

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,
Volumen 9, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5

EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LA ESCRITURA EN INGLÉS EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**ASSESSMENT OF AUTONOMOUS LEARNING
STRATEGIES FOR ENGLISH WRITING IN
ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS**

José Luis Martínez Guevara

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Erik Marquez de León

Universidad Autónoma de Tamaulipas

José Francisco Lara Guerrero

Universidad Autónoma de Tamaulipas

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20809

Evaluación de Estrategias de Aprendizaje Autónomo de la escritura en Inglés en Alumnos de Educación Primaria

José Luis Martínez Guevara ¹jmartinezg@docentes.uat.edu.mx<https://orcid.org/0000-0002-5962-4569>Universidad Autónoma de Tamaulipas
México**Erik Marquez de León**ermarquez@docentes.uat.edu.mx<https://orcid.org/0000-0002-1407-0312>Universidad Autónoma de Tamaulipas
México**José Francisco Lara Guerrero**jflarag@docentes.uat.edu.mx<https://orcid.org/0009-0000-7552-9978>Universidad Autónoma de Tamaulipas
México

RESUMEN

Se evalúan las estrategias de estudio autónomo que los alumnos de quinto grado de primaria utilizan para aprender la expresión escrita del idioma inglés. La muestra está constituida por 1867 alumnos de este grado, de los municipios de Tampico y Madero, Tamaulipas, del ciclo escolar 2017-2018. Se examinan los ítems tipo respuesta abierta del instrumento *Language Strategy Use Inventory* (Cohen, Oxford and Chi, 2003). Los resultados indican que los alumnos escriben con escaso uso comunicativo, no tienen claridad respecto a qué estrategias utilizar para mejorar sus producciones escritas y las estrategias que practican se ubican en la etapa de realización o ejecución de la escritura, en menoscabo de las etapas de planeación y evaluación del proceso.

Palabras clave: aprendizaje autónomo, estrategias metacognitivas, expresión escrita en inglés, aprendizaje del inglés como lengua extranjera, autorregulación del aprendizaje

¹ Autor principal.

Correspondencia: jmartinezg@docentes.uat.edu.mx

Assessment of Autonomous Learning Strategies for English Writing in Elementary School Students

ABSTRACT

The purpose of this article is to assess the autonomous study strategies displayed by fifth grade students of elementary schools to learn English language writing. The sample is formed by 1867 fifth grade elementary school students from the Tampico and Ciudad Madero municipalities during the 2017-2018 academic year. The results analyzed were obtained from the open-ended item of the Language Strategy Use Inventory data collection instrument (Cohen, Oxford and Chi, 2003), that inquire which strategies are used to write in English. The responses of the students were categorized, analyzed and interpreted from a qualitative standpoint. Findings report that students make use of the writing ability for limited communicative purposes. They don't have a clear idea of which strategies could help them to improve their writing skills, and the ones they practice, are those that correspond exclusively to the stage of drafting, undermining the stages of planning and assessing of the writing process.

Key words: autonomous learning, metacognitive strategies, english writing skills, english as a foreign language learning, self-regulated learning

*Artículo recibido 02 setiembre 2025
Aceptado para publicación: 29 setiembre 2025*



INTRODUCCIÓN

Las estrategias de estudio autónomo se pueden definir también como estrategias de estudio independiente, estrategias autodirectivas o inclusive, como estrategias autodidactas (Ivanovska, 2015). En todo caso, implican la posibilidad de que el alumno que estudia una lengua extranjera sea capaz por sí mismo de utilizar diferentes estrategias para aprender el idioma. Dichas estrategias se aplican en diferentes etapas del proceso de aprendizaje, tales como el plantearse objetivos, determinar los contenidos, la selección de recursos y técnicas y la autoevaluación del proceso de aprendizaje (Cotteral, 2000).

En este sentido, el aprendizaje autónomo se entiende como un proceso continuo de autorregulación, en el cual el estudiante planifica, supervisa y evalúa su propio aprendizaje, desarrollando conciencia sobre sus fortalezas, debilidades y estrategias cognitivas (Cárdenas Romero, 2021). Este enfoque implica que el sujeto asuma un papel activo en la construcción del conocimiento y utilice mecanismos de reflexión sobre sus resultados, los recursos empleados y las metas alcanzadas, aspectos que fortalecen su independencia intelectual (Suárez y Santos, 2022).

Además, esa autonomía es un proceso gradual que no se presenta de manera uniforme en todos los alumnos y que implica también una toma de consciencia acerca del contexto y de los factores que intervienen en el aprendizaje (Zou, 2011). En ese sentido, Escobar Garzón (2022) enfatiza que los andamiajes metacognitivos en entornos b-learning pueden potenciar este proceso, al ofrecer guías y retroalimentaciones graduales que ayudan a los estudiantes a controlar sus propios avances en vocabulario y escritura en inglés.

El aprendizaje autónomo en una lengua extranjera también se encuentra condicionado por los marcos curriculares y las políticas educativas. En el caso de México, programas como el PNIEB (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica) buscaron estandarizar el dominio lingüístico desde la educación primaria, promoviendo una enseñanza comunicativa e inclusiva (Arenas, 2021). Estos esfuerzos coinciden con el reconocimiento global del inglés como lengua franca de la comunicación científica y académica, lo que refuerza su aprendizaje desde las etapas tempranas de la educación (Gallardo, 2022).



La autonomía puede definirse en términos más o menos amplios. En un primer nivel de especificidad se ubica una perspectiva denominada “técnica”, la cual se refiere al uso de ciertas habilidades para el aprendizaje. En un segundo nivel se ubica una perspectiva un tanto más amplia que la anterior, que se define como “psicológica”, que incluye una gama de actitudes y conocimientos que le permiten al estudiante responsabilizarse de su propio aprendizaje. En un tercer y aún más amplio nivel se ubica lo que se conoce como una perspectiva de índole política, en la cual se plantea una plena emancipación del estudiante, al asumir éste un pleno control sobre el contenido y el proceso de aprendizaje (Benson, 1997). En este estudio se asume la primera perspectiva, ya que solo se analizan las estrategias específicas que los alumnos expresaron en el instrumento aplicado, sin profundizar en los aspectos psicológicos o de orden emancipatorio respecto de su proceso de aprendizaje del idioma inglés, como lo indican la segunda y tercera perspectivas, respectivamente. No obstante, diversos autores coinciden en que la autonomía y la autorregulación son competencias fundamentales para el éxito en la adquisición de una segunda lengua, pues permiten al estudiante aplicar estrategias de planificación, monitoreo y evaluación durante todo el proceso (Vargas Chacón et al., 2021).

Asimismo, el aprendizaje autorregulado, al incorporar elementos metacognitivos, fomenta la reflexión sobre los procedimientos utilizados y sus resultados. Estudios recientes demuestran que los estudiantes que aplican conscientemente estrategias metacognitivas obtienen mejores desempeños en comprensión lectora y escritura en inglés, ya que desarrollan un pensamiento más analítico sobre el propio proceso de aprendizaje (Suárez y Santos, 2022).

Deregözü (2014) desarrolla una escala de medición del aprendizaje autónomo, para lo cual distingue tres etapas: la planeación, que consiste en la definición de los objetivos y cómo lograrlos, dentro de la cual incluye algunas estrategias tales como: "Decido sobre mis necesidades de aprendizaje", "Decido qué y cómo aprender" y "Decido sobre el orden de mi aprendizaje"; en la etapa de ejecución, que consiste en la realización de las actividades de aprendizaje y se considera idóneo el uso de diversas fuentes y materiales, se incluyen estrategias como "Utilizo fuentes que apoyan mi aprendizaje", "Utilizo varias fuentes para aprender" e "Intento encontrar el material adecuado para mi aprendizaje" y finalmente, en la etapa de evaluación incluye las siguientes estrategias: "Evalúo mi aprendizaje", "Evalúo los materiales que utilicé para aprender". Si bien este autor valora estas tres etapas, no deja de



reconocer que el aprendizaje autónomo es un proceso dinámico, dentro del cual, por ejemplo, en la etapa de ejecución se pueden estar aplicando estrategias de evaluación, dentro de lo que puede definirse como un monitoreo que se realiza durante prácticamente todo el proceso de aprendizaje (Tassinari, 2010).

Desde otro punto de vista, el aprendizaje autónomo abarca un conjunto de atributos que permiten al alumno identificar sus objetivos de aprendizaje, reconocer sus propios procesos, utilizar diversas habilidades y mantener la motivación necesaria para aprender (Yagcioglu, 2015). En investigaciones más recientes, se ha encontrado que la eficacia del aprendizaje autónomo se incrementa cuando el alumno logra combinar estrategias cognitivas (como la organización o la repetición) con estrategias metacognitivas que le permitan monitorear su desempeño y reflexionar sobre sus errores (Suárez y Santos, 2022).

Del mismo modo, se ha comprobado que el uso de estrategias metacognitivas genera un impacto positivo en el aprendizaje del inglés, al fomentar la capacidad de autoconocimiento y autorregulación. Los estudiantes que aplican estas estrategias alcanzan mayores niveles de desempeño lingüístico, dado que planifican, supervisan y evalúan su propio aprendizaje (Vargas Chacón et al., 2021). Estas evidencias empíricas permiten afirmar que la enseñanza de estrategias metacognitivas debe incorporarse desde los niveles básicos de la educación primaria, ya que contribuye al desarrollo de la autonomía y al fortalecimiento de las competencias comunicativas (Cárdenas Romero, 2021).

Omaggio (como se citó en Masouleh y Jooneghani, 2012) indica siete atributos de un estudiante de un idioma extranjero autónomo, los cuales se resumen a continuación:

1. Conocen sus estilos y estrategias de aprendizaje;
2. Se involucran activamente en las tareas de aprendizaje;
3. Tienen buena disposición para asumir riesgos, es decir, a comunicarse a toda costa en el idioma de destino;
4. Tienen cierta habilidad para adivinar;
5. Son capaces de atender tanto a la forma como al contenido;
6. Aprenden el idioma de destino en un sistema de referencia separado y con disposición a revisar y rechazar hipótesis y reglas que no se aplican; y



7. Son tolerantes y extrovertidos ante el idioma objetivo.

A estos rasgos puede añadirse que el estudiante autónomo tiende a reflexionar sobre sus avances, ajusta sus estrategias cuando es necesario y busca información adicional para resolver sus dudas (Suárez y Santos, 2022).

El desarrollo de estrategias autónomas “implica que los estudiantes eleven su comprensión de la naturaleza de la escritura y adquieran estrategias de control de los procesos involucrados en esta” (Viñas, 2014, p. 71). Es decir, el tomar como punto de partida que la escritura es una actividad eminentemente comunicativa y que aprender a escribir implica el uso de estrategias que permitan la elaboración de mensajes con significados diversos, son dos premisas fundamentales para estar en condiciones de desarrollar estrategias de aprendizaje autónomas de esta habilidad. En este sentido, la escritura no solo debe concebirse como un producto, sino como un proceso que requiere planificación, ejecución y revisión, etapas en las cuales el docente puede desempeñar un papel de mediador que oriente y ofrezca retroalimentación oportuna (Escobar Garzón, 2022).

Es preciso indicar que la autonomía no exime al profesor de lenguas de la responsabilidad que le compete de ser copartícipe del aprendizaje del alumno, sino que redimensiona el papel que le corresponde jugar en este proceso. Es por ello que, en el campo del aprendizaje de idiomas existe una gran preocupación acerca de qué técnicas se pueden emplear con miras a ayudar a aquellos estudiantes que no pueden desarrollar habilidades para aprender, evaluar y controlar su propio aprendizaje (Üstünlüoğlu, 2009). En las etapas iniciales del desarrollo de la autonomía, este acompañamiento resulta fundamental, ya que permite al alumno adquirir conciencia de sus procesos cognitivos y metacognitivos. En esta línea, los andamiajes metacognitivos se presentan como recursos clave para guiar progresivamente al estudiante hacia el control de su aprendizaje (Escobar Garzón, 2022).

El principal rol que le compete al profesor de lenguas para promover la autonomía es el de ayudarlos a tomar conciencia e identificar las estrategias que los estudiantes ya usan o podrían usar en un momento dado, este apoyo del profesor debe ser mayor en las etapas iniciales del desarrollo de la autonomía por parte de los alumnos, para que estos mejoren sus procesos de aprendizaje del idioma (Masouleh y Jooneghani, 2012).



Para promover la autonomía en los estudiantes, a los profesores les corresponde, entre otras cosas: respetar las ideas de los estudiantes, compartir con ellos decisiones sobre la enseñanza, establecer en conjunto con los alumnos metas de aprendizaje y guiarlos para que asuman la responsabilidad de su aprendizaje, en lugar de prescribir el proceso que deben seguir para lograr los objetivos trazados. En otras palabras, los profesores que fomentan la autonomía de sus alumnos se convierten en orientadores y constructores de andamiajes que faciliten el aprendizaje, más que en meros transmisores de información.

Yagcioglu (2015), señala que es menester que los docentes utilicen diversos métodos de enseñanza para fomentar la autonomía de los estudiantes, ya que la monotonía los puede aburrir y desmotivar para el aprendizaje del idioma.

Para Tran y Duong (2018) el docente puede ayudar a los alumnos a establecer sus objetivos, seleccionar recursos para el aprendizaje y propiciar en ellos el desarrollo de habilidades y conocimientos, así como aconsejarlos cuando sea necesario y proporcionarles información específica en el proceso de desarrollo de la autonomía para el aprendizaje.

En lo que respecta desarrollo de la autonomía para el aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera, se propone una secuencia en la cual:

Progresivamente se pasa de un trabajo con activa participación del docente a un trabajo colaborativo entre pares, para finalmente llegar a la escritura y revisión individual. El objetivo es que el estudiante logre autonomía, desarrolle criterios para escribir correcta y adecuadamente, adquiera capacidad crítica para juzgar sus escritos y pueda transferir lo aprendido a otras situaciones (Viñas, 2014, pp. 64-65).

Diversos estudios plantean algunas propuestas para promover el uso de estrategias de aprendizaje autónomo de la escritura. Tal es el caso del estudio realizado por Ali Eissa (2009), en el cual demuestra los beneficios de un programa para el desarrollo de estrategias autorreguladas (SRSD, por sus siglas en inglés) aplicadas al desarrollo de la escritura en inglés de estudiantes de secundaria, que consta de los siguientes pasos: rescate de los conocimientos previos, conferencia inicial: objetivos y significado de la estrategia, modelado de la estrategia, memorización de la estrategia, práctica colaborativa y práctica independiente.



En otro estudio, Piña, García y Govea (2009), demostraron que “mediante el uso de estrategias con el apoyo del wiki, la participación de los alumnos en actividades que promueven la producción escrita incrementó significativamente” (p. 40). Por su parte, Vergara y Perdomo (2017) pusieron a prueba un andamiaje que “integró la escritura, la creatividad, el trabajo en equipo y la didáctica de las lenguas en un marco sociocognitivo propuesto principalmente desde la cognición distribuida como teoría base para explicar los procesos de aprendizaje” (p. 120), con el cual demostraron mejoras en la gramática, la coherencia y el manejo de vocabulario, así como textos mejor elaborados desde los puntos de vista sintáctico y léxico. En una revisión de la literatura se concluyó que:

La enseñanza de la escritura debe ser estimulada desde el nivel elemental de competencia comunicativa con la finalidad de desarrollar una buena redacción en los estudiantes, ya que si el alumno no es capaz de escribir bien no habrá aprendido correctamente el idioma. Se sugiere que el profesor incluya entre sus estrategias de enseñanza la escritura como proceso y reflexione sobre su uso en el aula. (Saborit, Texidor y Portuondo, 2014, p. 610).

El uso de estrategias metacognitivas contribuye significativamente a la mejora del desempeño. Los alumnos que planifican, monitorean y evalúan sus textos logran mayor coherencia, cohesión y corrección gramatical (Suárez y Santos, 2022). Asimismo, la aplicación de estrategias como la revisión por pares, el uso de organizadores gráficos y la autoevaluación favorecen la reflexión sobre el propio proceso de escritura y promueven la autonomía cognitiva (Vargas Chacón et al., 2021).

Por otro lado, la reflexión metacognitiva se ha identificado como una herramienta esencial para fortalecer el aprendizaje autónomo en contextos digitales. En ambientes de enseñanza mixta, los estudiantes que reciben guías metacognitivas muestran mejoras en su capacidad de autorregulación y en la calidad de sus producciones escritas en inglés (Escobar Garzón, 2022). Estas evidencias coinciden con lo planteado por Elera et al. (2023), quienes sostienen que las estrategias activas basadas en retroalimentación constante y trabajo colaborativo aumentan la motivación y la autonomía en los procesos de aprendizaje.

Finalmente, la literatura reciente señala que el desarrollo de la autonomía requiere una práctica constante que combine la guía docente, el uso de recursos digitales, la interacción social y la reflexión individual (Suárez y Santos, 2022; Cárdenas Romero, 2021).



La integración de estos elementos constituye un marco efectivo para fortalecer las competencias de escritura en inglés en estudiantes de educación básica, al favorecer tanto la autorregulación como el uso significativo del lenguaje (Vargas Chacón et al., 2021).

METODOLOGÍA

Partiendo de las consideraciones anteriores, se realiza este estudio con la intención de identificar y analizar aquellas estrategias de estudio autónomo que utilizan los alumnos sujetos de estudio para aprender la expresión escrita en inglés.

Instrumento

La información analizada en el presente estudio corresponde al ítem tipo respuesta abierta, en el cual se les pregunta a los alumnos de quinto grado de primaria sobre qué estrategias de estudio autónomo utilizan para aprender a escribir en inglés. Dicho ítem forma parte del *Language Strategy Use Inventory* (Cohen, Oxford and Chi, 2003), el cual fue traducido, adaptado y validado para la población en estudio, que se aplicó como parte del proyecto de investigación “Evaluación del uso e importancia del estudio autónomo y de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje del idioma inglés en etapas tempranas de formación escolar”.

Muestra

La muestra de la investigación se conformó por 1867 alumnos de quinto grado de primaria en los municipios de Tampico y Madero, Tamaulipas, los cuales fueron seleccionados de un total de 8387 de ese mismo grado. Esta muestra se calculó con un 95% de confianza y un margen de error de .02. En una segunda etapa del muestreo, de ambos municipios se seleccionaron al azar a 62 escuelas de manera proporcional, de las cuales se recolectó la información de los alumnos de la muestra indicada.

Procesamiento

Las respuestas emitidas por los alumnos fueron categorizadas, analizadas e interpretadas cualitativamente, mediante el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967), citados en Valles (1999, pp. 348-349) bajo los siguientes pasos:

1. Comparación de fragmentos de las respuestas de los alumnos para construir códigos. El proceso de codificación implica:



Identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva. Normalmente, se identifican varios pasajes y se los vincula entonces con un nombre para esa idea: el código. Así, todo el texto, etc., que trata sobre lo mismo o ejemplifica lo mismo se codifica con el mismo nombre. (Gibbs, 2012, pp. 63-64).

Esta codificación se realizó con el software QDA Miner.

2. Elaboración de categorías iniciales, lo cual implica la “búsqueda sistemática de propiedades y registro de notas teóricas (analíticas e interpretativas)” (Valles, 1999, p. 350).
3. Integración de las categorías y sus propiedades, es decir “la organización siempre creciente (o articulación) de los componentes de la teoría” (Strauss, 1987, citado por Valles, 1999, p. 352). En este proceso se plantean hipótesis explicativas de las relaciones entre las categorías.

RESULTADOS

A continuación, se describen los principales códigos elaborados y se indican algunos de los fragmentos que corresponden a cada uno de ellos (paso 1). Enseguida, se plantea la categoría teórica construida a partir de dichos códigos (paso 2). Al final de este apartado se plantea una primera aproximación teórica, a manera de hipótesis explicativas (paso 3).

El código que más frecuencias registró es el que se refiere a “Prácticas no especificadas” dentro del cual se ubicaron el 16% de los fragmentos, de los cuales se rescatan como representativos los siguientes:

“Escribir en el cuaderno”

“Escribir en inglés”

“Escribo como puedo”

“Solo lo escribo”

“Practicando”

“Intentando”

“En el libro de inglés”

En estas respuestas, se aprecia que los alumnos no tienen claridad respecto a la estrategia de escritura que utilizan, por lo que se puede pensar en la categoría “Escaso o nulo conocimiento de estrategias de escritura”.



Una práctica frecuente de los alumnos se enmarcó dentro del código “uso del diccionario”, la cual apareció en el 6.7% de los segmentos codificados, los cuales se ejemplifican a continuación:

“Buscar en el diccionario palabras que no entiendo”

“Busco en el diccionario palabra por palabra”

“Busco en el diccionario y luego la repito”

“Busco en el diccionario las palabras que quiero escribir”

Dentro del código “búsqueda en internet”, con el 6.7% de los segmentos, se ubicaron las siguientes estrategias utilizadas por los alumnos a manera de ejemplos:

“Usar el traductor Google”

“Buscar en internet las palabras en inglés y las voy estudiando”

“Buscando en internet cómo se escribe en inglés”

“Buscar en internet y escribirlas para aprender mucho mejor”

“Hago el texto en español y lo traduzco en internet para así aprender mejor inglés”

En el código de uso de alguna aplicación o software para aprender el inglés se ubicaron el 1.5% de los segmentos, en ellos, los alumnos mencionaron de manera muy frecuente el uso de videojuegos y en algunos casos el uso de la computadora, sin indicar cómo la utilizan; o bien, indicaron el uso de alguna aplicación, pero sin especificar cuál.

Estos tres últimos códigos, se incluyeron dentro de la categoría “Uso de recursos como apoyo para la escritura”.

Respecto al código “pedir ayuda a familiares o amigos” se registraron el 2.6% de los segmentos, la gran mayoría de los cuales se refieren a familiares cercanos, como los papás, hermanos o primos y en menor medida a amigos y familiares más lejanos, algunos de los cuales señalaron que viven en los Estados Unidos.

En el código “plantear preguntas / pedir ayuda”, se registró el 2.8% de los segmentos de respuesta, en la mayoría de los cuales las acciones se dirigen a consultar a la maestra de inglés.

En el código “prestar atención” se ubicaron el 7% de los segmentos de respuesta, dentro de los cuales se ejemplifican los siguientes:



“Poner atención a lo que me diga la *teacher*”

“Poner mucha atención en la clase”

“Pongo atención a lo que el maestro pone en el pizarrón”

“Pongo atención, oír, leer y escribir”

Estos tres códigos permitieron construir la categoría “Aprendizaje a través de la socialización”

En el código “Aprender / utilizar palabras”, se incluyeron el 8% de los segmentos en los cuales los alumnos hicieron referencia directa a las palabras como medio para aprender el idioma inglés. Algunas de las respuestas que ilustran cómo utilizan las palabras son las siguientes:

“Aprenderme las palabras y escribirlas”

“Apoyarme de otras palabras”

“Aprender el vocabulario”

“Aprendiendo palabra por palabra”

“Apunto palabras y las estudio en mi casa”

“Verifico mi cuaderno para escribir palabras en inglés”

“Escribir varias veces las palabras”

“Escribir las palabras que he escuchado”

“Anotar el significado de las palabras que no conozco”

“Anoto la palabra que no entiendo y la traduzco”

“Saber cómo se escriben correctamente las palabras”

“Escribiendo palabras en inglés, hacer dictados”

“Escribiendo palabras más difíciles para aprender más rápido”

“Escribir una palabra en inglés y repetirlo”

“Escribir lo que me suene la palabra”

“Hacer planas en inglés”

“Hacer un juego de un dictado para aprender a escribir más palabras en inglés”

En el código “trabajar con el alfabeto” se incluyeron el 6.3% de los fragmentos de respuestas, en las cuales los alumnos señalaron utilizar el alfabeto como un apoyo para escribir palabras, como se ilustra con los siguientes ejemplos:



“Checo mi cuaderno donde está mi abecedario y así puedo escribir”

“Deletreando en mi mente la palabra que no entiendo”

“Deletreando para poder escribir la palabra”

“El abecedario lo repaso y voy juntando palabras”

“Primero me aprendo el alfabeto luego escribo”

“Escribir letras al azar y como se pronuncian”

“Escribir el alfabeto para aprender el idioma inglés”

En el código “uso de la traducción”, con el 2.1% de los segmentos codificados, se incluyeron aquellos fragmentos en los cuales los alumnos señalaron utilizar esta estrategia para la escritura en inglés, los cuales se ejemplifican con los siguientes fragmentos:

“Traduciendo algunas palabras del diccionario”

“Traduzco palabra por palabra”

“Trato de adivinar cómo se escriben las palabras y pasarlas al inglés”

“Busco el traductor cómo se escribe y luego lo escribo”

“Escribir un cuento en español y luego buscar cómo se dice en inglés y escribirla en inglés”

“Hago el texto en español y lo traduzco en internet para así aprender mejor inglés”

“Pongo en cartas palabras ejemplo: manzana atrás, *apple* enfrente”

Dentro del código “estrategia de copiado” se incluyeron 3.3% de los fragmentos de respuestas, en los cuales los alumnos indicaron su uso de diversas maneras, dentro de las cuales se destacan, por ejemplo: copiado del pizarrón, de libros o del internet y hacer planas.

Dentro del código “repetición / repaso” se registró el 5.5% de los segmentos de respuestas, de las cuales se ilustran con los siguientes ejemplos:

“Haciendo planas en inglés”

“Que si me equivoco lo escribo muchas veces hasta que lo pueda escribir bien”

“Haciendo planas de inglés hasta que me las aprenda”

“Ocupo palabras en inglés y las escribo y las repito varias veces”

“Los dictados”

“Repasar y estudiar”



“Repaso las palabras para escribirlas bien”

“El *teacher* pone dictado en inglés y aprendo a escribir en inglés”

“Las escribo varias veces para aprenderlas”

“Me intento acordar de la palabra y la escribo”

“Me pongo a repasar lo que me pone el *teacher*”

Estos últimos códigos (aprender / utilizar palabras, trabajar con el alfabeto, uso de la traducción, uso del copiado y repetición / repaso) se ubicaron dentro de la categoría “Estrategias de aprendizaje fragmentado y escasamente comunicativo del idioma inglés”.

Dentro del código “Escribir un texto para comunicar”, se ubicaron solamente el 3.1 % de los fragmentos codificados. Los siguientes fragmentos ejemplifican lo incluido en este código:

“Invento chistes”

“Como escribir un cuento en inglés”

“En un mensaje o una carta”

“Escribo anuncios en inglés”

“Escribo memes y chistes”

“Escribir notas personales mensajes o cartas en inglés”

“Escribo poemas”

“Le hago una carta a mi tía que vive en EU”

“Hago diálogos”

“Me pongo a escribir recados”

En lo que se refiere al código “leer diferentes tipos de textos”, se registró el 11.6% de segmentos de respuestas, dentro de los cuales se ejemplifican los siguientes:

“Leer la palabra entenderla y escribirla con atención”

“Leer traducir y después lo escribo”

“Leo subtítulos en canciones y luego las escribo”

“En libros busco la palabra que no se escribir”

“Trato de leer historias en inglés y luego escribirlas”

“Viendo cómo se escribe algo que me puede servir en el futuro”



El código “uso del pensamiento”, registró el 0.9% de los segmentos de respuestas, dentro de los cuales se destacan los siguientes ejemplos:

“Pensando cómo se escribe esa palabra”

“Pensar en inglés”

“Pensar lo que se parece en español”

“Pienso e imagino y lo digo”

“En mi mente deletreo las palabras”

“Es pensar antes de escribir”

“Me imagino como se escribe la palabra y la escribo”

“Me imagino una oración busco como se escribe y la escribo”

El código “Tomar notas” registró el 1% de los segmentos codificados, dentro de estas respuestas, señalaron que toman apuntes en su cuaderno de inglés, ya sea de la tarea o de palabras que no entienden. Solamente dos segmentos de respuesta se ubicaron dentro del código “planear lo que se escribirá”.

Con los códigos recién mencionados (escribir un texto para comunicar, leer diferentes tipos de textos, uso del pensamiento, tomar notas y planear lo que se escribirá) se construyó la categoría “Aprendizaje comunicativo del idioma inglés”.

En la Tabla 1 se concentran los códigos elaborados, se indica su peso relativo y se apuntan las categorías teóricas explicativas que surgen de la lectura interpretativa de los códigos. A partir de la lectura de la Tabla 1, se puede resumir que los alumnos estudiados hacen casi nulo uso de manera consciente de estrategias para la escritura en inglés, que lo escriben con un escaso valor comunicativo y que aprenden la escritura de manera fragmentada.

Estas situaciones limitan en buena medida el apoyo potencial que les pudiesen brindar los diferentes tipos de recursos de apoyo que utilizan para escribir en el idioma inglés, tales como diccionarios, internet o aplicaciones.



Tabla 1 Códigos y categorías sobre las estrategias de escritura del idioma inglés de los alumnos de quinto grado de primaria de los municipios de Tampico y Cd. Madero.

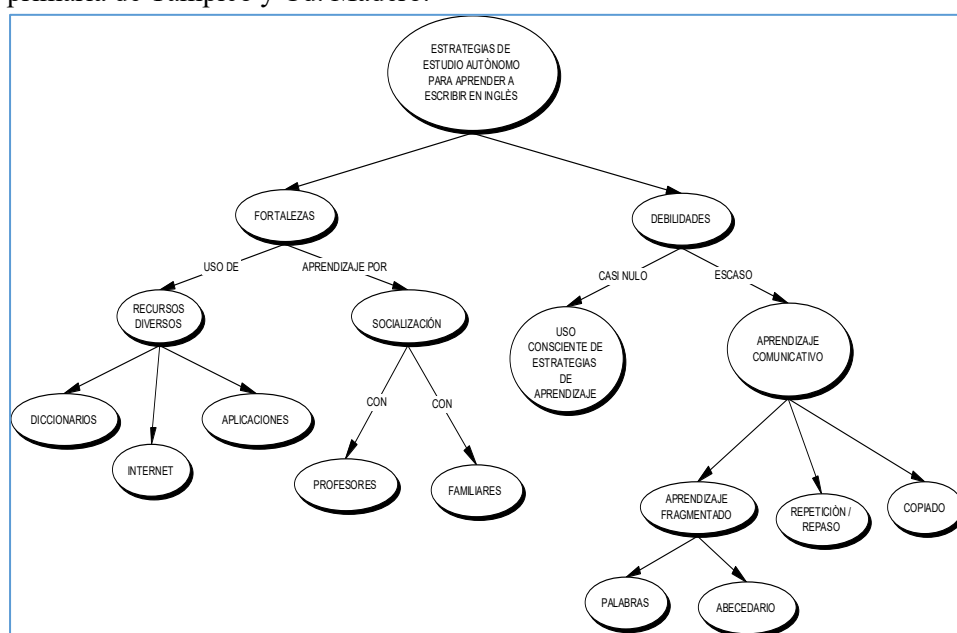
Códigos	% *	Categorías teóricas
Prácticas no especificadas	16	Escaso o nulo uso consciente de estrategias de escritura
Uso del diccionario	6.7	Uso de recursos como apoyo para la escritura
Búsqueda en internet	6.7	
Uso de alguna aplicación o software	1.5	
Pedir ayuda a familiares o amigos	2.6	Aprendizaje a través de la socialización
Plantear preguntas / pedir ayuda	2.8	
Prestar atención	7	
Aprender / utilizar palabras	8	Estrategias de aprendizaje fragmentado y escasamente comunicativo del idioma inglés
Trabajar con el alfabeto	6.3	
Uso de la traducción	2.1	
Uso del copiado	3.3	Aprendizaje comunicativo del idioma inglés
Repetición / repaso	5.5	
Leer diferentes tipos de textos	11.6	
Tomar notas	1	
Planear lo que se escribirá	0.2	
Escribir un texto para comunicar	3.1	

Fuente: Elaboración propia.

* No se incluyó el 21% de los fragmentos no codificados por ser respuestas no relacionadas con la pregunta realizada o ser respuestas ilegibles.

En la figura 1 se muestran de manera esquemática las principales fortalezas y las principales debilidades encontradas en el análisis realizado del uso de estrategias de estudio autónomo para el aprendizaje de la escritura del idioma inglés de los alumnos considerados en este estudio.

Figura 1 Mapa conceptual de las estrategias de estudio autónomo de los alumnos de 5º grado de primaria de Tampico y Cd. Madero.



Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en cuanto al predominio de estrategias centradas en la repetición, el copiado y la memorización sugiere que los alumnos conciben la escritura como una actividad mecánica, más que como un proceso comunicativo o reflexivo, coinciden con lo señalado por Viñas (2014), quien advierte que la comprensión instrumental de la escritura obstaculiza el desarrollo de estrategias autorreguladas y metacognitivas.

Asimismo, la escasa presencia de estrategias de planeación y evaluación resaltan la necesidad de promoverlas, como lo plantea Tassinari (2010) al distinguir estas etapas como esenciales para la autonomía en el aprendizaje. La falta de conciencia estratégica observada en los alumnos indica que aún no se han consolidado los procesos de autorregulación descritos por Cárdenas Romero (2021) y Suárez y Santos (2022), lo que limita su capacidad para reflexionar sobre su propio desempeño y tomar decisiones informadas sobre su aprendizaje.

Por otra parte, el uso de recursos externos - como diccionarios, internet o aplicaciones - y la búsqueda de apoyo en familiares o docentes muestra un potencial importante para fortalecer la autonomía mediante la socialización y el aprovechamiento de entornos digitales, como lo establecen Escobar Garzón (2022) y Elera et al. (2023), quienes destacan que los andamiajes metacognitivos y las herramientas tecnológicas pueden ser efectivos para guiar gradualmente al estudiante hacia una práctica más independiente y consciente.

CONCLUSIONES

Los alumnos escriben el idioma inglés con diferentes propósitos, pero con escaso uso comunicativo, lo cual posiblemente esté asociado a una enseñanza que marginalmente promueve el uso significativo del idioma y que promueve el uso de estrategias tales como memorizar, aprender palabras, aprender canciones, etc.

Los alumnos utilizan diferentes tipos de textos: sus apuntes, libros, diccionarios, folletos, anuncios, etc. Sin embargo, no tienen claridad respecto a qué estrategias utilizar para mejorar sus producciones escritas, por lo que esta actividad se limita al copiado o reproducción de otros textos, en detrimento de una escritura productiva o al menos con fines comunicativos.



El análisis realizado permite también concluir que la tendencia en cuanto al uso de estrategias de estudio autónomo que practican los alumnos se ubica en las etapas de selección de uso de estrategias y recursos (Cotteral, 2000) o bien en la etapa de ejecución (Tassinari, 2010) con menoscabo del uso de estrategias en las etapas de planeación y evaluación del proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Esta caracterización permite concluir que los alumnos estudiados están muy lejos de utilizar estrategias de estudio con un adecuado nivel de autonomía, lo cual se dificulta principalmente por el casi nulo uso consciente de estrategias de escritura y el escaso uso comunicativo que le dan a esta actividad. Dentro de los aspectos que pueden favorecer el desarrollo de este tipo de estrategias se detectó la socialización (es decir, las estrategias que utilizan los alumnos para pedir ayuda a otros sujetos) y el uso de diversos recursos de apoyo para aprender a escribir (diccionarios, internet y aplicaciones). Sin embargo, para potenciar estas estrategias se requiere que el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés se desarrolle desde una perspectiva comunicativa, dentro de la cual el docente de inglés promueva de manera intencionada el desarrollo de estrategias de estudio autónomo en sus alumnos. Esta sugerencia hace pensar en la posibilidad de realizar una investigación de la práctica docente de los profesores de inglés, para analizar en qué medida los profesores promueven el uso de estrategias de estudio autónomo en sus alumnos.

El conocimiento de las estrategias de estudio autónomo que utilizan los alumnos resulta útil para los profesores de inglés en la medida en la que pueden diseñar estrategias para optimizar sus beneficios en el aprendizaje del idioma, orientando y motivando a los alumnos para que las utilicen de manera más efectiva y se conviertan en un complemento de las actividades que se realizan en el escaso tiempo con el que se cuenta en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ali Eissa, M. (2009). La eficacia de un programa basado en el desarrollo de estrategias de autorregulación de la escritura en estudiantes de educación secundaria con dificultades de escritura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (1), 5-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121936002>
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. En P. Benson and P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 18-34). Longman.



- Cohen, A. D., Oxford, R. & Chi, J. C. (2003). Language Strategy Use Inventory. Center for advanced research on language acquisition.
http://carla.umn.edu/maxsa/documents/LanguageStrategyInventory_MAXSA_IG.pdf
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2), 109-17. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.109>
- Dereğözü, A. (2014). Development of a scale for the measurement of autonomous learning. *Pakistan Journal of Statistics*, 30(6), 1187–1196.
https://www.researchgate.net/publication/295558315_DEVELOPMENT_OF_A_SCALE_FOR_THE_MEASUREMENT_OF_AUTONOMOUS_LEARNING
- Ertürk, N. O. (2016). Language Learner Autonomy: Is it Really Possible? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 650–654. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.089>
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Morata.
- Masouleh, N. S., & Jooneghani, R. B. (2012). Autonomous learning: A teacher-less learning! *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 835-842. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.570>
- Piña, E., García, F., y Govea, L. (2009). Estrategias de enseñanza basadas en un wiki para el desarrollo de la destreza escrita en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Télématique*, 8 (2), 28-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78411787003>
- Saborit, H., Texidor, R., y Portuondo, N. (2014). Sugerencias para desarrollar la escritura en las clases de inglés. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(4), 605-611.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2014000400012
- Tassinari, M.G. (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Peter Lang Verlag.
<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/42391/9783631835296.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tran, T. Q., & Duong, T. M. (2018). EFL learners' perceptions of factors influencing learner autonomy development. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, pp. 1-6.
<https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.02.009>



- Üstünlüoğlu, E. (2009). Autonomy in language learning: Do students take responsibility for their learning? *Journal of Theory and practice in Education*, 5(2), 148-169
https://www.researchgate.net/publication/26842437_AUTONOMY_IN_LANGUAGE_LEARNING_DO_STUDENTS_TAKE_RESPONSIBILITY_FOR_THEIR_LEARNING
- Valles, M.S. (1999) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis.
- Vergara, A., y Perdomo, M. (2017). Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa: un estudio de diseño desde la cognición distribuida. *Forma y Función*, 30(1), 117-155. <https://doi.org/10.15446/fyf.v30n1.62417>
- Viñas, I. (2014). Construyendo estrategias para una escritura autónoma en ELE. *Diálogos Latinoamericanos*, (22), 64-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/162/16230854007.pdf>
- Yagcioglu, O. (2015). New Approaches on Learner Autonomy in Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 428-435. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.529>
- Zou, X. (2011). What happens in different contexts and how to do learner autonomy better?. *Teacher Development*, 15(4), 421-433. <https://doi.org/10.1080/13664530.2011.635268>
- Escobar Garzón, D. P. (2022). Andamiaje metacognitivo para apoyar el aprendizaje de vocabulario en inglés en un ambiente B-learning. (Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio institucional UPN <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18409>
- Cárdenas Romero, E. (2021). Incidencia del aprendizaje autoregulado en la adquisición de las habilidades básicas del inglés, durante la época de pandemia. (Tesis de maestría. Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia). Repositorio institucional UPTC <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8936>
- Suárez Medina, L. A. y Santos Jiménez, O. C (2022). Las estrategias metacognitivas y el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes del centro de idiomas, Universidad del Pacífico - Lima 2021. *Igobernanza*. 5(17), 107 - 129. <https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.170>



- Gallardo, O. (2022). Las competencias lingüísticas en juego en el campo académico: perfiles de adquisición, valoración y utilización del inglés por investigadores/as científicos/as de Argentina. *Tempo Social*, 34(3), 101-151. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2022.200076>
- Arenas Moreno, G. (2021). Las Realidades de la enseñanza de inglés como LE en la educación obligatoria en México. *Calmécac*, (23), 17–20. <https://revistas.uvp.mx/index.php/calmecac/article/view/139>
- Vargas-Chacón, S. M., Verde-Cena, A. E., Berru-Vargas, I. S., & Zacarías-Nomura, C. A. (2021). Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en inglés. *Pol. Con.*, 6(8), 154–176. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2930/6367>
- Elera Castillo, R. S., Mera Rodas, A., Montenegro Fernández, M. Y., & Gonzáles Soto, V. A. (2023). Revisión del Impacto de Aula Invertida como estrategia de aprendizaje. *Revista Científica de la UCSA*. 10(2), 123-137. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.02.123>
- Ivanovska, B. (2021). Learner autonomy in foreign language education and in cultural context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 352–356. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.128>

