tanto, logran regular mejor su propio aprendizaje. Por otra parte, los que no están conscientes o incluso manejan ideas ilusorias, pensando que entienden el material cuando en realidad no lo hacen, no buscarán una estrategia remedial o algún otro tipo de apoyo adicional para mejorar sus conocimientos y habilidades.

El CMC viene a ser un requisito previo a la autorregulación, dado que le permite al alumno ser participante activo de su propio aprendizaje. En primer lugar, el estudiante ha adquirido conocimiento sobre sí mismo, lo cual puede influir en su elección de objetivos y metas, que actuarán entonces como los criterios a utilizar para la evaluación y monitoreo del proceso. A su vez, los estudiantes necesitan utilizar su conocimiento metacognitivo preexistente sobre tareas particulares, estrategias o sus propias capacidades con el fin de seleccionar acciones cognitivas para alcanzar sus metas y aumentar su aprovechamiento (Griffin, Wiley y Salas, 2013).

Se ha señalado que el CMC es necesario para el proceso de supervisión. Los estudiantes necesitan recurrir a su conocimiento de la tarea y de sí mismos en términos de su rendimiento anterior para hacer juicios sobre la relativa dificultad o facilidad de una tarea de aprendizaje

(Efklides, 2011). Además, el CMC también puede sugerir la causa de los problemas que se revelan a través de este estado de conciencia y servir como fuente de realimentación interna para la toma de decisiones durante la fase de seguimiento.

2.6. Desarrollo del conocimiento metacognitivo

Mientras que parte del CMC se desarrolla en la infancia temprana y se almacena en la memoria a largo plazo, también existe una parte que Flavell llamó "conocimiento transitorio" o "desarrollo tardío", refiriéndose a ideas que surgen durante los procesos de aprendizaje continuo.

El CMC puede adquirirse formal o informalmente y es una representación abstracta de la experiencia. Las investigaciones más recientes sobre metacognición han otorgado cada vez más atención a las influencias sociales y contextuales en el desarrollo metacognitivo (Backer, Keer y Valcke, 2012).

En general, la literatura señala una serie de factores interactuantes que pueden producir cambios en la metacognición de los educandos. Estos incluyen la construcción individual, la instrucción directa, el aprendizaje cultural, la interacción entre pares y las estructuras educativas. Más importante aún, estos factores o condiciones están interrelacionados y son interdependientes en la promoción del desarrollo metacognitivo de los alumnos.

La interacción dinámica de estos elementos resulta en una sinergia que contribuye al crecimiento metacognitivo de los estudiantes y un mejoramiento recíproco en el conocimiento metacognitivo, ya que cualquiera de estos factores afecta los restantes (Linck y Weiss, 2015).

2.7. Construcción individual

Flavell argumentaba que la vocación natural del individuo para convertirse en un estudiante eficaz y entender mejor el proceso de aprendizaje, así como sus acciones durante el proceso conducen a una construcción espontánea del conocimiento metacognitivo (Flavell, 1996). Al principio, tal construcción y reconstrucción tiende a ser específica de un dominio o una tarea, dándose luego una gradual generalización a otros ámbitos. Es de esperarse, entonces, que el CMC y la regulación cambien a medida que mejora la experiencia dentro de un área particular.

Los aprendices de una L2, por ejemplo, desarrollan su conocimiento metacognitivo a medida que adquieren más experiencia en el estudio del idioma y su nivel de competencia en la L2 mejora. Su experiencia juega un papel importante en la reconstrucción de su base de CMC, haciendo adiciones, exclusiones o revisión (Griffin, 2013). También se ha comprobado que es posible influenciar el funcionamiento de la lengua de los alumnos a través de intervención metacognitiva, y que la metacognición de los estudiantes puede desarrollarse a través de intervenciones pedagógicas (Raofi et al., 2014). Una estructura que facilite la construcción individual del CMC debe centrarse tanto en el contenido como en las formas más efectivas de aprendizaje en relación con las diferencias individuales como el género, rasgos de personalidad, inteligencia, autoeficacia y atribución. Investigadores en diversas disciplinas concluyen que las actividades que estimulan y promueven la reflexión del estudiante y la realización de tareas son necesarias para facilitar el desarrollo de la metacognición (Raofi et al., 2014).

Íntimamente ligada a la construcción individual del CMC se encuentra la noción de "interfaz de contexto de aprendizaje" (White, 2009, 2014), una perspectiva teórica que asegura que el

crecimiento metacognitivo y de experiencia en el aprendizaje de la L2 puede ser interpretado desde el punto de vista de los alumnos. Esta visión considera el estudio a distancia como un proceso individual en el cual los estudiantes asumen el control de una interfaz significativa y eficaz entre ellos y el contexto instruccional. En este proceso dinámico, los estudiantes utilizan la base de CMC disponible cuando incursionan por primera vez en el sistema a distancia para dar sentido a los nuevos contenidos y al entorno educativo.

A medida que los alumnos van siendo influenciados en formas nuevas por el contexto y la interacción con los elementos en el ambiente a distancia, se logran ampliar y desarrollar las habilidades para aprender, así como el conocimiento sobre sí mismos como estudiantes, incluyendo sus maneras preferidas de aprender y manera de proceder al enfrentarse a una tarea determinada. El logro de estos indicadores dentro de los parámetros de su propio trabajo y ambientes del hogar puede considerarse como una indicación de crecimiento metacognitivo (White, 2009, 2014).

La construcción de esta interfaz personalizada es el resultado de la interacción de influencias personales y contextuales. El influjo personal conlleva una serie de atributos individuales, incluyendo conocimiento de los alumnos, su motivación y afecto, que influyen en la manera cómo los estudiantes interpretan, relacionan y responden al entorno educativo (Murphy et al, 2011). La influencia contextual se refiere a las características de las asignaturas a distancia que incluye recursos, tareas, evaluación y oportunidades para la interacción, apoyo, control del alumno, así como acceso a otras fuentes de aprendizaje de la L2.

Además de estas características observables, la construcción de la interfaz también involucra las habilidades y limitaciones relevantes en el entorno educativo de los alumnos. Para favorecer el desarrollo de habilidades de la L2, los estudiantes mismos deben desarrollar la interfaz ya que, de lo contrario, el contexto de aprendizaje permanece inerte y carece de significado personal (Murphy et al, 2011). Según los elementos contextuales disponibles, es más viable para el aprendiz hacer los ajustes necesarios sobre su propio proceso en este contexto particular.

2.8. Instrucción formal

El aprendizaje directo o intervención donde a los estudiantes se les enseña a utilizar y coordinar un conjunto específico de habilidades cognitivas puede promover también el desarrollo en su conocimiento metacognitivo (Karatas et al, 2015). En el estudio de idiomas, han sido exitosas las intervenciones pedagógicas (acciones intencionales para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando) orientadas a mejorar el conocimiento metacognitivo y las habilidades reguladoras vinculadas al aprendizaje en general o a las áreas de competencias específicas —como la escucha y la pronunciación en la L2— (He, 2011).

Al inicio, el trabajo para lograr este tipo de instrucción es dirigido por el docente; posteriormente, se va transformando luego en una labor colaborativa de profesores y alumnos y, de manera progresiva, los educandos asumen cada vez más responsabilidad de su propio aprendizaje (Ismael, 2015). El proceso de entrenamiento hacia la autonomía se centra en la persona y debe estar por completo integrado en la enseñanza del idioma. Esta preparación involucra la práctica de la autonomía, por lo que se requiere un análisis de este concepto con el fin de identificar metas apropiadas para el trabajo con los estudiantes. La metodología debe

reorientarlos a utilizar su máximo potencial, visualizándose a sí mismos como agentes activos dentro y fuera del aula. El papel del aprendiz es determinante en cuanto es responsable de definir su propia ruta de desarrollo.

La premisa del éxito en el aprendizaje es propiciar la auto-consciencia del individuo acerca de qué debe hacer, hacia dónde debe dirigirse o cómo debe tomar las acciones apropiadas para mejorar su desempeño. La autonomía, sin importar cuán inverosímil pueda parecer, es lo que permite a los estudiantes ser independientes, autosuficientes, responsables de su propio aprendizaje y exitosos en la adquisición del lenguaje meta (Murphy, 2011; Lai, 2011; García, 2010 e Ismael, 2015).

2.9. Interacción social entre pares

La interacción entre pares y el aprendizaje colaborativo con otros compañeros se considera un insumo para el desarrollo metacognitivo. Según ya se había descrito en los modelos tempranos de Flavell, la naturaleza de la metacognición es una actividad privada interna y compartida al mismo tiempo.

La metacognición implica la autorregulación del aprendizaje ya que propicia la autoconciencia y el control de la actividad cognitiva. Además, del conocimiento de cómo funciona la mente humana, incorpora de manera integral los afectos, la apreciación de las posibilidades y la motivación, lo cual favorece los procesos de formación propios de la educación a distancia, generando un profundo interés cuando se establece un vínculo empático entre los integrantes de un grupo de aprendizaje, fortaleciendo en los estudiantes la comunicación de los procesos

cognitivos, en vistas a mejorar la comprensión y aprender junto a otros vinculados a la misma red (Bellina, 2014).

Se ha demostrado que los individuos que trabajan como grupo logran comprobar hipótesis en formas más sofisticadas que los que lo hacen de forma individual (Lai, 2011). De igual manera, la discusión de conceptos metacognitivos (o ideas falsas) con otros puede ayudar a clarificar conceptos y mejorar la resolución de problemas complejos.

Existe evidencia de que el aprendizaje colaborativo y modelado por pares tiene el potencial de facilitar el desarrollo metacognitivo de los alumnos. En el estudio de idiomas, se ha observado que las interacciones de grupo pueden servir como funciones reflexivas sobre cómo abordar tareas, siendo que ofrecen alternativas a las percepciones que la persona ya tiene. Además, el intercambio de opiniones y apoyo también puede ayudar a los estudiantes a desarrollar su comprensión de la relación con la comunidad de aprendizaje y de cómo interactuar o trabajar con otros para lograr las metas propias (Eneau y Develotte, 2012).

2.10 Aprendizaje cultural

Las representaciones o creencias culturales (valores, prejuicios, actitudes y estereotipos) sirven como referencia a los estudiantes en el desarrollo de sus concepciones sobre el estudio en general. Las ideas creadas en forma colectiva que reflejan puntos de vista de la sociedad en la cual la persona se ha desarrollado, son parte de la base sobre la cual un estudiante hace nuevas construcciones con nuevos conocimientos sobre aprendizaje y cognición (Howard, 2012).

Estas representaciones culturales están integradas en tres capas de contextos interrelacionados, esto es, el contexto social y cultural en general, así como el educativo general y el de aprendizaje de una disciplina académica particular —por ejemplo, una lengua extranjera que el alumno ha experimentado— (Drewelow, 2013).

La persona que estudia una lengua extranjera lleva a las aulas las creencias, valores, impresiones, opiniones y representaciones formadas por hechos, encuentros y eventos reales; además de creadas por los mitos, imágenes y estereotipos encontrados en su cultura. Es fundamental indagar sobre las percepciones de los estudiantes con el fin de minimizar posibles conflictos derivados de sus creencias acerca del aprendizaje de idiomas, la lengua y la cultura y las prácticas docentes, o bien, potenciar las percepciones que podrían favorecer su adquisición (Peng, 2011).

No es de extrañar que los puntos de vista del estudiantado entren en conflicto en el aula de lengua extranjera, debido a las interacciones entre los conocimientos de los docentes en la lengua y cultura, los antecedentes culturales nativos de los alumnos y los materiales del curso (Drewelow, 2013). La cultura puede convertirse incluso en un factor potencial que inhibe el ajuste necesario para los aprendientes, con respecto a nuevos roles y responsabilidades. Tal realidad, dificulta así su transición exitosa a un nivel superior de autorregulación (Zhang y Cui, 2010 y Zhao, et al., 2014).

En resumen, esta sección describe el modelo conceptual que informa y guía el presente estudio, incluyendo los dos componentes de la metacognición —conocimiento metacognitivo (CMC) y regulación metacognitiva—, las cuatro dimensiones del CMC y el papel que este tipo de

conocimiento tiene en el aprendizaje, como requisito previo a la autorregulación. Por último, se consideran los factores o condiciones que son propicios para el desarrollo de la CMC.

2.11. CMC y el aprendizaje de idiomas

Como se ha explicado, los estudiantes de L2 con un perfil alto pueden distinguirse de los menos aventajados por su base de CMC en el aprendizaje de idiomas. Lo que constituye esta base se refleja en cómo los alumnos definen tareas de lenguaje y seleccionan las herramientas cognitivas (estrategias) con las cuales interpretar, planificar y tomar decisiones sobre tareas específicas en entornos presenciales.

De manera sucinta, el CMC dentro del aprendizaje autorregulado implica que la persona que aprende analiza la tarea que va a realizar y establece metas precisas. Cuando sabe lo que quiere lograr, es el momento de diseñar las estrategias y debe tener en cuenta en lo que reconoce capaz de hacer, qué necesita saber y cómo va a obtener ese conocimiento. Después del proceso de aprender, es necesario realizar una valoración de lo aprendido y del proceso mismo que se realizó para llegar a él, por si es necesario hacer correcciones en tareas similares que puedan presentarse en el futuro. Dada la alta demanda de autorregulación en la educación a distancia, el papel del CMC es aún más destacado en esta modalidad de estudio auto-dirigido, en especial, en el aprendizaje de lenguas (Kostina, 2011).

Debido al hecho de que una lengua se aprende a través de la lengua misma, y ya que esta es a la vez objeto y medio del aprendizaje, es necesario usar este idioma para adquirirlo. Por consiguiente, la lengua meta debe ser escuchada, hablada, leída y escrita en contextos variados y

significativos para el estudiante. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina los esquemas lingüísticos de la lengua meta. De este modo, establece redes de significado que enriquecen su conocimiento del nuevo sistema lingüístico y potencian la actividad comunicativa, así como el desarrollo cognitivo, personal y social del estudiante (Delmastro, 2009).

La metacognición constituye la fuerza auto reguladora que le otorga al discente control sobre lo que aprende y promueve la adopción de estrategias y actitudes apropiadas conducentes a resultados exitosos. La activación metacognitiva para adquirir una lengua debe estar orientada a reconocer y mejorar las características del interlenguaje propio del nivel de los estudiantes y su monitorización efectiva. Si estas condiciones no se dan, pueden suscitarse otro tipo de problemas. Por ejemplo, la persona que toma conciencia sobre la cantidad de errores que produce sin lograr mejorar las estrategias de aprendizaje, tiende a incrementar el filtro afectivo, pierde confianza en sí mismo y sus propias habilidades comunicativas, con los consiguientes efectos en la autoestima y el rendimiento académico (Delmastro, 2008).

La siguiente sección se enfoca en el papel del CMC de individuos en el contexto de estudio autodirigido de idiomas, en particular, dentro de la educación a distancia.

2.12. CMC y el aprendizaje de lenguas a distancia

La educación a distancia y sus propuestas de estudio, modifican los esquemas mentales, los patrones de conducta y referencias de los estudiantes, con el objetivo de generar nuevas técnicas para realizar las asignaciones académicas y adquirir nuevas habilidades para reaccionar de

manera más adecuada en la vida diaria (White, 2014). Todo esto puede ser concientizado mediante el CMC. En la modalidad a distancia, el hecho de aprender requiere de mucha disciplina y acompañamiento para propiciar el procesamiento de la formación y su interpretación por parte de los alumnos.

En las instituciones de enseñanza superior existe la preocupación por formar personas capaces de aprender más allá de las aulas escolares o universitarias (Quintana, 2015). Esta inquietud se intensifica en la educación a distancia dada la cantidad de información disponible, su rápido crecimiento y el proceso de cambio al que está sujeta, lo cual supone la necesidad de formarse a lo largo de la vida.

En la actualidad, la información está disponible casi en cualquier momento y no es infrecuente la pérdida de interés de los estudiantes por aprender porque consideran que lo pueden hacer cuando lo deseen. Este es uno de los temas más delicados en la educación a distancia, ya que los alumnos cuentan con mucha flexibilidad para estudiar y acceder a fuentes de información de la más variada índole. Sin embargo, dicho acceso no es equivalente al acto de aprender, razón por la cual los estudiantes a distancia deben ser agentes autorregulados para el aprovechamiento académico (Quintana, 2015).

Actualmente, la educación a distancia experimenta un auge importante debido a diversos factores y espera un gran crecimiento en el futuro (Kostina, 2011). Las dos décadas pasadas han contemplado una creciente popularidad en gran parte del mundo, debido a las oportunidades educativas ampliadas y mejoradas que ofrece, así como la rentabilidad, resultado de una serie de avances fundamentales en la tecnología. Al mismo tiempo, ha ido cambiando la naturaleza del

aprendizaje en el aula con la introducción de elementos de educación a distancia facilitada por la evolución tecnológica (Murphy 2011).

Algunos estudios (Valenzuela y Pérez, 2013; Guichon y Hauck, 2011 y Hampel y De los Arcos, 2013) han explorado los retos que se imponen a los estudiantes en un ambiente multimodal. Es importante familiarizarse con el funcionamiento de los sistemas computarizados y construir una conciencia de lo que permiten al usuario, con el fin de desarrollar las habilidades necesarias para la implementación exitosa de los recursos. Este es el núcleo de las "nuevas alfabetizaciones", una combinación de competencias técnicas y capacidad de sumergirse en los medios electrónicos al grado de que sus limitaciones y posibilidades vienen a convertirse en una segunda naturaleza para el usuario, capaz de participar creativa y críticamente con el medio ambiente (Hampel y de los Arcos, 2013).

La necesidad de que los estudiantes a distancia comprendan y gestionen su aprendizaje (White, 2014) se aplica de igual forma a los espacios de autoaprendizaje en línea. El grado en que los individuos se conocen a ellos mismos y a las posibilidades del ambiente educativo, así como el grado en que demuestren control y flexibilidad en el uso de las estrategias metacognitivas (como la autogestión y la autonomía), son interdependientes. Los individuos con un alto nivel de CMC también son eficientes en el despliegue de habilidades de autogestión, es decir, son conscientes de cómo aprenden mejor y son capaces de establecer las condiciones más favorables para ello.

Es importante acotar, en este punto, que el entrenamiento metacognitivo no puede sustituir el aprendizaje de contenidos de una disciplina, sino complementarlo como parte integral del

proceso de formación. En tal sentido, toda estrategia adoptada para el desarrollo metacognitivo debe integrarse en el proceso general de desarrollo de destrezas en la lengua meta.

Las actividades diseñadas para fomentar la conciencia de los individuos sobre sí mismos como aprendices, sirven para demostrar dos hipótesis que varios estudios han planteado: la instrucción para la autogestión contribuye a aumentar en los alumnos el conocimiento contextual y también que ayudan a los estudiantes a distancia a ocuparse de factores afectivos como la ansiedad de la lengua en dos contextos de aprendizaje presenciales y virtuales”. (Hampel y de los Arcos, 2013,

En este sentido, elevar la conciencia de los alumnos es un requisito para la construcción de su autoestima e influir en sus creencias de autoeficacia y logros.

La tercera generación de educación a distancia basada en tecnologías de información y comunicación fue la que hizo posible el aprendizaje interactivo en tiempo real. Mediante la comunicación mediada por computadora, los estudiantes a distancia ahora pueden interactuar con profesores y otros pares académicos a través de diferentes canales de comunicación sincrónica y asincrónica. Al mismo tiempo, también pueden disfrutar de un nivel mucho mayor de flexibilidad en términos de dónde, cuándo y cómo estudiar. Todos estos elementos se consideran beneficiosos para el aprendizaje (White, 2014).

Sin embargo, a fin de ser eficaz, no basta solo considerar aplicaciones de herramientas tecnológicas y operaciones administrativas. La educación a distancia actual involucra también otros elementos desafiantes, como innovaciones en la generación conjunta de conocimiento en un entorno en línea, el establecimiento de un sentido de comunidad entre los participantes y

apoyo en la construcción de la identidad y el desarrollo de autonomía en un mundo virtual (Coleman et al, 2011).

Circunstancias como estas demandan una cuidadosa consideración de los elementos humanos en la educación a distancia, es decir, de los estudiantes, los maestros y los administradores. Debe tomarse en cuenta lo que aportan a la solución de tareas, sus reacciones y experiencias contra las habilitaciones y limitaciones del contexto instruccional (Coleman, et al, 2011). La siguiente sección, se enfocará en las características de aprendizaje a distancia basado en la *web* y lo que este exige. Se discute también cómo una base sólida del CMC es fundamental para responder a estos desafíos.

2.13. Las demandas del contexto en educación a distancia

La adquisición de idiomas a distancia es una modalidad de instrucción auto dirigida (White, 2014). Como señala White (2014), cuando los estudiantes ingresan a este ambiente educativo se enfrentan a una serie de condiciones diferentes a las del aula tradicional, muchas de las cuales están relacionadas con la reducción significativa de regulación externa e interacción social, entre las que se incluyen: (1) sensación de aislamiento debido a la falta de contacto social con los maestros y compañeros; (2) falta de acceso a las interacciones propias del aula regular que puede estructurar y apoyar la instrucción; (3) problemas para mantener la motivación y la autodisciplina; (4) reducidas oportunidades de aprendizaje debido a la falta de compartir opiniones con sus compañeros o profesores a través de comunicación informal; y (5) la necesidad de balancear las responsabilidades del trabajo y la vida.

En particular, dado que el profesor es remoto y existe la posibilidad de que su mediación entre el aprendiz, los materiales y actividades no sea siempre oportuna, es responsabilidad del estudiante internalizar y tomar control de su instrucción. Todos estos desafíos pueden dar lugar a varios tipos de ansiedad e incertidumbre en el aprendizaje de lenguas de distancia, en especial, durante la fase inicial, cuando los alumnos no están bien equipados con conocimientos sobre estrategias de autorregulación y afectivas que pueden ayudar a reducir la ansiedad (Xiao y Hurd, 2010).

El papel central del docente ha cambiado y se ha convertido en el de un facilitador de contenidos. Ahora, los alumnos deben realizar la mayoría de las funciones que solían ser responsabilidades de los profesores, entre ellas, enseñar o explicar contenidos cuya validez es limitada y que ahora están disponibles para todos. Esto conlleva una serie de acciones de autorregulación, por ejemplo: controlar y supervisar el ritmo y la dirección de su proceso, gestionar ayuda o asistencia durante el proceso y establecer su propio sistema de comportamientos, para lo cual desarrolla la capacidad de adecuar sus objetivos a las fuentes disponibles en el contexto —incluyendo materiales, compañeros y profesores—. En otras palabras, tienen que desarrollar y mantener un enfoque autónomo para aprender (Martínez, 2012 y Reinders y Hubbard, 2012).

El advenimiento de la comunicación mediada por computadora ha tenido impacto en el enfoque tradicional para el diseño de la instrucción de educación distancia. En la actualidad, las diferentes formas de interacción asincrónica (p. ej., correo electrónico, foros de discusión y *blogs*) y sincrónica (p. ej., conferencias *web* y sistema de *chat* en tiempo real) son vistos como la solución de problemas inherentes al contexto instruccional. En primer lugar, pueden asegurar transmisión

rápida y múltiples canales de comunicación para que los estudiantes puedan recibir realimentación instantánea, guarden y revisen sus datos.

En segundo lugar, tienen el potencial de facilitar de modo eficaz el aprendizaje debido a la naturaleza textual y retraso de la discusión que permite mayor oportunidad de atender y reflexionar sobre la forma y el contenido de la comunicación (Sauro, 2011). Por otra parte, la reciente incorporación de *video-chat* con audio real ha proporcionado nuevas oportunidades para hablar y practicar, algo que solía ser una debilidad heredada del estudio de idiomas a distancia (Hampel y de los Arcos, 2013).

En tercer lugar, proporcionan un medio de apoyo incidental entre pares, tanto de manera directa como indirecta, con más oportunidades para compartir ideas, preocupaciones y reacciones al curso. Además, puede consolidar el sentido de pertenecer a una comunidad, reduciendo así su sensación de aislamiento (White, 2014). Empero, junto con estas características ventajosas también vienen nuevos retos para quienes deseen embarcarse en este tipo de experiencia.

En general, aunque la modalidad híbrida ofrece más oportunidades de flexibilidad y de comunicación que el contexto educativo tradicional, las personas pueden experimentar dificultad para identificar y concentrarse en áreas esenciales que se adapten a su nivel de competencia, metas y necesidades (Fernández-Toro y Hurd, 2014). Los entornos en línea pueden presentar recursos adicionales o materiales opcionales, lo que puede representar un beneficio para algunos estudiantes, pero una distracción para otros (Valenzuela y Pérez, 2013 y Bellina, 2014).

De tal modo, los educandos deben definir su propia ruta a través de los materiales de curso, al seleccionar entre diversas fuentes según sus propias necesidades y hacer seguimiento de una

amplia gama de recursos y aplicaciones instruccionales. Todo esto puede consumir tiempo y energía, en especial, de los alumnos novatos. Mientras tanto, también requieren conocimiento más especializado y habilidades en el uso de tecnologías o aplicaciones de Internet en tareas de aprendizaje de idiomas. Los estudiantes sin conocimientos en el uso de las herramientas especializadas que a menudo son necesarias para el estudio asistido por computadora, como la creación y edición de archivos de sonido y video, pueden verse afectados en su preparación para participar en un curso de idiomas de alta tecnología (Goertler, Bollen y Hook, 2012).

Para familiarizarse con las tecnologías y aprovechar los nuevos entornos digitales, los estudiantes necesitan sentirse cómodos y ser eficientes para utilizar la multimodalidad en la obtención de significado y la presentación del conocimiento (Martínez, 2012). Por ejemplo, el Programa de Aprendizaje en Línea (PAL) de la UNED ofrece al estudiantado y cuerpo docente una amplia gama de recursos, manuales y tutoriales, así como directrices para trabajar en la plataforma Moodle de manera eficiente. También se brindan manuales que informan sobre el plagio en las producciones académicas y la utilización de nuevas aplicaciones en la plataforma virtual (disponibles en la dirección <http://www.uned.ac.cr/dpmd/pal/estudiantes/manuales>); todos están diseñados para facilitar a los estudiantes su transición a la modalidad de estudio a distancia con apoyo tecnológico.

Los entornos mediados por la tecnología ofrecen la posibilidad de utilizar una variedad de modos diferentes en la elaboración de textos y la variedad de herramientas digitales *web* permiten combinar estos modos para la elaboración de significado (Hauck, et al., 2012). De ahí, la importancia de preparar al estudiantado para la utilización eficaz y coordinación de modos tales

como el discurso y la escritura en línea, audio, vídeo e imagen para dar sentido a la información disponible, ejecución de tareas, planificación de actividades académicas, aunado al desarrollo de sus competencias en la L2.

Es importante hacer notar que el estudio a distancia requiere que los individuos se adapten a una comunidad interconectada de estudiantes, no solo en el nivel tecnológico —mediante una serie de nuevos medios y herramientas sincrónicas y asincrónicas— sino también a nivel psicológico, es decir, al desarrollo de una comprensión de sus roles y responsabilidades en las comunidades de aprendizaje en línea (Eneau y Develotte 2012).

Existen requerimientos para transformar la forma de controlar y gestionar el conocimiento, lo cual logra trascender a una forma activa, autónoma y colaborativa en la modalidad a distancia mediada por la tecnología. Para dar cabida a tal transformación, es esencial que los estudiantes de idioma a distancia puedan regular y administrar su trabajo. En otras palabras, deben desarrollar y ejercer autonomía para el aprendizaje eficaz. Aunque no ha habido una definición unánime para la autonomía del alumno, se acepta en forma generalizada que la principal característica de la autonomía es que los alumnos toman alguna responsabilidad significativa en su propia formación (Karatas et al, 2015).

En general, en el ámbito de estudio de idiomas, la autonomía involucra estrategias de orden superior como metas, elección de materiales y tareas, selección de métodos y técnicas a utilizar, supervisión del proceso y evaluación del progreso (Rugutt, 2013). Se ha señalado que el sujeto autónomo es aquel que ha aprendido cómo aprender, es decir, que ha adquirido las estrategias, el

conocimiento y las actitudes que le permitan usar de estas habilidades y conocimientos con confianza, de manera flexible, apropiada e independiente de un maestro (Hurd, 2014).

Las demandas y oportunidades del contexto de enseñanza a distancia hacen necesario volver a evaluar funciones y responsabilidades como estudiantes del idioma. Se requiere autorregulación y esta a su vez exige desarrollar un mayor grado de conocimiento metacognitivo (Sparks et al, 2012). Aunque son pocos los estudios dedicados a investigar el CMC en aprendices del idioma a distancia, el papel crucial de este conocimiento no ha pasado desapercibido por los investigadores de aprendizaje en esta modalidad (White, 2014).

White subraya el hecho de que los estudiantes a distancia hacen mayor uso de recursos estratégicos que los presenciales, en particular, de la autogestión, lo cual incluye acciones sobre la comprensión de la L2, como el control de esta y la identificación de problemas para monitorearla. Además de esto, la investigadora afirma que el modo de estudio influye sobre todo en las dimensiones metacognitivas de uso de la estrategia. En otras palabras, el más amplio y mayor uso de técnicas metacognitivas por parte de los aprendices a distancia es una respuesta a las exigencias impuestas por el contexto.

La necesidad de que los estudiantes a distancia comprendan y gestionen ellos mismos su aprendizaje se aplica de igual modo a los espacios de estudio en línea mediados por tecnología. El grado en que los individuos conocen sobre ellos mismos y las habilitaciones del ambiente educativo y el grado en que demuestran control y flexibilidad en el uso de estrategias metacognitivas como la autogestión y autonomía, son interdependientes. (Coleman et al., 2011). Por esto, la atención al CMC de alumnos de idioma a distancia podría contribuir a la

comprensión de realidades en las primeras etapas de estudio independiente. Esto serviría como base para el diseño y aplicación de intervenciones facilitadoras de desarrollo metacognitivo.

Los alumnos de niveles más avanzados tienden a creer en la importancia de su propia retroalimentación y la reflexión sobre sus estudios, en tanto que los aprendices de primer ingreso esperan más ayuda de los docentes y otras personas, algunos aún en la creencia de que el profesor debe decirles cómo aprender, ofrecerles ayuda cuando la necesitan y proporcionarles información sobre su progreso. Esto indica el bajo nivel de autonomía entre estudiantes principiantes y los desafíos que enfrentan en el proceso de transición desde un formato tradicional de gestión del conocimiento a uno que le coloca como centro y motor del proceso (Guichon y Hauck, 2011).

Los diferentes patrones de creencias identificados en estudiantes a distancia noveles proporcionan la evidencia de desarrollo metacognitivo y la expectativa es que se vaya dando una transformación por la experiencia misma en esta modalidad, pero tratando de garantizar mecanismos que faciliten tal proceso en este contexto (Zhao, Chen y Panda, 2014).

2.14. Reflexiones generales

La revisión de la literatura indica que el CMC en los aprendices del idioma a distancia es una medida especial de contingencia para hacer los ajustes requeridos en el proceso de aprendizaje y los factores contextuales. El conocimiento de los alumnos sobre sí mismos y lo que están haciendo puede influir en sus opciones de acciones y evaluación de su aprovechamiento en la L2.

Una base sólida de CMC es requisito indispensable para el uso eficaz de estrategias y resulta fundamental para la autorregulación. Al mismo tiempo, el seguimiento y la reflexión sobre el uso de estrategias, la experiencia práctica del aprendizaje autorregulado, el mayor nivel de conocimiento y la competencia en la L2, así como las estructuras de los entornos educacionales también influyen en la construcción y desarrollo del CMC y su progreso lingüístico.

La revisión de la literatura existente también revela que, si bien hay estudios como los que se han mencionado en este capítulo que tratan el CMC en el estudio de una L2 en el aula tradicional, más investigación es necesaria sobre el aprendizaje de idiomas en otras modalidades, sobre todo los entornos virtuales cada vez en mayor demanda y apoyados por los nuevos medios y tecnologías que exigen un alto nivel de autorregulación por parte del usuario.

Con el sustento teórico que ofrece la literatura sobre metacognición, autorregulación y estudio a distancia, el presente estudio abordará estas necesidades de investigación enfocándose en un grupo de estudiantes de primer ingreso al diplomado de Enseñanza del inglés de la UNED, su experiencia en entornos virtuales, la forma en que inician un programa de formación estructurado a distancia, cómo evoluciona su CMC durante un determinado período lectivo en la universidad, así como los factores contextuales que interactúan para favorecer estos cambios.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El presente trabajo evaluó el conocimiento metacognitivo de los estudiantes de primer ingreso de la carrera de Enseñanza del Inglés para I y II ciclo de la UNED que participaron de la

investigación, cuyo diseño empleado fue un estudio de caso múltiple con enfoque cualitativo. Un grupo de alumnos de primer ingreso a la carrera fueron seleccionados mediante la estrategia de muestreo intencional (Creswell, 2013). Además de la información que brindaron para efectos de matrícula y empadronamiento, se empleó un cuestionario en línea que se aplicó al inicio del estudio a fin de evaluar de manera preliminar la preparación de los participantes para el aprendizaje a distancia apoyado en el uso de tecnología.

Como técnica de obtención de datos se aplicó una guía de entrevista semiestructurada a los estudiantes de primer ingreso de la cohorte 2017-I de la carrera, quienes fueron seleccionados para participar en la investigación. Además, se analizaron productos generados por ellos (asignaciones, registros o comentarios realizados en sesiones en línea, entre otros) durante un cuatrimestre con el fin de establecer cómo el CMC de este grupo particular de alumnos se construía y desarrollaba a medida que lograban adaptarse al aprendizaje del inglés en el contexto a distancia apoyado en el uso de tecnología. Por otra parte, se examinaron los tipos de evaluación y realimentación que los estudiantes obtenían en sus asignaturas y se entrevistó a los tutores de las tres asignaturas de inglés en el primer bloque con el fin de realizar la triangulación de datos. A continuación, se presentan la elaboración del diseño de investigación, el procedimiento metodológico, la definición de los participantes, las técnicas de recolección y el análisis de datos.

3.1. Diseño de investigación

El paradigma adoptado en este estudio es el interpretativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Este intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control (propios del paradigma positivista), por las de comprensión, significado y acción. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social y busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo (Tirado, 2015). Desde esta perspectiva, se cuestiona que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes. Los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable.

El paradigma interpretativo se aboca a comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables de forma directa ni susceptibles de experimentación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se utiliza la entrevista, la observación sistemática y los estudios de caso como métodos ideales de producción de conocimiento. La investigación que se apoya en el paradigma interpretativo termina en la elaboración de una descripción ideográfica, en profundidad, es decir, en forma tal que el objeto estudiado queda individualizado.

La investigación interpretativa, para Bentz y Shapiro (1998, 1997), intenta capturar la forma en la cual las personas, en contextos naturales, experimentan sus vidas y los significados que les atribuyen. El objetivo primordial es descubrir aquello que subyace a las formas en las cuales las personas las personas describen su experiencia convencionalmente, desde las estructuras que las

conforman. Creswell (1998, p. 54) sintetiza en los siguientes aspectos las principales cuestiones procedimentales relacionadas con la investigación interpretativa:

- El investigador necesita comprender las perspectivas filosóficas que subyacen al enfoque, especialmente, estudiar cómo las personas experimentan un fenómeno. El investigador hace a un lado su juicio o sus ideas preconcebidas acerca del fenómeno para comprenderlo mediante las voces de los informantes.
- El analista propone cuestiones de investigación que exploran el significado de la experiencia para las personas y les solicita una descripción desde sus experiencias de vida cotidianas. En este punto, el investigador recoge los datos de quienes han experimentado el fenómeno investigado. Generalmente, esta información se obtiene a partir de largas entrevistas realizadas a un grupo de entre 5 y 25 personas.
- Los pasos del análisis de datos fenomenológicos incluyen la identificación de dimensiones; estas unidades son transformadas en *clusters* de significados, expresados en conceptos psicológicos y fenomenológicos. Finalmente, estas transformaciones llevan a una descripción general de la experiencia.
- El informe fenomenológico finaliza con una comprensión en profundidad de la esencia de la experiencia. En este paso del proceso, el investigador reconoce que existe un significado unificador de la misma.

3.1.1. La Investigación Etnográfica

Para esta investigación se adoptó el enfoque interpretativo, considerado el más adecuado para un estudio cualitativo ya que aboga por la pluralidad en la valoración de los contextos y se decanta por una orientación metodológica de estudio de casos, fundamentada en métodos cualitativos (Paz, 2007). Este enfoque busca promover la comprensión contextualizada del CMC desde los participantes en el estudio y, de ese modo, llegar a una mejor comprensión de cómo es experimentado el CMC por los diversos participantes. Según Greene, en esta perspectiva podrían encuadrarse los enfoques responsables de evaluación de Stake (1975), Guba y Lincoln (1981) y la evaluación de expertos de Eisner (1979).

La selección de este enfoque respondió también a la naturaleza misma de los objetivos planteados para la presente investigación. Los mismos demandaban un análisis profundo de las experiencias y opiniones de los participantes a fin de evaluar su conocimiento metacognitivo. Este estudio sobre el CMC en estudiantes de primer ingreso se propuso reunir y organizar los resultados obtenidos de modo que puedan ser utilizados por la carrera de Enseñanza del Inglés de la UNED para el fortalecimiento de su plan de estudios en términos de autorregulación y autogestión del conocimiento del estudiantado. Los objetivos específicos, por su parte, fueron abordados desde diferentes puntos de referencia durante la investigación ya que constituyen una valoración cognitiva que los participantes hacen sobre el aprendizaje a distancia desde sus propias vivencias (Smidt et al, 2014). La evidencia empírica proveniente de diversos estudios en este campo indica que las experiencias educativas de los estudiantes, así como sus expectativas, preferencias y actitudes están en estrecha relación con su participación en el estudio en línea y el grado de satisfacción hacia esta modalidad educativa (Smidt et al., 2014).

El estudio se desarrolló bajo la premisa de que todo significado está situado en una perspectiva o contexto particular, según el entorno del estudiante a distancia (Yin, 2013). El problema de investigación inicial, así como la naturaleza de la información recolectada en este tipo de estudios, tienden a cambiar a medida que la comprensión del tema se profundiza. Por este motivo, no siempre se establecen hipótesis antes de recoger los datos (Gay et al., 2012).

En la investigación cualitativa, el contexto no es controlado o manipulado por el investigador. El esfuerzo por comprender la perspectiva de los alumnos requiere la utilización de técnicas como las entrevistas y la observación para interactuar de manera profunda y cercana con ellos durante el estudio (Gay et. al, 2012). Por esta razón, el número de participantes tiende a ser pequeño y el análisis de datos se realiza de manera inductiva mediante la categorización y organización en patrones o diferencias (o la ausencia misma de hallazgos esperados según la teoría); todos, procesos que producen una síntesis o narración descriptiva (Creswell, 2013).

La intención de los estudios cualitativos no es establecer generalizaciones acerca de una población, sino desarrollar una exploración a profundidad de un fenómeno central (Creswell, 2013). De tal modo, para lograr una mayor comprensión, el investigador cualitativo selecciona a los individuos y los contextos de manera intencional. La investigación requiere de la participación de las personas que pueden ayudar a comprender mejor los hechos. En palabras de Creswell, esta comprensión otorga una voz a algunos individuos que, de otro modo, no serían escuchados.

3.1.2. El estudio de caso

El estudio de casos, seleccionado como diseño para esta investigación, constituye un medio para el análisis de la realidad social en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa. En el marco de este tipo de investigación se enfatiza su adecuación y pertinencia al estudio de la realidad socioeducativa. Yin (1993) muestra su aplicación en diversos campos disciplinares y entiende el estudio de casos como una estrategia de diseño de la investigación. Stake afirma que el estudio de casos no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar y se refiere tanto al proceso de indagación acerca del caso como también al producto de indagación (Stake, 1994).

Este tipo de diseño permite enfocar la investigación en una unidad de estudio o sistema delimitado. En la presente ocasión, es un grupo de siete estudiantes universitarios de la modalidad de educación a distancia y se trata de un diseño integral que abarca el planteamiento, las técnicas de recolección de datos y enfoques específicos para el análisis de la información (Hernández et al., 2010).

Álvarez y Maroto (2012) hacen un recuento de las fortalezas del estudio de caso empleado como diseño de investigación:

1. Permite descubrir hechos o procesos que de otro modo se pasarían por alto con el empleo de otros diseños.
2. Ayuda a revelar significados profundos, así como orientar la toma de decisiones en relación con problemáticas educativas.

3. Revela información de realidades educativas complejas, invisibilizadas por la cotidianidad, lo cual ayuda a entender procesos internos y generar la reflexión sobre las prácticas educativas.
4. Concreta y detalla el tema de estudio ya que explora las experiencias a profundidad.
5. Permite emplear diversas técnicas para recoger y analizar datos, tanto cuantitativos como cualitativos.
6. Permite y requiere la triangulación de la información recogida para evitar el sesgo del investigador.

Los estudios de caso han contribuido a las teorías y modelos en áreas tales como el desarrollo del lenguaje, la motivación e identidad del alumno, la cognición del profesor y su desarrollo, los fenómenos de aculturación y socialización en el contexto familiar o laboral y la pragmática (Casanave, 2010; Duff, 2014, 2012 y K. Richards, 2011). Además de contribuir a las teorías lingüísticas, los resultados de estos estudios han influido en políticas y prácticas educativas; los cuales, han ayudado a los profesionales y grupos de interés a entender mejor las experiencias y los problemas que afectan a las personas en diferentes entornos socioeducativos y lingüísticos.

El diseño de casos presenta un perfil humano contextualizado. Además, ha contribuido al desarrollo de la teoría del aprendizaje de idiomas y la generación de nuevas perspectivas, así como la refutación o refinamiento de las teorías anteriores en lingüística aplicada mediante el análisis de fenómenos lingüísticos, culturales y sociales asociados con niños, adolescentes, adultos jóvenes y adultos mayores (Duff, 2012).

Robert K. Yin y Robert Stake son considerados las figuras clásicas del estudio de caso. Sus investigaciones son referenciadas por muchos autores de mediados y finales del siglo pasado. (De Salas, Martínez y Morales, 2011). Stake, psicólogo educativo y especialista en evaluación cualitativa, fue quién dio al estudio de caso mayor realce en materia educativa. Sus aportes a la metodología son referencia obligada en disertaciones doctorales de universidades, tanto norteamericanas como europeas.

Robert K. Yin (2013), quien junto a Robert Stake es considerado figura emblemática en el campo (De Salas, Martínez y Morales, 2011), explica que existen tres criterios para seleccionar el diseño de investigación: los tipos de preguntas planteadas, el grado de control que el investigador tendrá sobre los eventos o las acciones de los participantes y el grado de énfasis en lo contemporáneo en lugar de los hechos históricos. En cuanto a los tipos de preguntas, el “cómo” y el “por qué” son preguntas explicativas factibles en estudios de caso, narrativas o experimentos. Este tipo de preguntas se refieren a enlaces operativos que necesitan ser localizados con el tiempo, en lugar de solo describir su frecuencia o incidencia (Yin, 2013).

En cuanto al grado de control del investigador sobre las acciones de los participantes, el estudio de caso permite examinar acontecimientos contemporáneos, cuando no se pueden manipular los comportamientos relevantes, tal y como se hace de manera directa y sistemática en los experimentos. Se basa en muchas de las mismas técnicas empleadas en las historias o narrativas, pero añade dos fuentes de evidencia que no suelen ser incluidas en el repertorio del historiador: la observación directa de los eventos en estudio y las entrevistas de las personas involucradas. Aunque los estudios de caso y las historias o narrativas pueden traslaparse, la mayor fortaleza de

los primeros es su capacidad para hacer frente a una variedad completa de evidencias tales como documentos, artefactos, entrevistas y observaciones, más allá de lo que podría estar disponible en un estudio histórico convencional (Yin, 2013).

El método de estudio de caso se eligió con el propósito de comprender un fenómeno de la vida real a profundidad, pero tal comprensión abarca condiciones contextuales importantes que son pertinentes al fenómeno investigado. Por esta razón supracitada, se justifica su empleo para comprender la dinámica del CMC en los alumnos de inglés a distancia (Xiao, 2012; Goertler, Bollen y Gaff, 2012; Kaymak y Horzum, 2013; Smidt et al., 2014 y Fernández-Toro y Hurd, 2014). Dicha dinámica se caracteriza por la intervención de múltiples factores que afectan la integralidad del proceso a distancia.

Hurd (2008) indica que los idiomas son más difíciles con respecto a la mayoría de otras materias para aprender en la modalidad a distancia, debido a la compleja combinación de habilidades y la información requerida para el dominio de una lengua. Según esta investigadora, los estudiantes adultos presentan una amplia gama de variables, como edad, género, inteligencia, personalidad, estilo y experiencia previa de aprendizaje. También ingresan en el sistema a distancia con sus propias creencias individuales, actitudes, expectativas, motivaciones y estrategias. Ya sea que se clasifiquen como cognitivas o afectivas, fijas o modificables; se considera que estas variables están relacionadas con las maneras en que un alumno interpreta, relaciona y responde a los materiales de estudio. Aunado a ellos, estas variables también interactúan entre sí en una diversidad de maneras de aprender.

Hauck (2005) establece que quienes cuentan con un alto nivel de conocimiento metacognitivo son eficientes en el despliegue de habilidades de autogestión, es decir, son conscientes de cómo aprenden mejor y, por lo tanto, capaces de establecer las condiciones de aprendizaje más favorables para ellos. Los alumnos que creen en su eficacia como estudiantes, están determinados a dominar las habilidades necesarias, fijarse metas de aprendizaje y están decididos a triunfar sin importar el obstáculo, ya sea de naturaleza lingüística, técnica o afectiva (Hauck y Hurd, 2005 y Hampel y Hauck 2006).

Esta investigación ha profundizado en la interacción de diversas características y atributos que los estudiantes de primer ingreso a la carrera aportan al aprendizaje de la lengua y ha explorado cómo abordan, interpretan y experimentan el aprendizaje de un idioma a distancia desde las dimensiones del conocimiento metacognitivo.

El estudio de caso múltiple es el tipo de diseño en el que diferentes participantes y programas son seleccionados dentro de un sitio único para mostrar diversas perspectivas sobre el tema bajo investigación (Creswell, 2013). Se seleccionó este tipo con la finalidad de obtener mayor riqueza en los datos, realizar comparaciones entre los participantes y lograr mayor solidez en los datos respecto a la naturaleza del CMC en estudiantes de la Carrera de Enseñanza del inglés en el contexto de aprendizaje a distancia. Yin (2013) sugiere que el diseño de caso múltiple utiliza la lógica de la replicación donde se repiten los procedimientos para cada caso. Esto puede conducir a una "generalización analítica", es decir, la generación de teoría capaz de ayudar a comprender el problema focal en otros casos o situaciones y ofrecer posibilidades para comparar las diferencias y similitudes entre casos.

El complejo entramado que supone la comprensión individual de los educandos sobre sí mismos como estudiantes de lengua y del proceso de aprendizaje ligado al contexto instruccional, demanda un diseño que garantice investigación holística y el análisis de dichos conocimientos en los casos particulares. De tal modo, el estudio de caso múltiple se enfoca en las realidades de diferentes alumnos que inician la misma carrera, a fin de lograr una comprensión integral del CMC de estas personas, sus posibles antecedentes, los factores contextuales que influyen en él y las experiencias relacionadas con la construcción de dicho conocimiento.

En cada caso en particular se explora el conocimiento metacognitivo que el individuo trae consigo al iniciar sus estudios en la UNED. Los educandos inician el proceso con diferentes grados de CMC sobre el aprendizaje de idiomas a distancia en términos de su alcance y complejidad. Las diferencias en sus bases de CMC también están relacionadas con su preparación para autogestionar su formación en entornos virtuales, sus percepciones hacia esta modalidad y sus interacciones con diferentes aspectos del contexto a distancia

Las características del estudio de caso múltiple responden a las necesidades del presente estudio ya que, como la revisión de la literatura ha señalado (por ejemplo, Kempe, 2011; Thare et al., 2013; Raofi et al., 2014 y Tokunaga, 2014) la comprensión del CMC del alumno está en relación directa con la singularidad y complejidad individual de los educandos, de sí mismos como estudiantes de lengua y del proceso de aprendizaje propio de su contexto limitado.

En este trabajo de investigación, el caso fue el CMC de estudiantes universitarios acerca del aprendizaje de idiomas a distancia apoyado por tecnología, con cada participante inscrito en el mismo programa y cohorte (alumnos de primer ingreso que matricularon el primer bloque de

asignaturas correspondiente al primer cuatrimestre del 2017), lo que constituye la unidad de análisis. La replicación de los casos en estudio se realizó primero de manera literal (Yin, 2013), de forma que se pudiesen comparar unos casos con otros en busca de datos semejantes o donde se mantuviera una tendencia similar. Luego se realizó la replicación teórica (Yin, 2013), mediante el establecimiento de comparaciones entre los participantes para identificar resultados contrastantes. Este diseño de casos múltiples permitió obtener datos sobre el CMC propio de cada alumno, así como elementos comunes que a partir de la repetición puedan establecerse como patrones. Los casos particulares proporcionaron datos que resultaron comunes con otros casos, por lo que la información obtenida pudo ser corroborada o contrastada. En la realización del estudio de casos múltiples se emplearon dos estrategias para encontrar los significados: primero, cada caso individual se interpretó de manera directa; segundo, se sumaron los casos, lo que permitió decir algo sobre ellos como conjunto.

3.1.3. Categorías consideradas en el estudio

En el modelo original de Flavell del CMC, se distinguen tres categorías de análisis, a saber: conocimiento de la persona, de la tarea y la estrategia. Este modelo fue luego ampliado y modificado por Pintrich y sus colaboradores quienes incluyeron una cuarta categoría, el conocimiento del contexto y cómo este puede influir en la cognición (Pintrich et al., 2000).

La categoría de **conocimiento de la persona** contempla las creencias que un individuo posee acerca de sí mismo como un pensador o aprendiz (variables intra-individuales) y lo que cree acerca de los procesos de pensamiento de otras personas (variables inter-individuales). Las creencias acerca de uno mismo como alumno (autoconcepto) pueden facilitar o impedir el buen

funcionamiento en tareas de estudio (Flavell, 1987). Además del auto-conocimiento general, el estudiante tiene creencias motivacionales que se expresan en las variables de eficacia auto-percibida, metas propuestas para completar una tarea y nivel de interés y valor que la persona le otorga (Flavell, 1987).

La categoría de **conocimiento de la tarea** abarca toda la información disponible sobre la misma (Flavell, 1979), la cual guía al individuo en la gestión de una determinada asignación y le informa sobre el grado de éxito probable. Los datos sobre la tarea pueden ser abundantes o escasos, familiares o desconocidos, confiables o no fiables, interesantes o no, organizados de manera que puedan usarse si se desea. La conciencia sobre la dificultad de la tarea y los recursos mentales o tangibles necesarios para su realización también pertenecen a esta categoría. La experiencia personal construye conjuntos de expectativas acerca de qué labores serán sencillas o difíciles. Por otro lado, la presencia de diferentes tipos de información requiere diversas formas de procesamiento que imponen diversas demandas en el alumno (Flavell, 1979, 1987).

La categoría de **conocimiento de estrategias metacognitivas** implica identificar objetivos y subobjetivos, así como la selección de procesos cognitivos a utilizar en su logro (Flavell, 1979). Flavell destacó que este tipo de variables se superponen y el individuo funciona con combinaciones e interacciones de los recursos metacognitivos disponibles en un momento particular. El conocimiento de estrategias metacognitivas incluye tres categorías: ensayo (memorización por repetición), elaboración para auxiliar la memoria (mnemotécnica: resumen, parafraseo y selección de ideas en un texto) y organización (subrayado, mapeo, toma de notas).

Además de estas estrategias más generales, existen otras de suma importancia: planeamiento, monitoreo y autoregulación del aprendizaje y el pensamiento (Flavell, 1979, 1987).

La categoría de **conocimiento del contexto** de aprendizaje hace referencia a las normas locales, generales y situacionales, convencionales, sociales y culturales que, en mayor o menor medida, pueden afectar la cognición del alumno (Richards y Rodgers, 2014).

3. 1.4. Características de la población

Para la realización de este estudio se seleccionaron estudiantes de primer ingreso al Diplomado de Enseñanza del Inglés para I y II ciclo en la UNED. Los participantes de esta investigación se encuentran en proceso de formación para ser maestros de inglés a nivel de primaria. Como requisito de entrada, demostraron que poseen un nivel de dominio lingüístico intermedio alto (B1+, según el Marco Común Europeo) mediante una prueba comprobatoria.

Todas las asignaturas incluidas en el plan de estudios de la carrera, con excepción de algunas materias complementarias, se catalogan como asignaturas híbridas, lo que significa que combinan el estudio a distancia (de naturaleza más individual) con el trabajo en la plataforma de aprendizaje virtual de la universidad (actividades y pruebas tanto sincrónicas como asincrónicas) y los talleres presenciales. Un pequeño grupo del estudiantado que reside en zonas alejadas de la Gran Área Metropolitana (por ejemplo, San Vito, La Cruz, Monteverde, Guápiles,), el cual es atendido mediante cursos 100% virtuales.

En los primeros bloques del plan de estudio, las materias involucran un alto grado de virtualidad que demanda al estudiantado una cuota de por lo menos seis horas semanales de trabajo en la plataforma; las mismas se invierten en actividades como aplicación de *quizes* en línea, revisión

de la información o realimentación enviada por los respectivos tutores, participación en foros o *blogs* de los diferentes cursos, envío de audios con ejercicios de producción oral, videos de presentaciones y asignaciones escritas.

El estudiantado de la carrera proviene de todas las regiones del país y presenta mucha variación en aspectos como la edad, la condición laboral y socio-económica; es decir, el rango etario es heterogéneo. Por otra parte, algunos son estudiantes a tiempo completo y otros también cumplen con trabajos de medio tiempo o tiempo completo, no siempre relacionados con la enseñanza. Parte del alumnado tienen responsabilidades familiares de diversa índole, en tanto que otros no las tienen (Plan de Estudios, 2011).

La mayoría de los alumnos de primer ingreso no están familiarizados con el estudio a distancia y el uso de las tecnologías para el aprendizaje y formación académica. Debido a esto, el nivel de conocimiento metacognitivo que un estudiante posee puede incidir en su aprovechamiento académico, en especial si se considera la estrecha relación existente entre el CMC y habilidades tan importantes en la educación a distancia como la auto-regulación del aprendizaje.

3. 1.5. Selección de casos

En esta sección, se discuten aspectos relativos a la convocatoria de los participantes potenciales para este proyecto y cómo se seleccionaron los casos individuales, incluyendo los procedimientos de contacto inicial y consentimiento, así como la identificación de los participantes.

En enero de 2017, previo al proceso de matrícula en la UNED, la investigadora contactó a la encargada de la Cátedra de Lengua Inglesa, departamento que coordina las asignaturas del área de inglés que los estudiantes de la carrera deben tomar en su primer cuatrimestre: Conversación Inglesa I (código 05009), Fonética Inglesa I (código 05012) y Gramática Inglesa I (código 5011). Se describió el proyecto y se le solicitó a la encargada la autorización para contactar a los alumnos de primer ingreso que matricularan esas materias en el primer cuatrimestre del año. Con el fin de reducir la influencia que la relación de poder o autoridad pudiera tener respecto a la participación o respuestas de las personas en este estudio, la investigadora se identificó como tutora de la carrera. Esta identificación es veraz ya que la investigadora ha impartido talleres presenciales y virtuales de diversas asignaturas en inglés.

Tras obtener la autorización de la coordinación respectiva para llevar a cabo este proyecto, y una vez concluidos los procesos de matrícula y asignaciones académicas, se envió (a inicios de febrero) un documento por correo electrónico a todos los estudiantes matriculados en las asignaturas antes mencionadas (Ver Anexo A). En tal mensaje se describió este estudio, sus propósitos, lo que los participantes debían hacer, los tipos de datos a ser recogidos, posibles beneficios para el alumno, el énfasis de la colaboración voluntaria y retiro, protección de la confidencialidad y la privacidad. El formulario de consentimiento incluyó el espacio en el cual los educandos expresan que han recibido la información relativa al estudio, así como su anuencia como participantes.

El envío del consentimiento informado por parte de los estudiantes interesados se oficializó con la firma o nota personal de confirmación enviada por cada uno. El 3 de marzo, una vez cumplido

este requisito, la investigadora envió a estas personas el enlace a la primera encuesta en línea, mediante correo electrónico. Se explicó a los alumnos que este proyecto había sido diseñado para reforzar las habilidades del estudiantado para el aprendizaje del inglés a distancia. Además, se les brindó el contacto de la encargada del estudio con el propósito de establecer una relación de cordialidad con los voluntarios. El mismo correo fue reenviado una semana después, y se dio una semana más de espera para que los interesados completaran el cuestionario en línea (anexo C) y lo enviaran utilizando la misma herramienta de encuestas (Google Drive, en este caso).

El siguiente paso fue la selección de los casos mediante muestreo intencional (Creswell, 2013). La adopción de la estrategia de muestreo intencional tuvo el fin de obtener las máximas variaciones de los casos una vez obtenidos los datos del cuestionario. Se verificó con la Dirección de Asuntos Estudiantiles que los estudiantes no hubieran solicitado apoyos en razón de algún tipo de necesidad educativa especial (por ejemplo, visión reducida, problemas de audición, déficit atencional, etc.). Esta comprobación se realizó debido a que, en el eventual caso de que un estudiante con condiciones físicas o cognitivas especiales ya dictaminadas participara en el estudio, los resultados no podrían ser extrapolables al resto de participantes. Para asegurar diversidad de casos, se planificó la selección según los siguientes criterios:

- 1) Los participantes debían evidenciar niveles de competencia diferentes en inglés. Esta información se obtuvo de los registros del examen de entrada a Carrera. Se consideraron personas que hubiesen alcanzado en promedio niveles B1+, B2, C1 o incluso C2 (bilingüe), de acuerdo con las especificaciones del Marco Común Europeo de Referencia para lenguas vivas.

2) Se incluyeron estudiantes femeninos y masculinos, en diferentes grupos de edad y estado civil. Esta información se obtuvo de las bases de datos de la Oficina de Registro de la UNED.

3) En la muestra se consideraron estudiantes de diversas regiones del país con condiciones socio-económicas diferentes. El acceso a estos datos pudo obtenerse ya que la carrera debe realizar el empadronamiento de cada nuevo estudiante que ingresa a la universidad según los lineamientos de la Oficina de Registro de la UNED. La Dirección de Asuntos Estudiantiles, mediante su Oficina de becas, puede indicar el tipo de beca del estudiante, según condición socio-económica.

La selección de participantes también tomó en cuenta que el tamaño de la muestra fuese apto para asegurar diversidad en los términos establecidos y a la vez, para que la investigadora pudiese administrar todos los datos y enfocarse en un análisis a profundidad.

Las decisiones sobre el número de participantes dependen mucho del tema investigado (Yin, 2013) y la existencia de candidatos que reúnan los criterios de selección y estén de acuerdo en participar. Hasta cierto punto, por lo tanto, la elección está determinada por las preferencias del investigador o del escritor, de cuánto hay que informar acerca de un solo caso y la existencia de candidatos aptos, dispuestos a colaborar en el estudio (Duff, 2008, 2012a, 2012b).

Patricia Duff (2014) indica, sobre la investigación en aprendizaje de idiomas, que un número ideal para estudios múltiples es de cuatro a seis casos, en especial para investigación doctoral, ya que permite diversidad de formas de presentación de informes de los resultados, por ejemplo, en pares, en estudios individuales, cruzados o según los temas que abarquen los casos, en lugar de analizarlos uno por uno (Duff, 2008; Stake, 2006). Tener este número de participantes significa que la persona investigadora puede dedicar más espacio a cada uno y ahondar en la temática en

estudio con el detalle deseado. Lo que si se considera de suma importancia es que el diseño de investigación contemple si los casos serán seleccionados e investigados al mismo tiempo o, más bien, de manera secuencial. Aunque existe cierta flexibilidad en el estudio de caso en comparación con la investigación más experimental y controlada, la estrategia de reclutamiento debe ser planeada de antemano y luego modificada según sea necesario (Yin, 2013, Duff, 2014).

Tomando en consideración las características del presente estudio, se propuso trabajar con un máximo de diez casos y un mínimo de seis. Una vez hecha la selección preliminar de participantes, se les envió una segunda invitación (Anexo C) el 8 de marzo de 2017 para coordinar las siguientes actividades de investigación, a saber, la participación en la encuesta de antecedentes y la entrevista a profundidad.

3.2. Descripción de instrumentos para la recogida de datos

Este estudio adoptó dos instrumentos de uso público que no han sido utilizados en investigaciones en Costa Rica pero sí se han empleado en Estados Unidos y varios países de Asia y Europa. Se trata de la *Escala de preparación para el aprendizaje a distancia con apoyo tecnológico* (Hung, Chou, Chen y Own, 2010) y la *Encuesta de antecedentes en aprendizaje de idiomas y uso de tecnología* (Ushida, 2005 y Winke y Goertler, 2008).

3.2.1. Cuestionario en línea. Escala de preparación para el aprendizaje en línea (Anexo B)

Las escalas son empleadas para estimar actitudes, tendencias o expectativas en los individuos que incorporan aspectos referidos a creencias, opiniones, direccionalidad, intensidad, frecuencia

e importancia respecto a objetos, seres vivos, actividades, conceptos, personas o sus símbolos (Hernández et al., 2010). La encuesta en línea *Escala de Preparación para el aprendizaje en línea* (Hung, 2010) fue diseñada con el fin de medir el nivel inicial de preparación que el estudiante tiene para el aprendizaje a distancia con apoyo tecnológico. Esta escala aborda cinco sub-dimensiones: aprendizaje auto-dirigido, motivación para el aprendizaje, auto-eficacia en trabajo con Internet, control del aprendiz y autoeficacia en la comunicación en línea. (Hung et al., 2010). La relación de estas subdimensiones con las categorías del modelo de Flavell motivó el empleo de este instrumento para hacer una caracterización inicial de los participantes.

La investigadora realizó la traducción y adaptación de esta escala, así como de la Encuesta de Antecedentes, al contexto costarricense con el fin de presentarlos en su diseño de tesis. Se recibieron observaciones del equipo asesor de tesis relativas a la redacción y contenido para mejorar estos cuestionarios. Una vez obtenidas las versiones en español, se solicitó el juicio de expertos en diferentes campos, quienes hicieron aportes desde sus áreas de especialidad.

La ITC (International Test Commission) señala que un especialista en idioma debe ser traductor familiarizado con la cultura de la L1, así como de la L2 (Muñiz et al., 2013). De tal manera, se solicitó la colaboración de la Máster Yadira Matarrita, quien es traductora por la Universidad Nacional y además productora académica del Programa de Producción de Material Didáctico Escrito (PROMADE) de la UNED. La señora Matarrita cuenta con los atestados académicos necesarios para la revisión de los instrumentos traducidos.

Se contó también con el juicio de la Máster Georgina Marín Gálvez, psicóloga y coordinadora de la Cátedra de Psicología Educativa de la UNED, quien aportó sus criterios en cuanto a la

construcción de los ítems y su efectividad para explorar el CMC de los estudiantes. La profesional en psicología contó con una versión de la escala ya traducida para realizar de manera independiente la adecuación o ajuste de los ítems del instrumento en términos de: coherencia con los objetivos de investigación, relevancia o coherencia de los reactivos e ítems con el universo de contenido, la claridad de la redacción, el formato utilizado, la extensión y el posible sesgo en la formulación de los reactivos e ítems. Las modificaciones sugeridas por la señora Marín enriquecieron el instrumento, ya que se basaron no solo en su formación en psicología, sino también en su experiencia como tutora y académica de la UNED durante 15 años. Esta revisión buscó que los ítems fueran relevantes para el contexto nacional y el nivel de educación de los estudiantes a quienes se les administraría el cuestionario.

También se solicitó la revisión de los ítems de las encuestas a la Máster Mildred Acuña Sossa, especialista del Centro de Capacitación en Educación a Distancia (CEDED) y Coordinadora de Cátedra en la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNED. La señora Sossa se ha desempeñado por varios años como tutora, académica y diseñadora de cursos de formación a distancia para el CECED.

Una vez realizados los pasos anteriores, se exploró la validez de contenido del cuestionario con un docente de la Carrera de Enseñanza del inglés de la UNED, el Máster Tobías Brizuela Gutiérrez, a quien se le solicitó evaluar cada ítem en términos de contenido y pertinencia del tema en estudio. Después de la revisión por parte de los especialistas, se integraron cuatro reactivos adicionales y la redacción de varios ítems fue modificada de manera que pudiera obtenerse la información que se proponía investigar. La versión mejorada aparece en el anexo B.

La escala abarca las siguientes sub-dimensiones, relacionadas en forma directa con la preparación del estudiante para el aprendizaje en línea:

- Autoeficacia para el uso de computadoras e Internet (ítems 1-3). Mide la capacidad para utilizar Internet para realizar tareas y no solo la capacidad técnica.
- Aprendizaje auto dirigido (ítems 4-8). Es una medida de la capacidad del estudiante para establecer metas personales, identificar los recursos necesarios, programar su trabajo y en general, asumir la responsabilidad personal.
- Control del aprendiz en un contexto en línea (ítems 9-12). Se refiere a la flexibilidad inherente del aprendizaje asincrónico donde los estudiantes pueden elegir actividades específicas, el tiempo dedicado a actividades, o la secuencia de la actividad.
- Motivación para el aprendizaje (ítems 13-16). Incluye características intrínsecas como el interés personal o curiosidad para realizar una tarea y la motivación extrínseca que se deriva de algún tipo de estímulo o reconocimiento por realizarla.
- Autoeficacia para la comunicación en línea (ítems 17-22). Esta hace referencia a la capacidad de utilizar de manera eficaz la tecnología para participar en el discurso intelectual con compañeros y profesores.

La versión mejorada de la encuesta se envió a los estudiantes de primer ingreso de Enseñanza del Inglés que aceptaron ser parte del estudio. Esta encuesta se creó en Google Drive utilizando el instrumento mejorado con los insumos de los especialistas consultados.

3.2.2. Encuesta de antecedentes en aprendizaje de idiomas y uso de tecnología

Este instrumento (Anexo D) se aplicó como preparación para la entrevista a profundidad. Las preguntas sobre actitudes y motivación fueron propuestas en los estudios de Ushida (2005) y las relativas a alfabetización tecnológica y preparación para el uso de tecnología en el aula de lengua extranjera se basaron en estudios realizados por Winke y Goertler (2008) y completados por Goertler, Bollen y Gaff (2012).

La encuesta solicita información general sobre alfabetización tecnológica, acceso a tecnología y actitudes hacia la instrucción mediada por tecnología de estudiantes de una lengua extranjera. La alfabetización para el aprendizaje de idiomas asistido por computadora (CALL por sus siglas en inglés) incluye no solo el acceso a la tecnología sino también la condición de estar familiarizado y sentirse cómodo utilizando herramientas para el aprendizaje de idiomas y el desarrollo de habilidades. Como se indicó, esta encuesta en su versión traducida al español por la investigadora, fue sometida al mismo proceso de revisión descrito para la primera encuesta.

Tanto la Escala de Preparación para el Aprendizaje en Línea como la Encuesta de Antecedentes fueron empleadas para obtener la información de base de los estudiantes que sería ampliada con los datos provenientes de las entrevistas. En otras palabras, estos instrumentos no se emplearon con propósitos de medición cuantitativa sino para estimar actitudes, tendencias o expectativas de los participantes del estudio. Todos están vinculados también a sus creencias u opiniones respecto al aprendizaje en línea y sus propias habilidades para el estudio del inglés a distancia con apoyo tecnológico.

3.2.3. Entrevista semiestructurada

La entrevista es una herramienta flexible para la recolección de datos y permite diversos canales multisensoriales: verbal, no verbal, hablado y escuchado. El orden puede ser controlado, pero brinda espacio para la espontaneidad y ampliación de conceptos y declaraciones (Cohen, 2013).

La persona a cargo puede manejar la conversación de modo que se obtengan respuestas completas, o bien, respuestas acerca de temas complejos y profundos.

La preparación es congruente con el marco teórico, objetivos generales y valor práctico de la investigación. En este estudio, la entrevista tuvo el propósito de obtener información relativa al conocimiento que los estudiantes tienen de sí mismos como aprendices de inglés (habilidad, fortalezas, debilidades, motivaciones), a las experiencias previas con la L2, las estrategias empleadas, las percepciones y comprensión de lo que implica estudiar en un programa a distancia, la administración del tiempo y recursos en su plan de estudio personal y los objetivos de aprendizaje que se han planteado a sí mismos. Las entrevistas semiestructuradas presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Cohen, 2013). Este formato mantiene la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio y su expectativa al utilizarla una mayor probabilidad de que los alumnos entrevistados expresen sus puntos de vista de manera más abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario.

El protocolo que se construyó para esta investigación (anexo E) contempla preguntas abiertas relativas al conocimiento que los alumnos tienen sobre sí mismos en aspectos descritos con anterioridad. Para la construcción de las entrevistas, la investigadora utilizó tipos de preguntas que se originan en estudios previos (Bown, 2009; Graham, 2004) y se complementan con la técnica de tema acoplado desarrollada por White (1999), la cual ha probado, con el tiempo, ser de efectividad para obtener información densa sobre el CMC de los estudiantes desde una perspectiva diferente.

En esta técnica indirecta, la persona debe imaginar que está conversando con un estudiante nuevo quien desea ingresar a la misma carrera en la UNED y necesita saber lo que es importante en la enseñanza a distancia, dado que no está familiarizado con el aprendizaje a distancia ni con cursos híbridos. Se plantean estas preguntas para que el entrevistado escriba algunas ideas acerca de lo que le respondería a este estudiante hipotético. Esta técnica genera reflexión y respuestas más elaboradas con respecto a las brindadas usualmente en una entrevista.

La elaboración de las preguntas en esta guía se apegó a tres criterios. Primero, son descriptivas, es decir, tratan de reconocer tanto el lenguaje del informante, así como la forma particular con la cual describe un acontecimiento. Segundo, son estructurales, de manera que muestran cómo el entrevistado organiza su conocimiento sobre el tema. Por último, son preguntas de contraste, es decir, proporcionan información sobre el significado que utiliza el sujeto para diferenciar los acontecimientos de su realidad (Díaz-Bravo et al., 2013).

En el instrumento que se presenta en el Anexo E, las preguntas fueron agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema. No obstante, la guía de

preguntas fue aplicada de tal manera que los entrevistados pudieran expresarse con libertad, por lo cual el orden de las preguntas se varió de acuerdo con el proceso de la entrevista y el contenido pudo modificarse para obtener respuestas completas.

3.2.4. Análisis documental

Además de lo que los estudiantes informaron en la entrevista, se consideraron otras fuentes de datos. Se analizaron las orientaciones académicas de las asignaturas con el fin de obtener una visión amplia sobre ellas como parte del contexto instruccional y conocer el tipo de andamiaje metacognitivo que dicho material brinda para la regulación de las actividades de aprendizaje del cuatrimestre. También se examinaron muestras de algunas asignaciones que los estudiantes realizaron y las calificaciones en cada tarea efectuada en las tres asignaturas en curso.

Los documentos, materiales y artefactos diversos constituyen una valiosa fuente de datos cualitativos que pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio, conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano.

En el caso de las orientaciones académicas, se analizaron sus contenidos, el tipo de instrucciones, la claridad de las descripciones de cada asignación, los modelos de evaluación, los apoyos o ejemplos para la elaboración de tareas, los cronogramas y las rúbricas, entre otros elementos.

3.2.5. Fuentes adicionales de información

Otro documento utilizado fue la reflexión del desempeño general del estudiante por parte de los tutores encargados de los cursos (ver Anexo G). Este documento proporcionó una perspectiva diferente sobre el proceso de aprendizaje de los participantes y la carrera y aportó elementos a valorar como parte del contexto instruccional.

3.2.6. Información de los participantes

La información básica de todos los alumnos que aceptaron ser parte del estudio y completaron el cuestionario, involucró el puntaje del examen de entrada a carrera, el sexo y edad como referencias primarias para la entrevista, a realizarse más adelante. Estos datos fueron ampliándose en el transcurso de la investigación. Las fichas de cada participante se muestran en el Anexo G.

3.3. Proceso de recolección de datos

Siete estudiantes de primer ingreso manifestaron su anuencia a participar de la investigación. Otros cinco alumnos que habían expresado anuencia al inicio no se comunicaron más con la investigadora, de manera que su participación se descartó. Los datos de investigación se recogieron en diferentes momentos del período lectivo. Al inicio del cuatrimestre se contaba ya con información sobre el desempeño de los estudiantes en el examen comprobatorio de idioma, su historial en la UNED previo a su ingreso en la carrera y otros datos personales básicos.

Otro tipo de datos se obtuvieron mediante la aplicación de la Escala de Preparación para el Aprendizaje en Línea (Anexo B). Los siete estudiantes identificados ya como participantes del

estudio realizaron esta encuesta en línea a inicios de marzo del 2017. Una vez recibidos los formularios, se les consultó sobre su interés de seguir participando. Todos dieron una respuesta afirmativa, por lo que se prosiguió con el envío de la segunda encuesta en línea sobre antecedentes de aprendizaje de idiomas y uso de tecnología (ver Anexo D).

Los datos obtenidos a partir de la aplicación de las encuestas en línea fueron utilizados junto con la información con que ya se contaba al inicio para crear una ficha informativa para cada participante. Luego, se coordinó la fecha y modalidad para que los estudiantes se reunieran con la investigadora para efectos de la entrevista a profundidad, la cual se aplicó a mediados del primer cuatrimestre del 2017, después del período de exámenes ordinarios. El instrumento utilizado fue una guía o protocolo con preguntas abiertas (anexo E). Las entrevistas se realizaron de manera presencial en su mayoría, ya que solo una estudiante solicitó realizarla vía Skype. Todas las conversaciones fueron grabadas en audio y su propósito fue doble: en primer lugar, se buscaba conocer la condición del CMC del discente en relación con el aprendizaje del inglés en el contexto de la educación a distancia; el otro fin era corroborar o ampliar los datos que los alumnos reportaron tanto en el cuestionario en línea como en la encuesta de antecedentes respecto a sus creencias motivacionales y las estrategias empleadas —esto con el objetivo era precisar temas según las categorías del CMC que el estudio había adoptado— (Flavell, 1979).

La entrevista semiestructurada brindó la posibilidad de triangular los datos, al permitir verificar la información contra otros datos provenientes de la misma fuente (por ejemplo, repitiendo una pregunta, pero formulada de manera diferente), y de otras fuentes (preguntándoles a las personas,

una y otra vez, por los mismos hechos). De esta manera, se obtuvo información comparable (Shaw, 2013).

Las preguntas en esta entrevista abarcaron aspectos como el conocimiento que los estudiantes tienen de sí mismos (habilidad en la L2, fortalezas, debilidades, motivaciones), reflexión sobre sus anteriores experiencias con la L2, estrategias empleadas para su aprendizaje, sus percepciones y comprensión de lo que implica estudiar inglés a través de un programa a distancia y la forma de administrar su trabajo, el plan para organizar su tiempo de estudio y sus propios objetivos (no los que establecen las orientaciones académicas) para cada asignatura.

En consideración a la riqueza de datos que la entrevista podía brindar, se recurrió al grupo focal como una estrategia para maximizar el tiempo y la información que los participantes pudieran brindar. Tal método de recolección de datos ha crecido en popularidad en los últimos años y tiene como fin generar y analizar la interacción. Algunos autores lo consideran como una especie de entrevista grupal, que consiste en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal (Hernández et al., 2010). En el presente estudio, el grupo focal reunió a cinco estudiantes del Centro Universitario de San José participantes de la investigación. Para esta actividad se consideraron pautas (Tolley, 2006 y Hernández et al., 2010) para dirigir las discusiones en el grupo con el fin de obtener la mayor cantidad de datos de los entrevistados.

Es importante mencionar que, dada la posibilidad de que los estudiantes aún no hubiesen adquirido un nivel de inglés que les permitiera reflexionar sobre sus experiencias académicas, todas las preguntas de las encuestas y la entrevista fueron administradas en español con el fin de

asegurar que los participantes pudieran expresar sus pensamientos con libertad y precisión. Sobre este particular, Cohen et al. (2013) enfatizan la importancia de estructurar la conversación de manera tal que cada etapa sea lo bastante clara y se brinden las condiciones para que el alumno responda a su manera, en tanto que la persona que entrevista registra lo que se dice y la forma en que se dice en atención a todo aquello que puede revestir mayor significado para el entrevistado (Cohen, Manion y Morrison, 2013).

3.4. Análisis de los datos

Este proceso involucró el análisis de datos cualitativos siguiendo el enfoque inductivo (Hernández, 2010):

a. Los datos cualitativos obtenidos por los medios ya indicados se fueron procesando de manera continua. La información de cada caso individual se comparó y trianguló con la brindada en las encuestas de los otros casos. Se aplicó un enfoque inductivo general con la ayuda del *software* ATLAS.Ti. Este permite que el análisis de datos se realice de una manera más sencilla, organizada y oportuna en términos de tiempo. Cuenta con una interfaz amigable para el usuario, por lo cual no es necesario tener conocimientos sobre programación para manejarlo. El proceso general se desarrolló según tres líneas concurrentes de actividad: documentación, reducción y visualización de datos y elaboración y verificación de conclusiones (Hernández et al., 2010).

b. Las transcripciones de las entrevistas se hicieron a mano para lograr un mayor acercamiento con el material recopilado. No se establecieron categorías preliminares, aunque luego se dio

lectura general de cada transcripción para iniciar la codificación del texto, de acuerdo con las dimensiones del conocimiento metacognitivo (Flavell, 1979, Pintrich, 2002).

c. Las categorías principales definidas corresponden a las dimensiones del CMC del modelo de Flavell. La primera de ellas, “conocimiento de la persona”, parte del supuesto de que todos los participantes inician el plan de estudios con algunas nociones sobre sí mismos como estudiantes del idioma, así como las formas en que su aprendizaje del inglés puede verse afectado por la modalidad a distancia. Esta categoría agrupó tres sub-categorías: autoevaluación, cualidades personales y los factores motivacionales.

La sub-categoría de “auto evaluación” se identificó como conocimiento de fortalezas y debilidades en áreas específicas y la habilidad integral en el manejo del inglés. Las cualidades personales se enfocaron en características que los participantes consideraban importantes para el aprendizaje del idioma, en general, y el estudio del inglés a distancia, en particular: rasgos personales, preferencias, actitudes y habilidades sociales. Los factores motivacionales se refieren al conocimiento acerca de intereses, motivaciones y objetivos para aprender inglés.

El “conocimiento de la tarea” incorporó tres sub-categorías: la naturaleza del estudio del inglés, requerimientos del aprendizaje del inglés a distancia con apoyo tecnológico (híbrido) y las dificultades que se presentan en esta modalidad. La tercera categoría, denominada “conocimiento de la estrategia”, se refirió al uso que el participante reportó de estrategias metacognitivas (como la memoria y la preparación), las técnicas específicas utilizadas de acuerdo con la tarea (como el auto-monitoreo) y las socio-afectivas (como consultar o solicitar ayuda de pares o docentes). La cuarta y última categoría, “conocimiento del contexto”, abarcó varias categorías, a saber:

oportunidades y limitantes del aprendizaje a distancia híbrido, el rol del docente, características del contexto particular de la carrera, valoración de los recursos y herramientas para el aprendizaje y características del entorno personal de aprendizaje.

Con el propósito de realizar el análisis de casos por separado y en forma cruzada con la ayuda del ATLAS.Ti, todas las fuentes de datos de un mismo estudiante se organizaron bajo un solo caso, etiquetado con el código del participante. Estos se definieron con dos siglas separadas por un guión (sexo-primer letra del nombre).

d. Después de la codificación de entrevistas, la investigadora comparó y analizó los segmentos de texto que se ubicaban bajo las mismas categorías y subcategorías. El proceso de análisis continuó con la revisión sistemática y cronológica de los segmentos de texto para buscar factores contextuales relevantes. Luego, examinó otras fuentes de datos para identificar las conexiones. Entre otras tareas, revisó los contenidos de las orientaciones académicas, los modelos de evaluación, las rúbricas de calificación, las instrucciones en la plataforma institucional, las metas y los objetivos de aprendizaje, los requerimientos para los alumnos, las recomendaciones al estudiantado para lograr un mejor aprovechamiento en el estudio auto-dirigido del inglés y las sugerencias acerca de la administración del tiempo por semana, el estudio independiente y la elaboración de tareas. La realimentación proporcionada por los profesores también fue analizada como parte de los elementos contextuales.

3.5. Criterios para evaluar la credibilidad del estudio

Para garantizar la credibilidad de los datos, la investigadora empleó varias estrategias como parte del proceso del estudio de caso: la contextualización, la saturación, la negociación con los implicados y la triangulación (Yin, 2013).

3.5.1. Contextualización

Los estudios de caso con orientación etnográfica como el presente buscan analizar y comprender cómo las acciones humanas se relacionan con el contexto social en el que ocurren, por lo que la unidad de análisis debe examinarse en su entorno social y cultural (Álvarez y Maroto, 2013). Suministrar contexto implica mostrar las reglas que siguen los estudiantes de inglés dentro de una modalidad de aprendizaje particular, en este sentido, se proponen nuevas ampliaciones ante sucesivas excepciones. En este estudio, también significa dar la oportunidad al lector de ponerse en el lugar de otros que viven su experiencia de forma diferente, según un recuento ordenado de esta realidad y con la mayor cantidad posible de detalle (Merriam y Tisdell, 2015 y Yin, 2013).

3.5.2. Saturación

La saturación guarda relación con la justificación de una afirmación y se apoya en múltiples pruebas (Álvarez y Maroto, 2012). En este estudio, la indagación involucró observación, preguntar a los informantes, analizar los documentos que ellos mismos utilizan, etc.

3.5.3. Validación de las interpretaciones de la persona investigadora

La negociación con las personas participantes del estudio guarda relación con el encuentro entre los fines, los métodos y los resultados del investigador y la opinión de los implicados, con el objeto de saber si hay acuerdo entre ellos, en especial, en lo que se refiere a la elaboración final del informe (De Salas et al., 2011).

En este trabajo, los resúmenes de las entrevistas fueron consultados con los participantes con el fin de corregir de inmediato los errores de interpretación. Esta implicación de los estudiantes en el control de la información permitió que ellos contaran con una buena base para aceptarla como justa y precisa, lo que asegura también la validez y credibilidad de la misma. Tolley et al. (2006) indican que la credibilidad, la confiabilidad, la confirmabilidad y la transferibilidad son pautas para evaluar el rigor de los estudios cualitativos.

3.5.4. Credibilidad

Las interpretaciones **creíbles** ofrecen explicaciones congruentes con los datos recolectados y comprensibles para las personas que forman parte de la población del estudio. Esas descripciones son ricas desde el punto de vista contextual y son sensibles a diversas perspectivas en la muestra de la investigación, las cuales pueden ser divergentes o, incluso, opuestas entre sí.

Las interpretaciones creíbles generan explicaciones que de algún modo reconcilian o muestran cómo resultados divergentes se relacionan con el contexto estudiado (Yin, 2013 y Maxwell, 2010).

3.5.5. Confiabilidad

Una prueba de la confiabilidad cualitativa es la medida en que se pueden reproducir los resultados. La meta no es solo obtener los mismos resultados en un estudio sino replicar los procesos usados para obtenerlos, aun cuando pueden ser diferentes en contextos culturales distintos. Es posible determinar si son dignos de crédito, si el proceso de la investigación es coherente y se vigilan las normas y convenciones de la metodología cualitativa. Si los datos son confiables, deben encontrarse patrones coherentes de respuesta que seguirán siendo estables de forma razonable en el transcurso del tiempo.

Álvarez y Maroto (2012) indican que una investigación debe tener la capacidad de obtener los mismos resultados si este se repite en el tiempo. Asimismo, la validez de los estudios de caso, según afirman, puede ser atendida por su carácter interno y externo. Yin (2013) indica que la validez interna está relacionada con el establecimiento o búsqueda de una relación causal o explicativa, esto es, comprobar que el evento x lleva al evento y , excluyendo la posibilidad de que sea causado por el evento z .

El ámbito externo se refiere a la transferibilidad y la capacidad necesaria en el estudio para ser confrontado en sus resultados con otros similares. Para apoyar la validez interna y externa también se requiere que los instrumentos y las metodologías empleados sean evaluados y validados por personas ajenas a la investigación, pero con experiencia en el campo o áreas relacionadas con el estudio.

3.5.6. Confirmabilidad

Pese a que los investigadores cualitativos no pueden considerarse neutrales en su totalidad, o ajenos a sus propias experiencias y valores, sí pueden estar conscientes de su propia subjetividad, comprender y limitar mejor sus efectos sobre su trabajo (desde la recolección de datos hasta el análisis de los mismos). De esta manera, permiten la manifestación de experiencias, valores y expectativas sin restricciones. A su vez, los analistas pueden verificar si han mantenido suficiente distancia entre sus propias ideas y las de los participantes a través de la apertura del proceso del estudio a la inspección y a la verificación externa. Un método de ese tipo es la vía para la verificación (Lincoln y Guba, 1985) donde se trata de elaborar un registro capaz de rastrear el proceso que se ha llevado a determinadas conclusiones; el cual se crea a partir de notas y otros tipos de material recolectados y almacenados sobre la marcha. Una vía para la verificación también le permite a otros investigadores la revisión de las decisiones del análisis y que estos decidan por sí mismos si las interpretaciones están fundadas en los datos.

La confirmabilidad representa una forma de saber que la persona a cargo ha mantenido la distinción entre sus valores personales y los de los participantes en el estudio. Aplicando el concepto de reflexividad, el investigador tiene la obligación de observar y documentar su propio rol en el proceso, incluidos los supuestos, sesgos o reacciones que pudieran influir en la recolección e interpretación de los datos. La aplicación de la reflexividad, tanto como la triangulación, contribuye a la confirmabilidad de los resultados.

3.5.7. Transferibilidad

Las lecciones aprendidas en los estudios cualitativos pueden ser aplicadas a otros contextos si las muestras son seleccionadas para representar puntos de vista y experiencias que reflejen aspectos fundamentales del problema de estudio. El propósito es producir datos representativos de las personas en el contexto específico de la investigación.

3.5.8. Triangulación

La triangulación es la estrategia de validación de los datos más empleada y conocida en ciencias sociales ya que tiene como fin controlar el sesgo personal y cubrir las posibles deficiencias ocurridas con un único investigador, una única teoría o un mismo método de estudio (Stake, 2010). Puede entenderse como la relación de perspectivas entre los diferentes agentes implicados, incluida del investigador. La triangulación es un medio eficaz para integrar la calidad de la información y los resultados. El presente estudio utilizó tres tipos de triangulación:

- De métodos: Usada al cotejar la información obtenida a través de una técnica (la entrevista, por ejemplo) con otras (como la revisión documental) y combinando datos de carácter cuantitativo con los cualitativos.
- De participantes: Contraste de puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada.
- De espacios y tiempos: Aplicación de las técnicas de recogida de información (encuestas, entrevista y análisis documental) en diferentes espacios y tiempos, para comprobar si los resultados obtenidos eran consistentes.

CAPÍTULO IV
HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue evaluar el conocimiento metacognitivo que poseen los estudiantes de primer ingreso de la Carrera de Enseñanza del Inglés para I y II ciclos de la UNED en Costa Rica, a fin de articular líneas teórico-metodológicas en el plan de estudios que promuevan en los estudiantes la comprensión de la autorregulación y la auto-gestión del conocimiento. Se diseñó un estudio de caso múltiple —este tomo como referente las categorías elaboradas en el modelo de metacognición de John Flavell (1979, 1981) y modificado más adelante por Paul Pintrich (1991, 2002) —, con el fin de explorar a profundidad el conocimiento metacognitivo de estos alumnos al iniciar sus estudios en un contexto de aprendizaje a distancia mediado por tecnología.

En este capítulo se presentan los hallazgos de la investigación, así como su discusión, a partir del mismo orden de las preguntas que guiaron el estudio. De esta manera, también se abordan los objetivos específicos de la investigación, mismos que fueron planteados para obtener información sobre el CMC de los participantes, en primera instancia, para luego profundizar en las diferentes dimensiones propuestas por Flavell y Pintrich. Los porcentajes usados en la descripción de resultados cumplen con el propósito de brindar una visión más clara de la distribución de las opiniones, percepciones e ideas obtenidas durante el proceso investigativo.

4.1. Pregunta de investigación 1

¿Qué tipo de conocimientos metacognitivos poseen los estudiantes de primer ingreso a la carrera de Enseñanza del Inglés de la UNED que participan en el estudio, según las categorías de conocimiento de la persona, de la tarea, de las estrategias y del contexto de aprendizaje?

Esta pregunta busca un primer acercamiento con el objeto de estudio, a saber, el CMC de los estudiantes de primer ingreso a la carrera de Enseñanza del inglés de la UNED. El punto de partida fue la aplicación de la primera encuesta en línea denominada *Escala de preparación para el aprendizaje a distancia con apoyo tecnológico*.

La Escala obtuvo información relativa a diversas dimensiones relacionadas con el aprendizaje en línea. Una de estas dimensiones es la **autoeficacia para el uso de computadoras e Internet**. Los resultados en este apartado muestran que 71,4% de los participantes se creen capaces de trabajar con Office sin problemas y utilizar con seguridad esta habilidad para propósitos académicos. Se evidenció que los participantes suelen estar familiarizados con el uso de computadoras e Internet y manifiestan igual confianza para tareas de búsqueda de información y aprendizaje en la virtualidad.

Otra de las dimensiones investigadas fue la de **aprendizaje auto-dirigido**, una medida de la capacidad del estudiante para establecer metas personales, programar su trabajo y, en general, asumir la responsabilidad personal. De nuevo, los resultados reportados por los participantes fueron positivos. Solo uno indicó que no siempre planifica su cronograma de estudio o establece sus metas de aprendizaje al inicio de sus tareas. Los otros seis estudiantes indicaron que la mayor parte del tiempo ellos asumen la dirección de sus estudios. La planificación de actividades (como análisis de las tareas y metas) ayudan a activar aspectos relevantes del conocimiento previo para organizar y comprender el material con más facilidad.

La **motivación para el aprendizaje** fue explorada en la encuesta para identificar características intrínsecas como el interés personal o curiosidad para realizar una tarea y la motivación

extrínseca que se deriva de algún tipo de estímulo o reconocimiento por realizarla. Los estudiantes evidenciaron un alto grado de motivación e interés en el aprendizaje del inglés en línea. Todos se manifestaron capaces de aprender de sus errores, pero solo dos estudiantes señalaron no sentirse frustrados al cometer errores en sus tareas académicas.

Este es un dato importante ya que la intolerancia a la frustración puede influir en el logro académico en muchas maneras. Las personas que tienen dificultades para tolerar la frustración pueden experimentar complicaciones ya que el estudio puede convertirse en una experiencia desagradable que se quiere evitar, de modo tal que el estudiante tiende a invertir menos tiempo en sus estudios y, por ende, a tener un pobre desempeño académico (Wilde, 2012).

La encuesta obtuvo también información sobre el **control de los participantes** en el contexto en línea. Respecto a esta dimensión, los encuestados afirmaron conocer las formas en que pueden aprender mejor, pero reconocen que se distraen en actividades como *chats* y redes sociales mientras estudian. De esto se desprende que existe debilidad en la capacidad de los estudiantes para concentrar su atención mientras realizan una tarea académica. La gestión del tiempo implica programación, y planificación durante el periodo de estudio. Esto incluye, no solo reservar bloques de tiempo para estudio, sino también el uso efectivo de ese tiempo de estudio.

Este último aspecto resalta la importancia del conocimiento de estrategias con que cuentan los estudiantes. Las diferentes definiciones que se han dado de estrategias cognitivas o estrategias de aprendizaje coinciden en que son un conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por una persona en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de

conocimientos (Meza-López, Torres-Velandia y Lara-Ruiz, 2016). Pintrich et al. (1991) plantean las siguientes estrategias cuyo conocimiento debería ser del dominio de los aprendices:

- Estrategias cognitivas: Son las de repaso, elaboración y organización de la información, además del pensamiento crítico.
- Estrategias metacognitivas: Consisten en la planificación, control y regulación de las actividades realizadas durante el aprendizaje.
- Estrategias de regulación de recursos: Comprenden la organización del tiempo y el ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda.

De acuerdo con la “Escala de preparación”, se observó que, mientras seis estudiantes (85,7%) dijeron que repasan los materiales de estudio disponibles en línea con base en sus necesidades, uno de los participantes (14,3%) solo hace en ocasiones. Seis personas (85,7 %) afirmaron que siempre o casi siempre planifican su propio cronograma de estudios para el cuatrimestre, en tanto que una participante (14,3%) indicó que casi nunca lo hace. Del mismo modo, seis estudiantes (85,7%) dijeron que siempre o casi siempre establecen sus metas de aprendizaje al iniciar sus tareas, en tanto que un único participante (14,3%) dijo que casi nunca hace esto.

Relativo a la buena administración del tiempo, cinco estudiantes (71.4%) informaron que siempre o casi siempre administran bien su tiempo y dos (28.6%) expresaron que logran hacerlo algunas veces. La totalidad de los participantes aseveraron que, de encontrar problemas cuando estudian, siempre o casi siempre tratan de resolverlos por sí mismos antes de solicitar ayuda.

La importancia de estos hallazgos referentes al control de los participantes tiene que ver con el hecho de que no todos son conscientes de las estrategias que tienen a su disposición para mejorar sus capacidades y autorregular su aprendizaje. Los alumnos capaces de pensar y aprender a pensar mejor mediante técnicas variadas son los que han adquirido y desarrollado habilidades metacognitivas aplicables al estudio o al pensamiento (Mayor et al., 1995). Este aspecto resalta el papel protagónico del CMC de los estudiantes y el potencial para desarrollarlo y refinarlo en el tiempo.

□ La coevaluación entre pares. El trabajo colaborador y la construcción conjunta

En relación con la última dimensión incluida en la Escala de preparación, **autoeficacia para la comunicación en línea**, los datos brindados evidencian capacidad por parte de los alumnos para utilizar la tecnología para participar en el discurso intelectual con compañeros y profesores, aunque no se demuestra completa seguridad para realizar aportes en foros o expresar emociones mediante el texto electrónico.

Todos los estudiantes manifestaron que siempre o casi siempre mantienen altas expectativas respecto a su desempeño en el aprendizaje. De igual modo, todos afirmaron conocer siempre o casi siempre la forma de estudiar que más les facilita el estudio. El 100% manifestó que siempre o casi siempre están abiertos a poner en práctica nuevas formas de aprender. Este último elemento es positivo ya que el CMC de los individuos tiene el potencial para incrementarse y depurarse con el debido apoyo académico.

Los datos sobre el CMC fueron ampliándose con la aplicación en línea del segundo instrumento, la *Encuesta de antecedentes en aprendizaje de idiomas y uso de tecnología*, que los alumnos

realizaron dos semanas después de haber completado la Escala de Preparación. Mediante esta encuesta, los educandos especificaron sus motivaciones para ingresar a la carrera. Tres estudiantes (42,85%) indicaron que buscan mayor desarrollo profesional, dos (28,57%) buscan oportunidades para un mejor empleo, uno (14,28%) indica su interés por la lengua y cultura y, finalmente, una estudiante (14,28) plantea la pasión por la educación como motivación.

El 100% afirmó que su decisión de elegir el programa a distancia se debe a que el mismo funciona bien con sus otras actividades cotidianas. Acerca de la experiencia previa de los alumnos en el estudio de idiomas, estos se han enfocado en el inglés, con la excepción de dos de ellos. Las mismas dos personas (28,57%) fueron las únicas que expresaron experiencia previa en el aprendizaje de un idioma en línea.

La encuesta recabó datos sobre el acceso de los participantes a la tecnología. El estudio a distancia requiere que el alumno cuente con los medios electrónicos o las herramientas tecnológicas que le faciliten interacción con sus tutores y pares para el cumplimiento de sus asignaciones académicas y la construcción conjunta de nuevos conocimientos en el tiempo fijado por cada asignatura. Como requisito mínimo, el aprendiz a distancia necesita contar con una computadora con acceso a Internet. Por otra parte, las asignaturas de primer ingreso de Enseñanza del Inglés requieren que el estudiante tenga a su disposición los elementos tecnológicos necesarios para sostener conversaciones en línea, participar de foros o tutorías virtuales, realizar y subir archivos de audio o video, etc.

El 100% de los participantes en este estudio posee teléfono celular, *laptop* personal, parlantes de computadora, audífonos y acceso a Internet. Todos han utilizado computadoras por varios años

para realizar actividades diversas y la usan un promedio de dos a cuatro horas al día. En el caso de los dos participantes que tienen trabajos de tiempo completo, utilizan la computadora de 8 a 10 horas diarias ya que esto es parte de su compromiso laboral. Todos se relacionan con algún grupo de personas en forma virtual o de telefonía móvil.

La importancia de estos hallazgos reside en que parte de la preparación de la persona para el estudio a distancia es la facilidad para utilizar múltiples canales de comunicación para el aprendizaje fluidamente; a su vez, debe contar con posibilidades para el intercambio con tutores y pares académicos en forma regular. Se pudo constatar que el acceso y uso de tecnología no constituye una limitante para el buen desempeño de los estudiantes en este estudio, ya que no solo disponen del equipo básico, sino que además han estado expuestos a la tecnología y han interactuado por este medio para propósitos diversos. No obstante, como se mostró en la primera encuesta, no todos sienten seguridad para realizar aportes en foros académicos o expresar emociones mediante el texto electrónico. De hecho, en la primera encuesta dos personas indicaron no sentirse seguros de usar Internet para encontrar o seleccionar información para el aprendizaje en línea siempre o casi siempre. Tal realidad confirma cierta debilidad en el uso de medios tecnológicos para propósitos académicos.

Una vez aplicadas las encuestas preliminares, la investigación continuó con la entrevista a profundidad, la cual permitió ahondar en los temas que pudieran responder las restantes preguntas de investigación de manera más amplia.

4.2. Pregunta de investigación 2

¿Cuál es el conocimiento particular que los participantes poseen acerca de los factores personales que facilitan o inhiben su aprendizaje de una segunda lengua en un contexto a distancia mediado por tecnología?

Durante la entrevista a profundidad, los participantes expusieron su opinión acerca de los estilos de aprendizaje que les facilitan sus estudios. Por ejemplo, el estudiante M-I de 22 años de edad y procedente de Cartago, indicó lo siguiente:

“Soy muy autodidacto, No es que no tenga como mucha capacidad de relacionarme con los demás, pero se me facilita más el aprendizaje propio, o sea, siento más progreso, más, el aprendizaje es más sustancioso si lo hago a mi manera, a mi ritmo, como le digo, soy como un autodidacta con respecto al idioma”. (M-I)

M-I evidenció estar consciente de su preferencia por el estudio independiente basándose en los resultados obtenidos en su experiencia como estudiante. Con igual claridad, F-J de 35 años de edad y procedente de Los Ángeles de Heredia, indicó cómo aprende:

“Bueno, no solo en el aprendizaje del inglés, en realidad en cualquier forma de aprendizaje es el leer, yo necesito leer, yo necesito ver, yo necesito hacer”. (F-J)

El participante M-M de 23 años de edad y procedente de Santa Ana, San José, opinó:

“Realmente como para decirte que yo conozco cuál es el método exacto de aprendizaje creo que se trata de todo un poco. Creo que del que menos aprendo es del auditivo. Yo tengo, creo que podría decir que es una debilidad, que cuando trato de escuchar a alguien tengo que concentrarme demasiado. Por ejemplo, o tiene que interesarme demasiado el tema”. (M-M)

M-M está consciente de su manera de aprender y lo que podría representar una debilidad personal. Este mismo participante, ahonda un poco más en el tema y explica cuándo cree que logró identificar sus limitaciones respecto al estilo auditivo:

“... mi mayor debilidad es concentrarme en una sola persona cuando me habla. Entonces yo si tengo eso desde el colegio porque no podría decir que lo descubrí en la escuela, pero en el colegio”. (M-M)

Al igual que este estudiante, otros hablaron de lo que reconocen como debilidades en su aprendizaje. La participante F-K, estudiante de 25 años, procedente de Coronado, San José, comentó sobre su mayor limitante, la escucha:

“... el área donde tengo mayor dificultad es la escucha, comprender a las personas que hablan de forma nativa...”. (F-K)

Esta limitación en la comprensión de escucha en inglés es compartida por cinco de sus seis compañeros.

“Luego mi debilidad, o los puntos en los que tengo que reforzar es un poquito de escuchar, la pronunciación y lo que es la comprensión de lectura me está costando un poquito pero ya estoy mejorando. (¿Talvez sea por el acento?) Si, el acento, talvez entendiendo por contexto, pero si, a veces sí, una cierta palabra hace la diferencia, ¿verdad?”. (M-G, estudiante de 25 años procedente de Desamparados, San José)

De manera particular, M-G muestra tener claridad sobre sus debilidades, pero, más allá del reconocimiento, evidencia la valoración que efectúa con respecto a su progreso y una estrategia en particular que conoce y puede poner en práctica para mejorar su comprensión auditiva: el entendimiento por contexto. El participante M-I exhibe este mismo rasgo al hablar sobre su debilidad para hablar en inglés. Un elemento importante es que M-I sabe que tiene dificultad,

pero además sabe que debe atacar esa situación aprovechando las oportunidades que tenga a mano. También llama la atención que M-I brinda una explicación que, a su criterio, justifica esa limitante:

“Si, un punto débil pero no talvez tan débil, pero siento que debo trabajar más en cuanto tengo la oportunidad, es la expresión oral por la misma circunstancia que soy un poco cohibido conmigo mismo a la hora de interactuar con los demás”. (M-I)

De manera coincidente, la estudiante F-J de los Ángeles de Heredia ofrece una explicación de lo que ella considera una causa de sus problemas en cuanto a comprensión auditiva:

“... la parte de escucha probablemente por mi personalidad, yo soy muy dispersa, entonces escucho una cosa y mi mente empieza a escuchar otra cosa entonces yo necesito leer”. (F-J)

El comentario de la participante F-L, estudiante de 46 años procedente de Barva de Heredia, deja ver su capacidad de monitorear su progreso en comprensión auditiva y la satisfacción que esto le proporciona:

“El listening mío estaba muy flojo. Cuando yo entré al CONARE era uno de los puntos que me tenía muy preocupada y he sentido una mejoría con respecto al tiempo que llevamos en la carrera a pesar de que no ha sido tanto. Pienso que por la calidad de los audios y la velocidad que tienen y el estar oyendo tanto, eso me ha ayudado a mejorar bastante y ahora me siento, pues, bastante bien”.

Sobresale en los aportes de los participantes su capacidad de autoevaluar su desempeño en inglés, así como los factores que han influido en la evolución del mismo, lo cual revela madurez como aprendices del idioma. Esta misma madurez se manifiesta en el aporte del alumno M-I de

Cartago, quien había indicado que su área menos fuerte era la comunicación oral. Se le preguntó si su dificultad se debía a timidez vergüenza de hablar en público:

“En la etapa más intensa, por así decirlo del aprendizaje del inglés, la profesora mía logró quitarme esa vergüenza, esa segunda piel que los costarricenses tenemos, mucho más con respecto a un idioma, quitarse la vergüenza de que se equivocó se equivocó, aprender a base del error es una de las cosas más importantes, la vergüenza de cometer un error a la hora de que uno habla. Eso me parece que sí es una clave y eso sí lo logré interiorizar”. (M-I)

Es necesario recordar en este punto que la categoría de conocimiento de la persona en el modelo de Flavell incluye conocimiento y creencias acerca de uno mismo como un pensador o como individuo que aprende y su percepción acerca de los procesos de pensamiento de otros. Las creencias del alumno constituyen un elemento clave ya que pueden facilitar o impedir el buen funcionamiento en situaciones de estudio. Flavell mismo aludió a las creencias sobre los estilos de aprendizaje que se consideran más efectivos, por ejemplo, alguien quien se cree capaz de desempeñarse mejor por medio de la escucha que mediante la lectura.

La importancia de las creencias que la persona va adoptando en el tiempo se manifiesta a través de la entrevista de la estudiante F-S, estudiante de 23 años, procedente de San Sebastián, San José. Se hace evidente que algunos conceptos sobre formas de aprender tienen que ver con creencias particulares de cada individuo:

“...y bueno, yo en lo personal, yo soy una persona que yo no estudio desde que estoy en la escuela, yo no toco un libro, yo llego con lo que sé y yo soy 100% auditiva entonces yo digamos que soy auditiva y kinestésica, entonces, si estoy haciendo algo y estoy escuchando las explicaciones y el convivir con otras personas es la mejor forma de aprender para mí”. (F-S)

De acuerdo con Flavell (1979), el conocimiento metacognitivo sobre nuestros procesos de aprendizaje puede ser correcto o incorrecto y tiene la particularidad de ser resistente al cambio. Por ejemplo, un estudiante puede pensar de manera equivocada que invirtió bastante tiempo en su preparación para los exámenes de matemáticas, a pesar de que ha salido mal en repetidas ocasiones y considera al profesor como responsable de formular exámenes difíciles de aprobar. Tales atribuciones incorrectas impiden que los estudiantes modifiquen su autoconocimiento.

Anita Wenden, quien aplicó los hallazgos de Flavell al aprendizaje del inglés, se refirió a las “representaciones del estudiante” (Wenden, 1994). Este término proviene de la psicología constructivista y apunta al hecho de que el CMC no es una réplica exacta de la experiencia, sino que se codifica en la memoria a largo plazo en la forma en que es percibida por un aprendiz. Wenden también habló sobre la “psicología ingenua del aprendizaje”, la cual está relacionada con otra noción constructivista (Karmiloff, Smith y Inhelder, 1975, Brown et al. ,1983) y reconoce que los estudiantes generan sus propias hipótesis acerca de los factores que contribuyen al aprendizaje mediante nociones no arbitrarias. Los estudiantes intentan validarlas y las ideas resultantes están vinculadas entre sí de manera lógica.

El CMC parte de la reserva de conocimientos adquiridos por la persona, es relativamente estable y se desarrolla de manera temprana. Las creencias son un sistema de ideas relacionadas, verdades idiosincráticas y una representación abstracta de la experiencia del aprendiz. Las creencias son más tenaces que el conocimiento porque, a diferencia de este último, se relacionan a menudo con los valores de la persona, generando compromiso. Esto sirve como base para comprender por qué

el conocimiento personal de los estudiantes debe ser objeto de reflexión personal y revisión conjunta con sus docentes para depurar las ideas o juicios erróneos conservados en el tiempo.

Dentro de la dimensión de conocimiento de la persona, se incluyeron aspectos motivacionales particulares a los cuales los estudiantes hicieron alusión durante la entrevista a profundidad. Estos se refieren a intentos por regular distintas creencias que se han discutido en la literatura sobre motivación orientada por metas (Pintrich, 2004, Pintrich y Schunk, 2002 y Wolters, 1998), la autoeficacia (juicios de competencia para realizar una asignación), las percepciones sobre la dificultad de una tarea, su valor (creencias acerca de su importancia, utilidad y relevancia) y un interés personal en la labor asignada (tener gusto por el área o dominio de contenido). Dos estudiantes, F-J y F-L, fueron claras al explicar sus motivaciones para estudiar en la carrera de Enseñanza del Inglés:

“Cuando ya yo realmente ya tuve tiempo, dejé de trabajar, tuve mis hijas, estaba en la casa, dije yo quiero aprender a hablar bien inglés y yo tengo facilidades para enseñar, yo tengo paciencia, me gusta, pero yo quiero aprender bien inglés por mí porque cómo es posible que yo toda la vida he andado por esto y yo no me siento segura”. (F-J, estudiante de 35 años de edad, femenina, procedente de Los Ángeles de Heredia)

“... yo a mis 35 años no quiero estudiar inglés no solo para ganar más plata, yo no quiero estudiar inglés para irme a meter en un call center, yo no quiero estudiar inglés porque el trabajo me lo está pidiendo; yo quiero estudiar inglés porque es mi sueño y mi convicción”. (F-J)

“a mí me gusta el reto y me siento retada, verdad. En ese sentido me siento contenta, como le digo, hay momentos en que siento mucha presión, pero sí me siento retada en este sentido porque si hay una carga académica que yo siento que está respaldada con una buena calidad de educación, entonces en ese sentido sí me siento contenta con la Carrera”. (F-L, estudiante de 46 años, femenina, procedente de Barva de Heredia)

La orientación por metas se refiere a la percepción del estudiante de las razones por las cuales debe dedicarse a una tarea de aprendizaje. La orientación de meta intrínseca se refiere a la forma

en que el estudiante percibe la realización de una tarea, sea por razones como curiosidad, desafío o dominio. Tener esta disposición hacia una tarea académica indica que la participación del estudiante es un fin para sí mismo, en lugar de ser un medio para un fin. Las estudiantes citadas mostraron tener este tipo de motivación intrínseca.

Otros estudiantes demostraron poseer una orientación más extrínseca:

“Mi expectativa es alcanzar un nivel avanzado en inglés, mejorar el dominio de la gramática y otras áreas; graduarme con un nivel avanzado de inglés, aprender las habilidades para enseñar bien el idioma”. (Participante F-K, de sexo femenino, con 25 años de edad y procedente de Coronado, San José)

“Mi sueño es como prepararme lo más que pueda en el área de educación que es lo mejor que yo pueda hacer con niños, de pasar a adolescentes, terminar dando clases en una universidad y darle todo lo que yo sé a todos los docentes que llegan a esas aulas con esos chiquitos pequeñitos que ellos puedan salir adelante, hacer que ellos puedan cumplir sus sueños”. (Participante F-S, de sexo femenino, con 23 años de edad y procedente de San Sebastián, San José)

“Yo me he puesto a investigar por mi cuenta, no sé, he llegado a tener como la visión de que no me quiero quedar como maestro si no que digamos sacar administración educativa y además de eso sacar maestría o doctorado y ojalá tener algún puesto en el MEP para revolucionar lo que es en primaria, que para nosotros es como hay algo mal, algo está mal. Están enseñando mal el inglés”. (Participante M-M, de sexo masculino, con 23 años de edad, procedente de Santa Ana, San José)

La orientación de meta extrínseca complementa a la intrínseca y se refiere al modo en que el estudiante percibe la realización de una actividad por razones tales como calificaciones, recompensas, desempeño, evaluación de los demás y la competencia. Cuando una persona tiene un alto grado de motivación extrínseca, la participación de una tarea de aprendizaje es el medio para un fin. La preocupación principal del estudiante se relaciona con situaciones no relacionadas directamente con participar en la tarea en sí. Los estímulos o recompensas impulsan al individuo para realizar una determinada acción o actividad o poner mayor interés y empeño.

4.3. Pregunta de investigación 3

¿Qué tipo de conocimientos poseen los estudiantes participantes en esta investigación acerca de los objetivos, los propósitos y las demandas de tareas propias del aprendizaje de inglés a distancia con apoyo tecnológico?

De acuerdo con Flavell, el conocimiento de la tarea tiene tres facetas. Se refiere a lo que los estudiantes saben sobre el propósito de la asignación y cómo serán atendidas sus necesidades en el idioma mediante la realización de este trabajo (por ejemplo, mejorar las habilidades de escritura, ampliar vocabulario, desarrollar la fluidez en la comunicación oral). También, involucra un proceso de clasificación que determina la naturaleza de un trabajo en particular (entre ellas, la comprensión de que aprender a leer no es lo mismo que aprender a escribir, o la diferenciación entre un ejercicio de pensamiento creativo y la resolución de problemas). Por último, el conocimiento de la tarea incluye información sobre las demandas del aprendizaje en general, el cómo hacer una asignación en particular y los conocimientos y las habilidades necesarias para hacerla (Wenden 1986, Victori 1995 y Cotterall 1995).

La participante F-L, quien ya ha tenido la oportunidad de terminar otra carrera a distancia, hace una descripción de lo que ella ha podido conocer sobre las demandas de la carrera de Enseñanza del Inglés:

“... aquí nosotros tenemos un cronograma con una cantidad específica de páginas y una cantidad específica de unidades que tenemos que traer listas para el workshop, eso hace que sea diferente porque sabemos que tenemos que venir acá y sabemos que tenemos que aclarar dudas.... Es más demandante en cuanto a tiempo, definitivamente porque se siente mayor la carga académica precisamente por eso, tengo que cumplir con una cantidad de páginas y una serie de ejercicios antes de venir a cada uno de los talleres para que

realmente funcione, ¿verdad? En ese sentido, siento que, uno si llega a tener más contacto con las tutoras entonces uno sí tiene como esa cercanía y hace que la carrera sea totalmente diferente, es totalmente práctica”. (Participante F-L, femenina con 46 años de edad y procedente de Barva, Heredia)

De forma sucinta, F-L expresa su conocimiento de la tarea, la dinámica y naturaleza de la carrera que se explicitan y detallan en las orientaciones de curso y se materializa en el trabajo presencial y en línea.

En el abordaje de esta pregunta, se solicitó a los entrevistados describir lo que para ellos eran las características de un buen aprendiz de idiomas. Las siguientes, son varias de las respuestas obtenidas:

“Para mí, lo más importante es la predisposición que la persona traiga hacia el idioma, un gusto adquirido; sea francés, sea inglés, sea italiano, debe haber una predisposición, si no la hay no va a haber interés, no va a haber esfuerzo, ni amor. Tiene que gustarle de manera natural. Lo segundo, me parece que es el interés hacia la cultura de dicho idioma. Eso va a influir mucho los intereses, gustos de la persona. La cultura debe estar siempre en las estructuras que usted construya a la hora de aprender. La lectura creo que también va de la mano de la cultura, debe haber un interés en eso”. (Participante M-I, masculino, con 22 años de edad y procedente de Cartago)

M-I reconoce que existe un elemento de talento natural para el idioma que impulsa al aprendiz a enfocarse por completo en la tarea. La aptitud para las lenguas extranjeras es una variable que se ha investigado a profundidad en el campo de adquisición de segundas lenguas (Carrol, 1967; Reves, 1983; DeKeyser, 2000 y Singleton, 2017, entre otros) y que, si bien se trata de un factor que por sí mismo no es predictor de éxito académico como se creyó en algún momento, ha sido asociado con frecuencia a dicho logro. M-I también menciona el componente cultural,

mencionado como elemento esencial para el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas desde mediados del siglo pasado (Lado, 1957, Brooks, 1964, Canale y Swain, 1980).

La competencia comunicativa (Hymes, 1972) es el principal factor en la construcción de significados y se refiere a la capacidad de que el individuo debe no solo aplicar las reglas gramaticales de una lengua sino también conocer cuándo, dónde y con quién utilizar esas frases en forma adecuada. Esta involucra la competencia socio-lingüística para comprender los roles de los participantes del acto comunicativo, la información compartida y la función de la interacción dentro de un contexto cultural específico (Canale y Swain, 1980). La relación inseparable entre el idioma y la cultura sugiere que el aprendizaje de una L2 es también el estudio de su cultura.

El último punto que M-I menciona, la lectura, es otro punto de coincidencia con el participante M-M:

“Es difícil sacar o agregar algo más, puesto que lo que dijo M-I, el de venir con una disposición con un amor hacia el idioma es clave. Pero para ser estudiante de la UNED tiene que gustarte leer, o sea, si no te gusta leer resulta una tortura y parte de aprender un idioma es leer mucho”. (Participante M-M, de sexo masculino, con 23 años de edad y procedente de Santa Ana, San José)

Estos conceptos coinciden con lo expresado por la participante F-J:

“Para mí, para aprender un idioma, no solamente inglés, uno tiene que vivir, respirar, comer inglés y el idioma que está aprendiendo”. (Participante F-J, de sexo femenino, con 35 años de edad y procedente de los Ángeles de Heredia)

La estudiante F-J maneja el mismo concepto de competencia comunicativa que sus compañeros, ya que, desde su punto de vista, el estudio de una lengua abarca todos los espacios vitales y actividades cotidianas de la persona para lograr un aprendizaje significativo. Una opinión más

detallada sobre lo que para ella representa el aprendizaje en la carrera fue compartida por la participante F-L:

“Pienso que tiene que ser una persona en extremo comprometida, organizada, tiene que ser disciplinado y ser consciente de lo que está haciendo, revisar en qué aspectos está flojo, tratar de indagar, ir más allá, no quedarse únicamente con lo que se le ofrezca en los textos porque, si bien es cierto nosotros tenemos el acompañamiento de las tutorías y todos los sistemas que ofrece la UNED, no deja de ser un estudio a distancia. Por lo tanto, si me quedo con una laguna eso va a estar afectando, entonces se necesita que yo venga a reafirmar si lo que yo hice estuvo correcto o no. Se necesita una persona que vaya más allá de lo que la carrera le está demandando en este momento, entonces tiene que haber un convencimiento y un compromiso de que usted quiere hacer las cosas y porqué las quiere hacer. Entonces ahí pienso, y más que se trata de la enseñanza del inglés, que es importantísimo que no solo exista el deseo de aprender sino una vocación”. (Participante F-L, femenina con 46 años de edad y procedente de Barva, Heredia)

Llama la atención que F-L menciona el compromiso, la organización, la disciplina, y el conocimiento de la persona como rasgos que deben ser indispensables para el estudiante a distancia. La participante afirma que ser consciente de las propias debilidades es el punto de partida para buscar los apoyos y recursos necesarios. La experiencia académica de esta alumna en la UNED se hace evidente en los aspectos que señala y la importancia otorgada a la autogestión del conocimiento como resultado de esa “revisión” personal que es parte del CMC de cada persona. La descripción de F-L coincide con la que la participante F-K expuso:

“Debe ser disciplinado, estar practicando y estudiando continuamente. Debe tener motivación para estudiar. Necesita práctica constante para no perder lo que ha alcanzado. Debe buscar los medios para practicarlo, además de las clases que recibe y lo que estudia en los libros. Debe ir más allá de esto y buscar métodos por su propia cuenta para practicar y mejorar su nivel. Los estudiantes deben ser creativos en este sentido”. (Participante F-K, mujer de 25 años de edad, procedente de Coronado, San José)

Para la estudiante F-S, en coincidencia con F-K, la clave del aprendizaje del idioma reside en la práctica constante y la autogestión de medios para mantener esa actividad en forma sostenida:

“Desde mi punto de vista, como ya yo lo estoy estudiando, no sé, es como hacer un esfuerzo extra, al menos como tratar de empaparse un poquito más con el idioma, lo mínimo, ver películas en inglés con subtítulos en inglés como mínimo, no volverse vago en ese tipo de cosas y estar en una constante práctica de un idioma porque si uno lo deja por un mes ya se le olvidaron muchas cosas....yo considero que es eso, nada más practicar de la forma en la que a uno le sirva porque digamos mi forma es diferente a la de todo el mundo, estoy segura de eso, entonces es simplemente practicar, dedicarse a eso de la mejor forma en que uno pueda”.

El participante M-G de 25 años de edad y procedente de Desamparados, San José, sintetizó lo que para él es la clave del aprendizaje en la carrera de Enseñanza del inglés:

“Pues, yo voy a tomar la respuesta de los 3 compañeros y unirlas como una sola palabra ‘disciplina’ y pasión por la carrera y más nosotros que somos estudiantes a distancia”.
(M-G)

Las diversas opiniones expresadas en torno a lo que se considera demandas del estudio del inglés a distancia en la UNED muestran que los participantes tienen una idea clara de necesario por hacer como un buen aprendiz de idioma. Los estudiantes evidencian claridad acerca de las demandas que este papel implica y varios aportes reflejan un proceso de clasificación de la naturaleza de estas demandas en el contexto a distancia. Tales concepciones pueden significar comprender, por ejemplo, que la lectura, como destreza, no recibe tanta atención en la modalidad presencial como en la UNED, donde se hace imprescindible. El conocimiento de la tarea también se demuestra los elementos señalados por los participantes como conocimientos o habilidades

necesarios para estudiar en la carrera de Enseñanza del Inglés: práctica constante, disciplina, compromiso, organización, entre otros.

4. 4. Pregunta de investigación 4

¿Cuáles son los conocimientos de los estudiantes caso acerca de las estrategias eficaces para el razonamiento y la resolución de problemas propios del aprendizaje en la carrera de Enseñanza del Inglés a distancia con apoyo tecnológico?

La entrevista a profundidad mostró que los estudiantes caso cuentan con conocimiento de diversas estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos. Todos ellos también utilizan dichas técnicas en sus estudios. La investigación utilizó tanto las encuestas en línea como la entrevista en profundidad para conducir a los alumnos a realizar una retrospectiva sobre su aprendizaje y recurrir a los conocimientos metacognitivos sobre estrategias acumuladas. El recuento de los participantes sobre las técnicas que usan o pueden y deben usar, también funciona como evidencia de su conocimiento sobre la estrategia.

El estudiante M-G describe lo siguiente:

“... yo soy de los que les gusta lo que es la teoría y soy muy bueno memorizando, sacando el vocabulario, yo así lo aprendo”. (M-G, hombre de 25 años de edad, procedente de Desamparados, San José)

La memorización es una estrategia básica de ensayo que implica recitar o nombrar objetos de una lista para aprender. Según Pintrich (2004), estas técnicas son más efectivas para realizar tareas simples y activar la información en la memoria de trabajo y no para la adquisición de

nueva información en la memoria a largo plazo. Este tipo de estrategias influirían en la atención y los procesos de codificación, pero no parecen ayudar a los estudiantes a construir conexiones internas entre la información o integrar la información con conocimientos previos.

La estudiante F-J de 35 años de edad y procedente de Los Ángeles de Heredia, reporta una forma diferente para recordar lo que ha estudiado:

“Incluso cuando es gramática yo leo, vuelvo a escribir lo que yo leí, que esa es mi manera de recordar...”. (F-J)

Esta participante indica el empleo de estrategias de elaboración para almacenar información en la memoria a largo plazo, mediante la construcción de conexiones internas entre los elementos por aprender. Este tipo de técnicas incluyen el parafraseo, la elaboración de resúmenes, analogías y la toma de notas y ayudan a integrar y conectar la nueva información con conocimiento previo.

Otros estudiantes, como M-I y F-S, evidencian el empleo de estrategias de planificación, en el tanto que relacionan su conocimiento previo y gustos personales con la tarea de estudiar el inglés. Estas relaciones ayudan a activar aspectos relevantes del conocimiento previo para organizar y comprender el material de manera más fácil.

“Yo soy muy proactivo conmigo mismo. Con respecto a lo que me gusta y mis intereses propios trato de relacionarlo directamente con el idioma”. (M-I, masculino de 22 años de edad y procedente de Cartago)

“Yo todo intento relacionarlo a algo que yo ya he vivido, algo que yo he escuchado o he vivido por eso yo soy 100% como de anécdotas, yo escucho algo lo relaciono y ya logro completo dominio de eso”. (F-S, de sexo femenino con 23 años de edad y procedente de San Sebastián, San José)

Las estudiantes F-J, F-K y F-L describen el empleo de estrategias cognitivas de organización y gestión de recursos, las cuales ayudan al alumno a seleccionar información adecuada y también construir conexiones entre la información a ser aprendida, en un esfuerzo activo y consciente para mejorar el aprendizaje.

“realmente, los videos a mí me ayudan en materias como fonética, mas no en gramática. En gramática lo hago yo solita, leo lo que entiendo, lo que puedo practicar, pero los videos me pueden ayudar para fonética, en un listening para conversation, o sea para lo que es la comprensión auditiva”. (F-J, de sexo femenino, con 35 años de edad y procedente de los Ángeles de Heredia)

“Veo películas en inglés con subtítulos en inglés para relacionar todo. Busco videos en Internet. En YouTube busco videos de entrevistas o debates, como los debates presidenciales en Estados Unidos y videos para conocer cómo se aplica el inglés en la vida cotidiana”. (F-K, de sexo femenino, con 25 años de edad y procedente de Coronado, San José)

“...he dado tutorías en materias básicas y también de inglés entonces, sea como sea, he ido repasando tanto a nivel de escuela como a nivel de colegio. Entonces, he ido repasando muchos puntos de gramática que constantemente se van repitiendo con los alumnos que llegan. Estudio inglés desde, no sé, qué estudio más, inglés o español. Porque escucho videos, escucho canciones, pongo películas, leo, entonces, creo que es la conjunción de todo.” (F-L, de sexo femenino, con 46 años de edad y procedente de Barva, Heredia)

La estudiante F-S describe la manera particular en que gestiona recursos para el aprendizaje:

“...pero digamos yo de verdad no estudio, digamos lo más que hago es como estudiar de lo que sé del idioma; bueno, mi música es 98.9 en inglés, toda mi música es en inglés, Yo veo todas las películas, series, todo en inglés y bueno tengo la ventaja de que tengo conocidos que hablan inglés y mi hermano y hermana, entonces entre nosotros ahí como que vacilamos, intentamos como practicar entre todos para que ninguno pierda, como que vaya desgastándose”.

Un número de factores puede afectar la elección de estrategias entre los alumnos como su motivación, edad, género, estilo de aprendizaje de idiomas y pensamiento crítico (Oxford, 2001). Este último se refiere al grado en que los aprendices reportan la aplicación de conocimientos anteriores a situaciones nuevas para resolver problemas, tomar decisiones o hacer evaluaciones críticas con respecto a normas de excelencia. Respecto a este último, dos estudiantes, F-L y M-M, evidenciaron ser más selectivos con respecto a la práctica con hablantes del inglés:

“Tengo interacción por Internet con personas de otros países y hablamos en inglés, sin embargo, el inglés de ellos no necesariamente tiene cuidado en cuanto a las estructuras gramaticales y demás porque lo que les interesa es darse a entender únicamente, verdad”. (F-L, de sexo femenino, con 46 años de edad y procedente de Barva, Heredia)

“siento yo que, después de estar hablando con muchos nativos, ellos, a pesar de que uno no lo vea, tienen demasiados problemas de gramática y uno lo adopta y yo tenía que cambiar eso para venir a hacer una entrevista aquí porque es parte del examen...” (M-M, con 23 años de edad y procedente de Santa Ana, San José)

El estudiante M-M también evidenció su pensamiento crítico a la hora de procesar información que ha recabado para una determinada tarea:

“Yo soy una persona que aprende con diferentes métodos de acuerdo al tema o la situación, entonces, para darte un ejemplo, siento que hay un tema en específico que tengo que hacer un resumen porque el tema lo amerita, o que yo diga que lo que necesito es la opinión de un experto y no tengo un profesor a la par, ¿entonces qué hago yo? Voy y busco un video o información de otro profesor en Internet, entonces ahí yo hago comparaciones de lo que ellos me podrían aportar a mí, pero la ventaja de eso es que yo no me siento amarrado a la idea de que yo tengo que aprender lo que él está diciendo. Eso es una gran ventaja y la UNED le da a uno esa facilidad”. (M-M, de sexo masculino, con 23 años de edad y procedente de Santa Ana, San José)

De igual modo, el participante M-M comenta sobre el uso de una estrategia de compensación afectiva que utiliza con regularidad:

“... yo llego, invierto ciertas horas de mi vida estudiando, pero como para alcanzar un logro o un premio quiero hacer algo diferente a partir de las 6. Por ejemplo, como decían que ven películas subtituladas en inglés, yo soy muy de videojuegos, entonces, yo tengo algo, tengo un primo que es canadiense, él no habla español, ¿entonces qué hago yo? Yo tengo mi headset, con ese headset yo puedo pasar tres horas y me pongo a jugar con él y en esas horas estamos haciendo planes de cómo vamos a jugar y cómo vamos, qué se yo, a derrotar, al contrario, entonces todo es en inglés, pero al mismo tiempo estoy haciendo algo que me divierte”. (M-M, hombre de 23 años de edad y procedente de Santa Ana, San José)

Todos los estudiantes en este estudio, sin excepción, evidencian (en mayor o menor grado) conocimiento del auto-monitoreo o supervisión, dando seguimiento a las áreas en que, a su criterio, presentan algún tipo de deficiencia. Se denota conciencia de los ajustes que, desde su punto de vista, deben realizar para mejorar su actividad académica.

4.5. Pregunta de investigación 5

¿Cuáles son las condiciones de aprendizaje y demandas cognitivas impuestas por el contexto a distancia apoyado por el uso de la tecnología para el estudio de una segunda lengua?

El contexto educativo se ha citado como un factor clave que tiene profunda influencia en otros factores en el estudio de la lengua (Benson y Lor, 1999; Victori, 1999; Sakui y Gaies, 1999; White, 1999; Hurd, 2007), donde se resalta el hecho de que el contexto puede modificar las creencias y actitudes de los estudiantes. White (1999) en su estudio pionero sobre el aprendizaje a distancia, identificó la relación entre el alumno y el contexto como un aspecto crítico de la auto instrucción, en que se observa cómo uno ejerce influencia sobre el otro. White cita el

“crecimiento metacognitivo” experimentado por la mayoría de los participantes en su estudio, lo cual mantiene que el contexto a distancia en sí mismo puede contribuir a desarrollar su conocimiento sobre sí mismos y ampliar sus habilidades.

Durante las entrevistas, los participantes comentaron acerca de lo que conocen sobre el aprendizaje a distancia en la UNED, el contexto instruccional de la carrera de Enseñanza del Inglés y elementos integrales de dicho contexto (como talleres presenciales y el componente tecnológico involucrado en las asignaturas de la carrera).

4.5.1. Educación a distancia

“Personalmente creo que en la educación a distancia no me he sentido como muy afectado. Lo que, si es que, diay, lo que es asistir a las tutorías, uno no ve a los compañeros todo el tiempo. Igual como dije anteriormente lo obliga a uno a ser más disciplinado y más organizado con lo que es el tiempo y ser más autodependiente”. (M-G, masculino de 25 años, procedente de Desamparados, San José)

En pocas palabras, el estudiante hace una descripción completa del contexto de aprendizaje a distancia, incluyendo el componente presencial en las tutorías, la separación física de compañeros y tutores, y las demandas de disciplina y organización impuestas por esta modalidad. Existe coincidencia con el aporte de F-K, quien percibe el estudio en línea como algo a lo que el alumno debe irse adaptando:

“En la clase presencial el estudiante escucha a la profesora hablando en inglés. También hay más interacción con los compañeros. Sin embargo, aprender en línea no es tan malo porque existen herramientas alternativas para aprender y practicar”. (F-K, femenina de 25 años, procedente de Coronado, San José)

Otros estudiantes manifiestan lo que para ellos son ventajas del estudio en la UNED:

“Entonces yo considero que sí, o sea, realmente el estudio a distancia como que lo prepara a uno para hacer todo porque le da la oportunidad de hacer muchas cosas y de poder llevar las cosas a su ritmo, a su nivel, como usted realmente lo desea y enamorarse un poco más de la carrera en sí... a distancia usted va al punto, tiene establecido lo que tiene que estudiar entre semana, apréndaselo, practíquelo, llega a la tutoría, okey, evacuar dudas, listos, sigan adelante el siguiente, es sumamente rápido y no se pierde el tiempo en tantas necesidades que tienen los sistemas presenciales que es una y otra vez lo mismo y lo mismo...” (F-S, de sexo femenino, con 23 años de edad y procedente de San Sebastián, San José)

“... sí, estoy totalmente de acuerdo con el hecho de que la educación a distancia, la ventaja que tiene es que es más conciso, el estudiante va a su ritmo y es retomar un poco el concepto de autodidacta, que realmente la educación va de la mano de sus intereses”. (M-I, de sexo masculino, con 22 años de edad y procedente de Cartago)

“Ser autodidacta para mí es lo mejor porque, como mi experiencia que fue en la UNA fue terrible y de hecho eso de ir a clases todo eso no fue para mí. Y desde que yo estoy en la UNED ha sido grandioso... Si usted lleva un solo curso a distancia es algo increíble. Usted estudia, usted se enfoca, usted lo hace a su manera, se puede sacar cienes. Cuando usted piensa, tengo que llevar todo un bloque, es un reto”. (M-M, de sexo masculino con 23 años de edad y procedente de Santa Ana, San José)

M-M comenta que el estudio a distancia puede ser un reto y otros participantes comparten esta visión:

“la UNED no es para todo el mundo, el estudio a distancia no es para todos... para mí me funcionó desde el primer momento, nunca había estudiado a distancia. Desde el primer momento me senté, estudié y fui preparándome. Probablemente, porque yo soy una persona organizada y ya tenía experiencia en organizar cosas y acomodarme con el tiempo y todo...” (F-J)

“Uno no viene aquí a aprender yo no vengo aquí a que me expliquen las bases, se supone que yo ya las tengo que saber...” (F-J)

“El día que yo me gradúe de esta carrera seguro yo voy a llorar dos días completos porque qué esfuerzo y qué dedicación tiene que tener...” (F-J, femenina de 35 años, procedente de Los Ángeles de Heredia)

“Lo que he sentido es mucha carga en cuanto a la cantidad de unidades que salen, digamos para cada taller la cantidad de trabajo que hay que tener listo, porque yo estoy en una universidad para personas que trabajamos yo trabajo todo el día entonces hasta que yo termino de trabajar en la noche es cuando me pongo a sacar las cosas y sinceramente, a veces me da altas horas de la madrugada (...) pero a veces no le logro llevar el ritmo porque sencillamente es, para mí, una exageración de contenidos para muy poco tiempo”. (F-L, de sexo femenino, con 46 años de edad y procedente de Barva de Heredia)

Los participantes también hicieron aportes acerca de la influencia que el estudio en la UNED ha tenido sobre sus hábitos, su estudio y metacognición:

“...es que, como uno aplaza las cosas, como la cultura tica que todo se deja para el último momento, es algo muy común, y ver eso y saber que usted tiene que hacer los quizzes que usted estaba mencionando. Yo normalmente también, antes lo dejaba todo así, como a última hora, ahora agarro el primer día cuando ya sale el quiz para hacerlo. Después falla...” (M-G, de sexo masculino, con 25 años de edad y procedente de Desamparados, San José)

“La gran ventaja que tiene la educación a distancia es que propicia el autoconocimiento del estudiante, algo que me parece que no propicia definitivamente la presencial. Por lo menos en nuestro país. (¿Cómo te está ayudando el sistema a distancia en este autoconocimiento?) Cometer errores, porque de los más pequeños hasta la selección de una carrera, que es algo más de peso, creo que la misma toma de decisiones de adoptar el modelo a distancia, probar y ya una vez intentar establecerse, supongo que una vez establecido, son decisiones de peso que totalmente favorecen el autoconocimiento”. (M-I)

Creo que la educación a distancia lo vuelve a uno una persona más versátil. Creo que se vuelve una cuestión de 50 y 50 que usted va y le enseñan algo y usted va por cuenta propia y lo aprenda. (M-I, masculino, 23 años de edad y procedente de Cartago)

“...el aprendizaje a distancia ya me ha ido ayudando a cambiar hábitos y mejorar mi forma de aprender...estoy aprendiendo más ahora que estudio en la UNED. Este sistema me ha hecho más disciplinada. Siempre he sido ordenada, pero no exactamente

disciplinada, pero he tenido que ir organizando el tiempo de la casa y el estudio”. (F-K, de sexo femenino, con 25 años de edad y procedente de Coronado, San José)

“En este sistema usted va al punto rapidito, se concentró, aprendió lo que tenía que aprender, lo aprendió usted solo y listo. Entonces para mí es una ventaja increíble. No solo eso, sino que lo ayuda a madurar, el simple hecho que usted se siente y tenga que organizar el tiempo para hacer un quiz en línea. Siempre dejan tres días para hacerlo y usted está madurando como persona y está probando que es capaz y no hay nada más importante que eso. (F-S, de sexo femenino, con 23 años de edad y procedente de San Sebastián, San José)

“A mí mi hermana me leía los libros en el colegio. Mi hermana me leyó todos los libros porque yo no quería tocar los libros y yo empecé a estudiar aquí y digamos que me he comido en menos de un año aproximadamente casi diez libros”. (F-S)

Comentando sobre el contexto instruccional de la carrera, los estudiantes expresaron opiniones sobre los talleres presenciales de las tres asignaturas de inglés en curso.

“Algo que estaba pensando también es que, bueno, curiosamente las tutorías son para aclarar dudas y, bueno, yo todas las materias que he llevado todas las he sentido como si fueran clases, no tutorías sino clases, hay mucha interacción como que hay mucho interés por parte del tutor por ayudarlo a uno” (M-G, de sexo masculino, con 25 años de edad y procedente de Desamparados, San José)

“Si, yo creo que, por el momento, los tutores que yo he tenido rompen esa expectativa de ir a aclarar dudas. Casi que el estudiante manda, pues, para hacer la interacción un poco más comprensiva del todo y el profesor hasta se da el lujo de ir un poco más allá”. (M-I, de sexo masculino, con 22 años de edad y procedente de Cartago)

A pesar que las universidades son meramente academicistas, es a lo que vinimos, pero, a como dicen ellos, los de inglés rompen el esquema porque no son academicistas, pero son psicologistas, viera que nos tratan como niños y se empeñan en tratarnos bien y todo, uno de los profesores hasta nos da confites. Para mí eso es como, no sé, es asombroso. (M-M, de sexo masculino, con 23 años de edad y procedente de Santa Ana, San José)

Los tres estudiantes citados comparten una percepción positiva de los talleres presenciales como espacios aptos para el aprendizaje. La estudiante F-S comparte esta percepción y compara los

talleres presenciales de inglés con las tutorías de otra carrera en los que su experiencia fue diferente:

“... en las materias que tenía que venir por fuerza a tutorías presenciales era un trato horrible de los profesores, donde el estudiante Dios libre usted dijera algo incorrecto, porque lo ridiculizaban en frente de todo el grupo. Entonces era mejor quedarse calladito atrás y no decir nada. Entonces yo considero que son los mismos profesores de esta carrera que están rompiendo eso, porque de verdad cuando yo empecé yo estuve aquí dos años, no mentira, tres y yo decía por Dios esto es feo. Y yo llegué a un punto donde dije no voy a gastar mi tiempo ni mi dinero en venir a tutorías”. (F-S, de sexo femenino, con 23 años de edad y procedente de San Sebastián, San José)

Una de las preguntas de la entrevista empleó la técnica del sujeto acoplado (White, 1994). Se solicitó a los participantes imaginar que estaban hablando con un amigo o familiar interesado en ingresar a la UNED, en particular a Enseñanza del Inglés. Esta persona hipotética quería saber sobre los tipos de cualidades o desventajas importantes en la educación a distancia, así como el tipo de demandas académicas propias de la carrera. La técnica de tema acoplado demostró ser un medio efectivo para comprender la manera en que los estudiantes reflexionan sobre su quehacer, lo que ellos identifican como principales cualidades y retos de este contexto.

“Si alguien me pregunta que, si le recomiendo la UNED yo le digo que sí, definitivamente sí. Eso sí, que siempre esté pendiente de lo que es la página, que siempre lea las orientaciones y trate de ser lo más organizado posible, que siempre tenga un calendario a mano porque no hay un profesor encima de nosotros diciendo recuerde que tiene que hacer esta cosa”. (M.G, de sexo masculino, con 25 años de edad y procedente de Desamparados, San José)

El comentario de M-G está apegado a la naturaleza del estudio a distancia: el estudiante debe ejercer control sobre la información que necesita, los tiempos que maneja cada asignatura, la organización de actividades y todo esto de manera autónoma. El participante M-I agrega nuevos

elementos de total vigencia en este contexto de aprendizaje tales como tomar consciencia de las necesidades personales para adecuar la forma de estudiar, la disciplina, el manejo eficiente de tiempo y recursos y la independencia:

“Lo primero es darle prioridad a sus necesidades, sea disciplinado, desde luego, tenga el recurso tecnológico, siempre hay que mencionarlo, manejo del tiempo, manejo de recursos, disciplina, independencia y predisposición. Si así desea ser educador de idiomas, pues sepa que tiene que gustarle. Es muy general, un consejo muy común, un consejo que normalmente se da, creo que en esta institución sí tiene valor y sí tiene peso. La persona que entra a la UNED tiene que estar dispuesta a modificar sus hábitos y a crear nuevos”. (M-I, de sexo masculino, con 22 años de edad y procedente de Cartago)

La estudiante F-J concuerda con sus compañeros, aunque su percepción de la autonomía o independencia propias de la UNED es diferente:

“... para estudiar inglés, doblemente le diría a cualquiera, le sigo diciendo la UNED, la universidad del estudiante solo, si usted no se preocupa por leer, si usted no se preocupa por informarse, nadie se lo va a decir, usted está por usted mismo, usted no está por su compañero, no por su profesor, tiene que hacer las cosas por uno mismo, porque al final el que se ve afectado es uno”. (F-J, de sexo femenino con 35 años de edad y procedente de los Ángeles de Heredia)

Criterios similares fueron expresados por la participante F-K:

“Lo primero que debe hacer es empaparse de qué es la UNED: Averiguar, informarse en la página y en donde haya información. Debe estar seguro de que cuenta con las cualidades para estudiar a distancia, es decir, ver si es ordenado y organizado. Lo primero que yo hice cuando empecé fue comprar un planificador. Tiene que evaluarse ella misma y ver si no es una persona ordenada o disciplinada, pero sí está dispuesta a cambiar, puede intentarlo... Le explicaría que para estudiar en la UNED uno debe ser autodidacta, porque se debe hacer mucho trabajo y práctica independiente. También debe leer las guías (orientaciones de curso). Tiene que responsabilizarse de bajar las guías y estudiarlas para que entienda cómo es el curso y cuándo hay que participar en cada actividad, entregar trabajos y hacer exámenes”. (F-K, femenina de 25 años, procedente de Coronado, San José)

La estudiante F-K trae el concepto de “autodidacta” que otros compañeros también incluyeron en sus aportes, entendiendo este como la persona que se enseña a sí misma o busca sus propios medios de aprendizaje. En otras palabras, el estudiante de la UNED debe ser auto-gestionado.

La estudiante F-L, quien es la participante que más énfasis dio a la carga académica en sus intervenciones, ahonda un poco más en temas como la preparación previa para ingresar en la carrera, la lectura, el control de la información, la organización la inversión de tiempo que se requiere y el compromiso. Este último tema es fundamental:

Bueno lo primero que yo haría es explicarle que sí tienen que tener unas buenas bases de inglés para poder entrar a la carrera, porque a la carrera no se viene a aprender el idioma, que es algo que a nosotros no nos explicaron en ningún momento, este nos dimos cuenta aquí. Entonces es importante eso, que no se viene a aprender, sino que viene a aprender a ser docente de inglés que es diferente... debe leer bastante, informarse y llevar como mucha organización en cuanto a la forma de presentar los trabajos y demás para que no se le vaya a pasar ninguna fecha, ¿verdad? Que sí, definitivamente debe tener bien claro que debe invertir bastantes horas en la carrera que, a diferencia de otras que puede talvez invertir menos tiempo, en esta sí es bastante demandante, le diría que es una carrera excelente que, si está comprometido a hacer todo eso, que le dé viaje, que lo intente pero, que si no tiene ese compromiso, incluso le diría que no intente esta carrera y menos en la UNED por la demanda que tiene”. (F-L, de sexo femenino con 46 años de edad y procedente de Barva de Heredia)

El participante M-M concuerda en cuanto a la certeza que un estudiante debería tener al ingresar en la carrera:

“Yo pienso que la persona debe vivir la experiencia, pero la clave es que, si esta es la carrera que quiere, venga y pruebe. Porque si entra en una carrera simplemente porque, juy quiero estar en la UNED! y entró y simplemente no se siente apasionado, obviamente es como cualquier cosa. Si a usted le dan un libro de, qué se yo, física mate y le dicen léaselo porque tiene un examen en un mes, pues no, a usted lo que le gusta es inglés entonces, es así”. (M-M, de sexo masculino, con 23 años de edad y procedente de Santa Ana, San José)

Por último, la participante F-S enfatiza los conceptos de responsabilidad y madurez como requisitos indispensables del logro académico:

“Lo único que yo como que le diría, tiene que ser muy responsable, de verdad muy muy responsable y tiene que acomodar su tiempo demasiado bien, tiene que ser maduro en ese aspecto para poder salir adelante en esta universidad; sino no, lo logra”. (F-S, femenina de 23 años, y procedente de San Sebastián San José)

Otro punto discutido en la entrevista a profundidad fue el aspecto tecnológico como componente esencial del aprendizaje de inglés a distancia. Para este momento, ya había sido confirmado (por medio de las encuestas en línea y el desempeño académico de los participantes), que todos estaban familiarizados con la virtualidad y las plataformas educativas en línea. Todos poseían los elementos tecnológicos requeridos para realizar sus tareas y participar en las actividades de curso. El estudiante M-I expresa satisfacción con el componente tecnológico de la carrera:

“Con respecto a la tecnología, creo que la tecnología está ahí y va a seguir creciendo, va a seguir desarrollándose, va a seguir evolucionando, depende del uso que le demos. En la carrera específicamente me parece genial el uso que se le ha dado en todo momento. Al principio de los cursos de idiomas, ni sabía que existía la plataforma, talvez la de la UCR. Es simplemente genial, lo que tiene, las opciones que tiene, la comunicación con el profesor, la mecánica de las evaluaciones. Es completamente acertado el uso que le ha dado la UNED a la plataforma, a la tecnología, sobre todo a la hora de aprender inglés”. (M-I, masculino de 22 años, procedente de Cartago)

La participante F-J percibe el componente tecnológico como elemento de primera necesidad para el estudiante UNED:

“Si nosotros no tuviéramos el elemento tecnología, no podríamos avanzar más... Yo pienso que sin Internet y sin computadora y sin una impresora yo no creo que podría estudiar en la UNED. Simplemente no se puede porque si yo no tengo mucho tiempo, cómo

salir a buscar un café Internet, una biblioteca, eso yo lo tengo que tener en la casa, tengo que hacerlo desde ahí”. (F-J, femenina de 35 años, procedente de los Ángeles, Heredia)

La participante F-L indica cómo la tecnología está presente no solo como estudiante a distancia, sino también en su cotidianidad laboral:

“Bueno, en mi caso, por tener otras profesiones y por mi trabajo, yo no únicamente doy tutorías si no que con otras amigas tenemos una empresa que es un grupo tecnopedagógico entonces nosotros pues trabajamos con tecnología casi que las 24 horas, solo el rato que estoy durmiendo o que estoy aquí. Aun así, de vez en cuando estoy con el teléfono. En el campo mío, la tecnología es de uso sumamente amplio...” (F-L, femenina de 46 años, procedente de Barva, Heredia)

La estudiante F-S explica como la virtualidad es una ventaja para ella, sin considerarla un fin en sí mismo. En su opinión, la tecnología es importante por ser parte de un mundo cambiante, pero de igual manera, ella podría tener un buen desempeño a futuro en lugares donde no pueda disponer de medios tecnológicos. Así se evidencia según lo declarado por la estudiante durante las entrevistas realizadas:

“Para mí el estudio a distancia es muy complicada porque, de verdad, o sea, yo tengo que leer las cosas varias veces para poder entender, si no es como un libro así, como que me cuesta entenderlo, pero lo que es en línea, yo considero de que eso a usted más bien lo está ayudando mucho porque lo está haciendo utilizar tecnologías que usted va a tener que utilizar más a menudo. Los tiempos cambian y digamos que se va a fortalecer su aprendizaje y en sí usted va a terminar de decir, sí esto es lo mío, puedo hacer esto, tengo las habilidades para hacer lo que quiera, puedo ir a trabajar en un lugar completamente rural donde no tenga nada, puedo trabajar donde tenga tecnología y puedo sentirme cómoda en ambos sitios”. (F-S, de sexo femenino, con 23 años de edad y procedente de San Sebastián, San José)

4. 5.2. Orientaciones de curso

Como parte del análisis del contexto instruccional de los participantes, se realizó una revisión de las Orientaciones Académicas de las tres asignaturas del área de inglés (Conversación inglesa I, Fonética I y Gramática inglesa I). Tales documentos se valoraron con base en las cuatro categorías principales establecidas por Flavell y Pintrich para el conocimiento metacognitivo.

Referente a las percepciones de los estudiantes, las orientaciones han recibido comentarios favorables por el detalle y precisión en las actividades de aprendizaje y el orden de los contenidos para cada semana de trabajo. Tomadas en conjunto, se aprecia una actividad continua que va más allá del trabajo en talleres, ya que abarca una labor semanal de lectura, estudio, investigación y trabajo en línea. Los estudiantes han enfatizado la importancia de la organización en el estudio a distancia, en especial, en estas asignaturas en las cuales no pueden perderse una sola fecha de actividades para evitar el rezago o perder porcentajes en alguna actividad.

Sobre el conocimiento de la persona (CP)

Las orientaciones revisadas motivan al estudiante a realizar su mejor esfuerzo durante el cuatrimestre a fin de lograr los objetivos que cada asignatura se ha propuesto. En todos los casos, incluyendo la asignatura de Gramática inglesa I, el fin es mejorar la comunicación en inglés, tanto oral como escrita. Los contenidos teóricos se justifican y explican de modo que cada aprendiz se sienta estimulado a trabajar con ellos con el fin de hablar, escuchar, escribir y leer mejor en el idioma meta (el mayor logro que los estudiantes de la Carrera persiguen).

Se incentiva la autorregulación mediante cronogramas bien definidos y un estimado de horas de estudio semanales por tema. En cuanto al espacio para la autoevaluación y el autoconocimiento, no se enfatiza en forma directa mediante, por ejemplo, rúbricas de auto-evaluación en determinadas actividades o algún tipo de “propuesta de mejora” para una siguiente ocasión. No obstante, se hacen indicaciones como “oportunidad de mejora” “corrección de trabajo”, las cuales favorecen un ambiente positivo para perseverar en el estudio. También se le indica al estudiante cual es el desempeño esperado en las tareas académicas de mayor peso. Por otra parte, la mayoría de las asignaciones le brindan al aprendiz la posibilidad de escoger temáticas afines, dentro del rango posible de cada asignatura y les marcan la ruta hacia múltiples posibilidades para ampliar sus conocimientos en un área determinada de una manera autónoma.

Sobre el conocimiento de la tarea (CT)

Este es el punto más fuerte de las orientaciones revisadas. Debe tomarse en consideración que la extensión de estas guías casi duplica o triplica el volumen de las orientaciones de muchas otras asignaturas en la universidad, incluyendo algunas de la misma carrera. La materia Conversación Inglesa I, por ejemplo, tiene una extensión de 22 páginas, sin contar los vínculos externos adonde el estudiante se redirecciona para complementar su preparación. Tal realidad se debe al exhaustivo detalle de explicación de cada actividad de aprendizaje, donde se incluye (en muchos casos) lo que una actividad es y no es, o lo que debe hacerse o no en cada una.

Las orientaciones brindan al estudiante diversas medidas de contingencia en anticipación a virtuales problemas que pudieran darse, relativos al proceso mismo de aprendizaje del inglés o el uso de la plataforma tecnológica que apoya a cada curso. De suma importancia son los quizzes de

prueba (*mock quizzes*) que le brindan a los aprendices la oportunidad de probar el funcionamiento de las aplicaciones o herramientas virtuales que necesitarán, así como conocer el tipo de pruebas a las que se enfrentarán cuando sean calificados. Los modelos de evaluación y las rúbricas utilizadas para calificación ofrecen al estudiante una idea detallada de los elementos que el tutor enfatizará en su valoración de cada tarea académica.

Sobre el conocimiento de la estrategia (CE)

La revisión de las orientaciones permite observar que no se hace mención específica de estrategias metacognitivas que el estudiante puede utilizar en el abordaje de determinadas tareas. No obstante, la planificación del trabajo durante el cuatrimestre, la preparación para cada tarea y el auto-monitoreo (o auto-corrección) son reforzadas como herramientas de mejora lingüística. También se anima a los aprendices a ingresar a la plataforma antes de que inicie el cuatrimestre, no solo para conocer sobre los recursos que Moodle ofrece, sino también para integrarse al proceso de socialización de cada grupo, entre los estudiantes mismos y con el tutor o tutora encargados del curso. De esta manera se incentivan las estrategias socio-afectivas, lo cual crea vías de comunicación eficientes para hacer consultas o trabajar en forma colaborativa.

Sobre el conocimiento del contexto (CC)

La revisión de las orientaciones de curso evidencia gran cantidad de información práctica con la que el estudiante puede ubicarse en el entorno de aprendizaje que la carrera le ofrece. Se delimita la metodología que se empleará y es común a las tres asignaturas: un modelo tridimensional de trabajo a distancia, talleres presenciales y actividades en la plataforma virtual

Cada aspecto se describe con amplitud, de modo que los aprendices pueden identificar las oportunidades (o limitantes) del estudio a distancia híbrido, las expectativas que pueden tener respecto al papel del docente —no solo como una persona que califica, sino como un especialista cercano que debe dar respuesta oportuna a las inquietudes del estudiante—, los recursos disponibles para estudio, elaboración de tareas y fuentes de consulta en línea, así como información sobre la aplicación de exámenes ordinarios —los cuales son aplicados de manera particular en estas asignaturas—.

Algunos aspectos a considerar sobre las orientaciones de curso en la modalidad a distancia son:

- Es responsabilidad del estudiante leer los contenidos de estos documentos antes de iniciar el período lectivo, de modo que la planificación esté lista al iniciar el cuatrimestre y las tareas asignadas para la primera sesión virtual o presencial se realicen a tiempo.
- La cátedra correspondiente se asegura de colgar las orientaciones en diferentes sitios de la plataforma y, si los estudiantes de primer ingreso desconozcan sobre estos documentos, se les indica cuál es período para reponer trabajos y cuáles pueden reponerse.
- Las orientaciones se elaboran en inglés, partiendo de que los estudiantes tienen buen manejo del idioma. Esto brinda la posibilidad de familiarizarse con el metalenguaje de uso frecuente en el ámbito académico de la carrera.

El tema de la soledad del estudiante a distancia surgió de manera espontánea, en el transcurso de la entrevista como parte de los aportes de la alumna F-J:

“Yo si tengo que decirlo, que en este proceso en esta carrera me he sentido un poco sola, si no es por las compañeras que nos apoyamos y uno ve que bueno, yo no estoy tan mal,

ella tiene hijos, aquella no tiene hijos, pero trabaja, todos tenemos cosas que hacer, sí me siento un poco sola por parte de la universidad, porque es una carrera muy práctica no es como cualquier otra materia que yo pueda estudiar yo solita y nunca tenga que estudiar con otros y la pasé y entendí...algo debe haber de parte de la institución de parte de la Carrera que llene ese, ese vacío”. (F.J, de sexo femenino, con 35 años de edad y procedente de los Ángeles de Heredia)

Las opiniones de los demás estudiantes contrastan con las de su compañera. De hecho, en algunos casos los participantes manifestaron extrañeza al escuchar el comentario de F-J:

“Sí, bueno, personalmente otros cuatrimestres sí. Ya en este no porque los compañeros que estamos llevamos las mismas materias y tenemos un grupo en WhatsApp y estando con ellos ya me ha hecho sentir menos solitario. (M-G, de sexo masculino, con 25 años de edad y procedente de Desamparados, San José)

“Hasta el momento no he sentido eso, yo la verdad creo que uno tiene sus amigos para salir para hablar paja, sus amigos compañeros de trabajo, amigos familia, como tienes tus amigos del círculo académico”. (M-I, masculino de 22 años, procedente de Cartago)

“Bueno, la verdad es que es difícil opinar porque hay que estar en los zapatos de ella para comprender por qué lo dice porque usted ve que hay personas que pueden tener mil amigos y a pesar de eso se sienten solos ...Entonces es un poco complicado decir que uno se siente solo. Yo creo que eso depende de cada persona...” (M-M, de sexo masculino, con 23 años de edad y procedente de Santa Ana, San José)

Bueno digamos que yo considero que, como decía el compañero, depende mucho de ella, o sea, yo no he llegado a sentirme sola porque, no sé, digamos si me siento sola, así de simple ocupo hablar con alguien y listo. Es simplemente eso, el poder hacer alguna conexión con alguien y conversar con ella y listo. (F-S, de sexo femenino, con 23 años de edad y procedente de San Sebastián, San José)

“No, yo no lo he sentido así. Lo que he sentido es mucha carga en cuanto a la cantidad de unidades que salen, digamos para cada taller”. (F-L, de sexo femenino, con 46 años de edad y procedente de Barva, Heredia)

Seis de los siete participantes, expresaron sus ideas con respecto al aislamiento que el estudiante a distancia puede percibir. Dos lo han experimentado, aunque uno de ellos ya ha realizado cambios que han resultado en mejora. La otra estudiante aún está trabajando con lo que ella

percibe como un rasgo característico de la UNED. La percepción de esta estudiante llama poderosamente a la reflexión. Green (2002) sostiene que los sentimientos del aprendiz de idiomas constituyen un tema crucial, pero a la vez, descuidado con frecuencia.

Uno de los más interesantes hallazgos en torno a la materia supracitada es la relación de los sentimientos con la cognición. Hurd (2006) reconoce que las dimensiones afectivas del aprendizaje de idiomas pueden ser significativas para los estudiantes a distancia a causa del aislamiento, oportunidades reducidas de interacción y práctica y la falta de realimentación inmediata, comunes en esta modalidad educativa. El estudio a distancia parece reñir con el aprendizaje de idiomas que es en sí mismo una actividad de comunicación con una dimensión humana apoyada en la interacción entre personas.

A la carrera le corresponde atender los reclamos del aprendiz mediante un mayor acercamiento a sus circunstancias y necesidades, a fin de promover una identificación con el aprendizaje a distancia (White, 2005). Los alumnos en esta modalidad pueden buscar medios para reducir la percepción de soledad, tales como participar en los foros sociales en la plataforma virtual o conformar grupos de estudio por Skype o presenciales (en los mismos centros universitarios donde se ofrecen los talleres).

Las aplicaciones en teléfonos móviles (por ejemplo, WhatsApp) también facilitan la comunicación inmediata entre compañeros de asignatura. La autogestión para un estudiante de idiomas se traduce en lo que los participantes de este estudio han señalado, esto es, buscar los medios posibles para la práctica continua.

4.6. Pregunta de investigación 6

¿Cuál es la incidencia del CMC en el desempeño académico de los alumnos participantes en esta investigación?

En el campo del estudio de idiomas, la investigadora Anita Wenden ha sido una de las que más ha contribuido al desarrollo del concepto de CMC y su aplicación al aprendizaje de lenguas en un amplio cuerpo de publicaciones (Ramos Méndez, 2007). Como se ha indicado, el CMC es lo que la persona sabe sobre el significado de aprender y en qué consiste este proceso (Flavell, 1981). Wenden señala que el CMC es estable, expresable, falible e interactivo (Wenden, 1981). A continuación, se detallan estos conceptos en relación con los resultados de investigación.

A lo largo del presente estudio, se ha determinado que los conocimientos adquiridos por los participantes sobre el aprendizaje en sí forman parte estable de los saberes acumulados a través de su experiencia de vida. Todos han sido capaces de hablar de sus creencias ya que las tienen a su disposición en su memoria, incluso de forma automática. Sin embargo, este conocimiento no siempre es correcto ya que puede estar basado en creencias de uso generalizado más que en datos empíricos. El CMC disponible ha sido utilizado para analizar objetivos de estudio y, sin duda, ha influido en la selección de las estrategias que dicen emplear y la forma en que se autoevalúan.

Pese a que todos los estudiantes involucrados en la investigación aprobaron las asignaturas de inglés del primer bloque de la carrera, se encontraron diferencias con respecto a sus calificaciones y competencia en el idioma. Esto apoya la idea de que, si el CMC es un buen indicador de logros académicos, entonces deben producirse resultados que distinguen entre alumnos más y menos experimentados.

Pese a que todos los participantes ingresaron a la carrera al lograr marcas específicas en la prueba de ingreso, se ha hecho evidente que cada uno de ellos ha acumulado una serie de experiencias previas relativas al aprendizaje en general y la adquisición del inglés en particular. Esto concuerda con lo expuesto por Schraw (1994) quien encontró que los estudiantes adultos tienden a diferir en cuanto a la utilización de habilidades metacognitivas de regulación, aunque no en cuanto a su CMC. El conocimiento de un ámbito particular (por ejemplo, gramática, fonética y escritura) es diferente de su CMC, pero ambas formas son necesarias para que el aprendiz construya una comprensión precisa de la tarea y de lo que esta implica para ser llevada a cabo de manera satisfactoria (Wenden, 1998).

Aquellos estudiantes que iniciaron el plan de estudios con debilidades en ciertas áreas (por ejemplo, F-J en uso del idioma y M-M en escritura), según se ha podido constatar, evidenciaron mayor dificultad en el cuatrimestre con respecto a otros participantes, a pesar de tener conciencia de múltiples aspectos expresados con claridad durante las entrevistas a profundidad. No obstante, como se ha señalado, el CMC es falible, ya que puede estar fundamentado en creencias particulares del aprendiz y su autopercepción, más que en hechos apoyados de forma empírica.

Es importante señalar que la estudiante F-J, pese a sus intentos para comunicarse con la coordinación de la carrera después de haber tomado el examen de ingreso, no recibió información clara sobre sus resultados ni pudo discutirlos con nadie para comprender en qué áreas necesitaba concentrar más esfuerzos. Esto pudo haber influido la manera en que F-J desarrolló su actividad de estudio durante su primer cuatrimestre. Un ejemplo de esto es la percepción de que su área más débil es la escucha. Sin embargo, su prueba de ingreso evidenció

problemas en el uso del lenguaje a nivel de estructura gramatical, vocabulario y comprensión idiomática. La revisión de su trabajo en el cuatrimestre y la valoración reflexiva de sus tutores corroboró que esta es el área fundamental por atender para la estudiante, a la cual debe dedicar más empeño para mejorar su nivel.

Un caso similar se da con el participante M-M, quien asume que su mayor debilidad está en la escucha y justifica esta creencia de la misma manera que su compañera F-J. Sin embargo, según el resultado del examen de ingreso, la comunicación escrita fue la más problemática, habilidad que, según los tutores y las asignaciones revisadas del primer cuatrimestre, necesita trabajar de manera más focalizada.

Una de las autoras que ha investigado con gran amplitud las creencias de los aprendices es Elaine K. Horwitz, creadora, como se indicó en el marco teórico de este trabajo, del Inventario de creencias sobre el aprendizaje del inglés (BALLI, por sus siglas en inglés). Horwitz asevera que las creencias de los alumnos, en algunos casos erróneas, les hacen adoptar comportamientos de aprendizaje no efectivos (Horwitz, 1987). Por ejemplo, hay estudiantes que creen que aprender una lengua extranjera es cuestión de memorizar listas de vocabulario y reglas gramaticales; con tal premisa, dedican gran parte de su tiempo y esfuerzo a ello, descuidando cualquier otro tipo de práctica lingüística. Si bien el BALLI constituye aún un instrumento capaz de identificar con alto grado de exactitud cuáles son las creencias de los aprendices en torno a diferentes temas, la misma investigadora reconoce que dicho instrumento no permite conocer cuáles experiencias de aprendizaje previas, contextos educativos o características de personalidad han influido en la percepción de los estudiantes.

Llama la atención que los estudiantes F-J y M-M comparten una experiencia con el inglés caracterizada por una larga sucesión de intentos por aprenderlo bien, aunada a la frustración de no lograr el objetivo en la forma deseada. F-J empezó a estudiar inglés después de terminar la secundaria y, en los diferentes lugares en que estudió, no logró consolidar un nivel de usuario independiente. M-M también experimentó frustración en diversos momentos por razones similares. La opinión de sus tutores es que debe tener una mejor programación personal para cubrir los temas de estudio eficientemente. Resulta preocupante que aún este estudiante no parece tener claras las áreas en las que debe concentrarse con más empeño para afirmar sus carencias en ámbitos específicos del idioma.

Estudiantes como F-K y M-I muestran habilidad para articular su CMC con notable precisión; su experiencia en el aprendizaje del inglés ha sido más focalizada y efectiva que la de F-J y M-M, y cuentan con gran claridad en cuanto a las características y demandas del estudio a distancia. Su grado de satisfacción con su rol de aprendices a distancia deja ver que la transición a esta modalidad se ha dado sin problemas, asumiendo ambos esta tarea con actitud proactiva. La existencia de un CMC fuerte y bien fundamentado fue respaldada por altas calificaciones y valoraciones positivas por parte de sus tutores.

El participante M-G también demuestra satisfacción con lo que hasta ahora ha sido su papel como estudiante de la carrera. Su motivación y nivel de autocontrol se han materializado también en altas calificaciones. En otros casos, como las participantes F-L y F-S, se reconoce que sus responsabilidades de trabajo y estudio (ambas han llevado dos carreras al mismo tiempo) aunado

a las responsabilidades que F-L tiene como madre de dos hijos, reducen en alguna medida los índices de logro académico.

Según Wenden, todo estudiante efectivo pone en marcha un proceso de autocontrol (monitoreo) de su aprendizaje a través del cual se hace consciente de cómo funciona y puede tomar medidas para salvar las dificultades. Entre este proceso de autocontrol y el CMC, existe una relación de mutua influencia en que el primero refina y amplía al segundo y este constituye a su vez la base del primero. El aprendiz va modificando su CMC, de manera consciente o inconsciente conforme avanza en su formación académica (Wenden, 1994). De tal manera, es esperable que los participantes que han experimentado mayor dificultad en su primer cuatrimestre, logren mejor desempeño a futuro si se les brinda la asesoría y entrenamiento para optimizar su CMC.

4.7. Cumplimiento de objetivos de investigación

El estudio de caso múltiple que involucró a siete estudiantes de primer ingreso de la carrera de Enseñanza del Inglés logró alcanzar los objetivos propuestos mediante el análisis conjunto de datos provenientes de diversas fuentes y el ejercicio de reflexión que acompañó dicho análisis. A continuación, se presentan los alcances que alcanzó el estudio, de acuerdo con el cumplimiento de los objetivos específicos propuestos.

4.7.1. Objetivo específico 1

Caracterizar los conocimientos metacognitivos que poseen los estudiantes de primer ingreso a la Carrera de Enseñanza del Inglés para I y II ciclo de la UNED que participan en la

investigación, según las categorías de conocimiento de la persona, de la tarea, de las estrategias y del contexto de aprendizaje y con base en el modelo de metacognición de Flavell.

Este objetivo se cumplió. Con base en las respuestas que los participantes brindaron en las dos encuestas en línea, se constató que los estudiantes tienen claridad respecto a su autoeficacia para el uso de computadoras e Internet y, de acuerdo con sus opiniones, su habilidad para utilizar Internet con propósitos académicos era apropiada para el aprendizaje en línea.

Casi todos los estudiantes manifestaron contar con conocimiento para establecer sus propias metas de estudio, identificar los recursos necesarios para la realización de tareas, programar su trabajo y asumir responsabilidades en el proceso de aprendizaje. En cuanto al control en un contexto en línea, no todos contaban con el mismo grado de habilidad para elegir actividades específicas, controlar el tiempo o mantener la secuencia de las actividades en las que se involucran. Sin embargo, todos sabían que contaban o no con esta destreza. También se logró determinar el grado de motivación de los estudiantes caso para el aprendizaje en línea. Todos sin excepción expresaron tener alta motivación para el estudio a distancia, fuera de tipo intrínseco o extrínseco. Esta distinción se logró definir con claridad en el transcurso de la investigación.

Los estudiantes demostraron que conocían su propia eficacia para la comunicación en línea, su capacidad de usar la tecnología para participar de intercambio intelectual con pares y tutores. Gracias a la segunda encuesta, se constató que los participantes contaban en mayor o menor grado con alfabetización tecnológica, así como acceso a la tecnología y actitud proactiva para el estudio en línea. La alfabetización para el aprendizaje de idiomas asistido por computadora (CALL por sus siglas en inglés), incluye no solo el acceso a la tecnología sino también la

condición de estar familiarizado y sentirse cómodo utilizando herramientas para el estudio de idiomas y el desarrollo de habilidades. Se confirmó que solo dos estudiantes tenían experiencia previa en el aprendizaje de idiomas a distancia.

Mediante la entrevista a profundidad, todos los participantes pudieron expresar sus creencias y percepciones acerca de diversas facetas de su rol como estudiantes de idioma a distancia. No obstante, este conocimiento no siempre es correcto. En consulta con los tutores encargados y contando con muestras del trabajo y las calificaciones recibidas, se pudo corroborar que hay discrepancias entre lo que los alumnos creen saber acerca de sí mismos y la valoración de su desempeño por parte de otras personas.

4.7.2. Objetivo específico 2

Caracterizar el conocimiento particular que los participantes poseen acerca de los factores personales que facilitan o inhiben su aprendizaje de una segunda lengua en un contexto a distancia mediado por tecnología, mediante el estudio de casos según Yin.

Este objetivo fue planteado para profundizar en la primera dimensión del modelo de Flavell, lo cual se logró. Según la metodología de Yin para el estudio de casos, se integró el estudio de la unidad principal (los estudiantes), al limitar el alcance y sugerir posibles vínculos entre la unidad de estudio y el fenómeno analizado. El análisis de datos se mantuvo al mismo nivel de las preguntas de investigación y se estableció una vinculación lógica de los datos con los objetivos del estudio – coincidencia de piezas de información con las dimensiones de Flavell y Pintrich y los patrones que se pudieron determinar.

Lo que los participantes indicaron en cuanto a su autoconocimiento es que están conscientes de sus preferencias y estilos de aprendizaje, basándose en su experiencia como estudiantes de idioma. Todos indicaron lo que, a su juicio, constituye su debilidad en el aprendizaje del inglés, e incluso pueden explicar porqué se dan problemas en ciertas áreas de estudio del idioma. De manera interesante, seis de los siete alumnos en el estudio dijeron que su mayor dificultad estaba en la comprensión de escucha, lo cual es bastante común en alumnos menos experimentados debido a tres aspectos fundamentales que Córdoba, Coto y Ramírez (2005) explican:

- ✓ Para lograr escuchar, se deben interpretar sonidos producidos oralmente, lo que, a su vez, implica que la persona tiene que distinguir las unidades más pequeñas del idioma (fonemas).
- ✓ La escucha es una destreza activa y no pasiva, por lo que cuando una persona está escuchando, debe activar una serie de procesos mentales para comprender lo que se está diciendo.
- ✓ Para poder escuchar, la persona debe concentrarse en lo que se está diciendo a fin de lograr descifrarlo e interpretarlo.

En coincidencia con el último punto que las autoras señalan, dos estudiantes dijeron que la comprensión auditiva se les dificultaba por ser personas dispersas y porque tienen que concentrarse mucho para lograr comprender lo que escuchan. De suma importancia fue que todos los estudiantes pudieron expresar cuál es su mayor limitante e incluso evaluaron el progreso que han experimentado desde que iniciaron sus estudios formales en la carrera de la UNED. La

capacidad de monitorear su desempeño en inglés, así como los factores que han influido en la evolución del mismo, revelan madurez como aprendices del idioma.

Fue evidente también, mediante la triangulación de datos, que las creencias pueden facilitar o impedir un buen desempeño académico. Flavell mismo aludió a las creencias erróneas sobre los estilos de aprendizaje que las personas consideran más efectivos. Por ejemplo, una de las participantes se basa en su experiencia desde la escuela primaria para afirmar que puede aprender solo de manera auditiva o kinestésica, pero no lee, estudia ni repasa el material asignado de ninguna otra forma. Una revisión del trabajo de esta alumna durante el cuatrimestre y la consulta con sus tutores hace ver que la estudiante trabajó bien con las tareas del taller presencial, pero evidenció vacíos en su preparación para los exámenes ordinarios y algunas asignaciones extra clase. Bien por limitaciones de tiempo o por un verdadero convencimiento personal, esta alumna ve disminuido su potencial y la adquisición de nuevas estrategias de estudio.

Flavell (1979) y Wenden (1994) afirmaban que el CMC tiene la particularidad de ser estable y resistente al cambio, lo que puede generar percepciones incorrectas que impiden la modificación de su autoconocimiento por parte de los estudiantes. El CMC es almacenado desde edades tempranas en la memoria a largo plazo en la forma en que es percibida por el aprendiz, y no como copia fiel de la realidad.

Dentro de la dimensión de conocimiento de la persona, el estudio contempló también aspectos motivacionales particulares a los cuales los estudiantes hicieron alusión durante la entrevista a profundidad. La regulación de la motivación y afecto involucra distintas creencias motivacionales, tales como la autoeficacia (juicios de competencia para realizar una tarea), las

percepciones sobre la dificultad de una tarea, el valor de la tarea (creencias acerca de la importancia, utilidad y relevancia de la tarea) y un interés personal en la tarea (tener gusto por el área o dominio de contenido).

Las personas cuya orientación es intrínseca perciben una determinada tarea como un fin en sí mismo, en lugar de ser un medio para un fin. Dos participantes que mostraron tener motivación intrínseca, se adaptaron al perfil propuesto por la literatura (Pintrich, 2004, Pintrich y Schunk, 2002 y Wolters, 1998):

- ✓ Atribuyen sus resultados educativos a los factores internos controlables, por ejemplo, la cantidad de esfuerzo invertido en vez de una habilidad o capacidad determinada.
- ✓ Creen que pueden ser agentes eficaces en el logro de las metas que desean alcanzar. Los resultados obtenidos no provienen del azar.
- ✓ Están motivados a dominar bien el tema de estudio, no solo a estudiar para aprobar un examen o asignatura.

Otros estudiantes demostraron poseer una orientación más extrínseca, la cual complementa a la intrínseca y se refiere al modo en que se percibe la realización de una actividad por razones tales como calificaciones, recompensas, desempeño, evaluación de los demás y la competencia. Cuando una persona tiene un alto grado de orientación de metas extrínsecas, la participación de una tarea de aprendizaje es el medio para un fin. Los estímulos o recompensas impulsan al individuo para realizar una determinada acción o actividad o poner mayor interés y empeño. En particular, uno de los participantes se apegó a la descripción que se encuentra en la literatura

sobre el tema (Pintrich, 2004, Pintrich y Schunk, 2002 y Wolters, 1998). Con la motivación extrínseca se encuentra que:

- ✓ Resulta más difícil concentrarse.
- ✓ Se quiere completar la tarea con un nivel de calidad suficiente para obtener la recompensa (la calificación, en este caso), y no importa que no sea excelente.
- ✓ Será más difícil hacer la tarea en tanto no haya una recompensa identificada.

4. 7.3. Objetivo específico 3

Identificar los conocimientos que los participantes tienen acerca de los objetivos, los propósitos y las demandas de tareas propias del aprendizaje de inglés a distancia con apoyo tecnológico, de acuerdo con el plan de estudios de la carrera.

En relación con este objetivo, se logró identificar la existencia de lo que Schraw y Moshman (1995) describen como teorías metacognitivas informales, marcos mentales que integran el CMC en forma explícita. Sin embargo, esto se realizó de manera fragmentaria, dado que todavía no se han comprendido las acciones que deben tomarse para un aprendizaje eficaz (es decir, saber por qué debe hacerse algo) y tampoco se ha hecho disponible en forma explícita para poder utilizarse a cabalidad.

El CMC de los participantes presenta inconsistencias en mayor o menor grado y está influenciado por factores personales como inseguridad en la adquisición del idioma, así como el tipo de metas que se han establecido para las tareas académicas. Según Baumfield (2005), las

metas demasiado altas e irrealistas, de gran dificultad académica, pueden llevar a la frustración, al sentimiento de necesidad de ayuda constante, a evitar la tarea y al fracaso académico. De igual forma, metas demasiado fáciles de alcanzar, poco desafiantes y poco estimuladoras, hacen que los estudiantes abandonen y eviten las tareas académicas.

Por otra parte, algunos participantes demostraron teorías metacognitivas formales mediante nociones explícitas, estructuradas o integradas que pueden ejercer un profundo impacto en su desempeño. Esto implica que, en cuanto a aprendizaje se refiere, serán capaces de afirmar y clarificar los conocimientos que poseen sobre el proceso y podrán utilizarlo de manera óptima. En otras palabras, cuando los estudiantes pueden indicar y aclarar su CMC, no solo son capaces de expresarse con claridad, sino que también entienden lo que deben hacer para aprender en forma efectiva. Se deduce que quienes cuentan con conocimientos generales sobre cómo aprender serán capaces de controlar y mejorar su propia instrucción (Schraw y Moshman, 1995).

De acuerdo con Flavell, el conocimiento de la tarea tiene tres facetas. Con esto se refiere a lo que los estudiantes saben sobre el propósito de una tarea y cómo serán atendidas sus necesidades para aprender el idioma (por ejemplo, mejorar las habilidades de escritura, ampliar el vocabulario y desarrollar la fluidez en la comunicación oral). También involucra un proceso de clasificación donde se determina la naturaleza de una tarea en particular —esto puede significar comprender que aprender a leer no es lo mismo que aprender a escribir— o distinguir una tarea de pensamiento creativo de un problema de resolución de problemas. Por último, el conocimiento de la tarea incluye información sobre las demandas del aprendizaje en general,

cómo hacer un trabajo en particular y los conocimientos y habilidades necesarias para hacerlo (Wenden 1986, Victori 1995 y Cotterall 1995).

Algunos participantes lograron precisar su CMC sobre el estudio del inglés a distancia, la dinámica y naturaleza de la carrera. Por otra parte, todos lograron explicar las características que definen al “buen aprendiz de inglés a distancia”: aptitud natural para el idioma, interés por la cultura del idioma en estudio, competencia comunicativa, disposición para la lectura, compromiso, organización, disciplina, práctica constante, pasión por la carrera y conocimiento de uno mismo para identificar debilidades y autogestionar los apoyos necesarios.

Las diversas opiniones expresadas en torno a lo que se considera demandas del estudio del inglés a distancia en la UNED determinan a los participantes como poseedores de una idea clara con respecto a lo que hace un buen aprendiz de idioma. Los estudiantes evidencian comprensión de las demandas implicadas en este papel y varios aportes reflejan un proceso de clasificación de la naturaleza de estas demandas en el contexto a distancia; esto puede significar comprender que, por ejemplo, una destreza como la lectura no recibe tanta atención en la modalidad presencial como en la UNED, donde se hace imprescindible. El conocimiento de la tarea también se demuestra en los aspectos que los participantes señalan como conocimientos o habilidades necesarios para estudiar en la carrera de Enseñanza del Inglés: práctica constante, disciplina, compromiso, organización, entre otros.

El presente estudio de caso múltiple maneja la premisa de que el conocimiento metacognitivo (CMC) es un requisito previo para la auto-regulación del aprendizaje. Este también informa las decisiones de planeamiento tomadas al inicio de las tareas de estudio, los procesos de monitoreo

que regulan su realización, el auto-reconocimiento, la evaluación de problemas y el progreso, así como las acciones remediales según se requiera (Flavell, 1980). El CMC también provee los criterios de evaluación, una vez que la tarea ha concluido.

La investigación realizada con siete estudiantes de primer ingreso a la carrera de Enseñanza del Inglés ha mostrado que, en algunos aspectos de planificación y los procedimientos que constituyen el análisis de la empresa o tarea académica, el CMC es insuficiente. Por tanto, se hace necesario un mayor desarrollo del conocimiento de ámbitos específicos (por ejemplo, las habilidades para utilizar el inglés en forma correcta) el cual tiene un papel a la vez esencial y complementario.

El estudio también ha mostrado las distintas funciones del CMC. Por un lado, es un agente motivacional que energiza los procesos de auto-regulación; por otra parte, está orientado a la cognición, de modo que forma y guía los procesos académicos. Los resultados apoyan la intuición basada en prácticas de investigadores y profesores de L2, quienes reconocen la importancia del CMC y abogan por su inclusión en las tareas cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes del idioma a aprender a aprender.

4.7.4. Objetivo específico 4

Determinar los conocimientos de los participantes acerca de las estrategias eficaces para el razonamiento y la resolución de problemas propios del aprendizaje en la carrera de enseñanza del inglés a distancia con apoyo tecnológico a la luz de las teorías que fundamentan el estudio.

Este objetivo también se alcanzó. Los conocimientos de los participantes pudieron determinarse. Los datos obtenidos por diferentes medios mostraron que los estudiantes caso cuentan con conocimiento de diversas estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos. Todos ellos utilizan algunas de esas técnicas en sus estudios. Por ejemplo, se citó la memorización, una estrategia básica de ensayo que implica recitar o nombrar objetos de una lista para aprender y es efectiva para realizar tareas simples y activar la información en la memoria de trabajo, no en la memoria a largo plazo (Pintrich, 2004).

Otra estrategia citada fue la elaboración, útil para almacenar información en la memoria a largo plazo mediante la construcción de conexiones internas entre los elementos a ser aprendidos. Este tipo de estrategias incluyen el parafraseo, la elaboración de resúmenes, analogías y la toma de notas. Se evidenció también empleo de estrategias de planificación. El conocimiento previo se asocia con la tarea de estudiar el inglés. Estas relaciones ayudan a activar aspectos relevantes de la experiencia previa para organizar y comprender el material de manera más fácil. Además de esto, se describió el empleo de estrategias cognitivas de organización y gestión de recursos, las cuales ayudan al alumno a seleccionar información adecuada y construir conexiones entre los contenidos que deben aprenderse, en un esfuerzo activo y consciente para mejorar el aprendizaje.

De manera adicional, se obtuvo evidencia de estrategias de compensación afectiva, así como de pensamiento crítico. La mayoría de los participantes reportaron la aplicación de conocimientos anteriores a situaciones nuevas para resolver problemas, tomar decisiones o hacer evaluaciones críticas con respecto a normas de excelencia.

Todos los estudiantes en este estudio, sin excepción, evidenciaron en mayor o menor grado conocimiento del auto-monitoreo o supervisión, dando seguimiento a las áreas donde, a su criterio, presentan algún tipo de deficiencia. Se denota conciencia de los ajustes a realizar, desde su punto de vista, con el fin de mejorar su actividad académica.

La investigación de estrategias se basa en la teoría cognitiva, cuyo referente es O'Malley y Chamot (1990), mientras que la teoría subyacente de aprendizaje autodirigido procede de ideas propuestas en escritos teóricos en enseñanza y desarrollo de adultos (Holec, 1981 y Wenden, 1987). La mayor parte de los estudios en el campo se han centrado en la documentación de casos de estudiantes exitosos. En menor medida, también han tratado de identificar qué recursos cognitivos se pueden utilizar en la realización de tareas específicas de aprendizaje y, con mayor frecuencia, en la ejecución de las habilidades de otro idioma, sobre todo leer y escuchar (por ejemplo, Chamot, 1987; O ' Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990 y Cohen 1990). Sin embargo, la investigación de estrategias de aprendizaje ha documentado el vínculo entre los alumnos y su CMC como escaso, por lo cual el presente estudio amplía la comprensión teórica del tema, mismo que debe ser incluido como prioritario en la agenda de investigación educativa.

Además, la discusión sobre el rol del CMC en la transferencia de aprendizaje confirma la importancia del conocimiento estratégico, así como del apoyo de los docentes para promoverlo y brindar a sus alumnos orientación acerca de las condiciones apropiadas para su uso (O'Malley y Chamot, 1990, Hosenfeld 1981, Oxford 1990). La discusión sobre enfoques metodológicos y motivacionales sobre la transferencia de aprendizaje, demuestra la existencia de una intersección de las diferentes dimensiones del CMC, ya que la posesión de conocimiento estratégico conduce

a los aprendices a utilizar técnicas particulares y, a la vez, necesita conocimiento de la persona para motivarlos a continuar usando recursos estratégicos efectivos. El conocimiento de la tarea es también fundamental para la transferencia de estrategias.

Acercas del aprendizaje autodirigido, la literatura ha identificado el planeamiento, la supervisión y evaluación como las destrezas básicas para lograr dicha instrucción. En esto, ha realizado un énfasis en la necesidad de comprender mejor cada habilidad. Un elemento positivo es que los participantes del estudio de caso demostraron conocimiento de estas estrategias. Sin embargo, se requiere más investigación para delimitar la función del conocimiento metacognitivo en la planificación, monitoreo y evaluación. Este estudio ha buscado ilustrar y explicar cómo el CMC entra en juego en la ejecución de estas tres habilidades para el autoaprendizaje, incluyendo el análisis de la tarea y una habilidad de planificación que no se ha explorado lo suficiente. La información obtenida señala la necesidad de investigar el papel del CMC en el uso de habilidades de autoaprendizaje, así como incorporarlo en tareas que tienen como objetivo ayudar a los alumnos a auto-dirigir su proceso formativo.

4.7.5. Objetivo específico 5

Identificar las condiciones de aprendizaje y demandas cognitivas impuestas por el contexto a distancia apoyado por el uso de la tecnología para el estudio de una segunda lengua, de acuerdo con White y Hurd, entre otros.

Este objetivo se cumplió, de manera tal que pudo visualizarse la relación entre el alumno y el contexto como aspecto crítico de la auto instrucción. Hay un “crecimiento metacognitivo”

propiciado por el contexto a distancia que en sí mismo puede contribuir a desarrollar el autoconocimiento del aprendiz y ampliar sus habilidades.

White (1999) afirma que las creencias de los estudiantes modelan sus expectativas y les ayudan a comprender y adaptarse a las circunstancias. Las mismas constituyen la base de la interpretación hecha por los alumnos de la educación a distancia en el que están inmersos. La autora afirma que los factores clave para el estudio autodirigido se dan en la interfaz aprendiz-contexto, que ella define como el punto en que el estudiante establece por sí mismo un modo de trabajo con el material de la lengua meta para transformarlo según sus atributos individuales, conceptualizaciones, afectos, habilidades y necesidades, todos los cuales influyen en cómo se acerca, interpreta y experimenta el aprendizaje a distancia. Al mismo tiempo, el estudiante es influenciado por las demandas de la interfaz y, como resultado, puede integrarse al sistema o bien, retirarse del proceso (White, 2005).

Los estudiantes caso tienen conocimientos variados del contexto de aprendizaje a distancia; esto incluye el componente presencial en las tutorías, la separación física de compañeros y tutores y las demandas de disciplina y organización impuestas por esta modalidad. En algunos casos, el estudio en línea es percibido como una modalidad a la que el alumno debe irse adaptando, pero con presencialidad no brindadas por la presencialidad.

Otros estudiantes perciben ventajas del estudio en la UNED, por ejemplo, la pertinencia y puntualidad de la instrucción y la flexibilidad en cuanto al ritmo y estilo del aprendiz. Por otra parte, se reconoce que esta modalidad, debido a sus particularidades y demandas, no es una opción para todas las personas. En los talleres o las tutorías, las personas no vienen a aprender

las bases, puesto que ya se han estudiado previamente en casa. La asignación y ritmo de trabajo más allá de la tutoría son percibidos como fuertes, en especial por aquellos que tienen responsabilidades familiares y laborales.

Los comentarios recogidos evidencian conciencia de que el estudiante de la carrera de Enseñanza del Inglés debe ejercer —de manera autónoma— control sobre la información que necesita, sus tiempos ante cada asignatura y la organización de actividades. Además, el aprendiz debe tomar conciencia de sus necesidades y características personales para adecuar su forma de estudiar y hacer un manejo eficiente de tiempo y recursos. Varios de estos aspectos han sido asimilados por los participantes en forma gradual; de hecho, algunos señalan que, previo a su ingreso a la carrera, nadie les explicó las particularidades del contexto instruccional que encontrarían.

Otro punto que fue discutido en la entrevista a profundidad fue el aspecto tecnológico como componente esencial del aprendizaje de inglés a distancia. Se constató que todos los participantes del estudio poseen los elementos tecnológicos requeridos para realizar sus tareas y participar en las actividades de curso y cuentan con los conocimientos necesarios para el trabajar con la tecnología de manera fluida.

Las orientaciones, como parte del contexto instruccional, han recibido comentarios favorables por el detalle y precisión en las actividades de aprendizaje y el orden de los contenidos para cada semana de trabajo. Tomadas en conjunto, se aprecia una actividad continua con trabajo semanal de lectura, estudio, investigación y trabajo en línea. Esto es importante ya que los mismos estudiantes enfatizaron en sus entrevistas el valor de la organización en el estudio a distancia.

Las orientaciones de curso integran gran cantidad de información práctica con la que el estudiante puede ubicarse en el entorno de aprendizaje que la carrera ofrece. Se delimita la metodología a emplear, común a las tres asignaturas de primer ingreso: un modelo tridimensional de trabajo a distancia, talleres presenciales y actividades en la plataforma virtual

Las orientaciones constructivistas perciben el contexto social como factor primordial y determinante para el desarrollo de funciones cognitivas de orden superior (Lantolf y Appel, 1994). Según esto, la acción que tiene lugar en un determinado entorno debe entenderse en términos de objetivos, roles y medios que lo definen. Sin embargo, los supuestos adquiridos por medio de la socialización (como las creencias o conocimientos integrados en el entorno, las cuales surgen a través de la interacción que tienen lugar en esta) le dan forma a los componentes de dicho contexto.

4.7.6. Objetivo específico 6

Integrar los hallazgos sobre los conocimientos metacognitivos que los estudiantes de primer ingreso que participan en la investigación, poseen para la determinación de la incidencia en su desempeño académico.

La integración de hallazgos se logró. El análisis de la información generada a lo largo del presente estudio ha mostrado que los conocimientos adquiridos por los participantes sobre el aprendizaje sí forman parte estable de los saberes acumulados a través de su experiencia de vida, aunque no son siempre correctos. Pese a que todos los estudiantes involucrados en la investigación aprobaron las asignaturas de inglés del primer bloque de la carrera, se encontraron

diferencias con respecto a calificaciones y competencia en el idioma. Esto apoya la afirmación de que, si el CMC es un buen indicador de logros académicos, entonces deben producirse resultados que distinguen entre estudiantes más y menos experimentados.

Se ha podido constatar que los estudiantes que iniciaron el plan de estudios con debilidades en ciertas áreas (por ejemplo, F-J en uso del idioma y M-M en escritura), evidenciaron mayor dificultad en el cuatrimestre que otros participantes, pese a tener conciencia de múltiples aspectos importantes. No obstante, como se ha señalado, el CMC es falible.

La estudiante F-J, por ejemplo, no obtuvo atención oportuna después de haber realizado el examen de entrada a carrera. Se enteró de su aprobación, pero no logró contactar a la coordinación de la carrera para discutir los resultados de su prueba, lo cual pudo haber afectado de manera significativa su trabajo académico durante el primer cuatrimestre. Al igual que ella, el participante M-M, identifica como su área más débil la comprensión de escucha, aunque el examen de ingreso evidenció como su mayor debilidad la comunicación escrita.

Las creencias de los alumnos, en algunos casos erróneas, les hacen adoptar comportamientos de aprendizaje no efectivos (Horwitz, 1987). Llama la atención que los estudiantes F-J y M-M comparten una experiencia de vida similar en cuanto al aprendizaje del inglés y no parecen haber definido las áreas de enfoque adecuadas para afirmar sus carencias en ámbitos específicos del idioma y la planificación del tiempo de estudio.

Estudiantes como F-K, M-I y M-G, por otra parte, tuvieron una experiencia en el aprendizaje del inglés más focalizada y gratificante. Sus apreciaciones reflejaron comprensión de las

características y demandas propias del estudio a distancia. La existencia de un CMC fuerte y bien fundamentado fue respaldada por buenas calificaciones y valoraciones de los tutores encargados.

Todo estudiante efectivo pone en marcha un proceso de autocontrol (monitoreo) de su aprendizaje a través del cual se hace consciente de su desempeño y puede tomar medidas para salvar las dificultades que se le presenten. El proceso de autocontrol y el CMC sostienen una relación de mutua influencia. De tal forma, el aprendiz va modificando su CMC, de manera consciente o inconsciente, durante su progreso en su formación académica (Wenden, 1994). Por esta razón, es esperable que los participantes cuya experiencia ha contado con mayores dificultades en su primer cuatrimestre logren mejor desempeño si se les brinda la asesoría y entrenamiento dirigido a optimizar su CMC.

Las creencias de los estudiantes modelan sus expectativas y les ayudan a comprender y adaptarse a las circunstancias. Son la base de la interpretación que los alumnos hacen del aprendizaje a distancia en el que están inmersos (White, 1999). Hay un punto en que el aprendiz establece por sí mismo un modo de trabajo con el material de la lengua meta para transformarlo, según sus atributos individuales, conceptualizaciones, afectos, habilidades y necesidades, los cuales influyen en cómo se acerca, interpreta y experimenta el aprendizaje a distancia.

Al mismo tiempo, el individuo es influenciado por las demandas del contexto. Según sea esta experiencia, la persona puede desarrollarse como un aprendiz a distancia o bien, desertar (White, 2005). White subraya la importancia de conocer las expectativas y creencias del alumnado que pueden ayudar en la comprensión de sus realidades en las primeras etapas de la instrucción a

distancia. En consecuencia, los estudiantes pueden recibir la orientación para desarrollar métodos de aprendizaje apropiados y alcanzar sus metas académicas.

El estudio de caso en sus diferentes fases ha podido constatar que el CMC de los participantes no siempre es claro u objetivo. Ha sido moldeado por factores personales como inseguridad en la adquisición del idioma, el tipo de metas establecidas para las tareas académicas, el tipo de motivación que poseen, el modo de estudio y el uso de estrategias de aprendizaje. La investigación ha mostrado que el CMC es insuficiente en aspectos de planificación y procedimientos, los cuales constituyen el análisis de la tarea académica. En esto recae la importancia de fomentar un mayor desarrollo del conocimiento de ámbitos específicos (como las habilidades de uso correcto del inglés), cuyo papel es, a la vez, esencial y complementario.

Los hallazgos apoyan el hecho de que el CMC es un agente motivacional que genera procesos de auto-regulación y a la vez tiene el potencial para formar y guiar los procesos académicos. Los resultados apoyan la posición de investigadores y profesores de L2, quienes reconocen la importancia del CMC y abogan por su inclusión en las tareas cuyo fin es ayudar a los estudiantes del idioma a aprender a aprender. Por otra parte, el conocimiento generado por este estudio acerca de la función del CMC, puede mejorar la comprensión de tres enfoques distintos relativos a la adquisición de una L2. Cada uno de ellos otorga al alumno un papel activo: la investigación de estrategias de aprendizaje e instrucción, el aprendizaje autodirigido y la teoría sociocultural.

La investigación de estrategias se basa en la teoría cognitiva, con sus referentes O'Malley y Chamot (1990). Mientras tanto, la teoría subyacente de aprendizaje autodirigido procede de ideas propuestas en escritos teóricos en enseñanza de adultos y desarrollo (Holec, 1981 y Wenden,

1987). Por último, las perspectivas vygotskianas del funcionamiento cognitivo y desarrollo proporcionan la base para el constructivismo y la teoría sociocultural (Donato y McCormick, 1994; Lantolf y Appel, 1994).

La investigación de estrategias de aprendizaje donde se ha documentado el vínculo entre los alumnos y su CMC es escasa; por tanto, el presente estudio amplía la comprensión teórica del uso de estrategias y apunta a un área que debe ser incluida como prioritaria en la agenda de investigación educativa. Además, la discusión sobre el rol del CMC en la transferencia de saberes confirma la importancia del conocimiento estratégico, así como del apoyo de los docentes para promover la utilidad de las estrategias y brindar a sus estudiantes orientación acerca de las condiciones apropiadas para su uso (O'Malley y Chamot, 1990; Hosenfeld 1981 y Oxford 1990). Acerca del estudio autodirigido, la información obtenida señala la necesidad de investigar con profundidad la función del CMC en el uso de habilidades de autoaprendizaje y de incorporarlo en tareas que orienten a los alumnos a auto-dirigir su proceso formativo.

Desde una perspectiva constructivista, el contexto social es un factor clave para el desarrollo de funciones cognitivas de orden superior (Lantolf y Appel, 1994). Así, la acción que tiene lugar en un determinado entorno debe entenderse en términos de los objetivos, roles y medios que lo definen. Sin embargo, las creencias o conocimientos formados e integrados en el entorno a través de la interacción efectuada en este mismo, le dan forma a los componentes de dicho contexto. A su vez, el contexto configura la actividad de regulación.

Los alumnos participantes en esta investigación han experimentado cambios diversos que el contexto les ha impuesto. La sustitución de viejos hábitos, así como la adopción de nuevas estrategias de aprendizaje apoyadas en la tecnología han dejado su huella.

4. 8. Líneas teórico-metodológicas propuestas

Según lo establecido en el plan de estudios de la carrera de Enseñanza del Inglés de la UNED, la orientación del enfoque curricular es cognoscitivo-constructivista (Mora, 2008). De acuerdo a esto, la intervención didáctica consiste en crear las condiciones adecuadas para que el alumno construya esquemas de pensamiento correctos y profundos de conocimiento a través de la experiencia práctica, el desarrollo de proyectos o la flexibilidad en situaciones concretas de aprendizaje. La meta es formar individuos “activos, autónomos, reflexivos y responsables de su propio aprendizaje” (Mora, 2008, p. 35).

En atención al objetivo general de esta investigación, se articularon líneas teórico-metodológicas en el plan de estudios de la carrera. Se tomaron como puntos de referencia cada uno de sus elementos curriculares.

Para cada elemento, se ofrecieron consideraciones a partir de los hallazgos de investigación en las cuatro dimensiones del conocimiento metacognitivo: persona, tarea, estrategia y contexto.

Elemento curricular 1: Objetivos

Reflejan los aprendizajes que construirán los estudiantes. Se considera a los estudiantes en su elaboración, ya que deben estar relacionados con los conocimientos previos (Mora, 2008).

Conocimiento de la persona

El conocimiento metacognitivo (CMC) es lo que la persona sabe sobre lo que es aprender y en qué consiste este proceso (Flavell, 1981). El CMC es estable, expresable, falible e interactivo. Se ha comprobado que los conocimientos sobre el aprendizaje forman parte de los saberes acumulados a través de la experiencia de vida de los estudiantes. Sin embargo, estas nociones no siempre son correctas ya que están influenciadas por diversos factores. Las creencias de los alumnos, en algunos casos erróneas, les hacen adoptar comportamientos de aprendizaje no efectivos. Las creencias motivacionales de los estudiantes y las nociones sobre su auto-eficacia en el aprendizaje del inglés y el uso de la tecnología para el estudio a distancia, influyen en forma significativa el desempeño académico, razón por la cual las ideas que los alumnos traen a la universidad deben ser identificadas en los primeros estadios de formación.

Las creencias de los estudiantes modelan sus expectativas y les ayudan a comprender y adaptarse a las circunstancias. Al mismo tiempo, el individuo es influenciado por las demandas del contexto, de modo que puede llegar a desarrollarse como un aprendiz a distancia, o bien, desistir y abandonar el sistema.

Por este motivo, los estudiantes deben contar con espacios donde puedan dar a conocer sus expectativas y creencias para lograr la comprensión de sus realidades en las primeras etapas de la instrucción a distancia. En consecuencia, los estudiantes pueden recibir la orientación para desarrollar métodos de estudio apropiados y alcanzar sus metas académicas.

Conocimiento de la tarea

De acuerdo con Flavell, el conocimiento de la tarea tiene varias facetas. Se refiere a lo que los estudiantes saben sobre el propósito de una tarea y cómo serán atendidas sus necesidades para aprender el idioma (por ejemplo, mejorar las habilidades de escritura, ampliar vocabulario o desarrollar la fluidez en la comunicación oral). También involucra un proceso de clasificación que determina la naturaleza de una tarea en particular (por ejemplo, diferenciar el proceso de aprender a leer del de aprender a escribir o distinguir una tarea de pensamiento creativo de un problema de resolución de problemas). Por último, el conocimiento de la tarea incluye información sobre las demandas del aprendizaje en general, cómo hacer un trabajo en particular y los conocimientos y habilidades que se necesitan para hacerlo.

El CMC es un requisito previo para la auto-regulación e informa las decisiones de planeamiento que se toman al inicio de las tareas de aprendizaje. El estudio de inglés a distancia con apoyo tecnológico constituye una tarea cuyas demandas deben ser conocidas a cabalidad antes de asumirse. No todos los estudiantes de primer ingreso pueden articular con precisión su conocimiento sobre esta tarea y el tipo de dinámica que la caracteriza. Es posible que algunos de ellos cuenten con nociones acerca del “buen

aprendiz de inglés a distancia”. Sin embargo, es importante que el alumno sea entrenado para observar con detenimiento los objetivos de las actividades de aprendizaje. Si no comprende la actividad a realizar y solo cumple con elaborarla, no alcanzará el propósito primordial de la tarea.

También es importante que se incluyan objetivos para la enseñanza de conocimientos metacognitivos en la unidad de estudio regular junto a los contenidos específicos de las asignaturas. Por ejemplo, un objetivo metacognitivo podría ser explicar cómo un determinado método de enseñanza del inglés puede ser implementado en clases de adultos, pero no es recomendable para niños escolares. La enseñanza y evaluación, en consecuencia, debe realizarse con la finalidad de que los aprendices utilicen su CMC.

Conocimiento de la estrategia

Es prioritario que el estudiante de la carrera aprenda a establecer sus propias metas y objetivos personales de aprendizaje para un tema, unidad o lapso de tiempo determinado. El andamiaje para el aprendizaje a distancia involucra tres grandes aspectos de la metacognición: la planificación, el monitoreo y la evaluación. Para cada uno de ellos, existen estrategias cuya integración en los diseños de cada asignatura, así como en la praxis de trabajo del tutor, resulta de total pertinencia.

Como expertos en su campo, los tutores tienen todo tipo de conocimiento implícito sobre estrategias, así como la situación y las razones para emplearlas. Cuando los tutores comparten este conocimiento estratégico a través de la discusión, la demostración o la instrucción explícita, no solo se enseñan las técnicas y procedimientos que facilitan la adquisición de nuevos conocimientos, sino que también se hace concientización sobre el uso de estrategias y se amplía su rango de aplicación.

Conocimiento del contexto

Desde una perspectiva constructivista, el contexto social es un factor clave para el desarrollo de funciones cognitivas de orden superior (Lantolf y Appel, 1994). Así, la acción que tiene lugar en un determinado entorno debe entenderse en términos de objetivos, roles y medios que lo definen. No obstante, las creencias o conocimientos formados e integrados en el entorno a través de la interacción que tiene lugar en él, es lo que da forma a los componentes de dicho contexto. A su vez, el contexto configura la actividad de regulación de los discentes.

Elemento curricular 2: Contenidos y acciones para aprender

Se concibe como elemento en construcción y no como información procesada. Se incluye información, procedimientos, actitudes y valores. Se da primacía a la existencia de conocimientos previos, con los cuales se pueden crear redes conceptuales (Mora, 2008).

Conocimiento de la persona

Los aprendizajes significativos parten y se relacionan con estructuras cognitivas previas. El estudiante debe determinar lo que puede hacer con los nuevos contenidos. Es el discente quien, con la guía focalizada de sus tutores, debe construir su propia comprensión de conceptos, relaciones y procedimientos durante el aprendizaje del nuevo sistema lingüístico, para lo cual es imprescindible fortalecer su conocimiento metacognitivo.

Conocimiento de la tarea

El conocimiento metacognitivo de los estudiantes se fortalece mediante la asociación del contenido de las tareas académicas regulares con la resolución de problemas reales y cotidianos. Por otra parte, este conocimiento puede ser enseñado de manera explícita en algunas lecciones o unidades específicas, aunque resulta más efectivo que el CMC se introduzca implícitamente en las lecciones basadas en el contenido habitual de las diferentes materias.

Conocimiento de la estrategia

Las estrategias generales de pensamiento y solución de problemas pueden enseñarse en el contexto del estudio del inglés y el aprendizaje será más eficaz si se vincula al contenido específico de la asignatura, sea esta gramática, fonética, o redacción, entre otras. En algunas áreas, tales como lectura o escritura, la enseñanza del CMC acerca de diferentes estrategias generales de comprensión es pertinente y deseable. En una lección de cualquier materia, el docente puede identificar ocasiones en que el conocimiento metacognitivo se puede discutir. Este abordaje explícito ayuda al alumno a conectarse con otros conceptos previamente adquiridos acerca del material y las estrategias empleados.

Conocimiento del contexto

Es conveniente, para un fortalecimiento de la metacognición, que la interactividad al interior del contexto instruccional articule convenientemente textos escritos, ilustraciones, gráficos, cuadros, secuencias de vídeo, sonido o música. La presentación de contenidos a través de todas estas formas desencadena nuevas relaciones cognitivas y sensoriales en los alumnos y aumenta su motivación y su gusto por aprender.

Elemento curricular 3: Profesores

Es corresponsable en el proceso de construcción del conocimiento ya que guía al estudiante hacia la construcción del mismo. Asume un rol mediador entre el estudiante y el conocimiento (Mora, 2008).

Conocimiento de la persona

El tutor es la figura que, en primera instancia, provee un andamiaje cognitivo para que el alumno se apoye durante las primeras etapas de estudio a distancia y mientras va desarrollando autonomía como aprendiz en este entorno. El docente aporta los elementos externos que motivan a los estudiantes menos orientados hacia la auto reflexión, a prestar atención a sus procesos internos de aprendizaje y de construcción de significados. Cuando el tutor logra comprender las motivaciones del alumnado, así como sus percepciones del estudio a distancia, le es más fácil planificar su trabajo y la entrega docente con miras a propiciar la autorregulación de los aprendizajes de sus estudiantes.

El tutor necesita comprometerse con su propia auto-reflexión para verificar de qué manera está afrontando su práctica diaria y poder repensar su propia actuación, estrategias y actitudes como facilitador del proceso educativo. La acción reflexiva del docente, en oposición a la acción rutinaria, otorga la amplitud intelectual necesaria para aceptar diferentes puntos de vista, reconocer errores y considerar los efectos que su actuar ejerce sobre el desarrollo cognitivo de sus alumnos. La acción reflexiva lleva al cambio progresivo y crítico de su accionar y el perfeccionamiento de su *praxis*.

Conocimiento de la tarea

La preparación para acometer tareas de aprendizaje es facilitada por el docente mediante la adecuada planificación de las experiencias, con acciones como:

- detección y explicitación de objetivos de enseñanza
- preparación o acondicionamiento del aula virtual o entorno de trabajo en línea
- estructuración de metas individuales y grupales
- especificación de los logros deseables y esperados
- estimulación de actitudes conducentes al éxito
- estructuración de las tareas académicas y las fases para su desarrollo
- asignación de roles para el trabajo cooperativo

Conocimiento de la estrategia

El lenguaje relativo a la cognición que es compartido mientras se realiza una determinada tarea, ayuda a los estudiantes a ser más conscientes de su propio conocimiento metacognitivo. El modelado o demostración de estrategias por parte del docente proporciona aplicaciones prácticas sobre el uso de diversas técnicas o procedimientos para resolver problemas reales. Otras acciones que los tutores pueden ejecutar para el fortalecimiento de la metacognición son:

- discutir por qué está utilizando una técnica en particular para un ejercicio específico, de manera que se propicie que los alumnos también discutan cuestiones relacionadas con el conocimiento condicional que gobierna el cuándo y el por qué usar diferentes estrategias

- realizar preguntas de inducción durante la práctica guiada
- brindar andamiaje a través de ejemplos y el uso de listas de cotejo
- monitorear las conductas de los estudiantes
- facilitar preguntas de auto-examen durante la práctica autónoma
- coordinar mecanismos de valoración intra- e inter-individuales

Conocimiento del contexto

Los docentes de idioma tienen como objetivo proporcionar a sus estudiantes la instrucción que facilite el desarrollo de la autonomía lingüística. Sin embargo, los alumnos de la carrera necesitan de igual modo la orientación para mejorar y ampliar sus conocimientos sobre el aprendizaje, para que sean más autónomos en su enfoque hacia el perfeccionamiento de la lengua que deberán enseñar en un futuro próximo. Algunas acciones con que los tutores pueden apoyar esta transición al aprendizaje autónomo son:

- considerar dentro de la planificación y organización de materiales y recursos la adopción o diseño de instrumentos para la valoración metacognitiva
- enseñar a los estudiantes a evaluar las actividades de aprendizaje
- verificar los cambios que se van generando en los estudiantes
- replantear o reajustar actividades poco efectivas

Elemento curricular 4: Metodología

Se concentra en estrategias que permiten la construcción del conocimiento, como aprender a aprender, resolver el conflicto cognitivo, metodología de la pregunta y resolución de problemas.

Conocimiento de la persona

Para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés a distancia se precisan estilos pedagógicos centrados en el sujeto que aprende y sus necesidades comunicativas, donde se haga recurso a la experiencia previa de la persona o se oriente la interacción entre pares. Además, es necesario que estas promuevan aprendizajes significativos y otorguen autonomía al estudiante en el proceso de aprender a aprender. Al otorgar un mayor protagonismo a los alumnos, se favorece su colaboración activa en las decisiones sobre aspectos como normas de funcionamiento, evaluación o metodología. Este poder se va distribuyendo en forma gradual de acuerdo a la madurez, habilidad y capacidad de los alumnos para llevarlo a cabo.

Las metodologías de orientación constructivista consideran el rol del docente como proveedor del andamiaje instruccional, esto es, de estructuras provisionales que sirven de apoyo a los estudiantes en el desarrollo de procesos comunicativos, cognitivos y metacognitivos. Los estudiantes, por su parte, pueden ayudarse y colaborar mutuamente en el aprendizaje y construcción de los nuevos significados. Mediante las actividades de interacción con los pares coordinadas por el tutor, el estudiante aclara sus

dudas, recibe realimentación, incrementa sus conocimientos y adquiere nuevas estrategias.

Conocimiento de la tarea

El aprendizaje a distancia es en sí mismo una tarea que debe llevar a cabo el que estudia: el alumno participa en una construcción colectiva del conocimiento, y concibe esa colaboración como una de sus tareas. No obstante, esa posibilidad de crear y recrear con otros necesita estructuras definidas y lineamientos que preparen al estudiante para comprender las fases de desarrollo del trabajo que deberá realizar. Como ocurre en la instrucción sobre estrategias, se requiere la metodología de instrucción directa, esto es, la explicación, el modelado y el moldeamiento del modo de pensar y afrontar cualquier tarea académica.

Conocimiento de la estrategia

Una metodología que apunta a mejorar la capacidad del sujeto de autorregular su conducta en general, así como de valorar críticamente la información que recibe, requiere:

- Enseñar conjuntamente estrategias de carácter general (metaconocimiento) y estrategias de carácter específico. Lo que confiere a este entrenamiento su carácter metacognitivo es que el estudiante va a adquirir un tipo de conocimiento donde podrá coordinar el empleo de reglas de carácter procedimental (no necesariamente conscientes) las cuales hacen posible controlar el empleo de las estrategias específicas que también serán objeto de entrenamiento.
- Enseñar no sólo qué estrategia aplicar, sino cuándo, cómo y por qué aplicarla, dado que estas condiciones parecen indispensables para que el conocimiento de las estrategias de distinto nivel sea efectivo y se aplique de forma flexible y generalizada.
- Facilitar al estudiante la toma de conciencia sobre la eficacia de los procedimientos que se le enseñan a través del contraste explícito de los resultados actuales con los antiguos.
- Realizar un entrenamiento prolongado y en diferentes contextos, a fin de facilitar la transferencia de las estrategias específicas y, sobre todo, a fin de que el sujeto aprenda a regular la aplicación de las mismas.
- Eventualmente, enseñar a los sujetos a verbalizar los procedimientos y estrategias que utilizan, así como las condiciones en que son aplicables, a fin de que ello pueda contribuir al control voluntario y consciente de la propia conducta.

Conocimiento del contexto

La aplicación de una enseñanza centrada en el alumno depende del contexto en el tanto que involucra aspectos como la preparación del docente, la naturaleza de la asignatura y las características de los alumnos. Cada situación de enseñanza está determinada por multitud de variables y, en función de

cómo ellas interactúan. Se requiere de un docente comprometido con su trabajo y preocupado, tanto por el contenido de aprendizaje como por el modo en que ejerce su enseñanza. Este hecho requiere de un profesional que disponga de una actitud reflexiva que le permita aprender desde su práctica; y todo ello reclama un nuevo modelo de desarrollo profesional.

Independientemente de la metodología empleada, un enfoque para mantener la motivación de los estudiantes se halla en el diseño de los materiales, concretamente en el soporte tecnológico y mediático, en la redacción de las instrucciones, en la calidad de la información y en la pertinencia de los mensajes que se proporcionan a los alumnos. Es en estos componentes donde se puede imprimir el efecto motivacional y ayudar al alumno para que no ceda en el esfuerzo y busque opciones cuando las tareas sean complejas. En esta parte, es posible buscar que desarrolle pautas personales para el planteamiento y la solución de problemas, para valorar el resultado obtenido, y para que (en suma) mejore su autoconfianza y su autopercepción como estudiante.

Elemento curricular 5: Recursos

Se usan recursos que ayuden a los estudiantes a construir el conocimiento (no recursos acabados o decorativos), para comprobar empíricamente una idea o probar una posible respuesta o solución de un problema, y se valora como recurso el entorno natural y social (Mora, 2008).

Conocimiento de la persona

Las evaluaciones o mediciones periódicas de la satisfacción de los estudiantes son medios para verificar, entre otras cosas, si la automotivación y la motivación brindada por la carrera a través de recursos tecnológicos, materiales y de orientación pedagógica son adecuadas o no. Los resultados de dichas evaluaciones pueden revelar hasta que punto están resueltas las necesidades afectivas de los estudiantes y partir de ahí para crear nuevas oportunidades para consolidar la autogestión. Un sistema de educación a distancia debe contemplar la motivación de sus estudiantes como un componente integrado, junto a otros más tradicionales, como el desarrollo y la entrega de materiales de aprendizaje, la evaluación de resultados de aprendizaje, y la provisión de apoyo cognoscitivo y administrativo a los estudiantes.

Conocimiento de la tarea

La carga de autonomía e independencia que puede desarrollar un estudiante autogestionado no libera a la carrera de la obligación de crear un acompañamiento que motive para avanzar en su formación. Tal motivación debe estar presente no solamente en los recursos que se ponen a su alcance, sino en la interacción cercana con el tutor y el equipo de soporte técnico, a fin de que un alumno determine lo que aprende, cómo lo hace y con qué objetivos, aprovechando la mediación tecnológica.

Conocimiento de la estrategia

Las estrategias en la modalidad a distancia se consideran como acciones programadas por el alumno para aumentar su capacidad de aprender, autorregular su metacognición y adaptarse a situaciones emergentes propias del medio. Factores como la motivación y la concentración son determinantes para emprender cualquier acción estratégica; de igual manera lo es el poder gestionar las tareas a realizar, así como determinar los tiempos para su aplicación en la modalidad virtual. Resulta imprescindible entrenar al discente a discernir y determinar el uso de las tecnologías y recursos disponibles en la modalidad, presuponiendo que los conoce y sabe cómo acceder a ellos para conseguir la mayor utilidad. Si el estudiante tiene el control de las acciones estratégicas que va implementando, puede decidir si le son útiles o no para seguir haciendo uso de ellas, o bien, adecuarlas o cambiarlas por procedimientos más efectivos.

Conocimiento del contexto

Si la carrera y los apoyos tecnológicos que la institución ofrece conciben a la interacción social dentro de sus componentes, esta debe ser promovida como una tarea sistémica, que involucre a diversas áreas:

- a) Académica, por la conveniencia de que el alumno reciba de manera regular asesoría y realimentación a su trabajo por parte de los tutores asignados.
- b) Administrativa, por los procedimientos que se derivan de estudiar a distancia (pagos, envíos, calificaciones, constancias, entre otros).
- c) Metodológica, por la necesidad de encuadrar al alumno en el entorno virtual y orientarlo para que se familiarice con sus formas de trabajar, especialmente cuando inicia sus estudios; pero también para ofrecerle apoyo en el uso de mejores estrategias de aprendizaje.
- d) Motivacional, por la importancia de utilizar mecanismos que refuercen constantemente la voluntad de continuar con el estudio, y de conocer y minimizar las razones para no interrumpirlo.

Esto apunta a un aprendizaje en comunidad que facilita el trabajo en forma independiente, y en interacción con los recursos tecnológicos, el material de aprendizaje, pero también en colaboración y en una relación igual con compañeros de lugares distintos y alejados, intercambiando conocimientos y experiencias.

Elemento curricular 6: Contexto socio-cultural

La construcción del conocimiento está condicionada por el contexto cultural y sus herramientas disponibles. La acción cooperativa y colaborativa dinamiza la construcción de ese conocimiento.

Conocimiento de la persona

La experiencia social y la interacción con el mundo impactan las acciones de las personas y la forma

en que se autorregulan. El aprendizaje que se logra a partir de la auto-observación y los resultados de la experiencia y conocimientos obtenidos a partir de la interacción con el contexto social son muy importantes para modificar de manera positiva la percepción del estudiante sobre sí mismo y facilitar la adquisición de conocimientos. La interacción con el mundo real le permite al individuo recibir realimentación sobre su eficacia, así como conocimiento declarativo y auto-regulatorio. También es importante experimentar resultados como buenas calificaciones o recompensas por alcanzar criterios de excelencia preestablecidos. Influencias sociales tales como el buen rendimiento de un modelo adulto y la persuasión verbal también pueden fortalecer el sentido de autoeficacia del alumno.

Conocimiento de la tarea

Los objetivos académicos, así como los resultados esperados por la realización de una determinada tarea deben estar vinculados no solo con la obtención de buenas calificaciones, sino con retribuciones como la estima social o las oportunidades de empleo en un futuro cercano. Estos aspectos pueden variar ampliamente el desempeño académico, así como el tiempo de logro. Una tarea efectiva debe incluir cambios no estructurados y roles que ayudan a los estudiantes a ensayar temas complejos de la vida adulta y profesional.

El aprendizaje colaborativo tan deseable en la educación a distancia requiere de un contexto instruccional muy enriquecido, y sus condiciones deben ser enseñadas, apoyadas técnica y académicamente por la carrera al estar sujetas al tiempo de dedicación que tenga el estudiante y su condición personal.

Conocimiento de la estrategia

Las estrategias de aprendizaje autorregulado son acciones y procesos dirigidos a adquirir información o habilidades que involucran percepciones de gestión, propósito e instrumentalidad. Incluyen métodos tales como autogestionar, organizar y transformar la información del entorno instruccional. Por tanto, el estudiante proactivo es aquel que ha adquirido estrategias para la manipulación de su entorno instruccional, por ejemplo, para organizar un área de estudio adecuada para completar su trabajo académico en el hogar. El punto crítico es que, a pesar de que el uso de estrategias de aprendizaje para controlar el contexto se puede propiciar a través de la instrucción, está de por medio la influencia de procesos personales tales como el establecimiento de objetivos y la percepción de autoeficacia del aprendiz. Estos son elementos a considerar en cualquier acción docente.

Conocimiento del contexto

Un tipo de influencia que resulta crucial para la autorregulación del estudiante es la estructura del contexto educativo, en particular elementos tales como la tarea académica y el entorno virtual. Se puede afirmar que el aprendizaje humano es dependiente del contexto social y ambiental del que surgió, lo cual se extiende al aprendizaje autorregulado. Consecuentemente, acciones como cambiar una tarea académica por otra, solo aumentar el nivel de dificultad, cambiar el entorno académico de un lugar ruidoso a un lugar tranquilo, o migrar de una plataforma virtual a otra pueden incidir en la autorregulación del aprendiz. No puede obviarse el hecho de que el contexto otorga gran parte de significado a la información que el alumno recibe y cuyo procesamiento se facilita cuando él aprende a organizar los elementos de dicha información, adecuándolos a su propia estructura mental.

Elemento curricular 7: Visión educativa a distancia

Se incluyen, en los materiales educativos, aspectos orientados hacia un aprendizaje más significativo para los estudiantes. En forma explícita, se diseñan estrategias para aprender a distancia y se integran como actividades de estudio la resolución de problemas o estudios de caso, que pueden darse en forma individual o grupal, gracias a recursos tecnológicos. La evaluación se contempla como un proceso continuo, flexible, integral, sistemático y participativo (Mora, 2008).

Conocimiento de la persona

Para el estudiante, visto como eje central, la educación a distancia requiere de un fuerte aporte de autoconocimiento para que el discente esté en posición de resolver sus necesidades de aprendizaje. De igual manera, conocer cómo aprenden los educandos es vital para el docente. Mientras algunos estudiantes son orientados al aprendizaje activo y se decantan por el trabajo en grupo y cooperativo, otros son más reflexivos y consideran detenidamente y desde diferentes ópticas toda la información que llega a su poder, antes de llegar a una conclusión. Alumnos más activos se favorecen del aprendizaje en red, en tanto que, para los reflexivos, el material didáctico y las herramientas de comunicación (como los foros de debate) son esenciales, al permitir a los educandos recoger datos y analizarlos para llegar a las conclusiones oportunas. Los estudiantes teóricos buscan la objetividad, la precisión y exactitud y los alumnos más pragmáticos tratan siempre de poner en práctica sus ideas y buscan la rapidez y eficacia en sus acciones y decisiones. Para los primeros, el material didáctico deben permitir el análisis del marco teórico de la materia objeto de estudio para su posterior esquematización. Los segundos precisan de espacios para crear, poner en tela de juicio la información que se les transmite y establecer comunicación con sus respectivos tutores. Dichas consideraciones son esenciales para la planificación docente y la asignatura como un todo.

Conocimiento de la tarea

La evaluación auténtica se refiere a tareas que simulan cambios y situaciones complejas que ocurren en el mundo real. Para tal efecto, es pertinente un modelo integrador que fomente una alta interacción entre estudiantes y tutores y entre el grupo de iguales. En este caso, las tareas colaborativas son efectivas para la construcción conjunta de nuevos contenidos, a partir de la cooperación y la discusión. La evaluación como tarea del proceso docente se realiza de manera continua. Algunos momentos de especial importancia son:

- el inicio del cuatrimestre, cuando se logra detectar las deficiencias o aptitudes del educando
- durante el curso, cuando se aplica la evaluación formativa en la valoración de trabajos o tareas al entregarlos con comentarios y recomendaciones
- al finalizar el período académico, en reunión con el equipo de docentes, cuando se pone de relieve el carácter sumativo de la evaluación.

Tendencias alternativas y más novedosas para la asignación y evaluación de tareas y exámenes deben aprovechar las potencialidades que las nuevas herramientas de comunicación ofrecen en cuanto a pruebas y modelos de evaluación síncronos y colaborativos.

Conocimiento de la estrategia

La población adulta requiere un proceso permanente de actualización de capacidades y conocimientos que le ayude a mejorar su desempeño de manera permanente. Además de la alfabetización y formación tecnológica, el objetivo primordial no es saber más, sino aprender mejor. Para ello se hace necesario el dominio de las estrategias metacognitivas, así como habilidades de acceso y transformación de contenidos del saber. La metacognición permite indagar y reflexionar sobre la forma como la persona aprende y controla sus propias estrategias y procesos de aprendizaje, con el objeto de modificarlos y/o mejorarlos. Las prácticas instruccionales inductoras de la metacognición en estudiantes de lengua extranjera propician procesos de autoreflexión e intersubjetividad para la construcción compartida de la lengua meta.

El desafío del docente es el de aportar situaciones externas que induzcan en los estudiantes el uso de estrategias metacognitivas y de autorregulación, especialmente en aquellos menos prestados a la reflexión y la autovaloración. Existen procedimientos generales que el docente puede adoptar a fin de inducir directa o indirectamente la actividad metacognitiva en sus estudiantes en relación con los tres grandes aspectos de la metacognición: la planificación, el monitoreo y la evaluación.

Conocimiento del contexto

La educación a distancia responde a un aprendizaje constructivista en la medida que potencia y tiene en cuenta el contexto del discente y este se convierte en el verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje, basado en principios de responsabilidad (flexibilidad de horarios, ritmos de trabajo y

demás) y autocontrol (actividades de autoevaluación y supervisión). En cierto modo, el material que se facilita al alumno a distancia es su único vínculo físico con el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe estar diseñado para fomentar el estudio independiente, flexible e individualizado; esto es, el aprendizaje acorde con el constructivismo.

4.9. Conclusiones

La sección precedente ha indicado como los conocimientos derivados del estudio de caso pueden ser utilizados por los docentes que consideran el entrenamiento metacognitivo del aprendiz como parte integral de su enseñanza. La conclusión, por lo tanto, esbozará recomendaciones para ilustrar las implicaciones prácticas de la investigación.

El CMC juega un papel importante en la formación y el éxito académico y, de manera implícita, en las formas en que los estudiantes son enseñados y evaluados. El conocimiento metacognitivo de diferentes estrategias; por ejemplo, permite que los alumnos se desempeñen mejor y aprendan más. Además, el CMC facilita la transferencia de aprendizaje, es decir, la capacidad de usar el conocimiento ganado en un escenario o situación en un ámbito diferente (Bransford et al., 1999).

Los estudiantes a distancia se enfrentan a menudo con nuevas tareas que requieren conocimientos y habilidades que aún no han aprendido. En este caso, ellos no pueden depender sólo de sus habilidades o conocimientos específicos previos para realizar una tarea; necesitan saber sobre diferentes estrategias generales para el estudio a distancia y el pensamiento con el fin de utilizarlas para labores nuevas o desafiantes en un contexto no tradicional. El mismo Modelo Pedagógico de la UNED establece que “aprender a aprender es el objetivo más ambicioso e irrenunciable de la educación a distancia” (UNED, 2004, p. 15). Lo anterior apunta a la

necesidad de desarrollar estrategias que permitan al discente investigar y descubrir de una manera autónoma, planificar y regular su actividad y, por último, lograr por sí mismo aprendizajes significativos en escenarios diversos.

El conocimiento de la persona es crucial para el estudio a distancia ya que puede ser un importante facilitador o una restricción. Aquellos que conocen sus propias fortalezas y debilidades pueden ajustar su cognición y pensamiento para ser más adaptables a diversas tareas y, así, facilitar la adquisición de nuevos contenidos. Si, por ejemplo, un alumno se da cuenta de que no sabe mucho sobre un tema en particular, puede enfocarse más en esa área al estudiar, así como utilizar diferentes estrategias para asegurarse de que entiende el tema. Los estudiantes cuyo conocimiento de sí mismos es incompleto serán menos capaces de adaptarse a diferentes situaciones y regular su propio aprendizaje. Es probable que la persona que lee un texto y piensa que sí lo entiende, aunque en realidad no es así, no va a retroceder para releer o revisar el texto y asegurarse de que sí lo ha comprendido. Del mismo modo, un alumno que cree dominar por completo el material no estudiará para la próxima prueba en la misma medida en que lo hará quien reconoce no entender lo que está leyendo y, por tanto, hace ajustes remediales. En consecuencia, la falta de autoconocimiento constituye una limitación en el aprendizaje.

Existen varias implicaciones de las relaciones entre conocimientos metacognitivos, aprendizaje, enseñanza y evaluación. En cuanto a la instrucción, es necesario enseñar de manera explícita el conocimiento metacognitivo. Los docentes pueden hacer esto en algunas lecciones o unidades específicas, pero en muchos casos la instrucción debe ser más implícita. La expectativa no es que

los docentes enseñen conocimiento metacognitivo en cursos separados o en unidades independientes, aunque esto puede ser factible (Hofer et al., 1998).

Dado que los estudiantes al ir a la universidad tienen más probabilidades de ser mejores aprendices en general, es necesario transmitir los conocimientos metacognitivos en forma explícita. No obstante, resulta más efectivo que el CMC se introduzca en las lecciones regulares basadas en el contenido habitual de las diferentes materias. Las estrategias generales de pensamiento y solución de problemas, por ejemplo, pueden enseñarse en el contexto del estudio del inglés y el aprendizaje será más eficaz si se vincula al contenido específico de la gramática o la fonética, no en abstracto. En algunas áreas, tales como lectura o escritura, la enseñanza del CMC acerca de diferentes estrategias generales de comprensión es pertinente y deseable.

Los docentes pueden incluir algunos objetivos para la enseñanza de conocimientos metacognitivos en la unidad regular junto a los contenidos específicos de la asignatura y luego enseñar y evaluar de manera que el CMC se utilice. Durante una lección de cualquier materia, el profesor puede identificar ocasiones en que el conocimiento metacognitivo se puede discutir, tal como en grupos de lectura sobre el uso de las estrategias para analizar una sección de una historia. Este abordaje explícito y discusión ayudan a los estudiantes a conectarse con otros conceptos previamente adquiridos acerca de la lectura y las estrategias empleadas. Además, incorporar la discusión del CMC al discurso cotidiano de la asignatura ayuda a fomentar un idioma común para que los estudiantes hablen sobre su propia cognición y aprendizaje.

El lenguaje relativo a la cognición compartido entre pares, así como entre tutores y alumnos, ayuda a los estudiantes a ser más conscientes de su propio CMC. Mientras los aprendices

escuchan o ven cómo sus compañeros de grupo abordan una determinada tarea, pueden comparar sus propias estrategias y valorar la utilidad relativa de las mismas. Este tipo de discurso y debate ayuda a que la cognición y el aprendizaje sean menos opacos para los estudiantes y no se perciban como algo que sucede de manera misteriosa.

Otra forma de enseñanza efectiva es el modelado o demostración de estrategias, acompañado de la explicación correspondiente. Por ejemplo, cuando el tutor está explicando un ejercicio a la clase, puede hablar en voz alta sobre sus propios procesos cognitivos a medida que resuelve el problema. Este método proporciona un modelo para los estudiantes, mostrándoles cómo utilizar estrategias para resolver problemas reales. Por otra parte, el docente también podría discutir por qué está utilizando esta técnica en particular para este ejercicio específico, de manera que se propicie la discusión con los alumnos sobre cuestiones relacionadas con el conocimiento condicional que gobierna el cuándo y el por qué usar diferentes procedimientos.

Como expertos en su campo, los docentes poseen conocimiento implícito sobre estrategias, así como la situación y razones para emplearlas; sin embargo, los estudiantes a menudo carecen de los medios para acceder a este conocimiento. Si este nunca es compartido a través de la discusión, la demostración o la instrucción explícita, es difícil que los alumnos aprendan.

En cuanto a las implicaciones para la evaluación, la inclusión del conocimiento metacognitivo según el modelo que ha sustentado esta investigación no pretende generar el desarrollo de secciones especiales o exámenes estandarizados para su medición. El CMC es importante en términos de la manera cómo es utilizado por los estudiantes para facilitar su propio aprendizaje. En este sentido, es más probable que cualquier evaluación de CMC sea más informal que formal.

Si los profesores discuten el conocimiento metacognitivo como parte de su discurso de aula normal, deben escuchar a los estudiantes cuando hablan sobre su propia cognición.

Basados en estas conversaciones, los tutores podrán comprender el nivel general de CMC en sus alumnos y serán capaces de intuir rápidamente su nivel y profundidad. En muchos aspectos, esto no es diferente de los diagnósticos realizados por los docentes de idioma al inicio de un curso para evaluar el nivel de conocimientos que sus alumnos traen consigo: empezar una discusión, hacer algunas preguntas, escuchar las respuestas y hablar con los estudiantes. Con base en este intercambio de información, es posible estimar las nociones previamente adquiridas.

De acuerdo con las preguntas que se hagan, puede determinarse cómo los estudiantes perciben el contenido de una asignatura, la escritura, lectura, gramática y las tareas que se asignan a su rol. Es factible también conocer por qué algunos están involucrados en forma activa e independiente en su aprendizaje mientras que otros parecen reacios a tomar cualquier iniciativa. Dicha información puede ser recogida durante el período académico según sea necesario. Las opiniones de los alumnos sobre tareas complejas o problemas irresolubles para ellos pueden brindar la oportunidad de explorar las dificultades específicas de un grupo o un individuo.

Así como hay variación en el conocimiento de contenidos teóricos y prácticos, es probable que exista una distribución amplia de conocimiento metacognitivo en un grupo de 15 o 20 estudiantes. Lo recomendable es que los docentes se comuniquen con sus alumnos de forma individual o en pequeños grupos para estimar sus niveles de CMC. Por último, pueden utilizarse procedimientos como la entrevista y los cuestionarios más formales para evaluar la conciencia de

los discentes acerca de sus estrategias de aprendizaje, así como sus conocimientos sobre diferentes tareas y contextos (Baker y Cerro, 2000 y Pintrich et al., 2000).

Se ha insistido en el hecho de que el conocimiento de la persona constituye una dimensión determinante del CMC (Flavell, 1979), razón por la cual la evaluación debe propiciar que los estudiantes tengan la oportunidad de medir sus propias fortalezas y debilidades. Aunque esto no se podrá hacer siempre cuando se manejan grupos grandes, es importante —por razones motivacionales— una autoevaluación más privada, entre el tutor y el alumno (Pintrich y Schunk, 2002). Mediante la comunicación en línea, los estudiantes están en capacidad de reunirse en forma individual con sus tutores para discutir las percepciones de sus fortalezas y debilidades; los docentes, a su vez, pueden proporcionarles realimentación sobre estas percepciones. A manera de ilustración, la evaluación mediante portafolios ofrece a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre su trabajo y desarrollar más autoconocimiento útil para ellos.

Los tutores también deben ayudar a los aprendices a desarrollar un enfoque más reflexivo y autodirigido en la adquisición de la L2. La mayor parte de docentes de idioma tienen por objetivo proporcionar a sus estudiantes la instrucción que facilita el desarrollo de la autonomía lingüística. Sin embargo, esta investigación sugiere que los alumnos de la carrera de Enseñanza del inglés también necesitan orientación para mejorar y ampliar sus conocimientos sobre el aprendizaje, para ser más autónomos en su enfoque hacia el perfeccionamiento de la lengua que deberán enseñar en un futuro próximo.

Los siguientes procedimientos resumen las actividades que se han sugerido para investigar el CMC del estudiantado, así como sensibilizar a los estudiantes acerca de dicho conocimiento:

(1) Indagar acerca de las creencias y el conocimiento metacognitivo de los alumnos en atención a las demandas del estudio a distancia

(2) Promover en los educandos la articulación de lo que conocen de manera consciente

(3) Confrontar a los alumnos con visiones alternativas a sus creencias

(4) Reflexionar acerca de la conveniencia de revisar o ampliar los conocimientos propios.

La figura central del proceso educativo, sin importar la modalidad instruccional, sigue siendo el alumno: este es quien toma decisiones concluyentes sobre la forma en que aprende y su involucramiento en este proceso es pieza insustituible del logro académico. En décadas pasadas, se manejaba la noción de que había que enseñar bien, de manera que el aprendizaje era una consecuencia directa de esto. Al presente, se sabe que las personas aprendemos de muchas formas y la enseñanza es la auxiliar en esta aventura; por lo tanto, son los educadores quienes deben facilitar el libre tránsito del aprendiz hacia nuevos ámbitos de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Alford, Susan F. 2013. The Relationship of Preservice Teachers to English Language Learners in Mainstream Classrooms. *Theses, Student Research, and Creative Activity: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. Paper 29. Recuperado de:
<http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnstudent/29>
- Alderson, J. C., Clapham, C. y Steel, D. (1997). Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. *Language Teaching Research*, 1(2), pp. 93-121.
- Alvarez-Marinelli, H., Blanco, M., Lara-Alecio, R., Irby, B. J., Tong, F., Stanley, K., & Fan, Y. (2016). Computer assisted English language learning in Costa Rican elementary schools: an experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), pp. 103-126.
- Álvarez, C. Á., & Maroto, J. L. S. F. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Akyol, Z. y Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education* 14(3), PP. 183-190.

Artelt, C. y Neuenhaus, N. (2010). Metakognition und Leistung. En W. Bos, E. Klieme y O. Köller (Eds.), *Oportunidades de formación profesional y el desarrollo de habilidades*, pp. 127–146. Münster, Germany: Waxmann.

Azevedo, R., & Hadwin, A. F. (2005). *Scaffolding self-regulated learning and metacognition—Implications for the design of computer-based scaffolds*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Roger_Azevedo/publication/226552877_Scaffolding_Self-Regulated_Learning_and_Metacognition-Implications_for_the_Design_of_Computer-Based_Scaffolds/links/0046353702dc405cc1000000/Scaffolding-Self-Regulated-Learning-and-Metacognition-Implications-for-the-Design-of-Computer-Based-Scaffolds.pdf

Backer, L. D., Keer, H. V. y Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40, pp. 559-588.

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of curriculum studies*, 31(3), pp. 285-302.

- Baker, L. y Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading in P. D. Pearson (Ed). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- Banisaeid, M. y Huang, J. (2014). Self-regulation from Educational Psychology to L2 Pedagogy: an Alternative to Language Learning Strategies. *International journal of applied linguistics and English literature*, 3(1), pp. 240-244.
- Bayardo, M. G. M. (1987). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. Ciudad de México: Editorial Progreso.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical assessment, research & evaluation*, 18(6), pp. 1-13.
- Bellina, M. 2014 Procesos de metacognición en la educación a distancia. *Argonautas*, Año 4 (4), pp. 155- 166.
- Benson, P., & Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27, pp. 459-472. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00045-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00045-7)
- Bentz, V. M., & Shapiro, J. J. (1998). *Mindful inquiry in social research*. New York: Sage Publications.

Bown, J. (2009). Self-Regulatory Strategies and Agency in Self-Instructed Language Learning: A Situated View. *Modern Language Journal*, 93(4), pp. 570-583.

Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning, theory and practice*. New York: Harcourt, Brace.

Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34(3), pp. 216-225.

Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching: a course in second language acquisition*. New York. Pearson Education.

Brown, A. (Weinert, F. and Kluwe, R. eds.). (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, motivation, and understanding*, pp. 65-116. Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Butler, D. L. y Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, pp. 245-82. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1. DOI: 10.1093/applin/I.1.1
- Carroll, J. B. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*, 1(2), 131-151. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1967.tb00127.x>
- Casanave, C. (2010). Case studies. *Continuum companion to research methods in applied linguistics*, pp. 66–79. London, UK: Continuum.
- Castillo Sánchez, M. (2008). Tasas de deserción en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1).
- Chari, M., Samavi, A. y Kordestani, D. (2010). Investigating psychometric characteristics of metacognitive reading strategies scale among Iranian high-school students. *Psychiatry Studies*, 6, pp. 1-22.
- Cohen, A. D. (2011). Second language learner strategies. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2, pp. 681-698.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Coleman, J. A., Hampel, R., Hauck, M. y Stickler, U. (2011). Collaboration and interaction: The keys to distance and computer-supported language learning. *AAUSC 2010: Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy*, 161.

Costa Rica Multilingüe. (2009). *Informe Primer año de labores*. Recuperado de <http://www.teachenglishcostarica.com/resorces/Informe%20Anual%20CRML.pdf>.

Costa Rica Multilingüe. (2011). *Informe Segundo año de labores*. Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OHI9GEKZaT8J:www.crmultilingue.or/inicio/wp-content/uploads/2012/01/Informe-CR-Multilingue2012_v10.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. New York. Sage.

Cross, D. R. y Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 80(2), 131.

Cross, J. (2011). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT Journal*, 65(4), 408-416. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccq073>

- Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. *Learner strategies in language learning*, pp. 71-83.
- Chapelle, C. A. (2010). Research for practice: A look at issues in technology for second language learning. *Language Learning & Technology*, 14(3), pp. 27-30.
- Chari, M., Samavi, A. y Kordestani, D. (2010). Investigating psychometric characteristics of metacognitive reading strategies scale among Iranian high-school students. *Psychiatry Studies*, 6, pp. 1-22.
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional science*, 40(3), pp. 559-588.
- DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 22(04), pp. 499-533. DOI: 10.13140/RG.2.1.3958.4486
- De La Nación, P. E. (2013). *Cuarto informe estado de la educación*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/estado-educacion/educacion-informe-ultimo>.

De Salas, S. A. D., Martínez, V. M. M., & Morales, C. M. P. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, (75), 39.

Díaz, K. (1 de junio de 2016) MEP presenta nuevos Programas de Estudio de Inglés. Ministerio de Educación Pública. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/noticias/mep-presenta-nuevos-programas-estudio-ingles>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

Donato, R., & McCormick, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, 78(4), pp. 453-464. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02063.x>

Dray, B. J., Lowenthal, P. R., Miskiewicz, M. J., Ruiz-Primo, M. A. y Marczyński, K. (2011). Developing an instrument to assess student readiness for online learning: A validation study. *Distance Education*, 32(1), pp. 29-47.

- Drewelow, I. (2013). Impact of instruction on shaping or reshaping stereotypical cultural representations in an introductory French course. *Foreign Language Annals*, 46(2), pp. 157-174. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12029>
- Duff, P. (2012). How to carry out case study research. En A. Mackey & S. M. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 95–116). New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York, NY: Erlbaum/Taylor & Francis.
- Duff, P. (2012). Case study research. In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Eisenberg, N. (2010). Self-Regulation and School Readiness. *Early Education and Development*, 21(5), pp. 681-698. DOI: 10.1080/10409289.2010.497451
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational psychologist*, 46(1), pp. 6-25. DOI: 10.1080/00461520.2011.538645

Eisner, E. W. (1979). The use of qualitative forms of evaluation for improving educational practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(6), 11-19. DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737001006011>

Eneau, J. y Develotte, C. (2012). Working together online to enhance learner autonomy: Analysis of learners' perceptions of their online learning experience. *ReCALL*, 24(1), 3-19.

Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32(3), 179-186. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344011000267>

Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and language pedagogy*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Research Findings and Recommendations. Recuperado de <https://stearnscenter.gmu.edu/wp-content/uploads/2012/08/12-The-Delphi-Report-on-Critical-Thinking.pdf>

Felix, U. (2001). *Beyond Babel: Language Learning Online*. Publications and Clearinghouse Manager Language. Melbourne: VIC 3001.

Fernández-Toro, M. y Hurd, S. (2014). A model of factors affecting independent learners' engagement with feedback on language learning tasks. *Distance Education*, 35(1), pp. 106-125.

Flavell, J. H. (1963). *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. New York: D. Van Nostrand.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), pp. 906-911. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Flavell, J. H. (1981). Monitoring social cognitive enterprises: Something else that may develop in the area of social cognition. *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*, pp. 272-287.

Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. *Metacognition, Motivation and Understanding*, pp. 1-29. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Flavell, J. H. (1996). Piaget's Legacy. *Psychological Science*, 7(4), pp. 200-203. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40062945>

- Flavell, J. H., Speer, J. R., Green, F. L., August, D. L., & Whitehurst, G. J. (1981). The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, pp. 1-65.
- García Magaldi, L. (2010). Metacognitive strategies based instruction to support learner autonomy in language learning. *Revista canaria de estudios ingleses*, (61), pp. 73-86.
- Garrison, D. R. y Akyol, Z. (2015). Toward the development of a metacognition construct for communities of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 24, pp. 66-71.
- Gay, L. R., Mills, G. E. y Airasian, P. W. (2013). *Educational Research. Pearson New International Edition. Competencies for Analysis and Applications*. New York: Pearson Higher Ed.
- Gobierno de Costa Rica, G. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018 Alberto Cañas Escalante*. Recuperado de <https://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cd1da1b4868b4f6fbdf8b2dee0525b76/PND%2020152018%20Alberto%20Cañas%20Escalante%20WEB.pdf>
- Goh, C. C. M. y Hu, G. (2013). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 22(3). DOI: <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.769558>

- Gordon-Pershey, M. (2014). Executive Functioning and Language: A Complementary Relationship That Supports Learning. *Perspectives on Language and Literacy*, 40(2), 23.
- Goertler, S., Bollen, M. y Gaff, J. (2012). Students' Readiness for and Attitudes toward Hybrid FL Instruction. *CALICO Journal*, 29(2), pp. 297-320.
- Graham, S. (2004). Giving up on Modern Foreign Languages? Students' Perceptions of Learning French. *Modern Language Journal*, 88(2), pp. 171-191.
- Griffin, T. D., Wiley, J. y Salas, C. R. (2013). Supporting Effective Self-Regulated Learning: The Critical Role of Monitoring. In R. Azevedo y V. Aleven (Eds.). *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*, pp. 19-34. New York: Springer.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. Jossey-Bass.
- Guichon, N. y Hauck, M. (2011). Editorial: Teacher education research in CALL and CMC: more in demand than ever. *ReCALL*, 23(03), pp- 187-199.

Gurbin, T. (2015). Metacognition and Technology Adoption: Exploring Influences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, pp. 1576-1582. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.608>

Gurdián, A (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa* (Primera Edición). Costa Rica: Editorial EUCR.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American psychologist* 53(4), 449.

Hampel, R. y de los Arcos, B. (2013). Interacting at a distance: A critical review of the role of ICT in developing the learner–context interface in a university language programme. *Innovation in Language Learning and Teaching* 7(2), 158-178.

Händel, M., Artelt, C. y Weinert, S. (2013). Assessing metacognitive knowledge: Development and evaluation of a test instrument. *Journal for educational research online* 5(2), 162.

Hauck, M., Fuchs, C. y Müller-Hartmann, A. (2012). Promoting learner autonomy through multiliteracy skills development in cross-institutional exchanges. *Language Awareness*, 16(3), pp. 82-102.

- He, L. (2011). Metacognition in EFL Pronunciation Learning among Chinese Tertiary Learners. *Applied Language Learning*, 21(1 &2), pp. 1-27.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement* 66(3), pp. 393-416.
- Hernández, J. e Izquierdo, J. (2016). Metacognición y comprensión oral en L2. Observación de la práctica docente en nivel universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), pp. 39-52. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/494>
- Hernández, R., Baptista, P. y Fernández, C. (2010). Metodología de la Investigación (5ta. Ed). D.F., México: McGraw-Hill.
- Higgins, S., Hall, E., Baumfield, V., & Moseley, D. (2005). A meta-analysis of the impact of the implementation of thinking skills approaches on pupils. Recuperado de <http://dro.dur.ac.uk/1890/1/1890.pdf?DDD29+ded4ss>
- Hong, S. y Jung, I. (2011). The distance learner competencies: A three-phased empirical approach. *Education Technology Research and Development*, 59, pp. 21-42.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford/New York: Pergamon Press.
(First Published 1979, Council of Europe).

Holley, D., & Oliver, M. (2010). Student engagement and blended learning: Portraits of risk.
Computers & Education, 54(3), pp. 693-700.

Howard, M. (2012). The Advanced Learner's Sociolinguistic Profile: On Issues of Individual Differences, Second Language Exposure Conditions, and Type of Sociolinguistic Variable. *The Modern Language Journal* 96(1), pp. 20-33.

Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), pp. 333-340.

Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), pp. 283-294.

Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System* 27(4), pp. 557-576.

Hosenfeld, C., Arnold, V., Kirchofer, J., Laciura, J., & Wilson, L. (1981). Second language reading: A curricular sequence for teaching reading strategies. *Foreign language*. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1981.tb01661.x>

Hung, M.-L., Chou, C., Chen, C.-H. y Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), pp. 1080-1090.

Hurd, S. y Xiao, J. (2010). Anxiety and affective control among distance language learners in China and the UK. *RELC Journal*, 41(2), pp. 183–200.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics*, 269293, pp. 269-293.

Harmondsworth: Penguin

Iiskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E. y Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and instruction* 21(3), pp. 379-393.

Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist*, 22(3-4), pp. 255-278.

Ismael, H. A. (2015). The Role of Metacognitive Knowledge in Enhancing Learners Autonomy. *International Journal of Language and Linguistics* 2 (4), pp. 95-102.

Jiménez, A. M. I., García, C. E. A., Barbosa, C. P., & Salazar, K. O. (2016). Confiabilidad y validez de la Escala de Observación de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas (EOECM) para la evaluación de la metacognición y la atención en niños de preescolar. *Psicogente* 19(35). DOI: <https://doi.org/10.17081/psico.19.35.1211>

Jiménez, W. C. (2013). Costa Rican Teachers' Use of ICTs in the English Language Class *Revista de Lenguas Modernas*, (19), pp. 449-467

Karatas, H., Alci, B., Yurtseven, N. y Yuksel, H. G. (2015). Prediction of ELT Students' Academic (Language) Achievement: Language Learning Orientation and Autonomous Learning. *International Online Journal of Educational Sciences* 7(1).

Kaymak, Z. D. y Horzum, M. B. (2013). Relationship between online learning readiness, structure, and interaction of online learning students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), pp. 1792-1797.

Kempe, V. (2011). Individual differences in adult second language learning: A cognitive perspective. *Scottish Languages Review*. 23, pp. 15-22.

Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Newbury Park: Sage.

- Kostina, M. V. (2011). *Exploration of student perceptions of autonomy, student-instructor dialogue and satisfaction in a web-based distance Russian language classroom: A mixed methods study*. PhD Doctoral dissertation, University of Iowa.
- Kormos, J. y Csizér, K. (2014). The Interaction of Motivation, Self-Regulatory Strategies, and Autonomous Learning Behavior in Different Learner Groups. *TESOL Quarterly* 48(2), pp. 275-299.
- Kreutzer, M. A., Leonard, C., & Flavell, J. H. (1975). An interview study of children's knowledge about memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40, pp. 1-60.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), pp. 178-181.
- Kuhn, D. y Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), pp. 268-273.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press.

- Lai, C. (2013). A framework for developing self-directed technology use for language learning. *Language Learning & Technology*, 17(2), pp. 100-122.
- Lai, E. R. (2011). Metacognition: A literature review *always learning: Pearson research report*.
- Lantolf, J., & Appel, G. (1994). *Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspective on second language research in Vygotskian approaches to second language research*. Westport, CT: Ablex.
- Lam, W. Y. (2009). Examining the effects of metacognitive strategy instruction on ESL group discussions: A synthesis of approaches. *Language Teaching Research*, 13(2), pp. 129-150.
- Lau, C. Y. y Shaikh, J. M. (2012). The impacts of personal qualities on online learning readiness at Curtin Sarawak Malaysia (CSM). *Educational Research and Reviews*, 7(20), pp. 430-444.
- Lee, S. J., Srinivasan, S., Trail, T., Lewis, D., & Lopez, S. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online learning. *The Internet and Higher Education*, 14(3), pp. 158-163.

- Letteri, C.A. (1992). *Diagnosing and augmenting basic cognitive skills*. Teaching for Thinking, National Association of Secondary Principals, Reston, VA, pp. 59-71.
- Lin, L. (2012). Investigating the utility of learning recourses provided by online distance learning Institutions. *Distance Education in China*, 2012 (7), pp. 85-88.
- Linck, J. A. y Weiss, D. J. (2015). Can Working Memory and Inhibitory Control Predict Second Language Learning in the Classroom? *SAGE Open*, 5(4).
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). New York: Sage.
- Liu, P. L., Chen, C. J. y Chang, Y. J. (2010). Effects of a computer-assisted concept mapping learning strategy on EFL college students' English reading comprehension. *Computers & Education*, 54(2), pp. 436-445.
- Lyster, R., Saito, K. y Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), pp.1-40. DOI: 10.1017/S0261444812000365.
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(2), pp. 137-156.

Mahmoudi, E. y Khonamri, F. (2010). The relationship between metacognitive awareness of reading strategies and comprehension monitoring in reading ability of EFL learners. In *8th International TELLSI Conference, Al-Zahra University, Tehran, Iran*.

Manrique, C. R. C., & Puente, R. T. (2013). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), pp. 217-244.

Martínez, C. d. A. (2012). Developing metacognition at a distance: sharing students' learning strategies on a reflective blog. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), pp.199-212.

Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappa*, pp. 696-699. Recuperado de: http://www.pdkintl.org/kappan/k_v87/k0605toc.htm

Maxwell, J. A. (2012). The Importance of Qualitative Research for Causal Explanation in Education. *Qualitative Inquiry*, 18(8), pp.655-661.

Mayor, J., A. Suengas, J. González (1995). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Síntesis.

Méndez, C. R. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales (Vol. 10)*. Ministerio de Educación.

- Mercer, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept* (Vol. 12). Springer Science & Business Media.
- Merriam, S. B. (2014). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (3). Somerset, US: Jossey-Bass. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Meza-López, L. D., Torres-Velandia, S. Á., & de Jesús Lara-Ruiz, J. (2016). Estrategias de Aprendizaje emergentes en la modalidad e-learning. *Revista de Educación a Distancia*, (48).
- Ministerio de Educación, Consejo Superior de Educación Superior. (2008). *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*. Recuperado de http://dinamico.uned.ac.cr/ece/images/documents/doc2011_yrivera/un_centro_educativo_de_calidad.pdf.
- Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, pp.249-259.
- Mora, Y. (2008). *Plan de estudios de la Carrera Diplomado, Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza del Inglés para I y II ciclos*. Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.

- Morales Vallejo, P. (2013). El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios. Documento recuperado el 13 de agosto de 2013.
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), pp. 151-157.
- Murphy, L. M., Shelley, M. A., White, C. J. y Baumann, U. (2011). Tutor and student perceptions of what makes an effective distance language teacher. *Distance Education*, 32(3), pp. 397-419.
- Myers, M., & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational psychology*, 70(5), 680.
- Nakatani, Y. (2005). The Effects of Awareness-Raising Training on Oral Communication Strategy Use. *The Modern Language Journal*, 89(1), pp.76-91.
- Nguyen, L. T. C. y Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research*, 17(1), pp.9-30.
- Olivarez, E. (2011). *Enseñanza del inglés como lenguaje extranjero (EILE) English Language acquisition for elementary schools in Costa Rica*. Doctoral dissertation.

- O'Malley, J. (1990). Michael y Chamot, Anna Uhl. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *ESL magazine*, 4(1), pp. 18-20.
- Oxford, R.L. (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Manoa University of Hawaii Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. New York: Newbury House.
- Paris, S. G., & Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of reading behavior*, 13(1), pp. 5-22.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language testing*, 20(1), 26-56.
- Pan, Q. (2012). Research on Web-based Autonomous Learning Forms - the Basis of Learning Behavior in Web2.0 Environment. *Distance Education in China*, 2012(11), pp. 35-39.

- Paris, S. G. y Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pasfield-Neofitou, S. E. (2012). Online communication in a second language: Social interaction, language use, and learning Japanese (Vol. 66). *Multilingual Matters*.
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), pp. 3-24.
- Paz, S. D. L. (2007). Managing cognitive demands for writing: Comparing the effects of instructional components in strategy instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), pp. 249-266.
- Pellegrino, A. M. (2007). *The Manifestation of Critical Thinking and Metacognition in Secondary American History Students through the Implementation of Lesson Plans and Activities Consistent with Historical Thinking Skills*. Thesis of Doctor of Philosophy.
- Perkins, D.N., and Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 1, pp.16-25.

Piaget, J. (1954) *The construction of reality in the child Basic Books*. New York: Basic Books.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/11168-000>

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), pp. 385-407.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, Research, and Applications*, Second Edition, Merrill Prentice Hall, Columbus, Ohio.

Pintrich, P. R. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning

Questionnaire (MSLQ). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>

Pintrich, P. R., & DeGroot, E. (1990, April). Quantitative and qualitative perspectives on student motivational beliefs and self-regulated learning. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA (Vol. 128)*.

Purpura, J. E. (1999). *Learner strategy use and performance on language tests: A structural equation modeling approach*. Cambridge University Press.

- Quesada, A. (2013). La enseñanza y aprendizaje del idioma inglés: la investigación y su impacto en la realidad costarricense. *Revista de Lenguas Modernas*, (19).
- Radwan, A. A. (2011). Effects of L2 proficiency and gender on choice of language learning strategies by university students majoring in English. *The Asian EFL Journal Quarterly March 2011*, 13(1).
- Rahimi, M. y Katal, M. (2012). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*31, pp. 73-81.
- Raofi, S., Chan, S. H., Mukundan, J. y Rashid, S. M. (2013). Metacognition and Second/ Foreign Language Learning. *English Language Teaching* 7(1), 36.
- Ray, K, & Smith, M. C. (2010). The kindergarten child: What teachers and administrators need to know to promote academic success in all children. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), pp. 5-18.
- Raya, M. J. y Vieira, F. (2015). Enhancing Autonomy in Language Education: A Case-based Approach to Teacher and Learner Development (Vol. 9). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Reeves, J. (1989). Elementary School Foreign Language Programs. ERIC Digest.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Reinders, H. y Hubbard, P. (2012). CALL and learner autonomy: Affordances and constraints. En M. Thomas, H. Reinders y M. Warschauer (Eds.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (p. 359-375). London; New York: Bloomsbury Academic.

Richards, K. (2011). Case study. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York, NY: Routledge.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Rugutt, J. K. (2013). Linking Teaching and Learning Environment Variables to Higher Order Thinking Skills. In *Application of Structural Equation Modeling in Educational Research and Practice* (pp. 217-239). Sense Publishers.

Sadeghi, K., Abolfazli Khonbi, Z. y Pourghafour Langroudy, E. (2014). The relationship between cognitive style and use of reading strategies by Iranian EFL learners. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 3(1).

- Sakui, K., & Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27(4), pp. 473-492.
- Sauro, S. (2011). SCMC for SLA: A Research Synthesis. *CALICO Journal*, 28(2), pp. 369-391.
- Scott, B. M. y Levy, M. G. (2013). *Metacognition: Examining the components of a fuzzy concept*.
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43(7), pp. 454-461.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic books.
- Schoonen, R., van Gelderen, A., Stoel, R. D., Hulstijn, J. y de Glopper, K. (2011). Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students. *Language learning*, 61(1), pp. 31-79.
- Schraw, G., Crippen, K. J. y Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, pp. 111-139.

- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review* 7(4), 351-373. *annals*, 14(5), pp. 415-422.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), pp. 460-475.
- Simon, M. K. (2011). *Dissertation and scholarly research: Recipes for success*. Dissertation Success, LLC.
- Singleton, D. (2017). Language aptitude: Desirable trait or acquirable attribute? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), pp. 89-103.
- Shaw, D. (2013). Rigour in qualitative case-study research. *Nurse Researcher*, 20 (4), 12.
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), pp. 351-371.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smart, K., & Cappel, J. (2006). Students' perceptions of online learning: A comparative study. *Journal of Information Technology Education: Research*, 5(1), pp. 201-219.

- Smidt, E., Bunk, J., McGrory, B., Li, R. y Gatenby, T. (2014). Student Attitudes about Distance Education: Focusing on Context and Effective Practices. *IAFOR Journal of Education*, 2(1), 40-64.
- Smith, K. y Craig, H. (2013). Enhancing the Autonomous Use of CALL: A New Curriculum Model in EFL. *CALICO Journal*, 30(2), 252-278.
- Sparks, R. L., Humbach, N., Patton, J. O. N. y Ganschow, L. (2011). Subcomponents of second-language aptitude and second-language proficiency. *The Modern Language Journal*, 95(2), pp. 253-273.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Stake, R. E. (1975). An interview with Robert Stake on responsive evaluation. *Evaluating the arts in education: A responsive approach*, pp. 33-38.
- Stahl, E., Pieschl, S., & Bromme, R. (2006). Task complexity, epistemological beliefs and metacognitive calibration: An exploratory study. *Journal of Educational Computing Research*, 35(4), pp. 319-338.
- Stickler, U. y Hampel, R. (2010). CyberDeutsch: Language Production and User Preferences in a Moodle Virtual Learning Environment. *CALICO Journal*, 28(1), pp.47-73.

- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & education*, 50(4), pp.1183-1202.
- Thare, M., Bonilla, C., Vatz, K., Clark, M., Linck, J., & Doughty, C. (2013). Building a language learner's profile: Characteristics which inform training and pedagogy (DO 0043). *College Park, MD: University of Maryland Center for Advanced Study of Language*.
- Tolley, E. E. (2006). *Investigación aplicada en salud pública. Métodos cualitativos* (No. 614). Pan American Health Org.
- Tokunaga, M. (2014). Exploring Metalinguistic Knowledge of Low to Intermediate Proficiency EFL Students in Japan. *SAGE Open*, 4(4).
- Tulving, E. y Madigan, S. A. (1970). Memory and verbal learning. *Annual review of psychology*, 21(1), pp. 437-484.
- UNED-CR (Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica). (2004). *Modelo pedagógico*. San José: UNED.
- Ushida, E. (2005a). The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses. *CALICO Journal* 23(1), pp. 49-78.

Ushioda, E. (2010). Motivation and SLA Bridging the gap. *Eurosla Yearbook*, 10(1), pp. 5-20.

Ushioda, E. (2014). Motivation, autonomy and metacognition. Motivation and foreign language learning: From theory to practice, 31-49.

Valeh, M. (2011). *Metacognitive Strategy Use and Critical Thinking among Science/Technology and Arts/Humanities Students*. A thesis for the degree of Master of Arts in Teaching English as a Foreign Language (TEFL). University of Tehran Kish International Campus. p. 107.

Valenzuela -Zambrano, B. R., & Pérez-Villalobos, M. V. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*, 16(1).

Vandergrift, L. y Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language learning*, 60(2), pp.470-497.

Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, Metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26, pp. 70-89.

Van Velzen, J. (2016). Metacognitive Knowledge in Theory. In *Metacognitive Learning* (pp. 13-25). Springer International Publishing.

Victori, M. (1999). An analysis of writing knowledge in EFL composing: a case study of two effective and two less effective writers. *System*, 27, pp. 537-555.

Volet, S., Vauras, M., & Salonen, P. (2009). Self-and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational psychologist*, 44(4), 215-226.

Weinstein, C. E. (1994). Strategic learning/strategic teaching: Flip sides of a coin. Student motivation, cognition, and learning: *Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*, pp. 257-273.

Weinstein, C. E. (1987). Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. *Journal of reading*, 30(7), pp. 590-595.

Weinstein, C. E. (1994). Strategic learning/strategic teaching: Flip sides of a coin. Student motivation, cognition, and learning: *Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*, pp. 257-273.

Weinstein, C. E. (1987). Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. *Journal of reading*, 30(7), 590-595.

- Wen, Q. y Johnson, R. K. (1997). L2 Learner Variables and English Achievement: A Study of Tertiary-level English Majors in China. *Applied Linguistics*, 18(1), 27-48.
- Wenden, A. L. (1986). What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7(2), 186-205.
- Wenden, A. (1987). Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Language learning*, 37(4), pp. 573-597.
- Wenden, A. L. (1981). *The Processes of Self Directed Learning: A Study of Adult Language Learners*. Pennsylvania: Teachers College.
- Wenden, A. L. (1994, November). *Learner representations in language learning: relevance and function*. In Proceedings of the international conference "AUTONOMY 2000:" the development of learning independence in language learning, pp. 234-253.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning 1. *Applied linguistics*, 19(4), pp. 515-537.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. New York: Prentice Hall.

- Wenden, A. L. (2001). Metacognitive knowledge in SLA: The neglected variable. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*, pp. 44-64. Harlow, England; New York: Longman.
- White, C. (2014). The distance learning of foreign languages: A research agenda. *Language Teaching*, 47(04), pp. 538-553.
- White, C. (2009). Towards a learner-based theory of distance language learning: The concept of learner-context interface. In P. Hubbard (Ed.), *Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics. Volume IV: Present Trends and Future Directions in CALL* (pp. 97-112). London: Routledge.
- White, C. (1999). The Metacognitive Knowledge of Distance Learners. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e Learning*, 14(3), pp. 37-46.
- White Jr, A. C., Chappell, C. L., Hayat, C. S., Kimball, K. T., Flanigan, T. P., & Goodgame, R. W. (1994). Paromomycin for cryptosporidiosis in AIDS: a prospective, double-blind trial. *Journal of Infectious Diseases*, 170(2), pp. 419-424.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S. y Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing

- metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), pp. 63-85.
- Wilde, J. (2012). The Relationship between Frustration Intolerance and Academic Achievement in College. *International Journal of Higher Education*, 1(2), pp. 1-8.
- Wilkins, D. L. (2014). *The effect of self-regulated learning strategy training and question generation on metacognitive awareness and achievement among college students enrolled in science courses* (Doctoral dissertation, OLD DOMINION UNIVERSITY).
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Winke, P. y Goertler, S. (2008). Did We Forget Someone? Students' Computer Access and Literacy for CALL. *CALICO Journal*, 25(3), pp. 482-509.
- Wistner, B., Beglar, D., Ross, S., Schaefer, E., & Childs, M. (2014). *Effects of metalinguistic knowledge and language aptitude on second language learning*. Temple University Libraries.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of educational psychology*, 90(2), 224.

- Xiao, J. (2012). Successful and unsuccessful distance language learners: an 'affective' perspective. *Open Learning*, Vol. 27, No. 2, June 2012, pp. 121–136
- Xiao-yan, Liu (2010). A Study on the Relationship between Metacognitive Strategies and Self-learning Ability of Non-English Majors [J]. *Foreign Language and Literature*,3, 25.
- Yau, J. L. C. (2009). Reading characteristics of Chinese-English adolescents: knowledge and application of strategic reading. *Metacognition and Learning*, 4(3), pp. 217-235.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. New York. Sage publications.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York. Guilford Publications.
- Yurdugül, H. y Sarikaya, D. A. (2013). The Scale of Online Learning Readiness: A study of validity and reliability. *Egitim ve Bilim*, 38(169).
- Zenotz, V. (2012). Awareness development for online reading. *Language Awareness*, 21(1-2), pp. 85-100.
- Zhang, L. J. (2001). Awareness in Reading: EFL Students' Metacognitive Knowledge of Reading Strategies in an Acquisition-poor Environment. *Language Awareness*, 10(4), pp.268-288.

- Zhang, L. J. (2010). A Dynamic Metacognitive Systems Account of Chinese University Students' Knowledge about EFL Reading. *TESOL Quarterly*, 44(2), pp. 320-353.
- Zhang, X. y Cui, G. (2010). Learning beliefs of distance foreign language learners in China: A survey study. *System*, 28(1), pp. 30-40.
- Zhao, H., Chen, L. y Panda, S. (2014). Self-regulated learning ability of Chinese distance learners. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), pp. 941-958.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), pp. 166-183.
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), pp. 614-62.

ANEXOS

ANEXO A

Consentimiento Informado

Estudio para Tesis Doctoral

Título: “Implicaciones del conocimiento metacognitivo para el desempeño del estudiantado de la Carrera de Enseñanza del inglés de la Universidad Estatal a Distancia”

Nombre del Investigador Principal: Emilia Quirós Vargas equiros@uned.ac.cr

Dirección del Sitio de Investigación: Universidad Estatal a Distancia

Número de Teléfono de la investigadora: 8875-3863

A través de este documento se le hace una respetuosa invitación a participar voluntariamente en un estudio de investigación de Tesis Doctoral. El objetivo de este estudio es analizar la interrelación de las dimensiones de la metacognición en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de diplomado de la Carrera de Enseñanza del inglés de la UNED.

Antes de que usted acepte participar en este estudio, se le presenta este documento de nombre “Consentimiento Informado”, que le proporciona información sobre el estudio al que se le está invitando a participar. Por ello es de suma importancia que lea cuidadosamente el documento antes de tomar alguna decisión y si usted lo desea, puede comentarlo con quien desee (un tutor, un familiar de confianza, etc.) Si usted tiene preguntas puede hacerlas directamente a la persona encargada del estudio quien le ayudará a resolver cualquier inquietud.

Una vez que tenga conocimiento sobre el estudio y las actividades que se llevarán a cabo, se le pedirá que firme esta forma. Su decisión es voluntaria, lo que significa que usted es totalmente libre de ingresar o no en el estudio. Podrá retirar su consentimiento en cualquier momento sin tener que explicar sus razones para ello. Su retiro no significará penalización de la universidad o afectación alguna en sus estudios en la UNED.

La participación en este estudio no implica ningún tipo de riesgo físico para la persona y toda la información que se brinde será tratada en estrictos términos de confidencialidad. Al firmar la forma de consentimiento, usted otorga este acceso únicamente para el estudio actual. La investigadora tomará las medidas necesarias para proteger su información personal y no incluirá su nombre en ningún formato, publicaciones o divulgación futura. Si se retira del estudio, no se solicitará más información personal acerca de usted.

Naturaleza del estudio

La UNED por medio de la Carrera de Enseñanza del Inglés ha asumido el compromiso de entregar a la sociedad profesionales sólidamente formados que puedan ser un modelo lingüístico para sus estudiantes y además demuestren un excelente dominio de la lengua que enseñan.

El nuevo programa del Ministerio de Educación Pública para la enseñanza del inglés en escuelas y colegios de Costa Rica se concentra en desarrollar competencias lingüísticas en inglés, pero la reforma plantea también la necesidad de impartir una formación integral para que los aprendices sean capaces de expresarse en el idioma meta, por ejemplo, mediante discusiones y debates en clase. Dicho objetivo apunta a una formación de habilidades metacognitivas que empoderen al estudiante para la regulación y la autogestión del conocimiento. Este nuevo programa para la enseñanza del inglés se enfoca en una mediación docente efectiva, lo que realza la importancia de preparar a los futuros docentes de inglés para que, una vez en ejercicio, promuevan en sus estudiantes el desarrollo de las capacidades de pensamiento, de comunicación, de toma de decisiones, de observar, proponer, crear, experimentar, buscar y seleccionar el conocimiento que requieren.

La necesidad de realizar este estudio de investigación se justifica por lo que se ha mencionado y también por la naturaleza misma del aprendizaje a distancia en la UNED. Esta modalidad de estudio demanda habilidades particulares que permitan una adecuada planificación de tareas y administración del tiempo para el cumplimiento de plazos de entrega ajustados.

Por los argumentos anteriormente expuestos, se solicita la participación de los estudiantes de primer ingreso de esta Carrera, quienes se encuentran iniciando el proceso de formación como docentes de inglés como lengua extranjera en el sistema a distancia.

La participación del alumno(a) en el presente estudio constará de las siguientes actividades:

1. Llenar dos encuestas en línea relativas a su experiencia de aprendizaje del inglés y la utilización de medios tecnológicos con propósitos educativos.
2. Participar en dos entrevistas en línea, al inicio y al cierre del primer cuatrimestre del 2017.
3. Revisar el reporte final de sus entrevistas individuales para hacer cualquier tipo de corrección necesaria, antes de que la investigadora incorpore este material en su tesis doctoral.

La información que las(los) participantes de este estudio brinden por cualquier medio será utilizada con total apego a los principios éticos en el tratamiento de datos personales, únicamente para los propósitos académicos de este estudio.

FIRMAS:

Marcar con una X si se cumplió con lo que se menciona.

___ He sido informado(a) acerca del estudio.

___ He leído y entendido la información en este documento de consentimiento informado.

___ Consiento voluntariamente participar en este estudio. No renuncio a ninguno de mis derechos legales al firmar este documento de consentimiento.

Entiendo que recibiré una copia firmada y fechada de este documento

Nombre del participante

Firma del Participante

Nombre de la investigadora

Firma de la investigadora

Fecha de la firma

ANEXO B

A continuación, se presentan afirmaciones sobre aspectos del aprendizaje a distancia con apoyo de tecnologías. Lea cada afirmación, reflexione sobre su experiencia como estudiante en línea y luego decida si usted está: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) Parcialmente en desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) Parcialmente de acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo con estas afirmaciones. Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas, solamente conteste de la forma más precisa posible. Encierre en un círculo el número de su elección:

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo			
1	2	3	4	5			
1. Me siento seguro (a) cuando utilizo las funciones básicas de programas de Microsoft Office (MS Word, MS Excel y MS PowerPoint).			1	2	3	4	5
2. Me siento seguro(a) de mis conocimientos y habilidades en el manejo de software para el aprendizaje en línea.			1	2	3	4	5
3. Me siento seguro(a) cuando utilizo Internet para encontrar o seleccionar información para el aprendizaje en línea.			1	2	3	4	5
4. . . . Planifico mi propio cronograma de estudio para el cuatrimestre.			1	2	3	4	5
5. Si encuentro problemas cuando estudio, trato de resolverlos antes de solicitar ayuda.			1	2	3	4	5
6. Administro bien el tiempo de estudio.			1	2	3	4	5
7. Establezco mis metas de aprendizaje al iniciar mis tareas.			1	2	3	4	5
8. Tengo altas expectativas respecto a mi desempeño en el aprendizaje.			1	2	3	4	5

9. Conozco la forma de estudiar que más me facilita el aprendizaje.	1	2	3	4	5
10. Siempre me distraigo con otras actividades no académicas en línea mientras estudio (mensajes instantáneos, redes sociales, navegación por Internet).	1	2	3	4	5
11. Repaso los materiales instruccionales disponibles en línea, con base en mis necesidades.	1	2	3	4	5
12. Estoy abierto(a) a poner en práctica nuevas formas para aprender.	1	2	3	4	5
13. Me apasiona el inglés y su cultura	1	2	3	4	5
14. Aprender inglés me permitirá mejorar mis ingresos	1	2	3	4	5
15. Logro mejorar a partir de mis errores.	1	2	3	4	5
16. Cometer errores me causa frustración en mis estudios	1	2	3	4	5
17. Me gusta compartir mis ideas con los demás.	1	2	3	4	5
18. Me siento seguro(a) cuando utilizo herramientas en línea (correo electrónico, foros de discusión, chatrooms, entre otros) para comunicarme efectivamente con otras personas.	1	2	3	4	5
19. Me siento seguro(a) cuando me expreso (emociones y humor) a través de texto.	1	2	3	4	5
20. Me siento seguro(a) cuando publico preguntas en las discusiones o foros en línea.	1	2	3	4	5
21. Sé cómo actualizar más del 80,0% del software instalado en mi equipo.	1	2	3	4	5
22. Reconozco y puedo evitar las amenazas en línea, tales como virus, intromisiones de extraños, entre otras.	1	2	3	4	5

ANEXO C

Solicitud de participación

Estudiantes de Diplomado Bloque I

Carrera de Enseñanza del inglés para I y II ciclo

Universidad Estatal a Distancia

Estimado(a) estudiante:

Reciba mi cordial saludo. Por este medio me dirijo a usted para solicitarle formalmente su colaboración voluntaria con el desarrollo de mi investigación doctoral, sobre el tema: *“Implicaciones del conocimiento metacognitivo para el desempeño del estudiantado de la Carrera de Enseñanza del inglés de la Universidad Estatal a Distancia”*.

Dicha colaboración consiste en responder un breve *cuestionario en línea* sobre aspectos del aprendizaje a distancia del idioma inglés con apoyo de tecnologías. La información será utilizada solo para efectos de esta investigación y se manejará bajo todas las normas de confidencialidad y ética profesional.

Agradezco su apoyo a este proceso de investigación, en el cual sus experiencias y aportes son de gran valor.

Se suscribe atentamente:

M.A. Emilia Quirós Vargas

Estudiante

Doctorado en Educación

UNED

ANEXO D

Encuesta de antecedentes en aprendizaje de idiomas y uso de tecnología

(Ushida, 2005; Winke y Goertler, 2008)

Nombre: _____ Número de Cédula/Pasaporte _____

Correo electrónico: _____

Instrucciones:

Esta es una encuesta sobre aspectos del aprendizaje a distancia con apoyo de tecnologías. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta o declaración y reflexione sobre su experiencia como estudiante. Luego responda según su criterio. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas.

1. ¿Tiene usted experiencial en el aprendizaje de algún idioma extranjero que no sea el inglés?

___ SI ___ NO

2. Si su respuesta es afirmativa, por favor especifique: _____

3. ¿Ha tomado algún curso de idioma a distancia?

a. ___ SI ___ NO

b. Si su respuesta es afirmativa, por favor especifique el/los curso(s): _____

4. ¿Por qué motivo desea continuar su aprendizaje en esta carrera? (Seleccione una o todas las que apliquen)

___ Interés en la lengua y la cultura

___ Viajar al extranjero

___ Lograr mayor desarrollo profesional

___ Para un futuro empleo

Para comunicarse con hablantes nativos

Otro (Por favor, especifique): _____

5. ¿Por qué eligió estudiar esta carrera en la UNED? (Seleccione todas las que aplican)

Porque me gusta usar las computadoras

Porque quería probar una nueva forma de estudio

Porque no me gusta que el/la docente me pida participar en clase

Porque este programa funciona bien con mis otros compromisos en la vida

Porque creo que puedo practicar más el inglés por medio de Internet

Otra (Por favor, especifique): _____

6. En la siguiente tabla, marque (X) los elementos tecnológicos que usted personalmente posee. Si no tiene alguno de ellos, marque (X) si usted puede tener acceso al mismo por otro medio (prestado, mediante un laboratorio, etc.), fácilmente, con alguna dificultad o no puede obtenerlo de ninguna forma.

Equipo o artefacto tecnológico	Tiene	Puede obtenerlo con facilidad	Puede obtenerlo con dificultad	No puede obtenerlo
Computadora de escritorio				
Laptop				
Tableta (por ejemplo, iPad, Samsung Note, Kindle)				
Parlantes de computadora				

Audífonos				
Micrófono				
Impresora				
Acceso a Internet				
Webcam				
Cámara digital				
Video cámara				

7. ¿Por cuánto tiempo (meses, años) ha utilizado computadoras? _____

8. ¿Cuántas horas utiliza la computadora en un día típico? _____

9. Marque si utiliza los siguientes elementos en su vida personal, en sus clases de idioma y si usted cree que son o podrían ser útiles para su aprendizaje en la Carrera de Enseñanza del inglés.

	Espacios o elementos tecnológicos	Lo utilizo en mi vida personal	Lo he utilizado en clases de idioma	Creo que es/podría ser de utilidad para mi aprendizaje del inglés
1	Sitios web públicos			
2	Sitios web de cursos			
3	Blogs			
4	Wikis			
5	Correo electrónico			

6	Mensajería instantánea			
7	Video chats			
8	Servidores de listas			
9	Materiales en audio/video			
10	Audio/video digital en línea			
11	Podcasts/videocasts			
12	Juegos de computadora			
13	CD-ROMs/ DVDs			
14	Ejercicios/quizes en línea			
15	Redes sociales			
16	Mensajería de texto/multimedia			

10. ¿Se reúne usted regularmente con algún grupo de personas en línea?

___ Sí ___NO

¿Cuál es el factor común del grupo?

Estudiantes ___ Miembros de la familia ___ Pasatiempos/clubes ___

Amigos ___ otros ___

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

ANEXO E

Guía para entrevista a profundidad

1. Experiencia previa del aprendizaje del inglés:

- a. ¿Cuántos años ha estado usted estudiando inglés?
- b. ¿Qué otras experiencias de aprendizaje del inglés han tenido (cursó primaria o secundaria en una escuela o colegio bilingüe, vivió en un país de habla inglesa, estudió en el extranjero, estuvo de vacaciones, etc.)?
- c. ¿Cuáles son las formas típicas en que usted ha estudiado inglés? ¿Cree que se adaptan bien a su modo de aprender?
- d. ¿Puede describir la forma en que aprende inglés? ¿Qué métodos funcionan mejor para usted?
- e. ¿Cómo aprende usted sobre lectura, escritura y demás destrezas en inglés?

2. Compare el aprender inglés con el aprendizaje de otras materias. ¿Cuáles cree usted que son las diferencias y similitudes?

3. ¿Cómo define usted el “éxito” en el aprendizaje del inglés?

4. ¿Cuáles considera usted que son las características de un buen estudiante de inglés?

5. ¿Se considera un buen estudiante de inglés? ¿Por qué?

6. Piense sobre las áreas en inglés en las que usted se ha desempeñado bien (por ejemplo, escucha, habla, lectura, escritura, gramática, etc.). Nombre un área donde han tenido más éxito.

- a. ¿por qué ha tenido éxito en esta área?
- b. ¿Cree usted que el aprendizaje a distancia y en línea mejorará u obstaculizará su desempeño en inglés? ¿Por qué?

7. Piense sobre las áreas en inglés en que no se ha desempeñado tan bien (por ejemplo, escucha, habla, lectura, escritura, gramática, etc.). Nombre el área donde ha tenido menos éxito.

- a) ¿Por qué ha tenido menos éxito en esta área?
- b) ¿Cree usted que el aprendizaje a distancia y en línea mejorará u obstaculizará su desempeño en inglés? ¿Por qué?

8. En la encuesta, usted comentó que la razón por la que decidió estudiar esta carrera es...

¿Cree que este programa a distancia puede adaptarse a su modo de aprendizaje?

¿Qué conocimientos y cuáles habilidades espera usted adquirir en la UNED?

9. En la encuesta, usted comentó que la razón por la que desea seguir estudiando es.

¿Podría decirme más acerca de su motivación para estudiar enseñanza del inglés?

10. Preguntas sobre el uso de tecnología reportado en la encuesta

En la encuesta, usted ha mencionado una serie de tecnologías que había utilizado para aprender inglés. Me podría decir:

- b. ¿Cómo las utilizó?
- c. ¿Fueron útiles para usted?
- d. ¿En qué modo cree usted que son útiles?

11. ¿Cree usted que existe o puede existir alguna diferencia entre aprender inglés en línea y aprender en el aula cara a cara?

- a. ¿En cuál ambiente, aula presencial o virtual, siente que puede aprender mejor? ¿Por qué?
- b. ¿Cómo cree que el aprendizaje en línea y a distancia afecta/influencia su estudio del inglés? Discuta los impactos positivos y negativos en sus fortalezas y debilidades.

12. ¿Cómo se organiza usted para estudiar en este programa durante este cuatrimestre? ¿Me podría explicar cómo organiza su estudio en una semana típica?

- a. ¿Podría describir cómo se puede iniciar una primera unidad?
- b. ¿Cuáles son los recursos didácticos o herramientas tecnológicas de la UNED e Internet que utiliza para estudiar?
- c. ¿Cuál cree que debería ser el papel del docente en este proceso?
- d. ¿En qué forma podría un grupo de estudio u otros compañeros colaborar con usted en el curso?

13. Imagine que usted está hablando con alguien que está interesado(a) en ingresar a esta Carrera en la UNED. Antes de tomar la decisión, esta persona le hace varias preguntas sobre el aprendizaje en ambientes virtuales y a distancia. Por favor, escuche cada pregunta y escriba la respuesta que usted le daría a él o ella para que luego me lea estas respuestas:

- a. ¿Qué es ser un estudiante de inglés a distancia?
- b. ¿En qué consiste el aprendizaje de inglés online?
- c. ¿Qué tipo de cosas tiene que hacer el estudiante?
- d. ¿Qué se necesita hacer para tener éxito en el aprendizaje del inglés en línea? ¿Cómo difieren los cursos a distancia de las clases cara a cara?
- e. ¿Qué desafíos, problemas, dificultades anticipa usted en su estudio de inglés en línea durante este cuatrimestre? ¿Tiene algún plan para abordar estos problemas? ¿Dónde puede obtener ayuda?

ANEXO F

Evaluación de la participación de los estudiantes en el curso y reflexión del tutor

Fecha:

Nombre:

INSTRUCCIONES:

Por favor, evalúe la calidad de la participación de curso del / la estudiante _____ respecto a las actividades de aprendizaje y los criterios personales mencionados mediante la escala proporcionada. Si tiene alguna preocupación o alguna reflexión o comentario particular del/la estudiante, por favor agregar sus comentarios sobre la misma.

Excelente 5 4 3 2 1 Deficiente

Actividades de curso	Evaluación (1-5)	Rasgos del/la estudiante	Evaluación (1-5)
Entrega de asignaciones		Autonomía	
Participación en tutorías		Auto-monitoreo de actividades	
Participación en plataforma virtual		Motivación	
Comunicación por correo		Competencia comunicativa en inglés	
Otra (especifique).....		Actitud para el trabajo colaborativo	
<p>Apoyos adicionales</p> <p>¿El/la estudiante requirió algún tipo de asistencia adicional o usted evidenció esta necesidad?</p> <p>Si así fue, ¿le facilitó usted el apoyo necesario?</p> <p>Si usted facilitó este apoyo, ¿cree usted que fue efectivo?</p> <p>Por favor, sírvase realizar cualquier otra recomendación que usted considere pertinente para potenciar el desempeño de este/esta estudiante.</p>			

ANEXO G

FICHAS RESUMEN DE PARTICIPANTES

Estudiante: M-M

Edad: 23 años

Institución donde realizó la primaria: Escuela Andrés Bello López, Santa Ana, San José.

Institución donde realizó la secundaria: Colegio de Santa Ana

Lugar de residencia: Santa Ana, San José

Estado civil: Soltero

Hijos: Ninguno

Ocupación: Estudiante

En el examen de entrada a carrera alcanzó los siguientes niveles:

Prueba estandarizada: 59 pts. **B1+**

Composición escrita: 78 pts. (**Límite alto del B1**). En esta destreza, el nivel B1+ no se ha consolidado. En horas de exposición al inglés, se estiman unas 100 horas para consolidar el nivel B1+, lo que equivale a un curso intensivo de 10 a 12 semanas.

Entrevista: 18 pts **B1+**

Examen reveló deficiencia en la expresión escrita. Había intentado aprobar este examen en 2014 y 2015.

Según los valores obtenidos en la primera encuesta de preparación para el aprendizaje en línea, en las sub-dimensiones relativas a la autoeficacia percibida, M-M se auto califica con eficacia moderada para el uso de computadoras e Internet y la comunicación en línea. No tiene experiencia previa en el aprendizaje de un idioma extranjero que no sea inglés. En su entrevista evidencia un gusto natural por el inglés, el cual empezó a estudiar de manera informal cuando estaba en cuarto grado de primaria. En secundaria recibió inglés como asignatura y tuvo una

experiencia breve en un instituto privado. En el 2015, ingresó a los cursos del INA y completó el programa. También estuvo en un programa preparatorio de Sykes de 80 horas.

Desea realizar su aprendizaje en esta carrera para un futuro empleo. Además de la docencia, está interesado en estudiar administración educativa. Eligió estudiar en la UNED porque el sistema funciona bien con sus otros compromisos cotidianos.

En cuanto al equipo tecnológico con que cuenta o del cual puede disponer, Manuel indicó que posee teléfono celular, laptop personal, parlantes de computadora, audífonos, webcam y acceso a Internet. Puede obtener con dificultad la impresora, la cámara digital, video cámara y disco externo de almacenamiento. No tiene alcance a computadora personal de escritorio, tableta o micrófono.

M-M realizó un curso de tecnologías de la información. Ha utilizado computadoras por espacio de 7 años. En un día normal, utiliza la computadora 4 horas. Utiliza sitios web públicos y sitios web de cursos específicos como parte de su vida personal. De igual modo hace uso de blogs, wikis, correo electrónico, audio y video digital, juegos de computadora y redes sociales. Cree que podrían ser útiles para su aprendizaje del inglés la mensajería instantánea, los video-chats y los servidores en lista, los podcasts o videocasts, la mensajería de texto multimedia y las aplicaciones de música en inglés. Indica que no se reúne regularmente con ningún grupo en línea. Durante su entrevista, comentó que, junto a un primo suyo residente en Canadá, frecuentemente juega videojuegos en línea y conversa en inglés.

De su entrevista se desprende un alto grado de satisfacción con lo que ha sido la experiencia de este primer cuatrimestre. Aunque no manifiesta inconvenientes con el trabajo a distancia y la comunicación en línea, se percibe una inclinación a interactuar con los tutores de manera presencial y un deseo de que se propicien aún más espacios de este tipo.

Participante F-L

Edad: 46 años

Institución donde realizó la primaria: Escuela pública Barva de Heredia

Institución donde realizó la secundaria: Liceo y Colegio Vocacional de Heredia donde obtuvo un técnico medio en secretariado. También ha recibido cursos en administración de empresas.

Lugar de residencia: San Pablo de Barva, Heredia

Estado civil: Viuda

Hijos: 2

Ocupación: especialista en procesos de e-learning y medios y periodismo digital.

Empezó a estudiar inglés cuando estaba en el Liceo y sus padres le pagaron cursos en el Instituto Bilingüe Costarricense. También llevó cursos de extensión en inglés de la UNED y actualmente se encuentra concluyendo el nivel intermedio de inglés de CONARE-UNED. Concluyó el Diplomado de Educación en primero y segundo ciclo en la UNED. También ha recibido cursos en administración de empresas.

En el examen de entrada a carrera, M-L alcanzó los siguientes niveles:

Prueba estandarizada: 57 pts. **B1+**

Composición escrita: 80 pts. **B1+**

Entrevista: 18 pts. **B1+**

Según los valores obtenidos en la primera encuesta, en las sub-dimensiones relativas a la autoeficacia percibida, Lizbeth se califica con eficacia sobresaliente para el uso de computadoras e Internet y la comunicación en línea. Tiene experiencia previa en aprendizaje de otros idiomas, el francés y el árabe. Ha tomado cursos de estos idiomas en línea. Eligió la Carrera de Enseñanza del inglés para lograr un mayor desarrollo profesional y eligió esta modalidad porque funciona bien con sus demás compromisos cotidianos. Además de su trabajo principal, se encarga de dar tutorías de diversas materias (incluyendo inglés) a escolares y colegiales en su casa.

Cuenta con celular desktop, parlantes, audífonos, micrófono, impresora y acceso a Internet. Puede tener fácil acceso a laptop, tableta y webcam. Le resultaría difícil tener acceso a una

computadora MAC de escritorio. Ha utilizado computadoras por espacio de 28 años y utiliza la computadora muchas horas al día porque es parte de su trabajo.

En su vida cotidiana utiliza sitios web públicos y de cursos específicos, blogs, wikis, correo electrónico, mensajería instantánea, video chats, material en audio o video, audio o video digital en línea, juegos por computadora, CD roms y DVD's, redes sociales, mensajería de texto y multimedial. Utiliza todos estos y otros recursos dado que es especialista en procesos de e-learning y medios y periodismo digital.

Se reúne regularmente con otras personas en línea con estudiantes y utiliza Gomeeting, Hangouts o Skype, dependiendo de la tarea que vaya a realizar. De su entrevista se desprende preocupación por la carga académica en las materias de inglés cuyas demandas han pesado en la primera mitad del cuatrimestre. Ella está llevando las tres asignaturas de inglés del primer bloque del plan de estudio y no tiene problemas relacionados con el uso de tecnologías. Sin embargo, siente que el ritmo de trabajo es fuerte y constituye un reto importante para ella, considerando que tiene un trabajo de tiempo completo, hijos, obligaciones varias que incluyen un curso alternativo de inglés intermedio del Programa CONARE-UNED.

Participante F-J

Edad: 35 años

Realizó la primaria y secundaria en instituciones públicas de su localidad.

Lugar de residencia: San Rafael de los Ángeles de Heredia

Estado civil: Casada

Hijos: 2

Estudios previos: Técnico en contabilidad y Diplomado en administración de Escuela Boston.

Su aprendizaje formal del inglés inició al finalizar la secundaria en dos institutos privados, cursos del TEC y, últimamente, cursos de CONARE-UNED (nivel intermedio). Hizo el examen de entrada a Carrera en el 2015 pero no alcanzó el nivel requerido para ese año (B1). Repitió la prueba al siguiente año y logró ingresar a la Carrera.

En el examen de entrada a carrera alcanzó los siguientes niveles:

Prueba estandarizada: 50 pts. (Límite alto de **B1**). Evidenció debilidad en comprensión auditiva y de lectura. Considerando las horas de exposición al inglés, puede requerirse aproximadamente un cuatrimestre más para nivelarse en esta área

Composición escrita: 81 pts. **B1+**

Entrevista: 17 pts. **B1+**

Logró entrar a la Carrera por promedio, ya que la prueba estandarizada no logró el puntaje exacto para la banda B1+.

Según los valores obtenidos en la primera encuesta, en las sub-dimensiones relativas a la autoeficacia percibida, Jennifer se califica con eficacia alta para el uso de computadoras e Internet y baja para la comunicación en línea. Tiene experiencia previa en el aprendizaje del portugués. Ha tomado cursos de ese idioma en línea. Su intención al entrar a la UNED es la de lograr mayor desarrollo profesional. La modalidad a distancia funciona bien con sus demás compromisos cotidianos.

Cuenta con celular, laptop, audífono, micrófono, impresora, acceso a Internet, webcam y disco externo de almacenamiento. Puede obtener parlantes sin problema. Tendría dificultad para conseguir una computadora de escritorio o una Tablet, una cámara digital o una cámara de video. Ha utilizado computadoras por 18 años y utiliza la computadora dos horas al día. Ha utilizado sitios web públicos para cursos de idioma y piensa que los sitios de cursos específicos podrían ser de utilidad para su aprendizaje del inglés. Los blogs los ha utilizado para cursos de idioma, al igual que los video-chats, CD roms, DVD's y las redes sociales. En su vida cotidiana utiliza las wikis, el correo electrónico, los servidores de listas, los juegos de computadora y la mensajería de texto o multimedial. Piensa que el audio o video digital en línea, material en audio o video, los podcasts y videocasts y los quizes en línea podrían ayudarle en su aprendizaje del inglés. No se reúne regularmente con ningún grupo en línea.

F-J no es estudiante nueva en la UNED. Este es su tercer año de haber ingresado a la universidad. Ya ha aprobado todas las asignaturas de formación docente en español incluidas en

el plan de estudio de la Carrera. Pese a su experiencia con el estudio a distancia, expresó en su entrevista un sentimiento de soledad, falta de comunicación y acompañamiento por parte de la Carrera. Manifestó la dificultad de los otros compañeros de curso para reunirse, ya que son personas con obligaciones y roles complicados. Siente que la carga académica es fuerte y que lo mejor que puede hacerse para hacerle frente a esta demanda es auto-motivarse, ya que nadie más apoyará el avance dentro de la carrera.

Participante F-S

Edad: 23 años

Institución donde realizó la primaria: Centro Educativo Saint Valentine

Institución donde realizó la secundaria: Centro Educativo Saint Valentine

Lugar de residencia: Urb. La Arboleda, San Sebastián, San José.

Estado civil: Soltera

Hijos: No

Ocupación: Estudiante

Su aprendizaje del inglés lo inició en su escuela, en tercer grado. Considera que en esa institución obtuvo buenas bases que fueron reforzadas más tarde en los cursos de inglés de la UNED. Terminó el nivel avanzado de este programa.

En el examen de entrada a carrera, alcanzó los siguientes niveles:

Prueba estandarizada: 63 pts. **B1+**

Composición escrita: 92 pts. **B2**

Entrevista: 22 pts. **B1+**

Según los valores obtenidos en la primera encuesta, en las sub-dimensiones relativas a la autoeficacia percibida, Susana se califica con eficacia moderada para el uso de computadoras e Internet y baja para la comunicación en línea.

No tiene experiencia en el aprendizaje de idiomas extranjeros diferentes del inglés y tampoco ha tomado cursos de idioma a distancia. Según lo indica, su motivación para seguir esta carrera es la

pasión por la educación y la lengua inglesa. Eligió este Programa porque funciona bien con sus otros compromisos cotidianos. Además de estudiar Enseñanza del inglés en la UNED estudia desde hace cuatro años en la UNA. Ahí sigue la Carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclo.

En relación con los elementos tecnológicos a su disposición, Susana cuenta con celular, desktop, parlantes, audífonos, micrófonos, impresora, disco externo de almacenamiento y acceso a Internet. Puede tener fácil acceso a laptop, tableta, webcam, cámara digital y video cámara. Le resultaría difícil conseguir una computadora Mac de escritorio. Según ella lo expresa, ha utilizado computadoras durante toda su vida y actualmente las usa por espacio de dos horas en un día común.

En su vida personal, ha utilizado sitios web públicos, wikis, correo electrónico, mensajería instantánea, audio o video digital en línea, podcasts y videocasts, juegos de computadora, redes sociales, mensajería de texto y multimedial, así como aplicaciones móviles como diccionarios o traductores. En clases de idioma ha utilizado sitios web de cursos específicos, video chats, material en audio y video, CD roms, DVD's, quizzes en línea. Cree que los blogs y los servidores de listas podrían ser de utilidad para su aprendizaje del inglés. Se reúne con otras personas en línea mediante la aplicación WhatsApp.

Dado que F-S lleva dos Carreras en dos diferentes universidades, no matriculó el bloque completo de primer ingreso. Dejó por fuera la materia de fonética inglesa. En su entrevista manifiesta su preferencia por la modalidad a distancia, la cual no le resulta nueva, ya que con anterioridad llevó varios cursos de formación docente en la UNED. Indicó que los tutores y la dinámica de los cursos de inglés son excelentes y que siente que su tiempo y recursos personales están siendo bien empleados porque los talleres de inglés son efectivos y van al punto.

Participante M-I

Edad: 22 años

Institución donde realizó la primaria: Escuela central de Tres Ríos

Institución donde realizó la secundaria: CTP Mario Quirós Sasso

Lugar de residencia: Florencio del Castillo, San Diego de la Unión, Cartago

Estado civil: Soltero

Hijos: No

Ocupación: Oficinista bilingüe (tiempo completo)

En el examen de entrada a carrera, alcanzó los siguientes niveles:

Prueba estandarizada: 67 pts. **B2**

Composición escrita: 86 pts. **B1+**

Entrevista: 18 pts. **B1+**

Su aprendizaje del inglés se consolidó con la formación del colegio técnico. Ahí egresó del ejecutivo para centros de servicio, programa que incorpora preparación intensiva en inglés.

Según los valores obtenidos en la primera encuesta, en las sub-dimensiones relativas a la autoeficacia percibida, Ignacio se califica con eficacia buena para el uso de computadoras e Internet y baja para la comunicación en línea. No tiene experiencia en el aprendizaje de idiomas extranjeros diferentes del inglés y tampoco ha tomado cursos de idioma a distancia. Según lo indica, su motivación para seguir esta carrera es lograr mayor desarrollo profesional. Eligió este Programa porque funciona bien con sus otros compromisos cotidianos. Respecto a elementos tecnológicos, cuenta con celular, desktop y laptop, parlantes, audífonos, micrófono, impresora, webcam y acceso a Internet. No tendría dificultad para tener una Tablet, pero sí sería difícil conseguir una computadora Mac de escritorio, cámara digital, video cámara y disco externo de almacenamiento. Ha utilizado computadoras por diez años y un día ordinario, por razón de su trabajo, utiliza la computadora de 8 a 10 horas por día.

En su vida cotidiana utiliza el correo electrónico, la mensajería instantánea, material en audio y video, audio y video digital en línea, redes sociales, mensajes de texto y multimedial. Para clases de inglés utiliza sitios web públicos o de cursos específicos, las wikis y los quizzes en línea. Piensa que los blogs, los video chats, los podcasts y videocasts, los servidores de lista, juegos de computadora, Cd rom´s y DVD´s podrían serle útiles para su aprendizaje del inglés. No se reúne regularmente con otras personas en línea.

M-I tiene un trabajo de tiempo completo y está llevando el bloque completo del presente cuatrimestre. En su entrevista se manifiesta complacido con todo lo que la Carrera y la universidad le han proporcionado hasta ahora y por la modalidad a distancia, la cual es completamente nueva para él. Expresó preferencia por el estudio individual y se visualiza a sí mismo como un autodidacta, aunque no tiene problemas para trabajar con otros compañeros.

Participante M-G

Edad: 25 años

Institución donde realizó la primaria: Escuela San Rafael, Desamparados, San José

Institución donde realizó la secundaria: Liceo Joaquín Gutiérrez Monge

Lugar de residencia: San Rafael Debajo de Desamparados, San José

Estado civil: Soltero

Hijos: No

Ocupación: Estudiante

Su aprendizaje del inglés inició en la escuela y colegio. Después de la secundaria llevó un curso de inglés conversacional que, según él indica, no fue efectivo. Luego ingresó en el INA y considera que los cursos de esa institución le dieron la confianza para hacer el examen de entrada a Carrera y aprobarlo en el primer intento. En el examen de entrada a carrera, E6 alcanzó los siguientes niveles:

Prueba estandarizada: 61 pts. **B1+**

Composición escrita: 82 pts. **B1+**

Entrevista: 16 pts. **B1+**

Según los valores obtenidos en la primera encuesta, en las sub-dimensiones relativas a la autoeficacia percibida, se califica con eficacia moderada para el uso de computadoras e Internet y baja para la comunicación en línea.

No tiene experiencia en el aprendizaje de idiomas extranjeros diferentes del inglés y tampoco ha tomado cursos de idioma a distancia. Según lo indica, su motivación para seguir esta carrera es el

interés en la lengua y la cultura. Eligió este Programa porque funciona bien con sus otros compromisos cotidianos.

Actualmente dispone de celular, desktop, parlantes, audífonos, micrófono, impresora, cámara digital, disco externo y acceso a Internet. Tendría dificultad para “conseguir laptop, una Mac de escritorio, tableta, webcam o video cámara”. Ha usado computadoras por más de quince años. En un día normal, invierte 3 horas en la computadora. En su vida cotidiana utiliza los juegos de computadora y las redes sociales. Considera elementos que pueden ayudarle en el aprendizaje del inglés los siguientes: sitios web públicos o de cursos específicos, blogs, wikis, correo electrónico, la mensajería instantánea, el video chat, los servidores de listas, material en audio o video, audio o video digital en línea, los podcasts o videocasts. Se reúne con grupos de personas en línea mediante la aplicación WhatsApp.

Por motivos de su organización personal, no matriculó la asignatura de Gramática inglesa I. En su entrevista, él señala en repetidas ocasiones la importancia de la organización y oportunidad en la modalidad a distancia. Expresa que en cuatrimestres anteriores se sintió un poco solo en la universidad, pero que ahora que ya entró a la Carrera y hay otros compañeros que están llevando las mismas asignaturas, se siente más acompañado. Incluso forma parte de un grupo de WhatsApp con los compañeros de la UNED.

Participante F-K

Edad: 25 años

Lugar de residencia: Dulce Nombre de Coronado, San José

Estado civil: Casada

Hijos: 1 niña (año y seis meses)

Ocupación: Ama de casa y estudiante

Estudió en escuela y colegios públicos. Al graduarse de secundaria no tenía bases de inglés. Entró a estudiar inglés en el Centro Costarricense de inglés norteamericano en San José, donde estudió del 2010 al 2015. En el 2016 realizó la prueba de ingreso a Carrera y logró ser admitida. En el examen de entrada a carrera, E7 alcanzó los siguientes niveles:

Prueba estandarizada: 63 puntos **B1+**

Composición escrita: 76 puntos (límite alto de **B1**)

Entrevista: 16 pts. **B1+**

Logró entrar por promedio, su composición escrita no alcanzó el nivel para la banda B1+. Evidencia un nivel aún por consolidarse en esta área, lo que puede implicar un cuatrimestre más para dominar esta banda.

Según los valores obtenidos en la primera encuesta, en las sub-dimensiones relativas a la autoeficacia percibida, se califica con eficacia sobresaliente para el uso de computadoras e Internet y la comunicación en línea. No tiene experiencia en el aprendizaje de idiomas extranjeros diferentes del inglés y tampoco ha tomado cursos de idioma a distancia. Según lo indica, su motivación para seguir esta carrera es para un futuro empleo. Eligió este Programa porque funciona bien con sus otros compromisos cotidianos.

Sobre elementos tecnológicos, cuenta con celular, laptop, parlantes, audífonos, webcam y acceso a Internet. No tiene problemas para conseguir impresora. No puede obtener una desktop, tableta, computadora Mac, cámara digital, video cámara, o disco externo de almacenamiento. Ha utilizado computadoras por siete años y en días regulares utiliza la computadora 4 horas. En su vida cotidiana utiliza los sitios web públicos o de cursos específicos, los blogs y wikis, el correo electrónico, la mensajería instantánea, los video chats, juegos de computadora, CD rom's, DVD's y las redes sociales. Para estudiar utiliza el material en audio o video, los podcasts y videocasts y los quizzes en línea. Considera que los servidores de listas y el audio o video digital en línea podrían serle útiles para el aprendizaje del inglés.

Se encuentra llevando el bloque completo de inicio de Carrera. Ha logrado organizarse con sus estudios pese a que tiene a su cargo el cuidado de una niña de año y medio de edad y el manejo del hogar. Su entrevista evidencia vocación para la enseñanza y el perfeccionamiento de la lengua que enseña. Se muestra satisfecha con el sistema a distancia y con la Carrera en general,

aunque manifestó que sería excelente que hubiera un grupo de estudio en línea para reunirse y trabajar de manera colaborativa en inglés.