



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
**ESPECIALIDAD EN DOCENCIA**

**PROYECTO TERMINAL DE CARÁCTER  
PROFESIONAL**

**AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE ENFOCADA A LA  
PREPARACIÓN PARA EL EXAMEN TOEFL EN  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Para obtener el diploma de  
Especialista en Docencia

Presenta

Maricela Santillán Cabrera

Director:

Dr. Javier Moreno Tapia

Comité tutorial

Asesora metodológica:

Mtra. Patricia Pineda Cortez

Lectoras:

Dra. María Cruz Chong Barreiro

Dra. Irma Quintero López

Pachuca de Soto, Hidalgo. 20 de noviembre de 2023



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

Área Académica de Ciencias de la Educación

Especialidad en Docencia

UAEH/ICSHU/ED/170/2023

Asunto: Autorización de impresión

Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado  
Directora de Administración Escolar  
Presente.

El Comité Tutorial del **PROYECTO TERMINAL** del programa educativo de posgrado titulado **"Autonomía del aprendizaje enfocada a la preparación para el examen TOEFL en estudiantes universitarios."**, realizado por la sustentante **Santillán Cabrera Maricela** con número de cuenta **186232** perteneciente al programa de la **Especialidad en Docencia**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

### AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que la sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

**Atentamente**  
**"Amor, Orden y Progreso"**  
**Pachuca, Hidalgo a 24 de Noviembre de 2023**

El Comité Tutorial

Dr. Javier Moreno Tapia



Mtra. Patricia Pineda Cortez

Dra. María Cruz Chong Barreiro

Dra. Irma Quintero López

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n,  
Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,  
Hidalgo, México, C.P. 42084  
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext. 4238, 4208  
docencia\_especialidad@uaeh.edu.mx



## Agradecimientos

A todos los docentes y estudiantes de la 29<sup>a</sup> generación de la especialidad en docencia por todo el aprendizaje que me brindaron a lo largo de este proceso, en especial al doctor Javier Moreno Tapia por la guía y acompañamiento durante la realización del proyecto. Gracias por haber creído en él desde el inicio y por todo el apoyo brindado. El mundo sería distinto si hubiera más docentes y personas como usted.

A la maestra Patricia Pineda Cortez, la doctora Irma Quintero López y la doctora María Cruz Chong Barreiro por compartir su experiencia y conocimiento, brindándome siempre los mejores consejos para la mejora de esta investigación con amabilidad y profesionalismo.

A mi mamá, Geras y Magnus por hacerme sentir amada y apoyada en todo momento.

A mis amigas por ser el mejor soporte y animarme a no rendirme.

# Contenido

Introducción.....	6
1. Estado de la cuestión .....	8
1.1 Autonomía del aprendizaje.....	9
1.1.1 Percepciones del concepto de autonomía del aprendizaje .....	9
1.1.2 Importancia de fomentar la autonomía del aprendizaje en la asignatura de inglés como lengua extranjera .....	10
1.1.3 Limitaciones hacia la autonomía del aprendizaje.....	11
1.2 Propuestas pedagógicas para promover la autonomía del aprendizaje en la enseñanza del inglés.....	12
1.2.1 Metodologías enfocadas a promover la autonomía del aprendizaje.....	12
1.2.2 Autonomía del aprendizaje del inglés y las TIC .....	16
1.3 Autonomía del aprendizaje y preparación para el examen TOEFL .....	19
1.3.1 Materiales de preparación TOEFL promotores de autonomía del aprendizaje .....	21
2. Planteamiento del problema .....	25
3. Preguntas y objetivos de investigación .....	30
3.1 Objetivo general: .....	30
3.2 Objetivos específicos:.....	30
3.3 Pregunta general.....	30
3.4 Preguntas específicas .....	30
4. Supuesto hipotético .....	31
5. Justificación.....	32
6. Marco teórico.....	33
6.1 Enseñanza del inglés .....	33
6.1.1 Métodos y enfoques de la enseñanza del inglés .....	33
6.1.2 Marco Común Europeo de Referencia de Idiomas .....	39
6.1.3 Examen TOEFL .....	40
6.2 Autonomía del aprendizaje del inglés .....	50
6.2.1 Concepto.....	50
6.2.2 Proceso de desarrollo .....	53
6.2.3 Rol del maestro y del alumno .....	54
6.2.4 Motivación y autonomía del aprendizaje. ....	56

6.3 Recursos y metodologías para promover la autonomía del aprendizaje del inglés .....	57
6.3.1 Enfoques basados en recursos. ....	57
6.3.2 Enfoques basados en la tecnología .....	58
6.3.4 Enfoques basados en el maestro .....	60
6.3.5 Enfoques basados en el aula .....	60
6.6.6 Enfoques basados en el alumno .....	62
7. Marco contextual.....	64
8. Marco metodológico.....	65
8.1 Tipo de investigación y alcance .....	65
8.2 Diseño de la investigación.....	66
8.3 Participantes.....	68
8.4 Instrumentos de investigación .....	68
8.4.1 Examen TOEFL diagnóstico.....	68
8.4.2 Cuestionario diagnóstico de estrategias de aprendizaje autónomo .....	68
8.4.3 Cuestionario proceso de preparación .....	69
8.5 Planeación de análisis de datos.....	69
8.6 Procedimiento.....	70
Anexos.....	72
<b>Useful websites</b> .....	89
<b>Useful apps</b> .....	89
Referencias .....	90

## Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es un tema sumamente complejo en el que influyen un sinnúmero de cuestiones de naturaleza lingüística, cognitiva, social y psicológica. La investigación educativa permite ampliar la comprensión de tales factores y al mismo tiempo sugerir propuestas de mejora hacia la práctica docente.

Este trabajo de investigación, desarrollado como proyecto terminal de la especialidad en docencia, tiene como interés central investigar el concepto de autonomía del aprendizaje del inglés, ahondando en su definición, proceso, formas de promoverla y factores que intervienen en su desarrollo, teniendo como objetivo final de desarrollar una propuesta de intervención educativa que promueva la autonomía del aprendizaje en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación para presentar el examen TOEFL.

Es bien sabido que en México existen diversas problemáticas relacionadas con el aprendizaje del inglés, mismas que repercuten directamente en el desarrollo profesional de los estudiantes, tal y como es el caso de los estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, quienes deben acreditar el nivel B1 de dominio del idioma al término de su programa educativo, medido a través de la aplicación del examen TOEFL. Sin embargo, de acuerdo a las estadísticas, muchos alumnos no alcanzan el objetivo.

Enumerar las causas del problema es complejo, pero algunas de las identificadas son la falta de motivación por parte de los estudiantes para aprender inglés y la escasez de tiempo para dedicar al estudio del idioma. Es así como surge el interés por profundizar en la temática abordada en este trabajo de investigación, esperando los resultados contribuyan a abordar la enseñanza -aprendizaje del idioma desde una perspectiva con mayor énfasis en la promoción de la autonomía del aprendizaje.

El trabajo está compuesto por seis capítulos, el primero de ellos es el estado de la cuestión, donde se exponen los trabajos referentes a la temática de investigación consultados, divididos en tres categorías de análisis y los principales hallazgos encontrados en cada una de ellas. El segundo capítulo es el planteamiento del problema, donde se presenta la complejidad del conflicto estudiado, así como sus posibles causas, acompañado de las preguntas y objetivos de investigación, justificación y supuesto hipotético de cómo el estudio puede coadyuvar a enfrentar la problemática. El tercer capítulo es el marco teórico, mismo que sustenta los temas abordados a lo largo del estudio con las definiciones y teorías planteadas por los autores expertos en ellos. El siguiente capítulo corresponde al marco contextual, que explica a detalle el contexto en el cual se desarrolla la investigación. El capítulo cinco es el marco metodológico, en este se explica el paradigma desde el cual se desarrolla la investigación,

el tipo de investigación llevado a cabo, cómo está diseñada, los participantes, instrumentos, técnicas, procedimiento y análisis de datos.

## 1. Estado de la cuestión

Este capítulo está dedicado a exponer las investigaciones consultadas que han abordado la temática de la autonomía del aprendizaje en la enseñanza del inglés desde distintas perspectivas en contextos nacionales e internacionales donde los investigadores profundizan en el tema estudiándolo desde distintos ángulos. La interpretación de la información estudiada contempla tres ejes transversales que dirigen el desarrollo del resto del proyecto: Autonomía del aprendizaje, propuestas pedagógicas enfocadas a promover la autonomía del aprendizaje y autonomía del aprendizaje con énfasis en la preparación para el examen TOEFL.

En la primera categoría, autonomía del aprendizaje del inglés, se realiza un diagnóstico acerca de las percepciones que tanto maestros como alumnos tienen respecto a la definición de este enfoque de aprendizaje y sus implicaciones. De igual manera, se describen las ventajas que los sujetos de estudio consideran pueden obtener al ceder a los estudiantes mayor control sobre su proceso de adquisición del idioma, así como las limitantes que se han encontrado hacia la obtención de dicho fin.

En la categoría dedicada a propuestas pedagógicas para el desarrollo de la autonomía del inglés se describen todas las técnicas, recursos, estrategias y métodos que los docentes han implementado para fomentar la autonomía del aprendizaje, junto con los resultados obtenidos. Aunado a ello, se narran las propuestas de acciones que los autores sugieren se deberían implementar para potenciar el grado de autonomía del aprendizaje que los alumnos están desarrollando. Por último, en la tercera categoría, se describe la manera en que se ha fomentado la autonomía específicamente aplicada en la preparación previa a presentar el examen TOEFL. Cada categoría incluye a manera de conclusión e interpretación de las investigaciones analizadas, los hallazgos encontrados por la autora.

Para la realización del presente se consultó un total de 20 fuentes, 1 libro, 16 artículos internacionales, 2 tesis, 1 internacional y 1 nacional que cobra especial relevancia para la investigación al haber sido realizada en la misma institución que este estudio. De los 20 trabajos, 7 son de carácter cualitativo, 6 cuantitativos y 7 mixtos.



## Fuentes consultadas

	Tipo de fuente	País	Tipo de investigación
<b>CATEGORÍA 1: AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>	Tesis:1 Libro:1 Artículos: 4	Tesis: México-UAEH Artículos: Indonesia (3), Irán (1)	Cualitativa: 2 Mixta: 3
<b>CATEGORÍA 2: PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA FOMENTAR LA AUTONOMIA DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>	Tesis:2 Artículos: 11	Tesis:México y Argentina Artículos: Indonesia (4); Turquía y China (2); Irán, Colombia y España (1)	Cualitativa: 3 Cuantitativo: 5 Mixto: 3
<b>CATEGORÍA 3: AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE Y PREPARACIÓN TOEFL</b>	Artículos:5	Indonesia (4) Palestina (1)	Cualitativa: 3 Cuantitativo: 1 Mixto: 1

Imagen 1. Categorías del estado de la cuestión. Fuente: Elaboración propia

### 1.1 Autonomía del aprendizaje

En esta categoría se presentarán una serie de aspectos analizados en las investigaciones consultadas referentes al tema, para una interpretación más sencilla de la información, se elaboraron las subcategorías: *percepciones del concepto de autonomía del aprendizaje*, donde se describe qué es lo que los profesores y estudiantes locales y foráneos entienden cuando piensan en el término autonomía del aprendizaje, *importancia del fomento de la autonomía del aprendizaje*, donde se averigua si es del interés de los estudiantes y docentes desarrollar esta habilidad y por qué, y *limitantes hacia la autonomía del aprendizaje*, donde se mencionan los factores que restringen el fomento de la autonomía del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

#### 1.1.1 Percepciones del concepto de autonomía del aprendizaje

El primer aspecto a identificar para fines de este estudio es la manera en que tanto alumnos como profesores conceptualizan el término *autonomía del aprendizaje*, que será definido con bases teóricas

en otro apartado, pero que a grandes rasgos implica la habilidad de los alumnos de hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje. (Daflizar, 2021). Para adquirir esa habilidad, la figura del docente cobra vital importancia, ya que éste se convierte en un facilitador que guiará a los estudiantes en el desarrollo de la autonomía. Ejemplo de ello es el proceso sugerido por Colomina et al. (2014), quienes invitan a los docentes a traspasar progresivamente el control del aprendizaje a los alumnos, retirando o sustituyendo de manera gradual al apoyo y ayuda proporcionado.

A pesar de la abundante investigación respecto al tema, los estudios han revelado que las concepciones tanto de estudiantes como maestros difieren al concepto real, formulando definiciones que distan de lo que en realidad el proceso implica y dificultando así el desarrollo del mismo. Por ejemplo, en la investigación realizada por Khotimah et al. (2019), se observa que los maestros y estudiantes entrevistados coincidieron en definir la autonomía del aprendizaje como la condición donde los estudiantes aprenden inglés de manera independiente sin la ayuda del maestro, siendo ellos quienes toman la autoridad total de su proceso de aprendizaje.

De manera similar, en el estudio realizado por Daflizar (2021), la mayoría de los estudiantes coincidieron en que el aprendizaje autónomo se lleva a cabo de manera cien por ciento independiente y libre de un docente. Algunos de los profesores entrevistados por Franco y Huerta (2019) concuerdan en dicha idea, y manifiestan que debido a esa razón es que ellos no se involucran en el proceso de desarrollo de la autonomía en sus alumnos.

### 1.1.2 Importancia de fomentar la autonomía del aprendizaje en la asignatura de inglés como lengua extranjera

Si bien la conceptualización de la temática no es precisa en su totalidad, se observa que sí hay conciencia en cuanto a su importancia. En el trabajo de Daflizar (2021) los estudiantes manifiestan verse beneficiados por el aprendizaje autónomo en términos de tiempo, que es muy limitado dentro del aula, recursos, de los cuales hay poca variedad en clase y en cuanto a calidad del aprendizaje, ya que puede llegar a ser más efectivo y personalizado.

De igual manera, en el trabajo de Mansooji et al. (2022), los maestros y estudiantes de inglés como lengua extranjera están de acuerdo en que la autonomía es esencial y necesita ser cultivada, ya que puede contribuir al surgimiento de iniciativa propia, motivación por aprender y a crear y promover autoconsciencia del aprendizaje. Dichas habilidades contribuyen a identificar sus debilidades y problemas de aprendizaje para así remover las barreras identificadas en menor tiempo.

### 1.1.3 Limitaciones hacia la autonomía del aprendizaje

Si bien se reconoce la relevancia que cobra la autonomía del aprendizaje dentro de la asignatura de inglés y los beneficios adquiridos de su desarrollo, los profesores se encuentran con ciertas limitantes en el momento de querer optar hacia un modelo de enseñanza más autónomo.

Uno de los factores que los investigadores han identificado como primordiales en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje es la motivación, siendo la motivación intrínseca la que debe predominar sobre la extrínseca para poder considerar a un estudiante como autónomo. (Franco y Huerta, 2019). Sin embargo, los resultados de las investigaciones indican que cierto porcentaje de estudiantes presentan bajos niveles de motivación y falta de interés hacia el aprendizaje del idioma. (Daflizar, 2021 y Mansooji et al., 2022). Esta actitud de desinterés por parte de los estudiantes genera un gran obstáculo hacia el desarrollo de la autonomía y frustra los esfuerzos de los académicos en fomentarla.

Entre otros factores en contra del desarrollo de la autonomía del aprendizaje de acuerdo con Daflizar (2021) se encuentran la escasez de recursos, la falta de tiempo, el limitado apoyo económico y un ambiente de aprendizaje poco favorable que les permita aprender de manera autónoma. A estos factores, Mansooji et al. (2022) agregan la baja competencia lingüística, una actitud pasiva por parte de los alumnos y los requisitos impuestos a los maestros en los programas de estudio oficiales por parte de sus instituciones. Colomina et al. (2014) refieren a su vez la dificultad que los docentes pueden presentar para renunciar a su estatus de poseedor fundamental del conocimiento y a la inevitable necesidad de mantener un rol preponderante en la gestión y orden de la clase.

Por último, y cobrando especial relevancia para el desarrollo de este proyecto, se identificó la falta de preparación de los maestros en cuanto a la manera de guiar a los alumnos a desarrollar autonomía en su aprendizaje (Khotioma et al., 2019) (Pratiwi y Waluyo, 2023). Si bien los profesores están conscientes de la importancia de fomentar la autonomía del aprendizaje, no tienen una idea clara de cómo hacerlo

#### *Hallazgos de la categoría:*

Después de analizar las opiniones de estudiantes y docentes respecto a sus creencias en torno a la definición de autonomía del aprendizaje, se concluye que el conocimiento respecto al tema es limitado. Existen una serie de ideas equívocas respecto a las implicaciones que incluye el aprender de manera autónoma, ya que se cree que la figura del docente debe permanecer excluida para que los estudiantes aprendan independientemente.

A pesar de que las ideas sobre lo que es la autonomía del aprendizaje no son precisas en su totalidad, hay un común acuerdo entre los actores del aprendizaje en cuanto a la importancia de desarrollar el concepto, identificando que resulta de gran utilidad para mejorar la calidad del aprendizaje, al permitir el acceso a una mayor cantidad y variedad de recursos que se adapten a las características e intereses de cada estudiante y que además pueden consultar en horarios extraclase y permanecer trabajando con ellos el tiempo que lo necesiten, sin las limitaciones de los horarios escolares. Aunado a ello, se descubrió que existe conciencia acerca del cómo trabajar de manera autónoma genera un impacto psicológico en los estudiantes al estudiar con un mayor grado de motivación, siendo autoconscientes de sus procesos cognitivos y logrando identificar fortalezas y áreas de oportunidad en su práctica del idioma para así poder enfocarse en los aspectos lingüísticos que requieran esfuerzo extra.

El proceso de desarrollar autonomía en el aprendizaje no es sencillo ni lineal, y desafortunadamente se identificaron algunos factores que lo obstaculizan, entre los que se identifica como principal la falta de conocimiento de los docentes acerca de cómo fomentarlo, quienes además tienen en contra los requerimientos institucionales en cuanto al cumplimiento de planes de estudio fijos. Sumado a ello, de parte de los estudiantes existen factores como escasa motivación por aprender el idioma, actitudes pasivas y falta de tiempo y recursos. De manera general, se observa que es necesario realizar un cambio radical en la forma en que se conceptualiza el aprendizaje de una lengua extranjera, otorgando más flexibilidad en cuanto a metodologías de trabajo, adquiriendo mejores hábitos de estudio y manteniendo apertura en cuanto a la implementación de nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje.

## 1.2 Propuestas pedagógicas para promover la autonomía del aprendizaje en la enseñanza del inglés

Se ha podido apreciar mediante la revisión de investigaciones nacionales y extranjeras que los docentes que han decidido enfocar su investigación en esta área se han dado a la tarea de implementar una amplia diversidad de prácticas en el aula para promover la autonomía del aprendizaje entre sus alumnos. Estas actividades tienen diversos orígenes que abarcan desde el aprendizaje informal, el uso de las tecnologías en forma de aplicaciones, recursos en línea, asistentes inteligentes y la implementación de metodologías propias enfocadas en una modalidad autónoma de aprendizaje.

### 1.2.1 Metodologías enfocadas a promover la autonomía del aprendizaje

En México y otras regiones del mundo, los programas de inglés hacen uso de los centros de autoacceso para apoyar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Fue en Hong Kong donde Chan (2015) llevó a cabo un proyecto con la participación de 57 estudiantes de la Licenciatura en Inglés de la

Universidad Politécnica de dicha ciudad. Durante el desarrollo de la investigación, el autor experimentó con la creación de un contrato de aprendizaje donde los estudiantes describieron sus objetivos de aprendizaje y se comprometieron a enviar evidencia de manera regular durante el transcurso de un semestre. Se aprecia en la investigación que el formato del contrato incluye: dos objetivos específicos a cumplir por cada habilidad lingüística (lectura, escritura, conversación y comprensión auditiva), el plan de acción seguido para cumplir los objetivos, describiendo específicamente qué tipo de actividades se realizarán, el tiempo destinado a trabajar en ellas y las fechas en las que se realizará.

Los participantes del estudio, al concluir su curso semestral del idioma fueron requeridos para responder un cuestionario que fue analizado para dar respuesta a la pregunta: ¿Los estudiantes universitarios están listos para el aprendizaje autónomo? Chan (2015) concluyó que los estudiantes se perciben a sí mismos como aprendices autónomos de manera general, y encuentran el contrato de aprendizaje motivador para controlar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes afirman aún necesitar asistencia por parte del maestro en las habilidades de escritura y conversación, lo que se infiere resulta del deseo de retroalimentación por parte de la figura docente.

En el estudio realizado por Castro et al. (2019), los investigadores desarrollaron exitosamente un modelo didáctico orientado a contribuir al desarrollo de la autonomía del aprendizaje, dicho estudio se implementó entre 25 profesores de inglés en formación en una universidad colombiana, obteniendo resultados positivos en cuanto al nivel de desarrollo de autonomía. El diseño metodológico fue descriptivo de tipo pretest-postest en el que se diseñó y aplicó un modelo didáctico basado en el método de proyecto. La estructura del modelo incluye fin, objetivos, principios, caracterización del objeto, estrategia o metodología (etapas, objetivos y acciones por etapas), formas de evaluación y formas de implementación.

Como parte de la implementación del modelo, Castro et al., (2019) e incorporaron los siguientes instrumentos: cuestionario de autorreporte para conocer las acciones que los sujetos de estudio realizan para desarrollar su autonomía en el proceso de aprendizaje del inglés; la técnica de portafolio, donde los estudiantes registraron datos del proyecto como objetivo, tiempo de realización, evidencias de aprendizaje y evaluación; la encuesta para saber la opinión de los tutores de los profesores en formación en relación a la autonomía del aprendizaje, los métodos para desarrollarla y su importancia y la observación para constatar el grado de autonomía.

Los autores concluyeron su estudio exitosamente, obteniendo resultados favorables en cuanto al desarrollo de la autonomía, atribuyendo el hecho de que la metodología utilizada permitió a los estudiantes fijar metas, establecer planes de acción y autoevaluar su trabajo. (Castro et al., 2019).

Otra metodología significativa que contribuye a mejorar la autonomía del aprendizaje es el modelo del aula invertida, en el cual, a diferencia de los modelos tradicionales de enseñanza, los alumnos poseen mayor libertad y pueden aprender independientemente de acuerdo a sus habilidades (Du, 2020). Entre otras ventajas que la misma autora señala de la implementación del modelo se encuentran: el estímulo hacia la motivación, la activación del comportamiento autónomo, la creación de una atmósfera de clase más armoniosa, un buen espíritu de cooperación, y la flexibilidad para adaptar los contenidos de acuerdo al nivel de los alumnos, su tiempo disponible, lugar donde se encuentren y progreso realizado.

Por su parte, Romano (2020) exploró la relación entre autonomía del aprendizaje y la práctica de redacción en la lengua extranjera, junto con las creencias y perspectivas de docentes y estudiantes acerca de tales prácticas. Como ejemplo de las prácticas promotoras de la autonomía identificadas en su estudio, la autora destaca la estimulación hacia la participación activa del alumnado a través de formulación de preguntas para activar conocimientos previos y para reflexionar el pensamiento crítico a través de la reflexión metacognitiva, la elaboración de planes de escritura y la implementación de retroalimentación entre pares.

A través de una serie de observaciones de clase, cuestionarios y entrevistas, la investigadora llegó a la conclusión de que la evaluación y el diálogo reflexivo son los ejes que se deben tomar como puntos de partida para estimular la autonomía en la escritura. (Romano, 2020)

Otros investigadores han destinado sus esfuerzos hacia la promoción a la autonomía por medio de la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje. Claro ejemplo de dicho procedimiento es el estudio realizado por Kuluşaki y Yumry (2020) que arrojó resultados bastante favorables. Los investigadores observaron el incremento en la autonomía de los estudiantes gracias a las respuestas proporcionadas al cuestionario de capacidad de aprendizaje autónomo aplicado a los participantes, donde afirmaron haber aumentado su autonomía al entender los requerimientos del curso y la clase, así como el objetivo de cada actividad en el aula, los alumnos también adquirieron la capacidad para organizar su proceso de aprendizaje en términos de tiempo, formulación de objetivos y la elaboración de planes de estudio. De igual manera, los estudiantes mejoraron su capacidad para monitorear y evaluar su proceso de aprendizaje del inglés.

Como metodología de enseñanza durante la realización del estudio de Kuluşaki y Yumry (2020), los profesores siguieron dos métodos: Strategy Based Instruction (Instrucción basada en estrategias) y el Cognitive Academic Language Learning Approach (Enfoque Cognitivo Académico de Aprendizaje de Idiomas.) De acuerdo con Cohen (2003), como citado Kuluşaki y Yumry (2020), la Instrucción Basada en Estrategias alienta a los estudiantes a explorar sus fortalezas y debilidades, así como a enfrentar sus dificultades de aprendizaje, permitiendo así el monitoreo, mejora y evaluación de su proceso. El Enfoque Cognitivo Académico de Aprendizaje de Idiomas también resultó ser un potencial sistema hacia la promoción de la autonomía del aprendizaje al aplicar las seis etapas que lo conforman: preparación, presentación, práctica, evaluación, expansión y valoración (Wang, 2016, como citado en Kuluşaki y Yumry, 2020)

De manera similar, Rezalou y Firat (2022) se encargaron de investigar el efecto de la aplicación directa de estrategias de aprendizaje, destinando su estudio a averiguar cuáles son las estrategias de aprendizaje más usadas por los alumnos y si existía una correlación entre ellas y el progreso mostrado en el idioma, basado en el promedio de calificación obtenido por los estudiantes en la asignatura. Se concluyó que las estrategias preferidas por los estudiantes son las metacognitivas, al permitirles controlar y planear su proceso de aprendizaje de manera eficiente. Los autores también confirmaron la conexión positiva entre aplicación de estrategias y desempeño académico.

Los estudiantes mostraron una actitud positiva frente al entrenamiento explícito en estrategias, quienes argumentaron haber incrementado su consciencia respecto a la autonomía, haber mejorado sus habilidades de lectura y de autoestudio, además de haber adquirido deseos de mayor responsabilidad. (Kuluşaki y Yumry, 2020)

En contraste, Mansooji et al. (2022) proponen una técnica más sencilla para fomentar la autonomía en el aula. Ellos enfatizan la importancia de realizar acciones orientadas a promover elecciones por parte de los alumnos, tales como destinar cierto tiempo de clase para realizar lecturas de libre elección o permitir a los estudiantes seleccionar los temas de sus presentaciones orales.

A pesar de los extensos estudios que se han realizado respecto a la temática central de este proyecto y a los esfuerzos de expertos en el área de la enseñanza de lenguas para promover la autonomía del aprendizaje, los autores coinciden en que aún existe la necesidad de ahondar en los procesos orientados hacia el fomento de la autonomía. A continuación, se presentan algunas de las propuestas planteadas hacia el logro de dicho objetivo.

Franco y Huerta (2019) argumentan que es necesario que en primer lugar los instructores de idiomas desarrollen en sí mismos la habilidad de aprender de forma autónoma para así poder transmitirla.

Adicionalmente, consideran que existe la necesidad de que los maestros reciban entrenamiento en cómo volverse promotores de la autonomía. Los mismos autores consideran indispensable informar a los alumnos acerca de los objetivos de aprendizaje, proporcionando varias alternativas que les ayuden a lograrlos, así como proveer el entrenamiento propio en cómo convertirse en aprendices autónomos.

Por su parte, Daflizar (2021) apoya la propuesta de proporcionar material específicamente diseñado al entrenamiento en estrategias, aunque menciona esta medida sería más apta para ser aplicada en profesores de lenguas en formación. Sin embargo, él sugiere que en otros contextos podría resultar útil generar discusión entre los alumnos respecto a sus creencias y prácticas en cuanto a la autonomía del aprendizaje. De igual manera, Mansooji et al. (2022) agregan que es necesario averiguar las razones por las que los estudiantes están aprendiendo inglés, qué es lo que planean obtener y cómo pretenden llegar a sus objetivos.

El propósito de entablar ese diálogo con los alumnos es encontrar los factores que los motivan a aprender. En este sentido, entran en consideración factores intrínsecos y personales, tales como la voluntad de triunfar y el deseo de complacer a sus padres (Daflizar, 2021). De esa manera se visualiza que la familia tiene cierta influencia en el proceso educacional de los estudiantes, ya que muchos de ellos aún son dependientes de sus padres en muchos aspectos, incluyendo el económico. Comprender esta situación resulta de relevancia para que el docente genere empatía hacia la situación en la que los estudiantes se encuentran y a su vez generen estrategias socioemocionales para lidiar con tales factores.

### 1.2.2 Autonomía del aprendizaje del inglés y las TIC

El uso de las tecnologías de la información y de la comunicación juega un papel importante en la adquisición de la autonomía del aprendizaje. La atracción hacia el tema de las TIC aplicadas en la educación no es reciente, puesto que una de las referencias consultadas más antiguas es el artículo de Berns y Valero (2013) en el que se describe el impacto de las aplicaciones estilo videojuegos, que también promueven la autonomía del aprendizaje al ser más atractivas, eficientes, divertidas y entretenidas que otras herramientas digitales más clásicas. Otra ventaja de este tipo de aplicaciones es que ofrecen muchas oportunidades de interacción, proveen ambientes interactivos y envolventes, y además el idioma es presentado en contextos por medio de actividades basadas en juegos.

Al igual que tales aplicaciones, existen en la web múltiples alternativas más para tomar ventaja en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje, siendo Khotioma et al. (2019) quienes sugieren promover



el uso del internet para lograr dicho fin. Entre las formas en que esta herramienta puede utilizarse se encuentran las aplicaciones didácticas y sitios web diseñados propiamente para la enseñanza del inglés y otros recursos que originalmente no fueron creados con fines educativos, pero que se han convertido en un gran apoyo para el aprendizaje, tales como redes sociales, plataformas de videos y podcasts.

Existen diversas aplicaciones diseñadas para el aprendizaje de idiomas, entre las que se encuentran Quizlet, Duolingo, HelloTalk y Memrise, siendo esta última estudiada por Aminatun y Oktaviani (2019) como potencializadora de la autonomía del aprendizaje. Entre las ventajas de la aplicación, los autores recalcan que se puede encontrar contenido general relacionado con gramática y vocabulario, pero además contenido de ESP (inglés para propósitos específicos), como inglés para negocios. La relación entre el uso de la aplicación y el aprendizaje autónomo es que, al poder ser descargada de forma gratuita e instalada en sus dispositivos, los estudiantes pueden acceder a Memrise en cualquier lugar y en cualquier momento.

Memrise además facilita el rol de los docentes como promotores de la autonomía al permitir la creación de grupos en los que ellos deciden los contenidos y monitorean la actividad de sus estudiantes, llevando un registro de los puntajes obtenidos en las actividades realizadas. Seguir ese ritmo de trabajo puede contribuir a que los estudiantes empiecen a crear buenos hábitos de estudio independiente. (Aminatun y Oktaviani, 2019)

No obstante, fue en el estudio realizado por Inayati y Karifianto (2022) que se logró identificar que entre el software preferido de los estudiantes para aprender inglés manera autónoma se encuentran las plataformas de video como Youtube, redes sociales como Instagram, diccionarios y traductores en línea, motores generales de búsqueda como Google, plataformas de mensajería como Whatsapp y blogs. En cambio, los recursos menos utilizados son las páginas web y aplicaciones creadas con propósitos de enseñanza de idiomas. Entre las actividades realizadas que los estudiantes realizan dentro de espacios virtuales para aprender inglés se identifica el ver películas y escuchar canciones en inglés como las más populares. No atrás se encuentra el uso de las redes sociales, con las cuales, por medio de la lectura y escritura de publicaciones, los estudiantes fortalecen sus habilidades de comprensión y producción escrita.

A su vez, Pratiwi y Waluyo (2023) estudiaron el grado de autonomía que los estudiantes podían adquirir al utilizar tecnologías digitales como Google Form, Quizizz, Quizlet y Kahoot!. Durante esta investigación cuasiexperimental, se realizó una comparación entre el nivel de autonomía adquirido después de un curso de seis semanas en dos grupos, el grupo control, en el que utilizaron material

impreso y las sesiones fueron impartidas de una manera más tradicional, y el grupo experimental en el que se implementaron las tecnologías mencionadas. Los resultados mostraron que los estudiantes de la clase experimental desarrollaron su autonomía en una mayor escala y además incrementaron sus habilidades de comprensión auditiva, lectora y gramatical de la lengua extranjera.

#### *Hallazgos de la categoría:*

Existe una cantidad considerable de investigación dedicada al tema de la promoción de la autonomía del aprendizaje de una lengua extranjera. En los 11 artículos y 2 tesis citadas se aprecia que las propuestas sugeridas para fomentar la autonomía del aprendizaje del inglés pueden adoptar formas tan complejas como la implementación de modelos didácticos, como el basado en proyectos diseñado por Castro et al. (2019), las metodologías CALLA y SBI enfocadas en la enseñanza explícita de estrategias aplicadas en la investigación de Kuluşaki y Yumry (2020), el método de aula invertida de Du (2020), técnicas como el contrato de aprendizaje utilizado por Chan (2015) y la elaboración de planes de redacción propuesto por Romano (2020) que podía ser adaptado a la producción oral.

Retomando las metodologías basadas en la enseñanza de estrategias, resulta de relevancia el estudio de Rezalou y Firat (2020), ya que arrojó resultados cuantitativos que correlacionan la aplicación de estrategias con el desempeño académico de los estudiantes, medido a través del promedio de calificación obtenido. Los autores descubrieron que las estrategias metacognitivas fueron las más empleadas por los estudiantes y que además influenciaron de manera positiva los resultados académicos de los mismos.

De igual manera, se visualiza la fuerte influencia de las TIC en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras, que permiten el fomento del mismo a través del sinnúmero de sitios web y aplicaciones creadas para la enseñanza de idiomas, pero también de recursos digitales que no precisamente fueron diseñados con este fin, como lo son las redes sociales, los servicios de mensajería y plataformas de videos y música.

Realizando un análisis de las técnicas, metodologías y estrategias utilizadas por profesores para fomentar la autonomía del aprendizaje, se observa que la comunicación con los estudiantes es vital durante el proceso, pues es necesario conocer los factores motivacionales que influyen en las razones y metas de aprendizaje del idioma, así como factores externos que pueden interferir en su proceso, tales como el nivel socioeconómico de los estudiantes. El estar informado acerca de esas circunstancias y además considerarlas durante la toma de ciertas decisiones en el aula, brinda a los estudiantes una sensación de inclusión y participación activa en su proceso de aprendizaje, siento un gran incentivo hacia el fomento de la autonomía.

Otro factor común entre las propuestas pedagógicas y que también se relaciona con la comunicación con los alumnos es la formulación clara y explícita de objetivos de aprendizaje. Al tener consciencia de lo que se pretende lograr, resulta más factible diseñar un plan de acción a seguir para hacerlo. Tanto la técnica del contrato de aprendizaje, la metodología basada en proyectos y la enseñanza explícita de estrategias incluyen esa similitud en su ejecución, por lo cual se tendrá presente en el momento de la elaboración de la propuesta pedagógica propia de este estudio.

Si bien existe una diversidad de herramientas disponibles para fomentar la autonomía del aprendizaje de una lengua extranjera, las investigaciones coinciden en que aún es necesario trabajar en la obtención de tal logro, particularmente en cuanto al entrenamiento a ambos autores del aprendizaje, docentes y alumnos, acerca de lo que implica aprender de forma autónoma y cómo hacerlo, es de especial interés el punto planteado por Franco y Huerta (2019) respecto al desarrollo de la autonomía en los propios docentes.

Cabe señalar que varias de las investigaciones se desarrollaron en un contexto de licenciaturas orientadas a la enseñanza de lenguas, por lo que los resultados de la implementación de las metodologías aplicadas en estudiantes de otros contextos podrían variar.

### 1.3 Autonomía del aprendizaje y preparación para el examen TOEFL

El Test of English as a Foreign Language, o TOEFL es una de las evaluaciones más utilizadas alrededor del mundo en países no angloparlantes con la finalidad de medir el nivel de dominio de la lengua inglesa. Uno de los principales usos es el otorgado por instituciones educativas con motivos de ingreso, egreso o intercambio académico. Por lo tanto, es necesario brindar cierto entrenamiento a los candidatos a presentar el examen para asegurar la obtención de resultados favorables. A continuación, se describen los programas de preparación TOEFL diseñados e implementados en tres universidades internacionales fundamentados en el aprendizaje autónomo.

Noviana y Ardí (2020) llevaron a cabo un estudio con el propósito de investigar las experiencias de los estudiantes durante el ejercicio de la autonomía del aprendizaje en un curso de preparación TOEFL. El estudio se enfocó en analizar las actividades de aprendizaje llevadas a cabo por fuera del aula, previo a las sesiones presenciales del programa.

La investigación contempló las experiencias de 5 estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés en la Universidad Sanata Dharma, Indonesia. Entre los resultados se destaca

que los participantes ejercían la autonomía del aprendizaje mediante la realización de varias actividades, en su mayoría fuera del salón de clases. La acción más común contempla el desarrollo de habilidades de comprensión oral, lectura y gramática, que son las competencias lingüísticas evaluadas en el examen TOEFL. En segundo lugar, se ubica la realización de ejercicios en libros de TOEFL y en sitios web, seguido de la resolución de hojas de trabajo en el transporte público y el aprendizaje de vocabulario. Otras de las actividades mencionadas incluyen la discusión de clase con amigos, adquisición de recursos adicionales en bibliotecas, tomar notas, jugar juegos en inglés y ver películas o reality shows con la finalidad de familiarizarse con los acentos de hablantes nativos del idioma. (Noviana y Ardí, 2020).

Así, Noviana y Ardí (2020) encontraron que el programa de preparación TOEFL motiva a los aprendices a ser más creativos para encontrar actividades apropiadas a sus necesidades y estilos de aprendizaje. Tomando en cuenta los resultados de la investigación, los autores clasifican las experiencias de los estudiantes previo a las sesiones presenciales del curso en 5 categorías: autonomía del aprendizaje como estrategia, autonomía del aprendizaje como percepción, autonomía del aprendizaje como comportamiento, autonomía del aprendizaje como interdependencia o autonomía social y experiencias de la preparación para el examen TOEFL.

Las actividades descritas en la categoría *autonomía del aprendizaje como estrategia* son: la formulación de objetivos individuales de aprendizaje, planeación de ejercicios fuera del aula, auto monitoreo y evaluación del aprendizaje. *Autonomía del aprendizaje como percepción* contempla la consciencia de la importancia de la retroalimentación, el rol del maestro desde el punto de vista de los estudiantes y las experiencias previas. *La autonomía del aprendizaje como comportamiento* considera la independencia, confianza y contribución de materiales del aula para encontrar materiales externos previo a las sesiones presenciales. *La autonomía social* tiene que ver con el aprendizaje colaborativo y entre pares, así como el apoyo afectivo de los mismos. En cuanto a las *experiencias de aprendizaje* de la preparación para el examen TOEFL, se encuentra la consciencia del idioma y el descubrimiento de dificultades y problemas de aprendizaje (Noviana y Ardí, 2020).

Asimismo, Noviana y Ardí (2020) analizaron el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas por parte de los estudiantes, encontrando que el uso de las mismas por parte de los estudiantes fue limitado. Los autores lo atribuyen al periodo de tiempo tan restringido que el programa contempla.

### 1.3.1 Materiales de preparación TOEFL promotores de autonomía del aprendizaje

Por otra parte, se mencionan las investigaciones orientadas al diseño de materiales autónomos para preparación TOEFL. La primera de ellas realizada por Sacko y Haidara (2018) enfocada en listening (comprensión auditiva) y la segunda efectuada por Thu (2019), orientada a desarrollar materiales de estructura y expresión escrita. Ambos estudios se desarrollaron en el Centro de Aprendizaje Independiente de Idiomas (ILLC) de Yogyakarta, Indonesia y tuvieron como sujetos de estudio a 30 y 29 estudiantes universitarios respectivamente.

Por un lado, el estudio de Sacko y Haidara (2018) utilizó una metodología cuanti y cualitativa permitió explorar percepciones y procesos en contexto. Entre los resultados de tal investigación, se destaca que las habilidades auditivas que los alumnos deben desarrollar más son: encontrar el tema principal, encontrar el significado de inferencias, determinar lugar y actitud del hablante, identificar información específica en las conferencias, predecir significados, encontrar sugerencias y determinar el significado de expresiones idiomáticas. En cuanto a los temas, la mayoría de los estudiantes se encuentran interesados en escuchar acerca de actividades diarias, educación, viajes, turismo y cultura Americana. Los principales problemas que se identificaron en el área de listening fueron que los estudiantes desconocen el vocabulario, no les gustan las grabaciones largas y que no cuentan con las estrategias para resolver las tareas de manera efectiva.

Una vez identificado las necesidades de los estudiantes, Sacko y Haidara (2018) procedieron a diseñar los materiales, que se componen de: título de la unidad, objetivos, tips, actividades principales y reflexión. Los estudiantes mostraron una respuesta favorable a los materiales en cuanto al desarrollo de habilidades auditivas y adquisición de autonomía para enfrentar el examen TOEFL.

Por otro lado, Thu (2019) desarrolló una investigación de corte propiamente cualitativo que se dividió en 5 etapas: análisis, diseño de materiales, desarrollo de materiales, implementación de materiales y evaluación.

Los resultados de este estudio mostraron que las principales necesidades gramaticales de los estudiantes eran el uso de pronombres, uso de preposiciones, uso de adverbios, cláusulas nominales y adverbiales, construcción de cláusulas reducidas e infinitivas, uso de comparativos y superlativo y uso de artículos. También se investigó cuáles son las principales dificultades en la sección de estructura de TOEFL, entre ellas destacan: el uso del pasado participio y de cláusulas adverbiales reducidas, así como el reconocimiento de voz activa y pasiva (Thu, 2019).

Con base en los resultados del análisis de necesidades y su revisión de literatura, Thu (2019) desarrolló un total de 5 unidades para 5 habilidades de estructura del TOEFL: uso correcto de cláusulas nominales, inversión de sujetos y verbos con condicionales, uso correcto de cláusulas adjetivales como conectores, reconocimiento de adjetivos terminados en -ly y uso de estructura paralela con conjunciones coordinadas. Cada unidad estaba compuesta de las siguientes secciones: forma, función, actividades, estudio extensivo, aprendizaje fundamental, reflexión, auto comprobación y claves de respuestas.

Resulta interesante para este estudio mencionar la implicación del estudio de Thu (2019) que indica que la mayoría de los estudiantes no tienen la experiencia necesaria para usar la lengua meta, por lo cual sugiere diseñar los materiales tanto en inglés como en la lengua materna de los estudiantes para explicar puntos gramaticales. De la misma manera, manifiesta que los estudiantes prefieren los materiales digitales a los impresos, ya que la tecnología facilita su uso y entendimiento.

De igual modo, los estudios de Bakeer y Abu-Naser (2018) y Syakur et al. (2019) exploraron las ventajas de incorporar recursos tecnológicos en la preparación para el examen TOEFL.

Por un lado, Bakeer y Abu-Naser (2018) han diseñado un Sistema de Tutoría Inteligente para proporcionar instrucción personalizada e inmediata, así como retroalimentación a los estudiantes que necesitan prepararse para el examen TOEFL, todo esto sin requerir la intervención directa de un profesor. El Sistema cubre cuatro secciones: listening, structure, reading y writing, y presenta ejemplos de problemas por resolver en cada una de ellas. La creación de una versión más completa del sistema, así como la comprobación de su efectividad aún se encuentra en desarrollo, pero se remarca las ventajas de este tipo de recursos, que son: la habilidad de capturar los datos de respuestas de los alumnos y la capacidad de adaptar la instrucción a las necesidades individuales.

De manera similar, Syakur et al. (2019) aplicaron el aprendizaje en línea para incrementar el puntaje TOEFL en 125 estudiantes universitarios de la universidad de Brawijaya, en Indonesia. Los investigadores argumentan que la educación no tiene que ser la misma que en el pasado, y que la implementación de material en línea beneficia a los estudiantes en términos de accesibilidad, flexibilidad, rapidez y precisión. El hecho de emplear material disponible para acceder en cualquier lugar y en cualquier momento fomenta la autonomía del aprendizaje.

Los investigadores emplearon un sistema de gestión del aprendizaje (Learning Management System) para recopilar el material necesario para entrenar a los estudiantes en reading, grammar y listening.

La investigación comparó los puntajes obtenidos al inicio, en medio y al final del curso en una clase control y en una clase experimental y el resultado mostró una diferencia de casi 100 puntos, comprobando así la efectividad del uso de las tecnologías del aprendizaje (Syakur et al., 2019).

*Hallazgos de la categoría:*

La investigación que conjunte autonomía del aprendizaje y preparación para el examen TOEFL es un tanto limitada, sobre todo en el ámbito nacional. Sin embargo, de acuerdo a las investigaciones analizadas se puede concluir que es posible el desarrollo de cursos y material a utilizar de manera autónoma con la finalidad de capacitar a los estudiantes que necesiten obtener cierto puntaje de la certificación TOEFL para los fines que ellos requieran.

El primer punto importante a considerar es que los estudiantes tienen la necesidad de invertir tiempo fuera del aula para trabajar en el desarrollo de las tres habilidades evaluadas en el examen: structure, reading y listening, tal y como lo llevaron a cabo los estudiantes participantes en la investigación de Novana y Ardi (2020) quienes destinan parte del tiempo que les toma trasladarse en el transporte público en prepararse para el examen, trabajando con material adicional al proporcionado en clase e incluyendo el inglés en su vida diaria a través de series de televisión, películas y canciones.

Otro de los aspectos principales para el desarrollo de la autonomía que Nirvana y Ardí (2020) mencionan es la formulación de objetivos, lo cual cobra sentido al analizar el procedimiento empleado por Sacko y Haidara (2018) y Thu (2019) que partió de los resultados obtenidos de un análisis de necesidades para posteriormente diseñar los materiales pertinentes de preparación para el TOEFL. De esta manera además los autores promueven la importancia de considerar las necesidades, dificultades y preferencias de los estudiantes con la finalidad de fomentar la autonomía del aprendizaje y alcanzar los objetivos planteados.

De igual manera, la auto evaluación juega un papel importante en el desarrollo de la autonomía de aprendizaje durante la preparación para el examen TOEFL, se observa que en la estructura de los materiales diseñados por Sacko y Haidara (2018) y Thu (2019) incluye como actividad final una sección dedicada a la reflexión, donde los estudiantes tienen la oportunidad de registrar los resultados de lo aprendido.

El uso de estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas es otro de los factores a considerar en el proceso de preparación para el examen TOEFL. Noviana y Ardí (2020) mencionan la estrecha relación entre lo cognitivo, lo metacognitivo y el crecimiento humano. En su investigación, los aspectos metacognitivos incluyen la atención dirigida y selectiva, el autocontrol, auto monitoreo,

identificación de problemas y autoevaluación, mientras que, en las situaciones sociales y afectivas, los estudiantes deben desarrollar estrategias que incluyan la formulación de preguntas, la cooperación con otros, la empatía, la reducción de la ansiedad, motivación y el control de las emociones. Thu (2019), a su vez, proporciona en su material diseñado la presentación explícita de estrategias de aprendizaje que encajan en lo cognitivo y una guía para utilizar el material y la sección de reflexión como parte de estrategias metacognitivas. Aunque Sacko y Haidara (2018) no mencionen explícitamente el tema, el diseño de su material también incluye estrategias metacognitivas a través de objetivos, tips y reflexión.

El uso de la tecnología cobra relevancia en este rubro al encontrar alternativas como los sistemas de gestión de aprendizaje y los sistemas de tutoría inteligentes, que además de ser excelentes recursos para preparar a los estudiantes a enfrentar el examen TOEFL, fomentan ampliamente la autonomía del aprendizaje, brindando la oportunidad de tener acceso a ellos en cualquier lugar y a cualquier hora, proporcionando retroalimentación inmediata y adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes.



## 2. Planteamiento del problema

El fenómeno de la globalización se ha vuelto evidente en la sociedad actual, afectando aspectos económicos, políticos, comerciales y culturales. Derivado de la estrecha relación y los lazos creados entre naciones alrededor del mundo, se ha vuelto necesario adoptar un idioma en común para llevar a cabo el proceso comunicativo en los ámbitos necesarios cuando la lengua nativa de los habitantes de ciertos países es distinta. Así es como el inglés ha ganado el título de lengua franca en todo el mundo (Cid, 2023).

De manera similar, la UNESCO (1999) reconoce el crecimiento e impacto de las lenguas vehiculares, particularmente el inglés, a nivel mundial, convirtiendo el dominio de este idioma en una habilidad esencial en los ámbitos laborales, académicos y personales.

Por tal razón, y apegándose a los constructos establecidos por la OECD que señalan como relevante el brindar una educación pluricultural y plurilingüe (Marconi et al., 2020), las naciones cuya lengua materna no es el inglés se han dado a la tarea de incluir la enseñanza de tal idioma dentro de los planes educativos.

México no se ha quedado atrás respecto al reconocimiento de la importancia de la lengua inglesa y su inclusión en la educación. De acuerdo con el análisis realizado acerca del panorama del sistema educativo en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua, Ramírez et al. (2017) mencionan que la enseñanza del inglés se volvió obligatoria en educación básica en México en el año 2009 y desde 1993 en nivel secundaria.

Fue en ese año cuando la Secretaría de Educación Pública pone en marcha el pilotaje del Programa Nacional de Inglés (PRONI), apuntando a apunta a la obtención del nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia al concluir el tercer año de secundaria y teniendo como objetivo general el

“contribuir a que las escuelas públicas de educación básica de los niveles preescolar (3 grado); primarias regulares; secundarias generales, técnicas y telesecundarias; de organización completa; multigrado; indígenas, de jornada completa; multigrado; indígenas; de jornada regular y/o de jornada completa, seleccionadas por las AEL fortalezcan sus capacidades técnicas y pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés”. (DOF, 2022 pág. 7).

A pesar de las medidas implementadas en el campo educativo, la situación actual del manejo de la lengua inglesa a nivel nacional no resulta alentadora. De acuerdo al último estudio realizado por Education First (2022) para medir el índice de dominio del idioma, México tiene un nivel de competitividad *muy bajo*, encontrándose en la posición 88 de los 111 países evaluados a nivel global y en el lugar 19 de 20 dentro del territorio latinoamericano. Tal estudio revela además que la situación ha empeorado a través de los años, ya que el resultado general de los años 2012 a 2019 fue catalogado como *bajo* y como *medio* en el año 2011.

Analizando la problemática de forma más específica dentro del contexto en el que éste estudio se desarrolla, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo reportó que, en 2009, menos del 30% de los estudiantes de bachillerato y licenciatura alcanzaban el objetivo de dominar la lengua extranjera en nivel B1. Fue así como surge el Programa Institucional de Lenguas (PIL)(UAEH, 2013). Este documento establece la política lingüística para alcanzar el dominio de un idioma y el éxito académico en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Entre sus dinámicas, incluye la aplicación del Test Of English as a Foreign Language (TOEFL) al concluir la última asignatura de inglés dentro de cada programa educativo.

Analizando los resultados obtenidos en el examen TOEFL aplicado a los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en ciclos escolares recientes, donde se puede apreciar que, en 2019, de los 68 estudiantes que presentaron el examen, únicamente 5 alcanzaron el nivel esperado (B1) mientras que 30 de ellos se quedaron en el nivel A2 y 33 en nivel A1. En el semestre enero-junio 2022, las estadísticas señalan que, de los 42 aplicantes, 16 de ellos lograron la obtención del nivel B1, mientras 23 de ellos permanecieron en el nivel A2 y 3 en nivel A1. Durante la última aplicación, en julio-diciembre 2022, fueron 43 los candidatos al examen, de los cuales 28 permanecieron en nivel A2, 13 en B1 y 1 en B2, lo cual indica que el porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel esperado apenas oscila alrededor del 30%.

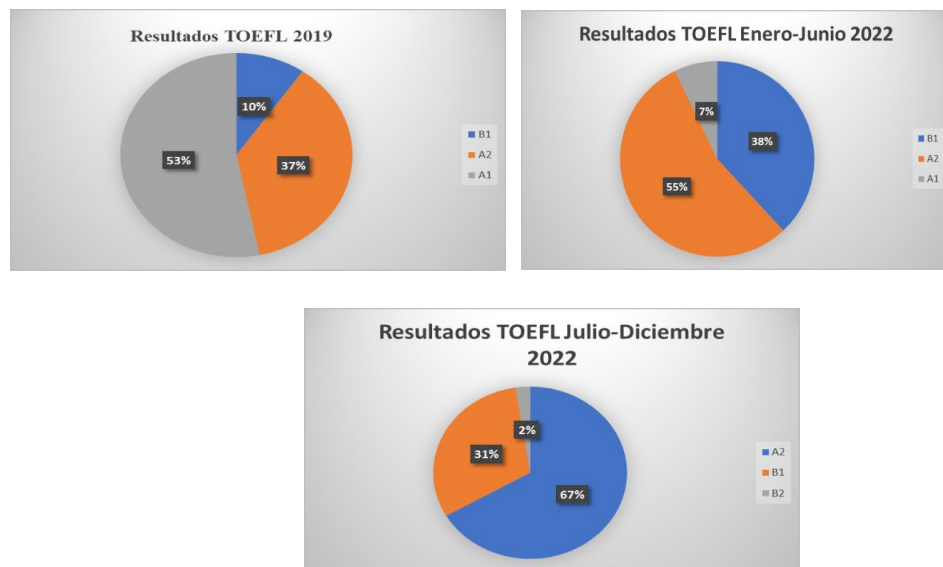


Figura 2. Fuente: elaboración propia con base en los datos proporcionados por la Coordinación de Lengua Extranjera del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH.

Ahora bien, es evidente que existe una grave problemática para aprender inglés. Sin embargo, encontrar sus causas resulta complejo. Algunos de los factores que Ramírez et al. (2017, pág. 16) encontraron y pueden tener una incidencia directa sobre el aprendizaje del inglés son: “el diseño curricular deficiente, los recursos tecnológicos limitados con los que cuentan las instituciones, la escasa profesionalización de los docentes del idioma y la imbricación incoherente de los distintos métodos de enseñanza”. Asimismo, los autores mencionan que, en el nivel medio superior, el problema principal radica en la ausencia de instrumentos evaluadores que corroboren la adquisición del dominio lingüístico en nivel B1 al concluir la educación básica. También se señalan las existentes inconsistencias entre los 33 subsistemas diferentes de bachillerato que hay en el país, las cuales no tienen establecido un nivel de manejo del idioma al egreso de los estudiantes y esto produce desventajas en un futuro, pues en nivel superior es necesario dominar el idioma a mayor profundidad.

A esto, Vera (2022), suma la infraestructura de las instituciones, el tiempo insuficiente de clases, la disparidad en el dominio del idioma de los estudiantes, baja motivación e interés de su parte, pues dedican más tiempo y esfuerzo a otras asignaturas y a actividades extracurriculares, y poco nivel de responsabilidad por parte de algunos alumnos en el momento de presentar el examen TOEFL, ya que de acuerdo a experiencias escuchadas por algunos docentes, hay quienes llegan a presentar el examen sin dormir, desvelados e incluso con resaca.

La falta de motivación es una de las causas más señaladas como influyentes en el aprendizaje del inglés, pues tal y como lo señala Álvarez (2023), ésta es la clave para aprender, y la falta de la misma es un gran obstáculo al que los profesores se enfrentan, pues aprender una lengua extranjera requiere esfuerzos, prácticas y sacrificios que en muchas ocasiones los alumnos no se encuentran dispuestos a hacer (Rojas, 2010). Uno de los factores con estrecha relación a la motivación es la metodología de clase empleada por los docentes, que en ocasiones resulta aburrida, poco atractiva o poco útil para los estudiantes (Álvarez, 2023).

En relación con la metodología, Vera (2022) también señala que otra de las causas por las cuales los alumnos no llegan a un dominio completo del idioma es el desbalance entre la práctica de cada habilidad lingüística, pues las clases tienden a dejar de lado la comprensión de escucha y producción oral para centrarse en la gramática, producción escrita y comprensión lectora.

Como se ha notado, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es sumamente complejo y se ha observado a lo largo de los años de experiencia docente dentro de la UAEH que las 4 horas áulicas destinadas a la asignatura no son suficientes para lograr las metas planteadas, ya que el programa demanda cumplir con un programa establecido, el cual no contempla una preparación explícita para el examen TOEFL, la cual resulta necesaria debido a la dificultad del examen a nivel lingüístico y el estrés y ansiedad que cualquier evaluación genera.

Aunado a esos factores y considerando que la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo establece en su Modelo Educativo a los estudiantes como últimos responsables de su propio proceso de aprendizaje (UAEH, 2015), el concepto de autonomía del aprendizaje se vuelve fundamental para ser promovido tanto en alumnos como docentes dentro de la misma.

Con la finalidad de promover la autonomía específicamente en el aprendizaje del inglés, la UAEH cuenta con diversos centros de autoaprendizaje de idiomas, espacios donde los estudiantes tienen la oportunidad de explorar el proceso de autoaprendizaje con la guía de un asesor y la interacción en grupo. Como parte de sus servicios ofertados, el PIL señala que los Centros de Autoaprendizaje deben brindar asesoría a los estudiantes para diseñar un plan personalizado considerando sus necesidades individuales, examen diagnóstico y necesidades particulares de aprendizaje, así como dar seguimiento al mismo. (UAEH; 2013) Además de las diferentes áreas de los CAI, la UAEH cuenta con una plataforma virtual donde los estudiantes pueden acceder a actividades con contenidos temáticos relacionados a los tratados en clase, así como prácticas de preparación para el examen TOEFL.

También con base en la experiencia docente propia dentro de la institución y lo comentado entre miembros de la Academia Institucional de Lenguas, se observa que existe cierto grado de

desaprovechamiento de los servicios ofertados por los CAI, particularmente los servicios destinados a la preparación TOEFL, ya que, se puede inferir basado en los resultados de aplicaciones recientes a estudiantes que han concluido el programa de lengua extranjera que no se está tomando ventaja de la opción del diseño de un plan de estudio personalizado ni se están explotando las actividades digitales disponibles para tal fin. Esto podría estar relacionado con el grado de motivación de los alumnos, quienes realizan las actividades de autoaprendizaje meramente para la obtención del 10% de calificación asignada a este rubro y la poca guía que se les brinda para seleccionar los recursos y actividades a realizar dentro de las sesiones de autoaprendizaje.

Al observar el bajo rendimiento de los estudiantes en la prueba TOEFL, considerando la naturaleza constructivista del Modelo Educativo de la institución y la urgente necesidad planteada por Moreno (2009) de cambiar la concepción de los procesos de aprendizaje transformando las prácticas educativas es entonces que surge la propuesta de promover a mayor grado la autonomía del aprendizaje dentro del aula y no limitada únicamente a los centros de autoaprendizaje de idiomas.

Ha sido tal la relevancia de la autonomía del aprendizaje que incluso la Academia Institucional de Lenguas de la UAEH hizo de esta temática el punto de discusión central del foro de su tercera reunión virtual del semestre enero-junio 2024. En este, los docentes de lengua extranjera de los diferentes institutos y escuelas superiores aportaron sus ideas para promover el aprendizaje autónomo. Entre los comentarios figuran propuestas como: el uso de la plataforma digital Make it Real!, la enseñanza de estrategias de aprendizaje basadas en material no creado con fines didácticos como canciones, películas o redes sociales, el trabajo colaborativo en conjunto con otras asignaturas, entre otros.

En el estudio ejecutado por Franco y Huerta (2020) dentro del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades referente al tema, los investigadores concluyeron que, aunque la autonomía del aprendizaje es promovida por los profesores del ICSHu a través del centro de autoaprendizaje, el trabajo colaborativo, los portafolios de aprendizaje y la coevaluación, aún hay mucho por trabajar en el fomento de la autonomía por parte de los docentes, ya que algunos de ellos no tienen la conciencia de la importancia de su papel como promotores de autonomía. Por eso mismo, los autores señalan que es necesario que los profesores reciban entrenamiento para hacerlo, además de desarrollar la autonomía en ellos mismos, además, los maestros necesitan brindar a los estudiantes más libertad en cuanto a la toma de decisiones en su aprendizaje. Por su parte, los alumnos necesitan estar informados acerca de los objetivos de aprendizaje, tener varias oportunidades que les ayude a lograrlas y recibir entrenamiento para volverse aprendices autónomos.

### 3. Preguntas y objetivos de investigación

#### 3.1 Objetivo general:

Diseñar una propuesta de intervención educativa que promueva la autonomía del aprendizaje en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

con la finalidad de prepararse para presentar el examen TOEFL ITP

#### 3.2 Objetivos específicos:

- Diagnosticar el nivel actual y habilidades lingüísticas de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación próximos a presentar el examen TOEFL-
- Describir las estrategias de aprendizaje autónomo empleadas por los estudiantes de la LCE para prepararse para presentar el examen TOEFL.
- Determinar la metodología pertinente para el diseño de propuestas de intervención educativa que fomenten la autonomía en los estudiantes de la LCE para la presentación del examen TOEFL.

#### 3.3 Pregunta general

- ¿Cómo puede promoverse la autonomía del aprendizaje con la finalidad de preparar a los estudiantes de la Licenciatura en Educación para presentar el examen TOEFL con mejores resultados?

#### 3.4 Preguntas específicas

- ¿Cuál es el nivel actual y competencias lingüísticas del idioma inglés de los Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación próximos a presentar el examen TOEFL?
- ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje autónomo empleadas por los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH para prepararse para presentar el examen TOEFL?
- ¿Cuál es la metodología de intervención educativa pertinente que promueva la autonomía en los estudiantes de la LCE para la presentación del examen TOEFL?

## 4. Supuesto hipotético

Se cree que, si se promueve la autonomía del aprendizaje del inglés en mayor medida, guiándolos en el proceso de preparación para el examen TOEFL, generando autoconciencia de su proceso de aprendizaje, fortalezas y áreas de oportunidad en el idioma, además de brindar las herramientas necesarias en términos de recursos y estrategias para prepararse para el examen de manera autónoma, entonces su nivel de inglés incrementará, mismo que se verá reflejado en el puntaje obtenido en la prueba.

Navarro (2005) señala tres motivos por los cuales la autonomía debe ser fomentada: motivos prácticos, los cuales se refieren a las razones por las cuales una persona no lleva a cabo el proceso de aprendizaje dentro del aula, como lo puede ser el desagrado hacia la metodología de clase, el ambiente, la lejanía de la escuela, etc., motivos psicológicos, orientados a que el alumno sepa hacer de su proceso de aprendizaje el que idealmente debe ser y motivos educativos, los cuales se relacionan con la diversidad de aprendices.

La implementación de la intervención educativa propuesta, además de contemplar los motivos prácticos, psicológicos y educativos, pretende que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación sean capaces de familiarizarse con el formato de la evaluación, aprendan estrategias para la resolución de preguntas y obtengan la práctica previa necesitada. Todo ello contribuirá a mejorar el rendimiento de los estudiantes en el momento de resolver la prueba, ya que se está apuntando a trabajar dos de los factores más directamente relacionados con la obtención del puntaje: el número de veces que se ha presentado previamente el examen y el grado de ansiedad y la capacidad de control de la misma. (Pacas, 2015).

## 5. Justificación

El trabajar hacia mejorar el nivel de inglés tiene una serie de beneficios directos en los estudiantes de los últimos semestres de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la UAEH. Primero que nada, en cumplir con lo dispuesto en el plan de estudios del programa educativo, el cual promueve la competencia comunicativa en los estudiantes, la cual implica desarrollar en ellos la capacidad para la comunicación en español y en un segundo idioma, idealmente en un nivel donde sean capaces de asumir una postura crítica para comunicarse de forma oral y escrita. El documento además menciona que una de las habilidades que los egresados deben poseer es la comprensión lectora de un idioma extranjero. Asimismo, establece como requisito de egreso y titulación el contar con la constancia de acreditación de la lengua. (UAEH, 2014).

Aunado al logro de objetivos, de obtener los resultados esperados en la aplicación oficial del examen TOEFL al término de los seis semestres de clases de inglés que el programa de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo contempla, el Centro de Lenguas otorgará la constancia de adquisición de nivel, misma que validará oficialmente el nivel los estudiantes y les servirá para realizar el trámite de obtención de grado, participar en los programas de movilidad académica, ingresar a un posgrado y en general para los fines académicos, laborales y personales que ellos requieran, puesto que el examen TOEFL es empleado por más de 2500 instituciones alrededor de 50 países con fines de ubicación, monitoreo de progreso, medición de nivel de egreso, requerimiento para becas, admisiones a ciertos programas, entre otros. (ETS, 2023).

Además de todos los beneficios adquiridos al contar con una certificación internacional que acredite el dominio del idioma, tal como lo es el TOEFL, existen múltiples beneficios a nivel cognitivo que estudiar una lengua extranjera otorga. Djumabaeva y Kengboyeva (2021) mencionan que el bilingüismo mantiene al cerebro nítido y ejecutando sus procesos correctamente, permite tomar decisiones más inteligentes y permite afrontar la vida de distintas maneras. Esnaloa (2019) se enfoca en señalar dos aspectos primordiales: control ejecutivo y reserva cognitiva. La autora explica que el control ejecutivo es esencial en el aprendizaje, ya que guía los procesos mentales que implican planificar, abstraer, inhibir conductas apropiadas, controlar impulsos y evaluar las consecuencias de los actos, mientras que la reserva cognitiva está relacionada con la memoria, argumentando que el bilingüismo contribuye a mitigar algunos síntomas asociados con enfermedades degenerativas asociadas con la vejez, como la demencia senil y el Alzheimer. A estas ventajas, Chen y Padilla (2019)



agregan la habilidad de resolución de conflictos, mejor atención selectiva, mayores habilidades de representación abstracta y conciencia metalingüística como virtudes de las personas bilingües.

## 6. Marco teórico

Este apartado consiste en los postulados teóricos formulados por expertos en las tres temáticas principales tratadas a lo largo de este proyecto: enseñanza del inglés, autonomía del aprendizaje del inglés y recursos y metodologías para promover la autonomía del aprendizaje del inglés. Las definiciones, conceptos y fundamentos aquí presentados respaldan y sustentan la problemática de investigación tratada y siembran la base para diseñar la propuesta de acción a aplicar en la tercera fase del primer ciclo de investigación-acción.

### 6.1 Enseñanza del inglés

Hablar acerca de la enseñanza del inglés implica un sinfín de temáticas a tratar. Sin embargo, para efectos de este estudio, se tratarán tres grandes temas. Primero, se realiza un breve recorrido de los métodos y enfoques de la enseñanza del idioma, posteriormente se explica lo que es el Marco Común Europeo de Referencia de Idiomas y finalmente se profundiza en las características del examen TOEFL, las habilidades del idioma que éste evalúa y estrategias de enseñanza-aprendizaje de ellas.

#### 6.1.1 Métodos y enfoques de la enseñanza del inglés

La educación ha evolucionado constantemente en la medida en que la sociedad avanza, y la enseñanza de lenguas extranjeras no ha sido la excepción, pues como se visualizará más adelante, las metodologías de enseñanza han estado en constante cambio, abordando el idioma desde distintas perspectivas e incorporando distintos aspectos sociolingüísticos en el aula. En este apartado se presentan las generalidades de los métodos, principalmente sus principios y técnicas y se construyó basándose en los libros de Richards y Rodgers (1986) y Larsen-Freeman y Anderson (2011), dos de los principales referentes de metodología de la enseñanza de lenguas.

### *6.1.1.1 Grammar-Translation Method.*

El Grammar-Translation Method (Método Gramática-Traducción) es el primero del que se tiene registro, dominando la enseñanza desde los años 1840 a los 1940. Algunas de sus características de acuerdo a Richards y Rodgers (1986) son las siguientes:

- Su meta es aprender a leer en el idioma para poder entender su literatura
- Se enfoca en el idioma a través de un análisis detallado de sus reglas gramaticales, seguido de la aplicación de este conocimiento a la tarea de traducir oraciones y textos hacia y desde la lengua meta.
- La lectura y escritura son su principal énfasis, poniendo poca o nula atención a la conversación y escucha.
- La selección de vocabulario se basa solamente en la lectura de los textos usados, y las palabras se enseñan a través de listas de palabras bilingües, estudio del diccionario y memorización.
- Se enfatiza la precisión.
- La gramática se enseña de forma deductiva, esto es, presentando y estudiando las reglas gramaticales explícitamente y practicada a través de ejercicios de traducción.
- El idioma nativo de los estudiantes es el medio de instrucción.

Las técnicas empleadas, de acuerdo a Larsen-Freeman y Anderson (2011) son: traducción de pasajes literarios, preguntas de comprensión de lectura, enseñanza de sinónimos y antónimos, cognados, ejercicios de rellenar espacios en blanco, memorización, uso de palabras en oraciones y composición.

Este es el método más antiguo, por lo cual sigue una enseñanza tradicionalista, enfocada en el maestro y posee las limitantes de no desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas. Al poner énfasis en la traducción, enseñanza explícita de gramática, memorización de vocabulario, actividades relacionadas con la lectura y escritura, deja fuera la producción oral y comprensión auditiva, limitando el uso del idioma por parte de los estudiantes.

### *6.1.1.2 El Método Directo*

Este método surge después de una serie de reformas en cuanto a la enseñanza de idiomas ocurridas en el siglo XIX y tras observar la poca efectividad del grammar-translation method para comunicarse. La meta era enseñar el segundo idioma de una forma natural y lo más parecida posible a la forma en

la que se adquiere la lengua materna. En la práctica, el Método Directo sigue los siguientes principios y procedimiento

- La instrucción en el aula ocurre exclusivamente en la lengua meta.
- Se enseña únicamente vocabulario y situaciones de uso cotidiano.
- Las habilidades de comunicación oral son construidas en una progresión gradual organizada a través de intercambios de preguntas y respuestas entre maestros y alumnos.
- La gramática se enseña de forma inductiva.
- El vocabulario concreto se enseña a través de demostración, objetos e imágenes y el abstracto a través de asociación de ideas.
- Se enseña conversación y comprensión auditiva
- Se enfatiza la pronunciación correcta y gramática. (Richards y Rodgers, 1986)

Las técnicas empleadas en este método son: lectura en voz alta, ejercicios de preguntas y respuestas, guía hacia la autocorrección, práctica de conversación, ejercicios de completar espacios, dictados, elaboración de mapas y escritura de párrafos. (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

Este método resulta de bastante utilidad al empezar a considerar la comunicación como el fin último de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, comienza a introducir prácticas valiosas y a promover la toma de conciencia de los estudiantes respecto a su proceso, como la autocorrección. Este método fue el partaguas para el desarrollo de otras metodologías más modernas.

#### 6.1.1.3 El Método Audiolingual

De acuerdo a Richards y Rodgers (1986), este método surgió hacia finales de los años 50's atendiendo a la necesidad de un cambio radical en las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, esto debido a que el gobierno de los Estados Unidos no quería que los americanos se quedaran atrás en cuanto a los avances científicos hechos en otros países. Este método resultó de la combinación de la teoría de la lingüística estructural, el análisis contrastivo, procedimientos auditivos y orales y la psicología conductual.

El punto inicial de este método es el syllabus lingüístico, el cual contiene los elementos clave de la fonología, morfología y la sintaxis del idioma a enseñar. Las habilidades lingüísticas se enseñan en el orden siguiente: listening (escucha), speaking (habla), reading (lectura) y writing (escritura). (Richards y Rodgers, 1986).

Este método, al igual que el anterior, se basa en la producción oral, por lo que en las actividades a desarrollar dentro del aula predominan la memorización de diálogos, repeticiones con diferentes variantes, juegos de gramática y completar diálogos. (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

Este enfoque sigue manteniendo un enfoque particular hacia la gramática y muestra poca naturalidad en la producción del idioma, por lo que su aplicación tampoco se considera de las más efectivas en el campo de la enseñanza de idiomas.

#### *6.1.1.4 Enfoque comunicativo*

Sus orígenes se remontan a los años 60s en Inglaterra y tal y como Richards y Rodgers (1986) refieren, la investigación en cuanto a su implementación es extensiva. Los autores enuncian las siguientes entre sus principales distinciones:

- El significado es primordial.
- Los diálogos se centran en funciones comunicativas y normalmente no son memorizados.
- La contextualización es una premisa básica.
- Aprender el idioma es aprender a comunicarse.
- Se busca una comunicación efectiva y una pronunciación comprensible.
- Cualquier recurso que ayude a los alumnos es aceptable.
- Los intentos por comunicarse pueden ser hechos desde el mero inicio.
- El uso de la lengua materna es aceptable cuando sea viable.
- La traducción puede ser usada cuando sea viable.
- La lectura y escritura pueden ser usadas desde el inicio si así se desea.
- La competencia comunicativa es la meta deseada.

A estos principios, Larsen-Freeman y Anderson (2011) agregan la introducción de un lenguaje auténtico, es decir, en contextos reales, la lengua meta como vehículo para la comunicación dentro del aula, trabajo del idioma en un nivel discursivo o supra sentencial, es decir, mayor a un nivel de oración, el aprendizaje de la cohesión y coherencia, la importancia de los juegos, la oportunidad de expresar ideas y opiniones, tolerancia hacia los errores, relaciones de cooperación entre los estudiantes, la importancia del contexto social, el papel del maestro como facilitador y su responsabilidad para establecer situaciones que promuevan la comunicación.

Este enfoque es el de mayor influencia en la actualidad, pues el principio básico de priorizar la comunicación para generar un intercambio real de información es el más cercano al uso auténtico del idioma y es la habilidad que se requiere generar en los alumnos para que ellos sean capaces de entender y usar la lengua extranjera en momentos cuando estén expuestos directamente a ella.

Heredia (2022) concuerda con ello al afirmar que el objetivo del enfoque comunicativo es preparar a los estudiantes como personas críticas y autónomas, así como empoderarse de su pensamiento mediante el uso de materiales reales y la búsqueda del uso del idioma en actividades fuera del aula.

#### *6.1.1.5 Total physical response*

Se construye alrededor de la coordinación de discurso y acción. El énfasis es en la comprensión y el uso de acciones físicas para enseñar el idioma. Presta atención inicialmente al significado más que a la forma. La gramática se enseña de forma inductiva y se espera se combine con otros métodos. Algunas de sus actividades son: repeticiones imperativas, juegos de roles y presentación de diapositivas. Las actividades de lectura y escritura pueden ser usadas para consolidar las estructuras y el vocabulario. (Richards y Rodgers, 1986)

Larsen-Freeman y Anderson (2011) afirman que los maestros que emplean este método creen en la importancia de que los estudiantes disfruten la experiencia de aprender a comunicarse en otro idioma.

La aplicación de las técnicas de este método resulta prácticas y útiles, de manejarlo correctamente se logra trabajar en todas las habilidades lingüísticas, aunque su implementación podría verse limitada cuando las funciones a enseñar sean difíciles de representar de manera kinestésica, así que hay que tomar ventaja de su aplicación en los momentos en los que sea factible.

#### *6.1.1.6 El método silencioso*

La meta de este método es que los estudiantes sean capaces de usar el idioma para poder expresar sus pensamientos, percepciones y sentimientos, y para lograrlo deben desarrollar independencia del maestro. El idioma es introducido a través de tablas de sonidos y colores, mismas que les ayudan a asociar las combinaciones de letras que correspondan a cierto sonido para posteriormente formar palabras y eventualmente estructuras gramaticales más complejas. (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

Se basa en la premisa de que el maestro debe permanecer en silencio durante la mayor parte del tiempo en el aula y el aprendiz debe ser motivado a producir tanto como pueda del idioma. El método fue diseñado por Caleb Gattegno, sus materiales cuentan con derechos de autor y son comercializados por una organización que él opera llamada “Educational Solutions Inc.”, en New York. Estos materiales consisten en tablas de colores y palitos de madera también de colores que representan sonidos. El método pone al aprendiz como principal actor del aprendizaje y ve al aprendizaje como una actividad creativa, de descubrimiento y de resolución de problemas. (Richards y Rodgers, 1986)

Larsen-Freeman y Anderson (2011) señalan como una de sus principales limitantes la inhabilidad de los estudiantes para transferir lo que dominan en el aula a una aplicación comunicativa fuera de ella.

#### *6.1.1.7 Suggestopedia*

Es un método desarrollado por el psiquiatra educador búlgaro Georgi Lozanov, quien estudia la influencia inconsciente de ciertos factores a los cuales los seres humanos reaccionan.

Su principal énfasis radica en el trabajo con diálogos de alrededor de 1200 palabras acompañados de listas de vocabulario y comentarios referentes a la gramática. (Richards y Rodgers, 1986).

Las aulas que adoptan este método son alegres y llamativas, con posters que muestran información gramatical en la lengua meta. Los estudiantes adoptan nombres en la lengua extranjera y nuevas ocupaciones. Los diálogos son presentados por el maestro a manera de “conciertos”. La inclusión de elementos culturales, en particular de las bellas artes es importante y los juegos de roles se emplean frecuentemente. (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

Ciertos elementos de este método resultan útiles para facilitar el conocimiento y pueden llegar a ser atractivos para los estudiantes, pero las actividades didácticas nuevamente parecen enfocarse únicamente a las habilidades de comprensión auditiva y producción oral, por lo cual, de manera similar a los otros métodos presentados, se invita a profundizar más en su estudio, conocer sus técnicas a detalle e implementar lo que a cada docente convenga dentro de su contexto particular.

Estas metodologías forman parte de una enseñanza tradicional y se hace mención de ellos para presentar un breve marco histórico y un panorama general de la enseñanza de lenguas extranjeras. La decisión de cual o cuales usar depende del estilo del maestro, necesidades de los alumnos, requerimientos institucionales, etc.

### 6.1.2 Marco Común Europeo de Referencia de Idiomas

Conforme el interés hacia la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras fue creciendo, surge la necesidad de, aunado a la creación de metodologías, estandarizar el conocimiento y habilidades que los individuos deben desarrollar respecto al dominio del idioma, además de definir los niveles de competencia que permitan a los aprendices medir su progreso. Tales tareas estuvieron a cargo del Consejo de Europa, quien después de 10 años de trabajo que inició en 1991 en el Simposio “Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa. Objetivos, evaluación y certificación” en Suiza, publican en 2001 el Marco Común Europeo de Referencia para los idiomas. (CEFR, por sus siglas en inglés). Este documento provee las bases comunes para la elaboración de programas de estudio, exámenes y libros de texto alrededor del mundo. (Consejo de Europa, 2023).

Los descriptores del CEFR están divididos en seis niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2 han sido adoptados por instituciones educativas para regular sus prácticas, incluyendo la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Para comprender de manera general lo que el CEFR establece en cada nivel, en el Anexo B de este proyecto se encuentra la tabla de autoevaluación con la descripción que, de acuerdo al Consejo de Europa, los usuarios del idioma son capaces de ejecutar en cada nivel y habilidad lingüística.

### 6.1.3 Examen TOEFL

En conjunto con las metodologías y la descripción de niveles de competencia del idioma, es de suma importancia identificar evaluaciones objetivas que determinen el dominio del idioma en sus usuarios. Una de las pruebas más confiables y aceptadas a nivel internacional es el examen TOEFL en sus diferentes variantes, siendo la versión TOEFL ITP en la que este estudio se enfoca, pues es la aplicada y aceptada por la UAEH para los fines académicos y administrativos que se requieren. El examen TOEFL ITP permite conocer el nivel de dominio del idioma en tres habilidades lingüísticas: comprensión lectora, comprensión auditiva y estructura. ETS (2023), la institución creadora de la prueba, señala que la aplicación del examen ayuda a identificar las áreas que los estudiantes necesitan reforzar para así poder orientar la enseñanza a atender esas necesidades.

En seguida, se describe más a fondo cada habilidad evaluada en el examen TOEFL, junto con las habilidades incluidas en cada una de ellas y propuestas de estrategias de mejora. Para la elaboración de este apartado se tomó como referente principal el libro de preparación de Longman (2001), que es uno de los más completos y consultados en el momento de recibir o proporcionar entrenamiento para el examen.

#### *6.1.3.1 Listening*

Esta sección tiene el objetivo de demostrar la habilidad de los usuarios para entender el inglés de forma hablada. Los examinados deben escuchar diálogos cortos, conversaciones largas y conferencias en una grabación y responder una serie de preguntas de opción múltiple sobre ellos. El total de preguntas son 50 y esta sección tiene una duración de 35 minutos. (Longman, 2001)



Las subhabilidades que los aprendices del idioma deben desarrollar, de acuerdo con Dousti (2013) son:

-Reconocer el tema de la conversación.

-Habilidad para inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto y entender el vocabulario.

-Reconocer la actitud del hablante hacia el oyente o el tema de conversación

-Entender información específica y detalles importantes

-Sacar conclusiones correctas sobre la situación o el contexto general

-Capacidad de reconocer formas reducidas de palabras en el lenguaje hablado

De manera particular, las estrategias recomendadas para obtener mejores resultados en esta sección del examen TOEFL divididas de acuerdo al tipo de audio son:

<b>Listening section</b>		
<i>Short dialogues</i>	<i>Long conversations</i>	<i>Talks</i>
Enfocarse en la última línea	Anticipar los temas	Anticipar los temas
Elegir respuestas con sinónimos	Anticipar las preguntas	Anticipar las preguntas
Evitar sonidos similares	Determinar el tema	Determinar el tema
Formular conclusiones acerca de quién, qué, dónde	Formular conclusiones acerca de qué, quién, cuándo, dónde	Formular conclusiones acerca de qué, quién, cuándo, dónde
Escuchar el quién y qué en pasivos	Escuchar respuestas en orden	Escuchar respuestas en orden
Escuchar el quién y qué con sustantivos múltiples		
Escuchar expresiones negativas		
Escuchar dobles expresiones negativas		
Escuchar expresiones “casi negativas”		
Escuchar negativos con comparativos		
Escuchar expresiones de acuerdo		
Escuchar expresiones de incertidumbre y sugerencia		
Escuchar expresiones empáticas de sorpresa		
Escuchar deseos		
Escuchar condiciones falsas		
Escuchar verbos de dos y tres elementos		
Escuchar expresiones idiomáticas		

Tabla 1. Estrategias de listening. Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

### 6.1.3.2 Structure and written expression

En esta parte del examen, los usuarios deben demostrar su habilidad para reconocer el inglés gramaticalmente correcto. En 25 minutos, los examinados deben responder 40 preguntas de opción múltiple en las que deben elegir o la opción correcta para completar oraciones o ser capaces de identificar errores en ellas. (Longman, 2001). La estructura no se considera una habilidad lingüística en sí misma, pues va implícita dentro del resto. Los puntos gramaticales abordados en la parte de estructura y expresión lingüística son los siguientes:

<b>Structure</b>				
<i>Oraciones con una cláusula</i>				
Asegurarse que la oración tiene un sujeto y un verbo	Objetos de proposiciones	Apositivos	Presentes participios	Pasados participios

Tabla 2. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de oraciones con una cláusula.

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

<b>Structure</b>						
<i>Oraciones con múltiples cláusulas</i>						
Conectores coordinados	Conectores adverbiales de tiempo y causa	Otros conectores adverbiales	Conectores de cláusula nominal	Conectores o sujetos de cláusula nominal	Conectores de cláusula adjetival	Conectores o sujetos de cláusula adjetival

Tabla 3. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de oraciones con múltiples cláusulas.

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

Structure	
<i>Oraciones con cláusulas reducidas</i>	
Cláusulas adjetivales reducidas	Cláusulas adverbiales reducidas

Tabla 4. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de oraciones con cláusulas reducidas.

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

Structure				
<i>Oraciones con sujetos y verbos invertidos</i>				
Inversión de sujeto y verbo con palabras de preguntas	Inversión de sujeto y verbo con expresiones de lugar	Inversión de sujeto y verbo con negativos	Inversión de sujeto y verbo con condicionales	Inversión de sujeto y verbo con comparativos

Tabla 5. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de oraciones con sujetos y verbos invertidos.

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

Expresión escrita			
<i>Problemas de concordancia entre sujetos y verbo</i>			
Hacer que los verbos concuerden después de frases preposicionales	Hacer que los verbos concuerden después de expresiones de cantidad	Hacer verbos invertidos concordar	Hacer que los verbos concuerden después de ciertas palabras

Tabla 5. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de problemas de concordancia entre sujetos y verbo

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

Expresión escrita		
<i>Problemas con estructura paralela</i>		
Estructura paralela con conjunciones coordinadas	Estructura paralela con parejas de conjunciones	Estructura paralela con comparativos

Tabla 6. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de problemas de problemas con estructura paralela.

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

Expresión escrita		
<i>Problemas con comparativos y superlativos</i>		
Forma correcta de comparativos y superlativos	Uso correcto de comparativos y superlativos	Uso correcto de la estructura irregular -er

Tabla 6. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de problemas de problemas con comparativos y superlativos.

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

Expresión escrita		
<i>Problemas con la forma del verbo</i>		
Uso de pasado participio después de have	Uso de presente o pasado participio después de be	Uso de la forma base del verbo después de will, would u otros modales

Tabla 6. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de problemas de problemas con la forma del verbo.

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

Expresión escrita			
<i>Problemas con el uso del verbo</i>			
Uso de pasado con presente	Uso correcto de have y had	Uso del tiempo correcto con expresiones de tiempo	Uso del tiempo correcto con will y would

Tabla 7. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de problemas de problemas con el uso del verbo.

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

Expresión escrita	
<i>Problemas con verbos pasivos</i>	
Formas pasivas	Significados de formas activas y pasivas

Tabla 7. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de problemas de problemas con verbos pasivos.

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

Expresión escrita			
<i>Problemas con sustantivos</i>			
Uso correcto de sustantivos singulares o plurales	Distinguir sustantivos contables y no contables	Reconocer plurales irregulares de sustantivos	Distinguir personas de cosas

Tabla 8. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de problemas de problemas con sustantivos.

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

Expresión escrita		
<i>Problemas con pronombres</i>		
Distinguir pronombres de sujeto y objeto	Distinguir adjetivos y pronombres posesivos	Distinguir adjetivos y pronombres posesivos

Tabla 9. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de problemas de problemas con pronombres.

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

Expresión escrita		
<i>Problemas con adjetivos y adverbios</i>		
Uso correcto de adjetivos y adverbios básicos	Uso de adjetivos después de verbos de enlace	Posición correcta de adjetivos y adverbios.

Tabla 10. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de problemas de problemas con adjetivos y adverbios.

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

Expresión escrita		
<i>Problemas con adjetivos</i>		
Reconocer adjetivos con -ly	Uso correcto de adjetivos de predicado	Uso correcto de adjetivos con terminación -ed y -ing.

Tabla 11. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de problemas de problemas con adjetivos.

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

Expresión escrita			
<i>Problemas con artículos</i>			
Uso de artículos con sustantivos singulares	Distinguir a y an	Concordancia entre artículos y sustantivos	Distinguir ideas específicas y generales

Tabla 11. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de problemas de problemas con artículos.

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

Expresión escrita	
<i>Problemas con preposiciones</i>	
Reconocer preposiciones incorrectas	Reconocer cuando las preposiciones han sido omitidas

Tabla 11. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de problemas de problemas con preposiciones.

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

Expresión escrita		
<i>Problemas con el uso del idioma</i>		
Distinguir make y do	Distinguir like, unlike y alike	Distinguir like, unlike y alike

Tabla 11. Puntos gramaticales evaluados en el TOEFL acerca de problemas de problemas con el uso del idioma.

Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)



### 6.1.3.3 Reading

En la sección de reading, los candidatos ponen a prueba su habilidad para entender el inglés de forma escrita, respondiendo 50 preguntas de opción múltiple acerca de las ideas y significados de palabras en los pasajes de lectura contenidos en el examen. El tiempo dedicado a esta sección es de 55 minutos. (Longman, 2001).

Las subhabilidades que Ismayilli (2019) propone para trabajar dentro de la lectura son:

- Entender la idea principal y la información general del texto.
- Comprender hechos, detalles e información específica.
- Reconocer la actitud del escritor.
- Inferir el significado de una palabra desconocida por el contexto.
- Identificar una palabra específica en el texto.
- Relacionar los títulos con los párrafos.
- Elegir un título apropiado para un texto.
- Traducir una frase a la lengua materna.
- Reconocer y/o utilizar la gramática

Varias de estas se asemejan a las habilidades evaluadas en el examen TOEFL, las cuales se visualizan a continuación clasificadas de acuerdo al tipo de preguntas encontradas en la prueba.

<b>Reading</b>	
<i>Ideas de los pasajes</i>	Identificar idea principal
	Reconocer la organización de ideas
<i>Preguntas directas</i>	Responder preguntas de detalles escritos
	Encontrar detalles no escritos

	Encontrar referentes de pronombres
<i>Preguntas indirectas</i>	Responder preguntas de detalles implícitos
	Responder preguntas de transición
<i>Preguntas de vocabulario</i>	Encontrar definiciones de pistas estructurales
	Determinar significados a partir de partes de palabras
	Usar el contexto para determinar el significado de palabras difíciles
	Usar el contexto para determinar el significado de palabras simples
<i>Preguntas general de repaso</i>	Determinar dónde se encuentra cierta información específica
	Determinar el tono, propósito o curso
	Determinar dónde insertar cierta información

Tabla 12. Estrategias de reading. Fuente: elaboración propia con base en Longman (2001)

## 6.2 Autonomía del aprendizaje del inglés

Como segundo subtema se describe todo lo relacionado con el concepto de autonomía del aprendizaje del inglés, su proceso de desarrollo, el rol que juegan los alumnos y los estudiantes cuando desarrollan esta habilidad. Igualmente, se conceptualiza la motivación y la relación que tiene con el tema de estudio.

### 6.2.1 Concepto

Formular una definición concreta acerca de lo que es la autonomía del aprendizaje no ha sido tarea sencilla para los investigadores especializados en la enseñanza de lenguas. Desde mediados de los 70s, este tema empezó a ser estudiado formalmente, sentando así las bases para ampliar el conocimiento científico de esta área del saber.

La primera definición de la que se encontró registro fue la formulada en la Universidad de Nancy, Francia por Stanchina (1975), quien describe la autonomía como una filosofía de aprendizaje que se basa en el hecho de que es el aprendiz quien define sus objetivos, su modo de aprendizaje, los materiales que utilizará y el ritmo al que los utilizará. La autora también percibe a la autonomía como un experimento sobre cómo el aprendizaje puede liberarse de las ataduras de cualquier institución, y sobre cómo el individuo puede recuperar el control y la responsabilidad sobre su propia educación mientras investiga las oportunidades de aprender de una variedad de fuentes auténticas.

Posteriormente surge la definición clave que ha sido tomada como referente principal en la investigación que involucra este tópico, la del francés Henry Holec, para quien la autonomía es “la habilidad de gestionar el propio aprendizaje” (Holec, 1979, pág. 3).

De manera semejante, Riley (1987) señala que la autonomía es la capacidad de iniciar y dirigir con éxito el propio programa de aprendizaje. Estas definiciones, si bien son breves, engloban una serie de procesos que otros autores detallarán a mayor profundidad en trabajos venideros.

Al mismo tiempo, Dickinson (1987, pág. 11) explica que la autonomía se presenta cuando el aprendiente es totalmente responsable de las decisiones de su aprendizaje y de la implementación de estas. Este autor profundizó más en el tema argumentando cinco razones a favor de la autonomía: motivos prácticos, relacionados con la imposibilidad para asistir a clase; diferencias individuales de los alumnos en cuanto a actitud, estilos y estrategias de aprendizaje; los fines educativos, encaminados a desarrollar buenos aprendices; la motivación, estimulada al otorgar libertad a los estudiantes y el objetivo de aprender a aprender.

De igual manera, Trim (1988, p.3) sostiene que la autonomía es “la disposición y la capacidad de actuar de forma independiente como individuo social responsable, de hacerse cargo de las propias acciones y del propio aprendizaje al servicio de las propias necesidades”.

Por su parte, Little (1991) explica la autonomía como una cuestión entre la relación psicológica del proceso y contenido de aprendizaje, agregando que se reconoce en una gran variedad de comportamientos como la capacidad de desapego, reflexión crítica, toma de decisiones y acciones independientes. El mismo autor, antes de llegar a la definición anterior y derivado de la confusión terminológica con otras modalidades de aprendizaje, dedica parte de su obra a explicar lo que no es la autonomía, afirmando que:

-Autonomía no es sinónimo de “auto instrucción”, es decir, de aprender sin un profesor, ya que la autonomía no es principalmente una cuestión de cómo se organiza el aprendizaje.

-En el contexto del aula la autonomía no requiere que el profesor decline toda la iniciativa y el control.

-La autonomía no es algo que los profesores hacen con sus alumnos, es decir, no se trata de una nueva metodología.

-La autonomía no es un comportamiento fácilmente describible ya que se puede manifestar de muchas formas.

- La autonomía no es un estado firme que alcanzan ciertos aprendices. Un aprendiz con un alto grado de autonomía en un área puede no ser autónomo en otra y, además, la permanencia de ese grado de autonomía no está garantizada

(Little, 1990, pág.7)

En relación con esos puntos, Waterhouse (1990) concuerda en la importancia de no confundir la autonomía con un estado en el que los aprendices trabajan de forma aislada y en el que, por lo tanto, el papel del profesor se ve relegado a un segundo plano.

A su vez, Ellis (1994, p. 8) indica que la autonomía es un “comportamiento potencial” en el que el aprendiente tiene el poder de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje pero no forzosamente en toda ocasión, definición similar a la planteada por Dam (1995, pág. 1), quien advierte que la autonomía se caracteriza por una prestancia de hacerse cargo de su propio aprendizaje para el servicio de los objetivos y necesidades propias y que esto comprende una necesidad y una voluntad de actuar independientemente y/o en cooperación con otros, como una persona socialmente responsable.

Resulta interesante añadir las definiciones propuestas por Littlewood (1999), quien establece una distinción entre autonomía proactiva y autonomía reactiva. La autonomía proactiva se refiere a la iniciativa de uno mismo para formular direcciones, ésta reafirma la individualidad de los alumnos y establece direcciones que ellos mismos han creado parcialmente, mientras la autonomía reactiva no crea sus propias direcciones, pero una vez que la dirección ha sido iniciada, permite a los alumnos organizar independientemente los recursos con la finalidad de alcanzar sus objetivos.

Esas son algunos de los conceptos de los autores más representativos que han dedicado su trabajo a explorar este tema. Es posible visualizar que la principal característica del término autonomía del

aprendizaje es la capacidad del estudiante para tomar el control sobre su aprendizaje, junto con todos los factores que esto implica en cuanto objetivos, materiales, estrategias, monitoreo y autoevaluación.

## 6.2.2 Proceso de desarrollo

La autonomía del aprendizaje no es una habilidad que se desarrolle repentina ni rápidamente. Por lo contrario, es un proceso paulatino que idealmente se debe trabajar de manera consciente. Al igual que el concepto del término autonomía del aprendizaje, son variadas las fases de su desarrollo que la revisión de la literatura describe. A continuación, se presentan algunos de los modelos investigados.

Holec establece cinco componentes de la autonomía del aprendizaje: determinación de objetivos, definición de conceptos y secuencias, selección de métodos y técnicas, monitoreo del proceso y evaluación de lo que se ha adquirido. (Holec, 1979).

Nunan y Lamb (1995) clasifican la implementación de la autonomía en 5 niveles: toma de conciencia, donde los aprendices se vuelven conscientes de los objetivos pedagógicos y el contenido de los materiales que usan; involucramiento, en él, los estudiantes se involucran en la selección de sus propias metas de una serie de alternativas ofrecidas; intervención, aquí los estudiantes modifican y adaptan sus metas y actividades de aprendizaje; creación, cuando los alumnos están listos para crear sus propias metas, objetivos y actividades de aprendizaje y trascendencia, cuando se crea el lazo entre lo aprendido en el salón de clase y el mundo exterior.

De manera un tanto distinta, Littlewood (1997) elabora un modelo de autonomía compuesto por tres etapas involucrando las dimensiones de adquisición del idioma, enfoque de aprendizaje y el desarrollo personal. En lo referente al idioma, la autonomía involucra una habilidad de operar el idioma de manera independiente y usarlo para comunicarse en situaciones reales e impredecibles. A esta fase también se le denomina “autonomía como comunicador”. Posteriormente se encuentra la fase de “autonomía como aprendiz”, que se presenta en el contexto de la organización de clase e involucra la amabilidad de los estudiantes para tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje y aplicar estrategias personales de forma activa y relevante. La última fase, “autonomía como personas”, se presenta en un contexto más amplio y general, que implica alcanzar autonomía como individuos.

En el mismo año, Macaro (1997) propone un modelo similar también de tres etapas: “autonomía de la competencia del idioma”, “autonomía de la competencia del aprendizaje de idiomas” y “autonomía de la elección y acción”. Siguiendo la misma línea, Scharle y Szabo (2000) proponen un modelo de tres fases que involucra “toma de conciencia”, “cambio de actitudes” y “transferencia de roles”.

Por su parte, Acorde a Arriola (2001) en el proceso de autonomía los estudiantes deben:

- a) Planear las metas y actividades de aprendizaje.
- b) Monitorear el progreso de las actividades, identificando si hay que realizar cambios.
- c) Valorar los resultados obtenidos, observando si se alcanzaron los objetivos de aprendizaje planeados.

Aunque hay diferencias entre el número de fases o niveles dentro del desarrollo de la autonomía, es claro que es un proceso complejo en el cual se debe trabajar de manera constante. Los aspectos a trabajar durante el proceso están relacionados con la formulación de objetivos, la selección de materiales y estrategias, monitoreo y autoevaluación. Este proceso se puede implementar en tres niveles distintos, para desarrollar autonomía en el uso del idioma, en el aprendizaje del idioma y de manera personal.

### 6.2.3 Rol del maestro y del alumno

Desarrollar la autonomía del aprendizaje requiere esfuerzos y la contribución activa tanto de docentes como de alumnos, quienes a través de un proceso individual deben convertirse en agentes de su propio aprendizaje, intercambiando papeles con los maestros, los cuales pasan de ser una fuente de información a ayudantes de los alumnos en su búsqueda de información y adquisición de conocimiento. (Nyoman et. al, 2019).

Así, la literatura enfatiza el rol del docente como facilitador en el proceso de autonomía. Ejemplo de ello es lo señalado por Heredia (2022), quien afirma que el docente es un facilitador para que la construcción gradual del conocimiento por parte del alumno se lleve a cabo. Jamila (2023) apoya esta enunciación al sugerir que los maestros deben convertirse en amigos que faciliten el aprendizaje a los estudiantes, haciéndolos acceder a su máximo potencial y convirtiendo el aprendizaje en un viaje exitoso. De esta manera, los maestros se vuelven facilitadores y los estudiantes se sienten seguros y pueden confiar en ellos sin sentir tensión. Navarro (2005) coincide en el rol de facilitador del docente y evoca la necesidad de dejar a un lado el papel de figura autoritaria que durante tanto tiempo ha ejercido en el aula.

Otro investigador que describe los roles que los maestros que deseen fomentar la autonomía en sus aulas es Camilleri (1999), quien indica que el maestro debe convertirse en manager, portador de recursos y asesor. Como managers, los maestros deben tener la capacidad de planear la dirección del aprendizaje de los alumnos, como portadores de recursos, los maestros pueden mejorar las

condiciones de aprendizaje al ayudar a los alumnos a hacerlos conscientes de toda la variedad de materiales y estrategias a utilizar, y como asesor, el maestro tiene la capacidad de acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y responder de forma anticipada a los posibles problemas presentados.

Monereo y Pozo (2003) recalcan de igual manera la orientación necesaria por parte de los docentes para alcanzar la autonomía. Los autores establecen las competencias concretas que deben enseñarse para promoverla, siendo estas: enseñar a aprender y pensar, enseñar a cooperar, enseñar a comunicar, enseñar a empatizar, enseñar a ser crítico y enseñar a automotivarse.

De manera más completa, Daflizar (2023) recopila la investigación desarrollada por distintos autores especialistas en el tema (Benson, 2013; Little, 1991; Gardner & Miller, 1999; Voller, 1997) quienes concluyen que el maestro debe actuar como orientador, facilitador, consejero, entrenador y/o guía.

En cuanto a los estudiantes, ellos deben pasar a convertirse en los principales protagonistas de su proceso de aprendizaje, involucrándose en la toma de decisiones de todos los aspectos que conforman dicho proceso. (Navarro, 2005). Para poder hacerse cargo de su propio aprendizaje, los estudiantes autónomos deben tener un claro entendimiento del propósito de su aprendizaje y alta responsabilidad hacia él, deben ser capaces de tomar la iniciativa en la planeación y ejecución de tareas, así como tener la capacidad de reflexión, alto grado de responsabilidad y la habilidad de autogestión (Nyoman et al., 2019).

Además de lo previamente mencionado, los aprendices autónomos deben formular sus propios objetivos, tener la libertad de seleccionar los materiales de acuerdo a ellos a sus propias experiencias y elegir sus propias estrategias. De igual importancia resulta la autoevaluación, pues crea el link entre los otros pasos autodirigidos, como es el caso de objetivos, materiales, métodos y estrategias. Sin esta, la autonomía del aprendizaje se encuentra incompleta (Jamila, 2023).

Se puede concluir entonces que los papeles a interpretar por los autores del aprendizaje cuando se adopta un modelo autónomo son los contrarios a los de la enseñanza tradicional. El docente debe fungir como facilitador, asesor, manager, orientador y guía, siempre pendiente de las necesidades de sus estudiantes y con total disposición de apoyarlos a construir su propio aprendizaje, mientras el alumno debe desarrollar la capacidad y responsabilidad de encargarse de ese fin.

#### 6.2.4 Motivación y autonomía del aprendizaje.

Como se pudo analizar en el estado de la cuestión del presente trabajo, la motivación está íntimamente ligada a la autonomía del aprendizaje, pues se considera que su ausencia o escasez es uno de los factores que frustran el desarrollo de la autonomía. Para Benson (2006), la relación entre estos dos conceptos es evidente al estar ambos relacionados con la intervención activa de los alumnos en su aprendizaje.

Pero ¿Qué es la motivación? Gardner (1972), como citado en Supyan y Nooreny (2001) la explica como el conjunto de tres elementos: esfuerzo, deseo y afecto, refiriéndose el esfuerzo el tiempo dedicado al estudio del idioma, el deseo indica cuántas ganas tiene el aprendiz de volverse competente en el idioma y el afecto ilustra las reacciones emocionales con relación al estudio del idioma.

De manera más simple, se presenta la definición de Broussard and Garrison (2004, p.8) quienes sugieren que la motivación es el atributo que nos mueve para hacer o no hacer algo. Para Dömyei (2001, p.8) es la elección de una particular acción, la persistencia hacia ésta y el esfuerzo puesto en ella.

Otra definición de motivación es la propuesta por Woolfolk (2010), quien la define como un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento. La misma autora también explica su clasificación entre motivación intrínseca y extrínseca, siendo la primera la que se asocia con actividades que son gratificantes en sí mismas y no necesitamos incentivos ni castigos para realizarla, mientras la segunda se crea por factores externos. Ejemplo de ello ubicado en el contexto de este puede ser las causas por las que un estudiante realiza actividades de aprendizaje del inglés. Aquellos estudiantes que descargan aplicaciones para practicar el idioma, elaboran listas de vocabulario, buscan fuentes de información en la lengua extranjera para realizar sus tareas de otras asignaturas podría decirse que cuentan una motivación intrínseca, pues es el mero deseo de aprender y el placer que esto les causa lo que los lleva a ejecutar esas actividades, mientras que aquellos estudiantes que limitan su práctica del idioma a las tareas escolares asignadas por su profesor están movidos por la motivación extrínseca, pues se infiere las realizan con la mera intención de obtener el porcentaje de calificación asignado a dichas actividades.

Deci y Ryan (2000), como citados en Benson (2006) enfatizan específicamente el poder de la motivación intrínseca en el desarrollo de autonomía, y la entienden como la vitalidad, espontaneidad, autenticidad y curiosidad características de la naturaleza humana.



Al ser la motivación algo tan personal e individual, los docentes podrían llegar a pensar que este aspecto ajeno a su práctica, sin embargo, cambiar la naturaleza de la motivación debe ser también una de las metas que guíen su práctica, de forma que generar nuevas metas de aprendizaje debe ser uno de los efectos de la puesta en marcha de nuevas prácticas docentes (Monereo y Pozo, 2003).

En conclusión, la motivación tiene influencia directa con el desarrollo de la autonomía del aprendizaje al ser el estímulo que dirige las acciones humanas, puede provenir de factores internos o externos y es labor del docente generar las estrategias necesarias para despertar ese deseo en sus estudiantes.

### 6.3 Recursos y metodologías para promover la autonomía del aprendizaje del inglés

Promover la autonomía del aprendizaje se ha vuelto una acción primordial por parte de los docentes de lenguas extranjeras, pues se ha comprobado que los estudiantes se ven beneficiados al trabajar de manera autónoma y por lo tanto su aprendizaje se ve potencializado.

Como se mencionó en el apartado referente al rol del maestro, una de las principales tareas docentes para fomentar la autonomía del aprendizaje es proveer a los estudiantes con los recursos necesarios para caminar hacia sus metas de aprendizaje y poder elegir los adecuados de acuerdo a sus perfiles, necesidades e intereses. Afortunadamente, hay un amplio repertorio de recursos que favorecen la autonomía del aprendizaje. Para presentarlos, se toma como base la clasificación propuesta por Daflizar (2023), quien en un análisis crítico y detallado acerca del tema, describe los seis diferentes enfoques existentes de la autonomía del aprendizaje, resaltando de nueva cuenta que en cada uno de ellos la figura del docente es vital. A continuación, se sintetizan los resultados del estudio, describiendo de forma general en qué consiste cada uno de los enfoques y proporcionando ejemplos de metodologías y recursos que se acoplan a ellos, profundizando en los recursos, técnicas y metodologías que mejor se adaptan al presente estudio.

#### 6.3.1 Enfoques basados en recursos.

El primer enfoque de la autonomía del aprendizaje de la clasificación de Daflizar (2023) enfatiza el proveer a los alumnos la oportunidad de dirigir su propio aprendizaje durante el autoaprendizaje, autoacceso o la educación a distancia. Los principales instrumentos de operación de estos enfoques son los materiales y las asesorías, pues el autor considera que brindando oportunidades de autoacceso o autorregulación, recursos y asesorías, los estudiantes serán capaces de dirigir su aprendizaje.

Sin embargo, en este apartado aparece una crítica hacia los centros de autoacceso, al acusarlos de entorpecer la creatividad de los estudiantes, pues los tipos de tareas y actividades realizadas en ellos implican un uso del idioma meramente reproductivo, por lo que recomienda una reorientación a manera de proveer más oportunidades del desarrollo de autonomía, donde los estudiantes tengan un rol más activo y creativo, y hace un llamado a los docentes para apoyar a los alumnos en la formulación de objetivos basados en sus necesidades y a realizar una evaluación de su progreso.

### 6.3.2 Enfoques basados en la tecnología

Continuando con su análisis, Daflizar (2023) recalca la relevancia de la tecnología, mencionando que la tecnología no limita su potencial no sólo al acceso a recursos de aprendizaje de manera superficial, sino que también multiplica las capacidades de desarrollar autonomía del aprendizaje. Estos enfoques recalcan la variación en cuanto a oportunidades de aprendizaje a través de distintos recursos tecnológicos, como lo son: blogs, redes sociales, plataformas de videos, sitios web y programas de aprendizaje de idiomas asistido por computadoras (CALL), aplicaciones didácticas, wikis, corpus electrónicos de texto, videoconferencia, chats, audios, canciones y programas de televisión, por mencionar algunos.

La manera en la que la tecnología se incorpora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras puede ser pensada de dos maneras según Larsen-Freeman y Anderson (2011): como fuente de recursos y como proveedora de oportunidades de aprendizaje mejoradas, pues los mismos autores afirman que quienes tienen la oportunidad de utilizar computadoras para reforzar el aprendizaje del aula, tienen mayor autonomía para elegir en lo que deciden enfocarse, pues tienen fácil acceso a innumerables recursos, brinda la oportunidad de trabajar de manera independiente y de reflexionar sobre lo aprendido. (Daflizar, 2023)

Otras de las ventajas de involucrar la tecnología en la enseñanza de un segundo idioma, de acuerdo con Rojas (2020) son:

- Brindan la oportunidad de utilizar el idioma en diferentes contextos significativos.
- Proporciona contenido y material actual.
- Ofrece al alumno audios, videos e imágenes dentro de un contexto para que así obtenga una mayor comprensión.
- Muestra fuentes directas y confiables para que los estudiantes visualicen la pronunciación correcta del idioma.
- Otorga la posibilidad de interactuar con hablantes nativos del idioma que están aprendiendo.

-Multiplica las oportunidades de práctica de lectura, escritura, gramática y pronunciación dentro y fuera del aula.

La tecnología en cualquiera de las formas que decida implementarse dentro o fuera del aula es una fiel aliada para el fomento de la autonomía del aprendizaje del inglés, pues las posibilidades de explotarla prácticamente no tienen límites, y sus beneficios son innegables.

### *6.3.3 Enfoques basados en el currículum*

Los enfoques basados en el currículum se basan en las negociaciones entre profesores y alumnos. En ellos, se motiva a los alumnos a tomar decisiones acerca de su propio proceso de aprendizaje. Daflizar (2023) manifiesta esta idea a través de la creación de un “process syllabus” y con la aplicación del aprendizaje basado en proyectos.

#### *6.3.3.1 Process syllabus*

Esta es una técnica en la cual los alumnos participan en el proceso de toma de decisiones, trabajando con el maestro y otros alumnos para decidir lo que será hecho en clase de idiomas y cómo se realizará. La característica fundamental de este tipo de syllabus es la negociación entre maestros y alumnos para posteriormente crear el syllabus que oficialmente será implementado en clase. (Daflizar, 2023).

#### *6.3.3.2 Aprendizaje basado en proyectos*

El aprendizaje basado en proyectos es otra forma de desarrollar la autonomía de aprendizaje. Esta metodología es muy valiosa porque los alumnos colaboran en una tarea definida y creada especialmente para ellos, y mientras hacen esto, ellos desarrollan independencia y confianza.

Esta metodología consiste en que los alumnos determinen un tema para desarrollar un proyecto a partir de una unidad o contenido curricular amplio, para posteriormente buscar información en diversas fuentes impresas y on line sobre el tema para documentarlo, delimitar el mismo y planificar en grupos sobre cómo será abordado o desarrollado el proyecto, realizar el proyecto o investigación y comunicar sobre los resultados o del producto obtenido a la clase en general. (Díaz Barriga et al., 2006)

### 6.3.4 Enfoques basados en el maestro

Los enfoques basados en el maestro se centran en el desarrollo profesional y educación de los maestros. El desarrollo de la autonomía del aprendizaje por parte de los alumnos es dependiente directo de la autonomía del maestro, por lo que los maestros deben primero que nada desarrollar la autonomía en sí mismos para ser capaces de posteriormente desarrollarla en los alumnos. En este caso, Thavenius (1999), como citado en Daflizar (2023) añade que el tema del desarrollo de la autonomía no le concierne únicamente el cambio de técnicas de enseñanza, sino también implica un cambio en la personalidad del maestro.

Aun en la actualidad, muchos docentes tienen a adoptar roles tradicionales y se rehúsan al cambio de paradigma donde la educación está centrada mayoritariamente en el alumno y la clase debe girar en torno a ellos. Por ello, la reflexión y actualización docente se vuelve necesaria para generar prácticas en pro del beneficio de los alumnos.

### 6.3.5 Enfoques basados en el aula

El siguiente enfoque propuesto por Daflizar (2023) se basa en la negociación entre maestros y alumnos sobre el control y responsabilidad en la planeación y evaluación de aprendizaje dentro del aula. Las formas más populares de estos enfoques incluyen los portafolios y el aprendizaje cooperativo, que de acuerdo a la investigación realizada por el autor, proveen oportunidades significativas para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.

#### *6.3.5.1 Portafolios de aprendizaje*

El portafolio del estudiante consiste en una selección o colección de trabajos académicos que los estudiantes efectuaron en un ciclo o curso escolar, o con base en alguna dimensión temporal ajustándose a un proyecto de trabajo dado. Airasian, 2002, como citado en Díaz Barriga et al., (2020). La principal ventaja señalada por estos autores es que tienen la posibilidad de hacer elecciones acerca del contenido, ajustarlo a sus intereses y gustos y pueden expresarse con libertad compartiendo sus mejores trabajos y logros.

Asimismo, Ma'arif et al., (2021) hacen referencia a la utilidad del portafolio para proveer oportunidades a los alumnos de monitorear su progreso, mejorar la confianza en sí mismos y motivación y trabajar la disciplina, responsabilidad y autonomía.

Es entonces como el portafolio de aprendizaje, entendiendo que es el conjunto de trabajos académicos elaborados por los estudiantes en cierto periodo de tiempo también contribuye al desarrollo de la autonomía del aprendizaje y otros factores que influyen en la misma, como la responsabilidad, motivación, disciplina y habilidad de monitorear su proceso de aprendizaje.

#### *6.3.5.2 Aprendizaje cooperativo*

El aprendizaje cooperativo involucra que los alumnos aprendan uno del otro en grupos, y lo más importante aquí es la forma en la que alumnos y maestros trabajan juntos, siendo el docente quien tiene la responsabilidad de enseñar a los alumnos estrategias colaborativas y sociales para que aprendan de manera más efectiva. (Larsen-Freeman y Anderson, 2011)

En el aprendizaje colaborativo, los grupos de alumnos trabajan juntos para resolver un problema, completar una tarea o crear un producto (MacGregor, 1990). Al ser los estudiantes en conjunto con el profesor quienes toman las decisiones principales sobre el producto de aprendizaje, esta también es una manera de promover la autonomía.

#### *6.3.5.5 Contrato de aprendizaje*

Otro de los recursos altamente potencializadores de la autonomía son los contratos de aprendizaje. Chan (2015) define al contrato de aprendizaje como un acuerdo entre el maestro y el alumno. La base de este acuerdo, mencionan Mohammadi y Zandi (2023) es hacer a los alumnos responsables de su proceso de aprendizaje al mismo tiempo que reconozcan sus necesidades cognitivas e intelectuales de manera individual.

La utilidad del contrato de aprendizaje para fomentar la autonomía proviene de la correlación entre el instrumento y los principios pedagógicos que Little (2009) menciona los maestros deben observar, que son: intervención de los alumnos (en cuanto a planeación, monitoreo y evaluación de su propio aprendizaje; reflexión (en cuanto al proceso y contenido de su aprendizaje) y uso de la lengua meta (para asegurarse que éste sea tanto el medio como el fin del aprendizaje).

El elemento primordial del contrato de acuerdo con Tahlo (2020) son los objetivos a corto y largo plazo, junto con sus planes de desarrollo. El mismo autor invita a no ver el contrato de aprendizaje solamente como un plan de acción, sino como un documento de negociación creado por las partes interesadas.

Así es como el contrato de aprendizaje, entendido como un documento elaborado entre maestros y alumno tras negociar y establecer metas a largo y corto plazo, el camino para llegar a ellas y cualquier otro tipo de dato que se considere necesario ayuda a promover la autonomía del aprendizaje al involucrar activamente a los estudiantes durante su creación y seguimiento.

### 6.6.6 Enfoques basados en el alumno

Los enfoques basados en el alumno buscan cambiar los comportamientos de aprendizaje a través de entrenamiento en las habilidades requeridas para el desarrollo de la autonomía, como lo es la enseñanza de estrategias de aprendizaje, enfatizando en las estrategias metacognitivas.

Las investigaciones analizadas por Daflizar (2023) subrayan las ventajas de la enseñanza de estrategias, explicando que ésta apoya la regulación de actividades cognitivas y apoya a los estudiantes para construir un rango de conocimiento y creencias que promuevan la autorregulación, lo cual coadyuva al desarrollo de la autonomía, ya que la manifestación de la autonomía depende en cierta medida de la autorregulación del aprendizaje.

#### 6.6.6.1. Enseñanza de estrategias de aprendizaje

Mucho se ha mencionado de la necesidad de enseñar directamente estrategias de aprendizaje a los estudiantes con el fin de ayudarlos a desarrollar autonomía del aprendizaje. Este principio se alinea con lo afirmado por Láser Freeman y Anderson (2001): es deber del maestro enseñar solamente el idioma, sino enseñar a aprender.

Monereo (1994) define las estrategias como procesos de toma de decisiones mediante las cuales el estudiante elige y recupera los conocimientos que necesita para completar un aprendizaje. Su clasificación es variada de acuerdo con el enfoque desde el que se aborde y el autor consultado.

Con relación al aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera, Oxford (1990) define a las estrategias de aprendizaje como acciones, pasos o técnicas que los estudiantes utilizan de manera intencional para mejorar el desarrollo de las habilidades en la lengua meta. Es la taxonomía propuesta por esta autora la más empleada por profesores investigadores para compartir con los estudiantes. A grandes rasgos, clasifica las estrategias en 5 categorías: estrategias de memoria, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias compensatorias, estrategias afectivas y estrategias sociales. (Appendix C).

### *6.3.7.2 Enfoque cognitivo académico de aprendizaje de idiomas*

Este enfoque, mejor conocido como CALLA por sus siglas en inglés (Cognitive Academic Language Learning Approach) también promueve la capacidad de autonomía a través de implementar una enseñanza de estrategias. Este enfoque es explicado por Chamot y Robbins (2006) en seis fases:

**Preparación.** Se concientiza a los alumnos acerca del uso de estrategias, así como se enseña y modela la estrategia seleccionada.

**Práctica.** Se basa en el conocimiento previo del alumno y su práctica.

**Evaluación.** Brinda la oportunidad a los alumnos de monitorear y evaluar su desempeño, puede ser hecha en grupos o pares.

**Expansión.** Hace que los alumnos apliquen las estrategias aprendidas en nuevos contextos.

**Valoración.** Facilita el uso de la autoevaluación, auto reporte y reflexión.

### *6.3.7.3 Aula invertida*

Otra de las metodologías que cuadran con los enfoques basados en el alumno es el modelo del aula invertida, el cual ha llamado la atención en los últimos años pues su implementación ha demostrado generar diferentes beneficios a los alumnos, entre los que destaca la adquisición de un papel activo, autónomo, responsable de su aprendizaje y capaz de organizar y administrar sus tiempos para el logro de los objetivos planteados (López y Carmona, 2017)

Los orígenes del modelo de clase invertida se remontan a Estados Unidos, donde los docentes, con afán de ayudar a sus estudiantes cuando faltaban a clases o presentaban complicaciones a la hora de comprender los temas teóricos, comenzaron a invertir sus actividades, es decir, lo que tradicionalmente se hace en clase ahora se hace en casa, y lo que tradicionalmente se hace de tarea se completa ahora en clase (Bergmann y Sams, 2012).

Al trabajar bajo el método del aula invertida, los estudiantes se encuentran en la necesidad de realizar de manera independiente lo comúnmente trabajado dentro del aula, aumentando el grado de responsabilidad sobre su aprendizaje y desarrollando así actitudes de aprendices autónomos.

## 7. Marco contextual

Este estudio es desarrollado en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, institución de educación superior ubicada en Pachuca, Hidalgo. El programa académico seleccionado para participar en el estudio es la Licenciatura en Ciencias de la Educación, particularmente el grupo de sexto semestre, quienes se encuentran en el último curso oficial de lengua extranjera que los estudiantes toman de manera formal dentro de la institución como parte de la licenciatura. Ellos han venido estudiando inglés desde que ingresaron a primer semestre, pues así lo establece el Programa Institucional de Lenguas (PIL) de la UAEH. Este documento, creado en el 2013, es el eje rector de las prácticas aplicadas de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de lenguas extranjeras dentro de la institución. Dicho documento describe la organización curricular de las asignaturas de lenguas y a su vez establece los objetivos, estrategias, metodología de clase y evaluación para cada escuela preparatoria, instituto y escuela superior pertenecientes a la universidad.

El PIL estipula brindar 4 horas de clases de inglés durante 6 semestres, alcanzando un total de 384 horas de aprendizaje supervisado a lo largo del programa y plantea como objetivo en licenciatura la obtención del nivel B1 de dominio del idioma de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia al término del mismo, nivel que es medido a través de la aplicación del examen TOEFL al finalizar el programa de inglés. (UAEH, 2013)



## 8. Marco metodológico

En este apartado se describe la metodología de investigación seleccionada para la ejecución de este proyecto. Se explica el paradigma adoptado, cómo está diseñada la investigación, se brinda una explicación más a detalle de los participantes, cuáles son los instrumentos empleados, el procedimiento a seguir y la propuesta para el análisis de datos, así como también la presentación de los resultados.

### 8.1 Tipo de investigación y alcance

La primera etapa dentro de la producción de este proyecto fue una investigación documental. A través de esta, se consultaron libros, artículos científicos, tesis y páginas web que tratan la temática estudiada. El análisis de tales fuentes conlleva a la realización del estado de la cuestión y a una delimitación de la problemática abordada.

El paradigma empleado para llevar a cabo esta investigación es el interpretativo, dadas las características de los conceptos centrales estudiados y de los objetivos específicos del proyecto. Por un lado, el nivel actual de inglés y competencias lingüísticas son características personales de cada sujeto; por otro lado, las estrategias de aprendizaje autónomo empleadas por los estudiantes son tácticas únicas, particulares y no generalizables, características de los fenómenos estudiados por los investigadores interpretativos. (Burgo et al., 2019).

Una vez cumplidos estos objetivos, será posible diseñar la propuesta de intervención docente de preparación TOEFL que fomente la autonomía del aprendizaje en los estudiantes de la LCE de la UAEH. Para esto serán considerados los datos previamente encontrados correspondientes a su nivel actual de dominio del idioma y estrategias de aprendizaje autónomo empleadas, reafirmando la orientación interpretativa de la investigación al penetrar en el mundo personal de los sujetos. (Latorre et al., 2021).

Como segunda etapa de la investigación se propone la aplicación de la propuesta de intervención educativa diseñada con el propósito de realizar acciones que conduzcan al desarrollo integral del educando (Tourrián, 2011), siendo en este caso la implementación de estrategias, materiales y métodos que preparen a los estudiantes de la LCE próximos a presentar el examen TOEFL a obtener mejores resultados en la prueba.

Tal intervención se pondrá en marcha y se llevará en seguimiento a través del enfoque de la investigación-acción, proceso que, como lo conceptualiza Latorre (2013), se forma por estrategias de

acción vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y sus equipos de investigación, posee un carácter cíclico e integra y complementa la acción y la reflexión.

## 8.2 Diseño de la investigación

Para el desarrollo de la investigación se considera el espiral de ciclos de la investigación-acción planteado por Latorre (2013), siendo la primera fase la planificación, misma que se elaborará con base en las respuestas obtenidas de las preguntas específicas de investigación 1 y 2 del proyecto.

Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación, relacionada con el nivel de inglés y competencias lingüísticas, se aplicará un examen diagnóstico TOEFL al grupo de sexto semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, mismos que se encuentran próximos a presentar tal examen de manera oficial. Al obtener el puntaje de los estudiantes, se conocerá su nivel de dominio del idioma general de acuerdo al MCER, así como el dominio específico en cada una de las tres competencias lingüísticas evaluadas en la prueba: listening, structure y reading. De esta manera se obtendrá un panorama de las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes, con la finalidad de poner más énfasis durante el periodo de preparación para el examen en la o las habilidades que así lo requieran.

El instrumento empleado en esta primera etapa del estudio es un examen diagnóstico TOEFL tomado del libro Longman. Complete course for the TOEFL test. (Pre-test)

Una vez obtenidos los resultados de la prueba diagnóstica, se procederá a aplicar la técnica de entrevista a una muestra de la población. Esta entrevista será del tipo estructurada, pues se realizarán una serie de preguntas con orden y redacción invariable determinadas en un instrumento (Ríos, 2017).

Las respuestas a las preguntas permitirán conocer las estrategias de aprendizaje autónomo empleadas por los estudiantes para incrementar su nivel de inglés. Ya identificado ese aspecto, los datos encontrados se emplearán para determinar la metodología pertinente que fomente la autonomía para la presentación del examen TOEFL.

Después de la planificación, viene el actuar, momento en el que, a lo largo de un semestre, los estudiantes, de manera autónoma, pondrán en práctica la metodología diseñada. Posteriormente se encuentra la fase de observación, misma que será realizada por medio del monitoreo de los resultados obtenidos en la aplicación de una segunda prueba diagnóstica de TOEFL (Post-Test). Para completar el primer ciclo de la investigación-acción, se realizará una reflexión con base en los resultados obtenidos en el Post-Test y un segundo cuestionario que arroje datos acerca de las experiencias

durante el proceso de preparación. Considerando el análisis realizado, se procederá a revisar el plan inicialmente diseñado y a elaborar una segunda planeación, integrando los cambios se consideren pertinentes para mejorar el proceso de preparación TOEFL en los estudiantes y obtener puntajes más altos, se pondrá en marcha con la siguiente generación de alumnos, nuevamente se les aplicará un post-test y cuestionario para obtener los datos de la efectividad del proceso y se reflexionará en los resultados.

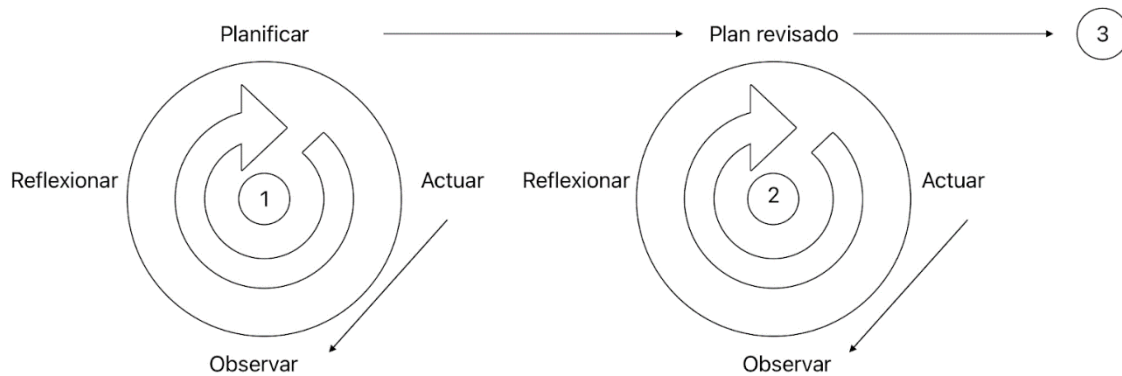


Figura 3. Espiral de ciclos de la investigación-acción. Latorre (2023)

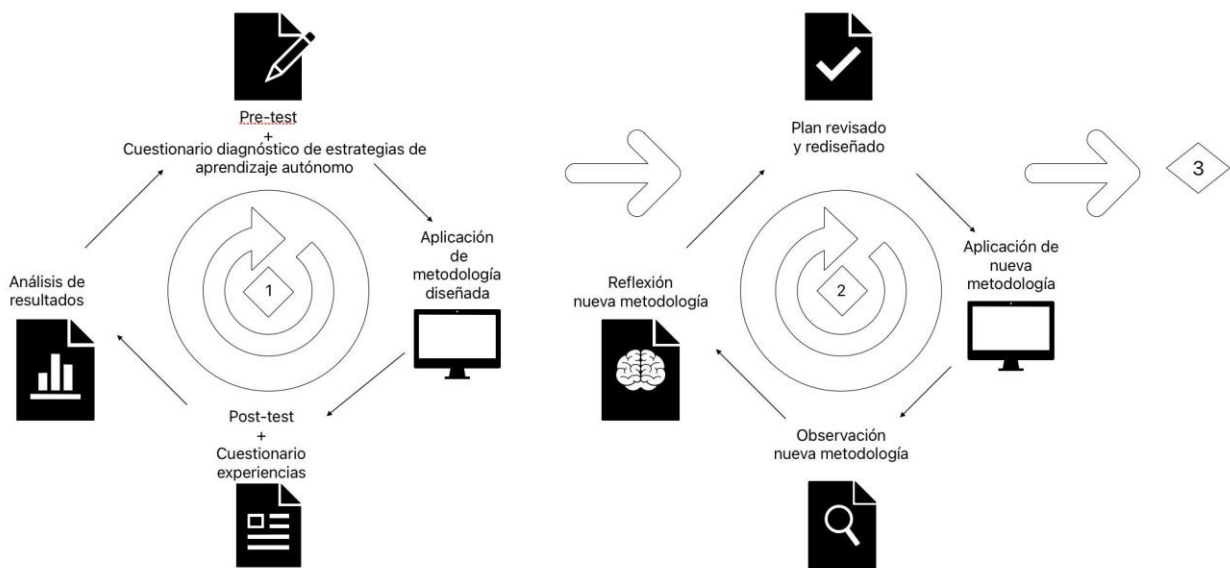


Figura 4. Espiral de ciclos de la investigación-acción aplicado al proyecto. Fuente: Elaboración propia basado en Latorre (2023)

### 8.3 Participantes

Las personas involucradas en esta investigación son los estudiantes del grupo de sexto semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. El grupo cuenta con un total de 37 miembros, 17 hombres y 20 mujeres.

### 8.4 Instrumentos de investigación

Son tres los instrumentos necesarios que se utilizarán para recopilar los datos necesarios para la planeación y ejecución de la investigación:

#### 8.4.1 Examen TOEFL diagnóstico

Se necesitarán dos exámenes TOEFL diagnósticos, mismos que se tomarán del libro Longman, Complete course for the TOEFL test y se aplicarán a la totalidad de estudiantes al inicio y al final del ciclo de investigación, a manera de Pre-Test y Post-Test para conocer el puntaje inicial de los estudiantes antes de llevar a cabo la implementación de la propuesta de intervención, y el obtenido al término de la misma.

#### 8.4.2 Cuestionario diagnóstico de estrategias de aprendizaje autónomo

Este instrumento será adaptado del cuestionario de autonomía de aprendizaje aplicado en el estudio de Rezalou (2022) mismo que se empleó como referencia en el estado de la cuestión y Oxford (1989). Su finalidad es conocer las estrategias de aprendizaje autónomo empleadas por los estudiantes de la LCE con el propósito de estar mejor preparados para la presentación del examen TOEFL. El cuestionario (Anexo A) consta de 39 ítems con algunas preguntas extra sugeridas que se aplicarán dependiendo las respuestas proporcionadas. Los ítems se clasifican de acuerdo a la taxonomía de estrategias de aprendizaje del inglés de Oxford (1989), tratando estrategias de memoria, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, sociales y afectivas.

El piloteo del cuestionario se realizará con tres estudiantes voluntarios de la Licenciatura en ciencias de la Educación de la UAEH, para posteriormente ser aplicado por medio de la técnica de entrevista a tres estudiantes, quienes se consideran una muestra representativa de la población seleccionada a través del muestreo intencional u opinático, en el que el criterio será establecido por el investigador (Latorre et al., 2021), siendo éste el puntaje obtenido en el examen TOEFL, tomando a un representante que esté entre los puntajes más altos, otro que esté en la media, y uno más que pertenezca a los puntajes más bajos.

Durante el pilotaje del pre-test y de la aplicación del cuestionario de estrategias de aprendizaje autónomo se encontró que el porcentaje de estudiantes próximos a tomar el examen TOEFL con fines de titulación que cuentan con el nivel requerido es inferior al 40%. En la aplicación de la entrevista se identificó el poco conocimiento de estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes, dando como resultado la no aplicación de las mismas. Se notó también que los videos, la música, las redes sociales y las páginas web son los recursos preferidos para estudiar inglés, siendo empleadas constantemente pero sin un propósito de aprendizaje específico ni una frecuencia determinada.

### 8.4.3 Cuestionario proceso de preparación

El objetivo de este instrumento es reflexionar en cuanto a la efectividad de la metodología implementada para posteriormente formular mejoras en la misma, por lo que los ítems están basados en las experiencias de los estudiantes durante el proceso de preparación, su grado de compromiso con el mismo, su opinión acerca de los materiales y la guía brindada. Una vez más se seleccionará a una muestra intencional de 3 estudiantes elegidos de acuerdo a la diferencia porcentual obtenida en el post-test con relación al pre-test.

## 8.5 Planeación de análisis de datos

Dada la naturaleza del proyecto, serán distintos momentos en los que los datos obtenidos deberán ser analizados. El primero de ellos será al obtener los resultados de los exámenes TOEFL diagnósticos. Estos se graficarán para apreciar el nivel de inglés demostrado por los estudiantes en la prueba de acuerdo con el MCER. Igualmente, se elaborarán gráficas comparativas donde se visibilice el nivel obtenido en cada habilidad evaluada.

El siguiente momento de análisis de datos será aquel que implica interpretar la información obtenida en los cuestionarios, dado que la información es meramente cualitativa, se hará uso del software ATLAS.ti para su análisis a través de esquemas. Mediante la interpretación del cuestionario de estrategias de aprendizaje autónomo, se pretende obtener los datos necesarios para la elaboración de la metodología ideal que fomente la autonomía en los estudiantes basada en las acciones que ellos ya realizan para prepararse para el examen TOEFL.

Los resultados del post-test serán graficados de forma aislada y en conjunto con los puntajes del pre-test, para así poder visualizar la comparativa en cuanto a los resultados obtenidos en ambas pruebas, de forma general y por habilidad lingüística.

Al igual que el cuestionario de estrategias de aprendizaje autónomo, el cuestionario de proceso de preparación se interpretará mediante esquemas obtenidos en ATLAS.ti, esto con la finalidad de rediseñar el plan puesto en marcha en el segundo ciclo de la etapa de acción de la investigación.

## 8.6 Procedimiento

El primer paso para la realización de la investigación será la aplicación del pre-test, misma que se llevará a cabo dentro del horario asignado para las sesiones de clase de lengua extranjera del grupo participante, previa autorización del Coordinador de la Licenciatura. Posteriormente se obtendrán los puntajes adquiridos por los estudiantes y se seleccionarán a los participantes a quienes se les aplicará el cuestionario de estrategias de aprendizaje autónomo, mismo que será administrado de manera individual también en el horario de clase de la asignatura de inglés, con consentimiento de la profesora titular del grupo.

Considerando los datos obtenidos en la aplicación de esos dos primeros instrumentos, se diseñará entonces la metodología pertinente que mejore acople a las necesidades, intereses, hábitos y recursos de los estudiantes. A lo largo de este documento se pudo visualizar la amplia gama de recursos, técnicas y metodologías que los docentes pueden aplicar para fomentar la autonomía de aprendizaje, permitiendo a los docentes aplicar lo que sea más conveniente en su contexto. En el caso particular de la UAEH y con la finalidad perseguida en este proyecto de investigación, una opción factible propuesta es la elaboración de un plan de acción basado en un portafolio de aprendizaje específicamente semejante al de Chan (2015) destinado a preparación TOEFL, mismo que incluso puede ser considerado dentro de la evaluación de la asignatura de inglés en el rubro de portafolio de evidencias.

En el contrato de aprendizaje se sugiere sean los mismos estudiantes quienes establezcan sus propios objetivos de aprendizaje, la manera en que planean alcanzarlos, los recursos a utilizar y planifiquen las fechas sobre las que trabajarán. Una de las principales herramientas para apoyar a los estudiantes en cuanto a la selección de materiales será el repositorio de videos de enseñanza de inglés con el que cuenta la coordinación de la Licenciatura, mismo que será actualizado con más material destinado a preparación TOEFL, links a sitios web y aplicaciones didácticas y otros materiales a utilizar de manera autónoma y un video tutorial que explique la forma sugerida para trabajar dicho manual.

En el Anexo C se presenta un ejemplo de portafolio que será pilotado durante el ciclo escolar enero-junio 2024.

Durante este proceso de preparación la tarea del docente consistirá en apegarse a los roles que debe asumir como guía, facilitador, proveedor de recursos y orientador, ayudando a los estudiantes a identificar la o las habilidades que necesitan ser mayormente reforzadas. Igualmente, los apoyará en la formulación de objetivos factibles de lograr y que contribuyan hacia la meta general de mejorar el puntaje TOEFL. También será necesaria la orientación en cuanto a la selección de recursos y elaboración de actividades de aprendizaje, para esto docente deberá facilitar a los estudiantes los materiales necesarios para el desarrollo de la habilidad de Listening, Use of English y Reading, modele el uso de los mismos, socialice con ellos la forma efectiva de emplearlos, las estrategias para reforzar tales habilidades, provea ideas del tipo de actividades a realizar con los materiales elegidos y los acompañe a automonitorear y autoevaluar su progreso.

Se esperará a que los estudiantes se apeguen a la metodología planteada a lo largo del semestre enero-junio 2024. Antes de concluir el semestre, se acordará con los estudiantes una fecha para la aplicación del post-test. Se sugiere sea cercana a la fecha en la que Centro de Lenguas los convoque para la aplicación oficial del examen, esto con la finalidad de completar el proceso de práctica previa. Tales exámenes serán evaluados y con base en el puntaje obtenido se seleccionarán los tres estudiantes a los que se les aplicará el cuestionario proceso de preparación de manera virtual a través de una entrevista semiestructurada en la fecha y horario disponibles por parte de los participantes.

Cuando se complete este proceso, entonces se interpretarán los resultados obtenidos, se reflexionará en cuanto a la efectividad de la metodología, se propondrán los cambios necesarios y se hará un rediseño del plan de acción, mismo que será puesto en marcha durante el semestre julio-diciembre, continuando así con el espiral de ciclos como procedimiento base para mejorar la práctica en la investigación-acción propuesto por Latorre (2013).

# Anexos

## Anexo A. Cuestionario de estrategias de aprendizaje autónomo

Adaptado de: Rezalou (2022) y Oxford (1989)

<b>Estrategias cognitivas</b>		
1	¿Realizas actividades de aprendizaje de inglés que no son obligatorias?	
	¿Cuáles?	
2	¿Tomas nota de las palabras nuevas que encuentras y sus significados?	
3	¿Lees y/o comentas publicaciones en redes sociales en inglés?	
	¿En qué redes sociales?	
	¿Qué tipo de contenido?	
4	¿Lees libros o revistas en inglés?	
	¿De qué género?	
	¿Prefieres el material físico o digital?	
	¿Dónde los adquieres/consultas?	
5	¿Ves series y/o películas en inglés?	
	¿En qué plataforma/sitio web?	



	¿Pones subtítulos a las películas?	
	¿En qué idioma?	
6	¿Elaboras resúmenes, organizadores gráficos u alguna otra actividad con la información que lees o escuchas en inglés?	
7	¿Escuchas canciones en inglés?	
8	¿Complementas esta actividad con búsqueda de vocabulario, repetición o alguna otra acción?	
<b>Estrategias de memoria</b>		
9	¿Utilizas el nuevo vocabulario que aprendes en oraciones para poder recordarlo?	
10	¿Conectas el sonido de una nueva palabra en inglés con una imagen para poder recordarla?	
11	¿Recuerdas las palabras nuevas al hacer representaciones mentales de éstas con alguna situación donde la palabra pueda ser usada?	
12	¿Actúas físicamente el significado de las nuevas palabras en inglés?	
13	¿Recuerdas nuevas palabras o frases en inglés al recordar su locación dentro de algún libro, sitio web, señalamiento, etc?	
<b>Estrategias metacognitivas</b>		

14	Cuando desconoces el significado de alguna palabra, ¿tratas de inferirlo?	
15	¿Haces clasificaciones cuando estudias?	
	¿De qué tipo?	
16	¿Tomas notas mientras estudias?	
17	¿Utilizas diversos recursos para estudiar o practicar mi inglés?	
	¿cuales?	
18	¿Ocupas el internet para aprender inglés?	
	¿De qué manera?	
	¿Qué sitios web frecuentas?	
	¿Buscas sitios web específicamente para aprender gramática y vocabulario en inglés?	
19	¿Envías e-mails en inglés?	
20	¿Escuchas podcast en inglés?	
	¿De qué tipo?	
	¿En qué sitio?	
21	¿Tomas cualquier oportunidad que se te presenta para practicar inglés?	
21	¿Estudias o investigas temas de tu interés en inglés?	

23	¿Buscas fuentes de información en inglés para realizar tus actividades escolares?	
24	¿Planificas tus actividades para tener tiempo suficiente para estudiar inglés?	
25	¿Planificas el tiempo que pasarás en cada actividad de aprendizaje?	
26	¿Tienes metas claras para mejorar tus habilidades en el idioma?	
27	¿Reflexionas acerca de tu proceso de aprendizaje del idioma?	

<b>Estrategias compensatorias</b>		
28	Cuando desconoces una palabra, ¿tratas de inferir su significado de acuerdo al contexto?	
29	Cuando necesitas expresar una palabra que desconoces, ¿utilizas gestos, mímica, inventas palabras o utilizas sinónimos para sustituirla?	
30	¿Lees en inglés sin detenerte a buscar cada palabra nueva?	

<b>Estrategias afectivas</b>		
31	¿Tratas de motivarte a ti mismo(a) para hablar inglés incluso si tienes miedo de cometer errores?	
32	¿Te recompensas a ti mismo(a) de algún modo cuando haces uso del idioma?	
33	¿Hablas con alguien más acerca de cómo te sientes cuando estás aprendiendo inglés?	

<b>Estrategias sociales</b>		
34	¿Practicas tu inglés para comunicarte con otros hablantes del idioma que conozcas, como amigos, familiares, compañeros de clase, profesores?	
35	¿Practicas tu inglés con extranjeros si se te presenta la oportunidad?	
36	Si no entiendes algo en inglés, ¿Pides a la otra persona que vaya más lento o lo repita?	
37	¿Pides ayuda de otros hablantes del idioma para mejorar tu inglés?	
38	¿Pides a otros hablantes del idioma que te corrijan al hablar	
39	¿Tratas de aprender acerca de la cultura de países de habla inglesa?	

Anexo B.

Marco Común Europeo de Referencia

Tabla de Autoevaluación

	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Escribir
<b>A1</b> <b>Usuario básico</b>	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.
<b>A2</b> <b>Usuario básico</b>	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos

	de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).	información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.
<b>B1</b> <b>Usuario independiente</b>	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones

	radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.		que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).		
<b>B2</b> <b>Usuario independiente</b>	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.
<b>C1</b>	Comprendo discursos	Comprendo textos largos	Me expreso con fluidez y	Presento descripciones	Soy capaz de expresarme

<p><b>Usuario Competente</b></p>	<p>extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	<p>y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.</p>	<p>espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.</p>	<p>claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p>	<p>en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.</p>
<p><b>C2 Usuario Competente</b></p>	<p>No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad</p>	<p>Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos</p>	<p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si</p>	<p>Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y</p>	<p>y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las</p>



	de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.	especializados y obras literarias.	tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	a recordarlas.	ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.
--	---------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------

Recuperado de: <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20ES.pdf>

## Anexo C

### Estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera

Fuente: elaboración propia con base en Oxford (1990)

	Estrategias de memoria	Crear asociaciones mentales	Agrupar
			Asociar/elaborar
			Colocar nuevas palabras en contexto
		Aplicar imágenes y sonidos	Usar la imaginación
			Mapas semánticos
			Usar palabras clave
			Representar sonidos en la memoria
		Revisión	Revisión estructural
		Empleo de acciones	Uso de respuesta física o sensaciones
			Uso de técnicas mecánicas
	Estrategias cognitivas	Práctica	Repetición
			Práctica formal con sistemas de sonidos y escrituras
			Reconocer y usar formulas y patrones
			Recombinar
		Recibir y enviar mensajes	Entender la idea rápidamente
Usar recursos para recibir y enviar mensajes			
	Razonamiento deductivo		

Estrategias directas		Analizar y razonar	Análisis de expresiones
			Análisis contrastivo entre idiomas
			Traducción
			Transferencia
		Crear estructuras del input y output	Tomar notas
			Resumir
	Resaltar		
	Estrategias compensatorias	Suponer inteligentemente	Usar pistas lingüísticas
			Usar otras pistas
		Enfrentar limitaciones al hablar y escribir	Cambiar a la lengua materna
			Buscar ayuda
			Usar mímica o gestos
			Evitar la comunicación de manera total o parcial
			Elegir el tema
			Ajustar o aproximar el mensaje
Acuñar palabras			
Usar sinónimos			
Estrategias metacognitivas	Centrarse en el aprendizaje	Ligar con material ya conocido	
		Poner atención	
		Retrasar la producción oral para enfocarse en comprensión auditiva	
		Investigar acerca de aprendizaje de idiomas	

Estrategias indirectas		Arreglar y planear el aprendizaje	Organizar	
			Establecer metas	
			Identificar el propósito de la tarea del aprendizaje	
			Planear una tarea del idioma	
			Buscar oportunidades de práctica	
		Evaluar el aprendizaje	Automonitoreo	
			Autoevaluación	
		Estrategias afectivas	Reducir la ansiedad	Usar la relajación progresiva, respiración profunda o meditación
				Usar música
	Usar la risa			
	Motivarte a ti mismo		Hacer afirmaciones positivas	
			Tomar riesgos sabiamente	
			Recompensarte a ti mismo	
	Tomar la temperatura emocional		Escuchar a tu cuerpo	
			Usar listas de cotejo	
			Escribir un diario de aprendizaje de idiomas	
Hablar de tus sentimientos con alguien más				
Estrategias sociales	Hacer preguntas		Pedir clarificación o verificación	
			Pedir corrección	
		Cooperación entre pares		

		Cooperar con otros	Cooperación con usuarios avanzados de idioma
		Empatizar con otros	Desarrollar entendimiento cultural
			Volverse consiente de los pensamientos y sentimientos de otros

### Anexo D. Propuesta de preparación TOEFL

El presente instrumento fue creado con la finalidad de apoyar el proceso de preparación para el examen TOEFL desarrollándose de manera autónoma.

Se sugiere tomar un examen TOEFL diagnóstico y elegir las dos habilidades en las que se haya obtenido menor puntaje, para posteriormente establecer un plan de estudio de acuerdo a esas necesidades diseñando actividades y estableciendo exactamente los tiempos a trabajar y fechas y periodos a trabajar. Por ejemplo:

<b>Goal</b>	<b>How I plan to achieve this goal...</b>	<b>When I will work on this</b>	<b>How often and how long it will take</b>
Developing the skill: getting the general idea of a text	Reading articles about news in English	The third week of December	Everyday 30 minutes

Se recomienda la inclusión de los recursos propuestos en este documento o bien cualquier otro recurso que se encuentre útil para desarrollar las habilidades de Speaking, Structure y Reading, tomando ventaja de los recursos no educativos como puede ser música, videos, series, películas, redes sociales, etc.

Considérese el presente instrumento un compromiso consigo mismo hacia un mejor dominio del inglés para que este se pueda ver reflejado la obtención del mejor puntaje TOEFL posible.

<b>Student's name:</b>			
<b>Diagnostic test 1 score</b>		<b>Diagnostic test 2 score</b>	
<b>Listening score</b>		<b>Listening score</b>	
<b>Structure score</b>		<b>Structure score</b>	
<b>Reading score</b>		<b>Reading score</b>	

<b>The language skills I am working on this semester are:</b>	<b>1.</b>
	<b>2.</b>

**My plans for improving those skills are:**

<b>Goal</b>	<b>How I plan to achieve this goal...</b>	<b>When I will work on this</b>	<b>How often and how long it will take</b>

**Evidence**

**Self-evaluation**

**I agree and commit myself towards these goals and do my best to achieve them**

Date:

Student's signature

Adaptado de: Chan (2015)



## Useful websites

<https://global-exam.com/es/exam>

<https://www.es.ets.org/toefl/test-takers/ibt/prepare/practice-tests.html>

<https://www.test-guide.com/free-toefl-practice-tests.html>

[https://www.bestmytest.com/toefl/reading?gad\\_source=1&gclid=Cj0KCQiA6vaqBhCbARIsACF9M6ITb7VBabTP0FRPsv\\_ezIXpu4IHhaqNAq05L7OuFNyAljnbz8IbTB8aAlncEALw\\_wcB](https://www.bestmytest.com/toefl/reading?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiA6vaqBhCbARIsACF9M6ITb7VBabTP0FRPsv_ezIXpu4IHhaqNAq05L7OuFNyAljnbz8IbTB8aAlncEALw_wcB)

<https://www.4tests.com/toefl>

<https://www.examenglish.com>

<https://tstprep.com/articles/toefl/complete-practice-test-for-the-toefl-test/>

## Useful apps

Magoosh: TOEFL Speaking & English Learning

IELTS Prep App

TOEFL® Test Pro

IELTS Test Pro

TOEFL English Vocabulary Cards

BBC Learning English

TOEFL Go! Official App.

TOEFL iBT Preparation

TOEFL® Official App

## Referencias

- Álvarez Espinoza, E. (2003). *Implicaciones del método de enseñanza del profesor en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría de la UAEH, un estudio de caso* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].
- Aminatun, D., & Oktaviani, L. (2019). Memrise: Promoting students' autonomous learning skill through language learning application. *Metathesis: Journal of English Language Literature and Teaching*, 3(2). <https://doi.org/10.31002/metathesis.v3i2.1982>
- Angola Aguilar, E. R. (2020). *Manual de estrategias de aprendizaje que conduzca a un aprendizaje autónomo del inglés como lengua extranjera en estudiantes de postgrado del CEPIES* [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Andrés].
- Bakeer, H. M. S., & Abu-Nasir, S. S. (2018). *An intelligent tutoring system for learning TOEFL*. *International Journal of Academic Pedagogical Research (IJAPR)*, 2(12), 9–15. <https://philpapers.org/rec/BAKAIT-6>
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Lang. Teach.*, 40, 21-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom*. ISTE ASCD.
- Berns, A., & Valero Franco, C. (2013). *Videogame-like applications to enhance autonomous learning*. [https://www.researchgate.net/publication/259099808\\_Videogamelike\\_Applications\\_to\\_Enhance\\_Autonomous\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/259099808_Videogamelike_Applications_to_Enhance_Autonomous_Learning)
- Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106-120.
- Camilleri, G. (1999). The teacher's role in learner autonomy. En G. Camilleri (Ed.), *Learner autonomy: The teachers' view* (pp. 35-40). Council of Europe.
- Castro Sánchez, F., Toro Toro, J., Carrera Calderón, F., Mantilla Cabrera, L. F., Carrillo Rodríguez, M. A., & Ricardo Velázquez, M. (2019). Modelo didáctico para contribuir al desarrollo de la autonomía del aprendizaje del inglés en la formación inicial de profesores de la carrera de lenguas extranjeras. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VI(2). <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticyvalores.com/index.php/dilemas/article/view/738>

- Chan, M. (2015). Language learner autonomy and learning contract: A case study of language majors of a university in Hong Kong. *Open Journal of Modern Linguistics*, 5(2). <https://doi.org/10.4236/ojml.2015.52013>
- Chen, X., & Padilla, A. M. (2019, Septiembre 26). Role of bilingualism as asset in positive psychology: Conceptual dynamic GEAR model. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02122>
- Cohen, A. C. (2002). 'Learning style and language strategy preferences: The roles of the teacher and the learner in ELT'. *English Education*, 57(4), 41-55.
- Colomina, R., & Onrubia, J. (2014). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En Alianza Editorial (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437–456). Alianza Editorial.
- Council of Europe. (2023). *Historical overview of the development of the CEFR*. Council of Europe Portal. Recuperado 1 de noviembre de 2023, de <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history>
- Daflizar. (2021). Learner autonomy: A qualitative inquiry into Indonesian tertiary EFL students' voices. *Indonesian Research Journal in Education*, 5(2). <https://doi.org/10.22437/irje.v5i2.10388>
- Daflizar. (2023). Approaches to fostering learner autonomy in the EFL classroom: a literatur review. (2021). *Journal of English Language and Pedagogy*, 6(1)
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Authentik.
- Díaz Barriga, F., Hernández, G., & Ramírez, M. (2020). *Herramientas para aprender con sentido*.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.
- Djumabaeva, J. S., & Kengboyeva, M. Y. (2021). Bilingualism and its importance in human life. *Linguistics and Culture Review*, 5(1), 53-63. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5n1.451>
- Educational Testing Service. (2023). Why choose the TOEFL ITP® test. Recuperado el 3 de noviembre de 2023, de <https://www.es.ets.org/toefl/itp/transcript/why-choose-toefl-itp.html>
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education.

- Dousti, H. (2013). The effect of metacognitive listening strategy training on EFL learners' listening sub-skills performance. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(4), 50-55. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.2n.4p.50>
- Du, Y. (2020). Study on cultivating college students' English autonomous learning ability under the flipped classroom model. *English Language Teaching*, 13. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n6p13>
- Education First. (2022). EF EPI: Índice EF de nivel de inglés. <https://www.ef.com.mx/epi/>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Esnaola, M. (2019). Los efectos del bilingüismo en el desarrollo cognitivo. *Ideas*, 5(5). Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ideas/article/view/4983>
- ETS TOEFL. (2023). TOEFL iBT: *Acerca del examen*. Recuperado el 3 de noviembre de 2023, de <https://toefltest.mx/about/>
- Franco Palomo, I., & Huerta Jiménez, K. S. (2019). *Learner autonomy in the EFL classroom* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Heredia Hernández, D. A. (2022). *Formación lingüística de los profesores de lenguas extranjeras desde el enfoque de la conciencia lingüística* [Proyecto profesional de carácter profesional de intervención].
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press Ltd.
- Inayati, N., & Karifianto, D. M. (2022). *Autonomous online English language learning in Indonesian higher education contexts*. *MEXTESOL Journal*, 46(1). [https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=45940](https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=45940)
- Ismayilli, A. (2019). Reading and listening comprehension subskills: The match between theory, coursebooks, and language proficiency tests. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(4), 166-171. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.4p.166>
- Jamila, M. (2013). Use of learner autonomy in teaching speaking by tertiary level English language teachers in private universities of Bangladesh. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 18(4), 29-43. <https://doi.org/10.9790/0837-1842943>

- Khotiomah, K., Widiati, U., Mustofa, M., & Ubaidillah, M. F. (2019). Autonomous English learning: Teachers' and students' perceptions. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(2). <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i2.20234>
- Kuluşaklı, E., & Yumru, H. (2020). The effect of the explicit strategy training on learner autonomy. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(2), 622-634. Recuperado de <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/731>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and Principles in Language Teaching 3rd Edition - Oxford Handbooks for Language teachers*. Oxford University Press.
- Latorre, A. (2013). *La investigación - acción: conocer y cambiar la práctica educativa*.
- Little, D. (1990). Autonomy in language learning. En I. Gathercole (Ed.), *Autonomy in language learning* (pp. 7-15). CILT.
- Littlewood, W. (1997). Self-access: Why do we want it and what can it do? En P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 79-92). Longman.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20, 71-94.
- López, H., & Carmona, H. (2017). El uso de las TIC y sus implicaciones en el rendimiento de los alumnos de bachillerato. Un primer acercamiento. *Education in the Knowledge Society*, 18(1), 21-38. <https://dx.doi.org/10.14201/eks20171812138>
- Macaro, E. (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy*. Multilingual Matters.
- MacGregor, J.T. (1990). Collaborative learning: Shared inquiry as a process of reform. En M.D. Svinicki (Ed.), *The changing face of college teaching, New Directions for Teaching and Learning* No. 42 (pp. 19-30). Jossey-Bass.
- Mansooji, H., Ghaleshahzari, A., & Javid, M. (2022). EFL learner autonomy: Iranian university instructors' beliefs vs. actual practices. *MEXTESOL Journal*, 46(1). Recuperado de [https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=45958](https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=45958)
- Marconi, G., Campos, C. C., Covacevich, C., & Halgreen, T. (2020). What matters for language learning? The questionnaire framework for the PISA 2025 foreign language assessment (p. 7). OECD, (234). <https://www.oecd.org/officialdocuments/>

- Marconi, G., Campos, C. C., Covacevich, C., & Halgreen, T. (2020). What matters for language learning? The questionnaire framework for the PISA 2025 foreign language assessment (p. 7). OECD, (234). <https://www.oecd.org/officialdocuments/>
- Meneses, E. (2023). Resultados de exámenes de nivel de inglés en México: Revisión sistemática de investigaciones. *Alternancia*, 5(9), 53–67. <https://doi.org/10.55593/ej.26104a11>
- Mohammadi, S., & Zandi, H. (2023). Scaffolding self-regulation in an online English language course: Utility of contract learning. *TESL-EJ*, 26(4). <https://doi.org/10.55593/ej.26104a11>
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía*.
- Moreno Tapia, J. (2009). Diagnóstico de los usos e incorporación de las TIC en un escenario universitario. En *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo*.
- Noviana, N., & Ardi, P. (2020). Investigating learner autonomy in a TOEFL preparation program. *Journal of English Educational Study*, 3(1), 10–20.
- Nunan, D., & Lamb, C. (1995). *The self-directed teacher: Managing the learning process*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Pratiwi, D. I., & Waluyo, B. (2023). Autonomous learning and the use of digital technologies in online English classrooms in higher education. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep423. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13094>
- Ramírez Gómez, L. A., Pérez Maya, C. J., & Lara Villanueva, R. S. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social IEPC*, 12, 13–22.
- Rezalou, A., & Firat Altay, I. (2022). Strategies for developing autonomy by EFL learners and its relation to foreign language achievement. *Shanlax International Journal of Education*. <https://doi.org/10.34293/education.v10i3.4961>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A Description and Analysis*.

- Ríos Ramírez, R. R. (2017). Metodología para la investigación y redacción (1.a edición digital).
- Romano, M. E. (2020). *Autonomía y escritura en lengua extranjera en el nivel superior: Un análisis multidimensional*. Universidad Nacional de Córdoba.  
<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/17869>
- Rojas Bonilla, P. (2013). *Reforzando el aprendizaje del inglés en el aula con el apoyo y uso de las TIC* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Scharle, A., & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Estrategia Nacional de inglés.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico\\_en\\_Ingle\\_s\\_DIGITAL.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf)
- Sacko, M., & Haidara, Y. (2018). Developing autonomous listening learning materials for university students' TOEFL preparation. *LingTera*, 5(2), 170–178.
- Si Thu, A. (2019). Autonomous learning materials of structure and written expression for TOEFL preparation. *LingTera*, 6(1), 62–72.
- Stanchina, C. 1975. *The logic of autonomy as a strategy for adult learners*. Universidad de Nancy.
- Stanchina, C. (1976). *Autonomy at work with adults*. En E. Esch (Ed.), *Self-Directed Learning and Autonomy* (pp. 35-65). Universidad de Cambridge.
- Syakur, A., Junining, E., & Sabat, Y. (2019). Application of E-Learning as a method in educational model to increase the TOEFL score in higher education. *Journal of Development Research*, 3(2), 111–116. <https://doi.org/10.28926/jdr.v3i2.88>
- Trim, J. L. M. (1988). Preface. En H. Holec (Ed.), *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Consejo de Europa.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2015, mayo). UAEH-Modelo Educativo.  
[https://www.uaeh.edu.mx/modelo\\_educativo/docs/sin\\_modelo\\_educ\\_pag.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/modelo_educativo/docs/sin_modelo_educ_pag.pdf)
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2014, octubre). Plan de estudios Licenciatura en Ciencias de la Educación. [Documento no publicado].
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2013). Programa institucional de Lenguas.  
[https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/gesuniv/div\\_docencia/dui/pil.html](https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/gesuniv/div_docencia/dui/pil.html)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Investing in cultural diversity and intercultural dialogue*.  
<http://www.unesdoc.UNESCO.org/images/0018/001847/184755E.pdf>

Vera Balderas, S. (2022). *Enseñanza y aprendizaje del idioma inglés mediante el uso de videos de YouTube: Análisis de las experiencias de docentes y estudiantes universitarios* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].

Waterhouse, P. (1990). The Curriculum. En I. Gathercole (Ed.), *Autonomy in Language Learning* (pp. 4-6). London: CILT.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*