



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE
AUTÓNOMO DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DE
LICENCIATURA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE HIDALGO**

**Para obtener el grado de
Maestra en Ciencias de la Educación**

PRESENTA

Viviana Pérez Palafox

Directora

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

Comité tutorial

Dr. Javier Moreno Tapia
Dra. Graciela Amira Medécigo Shej

Pachuca de Soto, Hidalgo. junio de 2024



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
 Department of Educational Sciences
 Maestría en Ciencias de la Educación
 Master's Degree in Educational Sciences

No. Of. UAEH/ICSHU/ARACED/MCE/155/2024

Asunto: **Autorización de impresión**

MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO
DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA U.A.E.H.
PRESENTE

El Comité Tutorial de la TESIS del programa educativo de posgrado titulado "Análisis de las estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo del idioma Inglés de los estudiantes de licenciatura en una universidad pública de Hidalgo", realizado por la sustentante Viviana Pérez Palafox con número de cuenta 101883 perteneciente al programa de Maestría en Ciencias de la Educación, 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.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
 DIRECCIÓN DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR

TITULACIÓN

DA 11 MES 06 AÑO 24

RECIBO:

MAESTRO:

FORMA:

ATENTAMENTE
 "AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
 Pachuca de Soto, Hidalgo, mayo 31 de 2024

MTRA. IVONNE JIMÉNEZ RAMÍREZ
 Directora del ICShu



DRA. MARITZA LIBRADA CÁCERES MESA
 Director de Tesis

DRA. GRACIELA AMIRA MEDVEGICO SHEJ
 Asesor Metodológico

DR. JAVIER MORENO TAPIA
 Lector

DRA. MARIZELA ZÓÑIGA RODRÍGUEZ
 Suplente

C.C.P.

Carrilera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, México, C.P. 42084
 Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 4217
 moeeduc@uaeh.edu.mx



ÍNDICE

RESUMEN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
Pregunta de investigación	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
Justificación	15
CAPÍTULO 1. LA INVESTIGACIÓN EN TORNO AL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LENGUAS EXTRANJERAS	20
1.1 Aprendizaje autónomo del idioma inglés	23
1.1.1 Aprendiente autónomo	52
1.2 Estrategias de aprendizaje autónomo	61
1.3 Aprendizaje del inglés a nivel superior	74
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	91
2.1 Teorías sobre la adquisición del lenguaje	91
2.1.1 Innatismo	91
2.1.2 Interaccionismo	94
2.1.3 Conductismo	96
2.1.4 Cognitivismo	96
2.2 Teorías generales sobre adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras	98
2.3 Diferenciación entre aprendizaje y adquisición de lenguas	102
2.4 Aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras	107
2.4.1 Aprendiente autónomo	109
2.5 Estrategias de aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras	110
2.6 Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas	117
2.7 Teoría del aprendizaje social	130
CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE ESTUDIO	133
3.1 Enseñanza del inglés en la UAEH	133
3.2 Acreditación	135
3.2.1 Antecedentes internacionales de la acreditación de dominio de una lengua	136
3.3 Modelo Educativo UAEH	137
3.4 Programa Institucional de Lenguas	137
3.5 Normatividad del aprendizaje del inglés en la UAEH	138
CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO	140
4.1 Paradigma interpretativo	140
4.2 Estudio de caso	141

4.3 Técnicas de recolección de datos	142
4.3.1 Cuestionario como instrumento de recolección de datos	144
4.3.2 Entrevista en profundidad	145
4.3.3 Strategy Inventory for Language Learning (SILL)	146
4.4 Participantes	151
4.5 Procedimiento	152
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DEL USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA DE LA UAEH	154
5.1 Objetivo 1. Estrategias de aprendizaje autónomo utilizadas por los estudiantes de licenciatura de la UAEH.	154
1. Estrategias de memoria	154
2. Estrategias cognitivas.	161
3. Estrategias compensatorias.	173
4. Estrategias metacognitivas.	178
5. Estrategias afectivas.	187
6. Estrategias sociales.	193
5.2 Objetivo 2. Caracterización de las estrategias de aprendizaje autónomo utilizadas por los estudiantes de la UAEH	199
5.3 Objetivo 3. Descripción de las experiencias personales de los estudiantes de licenciatura de la UAEH a partir de las prácticas que realizan en el idioma inglés	207
CONCLUSIONES	215
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	221
REFERENCIAS	222
ANEXOS	230
Anexo I. Instrumentos de recolección de datos	230
Anexo II. Oficios de presentación	233
Anexo III. Consentimiento informado para entrevista	235
Anexo IV. Contenido programático de las asignaturas de lengua extranjera	236
Anexo V. Cronograma de trabajo	243

RESUMEN

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera en México representa diversos retos. A nivel superior, las instituciones públicas y privadas han implementado métodos y programas que le permiten al estudiante el acceso a la lengua; sin embargo, a pesar de los esfuerzos por establecerlo de manera obligatoria, los niveles de dominio alcanzados entre la población estudiantil no son los esperados.

Si bien es cierto que diversos factores intervienen en el resultado tal como se ha evidenciado en investigaciones desde distintos contextos alrededor del mundo, es necesario determinar el caso particular de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, debido a que los programas de enseñanza del inglés se implementaron desde la década de los 90s de manera obligatoria en todas sus escuelas. Incluso desde la implementación del Programa Institucional de Lenguas vigente desde 2013 a la fecha, se ha considerado como requisito de titulación la obtención de un nivel de dominio B1 o superior, según lo establecido por el Marco Común de Referencia para la Lengua, lo cual ha provocado retraso en los procesos de la obtención de grado a nivel licenciatura.

Por otra parte, el Modelo Educativo de la institución considera de suma importancia que el estudiante sea partícipe activo en su propio proceso de aprendizaje. Además, los factores que tienen que ver con la enseñanza tales como la preparación o la experiencia del docente, el método y materiales que utiliza, entre otros no garantiza que se propicie el aprendizaje; sin embargo, le permite al estudiante ser consciente de que debe involucrarse y tomar decisiones que le permitan mejorar el dominio del idioma inglés, no solo para acreditar las seis asignaturas que contempla el

programa de lenguas, sino para titularse, tener mejores oportunidades como estudiante y como futuro profesional.

Por este motivo, la investigación que se presenta a continuación se centra en las posibilidades que el estudiante tiene para desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo que le permitan mejorar el dominio del inglés de manera independiente. Se abordó a través de un modelo mixto de investigación debido a que permite la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos estudiados, por lo que se realizó la recolección de datos y el análisis de los mismos desde un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo, así como su integración y discusión conjunta.

En el primer apartado se describen los datos que dieron origen al problema de investigación, abordando desde la perspectiva internacional, nacional e institucional, lo cual permitió establecer el objetivo general, así como los objetivos específicos, indicando lo que se estudia en este trabajo, el modo en el que se aborda y la razón por la que se investiga. También se justifica la relevancia, las aportaciones y la viabilidad del trabajo, indicando las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento al que se adscribe, de acuerdo al programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

En el primer capítulo se desarrolla el estado del conocimiento, donde se describe el análisis de los trabajos de investigación tanto nacionales como internacionales relacionados con las categorías de análisis del objeto de estudio. La recolección y análisis de investigaciones previas permite identificar el modo en el que se ha abordado y la perspectiva desde la que se ha estudiado, lo cual abre la oportunidad de trabajar en aspectos que no han investigado en el pasado.

El segundo capítulo muestra la construcción del marco teórico, en el cual se describen los fundamentos que orientan la comprensión teórica y epistemológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés a nivel superior. También se presentan las teorías generales de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras, los métodos de enseñanza del inglés y la teoría del aprendizaje social.

En el tercer capítulo se describe el contexto de estudio de esta investigación, se detalla de manera particular la situación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo con respecto a la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés. Se hace un breve recorrido histórico en cuanto a la implementación de los programas de inglés para de licenciatura, el Modelo Educativo de la institución, el Programa Institucional de Lenguas y la normatividad en cuanto al aprendizaje del inglés.

En el cuarto capítulo se detalla el Diseño Metodológico, donde se describe el paradigma, enfoque y diseño de la investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y su proceso de validación, la forma en la que se llevó a cabo el análisis, así como la descripción del contexto de estudio y sus participantes.

En el quinto capítulo se muestran los hallazgos obtenidos de manera gráfica, lo cual da respuesta a las preguntas de investigación. El análisis elaborado es resultado de la triangulación de la información obtenida desde la construcción del estado del conocimiento, el marco teórico y metodológico junto con la evidencia recolectada.

El apartado de conclusiones presentadas se relaciona con el alcance de los objetivos propuestos en la investigación, así como el análisis de los resultados, lo cual permite hacer

recomendaciones para futuras investigaciones, considerando los alcances y limitaciones del presente trabajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Debido a la innegable relevancia que cobró la enseñanza del inglés, se vio la necesidad de medir los niveles de dominio alcanzados en diferentes partes del mundo. El último resultado del English Proficiency Index (2022), el cual es el ranking mundial más grande según el dominio del inglés, ubica a México en la posición 88 de 111, y en el 19 de 20 a nivel latinoamericano.

Hablando solo de México, este mismo ranking señala que Hidalgo se encuentra en el lugar 22 de 31. Lo anterior explica la situación estatal y nacional sobre el dominio del inglés (EF, 2022).

En América Latina el escenario sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés es variado. Existen estudios comparativos con indicadores de progreso que lo muestran, por ejemplo el análisis realizado por Cronquist y Fiszbein (2017), donde se estudió el marco de políticas para el aprendizaje del idioma inglés, describiendo las acciones de diez países, entre ellos México, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Panamá, Perú y Uruguay. Los indicadores considerados tienen que ver con el fundamento legal de la enseñanza del idioma en el país, los estándares del aprendizaje, el rendimiento de los estudiantes y las cualificaciones de los docentes.

El país mejor posicionado en el EF English Proficiency Index (2022) es Argentina, el cual ocupa el lugar 30 de 111 y el primero en Latinoamérica. Sin embargo, en el análisis de Cronquist y Fiszbein (2017) se observa que en este país no hay fundamentos legales ni estándares de aprendizaje o de medición del rendimiento, como metas de dominio o evaluación del mismo. El único indicador identificado es el estándar de los profesores, los cuales están calificados para la labor docente. Por otro lado, México cumple con casi todos los indicadores y pese a esto, su nivel de dominio del inglés es muy bajo. Según este análisis, el único indicador con el que no se

cumple en nuestro país es en los estándares educativos de los profesores, es decir, no se sabe con certeza si están calificados para la enseñanza de la lengua extranjera o si cuentan con un nivel de dominio del inglés óptimo.

La enseñanza de inglés en México a nivel superior

Las instituciones educativas a nivel superior se alinean con referentes nacionales e internacionales para establecer metas respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) se tiene en cuenta lo estipulado en la Ley General de Educación Superior (2021), donde se enuncia la importancia de la enseñanza de las lenguas extranjeras, dando prioridad al idioma inglés por ser considerada la lengua franca, es decir, el medio por el cual personas de diferentes orígenes pueden comunicarse entre sí cuando no tienen la misma lengua en común. Dicho sea de paso, es el idioma en el que se publica antes que en cualquier otro la producción científica, además de ser el vehículo principal para las relaciones comerciales entre países.

Sumado a lo anterior, el Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) indica que es imperativo facilitar el acceso de los estudiantes al aprendizaje de una segunda lengua, en particular del idioma inglés, con la finalidad de alcanzar una educación superior de calidad académica. Por este motivo, la UAEH contempla la enseñanza y el aprendizaje del inglés de manera obligatoria en todos los programas de bachillerato y licenciatura, tal como se enuncia en el Programa Institucional de Lenguas (UAEH, 2013), el cual ha estado vigente desde 2013 a la fecha.

La enseñanza y el aprendizaje de inglés en la UAEH

En la UAEH se ha considerado la enseñanza del inglés en los programas de licenciatura desde la década de los 90. No obstante, el 1 de junio de 2000 fue creada la Dirección Universitaria de Idiomas (DUI) con la finalidad de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la institución, tomando en cuenta los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER [Cambridge, 2023]), tal como se indicó en el entonces vigente Programa Institucional de Lenguas Extranjeras, PILE (PILE). La transición del PILE al PIL (2013) se vio reflejada al hacer una diferencia entre la metodología utilizada, el número de horas de clase por semestre, la enseñanza y aprendizaje de otros idiomas además del inglés a nivel licenciatura, los procesos de acreditación de las asignaturas, la variedad de materiales empleados en clase (como los libros de texto), el número de cursos del idioma de acuerdo a las necesidades de los programas de licenciatura, además de la institucionalización del inglés para bachillerato y licenciatura, lo cual homogeniza los procesos sin considerar las particularidades de cada programa educativo, sin mencionar que el PIL considera como requisito de titulación para la mayoría de los programas de licenciatura alcanzar el nivel de dominio B1 de acuerdo al MCER (Cambridge, 2023), lo cual ha sido motivo de constante debate entre estudiantes, docentes y directivos.

Los estudiantes de edad regular que en el semestre enero-junio 2023 se encuentran cursando el primer semestre de cualquier programa de licenciatura han experimentado los efectos del PRONI en su educación básica, es decir, la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés a través del Programa Nacional de Inglés por parte de la SEP (SEP, s/f), además de que un gran número también cursó la educación media superior en una escuela preparatoria

perteneciente a la UAEH, por tanto ha vivido los efectos del PIL en bachillerato, de manera que podría asumirse que el acumulado de ciclos escolares aprendiendo inglés debería ser suficiente para entrar a la universidad con un nivel de dominio como usuario independiente según el MCER (Cambridge, 2023); sin embargo, la realidad difiere, ya que un número considerable de estudiantes tiene dificultades para certificar su nivel de dominio para titularse, y que inglés es una de las asignaturas con alto nivel de reprobación.

Sumado a lo anterior, todos los programas a nivel bachillerato o equivalente contemplan la enseñanza del inglés como lengua extranjera, de manera que en teoría, los estudiantes pasan gran parte de su vida académica estudiando inglés. No obstante, a lo largo de diferentes investigaciones se ha identificado que el logro o la falta de éste con respecto al dominio del idioma es multifactorial, por ejemplo, García *et al.*, (2017) indican que los estudiantes no tienen claridad sobre las herramientas con las que cuentan para favorecer su proceso de aprendizaje; mientras que las investigaciones de Cabrales y Díaz (2017), Sakrak-Ekin y Balcinkanli (2019) o la de Lavado *et al.*, (2019) demuestran que cuando se desarrollan estrategias de aprendizaje autónomo, los estudiantes tienen mejoras en su desempeño y rendimiento académicos.

Esto denota que es indispensable abordar los factores que inciden en el aprendizaje y que están relacionados con el estudiante, pues son ellos quienes se enfrentan a situaciones como la reprobación, quienes desarrollan estrategias para aprender la lengua, quienes se sienten o no motivados para aprender y pueden tomar acciones para mejorar su desempeño. Los estudios demuestran que cuando se hacen cargo de su aprendizaje, pueden mejorar de forma significativa su desempeño (Aguilar & Molina, 2015; Peña, 2019; García *et al.*, 2017).

Cabe destacar que el requisito de dominio del idioma varía de escuela a escuela. En México no existen estándares al respecto a nivel nacional o estatal. Cada institución establece la exigencia de certificación del idioma al ingreso o egreso de los programas. En el caso particular de la UAEH, dentro de sus diferentes programas de licenciatura, se espera que en general los estudiantes logren el dominio del nivel B1 según lo establecido por el MCER (Cambridge, 2023), pero no es requisito de titulación en todos los programas.

Dentro del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu), perteneciente a la UAEH, de los 11 programas de licenciatura que se ofertan (Antropología Social, Ciencias de la Educación, Comunicación, Planeación y Desarrollo Regional, Historia de México, Sociología, Derecho, Enseñanza de la Lengua Inglesa, Innovación y Tecnología Educativa [modalidad virtual], Ciencia Política y Administración Pública, Trabajo Social (UAEH, s.f.)), algunos contemplan como requisito de titulación el acreditar el nivel B1 de inglés, según el MCER (Cambridge, 2023). La aplicación de dicha prueba se establece por primera ocasión durante el séptimo semestre del plan de estudios para un alumno con status regular que ya ha aprobado las seis asignaturas que contempla el programa de inglés de la universidad.

Diversas investigaciones en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera han demostrado que el conocimiento del nivel previo tiene incidencia en el desempeño a nivel superior. A pesar de que los estudiantes saben que el aprendizaje del inglés es importante en diversas áreas, no todos toman acciones que favorezcan su aprendizaje (Quijano *et al.*, 2019; Peña, 2019; Domínguez *et al.*, 2021). De modo contrario, estudios como el de Vera (2022) demuestran que cuando se utilizan las tecnologías y los recursos digitales con propósitos educativos y además se ofrece entrenamiento, acompañamiento y retroalimentación al estudiante,

este genera un impacto positivo en el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo, competencias comunicativas y habilidades lingüísticas.

El análisis de la literatura ha demostrado que el aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso en el que múltiples factores intervienen; sin embargo, en esta investigación se abordaron los relacionados al estudiante y la forma en la que inciden para que tenga éxito. Dentro de esta gama se pueden considerar las estrategias de aprendizaje, la motivación para aprender inglés, el uso de las TIC para practicar el idioma, el conocimiento previo, el tiempo dedicado al desarrollo de las habilidades de la lengua y la reprobación. No obstante, para llevar a cabo esta investigación se puso énfasis en las estrategias de aprendizaje autónomo que el estudiante puede y debe desarrollar para lograr el dominio del inglés como lengua extranjera.

De acuerdo a lo revisado en diferentes trabajos académicos, se identificaron diferentes elementos que intervienen en el aprendizaje autónomo de los estudiantes de inglés. Martínez (2012), indica que debe iniciarse con un examen diagnóstico del idioma, para que el estudiante comience a estudiar en el nivel adecuado. Esto es crucial, debido a que ubicar a un estudiante en un nivel mayor al que le corresponde le puede causar ansiedad y de modo contrario, ubicarlo en un nivel inferior, le puede generar aburrimiento.

De manera interna, en la UAEH existe un examen de ubicación de inglés, el cual forma parte del examen de ingreso a licenciatura. De esta manera, se determina el nivel que le corresponde a cada estudiante de acuerdo a su desempeño en esta prueba. Sin embargo, el PIL no contempla ubicar a los estudiantes en las asignaturas según su nivel. Cuando un estudiante alcanza un nivel mayor al básico, debe realizar diferentes trámites administrativos para acreditar la(s) materia(s), para no cursarlas, e iniciar sus estudios del idioma cuando le corresponda. En

caso de que el estudiante no lo haga, deberá estar en el aula tomando las clases aunque no sea necesario. Este proceso ha generado descontento e interfiere en la dinámica del aula.

Por otro lado, Martínez (2012) y Domínguez *et al.* (2021) indican la importancia de conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes para orientarlos sobre estrategias que disminuyan el impacto negativo de sus preferencias en su desempeño. Asimismo, son necesarios para el diseño e implementación de materiales adecuados. En la UAEH existen diferentes mecanismos utilizados para conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Uno de ellos es a través del Programa de Asesoría en el Autoaprendizaje de una Lengua Extranjera (PAALE) de la UAEH. Este programa hace un diagnóstico de los estudiantes de nuevo ingreso en todas las licenciaturas, aplicando tests de estilos de aprendizaje, entre otras pruebas (UAEH, s.f.). No obstante, no siempre se comparten los resultados de estos diagnósticos, y en caso de conocerlos, no hay garantía de que sean tomados en cuenta en la planeación y desarrollo de las clases.

Con respecto al docente, estudios como los de Lobo y Díaz (2016), Aguayo y Ramírez (2019), Aguilar y Molina (2015) y Méndez y Yepes (2017) indican que se deben promover y guiar las estrategias de aprendizaje autónomo en el aula. El papel del docente, entre otras cosas, es modelar ya que el uso de estrategias pedagógicas debe ser trabajado con anticipación en el aula (Aguilar y Molina, 2015). Las actividades deben ser instruidas y planeadas de antemano, con el propósito de incentivar al estudiante para que el proceso de aprendizaje sea efectivo. Aunque es cierto que se debe favorecer el uso de las TIC, ningún recurso digital sustituye la labor del docente. Más bien, favorecen el desarrollo gradual de habilidades hasta el logro de la autonomía.

La UAEH cuenta con el Centro de Autoaprendizaje de Idiomas (CAI), el cual ofrece áreas de apoyo a través de un modelo de autonomía del aprendizaje para el desarrollo de las

competencias comunicativas de las lenguas extranjeras (UAEH, s.f.). Dentro de las asignaturas de inglés, se consideran 12 horas de asistencia al CAI durante el semestre. El estudiante puede elegir los recursos que desea utilizar. Cabe mencionar que a partir de la pandemia por COVID-19, la oferta se ha modificado aunque sigue persiguiendo los mismos objetivos. La idea general es que el estudiante se enfrente a escenarios culturales reales donde el idioma inglés sea el medio de interacción.

Mediante esta investigación se identificó a los estudiantes de licenciatura del ICSHu en la UAEH que manifiestan autonomía en el aprendizaje del inglés, pues se considera oportuno y relevante diagnosticar cuáles y en qué medida se utilizan. De esta forma se puede determinar cuáles son las experiencias personales de los estudiantes al emplearlas en favor de su aprendizaje, considerando que estos se convierten en un modelo para el resto de la clase, pues su proceder puede y debe ser imitado para alcanzar mejores resultados (Monereo *et al.* 2001).

Pregunta de investigación

¿Qué tipo de estrategias favorecen el aprendizaje autónomo del idioma inglés de los estudiantes de licenciatura de la UAEH?

Preguntas Específicas

1. ¿Qué estrategias de aprendizaje autónomo del idioma inglés utilizan los estudiantes de licenciatura de la UAEH?
2. ¿Cómo se caracterizan las estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo del idioma inglés de los estudiantes de licenciatura de la UAEH?
3. ¿Cuáles son las experiencias/significados personales de los estudiantes de licenciatura de la UAEH con relación a las estrategias que han favorecido su aprendizaje autónomo?

Objetivo general

Analizar el tipo de estrategias de aprendizaje autónomo del idioma inglés de los estudiantes de licenciatura de la UAEH a través de su identificación y caracterización para describir sus experiencias personales.

Objetivos específicos

1. Identificar las estrategias de aprendizaje autónomo que emplean los estudiantes del idioma inglés en dos programas de licenciatura de la UAEH a través de un instrumento estandarizado para identificar los casos de interés.
2. Caracterizar estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo en el idioma inglés que han utilizado los estudiantes de licenciatura de la UAEH de acuerdo a la clasificación de Oxford (1990), para identificar el tipo y la frecuencia de uso de las estrategias.

3. Describir las experiencias personales de los estudiantes de licenciatura de la UAEH a partir de las prácticas que realizan en el idioma inglés para identificar los resultados del uso de las estrategias.

Justificación

En México se ha considerado la enseñanza del inglés dentro del sistema educativo en la educación básica desde 1926, año en el cual se creó el nivel de educación secundaria. Este proceso ha sufrido diferentes cambios a lo largo de las décadas. En fechas recientes se estableció el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PNIEB), mediante el cual se generó una propuesta para incorporar el idioma a la enseñanza en México a partir de 2009 (Chablé, 2017). En años posteriores, con la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés a través del Programa Nacional de Inglés (PRONI), se esperaba fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en los planes y programas de estudio desde preescolar hasta la secundaria.

En el año 2017 Aurelio Nuño, el entonces titular de la Secretaría de Educación Pública, indicó que se esperaba que en un periodo de veinte años, los mexicanos terminaran la educación básica con una certificación oficial de dominio del inglés, con la finalidad de que fueran capaces de desempeñarse en cualquier lugar del mundo. Parte de la estrategia tenía que ver con la profesionalización de los maestros desde su formación en las escuelas normales, por lo que se tenía contemplado la contratación de docentes preparados y certificados en el inglés para capacitar a los futuros profesores de educación básica, generando así ambientes de enseñanza y aprendizaje bilingües o multilingües, si se hablaba una lengua originaria.

Siguiendo lo establecido en el PRONI, al terminar la educación secundaria los estudiantes de educación básica habrían culminado cuatro ciclos de aprendizaje de inglés, mediante los cuales alcanzarían un nivel de dominio B1 según el MCER (Cambridge, 2023), de manera que en el bachillerato ya no tendría que ser necesario tomar clases de inglés básico (Chablé, 2017). Sin

embargo, la realidad en el sistema público de educación no refleja el logro de los objetivos planteados, motivo por el cual la calidad de la enseñanza pública en México es cuestionable y debatible.

Por otro lado, las instituciones educativas a nivel superior se alinean con referentes nacionales e internacionales para establecer metas respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la UAEH se tiene en cuenta lo estipulado en la Ley General de Educación Superior (2021), donde se enuncia la importancia de la enseñanza de las lenguas extranjeras, dando prioridad al idioma inglés por ser considerada la lengua franca, es decir, el medio por el cual personas de diferentes orígenes pueden comunicarse cuando no tienen la misma lengua en común.

El éxito en el logro de dominio de las lenguas extranjeras es multifactorial, tiene que ver con los objetivos de las instituciones educativas; el entorno en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje; de la labor y preparación del docente; del currículum, dentro del cual se reflejan los objetivos institucionales, los planes y programas de estudio, los materiales que se utilizan, entre otros; además del estudiante: edad, estilo de aprendizaje, motivación y habilidad para aprender, entre otros. Por este motivo, docentes, lingüistas y otros expertos, así como padres de familia y políglotas han debatido sobre el éxito que tienen los niños migrantes que se ven forzados a aprender un nuevo idioma en contextos informales, o sobre niños que nacen en familias multiculturales, que a su vez se ven envueltos en ambientes bilingües o multilingües (Steve Kaufmann, 2022). Entonces, es adecuado abordar los aspectos favorecen el aprendizaje o la adquisición de lenguas extranjeras en las situaciones descritas y los factores que impiden que se aprenda inglés en los contextos formales.

Lo anterior evidencia la necesidad de hacer una evaluación de los programas tanto de educación básica como de la UAEH a nivel superior para detectar las áreas que requieren ajustes, para que de este modo la educación en lenguas extranjeras de respuesta a los objetivos planteados y a las demandas de la vida contemporánea.

El Programa Institucional de Lenguas de la UAEH, en aras al cumplimiento de los indicadores del Plan de Desarrollo Institucional 2011-2017, propuso la certificación lingüística como evidencia de aprendizaje (UAEH, 2013). Por este motivo, a partir de esa fecha la institución solicita como requisito de titulación en la mayoría de sus programas de licenciatura que el estudiante obtenga un mínimo de 446 puntos en la prueba estandarizada TOEFL (Test of English as a Foreign Language, por sus siglas en inglés) para la acreditación del idioma, o demostrar un grado de dominio de la lengua a nivel B1, según lo establecido en el MCER (Cambridge, 2023).

El resultado observado es que de forma gradual, se ha convertido en un elemento de motivación tanto intrínseca como extrínseca para los estudiantes porque saben que obtener el certificado es condicionante para culminar su proceso de titulación. Según la secretaria de la Academia del Programa Institucional de Lenguas (semestre enero-junio 2022), solo del 25-30% de los estudiantes logran obtener el nivel requerido en su primera oportunidad al presentar la prueba TOEFL, mientras que el 70% restante debe tomar una segunda, tercera o hasta cuarta oportunidad de presentarlo y acreditarlo, esto le puede tomar uno o más semestres al estudiante, pues incluso debe tomar un curso adicional de preparación para la prueba (Centro de Lenguas, 2022). Entonces, esto lleva a la reflexión de replantear los factores que intervienen en el proceso

de aprendizaje del idioma, uno de ellos es el desarrollo en la autonomía del estudiante de lenguas extranjeras.

El propósito final de la enseñanza de lenguas extranjeras en la UAEH es que los estudiantes no solo aprendan, sino que se apropien del idioma y sean capaces de utilizarlo en su vida laboral y académica, en respuesta a las demandas de nuestro mundo globalizado. Por esta misma causa, en los últimos años se ha transformado la manera en la que los estudiantes aprenden. El aprendizaje en la actualidad se concibe como una actividad continua, que no solo se propicia en contextos formales de aprendizaje y que permite construir una serie de competencias, motivo por el cual se reconoce al estudiante desde su individualidad, hasta su colaboración como parte de la sociedad.

Para lograr estos objetivos, la UAEH propone un Modelo Educativo que enuncia en una de sus ideas centrales “que el estudiante sea el responsable último de su propio proceso de aprendizaje” (UAEH, 2015). Dada la dificultad que enfrentan muchos de los estudiantes de licenciatura que cursan las asignaturas de inglés, surge la necesidad de analizar las estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras, para que así se promuevan desde el aula a través del docente y una mayor cantidad de estudiantes mejore su desempeño académico y a su vez se eviten los retrasos en los procesos de titulación.

Como puede observar en el apartado sobre fundamentos teóricos del aprendizaje de lenguas extranjeras, las estrategias de aprendizaje autónomo del inglés y sus repercusiones se han investigado en las últimas décadas alrededor del mundo, puesto que sin importar la lengua materna, ha crecido la necesidad de aprender lenguas extranjeras y México no es la excepción; por tanto, se comprende la importancia de que los estudiantes pongan en marcha estrategias de

aprendizaje autónomo, lo cual les permitirá ser conscientes y tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje, en consecuencia, su actuar será crítico y reflexivo. De este modo, podrán autorregular su conducta, el aprendizaje será más agradable y eficaz, y derivado de esto, se podrá trasladar a nuevas situaciones.

En vista de lo anterior, esta investigación se adscribe a la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento “Diagnóstico, Evaluación y Planeación Educativa”, la cual se centra en las prácticas educativas, docentes, de evaluación y diagnóstico, porque atiende la necesidad de apoyar la investigación educativa a través del diagnóstico de necesidades, niveles de avance y desempeño educativo en diferentes actores y procesos (UAEH, s.f.). Esta línea de investigación está encaminada a la mejora en la formación de los estudiantes considerando la reflexión crítica sobre contextos institucionales determinados, atendiendo la subjetividad de los agentes y sujetos involucrados en la educación.

Del mismo modo, se vincula a la línea de investigación sobre “Currículum, Innovación Pedagógica y Formación” debido a que posiciona a la investigación en y sobre la educación porque se plantea sobre la base de aspectos teóricos y reflexión crítica. La innovación del currículum se adscribe al uso de las TIC considerando elementos escolares, socioculturales, epistemológicos, con miras a la formulación de un planteamiento que permita investigar e intervenir para dar solución a un problema.

CAPÍTULO 1. LA INVESTIGACIÓN EN TORNO AL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LENGUAS EXTRANJERAS

El estado del conocimiento tiene que ver con el análisis sistemático y valoración de la producción intelectual generada en un lapso determinado, lo cual sienta las bases para identificar las condiciones en las que se ha presentado un fenómeno de interés de un campo de estudio. Es por eso que para este trabajo se hizo una búsqueda de información sobre investigaciones de cinco años o menos en artículos de revistas, tesis de doctorado o maestría y capítulos de libro impresos o digitales.

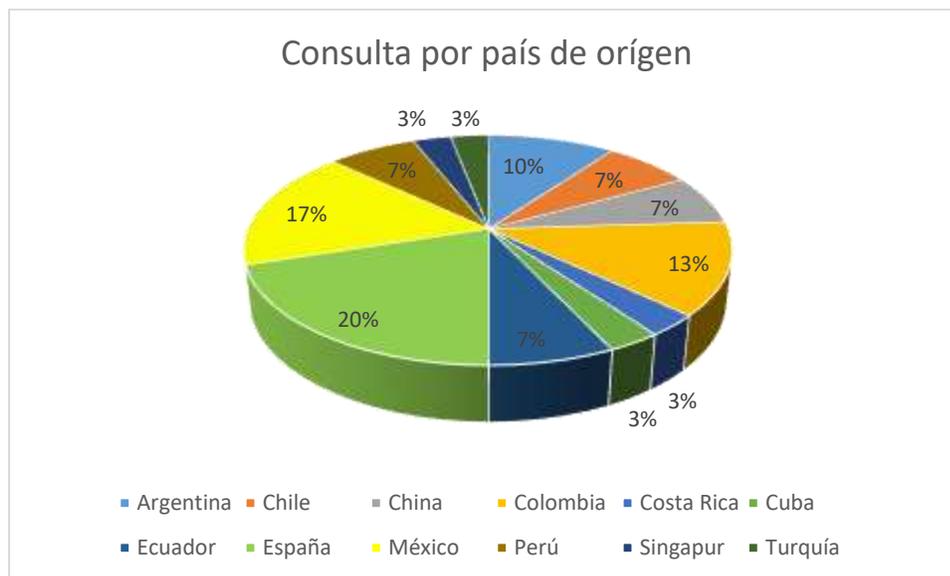
La literatura académica consultada se obtuvo de fuentes tomadas de portales científicos y académicos, como Google Académico, Redalyc y SciELO, entre otros. También se consultaron bibliotecas digitales y repositorios institucionales de universidades reconocidas a nivel internacional. Se analizaron 30 fuentes de información relacionadas al aprendizaje autónomo del idioma inglés como lengua extranjera, a las estrategias de aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras y a la enseñanza y aprendizaje del inglés a nivel superior, como se muestra a continuación:

Gráfico 1: Porcentajes por tipo de trabajo



De los documentos revisados, el 17% son nacionales y el 83% internacionales de países como Argentina, Chile, Colombia, Cuba, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Perú, Singapur y Turquía.

Gráfico 2: Porcentajes según el país de origen



Se efectuó un análisis de los artículos y tesis encontrados para elaborar una tabla que concentrara los elementos identificados como el objetivo del estudio, el contexto de la investigación, la problemática principal, la metodología utilizada, las técnicas para el análisis de los resultados y los hallazgos en cada uno de los trabajos. La importancia de su análisis radica en conocer lo que se ha investigado, el modo en el que se ha hecho y los principales hallazgos en torno al aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras, sobre las estrategias de aprendizaje autónomo y acerca de la enseñanza y aprendizaje del inglés a nivel superior.

La búsqueda documental se organizó en torno a las siguientes categorías:

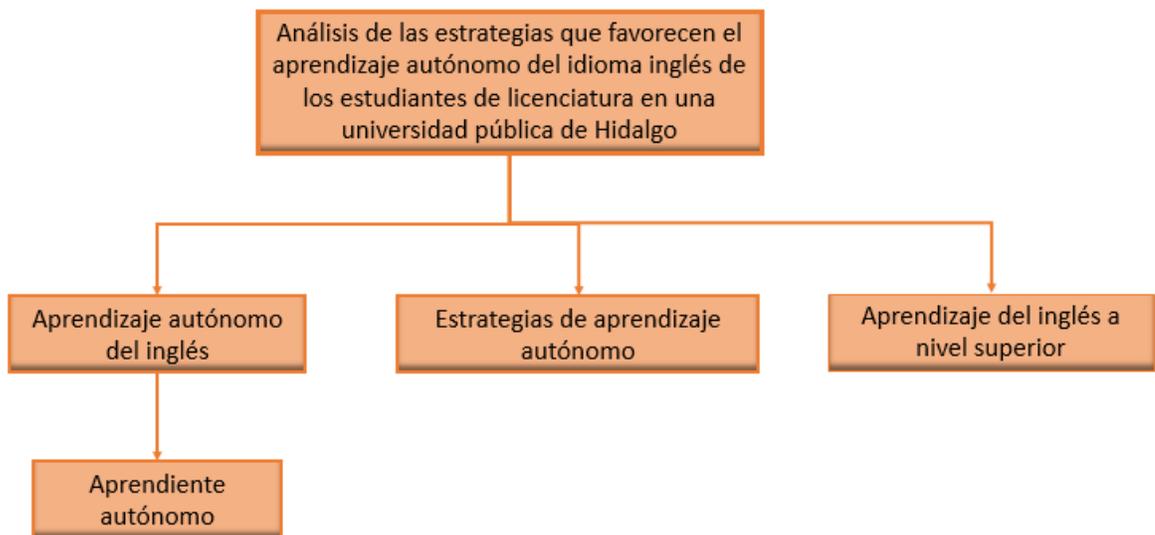


Figura 1. Categorías de análisis del Estado del Conocimiento.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presentan de manera breve las ideas centrales de los documentos revisados.

1.1 Aprendizaje autónomo del idioma inglés

El concepto del aprendizaje autónomo fue propuesto por primera vez por Henri Holec en 1981, quien es considerado el padre de la noción sobre autonomía de los aprendientes de lenguas extranjeras. A partir de entonces, se ha enriquecido su definición y se han realizado importantes investigaciones en torno a la temática en todo del mundo, debido a la necesidad que ha cobrado el aprendizaje de idiomas extranjeros, particularmente el inglés (Holec, 1981).

En la tesis de maestría presentada por Bórquez (2011) titulada “El aprendizaje autónomo en la enseñanza de una segunda lengua a través de un texto literario” se hace una propuesta en el uso de un material literario para promover el aprendizaje autónomo del inglés. En el estudio se analizaron diferentes visiones del proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras y a través de la propuesta, se estableció el objetivo de mejorar las habilidades de la lengua mediante el uso de la literatura. El material elaborado fue una historia de siete capítulos presentada de forma impresa y en audio, con ilustraciones y actividades para el estudiante en las cuatro habilidades del idioma. Las principales características del material fueron la originalidad, elementos relacionados con la motivación y actividades que permitieron trabajar con la lengua enfocadas al desarrollo de habilidades y estrategias aplicables al proceso de aprendizaje.

La investigación fue de tipo cualitativo, un estudio cuasi-experimental de tipo deductivo y se llevó a cabo en la Universidad Autónoma del Estado de México. Para la selección de los participantes, se optó por un TOEFL para medir el nivel de dominio del inglés. Además, se elaboró un instrumento para medir las estrategias de aprendizaje autónomo elaborado por la investigadora. Una vez identificada la muestra, se trabajó en un taller en el cual se realizaban diferentes actividades, con el objetivo de que se desarrollaran estrategias de aprendizaje

autónomo. El estudiante debía poder identificar las estrategias, reconocer sus debilidades y fortalezas y trabajar de manera consciente, logrando que tomara responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

Después de la aplicación de los instrumentos, se pudo identificar que el estudiante resulta beneficiado cuando se promueven actividades que le permiten desarrollar su autonomía y en consecuencia, se refleja en el aprendizaje del inglés y en otras áreas académicas. Sin embargo, se identifica que los resultados no son generalizables debido a que cada estudiante es diferente desde su constitución biológica, de desarrollo y personalidad; además de que existe la influencia de factores ajenos al individuo que le permiten o no la adaptación y el aprovechamiento de estrategias de aprendizaje autónomo.

Por otro lado, se identificó que el uso y desarrollo de estrategias también es variable; no obstante, en el caso del material utilizado en el taller impartido en este estudio permitió la mejora de la comprensión lectora y expresión escrita debido a que estuvo basado en el uso de material literario de corte fantástico, lo cual también se atribuye a la variedad de actividades empleadas.

En la investigación realizada por Aguilar y Molina (2015), como parte de su tesis de maestría titulada “Rutas del aprendizaje autónomo del Inglés como L2 en la era digital” llevada a cabo en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Colombia, se describen las rutas por las que transitan estudiantes que destacan en su rendimiento académico en inglés con la finalidad de conocer las prácticas de estos estudiantes y proponer la implementación de espacios lúdicos e interactivos que les permitan aprender a través de la experimentación y el uso de las tecnologías para incentivar la iniciativa propia.

La problemática identificada en este estudio es la necesidad de aprender inglés en el país, el uso cotidiano con los medios digitales, la búsqueda de otras formas de aprendizaje de las nuevas generaciones y su interés por acercarse al conocimiento por sí mismos. Además, en la escuela los docentes tratan de atraer la atención hacia ellos cuando los estudiantes están enfocados en sus equipos móviles, dejando de lado la oportunidad que tienen de usar la tecnología para favorecer el aprendizaje. Debido a esto, Aguilar y Molina (2015) se dieron a la tarea de investigar cuáles son las rutas que emprenden los estudiantes destacados en inglés hacia su aprendizaje autónomo en la era digital, siendo este el objetivo general de su investigación.

Con respecto a la autonomía, recuperan las aportaciones de Lagos y Ruiz (2007), quienes indicaron que la autonomía se convierte en una forma de vida más organizada, lo que quiere decir que el estudiante desarrolla habilidades que no sólo son útiles en la escuela, sino a lo largo de su vida. Por otro lado, Viáfara y Ariza (2008) afirman que la autonomía no se constituye en ambientes aislados, sino que está ligada a condiciones sociales y económicas (por este motivo, se recupera la Teoría del Campo Social de Pierre Bourdieu [1991] y con base en ella se traza la investigación). También se enfatiza que la autorregulación es la capacidad que desarrolla un estudiante para autodirigirse, autocontrolarse y actuar de manera responsable, lo que lo llevará a asumir las consecuencias de sus actos. Por lo tanto, pueden conducirse de forma más libre y mostrar mayor independencia. Debido a que viven de manera organizada, son capaces de expresar gustos, sentimientos, emociones y pensamientos con libertad y responsabilidad. La autonomía está relacionada con el trabajo colaborativo, puesto que genera responsabilidad y confianza en sí mismo, fomenta la tolerancia y la paciencia y permite el desarrollo de la autoconfianza en los estudiantes y los ayuda a expresarse con mayor facilidad.

Acerca del aprendiente autónomo, se recuperan las contribuciones de Lagos y Ruiz (2007), quienes afirman que el desarrollo cognitivo, afectivo y social del individuo, además de su personalidad y autoestima, inciden en el desarrollo de su autonomía. Del mismo modo, se cita a Rodríguez (2009), quien menciona que existe una mayor manifestación de prácticas metacognitivas y socioafectivas que estrategias cognitivas en los aprendientes autónomos. Con respecto al papel del docente en el desarrollo de la autonomía, se retoman las aportaciones de diversos autores como Cabrales *et al.*, (2010) y Luna y Sánchez (2005), quienes indican que es necesario que el docente motive a los estudiantes, sirva de guía, lidere y modele los procesos de aprendizaje, además de que fomente la responsabilidad.

La investigación realizada fue de corte cualitativo, el objetivo fue caracterizar y analizar las historias de vida de siete estudiantes a través de la narración biográfica. Se utilizaron el diario de campo dirigido y la entrevista para la recolección de datos. Como resultado, se describieron las prácticas extra escolares que tienen los estudiantes durante su tiempo libre para mejorar su dominio del idioma inglés. Al documentar la historia de vida de dichos estudiantes, se pudo identificar el camino que ha transitado para sobresalir en el uso de la lengua haciendo uso de recursos abiertos al público, ya que ninguno de ellos había estudiado en escuelas privadas.

Se descubrió que utilizan sus ratos de ocio para continuar la práctica del idioma haciendo uso de sitios web. Se indica que, además del rol que se ha descrito sobre los docentes, el de los padres de familia es vital, puesto que desde edades tempranas pueden inculcar hábitos que marcarán la forma de actuar de sus hijos en su vida escolar (Aguilar & Molina, 2015). Al final del estudio, las autoras concluyen que el estudiante autónomo es disciplinado, metódico, tiene

iniciativa propia, curiosidad por aprender, profundiza en los temas abordados en clase, es entusiasta y seguro de sí mismo, manifiesta prácticas socioafectivas y metacognitivas.

El desarrollo de la autonomía en el estudiante no es un proceso que se presenta aislado, o fuera del aula. La presencia del docente puede generar un impacto favorable para el aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras. Por este motivo en el artículo “Autoconcepto, autoconocimiento y autoconfianza en el desarrollo de un aprendizaje autónomo de inglés con fines académicos” de Lobo y Díaz (2016), se destaca la importancia de permitir que los estudiantes participen de forma activa en su proceso de aprendizaje, y se identifica la problemática que enfrentan los docentes a este respecto, pues es necesario entender si el estudiante es capaz de hacerse responsable de su aprendizaje cuando el docente facilita el proceso de autonomía.

La investigación se llevó a cabo con estudiantes de la cátedra Idioma Moderno: inglés, de la Facultad de Humanidades, en la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Este estudio se desarrolló como seguimiento a investigaciones previas que se generaron desde el año 2011 en la misma facultad, abordando la relación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional, así como su influencia en la formación de la personalidad de los estudiantes y los logros académicos obtenidos en la universidad. En el proceso de aprendizaje del inglés con fines académicos, se indagó sobre la autoestima y el autoconcepto.

Por esta razón, las autoras aclaran que, si bien los términos autoconcepto, autoconocimiento, identidad, autoimagen y autoconfianza se suelen utilizar de manera indistinta, no siempre representan lo mismo que la autoestima. Sin embargo, estos elementos son necesarios para fomentar las habilidades y potenciales que ayuden a vivir mejor consigo mismo y

con los demás. Este conocimiento de sí mismo hace posible hacer consciente lo que se es, lo que se tiene y lo que falta, entonces, desde el análisis de las autoras, puede utilizarse en favor del desempeño académico.

A este respecto, se recupera la teoría de la esperanza, la cual indica que la motivación es, entre otras cosas, el resultado de las creencias sobre los resultados probables de las acciones de alguien y el valor del incentivo que se pone en los resultados. Por este motivo se cree que para alcanzar una meta se debe creer en uno mismo, en que es posible alcanzarla y al mismo tiempo en que conseguirla producirá algún beneficio o satisfacción. Cuando los estudiantes entienden esto, la motivación los lleva a comprometerse con las metas propuestas y generan confianza en que alcanzarán resultados positivos.

En este mismo ámbito, se retoman las aportaciones de Carl Rogers (1995), quien indica que el individuo posee los medios para el comportamiento autodirigido, el cual puede ser utilizado por los docentes que propician un clima agradable en el aula. De este modo, el rol del profesor se considera fundamental en la formación y transformación del autoconcepto, autoconocimiento y autoconfianza, y por ende, del aprendizaje autónomo del idioma inglés.

El estudiante se vuelve un agente activo cuando es capaz de planificar, ejecutar, controlar y evaluar actividades en favor de su aprendizaje. Se indica que el estudiante de inglés desarrolla y pone en práctica técnicas y estrategias adecuadas a su personalidad y necesidades propias. En consecuencia, el desarrollo de un modelo de autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras se genera en función a las necesidades y propósitos del estudiante, debido a que el conocimiento de sí mismo, la autoconfianza y la autovaloración positiva son determinantes para alcanzar la autorrealización y la independencia, elementos primordiales de la autonomía.

Considerando lo anterior, Lobo y Díaz (2016) basaron su investigación en la lógica cualitativa-descriptiva, donde participaron 38 estudiantes e implementaron un cuestionario para abordar los diferentes aspectos de la personalidad del estudiante. El objetivo fue descubrir las actitudes y sentimientos estudiantiles relacionados a la toma de decisiones sobre su proceso de aprendizaje. En este ejercicio, los resultados obtenidos indican que los estudiantes comprenden tanto sus necesidades como las de otros; además, la confianza en otros también es indicador de la confianza en sí mismo. Las personas que confían en sí mismas tienen un autoconcepto elevado y piensan de manera positiva, por lo tanto, el aprendizaje se presenta también como algo positivo para ellos y por el contrario, quienes son pesimistas perciben el aprendizaje como algo negativo.

Dentro de sus conclusiones destaca la idea de la participación del docente en la contribución a la mejora del autoconcepto del estudiante. Cuando se genera un clima adecuado en el aula, se promueven las emociones positivas y se estimula el autoconocimiento y la autoconfianza, lo cual contribuye al desarrollo de la autonomía del aprendizaje (Lobo & Díaz, 2016).

Por otra parte, en el artículo “El aprendizaje autónomo en los nativos digitales” de Cabrales y Díaz (2017) detallan los hallazgos de la investigación cualitativa llevada a cabo en Colombia, con la finalidad de aportar elementos para el desarrollo de competencias de enseñanza, y así lograr la optimización del aprendizaje de los estudiantes nativos digitales.

Para estos efectos, se aplicaron encuestas a estudiantes de primer semestre para realizar un diagnóstico de los procesos de alfabetización digital, además, se hicieron entrevistas semiestructuradas a los docentes de tres generaciones y de cinco ciudades del país, para evidenciar la forma como se han ido adaptando al uso de las TIC en sus clases.

En esta investigación se recuperan las aportaciones sobre los nativos digitales de Marciales *et al.*, (2013) que indica que debido al contacto de la tecnología, las personas desarrollan competencias informacionales definidas. Del mismo modo, Cabrales (2016) indica que la tecnología y el mundo digital ha generado cambios en la estructura cerebral de los nativos digitales, ya que los obliga a desarrollar capacidades de trabajo en la red, propiciando que sean más competentes para interconectarse.

En cambio, los inmigrantes digitales son personas que no nacieron ni crecieron con las tecnologías a su alrededor y tuvieron que adaptarse de manera paulatina al surgimiento de las mismas. En la actualidad las generaciones a las que nos enfrentamos en las aulas son nativos digitales, de modo que poseen habilidades tecnológicas natas. El desarrollo de estas competencias informacionales puede representar una brecha entre el docente y el estudiante. Incluso se ha comprobado el hecho de que la exposición diaria a la tecnología ha alterado y creado nuevas conexiones neuronales en esta generación (Cabrales & Díaz, 2017).

En contraste, la mayoría de los docentes son inmigrantes digitales, los cuales, aunque con cierta resistencia, terminaron adaptando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a su vida cotidiana. Lo anterior muestra cómo es que la sociedad moderna ha sido afectada en su desarrollo por la revolución tecnológica centrada en el procesamiento de la información. Esto representa un reto para la educación, debido a que ahora no se concibe un aula sin tecnología, de manera que esta problemática es la que se analiza en la investigación de Cabrales y Díaz.

Como resultado de esta investigación, los autores determinaron que los estudiantes son autónomos y conocedores de las TIC, las cuales les permiten mejorar su proceso de aprendizaje y

las utilizan para aprender por su cuenta. Aunque la escuela sigue siendo el principal espacio para aprender, no se debe subestimar el impacto del uso de la tecnología en el proceso de aprendizaje (Cabrales & Díaz, 2017). Además recomienda que las TIC sean utilizadas como medio de aprendizaje debido a que contribuyen a formar a estudiantes en el autocontrol, la autodisciplina y el aprendizaje autónomo, lo que implica que el docente domine e intervenga en el uso de estas nuevas tecnologías, de manera que promuevan aprendizajes pertinentes y de calidad.

Como se ha indicado, el papel del docente es crucial en el desarrollo del aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. Por este motivo, Méndez y Yepes (2017), desarrollaron la tesis de maestría “Prácticas docentes para fomentar el aprendizaje autónomo del inglés en el Centro de Lenguas de la Universidad del Bosque”, realizada en Colombia, donde se aborda la relación entre las prácticas de los docentes de inglés y el aprendizaje autónomo.

La problemática alrededor de la cual se construye este proyecto tiene que ver con el papel del inglés como lingua franca y los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional para propiciar el acceso de los colombianos al conocimiento de este idioma como condición para mejorar el proceso de construcción social del país. Al mismo tiempo, dar respuesta al Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, cuyo objetivo fue preparar a los ciudadanos para ser capaces de comunicarse en inglés, por este motivo, se visualizó la comunicación en esta lengua como una competencia que se debía fortalecer en la educación superior.

En vista de que la investigación se centra en las prácticas docentes, se recuperan las aportaciones de Rué (2009), quien afirma que se deben tener presentes los estilos de aprendizaje de los estudiantes para que la enseñanza sea eficaz y para que se fomenten ambientes de aprendizaje autónomo. También se retoma la definición de Kearns (2001) sobre la competencia

del aprendizaje (learning competence), la cual tiene dos matices, el aprendizaje permanente y el aprendizaje autónomo, donde el papel del docente es crucial en la implementación de métodos de enseñanza innovadores y efectivos, lo cual le demandan la búsqueda constante de acciones pedagógicas para la promoción de la mejora de su labor.

A través de este trabajo se enfatiza que el aprendizaje autónomo ha ganado terreno con la aparición de la educación a distancia y la educación virtual. Sin embargo, el uso de las TIC no sustituye el acompañamiento del docente debido a que la labor autónoma requiere el uso de estrategias pedagógicas o pautas que sean aconsejadas o establecidas para que el aprendizaje sea exitoso (Méndez & Yepes, 2017).

Se destaca que en diversas investigaciones se ha concluido que los estudiantes en general no se encuentran en un nivel autónomo, de modo que los docentes deben incentivar la autoestima y autoconfianza de los alumnos, ya que esto permite que el nivel académico mejore y su proceso de aprendizaje sea más efectivo. Tomando esto en consideración, se determina que el docente debe poseer competencias profesionales, capacidad para aprender, adaptabilidad; además, tienen el deber y la responsabilidad de usar las TIC.

Este trabajo fue elaborado a partir del modelo educativo por competencias en el que los objetivos de enseñanza se determinan a través del desempeño, se promueve el aprendizaje autónomo del estudiante; el papel del docente por otro lado, es como orientador y facilitador del conocimiento. Es tarea del docente ayudar a sus estudiantes a asumir la responsabilidad por su aprendizaje guiando la autorregulación y autoevaluación de su trabajo. De este modo, los docentes que presentan un adecuado nivel de eficacia logran que sus estudiantes aprendan y obtengan resultados exitosos. La elección de las actividades que se desarrollan es lo que genera

que los estudiantes puedan desplegar un sentimiento de autoeficacia. Los docentes se encargan de crear y promover ambientes adecuados de aprendizaje. Para lograrlo, debe ayudar al estudiante a reconocer su estilo de aprendizaje. Una estrategia clave es la retroalimentación y la aclaración de dudas de forma constante y asertiva.

La investigación fue de tipo mixto con predominio cualitativo en dos fases, una exploratoria y la otra explicativa descriptiva. Los instrumentos para la recolección de datos fueron encuestas, observación no participante, rúbrica y entrevista. La población estuvo conformada por docentes y estudiantes de inglés como lengua extranjera. El objetivo del estudio fue establecer las características de las prácticas que tienen los docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés y proponer recomendaciones al Centro de Lenguas de la Universidad del Bosque.

Uno de los principales hallazgos de esta investigación es que, ante la necesidad de incorporar las TIC dentro de los procesos de enseñanza del inglés y del aprendizaje autónomo, la institución debe promover la capacitación continua para que el docente no sólo abarque los contenidos del programa de la asignatura, sino que relacione el inglés con aspectos de la vida cotidiana, además de considerar las características académicas y profesionales de los estudiantes para que en su planeación incluya actividades que promuevan competencias comunicativas, de este modo, el estudiante se sienta con deseos de participar, de conocer cosas nuevas y de profundizar practicando el tema por su cuenta

Por otro lado, la necesidad de desarrollar y aplicar estrategias de aprendizaje autónomo se concibe primordialmente necesaria en la educación a distancia o virtual. Sin embargo, Quintar (2018) en su trabajo titulado “Análisis de las concepciones de los estudiantes de Didáctica de la

Lengua Inglesa en la utilización del aula virtual como espacio de construcción de aprendizaje autónomo en el IES Tinogasta [Argentina]”, identifica que es necesario reconocer el acercamiento que tienen los estudiantes hacia el internet y los recursos digitales. Después, es preciso conocer el tiempo del que disponen para hacer uso de esos recursos, las posibles limitantes y el verdadero uso que le dan, sea académico o por ocio, además de identificar las estrategias que intervienen en los procesos de aprendizaje.

El estudio tenía el propósito de analizar las concepciones que poseen los estudiantes acerca del aprendizaje autónomo en los entornos virtuales, determinar los factores que mencionan los estudiantes acerca de las posibilidades o dificultades que encuentran durante el desarrollo del aprendizaje autónomo en el aula virtual, describir las instancias de colaboración y retroalimentación entre pares en el aula virtual de Didáctica de la Lengua Inglesa en el IES Tinogasta y caracterizar las herramientas que los estudiantes emplean en su aprendizaje autónomo en el aula virtual.

Esta investigación se desarrolló para continuar una serie de trabajos previos en los que se estudió al profesorado, la inclusión de tecnologías en la enseñanza, las prácticas pedagógicas y a partir de ello determinar el impacto en el aprendizaje con un aula virtual. Otra intencionalidad de la investigación era invitar a los participantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje. Para llevarla a cabo se optó por un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad, observación participante y relatos, para documentar la percepción de los estudiantes.

Quintar (2018), citando a Flavell (1979), indica que “la metacognición es la conciencia y control de los procesos cognitivos en tres aspectos centrales: el conocimiento sobre las personas, el conocimiento sobre las tareas y el conocimiento sobre las estrategia” (p.119). También explica

los principios que regulan las estrategias de aprendizaje: principio de funcionalidad, de utilidad, de transferencia, de autoeficacia, de enseñanza directa, de internalización, de diversificación y de integración metodológica. Estos principios tienen el objetivo de regular el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes y propiciar la construcción de aprendizaje autónomo.

Debido a que se documentó la percepción de los estudiantes sobre las estrategias de aprendizaje autónomo antes y después del uso del aula virtual, se detectó que aunque todos los participantes tenían acceso a internet, solo un 10% hace uso del recurso para acceder a un recurso de aprendizaje. Se determinó que todos ellos se conectaban desde su teléfono celular aunque tuvieran otro medio de conexión, y aunque pasaron unas 20 horas semanales conectados, muy pocos hacen uso de medios que promuevan su aprendizaje. Los hallazgos de esta investigación evidencian que los estudiantes son agentes activos y deben ser los protagonistas en su proceso de aprendizaje. Los medios tecnológicos no son exclusivos de la educación virtual, al contrario, pueden y deben ser utilizados para favorecer y enriquecer el aprendizaje en clases presenciales.

Como se ha indicado, el uso de las TIC para el aprendizaje autónomo ha sido de vital importancia. En el artículo “El aprendizaje autónomo de Lenguas Extranjeras y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones”, Velázquez *et al.*, (2018) identifican la necesidad de utilizar las tecnologías como fuente de información y autogestión del conocimiento para favorecer el aprendizaje autónomo, por lo cual ponen en práctica el proyecto del centro de autoacceso.

Los autores consideran que es necesario mejorar la práctica docente, debido a que en la educación tradicional el profesor es el principal protagonista; sin embargo, las tendencias

contemporáneas y el uso de la tecnología deben invertir el rol del estudiante de pasivo a activo en su proceso de aprendizaje mediante la promoción de la autonomía.

La propuesta de los autores parte de la idea de que es labor del docente hacer ver al estudiante que el proceso de aprendizaje dura toda la vida y que este se ve favorecido cuando se alcanzan altos niveles de autonomía. Parten del concepto de aprendiente autónomo desde la definición propuesta por Holec (1981), no obstante, indican que esta problemática debe abordarse de forma integradora, contextualizada y reflexiva.

De este modo, proponen que la autonomía trascienda a los contenidos y prepare al estudiante para que aprenda a descubrir sus necesidades, fortalezas y oportunidades desde lo individual, y al mismo tiempo responda a las particularidades del contexto, a las de otros y a las responsabilidades que asume como parte de una comunidad. Para la adopción de un modelo de aprendizaje autónomo basado en el uso de las tecnologías Velázquez *et al.*, (2018) proponen la creación de un centro de autoaprendizaje que cumpla con el objetivo de favorecer la adquisición de lenguas extranjeras, dotado de una cantidad de materiales para su consulta y que vaya más allá de un laboratorio de idiomas o un aula virtual.

Para realizar el proyecto se organizó un programa de autoacceso basado en el servicio de intranet de la universidad y otro de materiales disponibles para el aprendizaje auto dirigido con medios impresos. También se utilizaron tres computadoras conectadas a internet, un buró de servicios y un salón de discusión grupal. Como resultado de este trabajo se observó un incremento de las oportunidades de interactuar mediante el uso de la lengua extranjera, lo cual le representa a los estudiantes la posibilidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje a través

de la toma de decisiones eligiendo el grado de complejidad de las tareas que puede y desea enfrentar para favorecer el proceso.

El uso de las TIC no se limita al desarrollo de habilidades receptivas del idioma esto se puede comprobar a través de la tesis de maestría “La promoción del aprendizaje autónomo de la pronunciación en estudiantes de inglés del Centro de Idiomas de la UNED” de Gómez (2018), realizada en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. En este estudio se analiza cómo el uso de las tecnologías puede extender el proceso de aprendizaje del inglés fuera del aula. Se identifica la problemática relacionada al aprendizaje del idioma. Cuando el proceso de enseñanza se centra en el estudiante, es él quien puede continuar mejorando su nivel de dominio, puede seguir adquiriendo vocabulario, perfeccionar su pronunciación, aprender nuevas frases, entre otros, de manera que el aprendizaje no tiene límite siempre y cuando se haya desarrollado la autonomía necesaria para continuar el proceso.

En este trabajo se realiza la importancia de las TIC, ya que tienen el potencial de favorecer el aprendizaje de lenguas extranjeras. En diversas investigaciones se ha comprobado que su uso mejora el desarrollo de las habilidades lingüísticas, pues multiplican las oportunidades para practicar y estar en contacto con contextos culturales que no sería posible alcanzar en el aula, ya que la adquisición de un idioma no se limita a los espacios formales de enseñanza. En la investigación se recuperan las aportaciones de Anda y Meneses (2015), quienes indican que incrementan las oportunidades de conseguir un mejor empleo cuando se domina un segundo idioma. Estos mismos autores, en otra investigación (Anda & Meneses, 2016), reportaron que el salario de quienes dominan una lengua extranjera es hasta 20% mayor con respecto a quienes sólo hablan español.

Por otro lado, se hace énfasis en la corriente constructivista, y recuperando las aportaciones de Sobrino (2011), refieren que el conocimiento se construye y que es posible guiar a los estudiantes para crear significados a partir de la experiencia. De esta manera, como indica Schunk (2012), dentro de este modelo de enseñanza es necesario crear situaciones en las que sea posible manipular materiales e interactuar con otros. Esto concuerda con lo indicado por Vygotsky, quien planteó que las interacciones sociales crean estructuras cognoscitivas y los procesos de pensamiento involucrados en el proceso de aprendizaje.

Como es bien sabido, uno de los conceptos básicos de esta teoría es la zona de desarrollo próximo, considerada como la fase en la que el estudiante puede dominar una tarea si recibe el apoyo adecuado, de modo que el diseño instruccional es de suma importancia. A este respecto, Gómez (2018) citando a Ally (2008), enlista las implicaciones de los medios instruccionales: el aprendizaje debe ser un proceso activo, debe promover la colaboración y cooperación, el estudiante debe tener el control del proceso de aprendizaje, debe tener la oportunidad de reflexionar, además el aprendizaje debe ser significativo e interactivo.

Con respecto a la autonomía y autorregulación del aprendizaje, se identifica que son factores clave que intervienen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los estudiantes autónomos reflexionan de forma crítica, actúan, toman decisiones de manera independiente, asumen la responsabilidad de su aprendizaje, se ponen metas, son proactivos, se autoevalúan y se conducen de forma libre.

Gómez (2018) hace una reflexión acerca del acto de pensar sobre pensar (metacognición). Esta actividad resulta vital en los estudiantes de lenguas extranjeras porque al reflexionar sobre su propio aprendizaje pueden tomar decisiones conscientes y planificar sus acciones. También

serán capaces de monitorear su progreso y evaluar sus avances. Del mismo modo, se describe a las estrategias de aprendizaje (entendidas como las acciones específicas que se producen para que el aprendizaje sea autodirigido y efectivo) como las actividades que el estudiante ejecutará de forma consciente en favor de su propio aprendizaje (Gómez, 2018).

Además de estos elementos, en este trabajo se consideraron otros factores como la edad, los estilos de aprendizaje, la motivación, los saberes pedagógicos y tecnológicos, entre otros, como elementos que intervienen en el aprendizaje autónomo de inglés fuera del aula.

Esta investigación fue de tipo mixto explicativo secuencial. Los datos se obtuvieron mediante encuestas a 215 estudiantes y 24 docentes. Además, se recopilaron datos cualitativos en un grupo de enfoque compuesto por 5 estudiantes. Para la práctica autónoma de la pronunciación en inglés se diseñó una herramienta basada en el proceso de ‘Pensamiento del Diseño’ de la Universidad de Stanford. Sumado a esto, se creó una página web llamada “Repeat after me” con el objetivo de guiar y modelar la pronunciación para uso efectivo y autónomo.

Las conclusiones que se obtuvieron de este estudio indican que es necesario mejorar la pronunciación en inglés en la población estudiantil. Además, se encontró que hay indicios de poca autonomía, que el personal docente tiene una gran influencia en el aprendizaje fuera del aula, y que pese a contar con dispositivos electrónicos, los estudiantes indican contar con poco tiempo para practicar el idioma fuera de clases (Gómez, 2018).

El análisis del aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras ha sido estudiado en contextos donde el español no es la lengua materna. Así lo demuestra el artículo “Does Autonomy Really Matter in Language Learning?” (¿De verdad importa la autonomía en el aprendizaje de Lenguas?) de Sakrak-Ekin y Balcinkanli (2019), quienes describen los hallazgos

encontrados en un estudio cuyo objetivo general fue detectar la posible relación entre el nivel de autonomía de estudiantes de inglés como lengua extranjera y el éxito académico relacionado al aprendizaje de idiomas en un contexto turco, donde los sujetos tienen este idioma como lengua materna; sin embargo, sin importar el origen de la primera lengua, se pretendía establecer la relación entre la autonomía desarrollada por los estudiantes y factores generales como género, edad, nivel de inglés y la duración de la educación en inglés, es decir, el tiempo que habían estudiado el idioma.

En primera instancia, los autores identifican el origen de la importancia de la autonomía del aprendizaje de idiomas extranjeros a partir de 1971 con la aprobación del proyecto del Consejo Europeo de Lenguas Modernas ya que se introdujo el concepto de autonomía en la educación. De este modo, identifican que diferentes autores definieron la autonomía desde distintas perspectivas, el primero que surge es Holec (1981) quien la concibe como la capacidad de hacerse cargo de nuestro propio aprendizaje.

En años más recientes, Little (1999) la define como la capacidad para el desapego, para la reflexión crítica, la toma de decisiones y la acción independiente. Para Benson (2001), se trata de la capacidad de tomar el control de nuestro propio aprendizaje. Entonces, para diferentes autores la autonomía puede ser definida de varias formas, pero coinciden en lo que Candy (1991) identificó como conocimiento construido por el aprendiente. Por lo que Little (1991) indica que la autonomía en el aprendizaje no significa que el docente sea innecesario, sino que, como indicó Holec (1981), no es un enfoque sino un objetivo de aprendizaje.

La razón principal por la que se ha estudiado la autonomía es porque promueve la motivación del estudiante para aprender de manera efectiva y le ayuda a encontrar formas de

superar las dificultades que puede enfrentar en el proceso de aprendizaje o que puedan hacer que su motivación disminuya. En el contexto de la investigación en Turquía, se identifica que las prácticas docentes no permiten que los estudiantes desarrollen autonomía, pues en la forma tradicional de enseñanza, se les concibe como oyentes pasivos. Debido a las conclusiones controversiales de estudios previos, para esta investigación se incluyeron factores como el género, edad, duración de los estudios de inglés y dominio del idioma para comprender mejor el efecto de estas variables y el concepto de autonomía.

Para evaluar los niveles de autonomía de los participantes se administró un cuestionario de 66 ítems a 267 estudiantes universitarios que eran turco hablantes de inglés como lengua extranjera. Los hallazgos mostraron que más de la mitad de los alumnos (65,2%) tenía un alto nivel de autonomía con una puntuación media de autonomía de 461,37 sobre 660. En cuanto a las variables personales, solo el género resultó ser un factor significativo en cuanto a la autonomía de los estudiantes, en este caso, a favor de las mujeres. El análisis de correlación reveló un resultado positivo entre el nivel de autonomía del estudiante y el éxito académico relacionado al aprendizaje de idiomas. En otras palabras, el éxito académico de los estudiantes aumentó con su autonomía y viceversa.

De acuerdo con la literatura, el presente estudio reveló que la autonomía del aprendiente podría considerarse uno de los factores que afecta el éxito de los estudiantes de lenguas extranjeras. Basado en los hallazgos, se podría sugerir que la autonomía del estudiante y las posibles formas de promoverla dentro y fuera de clase debe dársele más importancia, lo cual resulta interesante por el contexto del estudio, sus hallazgos y las similitudes con lo identificado en estudiantes que hablan español como lengua materna.

En vista de que los recursos en la red están disponibles al público en general de manera gratuita, el artículo “Evaluación técnica de sitios Web para el aprendizaje autónomo de inglés como segunda lengua”, elaborado por Aguayo y Ramírez (2019) en la Universidad Pablo de Olavide, en Sevilla, España, indica que se la tendencia de favorecer el aprendizaje autónomo gracias al uso del internet para propósitos educativos, está destacando en la actualidad. Por tal motivo, en este estudio se diseñó una App y se analizó un servicio Web gratuito con la finalidad de seleccionar y evaluar contenidos para el aprendizaje del inglés y español que tuvieran libre acceso (Aguayo & Ramírez, 2019).

La problemática identificada tiene que ver con el uso del internet y la cantidad de materiales auténticos existentes, además del contacto con personas nativas del idioma y su cultura. Sin embargo, también es cierto que algunos contenidos son deficientes en cuanto a tecnología o pedagogía. Debido a esto, las autoras se dan a la tarea de evaluar y analizar la calidad del contenido de sitios web.

En este sentido, se recuperan las aportaciones de Lim y Lee (2007), quienes indican que la red ha abierto un mundo de posibilidades a los aprendientes de lenguas extranjeras, dejándolos expuestos materiales actualizados que les permiten aprender en un entorno multimedia. Del mismo modo, citando a Martínez (2015), señalan que es necesario evaluar la calidad de los contenidos de las páginas web para que la experiencia de aprendizaje arroje los resultados esperados.

Con respecto al aprendizaje del idioma inglés, se analizó la Web de ESOL Courses mediante una lista de verificación tomando como referencia la norma ISO 9126. El propósito fue evaluar la calidad del sitio en cuanto a su contenido, forma y funcionalidad, considerando la

dimensión tecnológica como objeto de investigación, la cual fue de tipo descriptivo. Las categorías que se analizaron tienen que ver con la funcionalidad con las subcategorías de navegación, adecuación de la tecnología, interactividad y precisión de la tecnología para fin específico; y la usabilidad con las subcategorías de inteligibilidad, facilidad de uso, operatividad y diseño. En este trabajo se explica que hay una gran cantidad de recursos gratuitos en internet, muchos con fines educativos y sin fines de lucro. Debido a que están abiertos a todo tipo de público, es necesario conocer sus características y verificar la confiabilidad de su contenido.

Como conclusión, las autoras señalan las limitaciones de la herramienta evaluada, lo cual indica que deben tomarse en cuenta estos aspectos a la hora de seleccionar los materiales que se utilicen para aprender o practicar el idioma inglés a través de los recursos que están disponibles en internet. La importancia de conocer estas áreas de mejora repercute en el desempeño del estudiante, de manera que es importante atenderlas, por ejemplo, las actividades deben estar diseñadas para permitir que el estudiante observe una estructura lógica que le permita avanzar a su propio ritmo, el contenido debe ser pertinente y de calidad (Aguayo & Ramírez, 2019).

Otra propuesta de aprendizaje autónomo a través de recursos digitales es el que se registró en la tesis de maestría “Aprendizaje autónomo del Inglés como Lengua Extranjera en un Ecosistema B-Learning” de Rojas (2020), realizada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, donde se aborda la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa en el idioma inglés para que el estudiante tenga la capacidad de interactuar en cualquier situación de la vida cotidiana a través del uso de este idioma. Para lograr este fin, las instituciones se han valido de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La problemática identificada para la realización de este trabajo tiene que ver con la inminente necesidad de aprender inglés en Colombia y el interés por desarrollar alternativas de mejora en el aprendizaje de este idioma extranjero, partiendo de la incorporación de las TIC en los ecosistemas de aprendizaje, los cuales tienen un potencial particular para integrar elementos culturales a los contenidos de la lengua, generando así experiencias de aprendizaje más enriquecedoras que permitan el desarrollo de competencias, el trabajo colaborativo y la autonomía en el aprendizaje, así como potenciar la expresión oral.

En este estudio se destaca la importancia de la competencia comunicativa, por este motivo Rojas (2020) retoma las aportaciones de Luna *et al.*, (2014) quienes indican que el método comunicativo permite desarrollar la capacidad de interactuar en diversas situaciones de la vida cotidiana a través de actividades que permitan generar simulaciones de situaciones formales, informales, académicas (entre otros), dentro del aula. Del mismo modo, partiendo de lo establecido por la UNESCO (2014), se hace énfasis en el uso de las TIC, los recursos y dispositivos digitales y su contribución en favor de la educación para contribuir al aprendizaje de calidad

De esta manera, el ‘Blended Learning’ o Modelo Mixto de aprendizaje ha permitido complementar las formas de enseñanza y aprendizaje del inglés y otros idiomas, haciendo uso de herramientas digitales que no tienen como objetivo primordial la educación. Además, se han diseñado plataformas, aplicaciones web y softwares que permiten al estudiante de una lengua tener tanta práctica en el idioma como desee, ya que el uso de estos medios no se limita al salón de clase.

El objetivo de este trabajo fue diseñar y validar un ecosistema de aprendizaje orientado a mejorar el desarrollo de habilidades orales en el manejo del inglés como segunda lengua, integrando elementos culturales de los estudiantes. Cabe resaltar que un sistema B-learning o modelo híbrido es el que combina clases presenciales y el uso de la tecnología de manera no presencial. De este modo, tanto profesores como estudiantes aprenden a complementar los procesos con los recursos disponibles para potenciar las fortalezas y disminuir las debilidades de ambas modalidades de enseñanza.

Con respecto al aprendizaje autónomo, se enuncia que es el proceso en el que el estudiante adquiere la lengua inglesa de manera deliberada y que se adapta a las circunstancias, lo que lo lleva a aprender a manejar su tiempo, recursos y energía de manera adecuada. En consecuencia, se conduce de manera responsable, controlada y motivada.

Esta investigación fue de tipo cuasi-experimental de corte cuantitativo con dos grupos, con la hipótesis de que el grupo de estudiantes que se desarrollaba en el ecosistema B-learning tiene puntajes superiores en competencias orales en inglés a diferencia de un grupo de estudiantes que sigue el sistema convencional. Para comprobar la hipótesis, se diseñó el espacio de aprendizaje. El grupo control tomaba clases de acuerdo al programa de la institución, mientras que el grupo experimental desarrolló su aprendizaje a través del ecosistema B-learning.

Los principales hallazgos del estudio, desde la perspectiva de los estudiantes, consideraron que la implementación del ecosistema B-learning fue motivador e innovador, debido a que abordaron el aprendizaje de manera lúdica, práctica y contextualizada; sin embargo, se enfrentaron a problemas de conexión que pueden llegar a ser importantes barreras en el uso del internet para aprender inglés.

Como resultado de este trabajo, una de las principales conclusiones que expone la autora indica que la propuesta implementada produjo mejores resultados que el sistema convencional seguido por la institución. Los estudiantes expuestos al ecosistema B-learning desarrollaron sus habilidades orales y su desempeño fue mejor que los del grupo control (Rojas, 2020).

En el artículo *College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign Language* (Sun & Wang, 2020) muestra un estudio cuyo objetivo fue examinar cómo la autoeficacia en escritura y las estrategias de aprendizaje autorregulado (SRL) en escritura se relacionan con el dominio de la escritura entre estudiantes universitarios en un contexto de inglés como lengua extranjera (EFL). La recolección de datos se hizo a través del cuestionario de autoeficacia en escritura en inglés (QEWSE) y el cuestionario de estrategias de aprendizaje autorregulado en escritura en inglés (QEW SRLS), aplicados a 319 estudiantes chinos de segundo año. Su dominio de la escritura se midió mediante sus puntuaciones de escritura en la sección de escritura del College English Test Band 4 (CET-4). Los resultados mostraron que los estudiantes de inglés como lengua extranjera informaron un nivel moderado de autoeficacia y un uso poco frecuente de estrategias SRL en el curso de la escritura. Además, tanto la autoeficacia en escritura como las estrategias de escritura SRL contribuyeron significativamente a la predicción de la competencia en escritura de los estudiantes. Dado que la autoeficacia y la autorregulación son cruciales para el dominio de la escritura de los estudiantes, el estudio actual proporciona a los maestros información sobre cómo incorporar instrucciones en las aulas de inglés como lengua extranjera para mejorar los resultados de escritura de los estudiantes.

Según la teoría del proceso cognitivo de la escritura de Flower y Hayes (1981), la escritura es una actividad jerárquicamente estructurada y orientada al proceso que involucra el entorno de tareas del escritor, la memoria a largo plazo del escritor y el proceso de escritura, que son interactivos y dinámicos en naturaleza. Veinte años después de desarrollar la teoría antes mencionada, Hayes (2000) propuso un modelo nuevo y revisado de esta teoría, que combina dos componentes: el entorno de la tarea y el individuo.

En este estudio se retoman un conjunto de investigaciones sobre la relación entre la autoeficacia y la competencia en la escritura. Los estudios encontraron el efecto mediador de la autoeficacia sobre la asociación entre esta competencia y los constructos afectivos (es decir, ansiedad o motivación). Una de las características de los estudiantes escritores autoeficaces es que están muy motivados.

Para esta investigación, se empleó un muestreo por conveniencia de 330 estudiantes de segundo año de siete clases intactas matriculados en un curso de inglés universitario en dos importantes universidades situadas en el noroeste de China. El curso de inglés universitario se ofreció durante los primeros 2 años en la universidad en China para mejorar el dominio integral del inglés de los estudiantes, con un enfoque en la lectura y la escritura. Los estudiantes de segundo año fueron seleccionados porque recibieron suficiente instrucción y práctica de escritura.

El primer propósito del estudio fue investigar el status quo de las creencias de autoeficacia en la escritura y el uso de estrategias de escritura SRL entre estudiantes universitarios. Se encontró que los estudiantes de inglés como lengua extranjera reportaron niveles moderados de autoeficacia en esta habilidad, lo que fue en gran medida consistente con

estudios anteriores. Los participantes expresaron niveles relativamente más altos de autoeficacia en organización y niveles más bajos de autoeficacia en el uso de la escritura en inglés.

En el artículo “Empowering learners in the second/foreign language classroom: Can self-regulated learning strategies-based writing instruction make a difference?” (Teng & Zhang, 2020), se conceptualiza la teoría del aprendizaje autorregulado (SRL). En esta investigación cuasi experimental se investigaron los efectos de una intervención de escritura basada en estrategias SRL en el dominio de la escritura en la lengua extranjera de los estudiantes, el uso informado de estrategias SRL y la autoeficacia académica. Se recopilaron datos de 80 estudiantes universitarios matriculados en un curso de redacción académica en una universidad china. El grupo de intervención recibió instrucción basada en estrategias SRL de cinco meses para implementar diferentes dimensiones de dichas estrategias, mientras que el grupo de control recibió el curso de escritura académica de la misma duración. Todos los participantes fueron invitados a completar pruebas de escritura previa, posterior y posterior retrasada junto con cuestionarios de autoinforme al principio y al final de la intervención. Los resultados revelaron que el grupo de intervención superó al grupo de control en las pruebas posteriores. Se volvieron más activos en el uso de una variedad de estrategias SRL (p. ej., estrategias metacognitivas, estrategias de comportamiento social y estrategias de regulación motivacional). También se encontró que el modelo de instrucción basado en estrategias SRL contribuyó a mayores niveles de autoeficacia lingüística y autoeficacia en el desempeño.

Si bien esta investigación se centra solo en la habilidad de la escritura, se hace énfasis en el ámbito de la psicología educativa, donde se estudia el aprendizaje autorregulado (SRL), el cual se realiza mejor como un proceso dinámico y constructivo, mediante el cual los alumnos

establecen objetivos de aprendizaje y luego monitorean, regulan y controlan su cognición, motivación y comportamiento. Durante las últimas tres décadas, una extensa investigación sobre SRL ha demostrado su papel destacado en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes y el fomento de estudiantes proactivos en una variedad de contextos educativos y psicológicos. Existe un reconocimiento cada vez mayor de que el aprendizaje estratégico y autorregulado se encuentra en el corazón de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua extranjera (L2) para promover estudiantes autorregulados que sean independientes, capaces y orientados a objetivos con estrategias de aprendizaje permanente.

El desarrollo eficaz de estrategias SRL se considera un factor destacado para promover la capacidad de los estudiantes de lenguas extranjeras para lograr objetivos de aprendizaje, por lo tanto, muchos investigadores han argumentado que la instrucción en un aprendizaje estratégico y autorregulado puede dar como resultado mejores resultados académicos. La tesis central detrás de la investigación sobre estrategias de aprendizaje de idiomas es que los estudiantes, con el apoyo de los profesores y los planes de estudio, pueden desempeñar un papel mucho más activo en la gestión y el control del proceso de aprendizaje, maximizando así los resultados del aprendizaje.

Desafortunadamente, no hay evidencia suficiente que intente descubrir cómo la instrucción en estrategias SRL puede ayudar a los estudiantes de L2 a convertirse en estudiantes de idiomas autorregulados en áreas de habilidades específicas, como la escritura en el aula. Sin embargo, tras el reciente llamado a diversificar la investigación sobre estrategias de aprendizaje de idiomas, el objetivo principal de este estudio fue aplicar la teoría de la autorregulación a la escritura en lenguas extranjeras con un enfoque en la instrucción basada en estrategias SRL, debido a la creencia de que una comprensión interdisciplinaria de estas estrategias juega un papel

crucial en el avance de las funciones teóricas de la teoría de la autorregulación y en la extensión de su aplicación al aprendizaje de una lengua extranjera en general y a la escritura de una lengua extranjera en particular.

Se argumentó que los hallazgos de este estudio empírico pueden contribuir a la innovación de los cursos de escritura integrados con estrategias SRL para promover el aprendizaje efectivo de la escritura en lenguas extranjeras. Por otra parte, en esta investigación se retoma la teoría sociocognitiva, la cual enfatiza la reciprocidad triádica en la que el comportamiento, los factores cognitivos y otros factores personales y los eventos ambientales operan como determinantes interactivos entre sí (Bandura, 1986). Esta teoría integral se utiliza ampliamente para explicar cómo las personas adquieren competencias, valores y estilos de comportamiento y cómo motivan y regulan su aprendizaje. Las visiones sociocognitivas de SRL consideran a los alumnos como agentes, cuyo comportamiento de aprendizaje está bajo la influencia recíproca.

En la tesis de doctorado de Zerga (2022) titulada “Aprendizaje autónomo y locus de control en estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho, 2021”, se presentan los primeros resultados de la implementación de estrategias de aprendizaje autónomo aplicadas a consecuencia del confinamiento por la pandemia por COVID-19. En este trabajo se aborda la problemática a la que se enfrentaron tanto docentes como estudiantes universitarios para adaptarse a las nuevas condiciones de enseñanza y aprendizaje, como las dificultades en la conectividad y el ausentismo escolar.

El autor retoma el concepto de la neurodidáctica, que enfatiza el papel del estudiante como centro y eje del desarrollo de sus competencias. Además, resalta los resultados de estudios sobre aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios como el de Bravo *et al.*, (2017), quienes concluyen que el incremento de la autonomía mejora el pensamiento crítico y reflexivo; o el de Meza *et al.*, (2016), quienes indican que los aprendientes seleccionan sus estrategias de aprendizaje autónomo y planean sus metas.

Con respecto al aprendizaje autónomo, Zerga (2022) recupera la definición de Apodaca y Lobato (2015), quienes manifestaron que se trata de una competencia fundamental que toda persona y profesionista debe desarrollar, convirtiendo al estudiante en sujeto activo, constructor de su aprendizaje, capaz de regular su cognición, motivación y conducta, y que además asume los retos implicados, lo cual requiere el desarrollo de habilidades de planificación, supervisión y control de sus acciones de manera sistemática y reflexiva en favor del logro de sus objetivos.

El autor describe una clasificación de estrategias: de ampliación (empleadas cuando se hacen búsquedas de información o para ampliar el conocimiento), estrategias de colaboración (que permiten el desarrollo de competencias emocionales y sociales), estrategias de conceptualización (codificación y ordenamiento de la información), estrategias de preparación de exámenes (donde intervienen procesos metacognitivos), estrategias de participación (requieren de motivación intrínseca para prestar atención en clase y cumplir con las tareas, por ejemplo) y estrategias de planificación, ya que al ser el estudiante el actor principal en el proceso de aprendizaje, debe aprender a planificar e implementar los conocimientos de manera transversal.

Por otro lado, según el autor, el locus de control interno tiene que ver con los procesos metacognitivos e intereses personales y la relación con el logro académico de los estudiantes;

mientras que el locus de control externo se basa en una expectativa en que todo depende de lo que pasa alrededor.

De este modo, Zerga (2022) opta por un diseño de investigación descriptivo correlacional de corte transversal, con una muestra de 543 estudiantes y utilizó una guía de observación no estructurada y un cuestionario. Los principales hallazgos indican que existe una relación entre el aumento de la autonomía se ve afectado de manera positiva por el pensamiento crítico y reflexivo. Además, el aprendizaje autónomo implica un reto de una formación por competencias en Latinoamérica con relación a otros contextos. En este estudio se concluye que existe una relación significativa entre la motivación y el aprendizaje autónomo, es decir, cuando al estudiante le interesa la asignatura pone atención y esto repercute en su desempeño académico (Zerga, 2022).

1.1.1 Aprendizaje autónomo

Debido a que se pretende que el estudiante desarrolle autonomía, es necesario comprender cómo se conduce un aprendiz autónomo. Por esta razón, en el artículo “The Good Language Learner Revisited: A case study” de Sykes (2015), se aborda la necesidad de identificar las principales características del buen aprendiz de idiomas, de modo que para este estudio de caso se consideró relevante el entendimiento de los enfoques, estrategias y actividades que realizan los aprendices exitosos

Sykes (2015) se planteó como objetivo determinar las principales características del buen aprendiz de idiomas, basado en el modelo Good Language Learner. El autor recupera las aportaciones de investigaciones destacadas sobre la adquisición de segundas lenguas como las de Skehan, (1989), O'Malley and Chamot (1990), y Oxford (1990) y Ellis (1985; 1992; 1997; 2008).

Cabe resaltar que estos trabajos conciben la idea de un aprendiente, más que un estudiante, pues el aprendizaje se da a través de diferentes contextos educativos (formal, no formal e informal), y que existe una diferencia en cuanto a la concepción sobre el aprendizaje y la adquisición de las lenguas.

Por otro lado, se indica que a lo largo de las últimas décadas se ha comprobado que el entorno, la actitud, la motivación, la personalidad y las estrategias de aprendizaje, entre otros, son factores que determinan el grado de éxito en el aprendizaje de idiomas. Se hace énfasis en que el objetivo de entender lo que hace a alguien un buen aprendiente de lenguas es identificar los rasgos de su personalidad y las estrategias de aprendizaje que pone en marcha para considerarlas dentro de los programas de formación de estudiantes y que estos puedan aplicarlas. Por este motivo, se retoma el modelo hipotético Good Language Learner y se indican sus principales características:

- El aprendiente posee una fuerte razón para aprender una segunda lengua.
- Participa de manera activa en el aprendizaje del idioma.
- Desarrolla comprensión del lenguaje como sistema y lo utiliza con la lengua meta.
- Desarrolla la comprensión del lenguaje como medio de comunicación y lo utiliza en situaciones en las que pueda interactuar con otros usando la segunda lengua.
- Monitorea su comprensión y uso de la segunda lengua.

Para esta investigación se analizó el caso de Adam, de 41 años, quien fue entrevistado para determinar si sus características corresponden a la descripción del modelo Good Language Learner. Este participante fue elegido debido a que se le identificó como estudiante de lenguas extranjeras y políglota exitoso. Se encontró que su actitud era siempre positiva y le interesaba

aprender cosas nuevas desde que era niño. Sin embargo, en su juventud se vio obligado a abandonar sus estudios superiores debido a problemas económicos. Después de servir en el ejército de su país (Singapur) y laborar en diferentes compañías, tuvo la oportunidad de trabajar como asistente de vuelo donde pudo completar cursos de entrenamiento con éxito. Con el tiempo, pudo regresar a la escuela y obtener una maestría.

Sobre los idiomas, su lengua materna es el malayo, en la escuela empezó a estudiar inglés desde los 5 años, y al mismo tiempo estudiaba chino mandarín y otro dialecto chino (Hokkien) porque deseaba platicar con sus compañeros de clase y vecinos. Cuando se fue a estudiar a Indonesia, aprendió a hablar el idioma del lugar. También estudió alemán porque en ese momento su trabajo lo ameritaba. Debido a que sentía que no estaba aprendiendo alemán en Singapur, decidió ir a Berlín a tomar un curso de dos meses. Después estudió francés e italiano y se ha propuesto aprender español.

Con lo descrito, se puede hacer una comparación sobre las características del Good Language Learner y el caso de Adam. Los hallazgos de Sykes (2015) son los siguientes:

- Adam poseía razones de peso para aprender lenguas extranjeras y demuestra una fuerte motivación instrumental para aprender.
- Demostró haber aprovechado todas las oportunidades que se le presentaron para aprender idiomas y practicarlos.
- Hace comparaciones interlingüísticas efectivas utilizando el inglés como base para comprender la estructura de otros idiomas.
- Ha usado los idiomas en su vida social y laboral.

- Ha mantenido una actitud positiva respecto al aprendizaje e indica que rara vez concibe de manera negativa la corrección que otros le hacen sobre su producción de las lenguas extranjeras.

De modo que el autor concluye que de acuerdo a lo revisado en la literatura y al caso presentado, las principales características de un buen aprendiente de idiomas necesita tener una actitud positiva ante el aprendizaje y la práctica, debe lidiar de manera positiva con las demandas de aprender un idioma extranjero, debe entender el lenguaje como sistema, debe controlar su propio desarrollo del lenguaje y debe usar el lenguaje para comunicarse tanto como le sea posible.

Por otra parte, en el artículo “Aprendizaje autónomo y Autoeficacia en Alumnos Universitarios de Inglés como Lengua Extranjera”, Buadas *et al.*, (2017), reportan los hallazgos de su investigación sobre la lectura y el Inglés con Fines Específicos (IFE) en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Identifican la reciente tendencia y la importancia del aprendizaje autónomo , autorregulado y autodirigido, definiendo a la autoeficacia como el conjunto de creencias que un estudiante tiene sobre sus capacidades en un área determinada, alguien con sentido de alta eficacia cree y confía en sus capacidades, en este caso, para aprender una lengua extranjera (Buadas, Lobo, & Díaz, 2017).

Del mismo modo, definen la autonomía del aprendizaje como “la capacidad de los alumnos de tomar control sobre su propio proceso de construcción de conocimientos, hace referencia al enfoque global del alumno hacia dicho proceso y se concibe esencialmente como un aspecto multidimensional” (Buadas, Lobo, & Díaz, 2017, p. 130). También indican que el aprendizaje autónomo es más efectivo porque el estudiante toma la iniciativa y se involucra en la

búsqueda de recursos y oportunidades para aprender, lo cual le demanda ser persistente y creativo.

Buadas *et al.*, (2017) recuperan las aportaciones de Little (1991) sobre autonomía, quien propuso su propia definición, indicando que es la capacidad de desprendimiento, toma de decisiones, reflexión crítica y acción independiente del estudiante. Del mismo modo, recuperan la definición provista por Benson (2001), quien consideró que la autonomía puede describirse como la capacidad para controlar el propio aprendizaje.

La problemática identificada en este estudio tiene que ver con la comprensión lectora en el contexto universitario, debido a que es uno de los principales mecanismos de aprendizaje, el cual requiere no sólo recibir información, sino interpretarla y referenciarla. El proceso de comprensión involucra una interacción entre el lector y el texto, es por ello que se consideró oportuno investigar los aspectos individuales, motivacionales y sociales que favorecen o dificultan la comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca.

Para esta investigación, se parte de la noción sobre auto percepción del estudiante con respecto a su capacidad de aprendizaje: si cree que no puede realizar una tarea o resolver un problema, probablemente no lo hará, aunque tenga todos los conocimientos y habilidades para hacerlo. De forma contraria, quien tiene exceso de confianza sobre sus capacidades, corre el riesgo de no reconocer límites y rechazar información. Los autores indican que el postulado sobre la autoeficacia está basado en la teoría sociocognitiva de Bandura (1986, 1997), considerando tres ideas centrales; las experiencias directas se relacionan con el éxito o fracaso de una tarea, se puede aprender a través de la observación del logro de otros; y que la persuasión verbal (elogios),

de personas allegadas promueve la motivación y da como resultado mayor esfuerzo por alcanzar los objetivos deseados.

También se indica que para alcanzar la autonomía, los estudiantes deben desarrollar una autoestima positiva y un autoconcepto elevado porque esto incrementará la capacidad de generar habilidades cognitivas, afectivas y sociales que a su vez ayudan a mejorar el nivel de seguridad personal. El objetivo de este estudio fue observar las creencias de autoeficacia de los estudiantes y analizar si influye en su nivel de aprendizaje autónomo. Para medir la eficacia se aplicó una encuesta a 40 estudiantes, 28 hombres y 12 mujeres de entre 20 y 27 años y se extrajo una muestra aleatoria de 15 estudiantes. La encuesta contenía 10 preguntas. Para medir el aprendizaje autónomo, se aplicó otra encuesta tipo Likert. Los hallazgos indicaron que los estudiantes muestran capacidad de reflexión sobre sí mismos y sus acciones y que creen que pueden autorregular su conducta; además de que sienten que pueden tomar decisiones con responsabilidad (Buadas *et al.*, 2017).

Como parte de las conclusiones, Buadas *et al.*, (2017) señalan que un requisito para alcanzar el aprendizaje autónomo es la autoeficacia, es decir, creer en que se poseen las habilidades necesarias para alcanzar nuevos objetivos de aprendizaje, ya que esta tiene una incidencia en el proceso de construcción del conocimiento, porque cuando es más alta la percepción de autoeficacia para realizar una tarea, el estudiante se exige más, entonces su aspiración y dedicación incrementan para cumplirla.

Con respecto al aprendizaje autónomo, también se han llevado a cabo investigaciones documentales. Un ejemplo de esto es la que se detalla en el artículo “Revisión de literatura: un acercamiento al aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras e interculturalidad a través del

ABP” de Vargas (2021), donde se presentan los hallazgos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras tomando en cuenta el factor lingüístico e intercultural apoyado en la estrategia ABP (Aprendizaje Basado en Problemas). Se identifica la tendencia del uso del enfoque comunicativo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, donde se espera que el aprendiente tome acción y realice actividades que le permitan deducir la gramática y desarrollar el pensamiento crítico para construir conocimientos y mejorar la toma de decisiones.

El objetivo de este trabajo fue llevar a cabo un análisis bibliométrico a partir de la revisión de la literatura para determinar la manera en la que el aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras se aborda en distintos contextos, sobre la base del ABP y la interculturalidad. La metodología empleada en este trabajo se basó en la propuesta de Jiménez-Vásquez (2009), la cual sigue tres etapas: el acercamiento a las fuentes de información, el análisis de los documentos recuperados y la síntesis de los mismos.

Como elemento clave se identifica la interculturalidad vista como la relación que se establece entre grupos de distintas culturas y que persigue la integración social y lingüística a través de un idioma. Sobre la autonomía del aprendizaje se indica que a través de ella el estudiante puede alcanzar la independencia, lo que a su vez favorece el desarrollo de la metacognición para organizar sus pensamientos y acciones sobre situaciones inesperadas.

Dentro de este trabajo se recuperan las aportaciones de Bravo-Cedeño, Loo-Rivadeneira y Saldarriega-Sambrano (2017), Flores y Meléndez (2017), Rivadeneira y Bustillos (2017), Velázquez, Rodríguez y Nieves (2018) y Velázquez y Santiesteban (2019) sobre la autonomía, quienes concuerdan en que el aprendizaje activo centrado en el estudiante se propicia “mediante la cognición, saberes previos, saberes nuevos, reestructuración, construcción y reconstrucción de

conocimientos, así mismo, la capacidad y la habilidad de recuperarlos para emplearlos en situaciones determinadas y similares a las que fueron aprendidos” (Vargas, 2021, p.25).

Por otro lado, el uso del ABP como estrategia de aprendizaje en la educación superior es relativamente reciente (se introdujo en la década de los 70 en torno a las ciencias de la salud). Vargas (2021), citando a Barrows (1996) explica “the students are expected to learn from the world's knowledge and accumulated expertise by virtue of their own study and research [...] During this self-directed learning, students work together, discussing, comparing, reviewing, and debating what they have learned” (Vargas, 2021, p. 26). De modo que el uso de esta estrategia en el campo de las lenguas extranjeras se utilizó para fortalecer el aprendizaje de las mismas, enfocándose de manera primordial en las habilidades de producción.

Como resultado de este trabajo bibliográfico se identificaron 86 estudios sobre interculturalidad, autonomía, competencia lingüística y metodología de enseñanza de lenguas. Después de la revisión de los documentos se concluye que su producción se presenta con más frecuencia en países europeos y del continente americano, donde Francia, España, México y Estados Unidos son los lugares donde hay más interés por investigar estos temas.

También se observó que se empezó a investigar al respecto a partir de la década de los 80, aunque con el paso del tiempo han cobrado más auge; además, las metodologías utilizadas han sido cuantitativas, cualitativas y mixtas, con cierto equilibrio en la frecuencia de su uso; sin embargo, el porcentaje de investigaciones sobre autonomía del aprendizaje es de apenas el 6.9. Citando a Bradrinathan (2017), se indica que en el caso de las investigaciones cualitativas buscan describir las percepciones de los estudiantes sobre el ABP y su impacto en el aprendizaje de lenguas, tomando en cuenta el desarrollo de habilidades lingüísticas y aprendizaje autónomo.

Sobre esta investigación también se concluye que cuando se desarrolla autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, el estudiante es reflexivo y se promueve el pensamiento crítico para la toma de decisiones, lo cual implica que tome responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

Conclusiones sobre la categoría

A través de este análisis se puede observar la relevancia de la promoción del aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras y su impacto en el desempeño de los estudiantes. Por un lado, se identifica que el estudiante autónomo desarrolla un conjunto de características deseables que le serán útiles no solo en su vida académica sino a lo largo de su proyecto de vida, entre otras se indica que es disciplinado, metódico, tiene iniciativa propia, muestra curiosidad por aprender, profundiza en los temas abordados en clase, es entusiasta y seguro de sí mismo, manifiesta prácticas socioafectivas y metacognitivas (Aguilar y Molina, 2015).

Asimismo, se observa que no se concibe el aprendizaje de lenguas extranjeras sin el uso de la tecnología. Las nuevas generaciones de nativos digitales tienen a su alcance recursos con los que no se contaba en el pasado y que pueden ser utilizados no solo para la práctica del idioma, sino para acercarse de forma natural a la cultura de la lengua extranjera aprovechando el tiempo libre sin tener que esperar a estar en el aula para hacer uso de esos materiales (Cabrales & Díaz, 2017; Velázquez *et al.*, 2018; Aguayo & Ramírez, 2019; Rojas, 2020).

Los estudios analizados también muestran que existe una relación directa entre la autonomía y el pensamiento crítico. Esto le permite al estudiante desarrollar otras capacidades necesarias como la resolución de problemas (Vargas, 2021). El aprendizaje autónomo implica el autoconocimiento y la autoconfianza (Lobo & Díaz, 2016), los cuales a su vez llevan a

responsabilizarse del propio aprendizaje, tomando decisiones sobre su propio proceso (Quintar, 2018; Velázquez *et al.*, 2018). De esta manera, el estudiante puede manifestar el gusto por conocer, comprender y descubrir. Esta actividad intelectual lleva al acercamiento con la cultura y desarrolla un grado de especialización (Vargas, 2021).

También se ha podido comprobar que el hecho de que el estudiante sea quien desarrolle el aprendizaje autónomo, no quiere decir que actúa siempre por su cuenta. Más bien, esto es el reflejo del trabajo que ha hecho el docente en el aula, pues este debe ser modelo y guía al respecto. Debe enseñar a aprender y debe proporcionar las herramientas necesarias para que el estudiante sea capaz de reproducir estas prácticas fuera del aula (Lobo & Díaz, 2016; Vargas, 2021).

Otro factor que debe considerarse son los ambientes que se generan en torno al uso de las TIC. Las investigaciones revisadas indican que, a pesar de que los recursos digitales están disponibles y al alcance de todos, el hecho de que el docente sea migrante digital puede ser un impedimento para potenciar el uso de la tecnología como herramienta de aprendizaje autónomo. Y de modo contrario, cuando los estudiantes son autónomos y conocedores de las TIC, esto les permite mejorar su proceso de aprendizaje. Aunque la escuela sigue siendo el principal espacio para aprender, no se debe subestimar el impacto del uso de la tecnología en el proceso de aprendizaje (Cabralés & Díaz, 2017). Tanto el ambiente en el aula como en el uso de recursos digitales contribuyen a fomentar el aprendizaje autónomo (Lobo & Díaz, 2016).

1.2 Estrategias de aprendizaje autónomo

Diferentes autores desde la década de los 70s han definido las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras de diversas formas. Se les identifica como conductas, procesos cognitivos

o tácticas. Rubin (1975) las define como las técnicas o dispositivos que un estudiante puede utilizar para adquirir conocimiento (Larsen-Freeman & Long, 1991). Oxford (1990) indica que las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas son entendidas como las acciones, conductas, pasos o técnicas usadas de manera consciente para mejorar el progreso en la aprehensión, internalización y uso de la lengua extranjera o segunda lengua. Ellis (1999), por su parte, afirma que las estrategias de aprendizaje son los intentos conscientes (o potencialmente conscientes) de un estudiante para aprender. Como puede observarse, las estrategias de aprendizaje autónomo han sido conceptualizadas y estudiadas en las últimas décadas.

Risueño *et al.*, (2016), muestran los hallazgos de una investigación realizada en España, para identificar la “Frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas en estudiantes de inglés como lengua extranjera”, con la finalidad de explorar cómo se utilizan dichas estrategias, qué categorías de estrategias se utilizan más, tomando en consideración lo que los aprendientes destacados hacen, a diferencia de quienes estudian pero sin éxito.

Para realizar esta investigación, se parte de la idea de que no se aprenden de igual forma la lengua materna y las lenguas extranjeras, además de la repercusión de los estilos de aprendizaje en el proceso de adquisición del segundo idioma. Los autores citan a Ellis (1994), quien destaca cinco características de los aprendientes competentes: demuestran interés por las formas lingüísticas, muestran interés por interactuar en comunicación, abordan las tareas o actividades de forma activa, son conscientes de su propio proceso de aprendizaje y evidencian la capacidad de utilizar distintas estrategias de forma flexible dependiendo de la tarea que tengan que realizar.

De este modo, se indica que al estudiar el comportamiento de los aprendientes competentes, se puede comprender qué los lleva a tener éxito en el aprendizaje de un idioma extranjero y se pueden enlistar las estrategias de aprendizaje que entran en juego en el proceso. Citando a Oxford (1993), Risueño *et al.*, (2016), consideran que las estrategias de aprendizaje son acciones que los aprendientes realizan de forma consciente. Oxford (1990) también presenta una taxonomía que ha sido ampliamente reconocida y utilizada para clasificar y sistematizar las estrategias de aprendizaje autónomo, las cuales se dividen en directas e indirectas. Dentro de las directas se encuentran las estrategias de memorización, las cognitivas y de compensación, mientras que dentro de las indirectas se encuentran las estrategias metacognitivas, las afectivas y las sociales.

Para realizar este estudio se trabajó con 206 estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera con distintos niveles de competencia. Los participantes estaban asistiendo a diferentes cursos intensivos de inglés. El instrumento utilizado para la recogida de información fue un cuestionario online adaptado del cuestionario SILL (Strategy Inventory for Language Learning) de Oxford (1990) en su versión 7.0 (ESL/EFL). Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 21.

Como resultado del estudio, se detectó que los estudiantes mostraron una clara preferencia por las estrategias metacognitivas, las cuales son las que ayudan al aprendiente a controlar su aprendizaje, a enfocar, organizar, planificar, evaluar el aprendizaje; y después por las afectivas, que son las que hacen posible que el aprendiente controle sus sentimientos y emociones, a bajar la ansiedad, tener autoestima y ser consciente de las propias emociones.

La importancia de esta investigación radica en el hecho de que la integración de las estrategias de aprendizaje autónomo en los programas de lengua extranjera puede contribuir a que los estudiantes se beneficien de ellas, siendo conscientes de que determinadas estrategias les puedan ser útiles para ser más autónomos y eficaces en su aprendizaje de la lengua extranjera (Risueño *et al.*, 2016).

En el contexto ecuatoriano se identificó el desafío que enfrentan los estudiantes universitarios para mantener el interés en las clases, de ahí la necesidad de analizar el uso de estrategias de aprendizaje autónomo. Por esta razón, García *et al.*, (2017) llevaron a cabo un estudio sobre “Estrategias orientadas al aprendizaje autónomo en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador”. Los autores hicieron una valoración del uso de estrategias que contribuyen al desarrollo del trabajo autónomo en los estudiantes de la universidad, describiendo las estrategias que pueden ser incorporadas al conocer la opinión y el uso de dicho trabajo autónomo por parte de los estudiantes y profesores de dos carreras de la Universidad (García *et al.*, 2017).

Respecto al aprendizaje autónomo, en este estudio se retoman los pilares de la educación enunciados por la UNESCO (1997), de aprender a aprender y enseñar a aprender para conducir al estudiante a desarrollar el aprendizaje autónomo. También se retoma la idea de autorregulación, la cual concibe al estudiante como el protagonista de su aprendizaje, pues es él quien lo construye en un proceso activo y le permite establecer sus propios objetivos; así como controlar y regular las acciones que lo lleven a alcanzarlo.

Se recuperan las aportaciones de Moncada y Gómez (2013), quienes proponen una serie de estrategias encaminadas al aprendizaje autónomo y las divide en afectivo-motivacionales, de auto-planificación, de autorregulación y de autoevaluación.

Los resultados más significativos del trabajo describen el desconocimiento de parte de profesores y estudiantes sobre el trabajo autónomo, de modo que los autores consideran que es necesario profundizar al respecto para fomentar el conocimiento de los fundamentos pedagógicos que lo sustentan, y así diseñar y aplicar estrategias que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

El estudio descrito en este artículo demuestra que a través del aprendizaje autónomo, los estudiantes pueden alcanzar mejores resultados académicos. Así como la UPSE, la UAEH contempla el trabajo autónomo, de modo que se toma en cuenta en la planificación de los programas y de las clases, asumiendo que el estudiante debe dedicar tiempo de estudio independiente que contribuya a su progreso académico.

De acuerdo con los resultados de la investigación, un factor que interfiere en el desempeño tiene que ver con la falta de interés del estudiante, la poca preparación del docente y el hecho de que cuando un estudiante se desempeña en el ámbito laboral, no puede cumplir a tiempo o a cabalidad con sus deberes escolares. Sumado a esto, los hábitos de estudio y lectura insuficientes, originan falta de concentración y bajo rendimiento académico. Toda acción que tenga como propósito la apropiación del contenido a través del uso de estrategias, puede contribuir al desarrollo de habilidades y a la formación de la personalidad del estudiante.

Por otra parte, el artículo “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de lenguas extranjeras” de Lavado *et al.*, (2019) detalla la investigación llevada a

cabo en el contexto peruano, con el objetivo de establecer el grado de relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de lengua extranjera de una universidad. El estudio fue de tipo cuantitativo, el método descriptivo y el diseño correlacional y se utilizó un cuestionario y un acta de notas para recoger los datos.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, Lavado *et al.*, (2019) hacen un recuento de los autores que las han definido, entre ellos Oxford (1990). Sin embargo, citando a Quispilaya (2010), indican que las estrategias “son procedimientos de trabajo mental que incrementan el rendimiento académico en un estudiante” (p. 232), además, contribuyen a aprender a aprender porque permiten al estudiante ser consciente de la manera en que adquiere conocimiento. No solo le ayudarán a mejorar su rendimiento académico, sino que le darán las herramientas que necesita para ser autónomo y alcanzar el dominio de la lengua extranjera.

Sobre los tipos de estrategias, consideran la taxonomía de Oxford (1990) para este estudio y con respecto al rendimiento académico, hacen un recorrido desde la década de los 90s para definirlo y analizar la forma en la que se estudió de acuerdo a las necesidades del momento. Según indican los autores, el rendimiento académico puede clasificarse como deficiente, bajo, medio y alto, siendo el deficiente “el resultado de una medición pedagógica que registra fracasos o retrasos”; mientras que el bajo es “una limitación para la asimilación y aprovechamiento de los conocimientos adquiridos en el proceso de aprendizaje de los alumnos”. Por otro lado, el rendimiento académico alto “es el resultado de una medición pedagógica, en el que se registran éxitos y adelantos en el aprendizaje de los educandos” (Quispilaya, 2010, p. 234).

Como resultado de la investigación, los autores concluyeron que existe una correlación significativa entre las variables estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los

estudiantes, que hay una correlación significativa entre las estrategias de memoria y el rendimiento académico, y que no existe correlación entre las estrategias cognitivas y el rendimiento académico. También se encontró, una correlación significativa entre las estrategias de compensación y el rendimiento académico y que hay una correlación altamente significativa entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico.

Como se puede observar, existen diversos estudios que muestran la incidencia del uso de estrategias de aprendizaje autónomo en el rendimiento académico en diferentes universidades, de modo que es necesario capacitar a los docentes para favorecer el desarrollo de dichas estrategias desde el aula, para que los estudiantes puedan replicarlas de manera independiente en favor de su desempeño y el dominio del inglés como lengua extranjera, siendo este el protagonista de su propio aprendizaje.

No obstante, a través de una investigación cuantitativa, Cárdenas (2019) explica la necesidad de identificar las estrategias de aprendizaje que los estudiantes tienen al momento de ingresar a la educación universitaria en el artículo “Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de pedagogía en inglés”. Entre otras cuestiones, indica que a pesar de los esfuerzos del gobierno chileno, aún se observan prácticas tradicionales en la enseñanza, esto aunado al carácter multidimensional y complejo del aprendizaje. En este sentido, se espera que el docente actúe como un mediador, apoyando al estudiante a desarrollar aprendizajes efectivos a través de actividades y medios adecuados.

Debido a esto, en la investigación se propone el objetivo de identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de una universidad chilena, así como explicar el grado de correlación entre la frecuencia de uso de dichas estrategias con los resultados académicos de

los estudiantes. La hipótesis de investigación estableció la posible existencia de una correlación entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes y el rendimiento académico.

En este trabajo se recuperan, entre otras, las aportaciones de Oxford *et al.*, (1992) sobre la definición y clasificación de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. También retoman la reflexión de McDonough (1995), quien cuestiona si las estrategias contribuyen al aprendizaje o si en realidad son resultado del mismo.

Para la investigación, se aplicó el ACRA de Román (2013): Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (Adquisición, Codificación, Recuperación, Meta-cognitivas y Apoyo), el cual es un instrumento que consta de 119 preguntas que miden estrategias de adquisición de la información, de codificación de la información, de recuperación de la información, metacognitivas y socioafectivas. Además, este instrumento permite evaluar de maneras cuantitativa y cualitativa diversas estrategias cognitivas generales que utilizan los estudiantes en el aprendizaje que tiene lugar durante la actividad de estudio en sus distintas fases

Como objetivo general de esta investigación se planteó determinar el grado de correlación entre la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, mientras que los objetivos específicos fueron: identificar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje según el Modelo ACRA por parte de los sujetos de la muestra y establecer el grado de correlación entre la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje y las calificaciones obtenidas por la muestra al final del primer año de la carrera.

En este estudio se identifica que las estrategias de aprendizaje son muy importantes para el aprendizaje, debido a que son concebidas como herramientas para el desarrollo de competencias comunicativas básicas; entonces, los resultados de la investigación podrían ser

usados para el planteamiento de un plan de intervención que permita desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas en el estudiante.

El autor concluye que es necesario hacer un estudio sistemático de las estrategias de aprendizaje y su relación en la adquisición de las lenguas extranjeras. Se propone que el docente incluya procesos reflexivos y dialogue con los estudiantes sobre cómo aprender los contenidos y la práctica que necesita para lograr adquirir las competencias. De este modo, el docente estará centrado en el aprendizaje, será el mediador entre este y el estudiante, ayudándolo a cuestionarse para reconstruir su conocimiento.

La promoción de estrategias de aprendizaje autónomo también puede favorecer del desarrollo de habilidades productivas del idioma, como lo muestra el artículo “Análisis de estrategias de aprendizaje del inglés como idioma extranjero: un estudio de caso en estudiantes universitarios chilenos” Ranjan *et al.*, (2020), quienes desarrollaron una investigación para examinar la manera en la que los estudiantes hacen uso de las estrategias implicadas en el aprendizaje y el logro de la competencia comunicativa, basándose en lo señalado por el MCER (Cambridge, 2023), que indica que deben ser responsables de su propio aprendizaje puesto que son ellos quienes se encuentran inmersos en la adquisición y aprendizaje de la lengua (Ranjan *et al.*, 2020).

La problemática identificada es que ante la necesidad de aprender idiomas extranjeros, no se repara en analizar el proceso ni en las estrategias que deben emplearse para lograr el dominio de la lengua. En este sentido se consideró fundamental indagar sobre los procesos, métodos, técnicas y estrategias que emplean los estudiantes, así como los problemas o barreras que enfrentan desde su estilo de aprendizaje, aptitudes y motivación para aprender.

Los autores recuperan las aportaciones de Rubin *et al.*, (1975), quienes indican que las investigaciones en torno a la enseñanza del inglés cobraron auge en la década de los 70s, y que muchas de ellas se centraron en el marco de las estrategias de aprendizaje de idiomas basándose en los casos exitosos, por lo que el diccionario de Cambridge define a las estrategias como un plan detallado para lograr el éxito en determinadas situaciones o la habilidad de planificar dichas situaciones. Wenden y Rubin (1987) crean su propia definición de estrategias de aprendizaje, y reconocen que son el “conjunto de operaciones, pasos, planes, rutinas utilizadas por el alumno para facilitar la obtención, el almacenamiento, la recuperación y el uso de la información” (Ranjan *et al.*, 2019, p.19).

Del mismo modo, se recupera una definición más reciente de Richards y Platt (1992), quienes afirman que las estrategias de aprendizaje son “comportamientos intencionales y pensamientos utilizados por los estudiantes durante el aprendizaje para ayudarlos a entender, aprender o recordar nueva información de una mejor manera” (Ranjan *et al.* 2019, p.19). En años más recientes, Rebeca Oxford (2003) indicó que las estrategias de aprendizaje son útiles cuando se identifican con la tarea, se ajustan al estilo de aprendizaje del estudiante y éste las emplea con eficacia.

Las estrategias de aprendizaje son vistas como estas acciones intencionadas y se parte de la idea de que cada estudiante participa de manera consciente en las actividades que lo llevarán a alcanzar la meta deseada. Como resultado, el aprendizaje se genera más rápido, de manera más fácil y agradable, además de que es más eficaz, y por ser autodirigido se puede trasladar a nuevas situaciones.

El estudio descrito fue de tipo cuantitativo, de corte descriptivo correlacional. Participaron 12 estudiantes de características diferentes y se utilizó el cuestionario ‘Strategy Inventory for Language Learning’ (SIIL) de Oxford (1990), el cual categoriza las estrategias en seis grupos: de memoria, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales; y fue diseñado para evaluar el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas. La selección de la muestra se tomaron en cuenta las calificaciones de los estudiantes universitarios a lo largo de tres años, factor que daba cuenta de la trayectoria escolar, debido a que, según los autores, los estudiantes chilenos no dan mucha importancia a las encuestas pero sí a las calificaciones de un examen.

Los hallazgos permiten observar que los estudiantes hacen mayor uso de las estrategias metacognitivas y las menos utilizadas son las de memoria, lo cual indica que los estudiantes se preocupan por organizar, planificar y evaluar su aprendizaje; sin embargo, muchos de los estudiantes no saben activar las estrategias de aprendizaje y por consecuencia, obtienen un aprendizaje mínimo.

Como parte de las conclusiones, los autores muestran la manera en la que los estudiantes universitarios chilenos aprenden inglés y las acciones que toman al respecto. Pero en vista de los hallazgos registrados, proponen introducir un entrenamiento de las estrategias en el salón de clases para que el resultado sea el esperado, abriendo la posibilidad a nuevas investigaciones en torno al uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras (Ranjan *et al.*, 2020).

En la tesis doctoral “Mexican teachers’ beliefs about language learning strategies” de Bórquez (2022), se llevó a cabo un estudio para conocer las creencias de los docentes mexicanos acerca de la importancia y conveniencia del uso de estrategias de aprendizaje autónomo. La

investigación fue de tipo mixto, donde se utilizó un cuestionario, entrevistas y un grupo focal. El estudio se realizó con docentes de inglés de diferentes niveles educativos en el Estado de México.

La investigación se dividió en diferentes etapas. En la primera, se aplicó un cuestionario en inglés sobre creencias docentes en inglés, el cual se interpretó según la escala de Likert, por lo que se hizo un análisis estadístico descriptivo. La finalidad era explorar las creencias explícitas de los docentes, así como la importancia que les asignaban y qué tan benéficas consideraban a las estrategias de aprendizaje. El segundo instrumento utilizado durante esta etapa fue una guía de discusión para el grupo focal (en español) para identificar las estrategias de aprendizaje de idiomas en la narrativa de los docentes y permitir que surgieran temas sobre sus creencias con respecto a dichas estrategias. El tercer instrumento utilizado fue una guía de entrevista en español que permitió identificar las estrategias de aprendizaje de idiomas en la narrativa de los docentes.

La segunda etapa del estudio fue similar a la primera; sin embargo, mientras que en la primera etapa se reunió información sobre las creencias explícitas acerca de la importancia y conveniencia de las estrategias de aprendizaje; en la segunda etapa se trabajó sobre las creencias acerca de la importancia y la posibilidad, pero en ambas etapas se reunió información a través de las narrativas, tanto en inglés como en español.

Mediante el estudio, se concluye que las creencias de los docentes tienen un impacto en la orientación de su práctica pero al mismo tiempo evidencia que no creen que el estudiante sea capaz de tomar responsabilidad de su proceso de aprendizaje y por este motivo no fomentan estrategias metacognitivas en el aula. De modo que el estudiante no aprende a utilizar estrategias de aprendizaje que le permitan llegar a la autonomía.

Conclusiones sobre la categoría

Durante el reciente confinamiento debido a la pandemia por COVID-19, la comunidad estudiantil se vio obligada a cambiar la forma de aprender y desarrollar estrategias propias para el dominio de las lenguas extranjeras. En la UAEH la mayoría de los estudiantes cuentan con medios electrónicos que les permiten dedicar tiempo a la práctica del inglés fuera del aula. Sin embargo, es necesario conocer en qué medida pueden desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo y la forma en la que el docente debe promoverlas, en vista de que el tiempo de clase no es suficiente para la adquisición de una lengua extranjera. Existen estudios que indican que los estudiantes no tienen claridad en la definición del trabajo autónomo (García *et al.*, 2017), mientras que en otros contextos, los estudiantes demuestran una clara preferencia por las estrategias metacognitivas y afectivas, lo que indica que son conscientes de su propio proceso de aprendizaje e intentan controlarlo (Risueño *et al.*, 2016).

Para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación profesional del estudiante es imprescindible el uso de estrategias que contribuyan al desarrollo de la competencia “aprender a aprender” (figura / asignatura presente de manera institucional en la UAEH), de forma eficaz, y con ello se consigan resultados satisfactorios en función de la calidad educativa, que orienten adecuadamente el currículo de cada asignatura y las diversas formas para el aprendizaje del estudiante, entre ellas, el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo, que le permite al aprendiente ser constructor de su propio aprendizaje, donde el maestro actúa solo como mediador.

Como se ha podido observar en diversas investigaciones, es necesario que el docente participe para que el estudiante logre alcanzar su autonomía en el aprendizaje de las lenguas

extranjerías (Lobo & Díaz, 2016; Aguilar & Molina, 2015; Méndez & Yepes, 2017). En la UAEH el PIL contempla y describe las estrategias de enseñanza y estrategias centradas en el aprendizaje; sin embargo, no se especifican las estrategias de aprendizaje del inglés desde el punto de vista del estudiante, de modo que se infiere que los docentes pueden o no tomarlas en cuenta (UAEH, 2013). Dada la importancia del empleo de estrategias de aprendizaje autónomo y su relación con el aprendizaje del idioma, se considera necesario indagar sobre el dominio de dichas estrategias y su uso, tanto por docentes como por estudiantes en el aula como fuera de ella, pues se ha comprobado que inciden en un mejor rendimiento académico (García *et al.*, 2017).

1.3 Aprendizaje del inglés a nivel superior

En México, la Ley General de Educación Superior (2021) indica que las autoridades educativas y las instituciones de Educación Superior promoverán la enseñanza de las lenguas extranjeras. En este sentido, en el artículo “Aprendizaje del inglés: experiencia previa, autoevaluación y expectativa en la educación superior” Quijano *et al.*, (2019) identifican la problemática de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en México en la educación superior. Sumado a esto, se requiere demostrar un nivel de dominio del idioma para obtener un título profesional.

Debido a que en el país se enseña inglés desde la educación básica, resulta imperativo obtener resultados satisfactorios en el test certificador de dominio. De este modo, se considera que para obtener los niveles esperados, es necesario tomar en cuenta las experiencias que se ven involucradas en el proceso de aprendizaje, por lo tanto, para la investigación que se llevó a cabo se consideró como principal objetivo indagar sobre las experiencias de aprendizaje durante la universidad, las experiencias de aprendizaje previas a este nivel educativo y las expectativas de

los estudiantes. Para estos efectos, se utilizó el método deductivo por medio de una encuesta en escala de Likert, una tabla de autoevaluación y de expectativas de competencia lingüística.

Los autores recuperan los hallazgos de investigaciones como la de Ramírez Valverde (2014), quienes encontraron que, al ser evaluados, los estudiantes más sobresalientes obtuvieron un nivel de dominio del inglés A2; o la de Sosa-Dorantes (2017), quienes describieron en un estudio cualitativo las experiencias de estudiantes universitarios sobre su educación sobre el idioma en la preparatoria.

Este estudio se llevó a cabo en una universidad donde es obligatorio cursar cuatro niveles de inglés como requisito de titulación. La población total fue de 1394 estudiantes y se realizó utilizando el método deductivo bajo un enfoque descriptivo. Se utilizó un cuestionario de tres secciones, una para conocer los antecedentes de los estudiantes, una sección para conocer la apreciación de los estudiantes respecto a sus clases de inglés en el nivel medio superior y una tabla de autoevaluación.

Otra aportación de esta investigación fue conocer la experiencia y conocimientos adquiridos en el nivel previo (medio superior) respecto al aprendizaje del idioma inglés, así como la incidencia de los cursos extracurriculares (en el contexto no formal) en el aprendizaje durante la universidad. También se buscaba comparar las percepciones y las expectativas de los estudiantes con lo que aprendieron en clase.

Se descubrió que la mayoría de ellos estudió en bachilleratos públicos, por lo que tenían un nivel de dominio del inglés similar, pero inferior al B1 que establecen los programas gubernamentales dentro del perfil de egreso. Sobre las percepciones de los estudiantes, se muestra que consideran que no dominan el idioma inglés al nivel que deberían, pero que sí se

esfuerzan pueden lograrlo. Además de que el docente es una figura importante para su aprendizaje, se dan cuenta cuando éste no domina los temas y que una de sus funciones es cultivar el interés de los estudiantes en el idioma.

Como conclusión en este estudio se destacan aspectos como la autoevaluación del estudiante al ingresar a la universidad debido a que al concluir el bachillerato no cuenta con el aprendizaje que se esperaría que tuviera. Aunque existe optimismo para aprender el idioma, se requiere un esfuerzo conjunto entre escuelas, docentes y estudiantes para alcanzar los objetivos deseados, sin dejar de lado el continuo análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el país para implementar los cambios que se requieran.

De manera similar pero en el contexto ecuatoriano, en la tesis de maestría titulada “Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas” de Peña (2019), se detalla el trabajo realizado en el contexto ecuatoriano sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés de las lenguas extranjeras. Para comenzar, se indican los orígenes del idioma inglés y de cómo se convirtió en la lengua más importante de la era moderna. La autora señala que, según un portal peruano, la importancia del inglés tiene que ver con mejores oportunidades laborales y mayor remuneración económica, además de que en el campo de la investigación se puede acceder a información actual, lo cual genera un desarrollo más satisfactorio.

Otros autores que apoyan este argumento, como Duarte (2015), reconocen que el inglés es la lengua vehicular de la ciencia, entonces, el dominio del inglés es fundamental para acceder a los resultados de investigación que se publican en este idioma y compartir los resultados de nuestra propia investigación, por lo que se concluye que dentro de este campo, quien tiene

dominio del inglés puede ser competitivo en el mundo actual y estar a la vanguardia de los avances científicos y tecnológicos. También se retoman los argumentos de Quezada (2011) que señala que el 75% de la bibliografía académica se encuentra escrita en inglés y que es el idioma mundial de las telecomunicaciones ya que cuenta con un 80% de usuarios. Por otro lado, las aportaciones de Richard y Rodgers (2001) indican que el idioma más estudiado en el mundo con el fin de adquirir una competencia lingüística distinta a la materna es el inglés, incluso es requerido para ser aceptado en la universidad o graduarse.

La problemática de este estudio se identifica al hacer un recuento del estado de dominio del idioma en el país y al analizar los diferentes planes y programas de estudio que se han integrado a los modelos utilizados en Ecuador, de manera que a partir de 2011 se empezaron a tomar acciones, como integrar asignaturas de inglés en la educación básica desde el octavo grado y evaluar a los docentes en el dominio de la lengua. Como era de esperarse, los resultados no fueron los deseables, ya que se ubicó al 74% de los evaluados como usuarios básicos, lo que indica que los docentes poseían un nivel de dominio bajo. Este resultado no sólo les afectaba en su labor, sino que propiciaba que los estudiantes aprendieran cosas equivocadas.

En cuanto a la educación superior, a partir de 2016 se estableció en el reglamento que los estudiantes universitarios debían alcanzar un nivel B2 (intermedio-alto de acuerdo con el MCER [Cambridge, 2023]), lo cual no era una tarea fácil, en realidad la meta era muy ambiciosa. Por este motivo se continuaron haciendo diferentes esfuerzos y considerando otros factores que podían influir en el proceso de dominio del inglés, y se determinó que el aprendizaje debía abordarse como otra forma de estrategia pedagógica que involucra al estudiante.

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española, la palabra estrategia se define como ‘el conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento, que son aplicables a procesos regulables’. Tomado como base lo anterior, se puede definir a las estrategias como tácticas que se aplican de acuerdo a la experiencia de la persona que se encuentra a cargo de la operación. En este caso específico, en que se habla de estrategias de enseñanza, se entiende que estas tácticas son las que emplea un docente en el proceso de enseñanza en relación a sus conocimientos previos.

Además, se analizan y describen métodos utilizados para la enseñanza del inglés, como el método comunicativo, Content-Based Teaching, Task- Based Instruction, Content Language Integrated Learning (CLIL), con la finalidad de entender su uso, ventajas y beneficios en la enseñanza. Del mismo modo, se explica que en la universidad donde se llevó a cabo el estudio, la escuela de lenguas basa su enseñanza en el modelo llamado aprender a aprender el cual permite a los estudiantes realizar conexiones entre el conocimiento y sus emociones; no solo depende del instructor sino también en gran parte del rol que el estudiante asuma en el proceso de aprendizaje y se basa en cuatro ejes: el primero es el de competencias y logros de aprendizaje; el segundo corresponde al uso de nuevas tecnologías; el tercero, al aprendizaje a lo largo de la vida y el último es el eje del aprendizaje centrado en el estudiante.

Las estrategias de enseñanza son las utilizadas desde el instante en que el docente planifica sus lecciones. Son el conjunto de decisiones que toma cada docente según su experiencia para enseñar de la mejor manera posible. La implementación de estrategias de enseñanza de lenguas hasta la actualidad ha cambiado con el paso del tiempo: Al inicio se contaba con estrategias relacionadas a métodos tradicionalistas, donde la tecnología y la

interacción entre estudiantes no jugaba ningún papel medular. En los tiempos en los que se inició con la enseñanza de lenguas, no existía un amplio bagaje de estrategias que permitieran a los educandos promover aprendizajes significativos.

La propuesta pedagógica que se desarrolló a lo largo de este estudio tuvo la intención de dar respuesta a la multiculturalidad y al aprendizaje significativo, con una metodología encaminada en el paradigma ignaciano y apegado al enfoque comunicativo. Para asegurar su eficacia, la práctica educativa debía ser entendida como una diversidad de modelos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Para evaluar la propuesta, se aplicó un cuestionario a 87 estudiantes y entrevistas a 6 docentes con las variables tiempo, motivación, calificaciones obtenidas, competencias lingüísticas y capacidad para certificarse.

Algunos resultados observados muestran que los docentes poseen un alto nivel de dominio del inglés, existe diversidad de estrategias y actividades de enseñanza y promueven el uso del idioma y la participación en clase, fomentando ambientes adecuados de aprendizaje. Como parte de las conclusiones, Peña (2019) indica que los estudiantes que desarrollan buenas competencias en el aprendizaje del inglés, son capaces de interactuar usando el idioma en situaciones cotidianas y pueden considerarse como usuarios independientes y autónomos.

Por otra parte, en la Universidad Veracruzana se realizó un estudio para analizar la opinión de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés y su uso en la vida profesional. El artículo “El aprendizaje del inglés y su importancia en estudiantes universitarios” de Domínguez *et al.*, expone la etapa de diagnóstico de un proyecto de intervención “el aprendizaje del inglés mediante el aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios” (Domínguez *et al.*, 2021).

La problemática que dio origen al estudio tiene que ver con el efecto de la globalización y la necesidad de diversos sectores para aprender inglés; sin embargo, esto da lugar a interrogantes como ¿por qué los estudiantes no lo aprenden? ¿Les representa una herramienta útil en su vida profesional? ¿Les interesa el idioma? Para encontrar la respuesta a estas preguntas, se decidió realizar una investigación de tipo cualitativo.

En este estudio se recupera la historia del aprendizaje del inglés en México y los programas implementados por la Secretaría de Educación Pública para que los estudiantes desarrollen las habilidades y conocimientos sobre el idioma, haciendo uso de estrategias de aprendizaje que les permitan participar en actividades sociales en inglés. No obstante, pese a estos esfuerzos, Domínguez *et al.*, (2021) retoman los resultados de la investigación de Ramírez *et al.*, (2017) que indican que solo el 3% de los estudiantes egresados de secundaria cuentan con el nivel B1 de dominio del idioma según el MCER (Cambridge, 2023), el cual es el objetivo a alcanzar a través de los programas de inglés de primaria y secundaria.

Otra aportación que se menciona es del Instituto Mexicano para la Competitividad, el cual menciona que para el año 2015 solo el 50% de las universidades del país incluyen el idioma inglés como asignatura obligatoria en sus programas educativos pero el 85% solicita como requisito de titulación demostrar un nivel de dominio B1 o B2.

En este proyecto de intervención se aplicó la investigación-acción. Se realizaron observaciones al grupo de 12 estudiantes con la ayuda de una guía de observación que incluyó 15 categorías para conocer la forma y el ambiente de trabajo en el que se propicia el aprendizaje del inglés. Asimismo, se aplicó un test de estilos de aprendizaje y una escala estimativa para conocer la importancia que los estudiantes le otorgan al idioma inglés y el dominio del mismo.

Los principales hallazgos en este estudio muestran que los estudiantes observados se desenvuelven en una convivencia armoniosa en el aula y trabajan de manera colaborativa pero en las actividades individuales participan siempre los mismos estudiantes. Esta falta de participación se evidencia en la entrega de tareas, que a veces hacían en el aula y en el nerviosismo e inseguridad cuando se ven forzados a intervenir en clase. Los comentarios más sobresalientes indican que los estudiantes no se sienten capaces de usar el idioma, no les gusta aprenderlo y les cuesta trabajo entender las indicaciones.

Por otro lado, un test de estilos de aprendizaje de los estudiantes arroja información importante a él mismo y al docente, pues se conoce el tipo de información que recuerda y procesa con mayor facilidad, así como los materiales y contenidos que se pueden considerar en las sesiones.

Lo que se concluye de esta investigación es que los estudiantes perciben que es importante aprender inglés, sin embargo, participan poco y faltan a clase, por lo tanto, es necesario fomentar el interés desde el inicio de sus estudios, ya que, así como en la UAEH, la certificación en el idioma es un requisito de titulación. Los investigadores hacen la recomendación a los docentes de fomentar la búsqueda y uso de fuentes de información no solo en español, sino en otros idiomas para ampliar la información con la que los estudiantes cuentan. Además, indican la importancia de que se identifiquen los estilos de aprendizaje para desarrollar materiales adecuados para las clases, ya sean presenciales o a distancia (Domínguez *et al.*, 2021).

También en el contexto mexicano, la tesis de maestría elaborada por Vera (2022) titulada “Enseñanza y aprendizaje del idioma inglés mediante el uso de videos de YouTube: análisis de las experiencias de docentes y estudiantes universitarios”, hace evidente que en la era moderna no

se pueden dejar de lado las tecnologías o los recursos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La problemática que se aborda tiene que ver con el hecho de que los estudiantes mexicanos toman clases de inglés como lengua extranjera desde los niveles básicos; sin embargo, al entrar a la universidad no muestran el nivel de dominio esperado.

Para fundamentar este argumento, se recuperan las aportaciones de Quijano *et al.*, (2019), quienes indican que como parte del proceso de ingreso a licenciatura, los aspirantes deben presentar un examen CENEVAL EXANI II (Examen Nacional de Ingreso), el cual integra una sección relacionada con el idioma inglés. Los resultados muestran que en algunos casos los aspirantes obtienen un nivel debajo del A1 según el MCER (Cambridge, 2023). Otra problemática al respecto es el requisito de titulación que algunos programas de licenciatura en la UAEH solicitan para el egreso, los estudiantes deben acreditar un nivel de dominio B1 o mayor según el MCER (Cambridge, 2023).

Sumado a esto, la pandemia por COVID-19 obligó a miles de estudiantes y docentes a buscar medios digitales para continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje, estuvieran preparados o no para el reto que representó en ese momento. Por este motivo, Vera indica que en recientes investigaciones (Corpas, 2016; Kabooha & Elyas, 2018; Ariza & Pons, 2019; Ruay & Campos, 2019) se ha encontrado que YouTube es un sitio web que puede utilizarse como herramienta que favorece el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, los estudiantes lo consideran atractivo y promueve la autonomía, además de que les permite la inmersión real en el idioma.

Por este motivo, el objetivo de la investigación fue analizar las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el idioma inglés de los estudiantes y docentes universitarios al utilizar videos de

YouTube para el desarrollo de las competencias comunicativas y habilidades lingüísticas de los estudiantes como parte de su formación profesional. Los objetivos específicos fueron diagnosticar la problemática de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH mediante una revisión documental y la experiencia de los docentes participantes; diseñar un repositorio de videos de YouTube que promuevan el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas; y caracterizar la manera en la que los estudiantes trabajan.

Con esto en mente, la investigadora se dio a la tarea de seleccionar e invitar a docentes y estudiantes de inglés del programa educativo para participar de manera voluntaria. Se creó y compartió con ellos un repositorio que incluye los diferentes niveles de inglés que se enseñan en la UAEH en los programas de licenciatura con videos de que abordan actividades de las diferentes habilidades y subhabilidades del idioma, además de contenido para hacer prácticas de gramática y ejercicios de preparación para la prueba TOEFL, con lo que se buscaba favorecer la autonomía.

Los principales hallazgos del estudio dan cuenta de que los estudiantes lograron practicar todas las habilidades lingüísticas y la mayoría de las competencias comunicativas al utilizar los videos de YouTube, lo cual indica que es necesario diseñar actividades que promuevan su práctica de manera simultánea. También se detectó el uso de estrategias metacognitivas, sociales, afectivas y cognitivas por parte de los estudiantes.

A manera de conclusión, se indica que si bien los videos de YouTube tienen ciertas limitantes para el trabajo de sub habilidades del idioma que requieren trabajarse bajo el

acompañamiento y retroalimentación del docente, los estudiantes deben autorregular su trabajo para que el sitio web cumpla pueda ser utilizado como recurso de aprendizaje autónomo .

Por su parte, Costa y Mastellotto (2022) describieron uno de los usos más frecuentes del aprendizaje del inglés a nivel superior en el artículo “The Role of English for Specific Purposes (ESP) in Supporting the Linguistic Dimension in English-medium Instruction (EMI)”. La finalidad de este artículo fue determinar la importancia del aprendizaje y la enseñanza del inglés con propósitos específicos para preparar a los estudiantes en la comunicación y en apoyo al desarrollo de habilidades transversales que fomenten la interculturalidad. El estudio analiza el diseño curricular centrado en el inglés para propósitos específicos.

Se enfatiza la relevancia del ESP (English for Specific Purposes o Inglés para propósitos específicos) el cual se centra en la necesidad del estudiante en el uso específico del idioma de acuerdo a la disciplina en la que se desenvuelve. La enseñanza del idioma bajo el esquema ESP se caracteriza por la aplicación de metodologías y actividades diversas y adecuadas según el área disciplinar, de manera que el vocabulario, la gramática y otros recursos como los diccionarios se centran en la necesidad del estudiante para aprender inglés. El proceso de aprendizaje no se enfoca en el conocimiento del idioma sino en su uso para comunicarse con otros miembros de la comunidad académica.

En el artículo se remarca la diferencia entre el ESP y el EMI (English as a médium of Instruction o inglés como medio de instrucción), la cual es una metodología de enseñanza centrada en el idioma y el contenido. Sin embargo, muchas universidades la usan para desarrollar sus perfiles de internacionalización. Bajo este enfoque, lo ideal es que el estudiante tenga conocimiento del idioma y del contenido disciplinar de su área de énfasis.

Por otro lado, Costa y Mastellotto (2022) explican que el enfoque CLIL (Content Language Integrated Learning o Aprendizaje Integrado de Idioma y Contenido) es una oportunidad para que los profesores de idiomas y de asignaturas disciplinares trabajen de manera colaborativa para lograr dispersar las barreras existentes entre el contenido y el idioma. Por tanto, se espera que los docentes tengan conocimiento de la disciplina pero también del idioma inglés para que el estudiante vea la conexión y el uso que dará a la lengua.

Este estudio fue de tipo cualitativo basado en el diseño de un estudio de caso con la finalidad de comprender a profundidad la situación y significado de los implicados con relación al diseño curricular del curso. La perspectiva de los investigadores fue involucrada y no involucrada de manera directa en el diseño e implementación del programa. Esta visión insider-outsider les permitió generar una reflexión cualitativa del proceso de investigación. El estudio se llevó a cabo en la Free University of Bolzano (Unibz, Italia), la cual es una escuela de educación superior multilingüe donde predominan el alemán y el italiano, mientras que el inglés es utilizado como medio de instrucción.

Como resultado del estudio, se identificó que la integración del EMI y del ESP en el diseño curricular tenía la finalidad de alinear el plan de estudios con los conocimientos y habilidades específicas necesarias para los estudiantes. También se identificó la importancia de consultar a los estudiantes sobre la selección de unidades de estudio para alinear el enfoque lingüístico de otros temas específicos considerados relevantes. Las actividades se adaptaron a los objetivos de aprendizaje, al nivel de los estudiantes y a su progresión a lo largo del curso. Como resultado de estas acciones, la integración del EMI y el ESP ayudó a los estudiantes a mejorar su aprendizaje.

En la UAEH el idioma inglés se enseña de manera homogénea en todos los programas de licenciatura. No existen elementos que favorezcan metodologías de enseñanza basadas en los enfoques EMI o ESP. De manera que los estudiantes tienen el mismo acercamiento al inglés y su exposición a la lengua o a la cultura depende del docente.

Por otro lado, Clua y Jiménez (2022), en el artículo “The A-B-C of content teaching in an EMI classroom: Reflecting on language and the co-construction of doing teaching” describen la diferencia entre el uso del enfoque CLIL (más utilizado en educación básica) y el EMI usado en ese contexto. Los autores identifican la necesidad de profundizar en las creencias y prácticas de los docentes sobre el uso del EMI, debido a que ha sido utilizado a nivel superior para dar especificidad a la enseñanza y el aprendizaje del inglés en relación a la disciplina que se estudia. Sin embargo, a través de una entrevista se describe la identidad pedagógica mediante la experiencia de un profesor experto en el uso del EMI (profesor Asociado Titular en el Departamento de Ciencias Básicas de la Universidad Internacional de Cataluña).

Las preguntas de la entrevista fueron: ¿Cuáles cree que son los fundamentos para la enseñanza de inmunología y microbiología en inglés? En su experiencia, ¿cómo difieren de la enseñanza del mismo contenido en la lengua materna de los estudiantes (español) y la enseñanza a través de un extranjero idioma (inglés)? ¿Cuál es su opinión sobre la noción Content Language Integrated Learning? ¿Qué significa para usted? Enseñanza en y a través del inglés. ¿Alguna idea? ¿Cuáles cree que son los roles del lenguaje en la enseñanza? ¿Qué tipo de textos (géneros) y tipologías de tareas deben ser familiares para sus estudiantes con relación al EMI? ¿Cuáles son las principales características lingüísticas de los géneros y tipos de texto antes mencionados en

los que se centró o proporcionó apoyo para que sus estudiantes los pudieran aprovechar con éxito?

¿Puede describir uno o dos casos de estrategias de enseñanza ejemplares que haya utilizado y los resultados de las mismas? ¿Puede proporcionar un ejemplo de una tarea de aprendizaje que han usado en sus clases que es útil tanto en EMI como sin este? ¿Puede describir las formas en que adaptó los materiales de enseñanza no EMI para el aula EMI?

El análisis de las respuestas llevó a concluir que el inglés es el idioma principal de la ciencia, de modo que no se puede ser un científico sin un cierto dominio de esta lengua, por lo menos términos científicos y por ende, disciplinares. Además, a través de EMI se usa el inglés por un período prolongado para un objetivo significativo y para un propósito definido en un contexto en la educación superior. Por otro lado, a través del inglés es posible tener producción científica en el área disciplinar. Por medio de estos textos se transmiten los conceptos mismos, las ideologías y el estilo particular de pensamiento, propio de una disciplina.

Por su parte, Moncada-Comas (2022) en el artículo “The Role of the L1 in EMI Classroom Practices: Exploring Identity Shifts through Language Choice” identifica que cuando los docentes se enfrentan a la elección del idioma que van a utilizar en el aula incide de manera indirecta en la toma de identidades, las cuales a su vez dependen de los propósitos comunicativos. Por esta razón, este estudio tuvo como objetivo examinar las prácticas de una profesora de docencia universitaria a través del Membership-Categorization-Analysis (MCA), para identificar la orientación hacia una lengua y su implicación en la identidad adoptada. En la investigación se identificó el translingüismo o la alternancia entre idiomas, el cual permite diferenciar a los docentes que se posicionan en el uso exclusivo del inglés en el aula, o el caso contrario, donde se

hace uso del L1 (lengua nativa), cuyo uso puede ser efectivo en ciertas circunstancias y con propósitos específicos, lo cual favorece las prácticas multilingües en la enseñanza del inglés.

En el estudio, Moncada-Comas (2022) indica que el inglés como medio de instrucción (EMI) ha sido cada vez más utilizado en Europa. En la Universidad de Lleida, España, donde se llevó a cabo la investigación y debido a la internacionalización de la educación y los programas de movilidad, este enfoque ha sido de mucha utilidad. Por este motivo, con el acto de elegir un idioma sobre otros, los docentes pueden tomar ya sea una identidad profesional que aboga por el uso del inglés como lengua genuina con fines pedagógicos u optar por una identidad diferente que legitima el uso de prácticas multilingües.

El objetivo general del estudio fue analizar la construcción de la identidad de los docentes que utilizan el enfoque EMI. El análisis se hizo a través de la categorización MCA para evaluar la elección que hacen los docentes sobre el idioma utilizado en el aula y la forma en la que se transfieren los conocimientos disciplinares a los estudiantes alternando el L1 y el inglés. En este sentido, se conceptualizó la identidad profesional docente y el rol del lenguaje desde el enfoque EMI. La docente que participó en este estudio pertenecía al cuerpo académico de una ingeniería y los idiomas entre los que podía elegir eran español, catalán e inglés. Los datos se obtuvieron a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase y audios recolectados a través de WhatsApp.

Como resultado de la investigación, se identifica que la elección de un idioma determinado se relaciona con actividades y funciones específicas. La preferencia de un idioma sobre otro funciona como un dispositivo de categorización, el cual es un recurso que utilizan los hablantes para adscribirse, aceptar y/o rechazar la pertenencia a grupos, lo cual afecta las

construcciones de sus prácticas sociales. En el caso de la docente observada, se identificó su flexibilidad en el uso del L1, lo que significa que no sigue la política estricta y cerrada del uso exclusivo del inglés en el aula.

Durante las observaciones de clase se identificó que el uso del L1 en el EMI tenía varias funciones, como la pedagógica, para asegurar la comprensión de los contenidos difíciles; como medio de escape, cuando el objetivo del lenguaje está más allá de su actual de competencia, tiene finalidad afectiva para establecer una relación positiva con los estudiantes y fomentar un ambiente relajado; y en el salón de clases, puede ser utilizado como estrategia de gestión, para mantener la disciplina.

Conclusiones sobre la categoría

Como se pudo observar, el aprendizaje de las lenguas extranjeras está presente dentro de los programas de licenciatura no sólo en México sino en diversos contextos. Los esfuerzos de los gobiernos como el mexicano por fomentar el aprendizaje del inglés desde los niveles escolares básicos no garantiza el logro de dominio de la lengua (Quijano *et al.*, 2019). Por un lado, los estudiantes reconocen la importancia de aprender lenguas extranjeras, pues esto incidirá de manera positiva en su vida laboral y académica; sin embargo, no toman las acciones necesarias en favor de su aprendizaje (Domínguez *et al.*, 2021). Por este motivo, es necesario que el docente, a través de su labor en el aula, modele y promueva el uso de estrategias de aprendizaje que el estudiante pueda replicar de manera autónoma (Peña, 2019). Del mismo modo, es necesario hacer uso de los recursos digitales que tenemos a nuestro alcance. Si bien es cierto que dichos recursos tienen limitaciones y no promueven por sí solos la autonomía, su uso permite el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo cuando son utilizados bajo el acompañamiento

y retroalimentación del docente, de esta forma, el estudiante aprende a autorregular su trabajo para que las páginas web puedan convertirse en recursos a su favor (Vera, 2022).

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

2.1 Teorías sobre la adquisición del lenguaje

Diversos autores han teorizado sobre el proceso de adquisición de la lengua en la infancia. En lingüística existe una disputa entre sí el lenguaje es innato o adquirido. Distintos teóricos han intentado explicar desde múltiples referentes el origen del lenguaje, e incluso han debatido si este precede al pensamiento o si sucede lo contrario. Se han estudiado las causas biológicas, cognitivas y ambientales, así como el grado en que son determinantes para el logro de la adquisición del lenguaje. Existen cuatro grandes corrientes que explican la adquisición del lenguaje, las cuales se describen a continuación.

2.1.1 Innatismo

Por un lado, el nativismo tiene sus orígenes en el racionalismo, el cual sostiene que las capacidades humanas tienen origen genético, es decir, son innatas, entonces, al igual que los sentidos, pensar y hablar también lo son. En contraparte, los empiristas afirman que el niño aprende a hablar por imitación y porque tiene la necesidad de comunicar sus deseos. Esta corriente afirma que el niño aprende el idioma del mismo modo que adquiere otras destrezas y que su aprendizaje está determinado por factores externos y no por factores innatos o genéticos. Los nativistas rechazan la idea de que el entorno social sea el único factor que determina el desarrollo del lenguaje, más bien, apoyan la idea de que el habla es un don biológico innato, mientras que la experiencia cognitiva es tan solo un estímulo para su desarrollo posterior y que el proceso lingüístico está determinado por factores de maduración interna y no por las influencias del entorno social (Montoya, 2003).

Un teórico en la adquisición del lenguaje es Lenneberg (1967), lingüista y neurólogo alemán considerado pionero de la hipótesis sobre la adquisición del lenguaje, quien adjudicó a la parte fisiológica la razón por la cual es más difícil aprender idiomas después de la pubertad, pues indicó que a esta edad se modifica la composición química de la corteza cerebral, la neurodensidad y las ondas cerebrales. Lenneberg (1967) indicó que la capacidad humana del lenguaje sólo puede explicarse con base en las propiedades biológicas del cerebro humano y del tracto vocal. Su teoría del periodo crítico sugiere que durante la infancia (de entre los dos años y la pubertad) es más fácil y natural adquirir un lenguaje, pero después de este periodo, la capacidad de aprender un idioma se ve afectada de manera negativa. Esto se debe a la plasticidad cerebral, la cual se refiere a que el cerebro es más maleable y adaptable durante la infancia.

El lingüista Noam Chomsky propuso una teoría para explicar la adquisición del lenguaje. Su enfoque se centra en la idea de una gramática universal innata que todos los seres humanos comparten, lo que facilita la adquisición del lenguaje. Su teoría indica que la lengua materna “se adquiere de forma automática, a partir de principios inconscientes compartidos por todas las lenguas del mundo, y especificaciones particulares de esos principios, conocidas como parámetros” (Barón & Müller, 2014, p.436). De este modo, se indicó que el proceso generativo es la capacidad del lenguaje, inherentemente humana.

En cuanto a la idea de la Gramática Universal (GU), Chomsky (1985) indica que existen una serie de principios y reglas comunes a todas las lenguas del mundo, y que los niños nacen con una predisposición innata para adquirir un lenguaje. Además, poseen una capacidad lingüística que les permite aprender cualquier lengua a la que estén expuestos. Por tanto, existe una facultad de lenguaje innata para adquirir y comprender el lenguaje, la cual es una

característica biológica y universal de la especie humana. Chomsky (1985) propuso la teoría de la gramática generativa, la cual tiene como objeto la forma y el significado de las expresiones de una lengua, ya que están determinados por la facultad lingüística, siendo esta última concebida como componente particular de la mente. A través de esta teoría se pretende descubrir el sistema de principios y elementos comunes de las lenguas llamado gramática universal. La GU se puede considerar como una facultad lingüística, genéticamente determinada, que es el instrumento de adquisición del lenguaje. Entonces, mediante la teoría de la gramática generativa, que trata el estado de la mente de una persona que conoce un lenguaje particular, se puede entender lo que constituye el conocimiento de un lenguaje; mientras que la gramática universal ayuda a explicar cómo se adquiere el conocimiento del lenguaje (Chomsky, 1985).

En cuanto al LAD o “Dispositivo de adquisición del lenguaje”, Chomsky indicó que es una estructura innata que permite adquirir el lenguaje de manera rápida y eficiente; en consecuencia, la exposición al lenguaje activa este dispositivo lo que lleva al proceso de adquisición. Algo relevante es que se retoma la idea del periodo crítico durante la infancia para que el lenguaje sea adquirido de manera rápida y efectiva, porque durante este tiempo los infantes internalizan las reglas gramaticales de su lengua materna. Por otra parte, Chomsky indica que el *input* lingüístico proporcionado a los niños es a menudo insuficiente para explicar la complejidad del lenguaje que desarrollan. Incluso en situaciones donde el *input* es limitado o pobre, los niños aún desarrollan un conocimiento profundo y complejo de su lenguaje. El LAD está conformado por tres componentes: el sintáctico, el fonológico y el semántico. El primero genera cadenas lingüísticas que pueden ser de estructura profunda o de estructura superficial, mientras que los componentes fonológico y semántico producen interpretaciones de sonido y de significado.

Por su parte, Stephen Krashen, reconocido lingüista estadounidense, formuló el enfoque natural de enseñanza de lenguas extranjeras. En su momento hizo una diferenciación entre los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua, haciendo énfasis en que se puede aprender una segunda lengua tal como se ha adquirido la lengua materna. Para explicar este proceso, enunció cinco hipótesis: hipótesis de la adquisición, hipótesis del monitor, hipótesis de input, hipótesis del orden natural e hipótesis del filtro afectivo.

Una fortaleza de esta teoría es la aseveración de que el aprendizaje de lenguas es parecido en todos sin importar el país o la cultura, el cual se puede replicar cuando se trata de una segunda lengua; sin embargo, se da menor importancia a los factores sociales o cognitivos que son de igual relevancia en el aprendizaje de lenguas.

2.1.2 Interaccionismo

El interaccionismo explica la importancia y la influencia de las demás personas en el aprendizaje de la lengua, ya que es una parte esencial de la actividad cultural que se rige por reglas aprendidas en convivencia con los demás. La fortaleza de esta corriente es el valor que se asigna al entorno social para que se propicie el aprendizaje; no obstante, no profundiza en los aspectos cognitivos del aprendizaje o los aspectos complejos de la lengua.

Vygotsky, psicólogo ruso, es considerado el teórico más sobresaliente de esta corriente. Entre otras cosas, desarrolló la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo, indica que el lenguaje antecede al pensamiento, ya que el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje y las experiencias socioculturales. En esencia, lo que determina la construcción del lenguaje es lo social. El lenguaje surge cuando el niño se refiere a un objeto de la realidad y esta referencia a lo objetivo es la característica del signo, símbolo-palabra (Ibáñez, 1999). Una aportación importante

de Vygotsky es que indica que el individuo no es sólo producto de la biología, sino también de la cultura y la historia (Duque & Packer, 2014).

Según Vygotsky (1934), la adquisición del lenguaje está estrechamente relacionada con el desarrollo cognitivo y social de un niño. Su enfoque destaca la importancia de los factores sociales y culturales en el desarrollo cognitivo de un individuo. Dentro de los conceptos centrales de su teoría, se encuentra la zona de desarrollo próximo (ZDP) el cual se refiere a la brecha entre lo que se es capaz de hacer sin ayuda y lo que se puede hacer con la ayuda de alguien más, en el caso del niño, con la ayuda de un adulto. La interacción social es crucial en la ZDP, ya que el lenguaje y la comunicación desempeñan un papel fundamental en la adquisición del aprendizaje.

Por otra parte, el concepto del andamiaje de Vygotsky sugiere que los adultos o compañeros más experimentados pueden proporcionar ayuda a un niño a aprender (lo que en inglés se conoce como scaffolding). Esto implica el apoyo temporal y ajustado a las necesidades del aprendiz, brindando orientación y estructura para que el niño pueda realizar tareas que no podría hacer solo. En el caso de la adquisición del lenguaje, el andamiaje implica la interacción social a través de conversaciones y actividades lingüísticas.

En cuanto a las funciones del lenguaje en el desarrollo cognitivo, Vygotsky indica que, además de ser un medio de comunicación, el lenguaje es una herramienta cognitiva que influye en el pensamiento y en la resolución de problemas. El lenguaje externo se internaliza gradualmente, transformándose en pensamiento verbal o habla interna, y esta internalización juega un papel fundamental en el desarrollo cognitivo. Vygotsky también destacó la importancia del juego simbólico en la adquisición del lenguaje. A través del juego, los niños utilizan el lenguaje de manera creativa, representando roles y situaciones imaginarias. Esto no solo refleja la

internalización del lenguaje, sino que también proporciona oportunidades para el desarrollo de habilidades cognitivas más avanzadas. Por tanto, el individuo no es sólo producto de la biología como indican otras teorías, sino también de la cultura y la historia, entonces, lo que determina la construcción del lenguaje es lo social.

2.1.3 Conductismo

Algunos teóricos, como Skinner, indican que el lenguaje es el resultado de un proceso de estímulo y respuesta en la infancia, propiciado principalmente por los padres. Los refuerzos positivos dan lugar al aprendizaje del lenguaje, que va de lo simple a lo complicado. Esta postura no explica la complejidad de la adquisición de la lengua; sin embargo, se puede echar un vistazo a la concepción del aprendizaje de la lengua materna desde la mirada conductista, la cual indica que el aprendizaje de los comportamientos humanos, como caminar o hablar, suceden debido a los estímulos que contribuyen a su aparición. Debido a esto, cuando un bebé escucha a sus padres lo imita, lo cual le permite el desarrollo del lenguaje. Con el paso del tiempo, los refuerzos positivos que reciben del ambiente, en especial de sus padres, así como la satisfacción de ciertas necesidades como el hambre o el juego, propician el desarrollo del lenguaje de manera paulatina.

Debido a que esta teoría del aprendizaje no se centra en el lenguaje, no se consideran las etapas de adquisición de lengua ni se consideran aspectos como el entorno social o la influencia del ambiente en su desarrollo, se puede considerar su aportación sobre el esquema de estímulo y respuesta que siguen siendo aplicados hasta el momento en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.1.4 Cognitivism

Las raíces del cognitivism se atribuyen al psicólogo, epistemólogo y biólogo suizo Jena Piaget, debido a que se enfocó en estudiar los procesos mentales que dan lugar y desarrollan el lenguaje, más que al lenguaje en sí mismo. Una de las contribuciones de esta corriente es la

visión profunda y detallada de la adquisición del lenguaje; sin embargo, debido a que se enfoca en los factores internos al individuo, no considera la influencia de los factores externos y sociales que intervienen en la adquisición del lenguaje.

La teoría propuesta por Piaget, su investigación se centró en el desarrollo de la cognición del niño; no obstante, el proceso de adquisición del lenguaje está estrechamente vinculado al desarrollo cognitivo general del niño. Aunque Piaget no se enfocó específicamente en la adquisición del lenguaje, sus ideas sobre el desarrollo cognitivo sugieren que el lenguaje se despliega a medida que los niños avanzan en las etapas de desarrollo propuestas por él mismo, y adquieren la capacidad de pensar de manera más compleja y abstracta.

Una de las teorías más populares al respecto es la de Piaget, la cual afirma que existen etapas definidas de su desarrollo y que la adquisición del lenguaje se produce a través de la actividad sensorio-motriz del bebé. A este proceso se le llamó asimilación o estimulación temprana, ya que a partir del nacimiento y hasta los dos años el niño ejerce control para obtener y organizar sus experiencias del mundo exterior (Rueda & Wilburn, 2014).

Según Piaget, la lengua materna se adquiere como resultado de la interacción social, comenzando por la imitación de palabras elementales hasta llegar a la formulación de frases completas, es decir, el lenguaje se adquiere sobre todo en un contexto de imitación. Piaget considera que el lenguaje no transforma el pensamiento, más bien, el lenguaje es una construcción progresiva que se sustenta en la inteligencia. La acción del niño se hace social con el lenguaje, y la adquisición del lenguaje tiene lugar mediante procesos de asimilación y acomodación. Con la intervención e imitación, el niño va ganando elementos que le permiten la socialización, proceso que se da de manera gradual (Ibáñez, 1999).

La pubertad (a partir de los doce años) es la etapa de las operaciones formales. A pesar de que desde esta edad se es capaz de tener una mejor comprensión del mundo, también es cierto que el cerebro está menos capacitado para aprender otro idioma. Para explicar esto, Lenneberg (1975) formuló la hipótesis de la lateralización cerebral, es decir, que cada hemisferio se especializa en ciertas funciones, la cual fue abordada más adelante por otros teóricos (Rueda & Wilburn, 2014).

Las teorías explicadas se enfocan en diferentes aspectos. Aunque pudieran parecer opuestas, cada una hace una importante contribución al entendimiento de los procesos que dan lugar al aprendizaje de la lengua materna. Del innatismo se puede entender que existen tendencias heredadas y de origen genético en el lenguaje, las cuales pueden ser exploradas y usadas en favor del aprendizaje de la lengua materna; del interaccionismo se recupera la importancia del acompañamiento en el proceso de aprendizaje; el conductismo invita a prestar atención al tipo de refuerzo que se da a un niño cuando reproduce el lenguaje; mientras que el cognitivismo indica la importancia de vigilar el desarrollo de los procesos de la adquisición del lenguaje, como la atención, memoria y motivación.

2.2 Teorías generales sobre adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras

Debido a que se han enseñado lenguas extranjeras a lo largo del tiempo en diferentes contextos y circunstancias, se ha teorizado sobre los procesos de adquisición y aprendizaje pero la generalización no permite tomar en cuenta las variaciones cognitivas particulares de los estudiantes. No obstante, son la base científica sobre la que se puede partir para desarrollar estrategias de aprendizaje, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes (Lebrón, 2009).

Figura 2. Teorías generales sobre adquisición y aprendizaje de lenguas.

1. Hipótesis de Identidad: L1=L2
Identidad Esencial
2. Análisis contrastativo: L1 → Transferencia negativa o interferencia → L2
L1 → Transferencia positiva → L2
3. Análisis de errores: Interlinguales
Intralinguales
4. Teorías de las variedades del aprendizaje
Interlingua: 1L (Pidginización)
5. Hipótesis del Input (Krashen)
Respuestas de McLaughlin y Bialystok
6. Klein: Adquisición espontánea... Adquisición guiada

Fuente: (Lebrón, 2009)

La hipótesis de identidad (o de la identidad esencial) indica que el aprendizaje de segundas lenguas ocurre de manera similar al proceso con la lengua materna. Sobre el análisis contrastivo, la adquisición de la segunda lengua está determinada por la estructura de la lengua materna. La transferencia es positiva cuando la primera lengua es similar a la segunda pero si estas difieren se da una transferencia negativa (o interferencia). El análisis de errores se relaciona con la hipótesis contrastiva, con la diferencia de que se refiere a todo tipo de errores, como los que comete un niño cuando aprende su lengua materna.

Por otra parte, la teoría del análisis contrastativo indica que la adquisición de la segunda lengua determina la estructura de la primera lengua. Se considera que existe una transferencia positiva cuando ambas lenguas son similares puesto que con base en la primera es más fácil entender y aprender la segunda; mientras que del modo contrario, existe una transferencia negativa si las lenguas difieren entre sí (Lebrón, 2009).

La teoría del análisis de errores es parecida a la teoría de análisis contrastativo, pero se nombra a la transferencia negativa como errores interlingüales, los cuales son similares a los errores que cometen los niños cuando aprenden su lengua materna (Lebrón, 2009).

Las teorías de las variedades de aprendiente conciben el proceso de adquisición como una serie de transiciones. El interlenguaje es el sistema lingüístico que el aprendiente construye en su camino hacia el dominio de la lengua, es decir, es el estadio intermedio entre su lengua materna y la lengua meta, mientras que el *pidgin* es el lenguaje simplificado utilizado con fines comerciales (Lebrón, 2009).

La teoría de Krashen (1982) sobre la adquisición de segundas lenguas hace referencia a la hipótesis del *input* y formula cinco hipótesis que se explican a continuación:

La teoría de la adquisición de segundas lenguas puede ser vista como parte de las teorías lingüísticas y tiene que ver con una serie de hipótesis o generalizaciones consistentes con datos experimentales que pueden ser usados para hacer predicciones. Si las hipótesis deben ser probadas y si pueden usarse para predecir nuevos hechos, entonces sobreviven, en caso contrario deben ser modificadas. En este sentido científico, las hipótesis aportan evidencia con la que se puede hacer una predicción correcta. El investigador tiene la tarea de utilizar una hipótesis actual que le interesa probar debido a que nunca se encuentra suficiente información.

Teoría de la adquisición de segundas lenguas: cinco hipótesis según Krashen (1982)
La hipótesis de la adquisición-aprendizaje: la adquisición de la lengua es un proceso subconsciente y parecido a la manera en la que los niños adquieren su lengua materna a diferencia del aprendizaje, el cual es un proceso consciente y que como consecuencia, genera el conocimiento sobre la lengua.

La hipótesis del orden natural indica que las personas adquieren las reglas del lenguaje en un orden predecible. Debido a que el lenguaje es innato, inherente al ser humano, esta hipótesis indica que las estructuras gramaticales se adquieren en un orden determinado que puede compararse a la manera en la que se adquieren desde el punto de vista de primera lengua, con respecto a la segunda.

La hipótesis del monitor indica que el aprendizaje consciente funciona como monitor a través de las autocorrecciones. Esta vigilancia permite monitorear procesos como el de la fluidez editando el output. De esta manera modificamos o cambiamos lo que emitimos antes de hablar o escribir. Las condiciones para que esto tenga lugar son el tiempo, el enfoque hacia las formas y el conocimiento de las reglas.

La hipótesis del *input* ($i + 1$) indica que el lenguaje se adquiere comprendiendo algo que contiene lo que ya se sabe si se nos posiciona en el nivel real de competencia (i) +1, entendido como el siguiente nivel de competencia de acuerdo al orden natural de la adquisición. El contexto ayuda a comprender lo que aún no hemos adquirido.

La hipótesis del filtro afectivo indica que la motivación y la seguridad de los aprendientes en sí mismos son de vital importancia. Si el filtro afectivo está bajo se propicia la adquisición de la lengua sin dificultades en condiciones adecuadas, es decir, si se recibe el *input* comprensible apropiado; de manera contraria, si el filtro está alto, puede que el aprendiente comprenda el *input* pero no logrará la adquisición. El estado emocional del aprendiente puede generar un bloqueo que le impida o le dificulte la adquisición de la lengua. La adquisición espontánea tiene lugar en la comunicación que se presenta en la vida cotidiana ya que carece de intervenciones

intencionales. Por otro lado, la adquisición guiada se presenta de manera frecuente en espacios formales y es conducida por un profesor o un tutor.

2.3 Diferenciación entre aprendizaje y adquisición de lenguas

Según Krashen (1982), los adultos poseen dos distintas e independientes formas de desarrollar competencias en una segunda lengua. Por un lado, la adquisición es un proceso similar (no idéntico) al que se presenta cuando un niño desarrolla habilidades sobre su primera lengua. La adquisición del idioma es un proceso no consciente en el sentido que no se piensa en las reglas gramaticales por ejemplo, pero se puede desarrollar un instinto o un sentido de que algo suena bien o mal sin saber de manera concreta si se ha pasado por alto alguna regla o no. En palabras del autor, este proceso también puede ser entendido como aprendizaje informal, aprendizaje implícito o aprendizaje natural. Por otro lado, a diferencia de la adquisición, el aprendizaje es un proceso consciente e intencionado para conocer un idioma y sus reglas, es decir, se está consciente de la lengua y se es capaz de hablar de ella. También se le conoce como aprendizaje explícito.

Klein (1986) propuso distinguir los procesos de adquisición del lenguaje, llamando espontáneo al que sucede durante la comunicación cotidiana libre de intervención intencional o sistemática; diferenciándolo del proceso intencional y sistemático que sucede a través de un profesor o un tutor en el ámbito escolar, puesto que consideraba que los procesos obedecían a distintos modos de aprender la lengua.

Aunque se pudiera llegar a pensar que sólo los niños adquieren los idiomas mientras que los adultos los aprenden, no significa que se pierde la habilidad de adquirirlo en alguna etapa de la vida, como la adolescencia, más bien, las teorías formuladas por Krashen (1982) indican que

un adulto puede acceder de la misma forma que un niño a los niveles de un idioma como si fuera nativo de éste. En años contemporáneos, el fenómeno de la migración masiva ha orillado a personas de distintas edades a adquirir la lengua de la región donde se ven obligados a residir, lo cual ha dado paso a investigaciones sobre los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras en niños y adultos.

Es claro que se aprende una parte de la lengua materna en la escuela, y que al igual que pasa en el proceso escolarizado, los padres corrigen a los niños de manera natural cuando están adquiriendo su lenguaje y cometen errores; sin embargo, esto no tiene una alta repercusión en la adquisición, más bien, son otros factores los que intervienen.

Por su parte, Ellis (1999) indica que el fenómeno de la adquisición de segundas lenguas ha sido estudiado desde la segunda mitad del siglo XX. Un aspecto que lo ha favorecido es la aparición de la World Wide Web y las interconexiones que representa. El público en general empezó a interesarse por estudiar otras lenguas no sólo con fines académicos o profesionales sino también por placer.

El término sobre segundas lenguas se usa para referirse a cualquier otra lengua diferente a la materna, sin embargo, también puede usarse para referirse a la adquisición de una tercera o cuarta lengua. También es importante notar que el término “segunda lengua” es diferente al de lengua extranjera, puesto que sin importar el contexto en el que se adquiere la lengua, sea en un país donde ésta se hable o desde el salón de clases, el término hace referencia a la adquisición de un idioma.

Uno de los objetivos del estudio de la adquisición de segundas lenguas es la descripción de la manera en la que se presenta este fenómeno. En primera instancia, se puede explicar

identificando los factores internos y externos que dan cuenta de por qué los aprendientes adquieren una segunda lengua y la forma en la que lo hacen.

Por ejemplo, uno de los factores externos que se han analizado son las condiciones sociales que generan oportunidades de aprendizaje e influyen en el proceso. Otro factor es la exposición al lenguaje, ya que existen notables diferencias entre lo que se recibe en un salón de clases a un ambiente entre nativos con lenguaje auténtico. Además de lo anterior, dentro de los factores internos se deben considerar los factores inherentes al aprendiente, ya que en el proceso de adquisición intervienen mecanismos cognitivos, como la disposición para aprender y el conocimiento general del mundo o sobre su lengua materna que ya posee.

La adquisición de segundas lenguas involucra diferentes tipos de procesos de aprendizaje. Según Ellis (1997), los aprendientes internalizan partes de las estructuras del lenguaje y al mismo tiempo adquieren las reglas gramaticales, lo que les ayuda a comprender la manera en la que un rasgo lingüístico se usa con una función particular en un contexto determinado. La adquisición de segundas lenguas sucede de diversas formas en los aprendientes. Se atribuyen distintas explicaciones a este fenómeno, una tiene que ver con la forma en la que se estructura y almacena la información recibida.

Entre la década de los años 60s y 70s surgió otro paradigma que trató de explicar cómo sucede la adquisición de segundas lenguas llamado mentalista o nativista, el cual se centra en explicar la manera en la que las propiedades innatas del ser humano moldean el aprendizaje. De acuerdo con esta teoría, sólo los seres humanos somos capaces de aprender idiomas ya que de manera innata, la mente humana está equipada con esta facultad y es determinante en la adquisición de otros idiomas. A esto se le denominó dispositivo de adquisición del lenguaje, el

cual es distinto a las facultades responsables de otras actividades cognitivas como la lógica o el razonamiento. La información de entrada (*input*) es necesaria para generar o activar la operación del dispositivo de adquisición del lenguaje.

Los aspectos sociales y el entorno de aprendizaje tienen un efecto en el éxito individual en la adquisición de segundas lenguas. Sin embargo, existen dimensiones psicológicas que hacen la diferencia en la adquisición de segundas lenguas. Los factores afectivos o la personalidad pueden influenciar el grado de ansiedad experimentada, así como los estilos de aprendizaje pueden influir la orientación de la tarea y el tipo de *input* de la lengua que se considera más fácil.

Uno de los elementos mencionados es la aptitud para aprender, es decir, la habilidad lingüística que el aprendiente posee. Algunos de sus componentes son la capacidad de codificación fonémica, sensibilidad gramatical, capacidad de aprendizaje inductivo de idiomas y la capacidad de aprendizaje de memoria.

Mientras que la aptitud lingüística tiene que ver con las habilidades cognitivas, la motivación tiene que ver con la actitud y el estado afectivo que influye en el grado de esfuerzo que un aprendiente hace para adquirir una segunda lengua. La motivación se ha clasificado de diferentes formas, como instrumental, integrativa, resultativa, intrínseca, extrínseca, entre otros.

La motivación instrumental está relacionada a los esfuerzos que hace el aprendiente de una segunda lengua por razones funcionales como pasar un examen, obtener un mejor empleo o acceder a la universidad. En algunos contextos educativos este factor es el que más motiva a aprender segundas lenguas. Existe una controversia entre la suposición de que la motivación sea la causa del éxito en la adquisición de las segundas lenguas, o si la motivación es el resultado del aprendizaje.

La motivación integrativa se presenta cuando los aprendientes se interesan en las lenguas por el acercamiento a la gente y la cultura de donde se habla la nueva lengua. La motivación resultativa es la relación entre la motivación y el logro. La motivación intrínseca es el resultado de situaciones en las que no es imperativo para el aprendiente adquirir una lengua. La motivación envuelve una emoción por mantener la curiosidad y el flujo como resultado de los intereses particulares y la medida en la que se sienten personalmente involucrados en las actividades de aprendizaje.

Por lo anterior, se entiende que la motivación es un fenómeno complejo en la adquisición de segundas lenguas. Los tipos que se han descrito se deben considerar complementarios y no tratarse de manera aislada u opuesta. La motivación es de naturaleza dinámica, no es algo que el aprendiente tenga o no, más bien es algo que varía de un momento a otro dependiendo del contexto o tarea de aprendizaje al que se enfrenta.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, Ellis (1999) indica que son los diferentes enfoques o técnicas que el aprendiente emplea para tratar de aprender una segunda lengua. Estas pueden ser conductuales (cuando involucran acciones) o mentales (cuando solo involucran actividad mental). Se consideran orientadas a problemas porque se utilizan cuando se presenta una situación problemática.

Las estrategias de aprendizaje se han clasificado de diferentes formas. Las cognitivas son las que tienen que ver con el análisis o síntesis. Por otro lado, las metacognitivas intervienen en la planeación, el monitoreo y la evaluación del aprendizaje. Las afectivas o sociales tienen que ver con la forma en la que los aprendientes interactúan con otros.

Existen varias teorías sobre la importancia de las estrategias en la adquisición de segundas lenguas, una manera ha sido la investigación sobre cómo los buenos aprendientes adquieren/aprenden un idioma, esto se ha hecho a través de la identificación de este tipo de aprendientes y entrevistas para identificar las estrategias que les han funcionado. En definitiva, los buenos aprendientes son muy activos, son conscientes de su proceso y estilo de aprendizaje y usan las estrategias de aprendizaje de manera flexible y apropiada a cada situación que se les presenta.

De acuerdo con Ellis (1999), el uso de estrategias de aprendizaje es de mucha ayuda a los docentes, pues les permite ofrecer un entrenamiento a los estudiantes para que las aprovechen en favor de su aprendizaje.

2.4 Aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras

El primero en definir el aprendizaje autónomo fue Holec (1981), quien indicó que “la autonomía es la capacidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje para tener y mantener, la responsabilidad de todas las decisiones relativas a todos los aspectos de este aprendizaje” (p.3). Otro autor que define la autonomía es Little (1991), quien indica que “la autonomía es un estado de equilibrio alcanzado por ciertos alumnos” (p.4).

Holec (1993) afirmó que autonomía significa que el estudiante que se deja libre para consumir de manera voluntaria un paquete de aprendizaje prefabricados, se presentan los materiales educativos disponibles para que el estudiante los use donde y cuando lo desee, sin la presencia de un docente.

Algunas definiciones de diferentes autores a partir de la de Holec sobre aprendizaje autónomo son las siguientes:

Tabla 1. Definiciones de aprendizaje autónomo. Fuente: Bórquez (2011)

AÑO	AUTOR	DEFINICIÓN
1981	Holec	La autonomía es la capacidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje para tener y mantener, la responsabilidad de todas las decisiones relativas a todos los aspectos de este aprendizaje.
1983	Holec	Cuando el estudiante tiene la disposición y es capaz de encargarse de su propio aprendizaje de manera independiente, se da la autonomía, es decir, cuando es capaz de llevar a cabo tareas como cuando escoge ayudas y propósitos; cuando toma decisiones respecto de materiales, métodos, estrategias y tareas a realizar; cuando ejerce la elección y el propósito en organizar y llevar a cabo las tareas escogidas; o cuando distingue criterios para la evaluación y su aplicación.
1989	Gathercole	La autonomía del aprendiente “es esencialmente un asunto de su relación psicológica con el proceso y el contenido del aprendizaje”.
1993	Holec	Autonomía significa que el estudiante que se deja libre para consumir de manera voluntaria un paquete de aprendizaje prefabricados, se presentan los materiales educativos disponibles para que el estudiante los use donde y cuando lo desee, sin la presencia de un docente
1997	Harris	Tener autonomía en el aprendizaje de la lengua requiere de un proceso de autoevaluación pues ofrece la oportunidad de que el estudiante realice una valoración de su propio progreso y por lo tanto que le permita enfocarse en su propio aprendizaje, debilidades y fortalezas sobre el mismo.
1999	Healey	El objetivo principal del entrenamiento es que el estudiante pueda aprender a manejar el tiempo, el lugar, el camino a seguir para lograr la meta y a darse cuenta del éxito de su desempeño.
1999	Littlewood	Capacidad que tienen los estudiantes de manejar su aprendizaje, independientemente de los profesores.
2000	Scharle y Szabó	Autonomía es la libertad y la habilidad de manejar los propios asuntos, lo cual conlleva el derecho de tomar decisiones
2004	Hubbard	La autonomía guarda relación con la capacidad que poseen los estudiantes para adquirir la lengua de manera deliberada y sistemática fuera de la sala de clases con o sin la guía del profesor, tutor o compañero de curso.
2013	Moncada y Gómez	El aprendizaje autónomo le permite al educando ser constructor de su propio aprendizaje, donde el maestro actúa solo como mediador.

2.4.1 Aprendiente autónomo

Desde la década de los 70s la investigación relacionada con la adquisición de las segundas lenguas permitió identificar una serie de características en los aprendientes exitosos, así como las estrategias utilizadas con este fin. Rubin (1975), citado por Oxford (1990), afirma que algunas de estos rasgos distintivos indican que los aprendientes están dispuestos a aprender, sienten un fuerte impulso por comunicarse, son capaces de hacer predicción de significados, se muestran desinhibidos, no les preocupa cometer errores, se centran en la forma, identifican patrones, buscan y aprovechan oportunidades para practicar el idioma y se centran en captar significados.

No obstante, Oxford (1990) indica que debe tomarse en cuenta que es natural sentir ansiedad lingüística. La inhibición puede combatirse a través del uso de la lengua, practicando en privado y poniéndose en situaciones donde se requiera la participación activa. Las investigaciones de Oxford (2003) han confirmado que la efectividad en el uso de estrategias de aprendizaje en las segundas lenguas demuestra que los estudiantes de idiomas exitosos utilizan dichas estrategias de manera ordenada y que además son capaces de explicar cómo y por qué las utilizan.

Sin embargo, Rubin (1975), señaló que para que esto tenga lugar se debe considerar también que el empleo de las estrategias de aprendizaje depende del nivel de competencia alcanzado en el idioma, así como la edad del estudiante, la tarea debe desarrollar, el estilo de aprendizaje, el contexto y las posibles diferencias culturales a las que se enfrente.

Chenoll (2008) elabora una serie de reflexiones sobre las paradojas del aprendizaje de lenguas extranjeras para explicar el paso de aprendiz a aprendiente. Por ejemplo, habla de la metodología de enseñanza, del error que se comente al utilizar metodologías homogéneas cuando

debiera ser lo contrario: el profesor adaptarse al alumno. La siguiente paradoja planteada es que la lengua no se aprende en clase, pues estas limitan a los estudiantes a los contenidos gramaticales y las destrezas sin reflexionar en el proceso. Pero cuando la enseñanza se centra en el proceso, se enseñan instrumentos de aprendizaje, pero no se enseña al estudiante a utilizarlos. Si la enseñanza se centra en el alumno, comprende que el profesor solo es guía, entonces, es el mismo estudiante quien conduce, es decir, quien se enseña, lo cual lleva a la autonomía del aprendizaje. La autonomía del aprendizaje es la diferencia fundamental entre aprendiz y aprendiente, debido a que es en este punto donde el alumno adquiere la capacidad de aprender a aprender lengua, o a aprender a mejorar su capacidad de aprender lenguas, considerando que la lengua no se aprende en el aula sino en el contexto donde ésta se habla.

La diferencia principal entre aprendiz y aprendiente es que, aunque ambos términos se refieren a que es la misma persona quien aprende, el término aprendiente se distingue del primero por la connotación activa y abarca otros como los de estudiante, alumno, discente o aprendiz. Algunos términos se refieren a la persona aprendiendo en contextos donde existen planes de estudio, por lo que son limitativos del contexto de aprendizaje, de modo que al referirse a aprendiente, se hace referencia a aquellas personas que aprenden la lengua en contextos naturales, como los inmigrantes.

2.5 Estrategias de aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras

El estudio de las estrategias de autorregulación del aprendizaje (self-regulated learning strategies) ha evolucionado a lo largo de las décadas, siendo un campo multidisciplinario que abarca la psicología educativa, la lingüística aplicada y la neurociencia cognitiva. El interés por

comprender cómo los individuos gestionan y controlan su propio proceso de aprendizaje ha llevado a importantes contribuciones en el ámbito de las lenguas extranjeras.

Uno de los pioneros en este campo fue Albert Bandura, psicólogo canadiense, quien desarrolló la teoría del aprendizaje social en la década de los 70. Bandura destacó la importancia de los procesos cognitivos, como la autorregulación, en la adquisición de nuevas habilidades. Sus ideas sentaron las bases para investigaciones posteriores sobre la autorregulación del aprendizaje.

El aprendizaje autorregulado es un enfoque que implica que los estudiantes tomen las riendas de su propio aprendizaje, utilizando estrategias específicas para planificar, monitorear y evaluar su progreso. Diversos autores han contribuido de manera significativa a este campo, explorando las complejidades y beneficios de las estrategias de aprendizaje autorregulado.

- Bandura (1986) introdujo el concepto de autoeficacia, argumentando que la creencia en la propia capacidad afecta directamente el rendimiento y la elección de las estrategias de aprendizaje.

- Zimmerman (1989) es uno de los pioneros en este campo y propuso un modelo amplio de autorregulación del aprendizaje, destacando la importancia de la autorreflexión y la autorregulación cognitiva.

- Pintrich y De Groot (1990) desarrollaron una perspectiva más detallada de las estrategias autorreguladas, dividiéndolas en tres categorías: cognitivas, metacognitivas y motivacionales. Las estrategias cognitivas involucran la manipulación directa del material de estudio, mientras que las metacognitivas se centran en el control y regulación del proceso de aprendizaje. Por último, las estrategias motivacionales están relacionadas con la gestión y mantenimiento de la motivación intrínseca.

La teoría de la autorregulación también ha evolucionado con el tiempo. Boekaerts (1999) propuso el concepto de autorregulación emocional, argumentando que las emociones desempeñan un papel crucial en el proceso de aprendizaje autorregulado. Además, Winne y Hadwin (1998) introdujeron la noción de autorregulación epistémica, centrándose en cómo los estudiantes gestionan su propio conocimiento y comprensión.

En el ámbito específico de las lenguas extranjeras, Rebecca Oxford, destacada investigadora en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras, ha desempeñado un papel fundamental en la conceptualización y estudio de las estrategias de aprendizaje. Su modelo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras ha influido en numerosos investigadores y educadores. Sus estudios han proporcionado una perspectiva integral sobre cómo los estudiantes pueden mejorar de manera efectiva sus habilidades en lenguas extranjeras mediante el desarrollo de estrategias autodirigidas.

Una de sus aportaciones más significativas es el modelo de estrategias de aprendizaje de lenguas, que identifica y clasifica diversas estrategias utilizadas por los estudiantes para facilitar su aprendizaje. Este modelo abarca diversos tipos de estrategias, tales como las cognitivas, metacognitivas y socioafectivas, brindando una visión holística del proceso de aprendizaje autónomo. Además, Oxford (1990) ha subrayado la importancia de la reflexión metacognitiva en el proceso de aprendizaje. Su enfoque destaca la necesidad de que los estudiantes no solo utilicen estrategias, sino que también reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, comprendan sus fortalezas y debilidades, y ajusten sus enfoques en consecuencia.

Otra contribución clave es su énfasis en la individualidad del aprendizaje de idiomas. Oxford reconoce que cada estudiante es único y que las estrategias efectivas pueden variar según

las preferencias y estilos de aprendizaje individuales. Esto resalta la importancia de personalizar el enfoque de enseñanza y fomentar la autonomía del estudiante en la selección de estrategias que se adapten mejor a sus necesidades.

En estudios posteriores Oxford (2003) ha integrado la tecnología para crear entornos de aprendizaje más interactivos y accesibles. Del mismo modo, describe las implicaciones del uso de aplicaciones y plataformas en línea que permitan a los estudiantes personalizar su experiencia de aprendizaje, adaptándola a sus estilos individuales y ritmos de estudio. Esta integración tecnológica no solo facilita el acceso a recursos variados, sino que también proporciona retroalimentación instantánea, mejorando así la eficacia del aprendizaje autónomo.

La metodología empleada por Oxford es rigurosa y basada en evidencia. Sus estudios incluyen análisis cuantitativos y cualitativos, lo que brinda una comprensión profunda y matizada de las experiencias de los estudiantes al utilizar estrategias de aprendizaje autónomo. Esta combinación de enfoques fortalece la validez y la aplicabilidad de sus hallazgos. Oxford también ha logrado establecer conexiones entre sus investigaciones y la práctica educativa. Sus recomendaciones y conclusiones son pragmáticas y ofrecen pautas claras para los educadores y estudiantes que buscan mejorar el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. Su trabajo no se limita al ámbito teórico, sino que tiene un impacto directo en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

Otro nombre destacado en la investigación de estrategias de aprendizaje es Andrew Cohen, cuyos trabajos se centran en la aplicación práctica de las estrategias de aprendizaje en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras y la integración de la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula para mejorar la eficacia del proceso de adquisición de lenguas extranjeras.

En otro contexto, Panadero (2011), investigó y exploró la autorregulación del aprendizaje en entornos digitales y ha destacado la importancia de la retroalimentación efectiva y el uso de tecnologías educativas para fomentar estrategias autorreguladas (Panadero, 2011). En la misma línea, Hadwin y Järvelä han hecho sus respectivas aportaciones sobre la autorregulación del aprendizaje colaborativo, destacando cómo los estudiantes pueden regular sus procesos cognitivos y emocionales durante la colaboración con sus pares (Hadwin & Järvelä, 2013).

El papel fundamental de las emociones en el proceso de autorregulación ha sido estudiado por Pekrun y Linnenbrink-Garcia, quienes han descrito cómo las emociones influyen en la motivación y en la eficacia de las estrategias autorreguladoras (Pekrun & Linnenbrink-García, 2014). Uno de los principales referentes en este campo es Zimmerman (2013), quien ha desempeñado un papel clave en la conceptualización y promoción del aprendizaje autorregulado, el cual es un proceso que pone en primer plano la capacidad de los individuos para dirigir y controlar su propio aprendizaje.

Según estos autores, algunas de estas estrategias tienen que ver con la conciencia metacognitiva, que implica la capacidad de monitorear y regular los propios procesos de pensamiento. Uno de los pilares fundamentales del aprendizaje autorregulado es el establecimiento y cumplimiento de objetivos. Establecer metas claras y alcanzables proporciona la guía necesaria para dirigir los esfuerzos y mantenerse enfocados en el proceso de aprendizaje de lenguas. La planificación se convierte en otro componente esencial, ya que implica la creación de un mapa cognitivo que guía el aprendizaje. De modo que, la organización del tiempo de estudio, la identificación de recursos y el diseño de estrategias efectivas son pasos cruciales en el logro del aprendizaje de idiomas extranjeros.

La evaluación del progreso propio, la identificación de obstáculos y la adaptación de estrategias según sea necesario son habilidades que permiten un aprendizaje más efectivo y eficiente. Del mismo modo, el auto refuerzo y la gestión de las emociones son aspectos que no deben pasarse por alto. Celebrar los logros, incluso los pequeños, refuerza la motivación intrínseca. Además, el manejo del estrés y las frustraciones de manera constructiva contribuye a un entorno mental propicio para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Debido a la complejidad que representa el aprendizaje de una lengua extranjera, se deben poner en marcha una serie de procesos para conseguir los objetivos deseados. Según Brown (2000), las estrategias son métodos para solucionar un problema. En este sentido, Rebecca Oxford (1990) generó una clasificación de las estrategias de aprendizaje de idiomas extranjeros que ha sido reconocida y sobre la que se han basado diversas investigaciones.

Del mismo modo, se identifica que la selección y uso de estrategias de aprendizaje tiene que ver con las diferencias individuales de los aprendientes: sus creencias, estado afectivo, factores generales y experiencias de aprendizaje previas; además de varios factores situacionales, como el idioma que se desea dominar (sin importar si se aprende en contextos formales o informales), la naturaleza de la instrucción recibida o las tareas específicas que el estudiante debe realizar; siendo todo lo anterior en conjunto determinante en la toma de decisiones (Ellis, 1999).

Bórquez (2022), presenta un listado de la construcción del concepto de estrategias de aprendizaje autónomo, desde 1975 a la fecha.

Tabla 2. Definiciones de estrategias de aprendizaje de idiomas

Año	Autor	Definición
1975	Rubin	Estrategias de aprendizaje: técnicas o dispositivos que un alumno puede utilizar para adquirir conocimientos.
1978	Naiman, <i>et al.</i>	Estrategias: enfoques más o menos deliberados y más específicos. técnicas empleadas para afrontar problemas en formas observables de comportamiento de aprendizaje de idiomas
1978	Rigney	Estrategias de aprendizaje: operaciones que el alumno utiliza para tener una mejor adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de la información.
1984	Seliger	Estrategias: fragmentos de la interlingua resultantes del enfoque de aprendizaje seleccionado.
1985	Dansereau	Estrategias: conjunto de procesos o pasos que pueden facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de información.
1986	Weinstein and Mayer	Estrategias de aprendizaje: métodos o técnicas que los individuos utilizan para mejorar su comprensión, aprendizaje y retención de información.
1987	Wenden	Estrategias de aprendizaje: las diversas operaciones que utilizan los alumnos para darle sentido a su lenguaje.
1989	Ehrman and Oxford	Estrategias: medidas tomadas para facilitar la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de información.
1990	O'Malley and Chamot	Estrategias de aprendizaje: procedimientos complejos que los individuos aplican a las tareas, formas especiales de procesar información que mejoran la comprensión, el aprendizaje o la retención de la información.
1990	O'Malley and Chamot	Estrategias de aprendizaje para una segunda lengua (L2): técnicas y dispositivos utilizados por los estudiantes de una segunda lengua para recordar y organizar muestras de la segunda lengua.
1990	Oxford	Estrategias de aprendizaje: acciones específicas tomadas por el alumno para hacer aprender más fácil, más rápido, más divertido, más autodirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones.
1991	Anderson	Estrategias: pasos cognitivos deliberados que los alumnos pueden tomar para ayudar a adquirir, almacenar y recuperar nueva información y, por lo tanto, se puede acceder a ellos para un informe consciente.
1992	Scarcella and Oxford	Estrategias de aprendizaje de L2: ayuda para que los estudiantes mejoren su propia percepción, recepción, almacenamiento, retención y recuperación de información lingüística.
1998	Cohen	Estrategias de aprendizaje: procesos que son seleccionados conscientemente por el estudiante.
1998	Cohen	Estrategias de uso de L2: técnicas conscientes empleadas después de que se ha producido el aprendizaje de L2, cuando el material es accesible para uso comunicativo.
1999	Chamot and El-Dinary	Estrategias: procedimientos mentales que ayudan al aprendizaje y que ocasionalmente pueden ir acompañados de actividades abiertas.
2000	Taylor <i>et al.</i>	Estrategias: técnicas enseñadas explícitamente a estudiantes de L2 con el objetivo de mejorar la comprensión lectora de L2.

2001	Macaro	Las estrategias de aprendizaje de idiomas se refieren más específicamente al proceso de aprendizaje de idiomas, mientras que las estrategias del estudiante pueden interpretarse como técnicas en el aprendizaje de cualquier materia.
2003	Cohen	Estrategias de aprendizaje de idiomas: pensamientos y comportamientos conscientes o semiconscientes utilizados por los estudiantes con el objetivo explícito de mejorar su conocimiento y comprensión de un idioma de destino.
2003	Oxford	Estrategias de aprendizaje de L2: acciones, comportamientos, pasos, técnicas [o pensamientos] específicos, como buscar compañeros de conversación o animarse a uno mismo a abordar una tarea lingüística difícil, utilizadas por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje.
2007	Cohen y Macaro	Estrategias de aprendizaje: alguna forma de actividad que se utiliza en respuesta a problemas cuando y donde surgen.
2008	Griffiths	Estrategias de aprendizaje: actividades elegidas conscientemente por los estudiantes con el fin de regular su propio aprendizaje de idiomas.
2008	Swan	Estrategia: una de varias formas posibles de resolver un problema; la forma que crea que funcionará mejor o con la que se sienta más cómodo
2011	Cohen	Estrategias de aprendizaje: pensamientos y acciones, elegidos y operacionalizados conscientemente por los estudiantes de idiomas, para ayudarlos a realizar una multiplicidad de tareas desde el inicio del aprendizaje hasta los niveles más avanzados de desempeño en el idioma de destino.
2011	Plonsky	Estrategias de L2: prácticas o técnicas específicas que se pueden emplear de forma autónoma para mejorar el aprendizaje y/o uso de la L2.
2013	Horwitz	Estrategias de aprendizaje: actividades o técnicas que los estudiantes pueden utilizar para mejorar o mejorar su habilidad en el idioma de destino.
2015	William, <i>et al.</i>	Estrategias: acciones conscientes que los alumnos utilizan para ayudarles a aprender o utilizar un idioma.
2017	Griffiths	Estrategias de aprendizaje: acciones elegidas por los alumnos (ya sea deliberada o automáticamente) con el fin de aprender o regular el aprendizaje de una lengua.

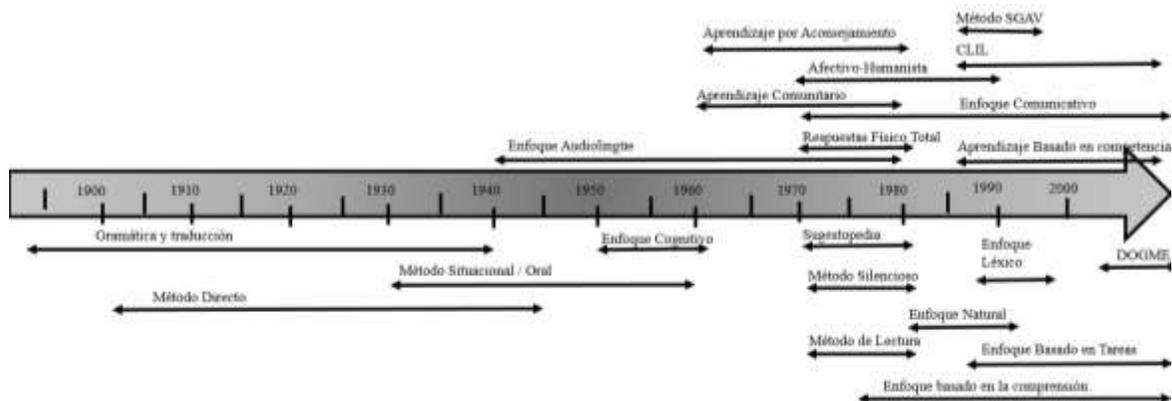
Fuente: Adaptado de Bórquez, 2022

2.6 Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas

La lengua es concebida como un conjunto de conocimientos abstractos para la comunicación, mientras que el aprendizaje ha sido un concepto controversial en el ámbito lingüístico. Con respecto a las segundas lenguas debe considerarse el estilo de aprendizaje, de la motivación, la edad, las tareas a desarrollar, entre otras. Un segundo aspecto que se debe

considerar es que los estudiantes no logran fluidez a pesar de practicar. A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se han creado diferentes modelos que permiten entender cómo se producen los procesos de aprendizaje, considerando diversos objetivos y enfocándose en múltiples aspectos del idioma, los cuales se describen a continuación.

Figura 3. Línea de tiempo de métodos y enfoques de enseñanza del inglés.



Fuente: Elaboración propia.

Gramática y traducción (1500-1950). El objetivo del aprendizaje de una lengua era el acercamiento al conocimiento (el cual era privilegiado), la disciplina mental y el desarrollo intelectual. En el caso de la lengua, existía un análisis de las reglas gramaticales para aplicarlo a la tarea de traducción de textos. Una característica de este método es la memorización de listas de vocabulario y estudio del diccionario. Se pone énfasis en la corrección, la gramática se enseña de manera deductiva presentando de manera directa las reglas gramaticales, haciendo una comparación entre la lengua materna y la lengua extranjera. Una de las desventajas en el uso de este enfoque era la falta de desarrollo de la habilidad oral.

Método directo (1870). Surge a principios del siglo XX en oposición a los métodos basados en la gramática y la traducción y debido al interés por enseñar la lengua extranjera del

mismo modo en el que se aprende la lengua materna. Se considera uno de los primeros intentos por construir una metodología de enseñanza de lenguas basada en el proceso de adquisición de la lengua materna en niños. Fue muy popular y comercial en Estados Unidos debido a las escuelas de idiomas de Maximilian Berlitz, razón por la cual se le llegó a conocer como Método Berlitz. Tenía varias características propias, tales como, enseñar en el aula en la lengua extranjera, proveer vocabulario y estructuras cotidianas, el desarrollo de habilidades comunicativas graduales y organizadas, atendiendo a estudiantes en pequeños grupos. La gramática se enseñaba de manera inductiva, tanto el vocabulario como las estructuras se introducían de manera oral, con demostraciones, dibujos, objetos y por asociación de ideas. Se hacía énfasis en la expresión y comprensión oral, además de la pronunciación. Este método mantenía a los alumnos altamente motivados y los profesores eran hablantes nativos. Sin embargo, la contraparte de este método, fue la frustración de los profesores cuando los alumnos no comprenden el significado de algo que hubiera sido más fácil traducir, entendiéndose que ningún método por sí mismo garantiza resultados satisfactorios.

Método situacional / oral (1930-1960). Desarrollado por lingüistas británicos. Se enfoca tanto en el vocabulario como en la lectura. A través de este método se propone una metodología de enseñanza basada en situaciones de uso, utilizando objetos, dibujos, materiales didácticos auténticos para explicar el significado de nuevos conceptos. Tanto el vocabulario como la gramática se presentan de forma gradual. Se da prioridad a la pronunciación y a la corrección. De hecho, se cree que el dominio de un conjunto de elementos de vocabulario de alta frecuencia conduce a buenas habilidades de lectura. Este método se basa en una visión estructural del lenguaje y una clasificación de sus estructuras gramaticales prominentes en patrones de oraciones

(también llamados tablas situacionales) que pretendía ayudar a los estudiantes a internalizar las reglas gramaticales. El material debe enseñarse escuchando y hablando primero. Esta era una opinión similar a la de los estructuralistas estadounidenses. Sin embargo, lo que distingue el enfoque de es su énfasis en la presentación de estructuras en situaciones. Una desventaja de su uso puede ser que los aprendientes no desarrollan comprensión lectora ni la habilidad de escribir.

Sugestopedia (1970-1980). Método desarrollado por el británico Georgi Lozanov en 1978, poniendo especial importancia en el entorno de aprendizaje, mobiliario, decoración, iluminación y uso de música en el aula. Destaca la utilización de técnicas de relajación y sugestión para lograr el aprendizaje y la memoria. Se enfatiza la memorización a través de la escucha y la repetición de palabras similares en la lengua materna y en la lengua extranjera, con el objetivo de crear datos en la memoria para generar recuerdos deseados.

Método silencioso (1970-1980). Fue desarrollado por Gattegno en 1972 quien utilizó regletas de colores que se habían utilizado para la enseñanza de matemáticas. El objetivo de este método es que el profesor intente no hablar para que el alumno produzca la mayor cantidad posible de enunciados. El aprendizaje se orienta a la resolución de problemas a través de la creatividad, el descubrimiento y el uso de objetos físicos que funcionan como mediadores de asociaciones en el proceso de aprendizaje. La oración es la unidad básica de enseñanza y la lengua se enseña fuera de contexto, pues sólo aborda un enfoque estructural mediante situaciones artificiales. El profesor utiliza el silencio como herramienta de enseñanza, con lo que anima a los estudiantes a ser más independientes y a descubrir la lengua extranjera por sí mismos. Una desventaja de este método es la falta de guía y de involucramiento por parte del docente.

Enfoque Léxico. (1990). Este enfoque de enseñanza fue descrito por Michael Lewis a principios de la década de los 90s. El enfoque léxico es una forma de analizar y enseñar el lenguaje basándose en la idea de que está formado por unidades léxicas y no por estructuras gramaticales. Las unidades son palabras, fragmentos formados por colocaciones y frases fijas. En el aula una actividad sencilla para incorporar el enfoque léxico es animar a los alumnos a identificar y registrar fragmentos léxicos y frases fijas en los textos que leen. El concepto básico en el que se basa este enfoque es la idea de que una parte importante del aprendizaje de una lengua consiste en ser capaz de comprender y producir frases léxicas en forma de fragmentos. A los aprendientes se les enseña a ser capaces de percibir patrones del lenguaje (gramática), así como a tener a su disposición usos significativos de las palabras cuando se les enseña de esta manera.

Enfoque audiolingual (1940-1980). Desarrollado por Nelson Brooks en los Estados Unidos. Con este método, los laboratorios de lenguas cobraron relevancia. Se le llegó a conocer como el método del ejército, estaba basado en el conductismo porque se creía que el uso del lenguaje es un comportamiento que se aprende a través de la adquisición de hábitos mediante conductas repetidas. Se apoyaba en el estructuralismo, pues concebía a la lengua como un sistema de estructuras haciendo una comparación entre ellas para identificar diferencias y semejanzas. Se buscaba priorizar las habilidades de hablar y escuchar.

Respuesta Físico-Total (TPR, desarrollado por James Asher en Estados Unidos). Este método combina el habla con la acción y propone enseñar lenguas extranjeras a través de la actividad física, debido a que establece que puede existir una relación verbal si se asocia con una actividad motora. Este método es estructuralista, tiene bases conductistas, pues se basa en el

modelo estímulo respuesta. Debido a que la gramática se enseña de forma inductiva, se requiere que el alumno se centre desde el principio en el significado. Los ejercicios son ejecutados bajo las órdenes del profesor, quien tiene un papel activo. El profesor presenta objetos del lenguaje como instrucciones y los estudiantes tienen que hacer exactamente lo que se les indica.

Aprendizaje Comunitario (Community Language Teaching, 1967-1983). Este método fue desarrollado en los años 70 por el psicoterapeuta estadounidense Charles A. Curran, quien sugiere que se debe establecer una relación óptima entre profesor y alumno con el uso de técnicas de asesoramiento psicológico en el aula de idiomas. Los estudiantes son el centro alrededor del cual se elegirán y desarrollarán las actividades. El objetivo de este método es integrar la traducción al aprendizaje de lenguas. El rol de orientador del docente cumple el propósito de apoyar y promover la comunicación en el aula. El aprendizaje se da a través de la interacción con los pares. Una desventaja de este método es que no es adecuado para aprendientes de todas las edades.

Enfoque natural (1983). Este enfoque de enseñanza fue desarrollado en Estados Unidos por Tracy Terrell y Stephen Krashen. Es un método de aprendizaje de un segundo idioma que se centra en las habilidades de comunicación y la exposición al lenguaje antes que las reglas y la gramática, de manera similar a cómo se aprende la lengua materna. Se enfoca en la enseñanza de habilidades comunicativas. El significado pasa a ser el centro de atención, se acentúa la importancia del vocabulario, mientras que la gramática pasa a un nivel secundario. El léxico se considera fundamental en la construcción e interpretación de enunciados. Una característica de este método es que el profesor debe proporcionar input comprensible y disminuir al máximo los

niveles de ansiedad en el aula. Sin embargo, debido al enfoque comunicativo, se descuida el estudio y uso de la gramática.

Enfoque Comunicativo (1985-2000). A finales de los años 60s los lingüistas británicos Widdowson y Candlin identificaron la importancia de la competencia comunicativa en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, no sólo a través de la competencia lingüística. En 1983, Canale presentó una subdivisión de la competencia comunicativa, proponiendo la subcompetencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. En 1986, Van Ek identificó dos subcompetencias más, la sociocultural y la social. El objetivo de este método es poner a los estudiantes en una variedad de situaciones de la vida real, para que puedan aprender a desarrollar sus habilidades lingüísticas para comunicarse en el mundo real. Se centra en la interacción de los estudiantes, ya sea como medio o como objetivo final del aprendizaje de una lengua. Se basa en la filosofía de que para aprender un idioma, se debe practicar su uso para comunicar significado a los demás. Una desventaja puede ser que se centra más en la fluidez que en la precisión.

Método de lectura (1970-1980). Al principio era similar al Método de Gramática y Traducción poniendo énfasis en la transferencia de conocimiento lingüístico, pero más tarde se puso énfasis en la comprensión lectora a través de una lectura rápida y en silencio seguida por una discusión sobre el texto pero en la lengua materna. Para esto, se utilizaban fragmentos de textos acompañados por listas de vocabulario. Este método hace hincapié en la capacidad de leer textos en lengua extranjera prestando poca atención a las demás habilidades. Tanto la lengua materna como la extranjera se utilizan en las aulas de idiomas, aunque se enfoca en la habilidad lectora más que en el resto. El objetivo primordial es enseñar a los estudiantes suficientes

palabras para expresarse, así como patrones básicos de estructura de oraciones. Debido al rol pasivo del estudiante, no aprenden a expresarse debido a que su vocabulario es limitado.

Enfoque cognitivo (1950-1960). En la década de los 50s Jerome Bruner propuso una teoría de aprendizaje basada en la categorización. Por su parte, David Ausubel se centró en el fenómeno de la conciencia en el proceso de aprendizaje verbal. En consecuencia, se desarrolló el enfoque cognitivo del aprendizaje y la enseñanza. Este enfoque se centra en la comprensión de información y conceptos. El aprendizaje cognitivo no se trata de memorización o retención, se trata de desarrollar una verdadera comprensión de cómo se produce el aprendizaje. Los cognitivistas creen que el lenguaje surge en el contexto de otras capacidades cognitivas generales como la memoria, la atención y la resolución de problemas. Una vez que el lenguaje emerge, suele ocurrir dentro de una secuencia específica de etapas que es universal en la mayoría de los niños. Este método de enseñanza se centra en la práctica significativa y las estructuras se presentan de forma inductiva. Sin embargo, se utiliza poco material auténtico. El docente guía a los estudiantes a través del proceso de resolución de problemas, lo que les permite usar sus propias capacidades mentales para encontrar soluciones.

Método afectivo humanista. Estos métodos de enseñanza surgieron a partir de los 70s gracias a la influencia de la escuela humanista de psicología educativa. Entre sus representantes destacan Erikson, Maslow y Rogers, quienes contribuyeron a la concepción de la enseñanza enfatizando la importancia de las necesidades, intereses y habilidades individuales del alumno. Este método se centra en desarrollar la competencia comunicativa del alumno y tiene como objetivo crear un entorno de aprendizaje positivo y de apoyo, por lo tanto, la enseñanza está centrada en el estudiante, es interactiva y está impulsada por el alumno. Busca crear un ambiente

de aprendizaje positivo y de apoyo donde los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades lingüísticas y su crecimiento personal. Los estudiantes de lenguas extranjeras deben ser conscientes de que, aunque puede haber algunos desafíos en el aprendizaje de idiomas, no es imposible dominarlo. Por lo tanto, el aprendizaje se caracterizará por la prueba y el error y a veces, por equivocarse primero antes de hacerlo bien. Este enfoque promueve la autonomía; sin embargo, al poner énfasis en la conciencia, ignora las cosas que están fuera de la conciencia.

Método basado en competencias (1990-). Sistema de instrucción, evaluación, retroalimentación, autorreflexión e informes académicos que se basa en que los estudiantes demuestren que han aprendido los conocimientos, actitudes, motivaciones, autopercepciones y habilidades que se esperan de ellos a medida que avanzan en su educación. Este método está diseñado para satisfacer diferentes habilidades de aprendizaje y puede conducir a resultados más eficientes para los estudiantes. Debido a que se centra en el estudiante, el docente les ayuda a relacionar cursos específicos y experiencias de aprendizaje con el desarrollo de competencias generales.

Enfoque basado en tareas. De acuerdo a este enfoque de enseñanza, los estudiantes resuelven tareas que son relevantes e interesantes para ellos para familiarizarse con el inglés. Se trata de utilizar un lenguaje auténtico en lugar de responder preguntas de gramática o vocabulario. El enfoque ofrece una alternativa para los profesores a los que les interesa crear un entorno más centrado en el estudiante en el aula, ya que la lección se basa en realizar y presentar una tarea central. Tiene como objetivo presentar oportunidades para que los estudiantes dominen el lenguaje tanto hablando como escribiendo a través de actividades de aprendizaje diseñadas

para involucrarse en el uso natural, práctico y funcional del lenguaje con un propósito significativo.

CLIL. (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). A través del CLIL, los estudiantes no sólo aprenden un segundo idioma sino que también aprenden sobre un tema totalmente nuevo para ellos. Se trata de enseñar materias académicas como ciencias, historia o geografía, pero también puede tratarse de la enseñanza de cualquier otro tipo de contenido que sea menos académico como fotografía, moda, cocina o cine. El aprendizaje ocurre debido a que los estudiantes están motivados por la visión y el contexto natural de enseñanza, donde tienen un rol activo, mientras que el docente los guía en su aprendizaje.

Enfoque en la comprensión. Este método concibe el aprendizaje de un nuevo idioma a través del proceso de comprensión del significado de las palabras y expresiones, a diferencia de cualquier otra forma de aprendizaje de lenguas extranjeras. Este método considera la importancia de un input real y en reducir el filtro afectivo que a veces inhibe a los estudiantes en la adquisición del lenguaje. A medida que los estudiantes logran comprender lo que se les dice en el idioma extranjero durante su período de silencio, ganarán confianza y eventualmente comenzarán a hablarlo también.

DOGME. Más que un método de enseñanza se considera un movimiento, del que Scott Thornbury es la fuerza principal. Él y sus colegas se dieron cuenta de que las clases estaban invadidas de planes de estudio, libros de texto, cuadernos de trabajo, cintas, transparencias, tarjetas didácticas, cintas y otros materiales similares que hacían que los propios estudiantes ya no fueran (suponiendo que alguna vez lo hubieran sido) el centro de atención de la lección. Al inventar el Dogma, han hecho que el alumno vuelva a aprender, debido a que se afirma que se

intenta utilizar los mecanismos de aprendizaje de idiomas incorporados en los estudiantes. No impone el lenguaje desde afuera, sino que alimenta las necesidades de los estudiantes de utilizar el lenguaje. De esta manera es una visión de enseñanza enfocada en los estudiantes, mientras que el profesor solo es el facilitador.

Aprendizaje por Aconsejamiento (Método comunitario, desarrollado por Curran). Este método fue desarrollado en 1961 y se le conoce también como método comunitario debido a que se considera que tanto el profesor como los alumnos forman una comunidad donde se trabaja en cooperación y no en competitividad. El aprendizaje es un logro colectivo que tiene lugar a través de la colaboración de todos los miembros de la comunidad. El profesor asesora y ayuda a aprender, fomentando la motivación permitiendo que los alumnos decidan los contenidos que desean trabajar. El profesor evita hacer comentarios que causen tensión, más bien, permite que el alumno se autocorrija. La lengua materna sirve para aclarar el significado, dar instrucciones y retroalimentación. La función de la lengua es la comunicación y el pensamiento creativo.

Método SGAV. Surge como variante del Método audiovisual. Ambos recurren al diálogo para representar las estructuras gramaticales y el vocabulario. Mientras que en el Método Directo los diálogos se presentan de manera escrita, en el Método SGAV se presentan de manera audiovisual. Los diálogos utilizados simulan situaciones auténticas pero tienden a ser repetitivos. La evaluación se centra en el dominio de las estructuras gramaticales, el profesor es una especie de técnico mediador (utilizan material en diapositivas) y el alumno es repetidor de la información que se le presenta.

La primera publicación sobre un método de estudio de lenguas fue realizada en 1631 por el checo Comenius. La enseñanza del latín sirvió como modelo para la enseñanza del resto de las

lenguas, el método utilizado estaba basado en la traducción y la morfología. La enseñanza de las lenguas extranjeras se realizaba mediante ejercicios de traducción y memorización. A finales del siglo XIX se hizo un primer intento de obtener una didáctica distinta a la aplicada en la enseñanza de las lenguas clásicas o de cualquier otra materia. Su formulación tenía que ver con favorecer el aprendizaje inductivo, oral (a través de los sonidos), el lenguaje cotidiano, el uso de textos y de la enseñanza se diera a través de la segunda lengua. El aprendizaje de la lengua estaba fundamentado en el conocimiento y en el desarrollo de un conjunto de habilidades que permitieran al estudiante actuar con base lingüística.

Cuando se introdujo el método directo en la enseñanza de segundas lenguas los docentes estaban a favor del uso de dispositivos de reproducción de sonidos como herramientas de trabajo indispensables que le permitieran al estudiante familiarizarse con los fonemas. Sin embargo, había pocos profesores capacitados para utilizar este método de enseñanza y existía la tendencia a regresar al método tradicional de traducción.

Después de la Segunda Guerra Mundial la lengua fue concebida como un conjunto de hábitos que podían adquirirse a partir de una práctica ordenada y organizada de manera secuenciada. Su enseñanza se popularizó en universidades estadounidenses y británicas, las cuales ayudaron a la difusión de las didácticas del momento y a la profesionalización de los docentes.

Los laboratorios de idiomas surgieron en los años 50s y 60s. Su propósito inicial era prever las posibles dificultades en el aprendizaje, ya que se esperaba reducir o evitar errores al comparar las estructuras de la lengua materna con respecto a la segunda lengua. Por este motivo, los libros utilizados en esa época tenían la intención de controlar de manera minuciosa la práctica

del estudiante a través de ejemplos en los que sólo se cambiara un ítem como forma de producción de la lengua. Del mismo modo, los enfoques estructuralistas y conductistas de enseñanza partían de la base de que los procesos de aprendizaje dependían del dominio automatizado de estructuras y el único modo de conseguirlas era mediante la práctica controlada y repetitiva de la lengua.

En contraparte, el lingüista Noam Chomsky elaboró una teoría alternativa sobre la adquisición y uso del lenguaje basada en la idea de que sin importar su origen, todos los seres humanos heredan una gramática universal, es decir, principios innatos comunes a todas las lenguas naturales, por lo que postuló la existencia de una competencia lingüística. Chomsky señaló la necesidad de estudiar la lengua como competencia y no como estructura.

El concepto de competencia comunicativa nació de la necesidad de estudiar el lenguaje de manera más amplia. Según este concepto, el hablante aprendiente de una segunda lengua debe utilizar estructuras formales correctas y adecuadas al contexto lingüístico y debe demostrar la capacidad de adaptarse a las posibles limitaciones del ambiente como lo hacen los hablantes nativos. Esta perspectiva sociolingüística tuvo surgimiento en la década de los 60 's siendo de gran importancia hasta nuestros días puesto que existen otros conceptos clave en torno a ella como la intencionalidad en el acto del habla o el principio de cooperación conversacional.

A través de la competencia comunicativa en la didáctica de las lenguas se formularon objetivos pedagógicos en los que se detalló lo que el estudiante debía ser capaz de hacer para alcanzar determinado nivel de competencias en una segunda lengua. El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas ha enriquecido la didáctica de las lenguas extranjeras. Sumado a la gramática, la pragmática y el análisis del discurso han modificado el concepto del lenguaje, de

modo que la enseñanza de lenguas extranjeras puede ser abordada desde diferentes enfoques según los objetivos perseguidos, las necesidades circunstancias de quien enseña y/o aprende.

2.7 Teoría del aprendizaje social

La Teoría del Aprendizaje Social cognitivo es una teoría del aprendizaje que tiene su origen entre los años 60s y 70s, haciendo una combinación de los enfoques conductista y cognitivo, tomando en cuenta los fenómenos sociales y ambientales en los que se desenvuelve el ser humano. Bandura (1977) presentó esta teoría para explicar la manera en la que sucede el aprendizaje a través de la observación de los otros en un entorno social, de modo que el aprendizaje no solo ocurre de forma directa como lo indica el enfoque conductista, sino también a través de la imitación de las conductas de los demás.

Algunas ideas centrales de esta teoría destacan la importancia del entorno social en el que ocurre el proceso de aprendizaje. Además, la observación permite adquirir conocimientos debido a la retención de información y reproducción no sólo conocimiento, sino también comportamientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. La capacidad de observación e imitación hacen posible el aprendizaje sin la necesidad de la experiencia directa, por lo tanto, existe una constante interacción entre el sujeto observado, el aprendiz y su entorno.

La teoría del aprendizaje social establece que el aprendizaje sucede a través de la interacción recíproca entre factores socioambientales, personales, cognitivos y conductuales. La parte conductual se centra en comprender la influencia del entorno en la conducta del individuo, mientras que la parte cognitiva hace referencia a las formas de pensar y comprender. Los cuatro procesos para el aprendizaje social cognitivo son la atención, la retención, la reproducción y la

motivación. Los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje son los personales (actitudes, percepciones, valores y metas), ambientales (influencia social) y conductuales (comportamiento del individuo frente a actividades de aprendizaje). La interacción de estos factores en conjunto da como resultado el aprendizaje social cognitivo.

Bandura introdujo el concepto de autoeficacia, el cual se refiere a la creencia de una persona en su capacidad para llevar a cabo con éxito una tarea o alcanzar un objetivo: entre más capacitado se considere para lograr algo, es muy probable que lo logre. La autoeficacia afecta la motivación y la persistencia en la realización de tareas específicas. Además, destacó la capacidad del individuo para regular su propio comportamiento. La autorregulación implica el establecimiento de metas, la autoobservación, la autoevaluación y el autorreforzamiento.

La autorregulación es un proceso mediante el cual las personas establecen metas para sí mismas, monitorean su comportamiento y se retroalimentan para regular su conducta. Fijar metas permite generar un estándar de comportamiento, guía el aprendizaje y genera la oportunidad de plantearse desafíos. Por otro lado, monitorear el desempeño del individuo regula su comportamiento para evaluar la forma de llegar a la meta propuesta. La autoevaluación del proceso influye en la autoeficacia, que es la creencia de que se es capaz de llegar a la meta al llevar a cabo una serie de acciones específicas previamente propuestas.

Después del monitoreo y la autoevaluación existe una reacción emocional. Si se percibe que se está llegando a la meta, la reacción es positiva, generando satisfacción y autoconfianza, pero si el desempeño es deficiente, se experimentan emociones negativas como decepción o frustración. De acuerdo al resultado, se sugiere hacer un ajuste que permite emplear estrategias

como la planificación, el autorreforzamiento, la reestructuración cognitiva y la autorreflexión para mejorar el desempeño futuro.

CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE ESTUDIO

3.1 Enseñanza del inglés en la UAEH

Según el PIL (2013) la UAEH incorporó la enseñanza del inglés de manera oficial en 1992. En 1996 se creó el Programa Integral de inglés para la institución. En el año 2000 se estableció la Dirección Universitaria de Idiomas (DUI) con el propósito de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje no solo del inglés, sino de todas las lenguas extranjeras en la institución, tomando en cuenta los estándares del MCER (Cambridge, 2023), tal como se indicó en el entonces vigente Programa Institucional de Lenguas Extranjeras, PILE. La transición del PILE al PIL (UAEH, 2013) se vio reflejada al hacer una diferencia entre la metodología utilizada, el número de horas de clase por semestre, la enseñanza y aprendizaje de otros idiomas además del inglés a nivel licenciatura, los procesos de acreditación de las asignaturas, la variedad de materiales empleados en clase (como los libros de texto), el número de cursos del idioma de acuerdo a las necesidades de los programas de licenciatura, además de la institucionalización del inglés para bachillerato y licenciatura, lo cual homogeniza los procesos sin considerar las particularidades de cada programa educativo, sin mencionar que el PIL considera como requisito de titulación para la mayoría de los programas de licenciatura alcanzar el nivel de dominio B1, lo cual ha sido motivo de constante debate entre estudiantes, docentes y directivos.

Figura 4. Aprendizaje de lenguas extranjeras en la UAEH



Fuente: Elaboración propia, basada en UAEH, 2013

Los estudiantes de edad regular que en el semestre enero-junio 2023 se encuentran cursando el primer semestre de cualquier programa de licenciatura han experimentado los efectos del PRONI en su educación básica, es decir, la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés a través del Programa Nacional de Inglés por parte de la SEP, además de que un gran número también cursó la educación media superior en una escuela preparatoria perteneciente a la UAEH, por tanto ha vivido los efectos del PIL en bachillerato, de manera que podría asumirse que el acumulado de ciclos escolares aprendiendo inglés debería ser suficiente para entrar a la universidad con un nivel de dominio como usuario independiente según el MCER (Cambridge, 2023); sin embargo, la realidad difiere, ya que un número considerable de estudiantes tiene dificultades para certificar su nivel de dominio para titularse, y que inglés es una de las asignaturas con alto nivel de reprobación. Sumado a lo anterior, todos los programas a nivel bachillerato o equivalente contemplan la enseñanza del inglés como lengua extranjera, de manera que en teoría, los estudiantes pasan gran parte de su vida académica estudiando inglés.

La enseñanza del inglés en la UAEH, persigue una metodología del enfoque comunicativo. Este enfoque se basa en la idea de que el aprendizaje del lenguaje se logra con éxito al tener que comunicar un significado real. Cuando los estudiantes participan en una comunicación real, se utilizarán sus estrategias naturales para la adquisición del lenguaje, y esto les permitirá aprender a usar el idioma. Las actividades en el aula guiadas por este enfoque se caracterizan por tratar de producir una comunicación significativa y real, en todos los niveles. Como resultado, puede haber más énfasis en las habilidades que en los sistemas, las lecciones están más centradas en el estudiante y puede haber uso de materiales auténticos.

Un ejemplo de esto es cuando se pide al estudiante que practique preguntas y solicite información personal sobre sus compañeros, lo cual implica una comunicación significativa (British Council, 2022). De acuerdo al Modelo Educativo y al Programa Institucional de Lenguas de la UAEH, la enseñanza de las lenguas está enfocada en desarrollar competencias comunicativas certificables. Según las Políticas Generales para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, ...se instrumenta conforme al nivel donde se imparte, de la misma manera, establece las competencias a dominar así como el nivel a alcanzar por parte del alumnado, esto constituye el objetivo general de la lengua extranjera en cada nivel educativo (UAEH, 2013).

3.2 Acreditación

Las acreditaciones son vistas como el resultado de un proceso de aprendizaje, el cual queda reflejado de manera formal en un documento emitido por alguna institución reconocida para tales efectos (Raigón & Larrea, 2019). La certificación del dominio de nivel de un idioma se realiza a través de la presentación de una prueba para constatar el grado de desarrollo de las habilidades y es promovido mediante alguna institución certificadora, la cual expide un

documento de validez oficial e internacional que certifica el nivel del estudiante, apegándose a lo establecido por el MCER (Cambridge, 2023). La UAEH cuenta con programas de acreditación de asignaturas y certificación de dominio del idioma.

Acreditar la asignatura correspondiente a una lengua, exime al estudiante de cursarla y le otorga la máxima calificación en todos los niveles. La asignatura de una lengua es acreditada a través de la presentación de un documento de validez oficial, nacional e internacional (UAEH, 2013). Otra modalidad para la acreditación de las asignaturas de lengua extranjera es mediante un test de dominio de idioma extranjero:

La normatividad en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (...) regula el eximir de cursar la asignatura de idioma extranjero a través de la presentación de un examen para constatar el dominio de los contenidos del nivel a acreditar o de un documento de validez oficial e internacional que certifique el dominio del idioma del estudiante (UAEH, 2013, p. 106).

3.2.1 Antecedentes internacionales de la acreditación de dominio de una lengua

Los certificados de competencias lingüísticas surgieron como un instrumento de validación de conocimientos de inglés orientados al mercado internacional, generalizando la práctica de la acreditación oficial de dominio de lenguas. La Universidad de Cambridge en 1913 creó el Certificate of Proficiency of English, al cual le siguió el First Certificate in English (FCE), el Certificate of Advanced English (CAE, creado en 1990), y en recientes fechas el KET y el PET, que completan la Main Series. De forma original, estos certificados estaban destinados a los candidatos extranjeros a realizar estudios en universidades inglesas.

A partir del 1990, año de constitución de la asociación ALTE (Association of Language Testers in Europe), poco antes del comienzo de los trabajos en torno al Marco Europeo Común de

Referencia en el seno del Consejo de Europa (concluidos en el año 2001), varios sistemas de acreditación se crean en el ámbito iberoamericano.

3.3 Modelo Educativo UAEH

La UAEH cuenta con un programa de excelencia tanto a nivel bachillerato como en licenciaturas y posgrados. El modelo educativo de la UAEH es un estado de referencia permanente sobre el cual se articulan los procesos sustantivos y adjetivos de la Universidad, una norma indicativa de la institución, un constructo dinámico que se expresa en seis dimensiones interrelacionadas: Dimensión Filosófica, Dimensión Pedagógica, Dimensión Sociológica, Dimensión Jurídica, Dimensión Política y Dimensión Operativa.

El modelo curricular de la UAEH orienta los planes, programas de estudio, métodos didácticos y profesionalización de los docentes para que los estudiantes desarrollen competencias certificables y se inserten con éxito en el mercado laboral. El Modelo Educativo se organiza en torno a tres ideas esenciales: 1) El estudiante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es quien reconstruye los saberes (manipula, explora, descubre o innova). 2) La actividad mental constructiva del estudiante se aplica a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración. 3) La función del docente es engarzar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo organizado de forma cultural (UAEH, 2009).

3.4 Programa Institucional de Lenguas

De acuerdo con el PIL de la UAEH, el estudiante egresado de licenciatura es capaz de hablar, escuchar, escribir y leer en el idioma inglés para interactuar en una variedad de situaciones más complejas que las que enfrenta en el bachillerato, además de lidiar de manera

flexible con problemas cotidianos. Es capaz de identificar los puntos principales de textos claros ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio; sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. Todas estas habilidades según lo que plantea el nivel B1 de acuerdo al MCER (Cambridge, 2023). La asignatura de inglés se cursa en seis semestres del programa educativo (UAEH, 2013).

3.5 Normatividad del aprendizaje del inglés en la UAEH

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en su propuesta para renovar la educación superior en México, publicó el diseño de políticas públicas para impulsar el cambio institucional con visión planes de acción al año 2030, dentro de los que destacan la cobertura nacional y brechas de la educación superior, calidad, responsabilidad social, entre otros aspectos. La UAEH forma parte de esta asociación, por lo tanto, debe cumplir con las líneas propuestas. Una de ellas tiene que ver con “diversificar las opciones y facilitar el acceso de los estudiantes al aprendizaje de una segunda lengua, particularmente del inglés”.

De la misma forma, el Plan de Desarrollo Institucional de la ANUIES Visión 2030, indica en una de las líneas de acción que se debe “desarrollar e implantar un programa para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en todas las instituciones asociadas a la ANUIES”. Cabe mencionar que el texto vigente de la Ley General de Educación Superior publicado el 20 de abril de 2021, en el título cuarto “De las acciones, concurrencia y competencias del Estado”, en el

capítulo I: “De las acciones para el ejercicio del derecho a la educación superior”, en el artículo 37 indica que las autoridades educativas y las instituciones de educación superior, en ejercicio de sus atribuciones, deben promover acciones de manera coordinada, entre las que destaca la enseñanza de las lenguas indígenas de nuestro país y de las lenguas extranjeras.

Por otro lado, la creación del PIL se fundamentó en la perspectiva institucional sobre la visibilidad internacional, además de dar respuesta al Modelo Educativo y al Plan de Desarrollo Institucional vigente de 2011-2017. Del mismo modo, se sustentó en el MCER (Cambridge, 2023), de acuerdo con los descriptores y contenidos de los niveles de dominio de la lengua. Dicho programa determina las estrategias que la comunidad universitaria debe seguir para alcanzar los objetivos institucionales con respecto al dominio de las lenguas extranjeras, además del éxito en la enseñanza y el aprendizaje de las mismas (UAEH, 2013).

El idioma inglés se incorporó de manera oficial en los programas educativos de licenciatura a partir de 1992; sin embargo, no fue hasta el año 2002 que se propuso el Programa Académico Institucional de Idiomas con la finalidad de establecer los estándares para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como describir los niveles de competencia de la lengua. Es importante resaltar que la propuesta de institucionalizar los espacios de enseñanza aprendizaje de las lenguas en la UAEH se presentó en 2012, la cual se sustentó en el Modelo Educativo, el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2017 y el Modelo Curricular Integral, lo cual dio lugar al Programa Institucional de Lenguas que sigue vigente, el cual no ha sufrido ninguna revisión, modificación o actualización.

CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado se describe la estrategia metodológica que trazó para la recolección de evidencia empírica e información en el contexto de estudio. En un primer momento se describe la adscripción paradigmática, la cual es de suma importancia ya que la metodología se apoya en los paradigmas, puesto que determinan el modo de orientarse con base en los supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos (Sautu, 2005). Asimismo, se describe el enfoque de la investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de datos; así como el análisis de la información recabada.

4.1 Paradigma interpretativo

En la investigación científica es necesario tener un posicionamiento paradigmático que permita establecer qué se va a estudiar, cómo, cuándo, dónde y con qué finalidad, así como la forma en la que se van a recolectar e interpretar los datos. En el presente trabajo, dado que se analizan el tipo de estrategias que permiten a un estudiante desarrollar autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se consideró adecuado que la investigación se fundamentara en la metodología mixta, bajo el paradigma interpretativo.

De acuerdo con Sautu (2005) paradigma constituye el marco dentro del cual se construyen los objetivos de la investigación; de este modo, se elabora su diseño, “el cual consiste en todas las etapas y procedimientos que permiten llevar a cabo un estudio en el marco de una estrategia teórico-metodológica” (p.25). Por este motivo, en este apartado se describe la estrategia metodológica que se siguió para la recuperación y tratamiento de la información en el contexto de este estudio, los programas de licenciatura en Comunicación y en Ciencias de la Educación de la UAEH, en relación con el análisis de las estrategias de aprendizaje autónomo que se realiza.

El paradigma interpretativo se centra en las interpretaciones, comprensión y descripción de la conducta, desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa. Más que explicaciones causales o generalizaciones, el investigador pretende interpretar y comprender la realidad desde los significados de los involucrados, de manera que se estudian sus acciones y motivaciones (Schuster, *et al.*, 2013).

A partir de un modelo mixto de investigación (en el cual se combinan en una misma etapa o fase tanto métodos cuantitativos, como cualitativos) que permite la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos que se desean estudiar (Pereira, 2011), se realizó la recolección de datos y el análisis de los mismos desde un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo, así como su integración y discusión conjunta, por lo que se optó por un diseño explicativo secuencial.

4.2 Estudio de caso

El estudio de caso permite el análisis de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes (Stake, 2010). Debido a esto, el investigador indaga un fenómeno en su contexto auténtico con la finalidad de generar una comprensión exhaustiva, generar conocimientos e informar sobre el fenómeno. Para fines de esta investigación, el estudio de caso es de tipo instrumental, debido a que se elige el caso para estudiar un tema, es decir, se elige para conseguir entender otra cosa: las estrategias de aprendizaje autónomo del idioma inglés. Lo positivo del método es que permite profundizar en la complejidad de un caso en un contexto determinado. Además, permite documentar diferentes perspectivas e interacciones, lo cual lleva a la comprensión de la dinámica, los procesos y los cambios que se presentan (Simons, 2011).

Por lo tanto, se identifica la necesidad de centrarse en los casos específicos donde los estudiantes de características particulares han desarrollado de manera autónoma el aprendizaje del idioma inglés, puesto que muchos se preguntan qué y cómo hacen quienes desarrollan con éxito sus habilidades en las lenguas extranjeras, para determinar si puede implementarse alguna estrategia de intervención en el contexto. No obstante, el paso previo es tener un diagnóstico de la situación de los estudiantes de licenciatura de la UAEH.

4.3 Técnicas de recolección de datos

Se debe tomar en cuenta que la parte cualitativa de la investigación tiene un enfoque multi-metodológico, lo cual implica que el investigador debe situarse en los ambientes naturales para intentar dar sentido e interpretación a los fenómenos estudiados, sin perder de vista la objetividad y la vigilancia epistemológica que implica el proceso de la investigación. Por este motivo, la recopilación y tratamiento de la información gira en torno a una variedad de materiales, técnicas e instrumentos que permiten profundizar en el fenómeno que se desea conocer.

En la presente investigación se aborda de manera particular el caso de los estudiantes que tienen un nivel de dominio avanzado del inglés, debido a que han logrado desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo. La información recabada ha permitido la recolección de información relevante y que no ha sido recabada en el contexto de la UAEH.

Para dar respuesta al objetivo específico 1: Identificar las estrategias de aprendizaje autónomo que emplean los estudiantes del idioma inglés en dos programas de licenciatura de la UAEH a través de un instrumento estandarizado para identificar a los casos de interés, se utilizó la escala Strategy Inventory for Language Learning (SILL), de Oxford (1990), así como una serie

de preguntas abiertas para medir el uso de las estrategias de aprendizaje de estudiantes en lengua extranjera e identificar a los estudiantes que presentan mayor desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo. La aplicación del instrumento se hizo de manera digital, a través de un formulario de Google, lo cual permitió la recolección de todas las respuestas para su posterior análisis.

Posterior a esto, para dar respuesta al objetivo específico 2: Caracterizar estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo en el idioma inglés que han utilizado los estudiantes de licenciatura de la UAEH de acuerdo a la clasificación de Oxford (1990), para identificar el tipo y la frecuencia de uso de las estrategias; se hizo un análisis descriptivo del tipo de estrategias de aprendizaje autónomo más empleadas por los estudiantes de licenciatura de la UAEH, de acuerdo a las actividades realizadas de manera independiente para favorecer su aprendizaje del idioma inglés. Esta recolección de datos también se hizo con la ayuda de un formulario de Google Forms. Debido a que esta herramienta permite la generación de archivos de Excel para la recolección de datos, el manejo de los mismos es ordenado, permitiendo que los datos estén al alcance para su posterior consulta.

Para dar respuesta al objetivo 3: Describir las experiencias personales de los estudiantes de licenciatura de la UAEH a partir de las prácticas que realizan en el idioma inglés para identificar los resultados del uso de las estrategias de aprendizaje autónomo del inglés, se identificaron a los estudiantes con mayor desarrollo de la autonomía, y se realizó una entrevista en profundidad con cada uno de los casos de interés. Se solicitó la autorización de los participantes para utilizar las respuestas para esta investigación. Gracias a esto fue posible grabar las sesiones para transcribirlas e interpretar la información.

4.3.1 Cuestionario como instrumento de recolección de datos

Un cuestionario es un documento elaborado, es un una manera considerada clásica para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo con fines de investigación o como técnica de evaluación, mediante el cual es posible registrar la información que el investigador solicita a los sujetos; sin embargo, es menos profundo e impersonal que la entrevista y tiene la ventaja de llegar a un mayor número de personas de forma rápida y económica (García, 2003).

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas de varios tipos, redactadas de manera sistemática y cuidadosa sobre hechos y aspectos que interesan en una investigación y que puede ser aplicado en formas variadas: cara a cara o a través de medios digitales. La principal diferencia entre el cuestionario y la entrevista es que existe poca interacción con los sujetos; no obstante, es un instrumento muy útil en la recogida de datos. Su finalidad es obtener información de manera sistemática y ordenada (García, 2003).

Por otro lado, las escalas tipo Likert constituyen uno de los instrumentos de recolección de datos más utilizados en las Ciencias Sociales. Son instrumentos psicométricos donde el encuestado indica el grado en el que está de acuerdo o en desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional (Matas, 2018). En el caso de la escala SILL (Oxford, 1990), consta de cincuenta ítems subdivididos en seis dimensiones con cinco opciones de respuesta.

Deben considerarse aspectos importantes en la elaboración de los instrumentos, las preguntas tienen que ser claras para obtener datos sobre hechos, opiniones, actitudes, motivaciones, sentimientos o cogniciones sobre los temas de interés, en el caso de esta investigación, la caracterización de las estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo en el

idioma inglés, que han utilizado los estudiantes de licenciatura de la UAEH, durante su trayectoria escolar.

4.3.2 Entrevista en profundidad

La entrevista es una herramienta para adquirir conocimiento sobre la vida social. Las entrevistas a profundidad son “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1992, p.1). Al hacer uso de esta técnica, el investigador es un instrumento de investigación, por lo que debe ser cuidadoso al recolectar los datos, su papel es lograr que el entrevistado esté cómodo para responder por completo las preguntas. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (Taylor & Bogdan, 1992).

En vista de que el objetivo general de la investigación es analizar el tipo de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo del idioma inglés de los estudiantes de licenciatura de la UAEH, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad para conocer las experiencias destacadas de la vida de una persona, pues presentan la visión que los sujetos de estudio tienen, y se plasman en sus propias palabras.

Según Simons (2011) la entrevista en profundidad tiene cuatro objetivos principales: documentar la opinión del entrevistado sobre el tema; la implicación activa y el aprendizaje del entrevistador y el entrevistado que la entrevista puede favorecer en la identificación y el análisis de los temas; sondear un tema o profundizar en una respuesta, y para entablar diálogo con los

participantes; así como desvelar y representar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables.

A través de la información recabada en las entrevistas, se hizo un análisis de la historia académica de los entrevistados para lograr aproximaciones cualitativas de los procesos y fenómenos sociales e individuales. La entrevista es una herramienta para adquirir conocimiento sobre la vida social. Las entrevistas a profundidad son “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1992, p.1). Las entrevistas en profundidad simulan una conversación entre iguales, y no una serie formal de preguntas y respuestas.

4.3.3 Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

El SILL de Oxford (1990) es el instrumento de recopilación de datos más utilizado en investigaciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera en diversos países. Este instrumento está organizado en seis grupos de estrategias, que se clasifican según la identificación original de Oxford, quien las clasificó de la siguiente manera:

Parte A: Las estrategias de memoria, también llamadas mnemónicas, son estrategias utilizadas para almacenar, recordar y recuperar información. Las estrategias de memoria reflejan principios muy simples como ordenar las cosas, hacer asociaciones y revisiones. Todos estos principios implican significado y estas asociaciones y su manejo deben ser personalmente significativos para el alumno, además, el material a revisar debe tener importancia. El SILL de Oxford comprende 9 elementos de estrategia de memoria que se dividen en cuatro conjuntos: creación de vínculos, aplicación de imágenes y sonidos, revisión adecuada y empleo de acciones.

Las estrategias relacionadas con la memoria ayudan a los alumnos a vincular un elemento o concepto de la lengua extranjera con otro, pero no necesariamente implican una comprensión profunda. Varias estrategias relacionadas con la memoria permiten a los estudiantes aprender y recuperar información en una cadena ordenada (por ejemplo, acrónimos), mientras que otras técnicas crean oportunidades de aprendizaje y recuperación a través de sonidos (por ejemplo, rimas), imágenes (de la palabra misma o su significado), una combinación de sonidos e imágenes (palabras clave), movimiento corporal (como en el método Total Physical Response), medios mecánicos (tarjetas didácticas) o ubicación (por ejemplo, en una página o pizarra) (ver Oxford, 1990 para más detalles y varios ejemplos).

Sin embargo, las estrategias relacionadas con la memoria no siempre se relacionan positivamente con el dominio de la lengua extranjera. De hecho, la memorización en situaciones de resolución de exámenes tuvo un efecto negativo en relación con el desempeño de los estudiantes en pruebas de gramática y vocabulario (Púrpura, 1997). La razón probable de esto es que las estrategias de memoria se utilizan a menudo para memorizar vocabulario y estructuras en las etapas iniciales del aprendizaje de una lengua, pero los estudiantes necesitan tales estrategias en menor grado cuando su arsenal de vocabulario y estructuras se ha hecho mayor.

Parte B: Estrategias cognitivas. Esta categoría de estrategia es el grupo de estrategia más grande del SILL. Incluye 14 ítems que incluyen estrategias relacionadas con la práctica y procesamiento profundo mediante el cual los alumnos analizan nueva información y monitorean la comprensión. Las estrategias cognitivas son procesos mentales que son esenciales en el aprendizaje de un nuevo idioma, debido a que las estrategias van desde repetir hasta analizar

expresiones y resumir. Estas estrategias están unificadas por una función común, la manipulación o transformación de la lengua meta por parte del aprendiente.

Las estrategias cognitivas permiten al aprendiente manipular el material lingüístico de manera directa mediante el razonamiento, el análisis, la toma de notas, los resúmenes, la síntesis, los esquemas, al organizar la información para desarrollar estructuras de conocimiento más sólido, para practicar en entornos naturalistas y practicar estructuras y sonidos de manera formal. Las estrategias cognitivas fueron significativamente relacionadas con el dominio de la lengua extranjera en estudios Oxford.

Parte C: Estrategias compensatorias. Permiten a los estudiantes utilizar el nuevo idioma para comprensión o producción a pesar de las limitaciones en el conocimiento. Esta sección incluye 6 ítems, con estrategias como para adivinar el significado a partir del contexto y el uso de gestos o sinónimos para transmitir significado cuando el lenguaje es limitado. Estas estrategias se agrupan en dos conjuntos: adivinar al escuchar y leer, e intentar superar las limitaciones que se presentan al hablar y escribir.

Las estrategias compensatorias son acciones como adivinar a partir del contexto al escuchar y leer; usar sinónimos y hablar sobre la palabra que falta para ayudar a continuar hablando y escribiendo; y estrictamente para hablar, usar gestos o pausar, lo que ayudan al aprendiente a compensar el conocimiento perdido. Cohen (1998) afirmó que las estrategias compensatorias que se utilizan para hablar y escribir son solo estrategias de comunicación y no de aprendizaje de idiomas. Sin embargo, Oxford sostiene que la compensación estrategias de cualquier tipo, aunque puedan usarse para el uso del lenguaje, ayudan en el aprendizaje de

idiomas también. Después de todo, cada instancia de uso de la lengua extranjera es una oportunidad para producirla. Oxford demostró que las estrategias compensatorias están relacionadas de manera significativa con el dominio de la lengua extranjera en su estudio de estudiantes nativos de habla inglesa de idiomas extranjeros.

Parte D: Estrategias metacognitivas. Son medios para ir más allá, al lado o junto con lo cognitivo. Por lo tanto, las estrategias metacognitivas son acciones que van más allá de los dispositivos puramente cognitivos y que proporcionan una manera para que los estudiantes coordinen su propio proceso de aprendizaje. El SILL comprende 9 ítems que se pueden agrupar en tres conjuntos, estrategias centradas en el propio aprendizaje, en la organización y planificación del propio aprendizaje y en la evaluación del aprendizaje.

Este tipo de estrategias tienen que ver con acciones como identificar las propias preferencias de estilo de aprendizaje y necesidades, planificar una tarea de lengua extranjera, reunir y organizar materiales, disponer de un espacio de estudio específico y un cronograma, monitorear errores y la evaluación del éxito de la tarea o la evaluación del éxito de cualquier tipo de estrategia de aprendizaje. Se emplean para gestionar el proceso de aprendizaje en general. Entre angloparlantes nativos que aprenden lenguas extranjeras, Estudios sostienen que las estrategias metacognitivas de aprendizaje tuvieron un efecto significativo, positivo y directo sobre el uso de estrategias cognitivas, proporcionando evidencia de que el uso de estrategias metacognitivas tiene una función ejecutiva sobre el uso de estrategias cognitivas en la finalización de tareas. Los estudios de estudiantes de inglés como lengua extranjera en varios países indican que las estrategias metacognitivas son a menudo fuertes predictores del dominio de la lengua extranjera.

Por su parte, Biggs (2005) hace referencia al enfoque de aprendizaje profundo, el cual es la intención de abordar la tarea desde su significancia, ya sea por curiosidad intrínseca o perfeccionamiento. Deben considerarse los conocimientos previos sólidos, la presencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar de manera conceptual, en vez de con detalles inconexos.

Parte E. Estrategias afectivas. El término afectivo se refiere a factores como las emociones, actitudes, motivaciones y valores. Las estrategias afectivas ayudan a los aprendientes a obtener control sobre estos factores. El SILL incluye 6 ítems que se pueden agrupar en tres conjuntos principales: reducción de la ansiedad, el auto estímulo y la recompensa.

Las estrategias afectivas son acciones que permiten identificar el estado de ánimo y el nivel de ansiedad, hablar sobre los sentimientos, recompensarse a uno mismo por un buen desempeño y utilizar la respiración profunda o el diálogo interno positivo. Las investigaciones realizadas por Oxford entre estudiantes sudafricanos de inglés como lengua extranjera y entre hablantes nativos de inglés que aprenden idiomas extranjeros demostraron que están relacionadas de manera significativa con el dominio de la lengua extranjera. No obstante, en otros estudios, con estudiantes de inglés como lengua extranjera en Tailandia, las estrategias afectivas mostraron un vínculo negativo con algunas medidas de competencia en la lengua extranjera. Una razón podría ser que a medida que algunos estudiantes progresan hacia la competencia, ya no necesitan estrategias afectivas tanto como antes. Quizás porque el uso por parte de los estudiantes de estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales está relacionado con una mayor competencia y autoeficacia, con el tiempo puede haber menos necesidad de estrategias afectivas los estudiantes progresan hacia un mayor dominio de la lengua extranjera.

Parte F. Estrategias sociales. El lenguaje es una forma de comportamiento social, es decir, implica la comunicación, la cual ocurre entre personas. En consecuencia, aprender un idioma requiere la interacción con otras personas, por lo que las estrategias sociales son apropiadas y muy importantes en este proceso. El SILL comprende 6 ítems sobre estrategias sociales que tienen que ver con la capacidad de hacer preguntas, cooperar con otros y adquirir conciencia cultural.

Las estrategias sociales tienen que ver, por ejemplo, con hacer preguntas para obtener verificación, pedir aclaración de un punto confuso, pedir ayuda para realizar una tarea lingüística, hablar con un hablante nativo compañero de conversación y explorar normas culturales y sociales. Estas acciones ayudan al alumno a trabajar con otros y comprender la cultura y el idioma extranjeros. Las estrategias sociales fueron significativamente asociadas con el dominio de la lengua extranjera en los estudios Oxford.

4.4 Participantes

Todos los programas de licenciatura de la UAEH contemplan de manera obligatoria que el estudiante curse seis semestres de inglés. Las asignaturas tienen un diseño institucional, es decir, los contenidos programáticos se aplican a cualquier estudiante de este nivel de la misma forma. Sin embargo, para efectos de esta investigación la población está conformada por estudiantes de dos programas de licenciatura: el de la Licenciatura en Comunicación y la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ICSHu.

La muestra está integrada por estudiantes de quinto y sexto semestres de los programas mencionados. Debido a que las asignaturas de inglés en la UAEH son de tipo institucional, todos

los estudiantes que están inscritos de manera regular, cursan los dos últimos niveles de inglés durante quinto y sexto, previo a la presentación de la prueba estandarizada TOEFL que la universidad les solicita como requisito de titulación.

En el caso de la Licenciatura en Comunicación, en el plan vigente al momento de la investigación, los estudiantes requieren de forma obligatoria la obtención de por lo menos un nivel de dominio B1 según el MCER (Cambridge, 2023), mientras que en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, solo se solicita al egresado que presente la prueba TOEFL sin necesidad de acreditar un determinado nivel de dominio para efectos de titulación.

El instrumento se aplicó a tres grupos de cada programa educativo, a estudiantes de quinto y sexto semestre. Los estudiantes son todos de nacionalidad mexicana, de entre 20 y 27 años y hablan español como lengua materna. Posterior a la aplicación del cuestionario y de instrumento estandarizado, se identificaron a los estudiantes que registraron los puntajes más altos, para después contactarlos y proceder con las entrevistas a profundidad.

4.5 Procedimiento

Para la recolección de datos a través del cuestionario, se elaboró un formulario con la herramienta Google Forms, para recabar información personal y antecedentes académicos de los participantes. Asimismo, incluyó el instrumento SILL de Oxford (1990) junto con una serie de preguntas abiertas, las cuales se redactaron con la finalidad de profundizar en las respuestas de los sujetos. Con el propósito de identificar el alcance de las preguntas, se elaboró una matriz de congruencia para determinar si los ítems planteados corresponden a los objetivos de la investigación, de acuerdo a la definición conceptual.

Una vez elaborado el cuestionario, se hizo el piloteo del instrumento con un grupo de licenciatura del ICSHu, para tener una aproximación real antes de realizar la prueba final, que permitiera identificar sesgos y errores en la recolección de datos y de este modo contribuir a la validez y confiabilidad del procedimiento. Posterior a esto, se identificaron los grupos de quinto y sexto semestres de los programas de licenciatura en Comunicación y en Ciencias de la Educación para la aplicación del instrumento.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DEL USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA DE LA UAEH

5.1 Objetivo 1. Estrategias de aprendizaje autónomo utilizadas por los estudiantes de licenciatura de la UAEH.

Para alcanzar el objetivo 1 de la investigación, identificar las estrategias de aprendizaje autónomo que emplean los estudiantes del idioma inglés en dos programas de licenciatura de la UAEH a través de un instrumento estandarizado para identificar a los casos de interés; se recolectó información a través del cuestionario y la escala SILL a través de un formulario de Google. Antes de la aplicación se calculó el coeficiente de confiabilidad del instrumento, obteniendo un resultado de 0.895975734. Del análisis de los datos extraídos se elaboraron las siguientes tablas.

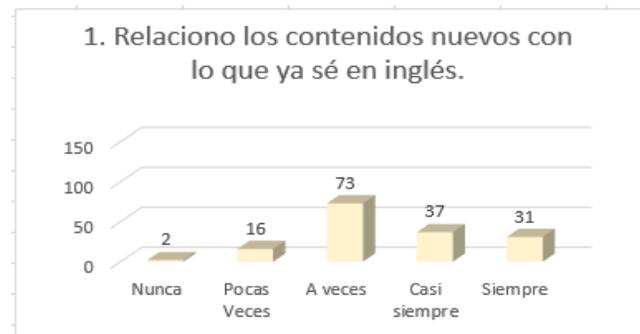
Gráficas por preguntas

Se elaboró una gráfica por pregunta para determinar, de manera general, el resultado obtenido. En el apartado de resultados se mostrarán de acuerdo a la categoría a la que pertenecen.

1. Estrategias de memoria

Las estrategias de memoria son estrategias utilizadas para almacenar, recordar y recuperar información. Las estrategias de memoria reflejan principios muy simples como ordenar las cosas, hacer asociaciones y revisiones. Todos estos principios implican significado y estas asociaciones y su manejo deben ser personalmente significativos para el aprendiz, además, el material a revisar debe tener importancia. El SILL de Oxford comprende 9 elementos de estrategia de memoria que se dividen en cuatro conjuntos: creación de vínculos, aplicación de imágenes y sonidos, revisión adecuada y empleo de acciones.

Gráfica ítem 1



De acuerdo con los resultados obtenidos, el 20% de los participantes indicó que siempre relacionan los contenidos nuevos con su conocimiento previo. Un porcentaje mínimo (el 1%) indicó que nunca conectan lo que están aprendiendo con lo que ya conocen. Si bien hacer dicha relación es importante, las estrategias relacionadas con la memoria ayudan a los alumnos a vincular un elemento o concepto de la lengua extranjera con otro, pero no necesariamente implican una comprensión profunda (Oxford, 2003).

Gráfica ítem 2



Como se puede observar en la gráfica, casi el 50% de los participantes indica que a veces practican el vocabulario creando oraciones, mientras que el 4% indica que nunca lo hace. Solo el 17% afirma siempre hacerlo. Las estrategias de memoria se utilizan a menudo para la apropiación

de vocabulario y estructuras en las etapas iniciales del aprendizaje de una lengua; sin embargo, se debe hacer uso de diferentes estrategias de aprendizaje y técnicas de memoria al incrementar el nivel de inglés.

Gráfica ítem 3



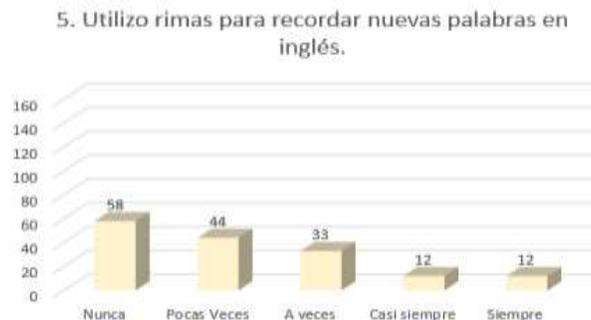
En esta gráfica se observa que el 39% de los participantes indica que a veces relacionan las palabras nuevas con algo conocido. Solo el 19% indica que siempre lo hace, mientras que el 8% dijo nunca hacerlo. Las técnicas crean aprendizaje y recuperación a través de sonidos (por ejemplo, rimas), imágenes (por ejemplo, una imagen de la palabra misma o el significado de la palabra), una combinación de sonidos e imágenes (por ejemplo, el método de palabras clave), movimiento corporal (por ejemplo, respuesta física total), medios mecánicos (por ejemplo, tarjetas didácticas) o ubicación (por ejemplo, en una página o pizarra) (ver Oxford, 1990 para más detalles y varios ejemplos). Todo lo anterior indica la importancia de la relación y uso del vocabulario nuevo, debido a que se puede almacenar y recuperar información para su uso posterior.

Gráfica ítem 4



En este ítem, el 38% indicó que suelen asociar las palabras nuevas a lo que conocen para poder recordar el vocabulario o la nueva información. El 19% indicó que siempre lo hace, mientras que el 6% indicó que nunca lo hace. Sumado a lo indicado en el ítem dos, se debe tomar en consideración que las estrategias relacionadas con la memoria no siempre se relacionan positivamente con el dominio de la lengua extranjera.

Gráfica ítem 5



Según las respuestas obtenidas, en este ítem el 36% indicó nunca utilizar rimas para recordar palabras en inglés. Sólo el 7.5% indicó que siempre lo hace. Como se ha mencionado, las técnicas de memoria dan lugar al aprendizaje y la recuperación de información a través de sonidos (por ejemplo, rimas), imágenes o una combinación de ambos (sonidos e imágenes).

Aunque en general se considera que la memorización no aporta beneficios en el aprendizaje de lenguas extranjeras, existen datos en el idioma que es necesario recordar de manera memorística.

Gráfica ítem 6



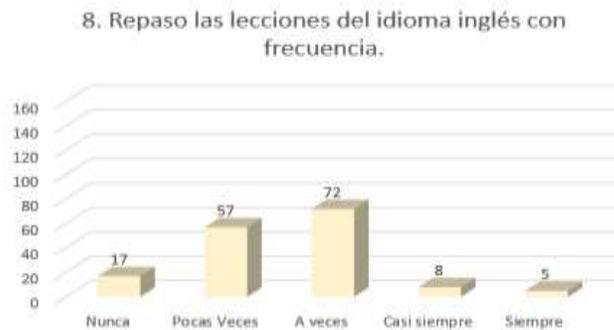
En las respuestas de este ítem llama la atención que el 50% indicó nunca haber hecho uso de tarjetas o fichas didácticas, considerando que existe mucho material que se puede adquirir de manera digital y gratuita en internet. Además, el uso de inteligencia artificial permite la generación de materiales como fichas o tarjetas didácticas que puedan ser usadas para recordar el vocabulario nuevo en inglés. En el contexto donde se llevó a cabo esta investigación, el 100% de los participantes cuenta con acceso a materiales físicos para la práctica de vocabulario, además de que todos indicaron tener acceso a internet.

Gráfica ítem 7



En el ítem 7, el 36% indicó nunca haber usado gestos físicos, mímica o bailes para aprender vocabulario nuevo, mientras que tan solo el 5% indicó que siempre lo hace. La mímica y los gestos forman parte de juegos que se modelan desde el aula de clase y se consideran fundamentales para el desarrollo y el aprendizaje de lenguas extranjeras, debido a que incrementan el interés y la motivación del aprendiente (Lozano, 2014).

Gráfica ítem 8



Como se observa en la gráfica, sólo el 3% de los participantes indicó que siempre repasa las lecciones del inglés con frecuencia. Aunque el 45% indicó que lo hace con regularidad, el repaso es fundamental ya que contribuye a recordar lo que ha sido almacenado en la memoria.

Además, permite el desarrollo de otras estrategias como las metacognitivas, pues guían al aprendiente y lo hacen consciente de su propio proceso de aprendizaje.

Gráfica ítem 9



En el ítem 9, el 43% indicó que a veces recuerdan las palabras de memoria por su ubicación. Si bien esto está relacionado con la atención, el aprendizaje y la memoria son dos procesos con una relación estrecha. La comprensión de la lengua extranjera sería imposible sin el uso eficiente de la memoria (Rodríguez, 2013).

Tabla 3. Estrategias de memoria.

PARTE A: ESTRATEGIAS DE MEMORIA					
ITEM	Nunca	Pocas Veces	A veces	Casi siempre	Siempre
1	1.2%	10.0%	45.9%	23.2%	19.4%
2	3.7%	11.3%	49.6%	18.2%	16.9%
3	8.1%	15.7%	38.9%	18.2%	18.8%
4	6.2%	15.0%	37.7%	21.3%	19.4%
5	36.4%	27.6%	20.7%	7.5%	7.5%
6	49.6%	16.9%	25.7%	3.7%	3.7%
7	35.8%	25.1%	27.0%	6.9%	5.0%
8	10.6%	35.8%	45.2%	5.0%	3.1%
9	11.3%	21.3%	42.7%	13.2%	11.3%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados estadísticos.

2. Estrategias cognitivas.

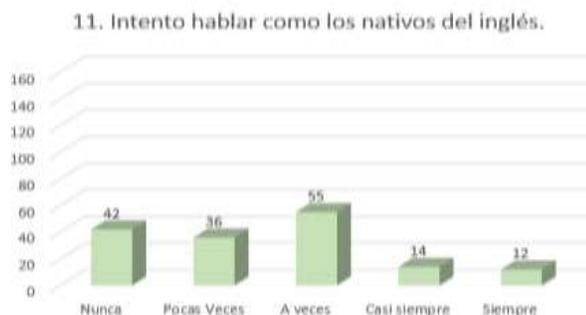
Esta categoría de estrategia es el grupo de estrategia más grande del SILL. Incluye 14 ítems que contienen estrategias relacionadas con la práctica y procesamiento profundo mediante el cual los alumnos analizan nueva información y monitorean la comprensión. Las estrategias cognitivas son procesos mentales que son esenciales en el aprendizaje de un nuevo idioma, debido a que las estrategias van desde repetir hasta analizar expresiones y resumir. Estas estrategias están unificadas por una función común, la manipulación o transformación de la lengua meta por parte del aprendiz.

Gráfica ítem 10



En el ítem 10, el 11% indicó que siempre repite el nuevo contenido cuando se le presenta, mientras que el 8% mencionó que nunca lo hace. La importancia de este aspecto radica en que las estrategias cognitivas implican la interacción con el idioma a través de un proceso mental o físico, la manipulación y una aplicación de las técnicas específicas en la ejecución de una tarea de aprendizaje. Puede ser a través de la repetición, dotación de recursos, agrupación, toma de notas, deducción/inducción, sustitución, elaboración, resumen, traducción, transferencia o inferencia (Georgescu & Ungureanu, 2012).

Gráfica ítem 11



El ítem 11 está relacionado con la práctica de pronunciación, debido a las diferencias entre el inglés y el español. A este respecto, el 26% indicó que nunca intentaba hablar como nativo del idioma, mientras que solo el 7% indica que siempre lo hace. Sin embargo, cuando se trata de aprender idiomas, la comunicación eficaz es clave. Si bien hablar como un nativo puede parecer el pináculo del dominio del idioma, no garantiza una comunicación o comprensión efectiva. El lenguaje es algo más que la simple pronunciación; se trata de transmitir significado y conectarse con los demás.

Gráfica ítem 12



El ítem 12 pregunta sobre la práctica de sonidos del idioma inglés. La importancia de hacerlo tiene que ver con la diferencia entre los sonidos entre el inglés y el español. El 53% de

los participantes indicó que practica a veces, mientras que solo el 7% indica hacerlo siempre. Una pronunciación adecuada garantiza que el mensaje se transmita con claridad. La mala pronunciación puede provocar malentendidos, confusión y una comunicación ineficaz. Por el contrario, cuando la pronunciación es precisa pues genera credibilidad y confianza en el oyente.

Gráfica ítem 13



En el ítem 13, sobre utilizar las palabras en inglés de diferentes formas, solo el 6% indicó siempre hacerlo. El dominio de una lengua implica el uso de estrategias cognitivas que permitan al aprendiente manipular el material lingüístico de manera directa, por ejemplo, mediante el razonamiento, el análisis, la toma de notas, el resumen, la síntesis, el esquematismo, la reorganización de la información para desarrollar esquemas (estructuras de conocimiento) más sólidos, la práctica en entornos naturalistas y la práctica de estructuras. Las estrategias cognitivas están relacionadas con el dominio de las lenguas extranjeras en los estudios.

Gráfica ítem 14



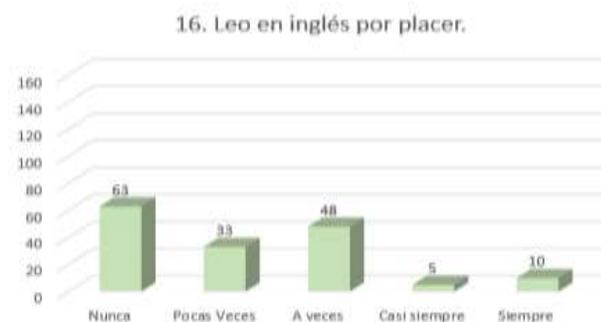
En este ítem, el 37% indicó que nunca inician conversaciones en inglés, mientras que el 3% mencionó que nunca lo hace. Llama a atención que el 25% indicó que lo hace pocas veces, y el 32% indicó que a veces lo hace. Los aprendientes en general no están conscientes de que hablar ayuda al dominio del idioma y a mejorar las habilidades de aprendizaje; hablar con mayor seguridad atrae más atención que hablar con menos seguridad para aumentar las habilidades auditivas y mejorar la pronunciación. El entrevistado 1 en este estudio indicó que siempre aprovecha las oportunidades de mantener conversaciones en inglés con nativos del idioma, con miembros de su familia, con compañeros de clase, e incluso consigo mismo, creando situaciones imaginarias, lo cual le permite aprender y retener vocabulario nuevo, y también aumentan su rendimiento lingüístico

Gráfica ítem 15



A pesar del acceso a los medios masivos de comunicación, sólo el 18% de los participantes indicó que siempre mira contenidos en inglés, el 43% indicó que a veces lo hace y el 8% mencionó que nunca lo hace. Si bien es cierto que dichos recursos tienen limitaciones y no promueven por sí solos la autonomía, su uso permite el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo cuando son utilizados bajo el acompañamiento y retroalimentación del docente, de esta forma, el estudiante aprende a autorregular su trabajo para que puedan utilizarse a su favor (Vera, 2022).

Gráfica ítem 16



En este ítem el 10% indicó que siempre leen en inglés por placer, mientras que el 40% mencionó que nunca lo hace. Poder leer bien es de vital importancia. Los aprendientes de inglés

como lengua extranjera no sólo aprenden nuevas palabras o estructuras gramaticales, sino que también adquieren el idioma de forma natural y holística. El desempeño exitoso en la educación inicial, así como en niveles superiores de educación académica, depende en parte de la capacidad de leer. Se cree que los buenos aprendientes son aquellos que dominan la lectura, la cual es promovida en el aula.

Gráfica ítem 17



En el ítem 17 se preguntó si los participantes escriben por placer en inglés. El 40% respondió que nunca lo hacen, mientras que el 2% indicó que siempre lo hace. El dominio de la escritura en un segundo idioma es crucial para expresar pensamientos, sentimientos e ideas, y ayuda a los estudiantes a crear una conexión positiva con la sociedad. Además, las habilidades de escritura permiten a los aprendientes generar, documentar y comunicar diversos mensajes a los lectores, mejorando su capacidad para crear textos expresivos. El desarrollo de habilidades de escritura promueve conocimientos lingüísticos diferentes y enriquece el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. La escritura también juega un papel importante en el perfeccionamiento de las habilidades colaborativas.

Gráfica ítem 18



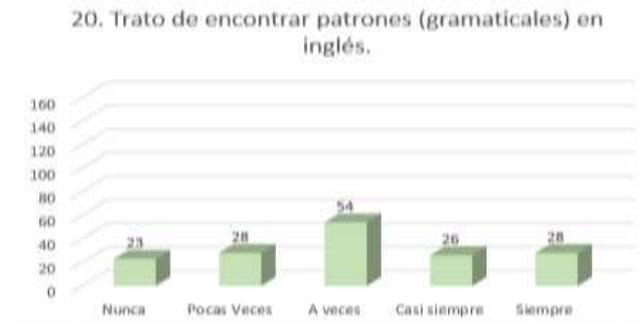
En este ítem, el 26% de los participantes indicó que siempre hacen una lectura rápida de texto antes de leerlo con detenimiento, el 28% indica que a veces lo hace y el 21% indica que casi siempre lo hace. El total de estas tres respuestas representa el 75%. Cabe mencionar que existen técnicas de lectura relacionadas con la actividad descrita en este ítem que son enseñadas y practicadas en el aula. La técnica conocida como skimming se utiliza para revisar un texto de manera rápida para tener una idea general del mismo. No es necesario leer cada palabra, sino seleccionar algunas palabras y oraciones clave. Del mismo modo, la técnica de scanning se utiliza para leer de manera rápida línea por línea, buscando palabras clave, fechas, nombres, números y otros datos relevantes. Los resultados obtenidos muestran la importancia del uso de estrategias de aprendizaje que son promovidas por el docente.

Gráfica ítem 19



Un cognado es una palabra que está relacionada en origen con otra. Los cognados a menudo se derivan de lenguas romances (francés, español, italiano) que tienen su origen en el latín, aunque algunos derivan de otras familias de lenguas. Las lenguas romances tienen mucho en común en su etimología porque el Imperio Romano llevó el latín a diversas regiones. Haciendo uso de esas relaciones entre palabras, con frecuencia se utilizan textos en el aula donde los aprendientes pueden identificar palabras parecidas entre el inglés y el español. El uso de cognados facilita el aprendizaje del vocabulario y mejora las habilidades de lectura y comunicación oral. A pesar de esto, en este ítem el 19% indicó que siempre busca palabras en su lengua materna que sean similares (cognados) a las palabras nuevas en inglés, mientras que el 8% mencionó que nunca lo hacen. Existen materiales de inglés como lengua extranjera que están diseñados para facilitar el aprendizaje de la lengua mediante el uso de cognados.

Gráfica ítem 20



La gramática no se trata sólo de aprender a utilizar las palabras correctamente; también se trata de comprender los patrones en los idiomas de todo el mundo (incluyendo la lengua materna), ya que es esencial para entender y expresarse de manera oral o escrita. Si los aprendientes se dan cuenta de cómo funcionan estos patrones, podrán usarlos y formar oraciones sin preocuparse por olvidar reglas como la concordancia sujeto-verbo o la concordancia de género. Recordar estas reglas hace que sea más fácil comprender las oraciones de otras personas en situaciones reales como cuando hablan inglés en algún medio de comunicación o cuando leen libros en voz alta. En este ítem sólo el 18% indicó que siempre trata de encontrar patrones en inglés, mientras que el 14% respondió que nunca lo hace. Aunque el 34% indicó hacerlo a veces, esta es una actividad que puede ser favorecida en el aula, sin caer en el uso de métodos tradicionales de enseñanza.

Gráfica ítem 21



En este ítem el 7.5% indicó que siempre encuentra el significado de palabras en inglés descomponiéndolas en partes que comprende. El 21% respondió que nunca lo hace, mientras que el 40% mencionó que lo hace en ocasiones. Dividir las palabras en sílabas es una forma de decodificar. La decodificación es un proceso mediante el cual se pueden dividir o fragmentar palabras en partes más manejables para poder comprenderlas y leerlas con éxito. Los aprendientes que pueden contar las sílabas de una palabra son más capaces de fragmentar palabras individuales y decodificarlas de forma eficaz. No obstante, el proceso de silabación en inglés difiere mucho en español. Debido a esto, no es algo que sea enseñado en el aula.

Gráfica ítem 22



En el ítem 22, solo el 12% de los participantes indicó que siempre procura no traducir cada palabra, sino que prefiere entender toda la oración en su contexto. Aunque la mayoría (el 43%) respondió que a veces lo hace, para los adultos es común desarrollar el hábito de traducir al idioma nativo y no se dan cuenta de que esto actúa como la principal barrera para hablar con fluidez la lengua extranjera. Con la edad se pierde la capacidad que tienen los niños para aprender cualquier lengua hasta el punto de dominarla. El neurocientífico Norman Doidge describe el concepto denominado la tiranía de la lengua materna. Según Doidge, aprender una segunda lengua es más difícil porque, a medida que envejecemos, nuestra lengua materna llega a dominar el espacio del mapa lingüístico y a la segunda lengua le resulta más difícil competir. Como resultado de la tiranía de la lengua materna, la mayoría de los adultos recurren a la traducción cruzada cuando aprenden una lengua extranjera, y esa es una receta para el fracaso. La traducción cruzada es la principal barrera a la que se enfrentan la mayoría de los adultos cuando aprenden una lengua extranjera. Fracasan porque pensar en la lengua nativa y hablar en una lengua extranjera es extremadamente difícil (Pugh, 2010).

Gráfica ítem 23



El resumen puede explicarse como el proceso de condensar y reescribir una gran cantidad de texto en una versión más pequeña, concisa y nítida. Un buen resumen debe poder brindarle al aprendiente la información importante y al mismo tiempo garantizar que sea conciso pero claro. Los resúmenes ayudan a comprender rápidamente un artículo, ahorrar tiempo, reducir la cantidad de texto escrito necesitan leer y comprender e incluso aumentar la eficiencia y la productividad. En el ítem 23 el 43% indicó que nunca hace resúmenes de lo que escucha o lee en inglés. Por otro lado, solo el 25% mencionó que a veces lo hace y el 0% respondió que siempre lo hace.

Tabla 4. Estrategias cognitivas.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS					
ITEM	Nunca	Pocas Veces	A veces	Casi siempre	Siempre
10	8.1%	11.3%	47.7%	22.0%	10.6%
11	26.4%	22.6%	34.5%	8.8%	7.5%
12	5.6%	18.8%	53.4%	15.0%	6.9%
13	6.9%	19.4%	53.4%	13.8%	6.2%
14	37.1%	25.1%	32.0%	2.5%	3.1%
15	8.1%	10.6%	43.3%	19.4%	18.2%
16	39.6%	20.7%	30.1%	3.1%	6.2%
17	40.2%	28.3%	24.5%	5.0%	1.8%
18	10.0%	14.4%	28.3%	21.3%	25.7%
19	8.1%	16.3%	38.3%	18.2%	18.8%
20	14.4%	17.6%	33.9%	16.3%	17.6%
21	21.3%	18.2%	39.6%	13.2%	7.5%
22	6.9%	18.2%	43.3%	19.4%	11.9%
23	42.7%	26.4%	25.1%	5.6%	0.0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados estadísticos.

3. Estrategias compensatorias.

Las estrategias compensatorias permiten a los estudiantes utilizar el nuevo idioma para comprensión o producción a pesar de las limitaciones en el conocimiento. Esta sección incluye 6 ítems, con estrategias como para adivinar el significado a partir del contexto y el uso de gestos o sinónimos para transmitir significado cuando el lenguaje es limitado. Estas estrategias se agrupan en dos conjuntos: adivinar al escuchar y leer, e intentar superar las limitaciones que se presentan al hablar y escribir.

Gráfica ítem 24



En el ítem 24, el 26% de los participantes indicó que siempre intenta adivinar el significado de las palabras desconocidas en inglés. Dado que es poco probable que alguien conozca todas las palabras incluso en su lengua materna, es necesario determinar el significado de palabras desconocidas en contexto o las palabras familiares en contextos nuevos. Esta técnica permite a los aprendientes afrontar problemas de vocabulario de forma independiente y les da más confianza al enfrentarse a vocabulario nuevo. Esta técnica les proporciona una poderosa ayuda para comprender y acelerar su proceso de aprendizaje.

Gráfica ítem 25



En el ítem 25, el 35% indicó que siempre o casi siempre utilizan gestos para comunicarse cuando no recuerdan una palabra en conversaciones en inglés. El lenguaje corporal es el uso de expresiones y gestos físicos para comunicarse de forma no verbal, casi siempre hecho de manera instintiva y no consciente. Entre los tipos de lenguaje no verbal usado para la comunicación se encuentran las expresiones faciales, la postura corporal, los gestos, el contacto visual, el tacto, el espacio y la voz. Para comunicarse de forma eficaz, es importante comprender cómo utilizar e interpretar el lenguaje corporal y mejorar las habilidades de comunicación verbal, sin olvidar que son solo una herramienta para comunicarse mientras se adquiere la capacidad de expresarse de manera adecuada.

Gráfica ítem 26



En el ítem 26, el 33% indicó que nunca inventa palabras nuevas cuando no conoce las correctas en inglés, mientras que solo el 5% respondió que lo hacen siempre. Cuando un niño adquiere su lengua materna tiende a inventar palabras de forma no consciente. Cabe mencionar que cuando se tiene un conocimiento más profundo de vocabulario avanzado y más utilizado en una lengua extranjera, se amplía la capacidad lingüística del aprendiente, sin olvidar que el propósito esencial del lenguaje es la comunicación.

Gráfica ítem 27



En el ítem 27, solo el 5% de los participantes indicaron que siempre que leen evitan buscar el significado de cada palabra que no comprenden. Traducir cada palabra es un mal hábito porque impide dominar el idioma. Esta es una de las principales razones por las que tantos hablantes de países donde la traducción se utiliza mucho en el proceso de enseñanza pasan por más de una década de instrucción y terminan apenas hablando inglés. Al cabo de un tiempo cuentan con un gran vocabulario pasivo, el cual es útil para leer en inglés, pero apenas les permite hablar en inglés. En muchos casos no se adquiere la fluidez hasta que se utilizan métodos más eficientes. Los obstáculos que esto puede representar van más allá. También se relacionan con el uso de estructuras que no permiten sonar natural y la mala pronunciación.

Gráfica ítem 28



En el ítem 28, el 26% de los participantes indicó que nunca intentan adivinar lo que su interlocutor está a punto de decir, mientras que el 6% respondió que siempre lo hace. La gente intenta adivinar y predecir lo que una persona dirá a continuación en una conversación por varias razones. Una razón es comprender y anticipar mejor los pensamientos y sentimientos del otro, lo que puede ayudar a generar simpatía y empatía. Otro motivo es mantener el flujo de la conversación y evitar pausas incómodas. Además, predecir lo que alguien dirá a continuación también puede ser una forma de demostrar escucha activa y participación en la conversación. En general, predecir y adivinar lo que alguien dirá a continuación puede ayudar a lograr una comunicación y una interacción social efectiva, lo que contribuye a la mejora del dominio de la lengua extranjera.

Gráfica ítem 29



En el ítem 29, el 21% respondió que siempre usan sinónimos o frases que significan lo mismo cuando no recuerdan las palabras adecuadas en inglés, mientras que el 36% indicó que a veces lo hace. Al utilizar sus sinónimos, se puede agregar profundidad y claridad al mensaje, asegurándose de que el significado deseado sea muy claro. Esto puede evitar malentendidos y mejorar la eficacia general de la comunicación. Más allá de esto, el uso de sinónimos demuestra habilidades para socializar o tratar con personas. Las habilidades de comunicación son la capacidad para transmitir con precisión un mensaje. Este es un conjunto de habilidades importantes que se deben tener en la vida porque el intercambio de información es un acto que ocurre de manera constante. La descripción de los niveles de dominio del MCER (2023) se utiliza para definir las habilidades lingüísticas de los estudiantes por niveles de dominio desde un nivel básico de inglés, hasta el logro de un dominio excepcional del idioma.

Tabla 5. Estrategias compensatorias.

ESTRATEGIAS COMPENSATORIAS					
ITEM	Nunca	Pocas Veces	A veces	Casi siempre	Siempre
24	1.8%	15.0%	38.9%	18.2%	25.7%
25	7.5%	13.8%	43.3%	17.6%	17.3%
26	32.7%	21.3%	30.8%	10.0%	5.0%
27	18.2%	22.6%	42.1%	11.9%	5.0%
28	25.7%	15.7%	42.1%	10.0%	6.2%
29	3.1%	16.9%	36.4%	22.6%	20.7%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados estadísticos.

4. Estrategias metacognitivas.

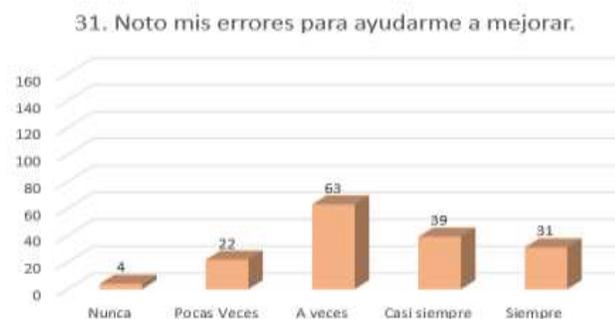
Las estrategias metacognitivas son medios para ir más allá, al lado o junto con lo cognitivo. Por lo tanto, las estrategias metacognitivas son acciones que van más allá de los dispositivos puramente cognitivos y que proporcionan una manera para que los estudiantes coordinen su propio proceso de aprendizaje. El SILL comprende 9 ítems que se pueden agrupar en tres conjuntos, estrategias centradas en el propio aprendizaje, en la organización y planificación del propio aprendizaje y en la evaluación del aprendizaje.

Gráfica ítem 30



En el ítem 30, el 9% de los participantes indicó que siempre trata de usar el idioma inglés en todas las formas posibles. La misma cantidad respondió que nunca lo hace. El 47% respondió que a veces lo hace. Esto indica que no siempre aprovechan las oportunidades que se les presentan para hablar en inglés. El objetivo primordial al aprender una lengua es comunicarse. La práctica constante permite al aprendiente generar confianza y fluidez. El uso de la lengua en la vida cotidiana permite adquirir el vocabulario y las estructuras que necesita para comunicarse.

Gráfica ítem 31



Quintar (2018), citando a Flavell (1979), indica que “la metacognición es la conciencia y control de los procesos cognitivos en tres aspectos centrales: el conocimiento sobre las personas, el conocimiento sobre las tareas y el conocimiento sobre las estrategia” (p.119). También explica los principios que regulan las estrategias de aprendizaje: principio de funcionalidad, de utilidad, de transferencia, de autoeficacia, de enseñanza directa, de internalización, de diversificación y de integración metodológica. Estos principios tienen el objetivo de regular el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes y propiciar la construcción de aprendizaje autónomo.

En el ítem 31, el 19.5% indicó que siempre nota sus errores, lo cual les permite mejorar. Aunque el 40% indicó que a veces los notan, el 3% indicó que nunca se dan cuenta si cometen

errores. Este proceso de autocorrección al aprender una lengua extranjera demuestra el desarrollo de la metacognición, es decir, la capacidad de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Es el resultado de los procesos puestos en marcha con anterioridad sobre la planificación, monitoreo y evaluación de la comprensión del desempeño del mismo aprendiente. En este proceso hay una conciencia crítica hacia el propio pensamiento y aprendizaje de uno mismo como pensador y aprendiente. Alcanzar este nivel requiere tiempo y dedicación.

Gráfica ítem 32



En el ítem 32, el 37% de los participantes respondió que siempre presta atención cuando alguien habla en inglés. Esto llama la atención debido a que en el contexto de la UAEH hay pocos estudiantes extranjeros que no hablen español. En Pachuca y sus alrededores hay pocas zonas visitadas por turistas de habla inglesa y pese a ello, solo 1 participante indicó que nunca presta atención cuando alguien habla en inglés.

Dado que la capacidad de atención humana parece reducirse cada día más, según diversas investigaciones, aprender un nuevo idioma puede ser el antídoto a esta situación. Los investigadores sugieren que aprender un nuevo idioma ayuda al cerebro a mantener la

concentración y bloquear las distracciones. Esto es el resultado de cambiar regularmente entre idiomas. Al hablar, los bilingües o multilingües cambian constantemente entre dos o más idiomas y este mecanismo mejora la capacidad del cerebro para concentrarse en una cosa mientras ignora otra información irrelevante. La necesidad de controlar constantemente dos idiomas confiere ventajas en el sistema ejecutivo cerebral, el cual dirige el procesamiento cognitivo. Estos efectos se han demostrado mediante estímulos visuales y se intensifican en niños y adultos mayores. Las personas bilingües o multilingües, en comparación con los monolingües, son más capaces de monitorear información sensorial conflictiva y sintonizar un estímulo o características de estímulo relevantes en medio de información irrelevante, a través de un proceso conocido como control inhibitorio.

Gráfica ítem 33



En el ítem 33, el 17% de los participantes indicó que siempre trata de averiguar cómo ser un mejor aprendiz del inglés. Aunque la mayoría (el 47%) respondió que a veces lo hace, está comprobado que el autodescubrimiento es la clave para el éxito de los aprendices, por lo cual,

necesitan saber quiénes son y cuáles son sus fortalezas y debilidades (Lobo & Díaz, 2016).. El autodescubrimiento puede ayudarles a descubrir sus intereses, preferencias, fortalezas y debilidades para que puedan establecer metas que los ayudarán a alcanzar su máximo potencial. El autodescubrimiento también ayuda a los profesores, ya que les brinda una idea de cómo cada estudiante aprende mejor para que puedan crear un entorno de aprendizaje eficaz para todos en el aula.

Gráfica ítem 34



En el ítem 34, sólo el 3% de los participantes indicaron que siempre planean horarios para la práctica y el estudio del idioma inglés, mientras que el 35% respondió que nunca lo hace. La gestión y la planificación eficaces del tiempo son esenciales para lograr sus objetivos de aprendizaje de idiomas. Al establecer objetivos claros, priorizar tareas, crear un cronograma y planificar sus actividades de aprendizaje de idiomas, el aprendiente puede maximizar su productividad, reducir el estrés para alcanzar mejores resultados de aprendizaje. Algunas

estrategias para lograrlo tienen que ver con identificar los recursos que tienen a su alcance para la práctica del inglés, ponerse metas claras y alcanzables (a corto o largo plazo), medir su progreso de manera constante y ajustar los planes cuando sea necesario.

Gráfica ítem 35



En el ítem 35, el 34% indicó que nunca busca personas con las que pueda hablar en inglés, mientras que solo el 5% respondió que siempre lo hace. Tener un compañero con quien practicar el idioma puede resultar benéfico puesto que aporta mayor confianza y contribuye a la motivación. Además, las capacidades de hablar y escuchar mejoran. Incluso puede ser una forma gratificante estrechar vínculos entre personas que compartan su cultura. Con respecto a los estudiantes de la UAEH se pueden organizar clubes de conversación presenciales, así como sesiones Tándem que aporten utilidad al aprendizaje de la lengua extranjera.

Gráfica ítem 36



En el ítem 36, el 5% de los participantes indicaron que siempre buscan oportunidades para leer en inglés, mientras que el 20% respondieron que nunca lo hacen. Aunque la mayoría (el 36%) indicó que a veces lo hacen, hacen referencia a las lecturas de los libros de texto de los cursos de inglés para licenciatura, lo cual no siempre cumple el objetivo esperado, que es desarrollar la habilidad de comprensión lectora (entre otras).

Como es bien sabido, cuanto más se lee en cualquier idioma, mejor es la comprensión. La repetición es clave para desarrollar las habilidades, por lo que cuanto más lee el aprendiente, desarrollará la habilidad de identificar y usar frases específicas y estructuras gramaticales que se repiten con frecuencia. La lectura ayuda a aumentar la familiaridad con el inglés y garantiza que las palabras queden arraigadas en la mente. Del mismo modo, ayudan a ampliar el vocabulario, lo que significa que esas palabras que alguna vez fueron símbolos desconocidos ahora cobran vida.

Gráfica ítem 37



En el ítem 37, sólo el 14% de los participantes indicó que siempre tienen metas claras para mejorar su dominio del inglés, mientras que el 9% respondió que nunca lo hace. Establecer objetivos claros y realistas es vital para alcanzar el éxito en el aprendizaje de idiomas, ya que brindan dirección, motivación y un sentido de propósito a sus estudios. Sin ellos, el viaje de aprendizaje de idiomas puede volverse abrumador y sin rumbo. Dichas metas deben ser alcanzables, medibles, específicas, relevantes, de tiempo limitado, fragmentadas y que incluyan todas las habilidades del idioma. Además, deben realizarse de manera consistente y con intensidad, considerando que se debe ser flexible para su consecución.

Gráfica ítem 38.



En el ítem 38 el 23% de los participantes indicó que siempre reflexiona sobre su progreso en el aprendizaje del inglés, mientras que el 3% respondió que nunca lo hace. Aunque el 35% indicó que a veces hacen dicha reflexión, los estudiantes que reflexionan de manera regular y sistemática son más conscientes de sí mismos y de cómo aprenden mejor. En consecuencia, están mejor equipados para hacerse cargo del proceso de aprendizaje y mantener la motivación para aprender. La reflexión implica trabajar hacia una mejor comprensión del problema y de las formas de solucionarlo. La reflexión permite al aprendiente no sólo recordar información sino también pensar en la forma de utilizarla. La reflexión es una forma de pensar, en cuyo proceso uno pone el tema en primer plano de la mente y piensa seriamente en ello. Es un proceso de manipulación del conocimiento y su reprocesamiento hacia el objetivo planteado.

A continuación se presentan de manera general los resultados en este apartado.

Tabla 6. Estrategias metacognitivas.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS					
ITEM	Nunca	Pocas Veces	A veces	Casi siempre	Siempre
30	9.4%	20.7%	47.1%	13.2%	9.4%
31	2.5%	13.8%	39.6%	24.5%	19.4%
32	0.6%	5.6%	28.3%	28.9%	36.4%
33	4.4%	15.7%	47.1%	15.7%	16.9%
34	34.5%	32.7%	26.4%	3.1%	3.1%
35	33.9%	26.4%	23.8%	10.6%	5.0%
36	20.1%	22.6%	35.8%	16.3%	5.0%
37	8.8%	20.1%	42.7%	14.4%	13.8%
38	3.1%	16.3%	36.4%	21.3%	22.6%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados estadísticos.

5. Estrategias afectivas.

El término afectivo se refiere a factores como las emociones, actitudes, motivaciones y valores. Las estrategias afectivas ayudan a los aprendientes a obtener control sobre estos factores. El SILL incluye 6 ítems que se pueden agrupar en tres conjuntos principales: reducción de la ansiedad, el auto estímulo y la recompensa.

Gráfica ítem 39



En el ítem 39, el 21% de los participantes indicó que siempre tratan de relajarse cuando sienten nervios de hablar en inglés. La mayoría (el 40%) respondió que a veces se relajan y el 4% indicó que nunca lo hace. Se ha investigado en diferentes contextos el fenómeno de la ansiedad ante la lengua extranjera (FLA). La investigación indica que tiene un impacto negativo en el aprendizaje y el rendimiento y puede afectar a personas que no sufren de ansiedad en otras situaciones. Comparado con las ansiedades académicas, el FLA parece tener más que ver con el sentido de la identidad del hablante. Las técnicas que pueden ayudar a los aprendientes nerviosos a relajarse y concentrarse en el aula pueden no ser tan efectivas cuando se trata de hablar idiomas extranjeros.

La investigación ha demostrado que parecemos tener más éxito en el manejo del estrés cuando tenemos un “locus de control” interno en lugar de externo; en otras palabras, consideramos que nuestros sentimientos y reacciones se originan dentro de nosotros mismos, en lugar de ser causados por algo externo (Zhang, 2019).

Lo mismo se ha observado en el contexto del aprendizaje de idiomas. Si el aprendiente se rehúsa a atribuir responsabilidad, o atribuye responsabilidad a otras fuerzas, entonces su capacidad de afrontamiento es limitada y se refleja en la creencia de que no es necesaria ninguna acción. Por lo tanto, el primer paso para superar la ansiedad ante el idioma extranjero es considerar sus propias acciones como la clave del éxito (Zhang, 2019).

Gráfica ítem 40



En el ítem 40 el 13% indicó que siempre se atreven a hablar en inglés, incluso cuando tienen miedo de cometer errores. Aunque el 33% respondió que a veces lo hacen, el 17% indicó que nunca se animan a hablar en inglés, probablemente por temor a cometer errores. En la mayoría de los casos, los profesores de inglés suelen hacer una distinción entre “errores” (o “lapsos”) y “errores”. Los errores son deslices lingüísticos u otras formas en las que es posible que no se produzca la forma correcta del lenguaje. Un hablante, nativo o no, puede estar cansado o distraído y decir algo que no diría si estuviera completamente alerta y concentrado. En cambio, un error es algo más sistemático. Los errores ocurren cuando no se conoce o no se ha adquirido de manera completa la forma habitual del hablante nativo.

Por el contrario, cuando los niños van adquiriendo su lengua materna suelen tener tropiezos con el lenguaje; sin embargo, no se detienen a analizarlos mucho. Existen investigaciones que analizan la manera en la que los niños llevan a cabo ese proceso, e incluso en contextos de migración, se ha descubierto que los niños se adaptan mejor y adquieren el segundo idioma más rápido que sus padres, debido a que no tienen miedo de cometer errores.

Gráfica ítem 41



En el ítem 41, el 43% de los participantes indicó que nunca se recompensa al obtener buenos resultados en el aprendizaje del inglés. Sólo el 8% respondió que siempre lo hace. El aprendizaje y dominio de una lengua extranjera puede representar una recompensa intrínseca en sí mismo, debido a que adquirimos nuevos conocimientos en ausencia de una recompensa inmediata obvia. No obstante, para algunos otros, poder utilizar el idioma en un viaje, un intercambio académico, generar contactos con nativos del idioma (entre otros) representan recompensas tangibles obtenidas gracias al dominio del inglés.

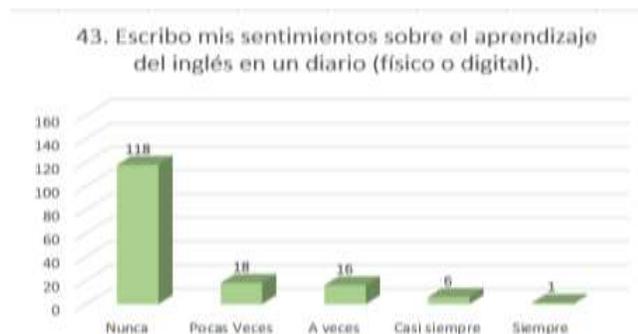
Gráfica ítem 42



En el ítem 42, el 33% indicó que siempre se dan cuenta cuando están nerviosos a la hora de estudiar inglés. Solo el 4% respondió que nunca se dan cuenta. Esto tiene que ver con el

autoconocimiento y el autoconcepto. La ansiedad por aprender una lengua extranjera resulta de situaciones que se pueden identificar como estresantes o abrumadoras, lo que hace que la persona se sienta preocupada o cohibida. Para los aprendientes de lenguas extranjeras, la ansiedad es un factor preventivo. El nerviosismo o la ansiedad les impide expresarse de forma libre y con todas sus capacidades. Esto puede suceder cuando se viaja al extranjero o en un salón de clases. En cualquier caso, la ansiedad a menudo actúa como una de las llamadas emociones negativas de limitación. Esto nos dificulta mantener una perspectiva precisa y saludable. Cuando se trata de ansiedad lingüística, es más probable que las personas propensas a sentirse ansiosas en general experimenten ansiedad por aprender un idioma extranjero (MacIntyre, 2012).

Gráfica ítem 43



En el ítem 43, sólo 1 participante (menos del 1%) indicó que siempre escribe sus sentimientos sobre el aprendizaje de inglés, mientras que el 74% respondió que nunca lo hace. La mayoría de las personas aprenden un idioma con el objetivo principal de hablarlo, pero rara vez consideran escribirlo porque no contribuye a mantener conversaciones. Pero ninguna cantidad de escucha o lectura permitirá moldear por completo la estructura del lenguaje, a menos que se hable, escuche, lea y escriba en el idioma. Además de ganar vocabulario, la escritura a mano

permite pausar los pensamientos y enlazar las ideas, esto a su vez contribuye a organizar los pensamientos. Aparte de describir sentimientos relacionados con el aprendizaje del idioma, la escritura permite resumir de manera física lo que se ha comprendido, que a su vez contribuirá a ganar fluidez al hablar.

Gráfica ítem 44



En el ítem 44, el 31% de los participantes indicó que nunca hablan con alguien sobre cómo se sienten al aprender inglés, mientras que sólo el 8% respondió que siempre lo hace. Hablar con otros puede contribuir a la mejora cuando el otro es nativo o es más conocedor. La retroalimentación es necesaria en muchos aspectos de la vida, pero cobra especial importancia cuando se trata del aprendizaje de lenguas extranjeras debido a que advertimos errores que se cometen de manera constante, los cuales pueden llegar a fosilizarse si no se corrigen.

Los resultados generales en esta categoría son los siguientes:

Tabla 7. Estrategias afectivas.

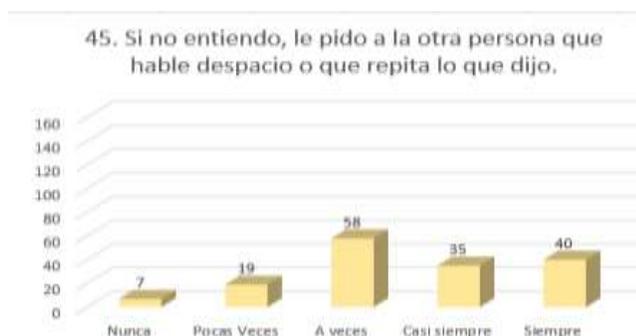
ESTRATEGIAS AFECTIVAS					
ITEM	Nunca	Pocas Veces	A veces	Casi siempre	Siempre
39	3.7%	16.9%	39.6%	18.8%	20.7%
40	16.3%	23.2%	32.7%	15.0%	12.5%
41	43.3%	19.4%	20.1%	8.8%	8.1%
42	3.7%	15.7%	30.1%	16.9%	33.3%
43	74.2%	11.3%	10.0%	3.7%	0.6%
44	31.4%	23.8%	30.8%	6.2%	7.5%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados estadísticos.

6. Estrategias sociales.

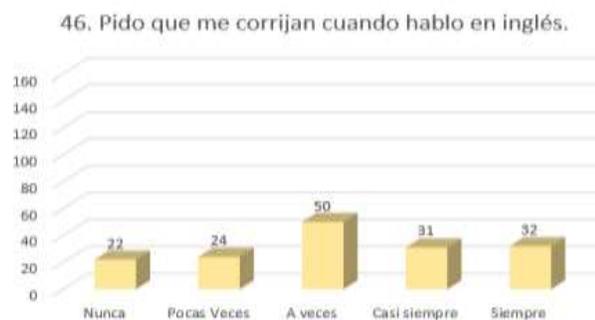
El lenguaje es una forma de comportamiento social, es decir, implica la comunicación, la cual ocurre entre personas. En consecuencia, aprender un idioma requiere la interacción con otras personas, por lo que las estrategias sociales son apropiadas y muy importantes en este proceso. El SILL comprende 6 ítems sobre estrategias sociales que tienen que ver con la capacidad de hacer preguntas, cooperar con otros y adquirir conciencia cultural.

Gráfica ítem 45



En el ítem 45, el 25% de los participantes indicó que si no entienden, siempre le piden a la otra persona que les hable despacio, o que repitan lo que dijeron. El 37% reconoció que sólo a veces lo hacen, mientras que el 4% respondió que nunca lo hacen. La comunicación a veces puede resultar difícil para los estudiantes de inglés por diferentes causas, como la forma de hablar de otras personas (demasiado rápido o demasiado bajo), el hecho de que no conocemos su acento o el vocabulario que utilizan o un ambiente ruidoso. Es importante señalar que pedir ayuda, solicitar que se repita la información, que se deletree una palabra, que se hable más despacio o que se utilicen sinónimos o incluso señas es muestra parte del proceso de aprendizaje, pero el aprendiente debe estar abierto a recibir el apoyo.

Gráfica ítem 46



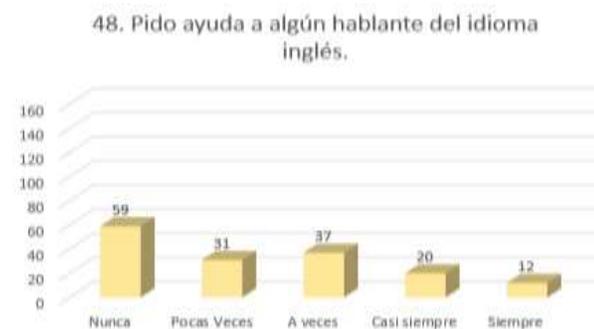
En el ítem 46, el 20% de los participantes indicó que siempre pide que lo corrijan cuando habla en inglés, mientras que el 14% reconoció que nunca lo hace. En contextos escolares es responsabilidad del docente corregir cuando hay errores u omisiones. No obstante, cuando el aprendiente es completamente autónomo es difícil encontrar ese apoyo. Cuando esto sucede se puede recurrir a medios como diccionarios para corregir pronunciación y otros recursos que contribuyan a la mejora.

Gráfica ítem 47



En el ítem 47, el 14% de los participantes indicó que nunca practican inglés con otras personas. Sólo el 8% respondió que siempre lo hace. La mayoría (el 45%) respondió que a veces practica inglés con otros. Debido a que no vivimos en contextos bilingües donde se involucren el inglés y el español en México, pudiera pensarse que es una actividad casi imposible de realizar. Sin embargo, los casos de interés encontrados en este estudio reconocieron que practican de manera constante con sus familiares y amigos. La tecnología permite el acercamiento a personas nativas del idioma aunque se encuentren en diferentes lugares del mundo. La UAEH alienta estas prácticas a través del programa Tándem.

Gráfica ítem 48



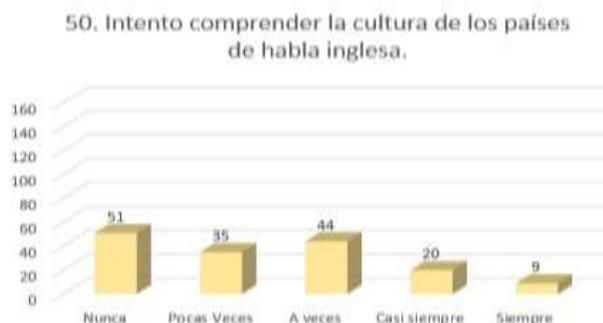
En el ítem 48, el 37% de los participantes indicó que nunca pide ayuda a algún hablante del idioma inglés, mientras que sólo el 8% respondió que siempre lo hace. En el aula la ayuda inmediata proviene del docente. Si bien es deseable que el estudiante alcance la autonomía, hay prácticas que se aprenden, aplican y promueven en el contexto escolar. El concepto del andamiaje en el proceso de aprendizaje representa esta idea. Alguien que sea más conocedor (docente, amigo, compañero, etc.) contribuye a alcanzar un mejor nivel de dominio del idioma.

Gráfica ítem 49



El ítem 49 muestra que el 20% de los participantes reconoció que nunca hace preguntas en inglés, mientras que solo el 5% respondió que siempre lo hace. Hacer preguntas sobre otras culturas en cualquier idioma ayuda a los aprendientes a desarrollar empatía y ponerse en el lugar de alguien diferente. Evitar quedarse con dudas previene posibles lagunas en el dominio de la lengua. Para lograrlo, el aprendiente debe mostrarse seguro de sí mismo, reconociendo que tener dudas es parte fundamental en el aprendizaje. Si los aprendientes no hacen preguntas indica que se comunican poco, que no se comunican de manera efectiva, o que no están en disposición de resolver sus dudas.

Gráfica ítem 50



En el ítem 50, el 32% de los participantes indicó que nunca intentan comprender la cultura de los países de habla inglesa. Sólo el 6% respondió que siempre lo hace. La lengua es parte esencial de la cultura de los lugares donde se habla. Permite acercarse a sus hablantes y comprender su historia. Se comprenden aspectos inherentes al idioma, por lo que no se pueden separar uno del otro. Los casos de interés identificados a través de este estudio reconocieron estar interesados en aprender de la cultura de los países de habla inglesa, con la intención de ampliar su bagaje, de visitar el lugar o mudarse para encontrar mejores oportunidades laborales.

Tabla 8. Estrategias sociales.

ESTRATEGIAS SOCIALES					
ITEM	Nunca	Pocas Veces	A veces	Casi siempre	Siempre
45	4.4%	11.9%	36.4%	22.0%	25.1%
46	13.8%	15.0%	31.4%	19.4%	20.1%
47	13.8%	23.8%	44.6%	9.4%	8.1%
48	37.1%	19.4%	23.2%	12.5%	7.5%
49	20.1%	27.6%	38.3%	8.8%	5.0%
50	32.0%	22.0%	27.6%	12.5%	5.6%

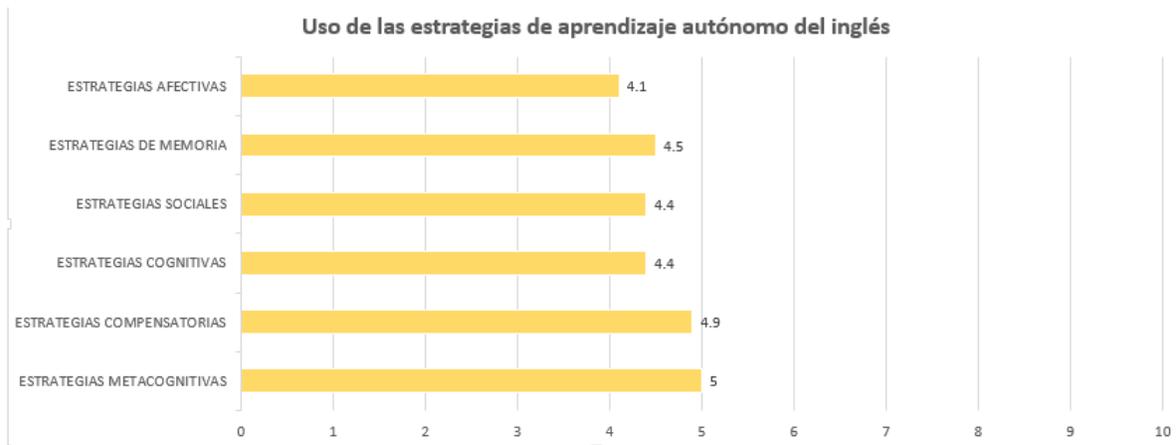
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados estadísticos.

En relación a los objetivos específicos, se obtuvieron los siguientes resultados:

Objetivo específico 1: Identificar las estrategias de aprendizaje autónomo que emplean los estudiantes del idioma inglés en dos programas de licenciatura de la UAEH a través de un instrumento estandarizado para identificar los casos de interés.

La aplicación del SILL permitió identificar el tipo de estrategias de aprendizaje autónomo que utilizan los estudiantes de dos programas de licenciatura del ICSHu. Se pueden identificar su uso con en el siguiente orden:

Gráfico 3: Uso de estrategias de aprendizaje autónomo en ICSHu

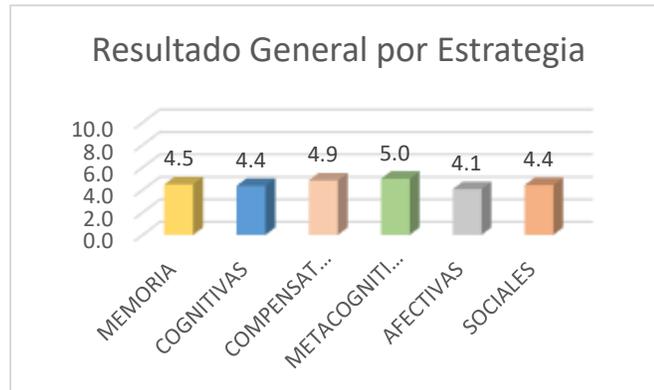


5.2 Objetivo 2. Caracterización de las estrategias de aprendizaje autónomo utilizadas por los estudiantes de la UAEH

El aprendizaje autónomo es una forma personalizada de aprendizaje aplicada por el individuo para descubrir sus necesidades y objetivos de aprendizaje, lo que le ayuda a decidir la forma más adecuada para conducir su propio aprendizaje, así como realizar el seguimiento y evaluar el progreso del aprendizaje. Para dar respuesta al objetivo 2, “caracterizar estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo en el idioma inglés que han utilizado los estudiantes de licenciatura de la UAEH de acuerdo a la clasificación de Oxford (1990), para identificar el tipo y la frecuencia de uso de las estrategias”; después de la aplicación del instrumento, se hizo una tabla de equivalencias para el análisis de resultados.

Debido a que el instrumento contiene diferente número de ítems por categoría, se consideró necesario generar dicha tabla con la finalidad de identificar de manera más visual el resultado general en el uso de las seis estrategias de aprendizaje autónomo. Como se puede ver a continuación, en una escala de 0 a 10, en promedio los participantes hacen uso medio de las estrategias. En los dos programas de licenciatura donde se aplicó el instrumento, los estudiantes utilizan menos las estrategias afectivas, que tienen que ver con los factores como las emociones, actitudes, motivaciones y valores. Las estrategias afectivas ayudan a los aprendientes a obtener control sobre estos factores. El SILL incluye 6 ítems que se pueden agrupar en tres conjuntos principales: reducción de la ansiedad, el auto estímulo y la recompensa. El bajo resultado en esta categoría indica que los estudiantes no hacen preguntas en inglés, no disipan sus dudas ni se preocupan por aprender la cultura de la lengua inglesa.

Gráfico 4: Resultado general por estrategia, ambos programas.

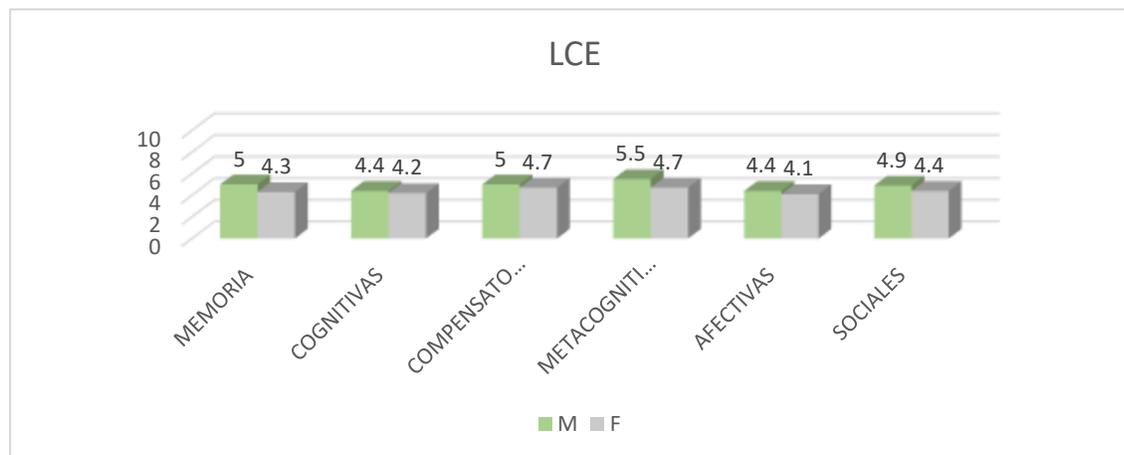


Por otro lado, las estrategias metacognitivas son acciones que van más allá de los dispositivos puramente cognitivos y que proporcionan una manera para que los estudiantes coordinen su propio proceso de aprendizaje. El SILL comprende 9 ítems que se pueden agrupar en tres conjuntos, estrategias centradas en el propio aprendizaje, en la organización y planificación del propio aprendizaje y en la evaluación del aprendizaje.

En cuanto a esta categoría, se encontró que casi la mitad de los participantes indica que no planea su horario para tener tiempo para practicar el idioma; sin embargo, reconocen que buscan oportunidades de aprender inglés y reflexionan en su propio proceso de aprendizaje.

Al discriminar la información por programa educativo, se identificó lo siguiente:

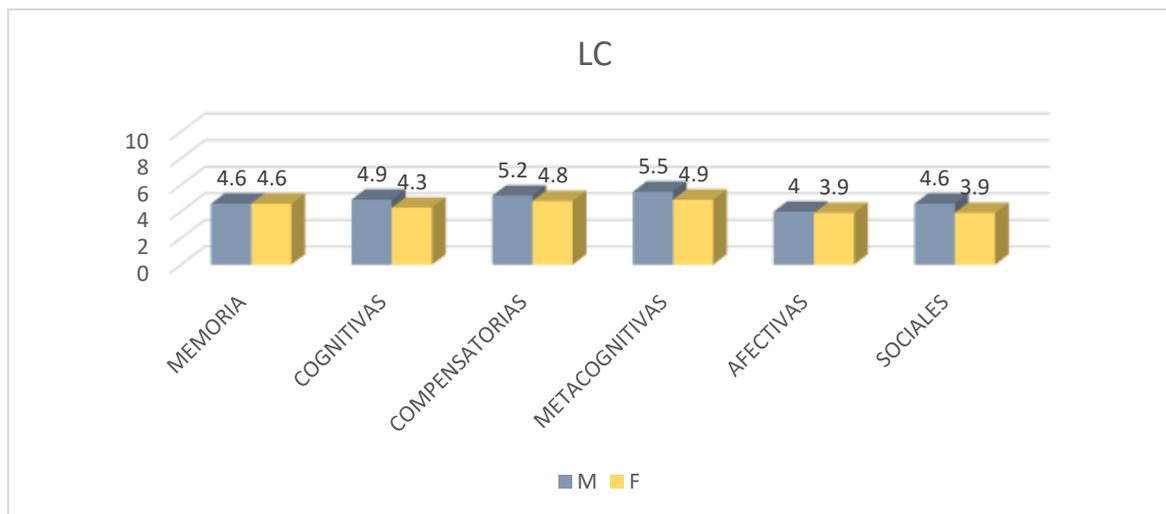
Gráfico 5: Resultado por género, Licenciatura en Ciencias de la Educación



Los participantes del programa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación muestran menor uso de las estrategias de aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. No existe una diferencia significativa en cuanto al género de los estudiantes; no obstante, se observa que la categoría más alta son las estrategias metacognitivas, mientras que la más baja son las estrategias afectivas. Esto indica que se ponen nerviosos cuando tiene que hablar en inglés, tienen miedo de cometer errores, no se recompensan por haber alcanzado buenos resultados y no registran o hablan con alguien sobre cómo se sienten al aprender inglés.

En cuanto a los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación el resultado indica que hacen mayor uso de las estrategias metacognitivas y compensatorias. Estas últimas permiten utilizar el inglés para comprensión o producción a pesar de las limitaciones en el conocimiento, tiene que ver con acciones como adivinar el significado a partir del contexto y el uso de gestos o sinónimos para transmitir significado cuando el lenguaje es limitado. Estas estrategias se agrupan en dos conjuntos: adivinar al escuchar y leer, e intentar superar las limitaciones que se presentan al hablar y escribir.

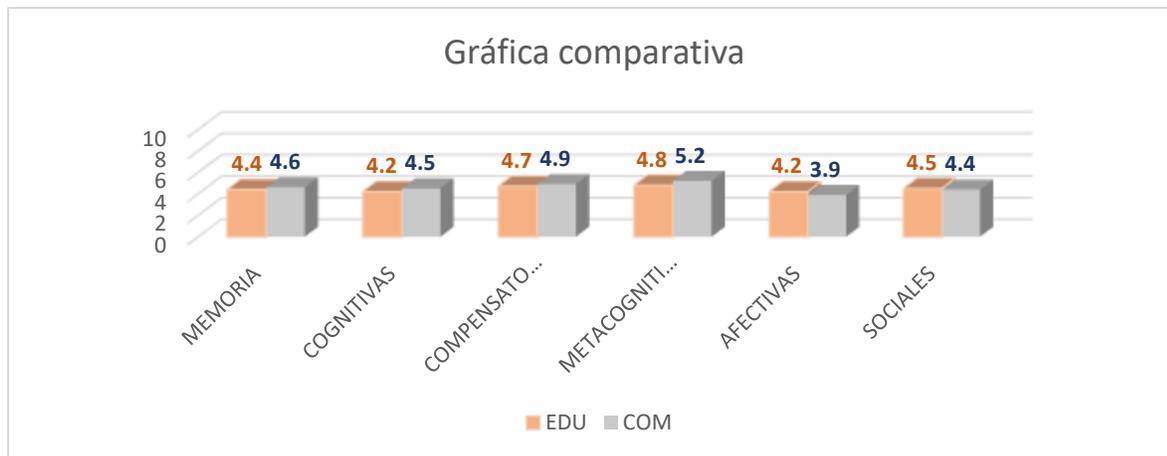
Gráfico 6: Resultado por género, Licenciatura en Comunicación



Por otro lado, las categorías con resultado más bajo son las estrategias afectivas y las estrategias sociales, en el caso del género femenino. Si bien la distinción por sexo no arroja grandes diferencias, llama la atención que las participantes indican no tener control sobre factores como las emociones, actitudes, motivaciones y valores. Debido a que el lenguaje es una forma de comportamiento social, debe ocurrir en convivencia con otros. En consecuencia, aprender un idioma requiere la interacción, por lo que las estrategias sociales son apropiadas y muy importantes en este proceso. Las participantes indicaron que no buscan la corrección cuando lo necesitan o evitan la interacción con otros hablantes.

La siguiente tabla muestra el resultado general por programa educativo:

Gráfico 7: Gráfica comparativa



El resultado por programa indica que, de manera general, los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación muestran mayor uso de estrategias de aprendizaje autónomo, aunque la diferencia no es significativa. Los resultados indican que los estudiantes de ambos programas desconocen o no saben cómo utilizar dichas estrategias en favor de su aprendizaje.

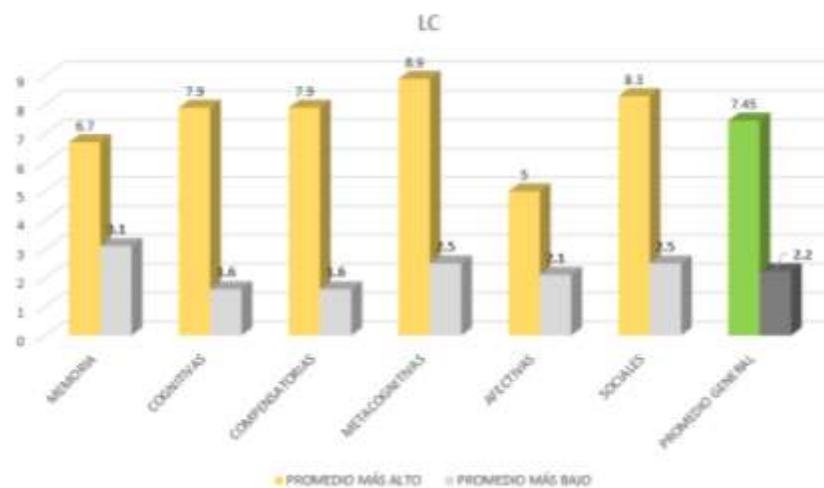
Para la Licenciatura en Ciencias de la Educación, las estrategias metacognitivas tienen el puntaje más alto, lo que indica que centran su atención en organizar y planear su aprendizaje, aunque según la escala no lo hacen al máximo. Por otra parte, las estrategias cognitivas y afectivas tuvieron los puntajes más bajos, lo que indica que no tienen práctica autónoma del idioma, no analizan la información, se sienten ansiosos o nerviosos ante el idioma y tienen poco control de sus emociones.

En cuanto a la Licenciatura en Comunicación, la categoría más alta son las estrategias metacognitivas, lo que indican que suelen centrar su atención y son más organizados; sin

embargo, también muestran ansiedad, nerviosismo y poco autocontrol de sus emociones cuando se enfrentan al idioma.

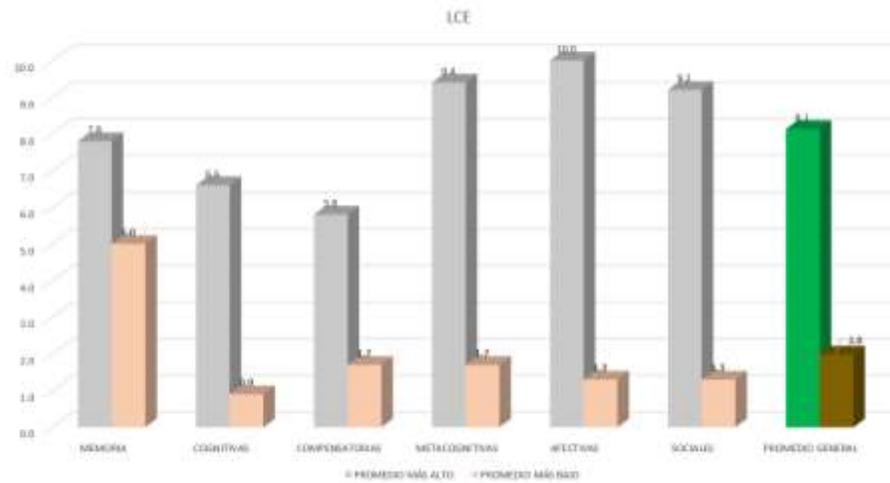
Con los datos obtenidos se hizo una comparación con el resultado más alto y el más bajo por programa educativo. Se pudo identificar lo siguiente:

Gráfico 8: Gráfica comparativa por promedios



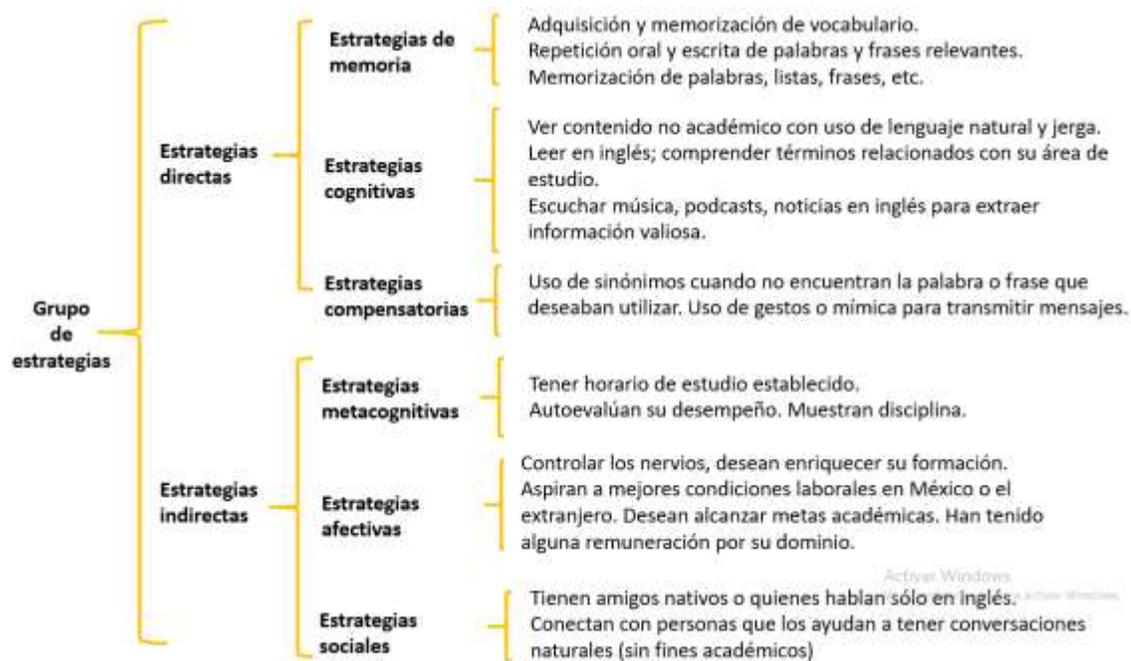
En la Licenciatura en Comunicación, el promedio general más alto es de 7.45, de acuerdo a la equivalencia, mientras que el promedio más bajo es de 2.2. Las respuestas de los participantes indican la diferencia entre hábitos en el uso de estrategias de aprendizaje autónomo. Las gráficas 7 y 8 ayudan a identificar la medida en la que cada una de las estrategias es implementada de manera autónoma. En la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el promedio más alto de acuerdo a la equivalencia es de 8.1, mientras que el más bajo es de 2.0.

Gráfico 8: Gráfica comparativa por promedios



Objetivo específico 2: Caracterizar estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo en el idioma inglés que han utilizado los estudiantes de licenciatura de la UAEH de acuerdo a la clasificación de Oxford (1990), para identificar el tipo y la frecuencia de uso de las estrategias. A través de los datos obtenidos, se pudo obtener la información que se presenta a continuación, describiendo las acciones tomadas desde cada tipo de estrategia de aprendizaje autónomo, según la clasificación de Oxford (1990).

Figura 6. Caracterización de las estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo.



Llama la atención que el tipo y uso de las estrategias está relacionado con las actividades que realizan en clase. Tal como lo refieren diversas investigaciones en el contexto mexicano (Bórquez, 2022; Vera, 2022), los estudiantes replican de manera autónoma lo realizado en clase, modelado por el docente.

5.3 Objetivo 3. Descripción de las experiencias personales de los estudiantes de licenciatura de la UAEH a partir de las prácticas que realizan en el idioma inglés

Para dar respuesta al objetivo 3, describir las experiencias personales de los estudiantes de licenciatura de la UAEH a partir de las prácticas que realizan en el idioma inglés para identificar los resultados del uso de las estrategias; se condujeron cuatro entrevistas a estudiantes que presentan alto desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras.

Se elaboró una matriz de congruencia para los instrumentos de recolección de datos, con la finalidad de identificar los elementos que pueden dar respuesta a lo planteado en cada objetivo específico, y en consecuencia, a cada pregunta específica de investigación, partiendo del objetivo y la pregunta general del proyecto. Dicha matriz declara dimensiones y definiciones conceptuales desde los teóricos revisados para orientar la dirección de la entrevista. Debido a que se deseaba profundizar en las experiencias personales de los estudiantes que mostraron mayor uso de estrategias de aprendizaje autónomo, se indagó sobre su aprendizaje del inglés en el contexto escolar, así como el trabajo independiente desde el enfoque superficial de aprendizaje y enfoque profundo de aprendizaje (Hernández et. al., 2005).

Después de la transcripción de las entrevistas, a través de una codificación inductiva, se pudieron identificar conceptos concretos derivados de las palabras clave de los entrevistados. De este modo se asignaron conceptos sensibilizadores para proporcionar un sentido de referencia general sobre lo expresado (Taylor & Bogdan, 1992).

De este primer acercamiento al análisis de los datos obtenidos, se pueden identificar las prácticas que realiza el informante 1, un estudiante de licenciatura de la UAEH con respecto al

idioma inglés, así como sus experiencias personales. Sobre el análisis del primer fragmento de la tabla, se desglosan los conceptos concretos identificados en torno al fomento de hábitos desde el seno familiar y la posibilidad de viajar para conocer lugares donde se habla el inglés. Por tanto, se identifican elementos de la noción del Habitus de Bourdieu (1998), así como de la Teoría del Capital Cultural, debido a que se distinguen elementos precisos al respecto: desde la infancia se les inculcó el gusto por la lectura, las artes y por visitar lugares de habla inglesa. Aunque en algunas familias existe el recurso económico, no siempre se cuenta con el capital cultural y el fomento hacia las actividades académicas o artísticas.

Con respecto al segundo fragmento, los conceptos concretos tienen que ver con el uso del celular, apps como Duolingo, plataformas como YouTube y los videos que en ella se alojan. La relevancia del uso de las TIC de los estudiantes de licenciatura tiene que ver con que forman parte de lo que se conoce como la Generación Z, nacidos de 1996-2012, durante la era digital. Algunas características de esta generación es que no conocen el mundo sin internet, su teléfono inteligente es un accesorio que los acompaña de manera constante, y que además hacen uso de las redes sociales como herramientas de comunicación (Martínez et al., 2022). El informante 1 hizo referencia al uso de dispositivos personales como su teléfono celular para acceder a plataformas de aprendizaje de idiomas como Duolingo, o para revisar videos en YouTube de creadores de contenido de habla inglesa sobre temas de interés personal, que no están relacionados con el aprendizaje del idioma.

Del tercer fragmento de la entrevista al cual se hace referencia, se identifican conceptos concretos relacionados al estudio que el informante hace por su cuenta, a que reconoce que es autodidacta, que aprende de manera autónoma, y a que posee conocimiento que ha sido

autoaprendido, lo cual está relacionado a la teoría del aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. Además, por la descripción que hace el informante sobre sí mismo y las actividades que realiza para favorecer su dominio del idioma, se identifican características del aprendiente autónomo de lenguas extranjeras (Sykes, 2015).

Por otra parte, el análisis de las transcripciones de las dos entrevistas conducidas permite hacer una triangulación para identificar coincidencias entre las respuestas de los informantes como se muestra a continuación:

Posterior a la codificación abierta puede generarse una clasificación axial que permita la correlación de códigos que a su vez ayuden a identificar la densidad de los códigos y su poder explicativo (Coffey & Atkinson, 2003). El análisis presentado permitió la elaboración de categorías de análisis como se muestra a continuación:

Figura 7. Análisis por grupos de estrategias (estrategias directas).

Grupo de estrategias	Estrategias	Actividades
Estrategias directas. Involucran directamente al idioma extranjero. Por ejemplo: recibir y practicar.	Estrategias de memoria: Ayudan a introducir información en la memoria a largo plazo y recuperarla cuando se necesita para la comunicación.	Adquisición de vocabulario. Memorización de palabras desconocidas. Copiar y repetir de manera oral y escrita las palabras o frases nuevas que considera útiles para el futuro. Memorización de listas de términos técnicos. Memorización de canciones, rimas, dichos, etc.
	Estrategias cognitivas: Se utilizan para formar y recrear modos mentales internos; y para recibir y producir mensajes en el idioma extranjero.	Ver películas, series, programas de TV, tutoriales, recetas, etc. con lenguaje no académico y uso de jerga. Leer en inglés. Comprender términos relacionados con su área de estudio. Escuchar música, podcasts, noticias en inglés para extraer información valiosa.
	Estrategias compensatorias: necesarias para superar cualquier laguna en el conocimiento del idioma extranjero.	Uso de sinónimos cuando no encuentran la palabra o frase que deseaban utilizar. Uso de gestos o mímica para transmitir mensajes.

Figura 8. Análisis por tipos de estrategias (estrategias indirectas).

Grupo de estrategias	Estrategias	Actividades
Estrategias indirectas. Proporcionan apoyo indirecto para el aprendizaje de idiomas, como planificación, cooperación y búsqueda de oportunidades.	Estrategias metacognitivas: Ayudan a ejercer control ejecutivo en la planificación, organización, enfoque y evaluación de su propio proceso de aprendizaje.	Tener horario de estudio definido por día, semana y mes. Utilizar sitios de internet en los que se autoevalúe el desempeño. Programar una prueba de desempeño como PET o TOEFL. Muestran disciplina en la ejecución de sus actividades.
	Estrategias afectivas: Permiten a los aprendientes controlar los sentimientos, la motivación y las actitudes relacionadas con el aprendizaje de idiomas.	Controlar los nervios al comunicarse o el miedo a hacerlo. Son conscientes de que se puede llegar a conocer la cultura, lo cual enriquece su formación. Son conscientes de que se puede aspirar a mejores condiciones laborales en el futuro. Son conscientes de que pueden vivir en un país angloparlante en el futuro. Son conscientes de que pueden alcanzar metas académicas como un intercambio estudiantil internacional. Reconocen la utilidad del idioma desde ahora. Se han comunicado en inglés en situaciones reales y han tenido alguna remuneración por su dominio.
	Estrategias sociales: Facilitan la interacción con otros, a menudo en una situación discursiva.	Tienen amigos nativos del inglés. Tienen amigos de diferentes orígenes con quienes deben hablar en inglés para comunicarse. Conectan con personas que los ayudan a tener conversaciones naturales (sin fines académicos).

Como puede observarse a través del análisis de los datos cualitativos, es posible profundizar en la comprensión e interpretación de la realidad educativa. A través de ellos es posible dar cuenta de la percepción de los sujetos en cuanto a la manera en la que se suscita un fenómeno, considerando la particularidad del estudio de caso, en esta investigación, de los estudiantes exitosos del idioma inglés.

Debido a que el análisis cualitativo de la información permite comprender la forma en la que se percibe la realidad, la identificación de casos de éxito en el aprendizaje del idioma inglés es de utilidad para describir y explicar la manera en la que se conducen los estudiantes que demostraron mayor dominio de las estrategias de aprendizaje autónomo.

No obstante, la investigación cualitativa asume interpretaciones de hechos aislados como hechos sociales en contextos y bajo una temporalidad específica. Del mismo modo, los sujetos y

condiciones del proceso presentan características poco generalizables, por tanto, se advierte que los resultados no son universales; sin embargo, son tratados con rigor científico (desde las ciencias sociales), por tanto, en el presente trabajo se utilizaron herramientas de investigación científica y cuentan con respaldo teórico. Asimismo, sirven de referente para quienes desean continuar generando conocimiento desde esta línea de investigación.

Después de entrevistar a los casos de interés, estudiantes que han demostrado éxito en el dominio del idioma, incluso en un nivel mayor al esperado de acuerdo al semestre que estaban cursando (según el MCER, 2023), se pueden representar sus experiencias personales de la siguiente manera.

Experiencias personales de los casos de interés.

- Desarrollan relaciones que les permiten la práctica del idioma. Los entrevistados 1, 2 y 3 indicaron que practican el idioma con miembros de su familia, especialmente con sus hermanos. Además, buscan oportunidades de hablar con extraños cuando viajan o a través de las redes sociales.
- Identifican futuras oportunidades. El entrevistado 3 indicó que su meta al aprender inglés era viajar al extranjero en un intercambio académico. El entrevistado 1 mencionó que viaja con frecuencia, lo cual le permite hacer uso del idioma cada vez que se le presenta la oportunidad.
- Les interesa y se involucran en la cultura. El entrevistado 2 reveló que se interesó en el inglés porque buscaba en internet tutoriales para realizar actividades que le llamaban la atención y que deseaba aprender a hacer por cuenta propia, pero se dio cuenta de que la mayoría de la información estaba en inglés. Eso le llevó a aprender sobre la cultura de otros países. El

entrevistado 3 mencionó que le gusta conocer sobre otras culturas y reconoce que la mejor forma de hacerlo es a través del idioma.

- Gran parte de sus actividades giran en torno al idioma. El entrevistado 1 indicó que dedica tiempo diario a la práctica del idioma, mientras que el entrevistado 3 indicó que el inglés está presente en casi todos los aspectos de su vida cotidiana, porque lo ha ido incorporando con el paso del tiempo. El entrevistado 2 también dedica tiempo específico a la práctica deliberada del inglés, pero expresó aprovechar todas las oportunidades que tiene para incorporarlo en su vida diaria.
- Demuestran que el contexto de estudio (público o privado) no es determinante para la adquisición. Los entrevistados 1 y 2 estudiaron parte de su educación básica en escuelas privadas. Sin embargo, el entrevistado 3 reconoció haber estudiado toda su educación en escuelas públicas, donde cursaba poco o nada en inglés. A pesar de que en México la educación básica pública abarca ciertas horas de clases de inglés, el nivel de dominio alcanzado al finalizar es incierto debido a las diferentes condiciones y contextos de estudio.
- Van más allá de los contenidos escolares. Lo demostrado como resultado de las entrevistas conducidas indica que los participantes fueron más allá de lo que aprendieron en la escuela, no se conformaron con los contenidos. El entrevistado 3, por ejemplo, indica que le aburrían las clases de inglés en la escuela porque en general se basaban en gramática, eran tediosas y repetitivas. Por lo tanto, buscaba palabras, expresiones y materiales que fueran más cercanos al acento y uso nativo del idioma, reconociendo que era algo que nunca iba a aprender en la escuela.

- La inmersión al inglés no necesariamente debe suceder durante la infancia. A pesar de que los entrevistados 1 y 2 indicaron que comenzaron el aprendizaje del inglés a temprana edad, el entrevistado 3 mencionó que comenzó a aprender el idioma a los 15 años. En poco tiempo mejoró su dominio del idioma y al momento de la entrevista y según su última certificación ya había alcanzado el nivel C1. La edad no es determinante para alcanzar el dominio del inglés.
- Muestran disciplina y organización. Los entrevistados mencionaron que tienen horarios específicos de estudio, respecto a su programa de licenciatura, evitan distracciones o las convierten en oportunidades de práctica del idioma. Fuera de las entrevistas, se observó que el entrevistado 2 incluso cuenta con el apoyo de sus amigos y compañeros puesto que tienen un grupo de estudio. En el caso del idioma, el entrevistado brinda apoyo a su grupo al ser el de mejor dominio. El entrevistado 1 indicó que se propuso ayudar con el idioma a los compañeros más cercanos. El entrevistado 3 logró su meta de viajar al extranjero por un intercambio académico.
- Su autonomía se refleja en las acciones que toman para involucrarse en su proceso de aprendizaje. Los entrevistados se cuestionan de manera constante sobre lo que escuchan en el aula, lo que los lleva a investigar y profundizar en los temas. Utilizan los medios que están a su alcance para mejorar su dominio del idioma. Incluso cuando se trata de entretenimiento, los videojuegos, películas, música, redes sociales y demás pasatiempos tienen que ver con el idioma inglés.
- Tienen un profundo interés por adquirir el idioma inglés. Los entrevistados indicaron tener un profundo interés por aprender inglés debido a los beneficios que reporta, tanto a corto

como largo plazo. Esto tiene que ver con viajar por placer, conocer personas y la cultura del país donde se habla inglés, obtener un empleo bien remunerado en el futuro en México o en el extranjero o alcanzar otras metas personales como un intercambio o un posgrado.

CONCLUSIONES

Dentro de los alcances de esta investigación, se identifica la descripción del contexto, lo cual permite abordar las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la UAEH. Del mismo modo, se identifica el desconocimiento de las estrategias de aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras, lo que lleva a su poca o nula aplicación en favor del dominio del inglés.

A través de esta investigación se pudo observar la relevancia de la promoción del aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras y su impacto en el desempeño de los estudiantes. Por un lado, como se demuestra en recientes investigaciones, el estudiante autónomo desarrolla un conjunto de características deseables que le serán útiles no solo como estudiante de licenciatura, sino a lo largo de su proyecto de vida. Entre ellas destaca el ser disciplinado, metódico, con iniciativa propia, curiosidad por aprender, e interés en profundizar en los temas abordados en clase. Además, es entusiasta y seguro de sí mismo, manifiesta prácticas socioafectivas y metacognitivas (Aguilar y Molina, 2015).

Como demostró la investigación de Sykes (2015) el modelo hipotético del “buen aprendiente de idiomas” demuestra las siguientes características:

1. El aprendiente posee una fuerte razón para aprender una segunda lengua.
2. Participa de manera activa en el aprendizaje del idioma.
3. Desarrolla comprensión del lenguaje como sistema y lo utiliza con la lengua meta.
4. Desarrolla la comprensión del lenguaje como medio de comunicación y lo utiliza en situaciones en las que pueda interactuar con otros usando la segunda lengua.
5. Monitorea su comprensión y uso de la segunda lengua.

Los rasgos enunciados describen lo encontrado en los casos de interés. Los entrevistados demostraron poseer motivación tanto intrínseca como extrínseca para aprender inglés, entre las que destacaron realizar estancias de estudios en el extranjero, vivir y/o trabajar en países donde se habla el idioma, aspirar a mejores empleos y recursos como estudiantes. Además, no se conforman con lo visto en las clases de inglés, sino que se involucran activamente en su proceso de aprendizaje. Para lograr estos objetivos, han desarrollado un sistema de uso del idioma para profundizar en su dominio y procuran utilizarlo como medio de comunicación en situaciones reales.

Asimismo, se observa que no se concibe el aprendizaje de lenguas extranjeras sin el uso de la tecnología. Las nuevas generaciones de nativos digitales poseen recursos con los que no se contaba en el pasado y que pueden ser utilizados no solo para la práctica del idioma, sino para acercarse de forma natural a la cultura de la lengua extranjera aprovechando el tiempo libre sin tener que esperar a estar en el aula para hacer uso de esos materiales (Cabrales & Díaz, 2017; Velázquez *et al.*, 2018; Aguayo & Ramírez, 2019; Rojas, 2020). Se pudo observar que en general, los estudiantes cuentan con acceso a internet y medios digitales; sin embargo, los participantes entrevistados hacen uso de manera consciente y deliberada medios para favorecer su dominio del idioma inglés.

Investigaciones recientes muestran que existe una relación directa entre la autonomía y el pensamiento crítico. Esto le permite al estudiante desarrollar otras capacidades necesarias como la resolución de problemas (Vargas, 2021). El aprendizaje autónomo implica el autoconocimiento y la autoconfianza (Lobo & Díaz, 2016), los cuales a su vez llevan a responsabilizarse del propio aprendizaje, tomando decisiones sobre su propio proceso (Quintar,

2018; Velázquez *et al.*, 2018). De esta manera, el estudiante puede manifestar el gusto por conocer, comprender y descubrir. Esta actividad intelectual lleva al acercamiento con la cultura y desarrolla un grado de especialización (Vargas, 2021).

El aprendizaje autónomo tiene ventajas si se compara con las clases tradicionales. Según algunos estudios, el aprendizaje autónomo muestra una correlación positiva con el logro de los estudiantes. Las ventajas del aprendizaje autónomo tienen que ver con brindar las mismas oportunidades para aprendientes con diferente nivel de dominio del idioma; fomentar la confianza y la responsabilidad; centrar la atención para el logro de objetivos, entre otros.

También se ha podido comprobar que el hecho de que el estudiante sea quien desarrolle el aprendizaje autónomo, no quiere decir que actúa siempre por su cuenta. Más bien, esto es el reflejo del trabajo que ha hecho el docente en el aula, pues este debe ser modelo y guía al respecto. Debe enseñar a aprender y debe proporcionar las herramientas necesarias para que el estudiante sea capaz de reproducir estas prácticas fuera del aula (Lobo & Díaz, 2016; Vargas, 2021).

Otro factor que debe considerarse son los ambientes que se generan en torno al uso de las TIC. Las investigaciones revisadas indican que, a pesar de que los recursos digitales están disponibles y al alcance de todos, el hecho de que el docente sea migrante digital puede ser un impedimento para potenciar el uso de la tecnología como herramienta de aprendizaje autónomo. Y de modo contrario, cuando los estudiantes son autónomos y conocedores de las TIC, esto les permite mejorar su proceso de aprendizaje. Aunque la escuela sigue siendo el principal espacio para aprender, no se debe subestimar el impacto del uso de la tecnología en el proceso de

aprendizaje (Cabrales & Díaz, 2017). Tanto el ambiente en el aula como en el uso de recursos digitales contribuyen a fomentar el aprendizaje autónomo (Lobo & Díaz, 2016).

Por otra parte, durante el reciente confinamiento debido a la pandemia por COVID-19, los sistemas educativos alrededor del mundo se vieron obligados a cambiar la forma de enseñar, lo cual, en consecuencia, cambió la forma de aprender y desarrollar estrategias propias para el dominio de las lenguas extranjeras. De manera local, en la UAEH, la mayoría de los estudiantes cuentan con medios electrónicos que les permiten dedicar tiempo a la práctica del inglés fuera del aula. Como se ha mencionado, todos los participantes de este estudio indicaron contar con los medios digitales y la conexión a internet que les permitieron continuar con sus estudios durante la pandemia y les permiten tener acceso a información y comunicación para mejorar su dominio del inglés.

Sin embargo, era necesario conocer la manera en la que han desarrollado estrategias de aprendizaje autónomo y la forma en la que el docente las ha promovido, en vista de que el tiempo de clase no es suficiente para la adquisición de una lengua extranjera. Existen estudios que indican que los estudiantes no tienen claridad en la definición del trabajo autónomo (García et al., 2017), mientras que en otros contextos, los estudiantes demuestran una clara preferencia por las estrategias metacognitivas y afectivas, lo que indica que son conscientes de su propio proceso de aprendizaje e intentan controlarlo (Risueño et al., 2016).

A lo largo de esta investigación se encontró que el tipo de estrategia de aprendizaje autónomo más aplicada son las metacognitivas, aunque según la equivalencia, su uso en escala de 10 es de 5. La metacognición hace referencia a los métodos que pueden ayudar a comprender cómo aprendemos. Implica procesos creados para que los aprendientes reflexionen

sobre cómo piensan. La metacognición les ayuda a tomar conciencia de sus experiencias de aprendizaje individuales y de las actividades que realizan en su camino hacia el crecimiento profesional e individual. Algunos ejemplos de actividades metacognitivas pueden ser planificar cómo realizar una tarea de aprendizaje, aplicar estrategias y habilidades apropiadas para resolver un problema, autoevaluación y autocorrección como resultado de evaluar el propio progreso hacia la finalización de una tarea.

A este respecto, los participantes entrevistados, siendo casos de interés para la investigación debido a que muestran un alto nivel de dominio del inglés e indican ser autónomos en diferentes áreas de su vida, aplican actividades metacognitivas que tienen que ver con la planificación de su aprendizaje, se autoevalúan y autocorrigen. En algunos casos indicaron que toman exámenes de certificación para medir su nivel de dominio, para identificar sus debilidades y trabajar en ellas. Este esfuerzo consciente implica inversión deliberada de tiempo y recursos. En uno de los casos, el estudiante indicó que su objetivo al mejorar su nivel de inglés fue conseguir una beca para hacer un intercambio estudiantil en el extranjero.

El aprendizaje de las lenguas extranjeras está presente dentro de los programas de licenciatura no sólo en México sino en diversos contextos. Por un lado, los estudiantes reconocen la importancia de aprender lenguas extranjeras, pues esto incidirá de manera positiva en su vida laboral y académica; sin embargo, no toman las acciones necesarias en favor de su aprendizaje (Domínguez *et al.*, 2021). A lo largo del estudio se pudo constatar que en la UAEH se cuentan con los medios para adquirir el nivel de dominio de inglés esperado. No obstante, contrario a esto, los resultados indican que un porcentaje mínimo conoce y aplica estrategias de aprendizaje autónomo.

Del mismo modo, se reconoce el uso de recursos digitales, los cuales tienen limitaciones y no promueven por sí solos la autonomía, pero su uso permite el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo cuando son utilizados bajo el acompañamiento y retroalimentación del docente, de esta forma, el estudiante aprende a autorregular su trabajo para que las páginas web puedan convertirse en recursos a su favor (Vera, 2022). Por lo tanto, es necesario que el docente, a través de su labor en el aula, modele y promueva el uso de estrategias de aprendizaje que el estudiante pueda replicar de manera autónoma (Peña, 2019).

Como limitaciones en esta investigación, se considera que la información arroja datos sobre dos de los once programas de licenciatura del ICSHu. El estudio se puede ampliar involucrando a otros programas, incluso al virtual, o a todos los semestres del Programa Institucional de Lenguas. Algunos autores como Zulaihah y Harida (2017) encuentran algunos inconvenientes respecto al aprendizaje autónomo. Identifican que la interacción estudiante (en el contexto formal) y el maestro es menor ya que el aprendizaje autónomo se centra en el aprendiente individual, algunos profesores y estudiantes pueden sentirse incómodos porque ambos pueden emplear estrategias de aprendizaje diferentes, lo que puede generar desacuerdos. Otra situación problemática tiene que ver con manejar los logros de aprendizaje cuando son diferentes en cada estudiante (si muestra autonomía); además del hecho de que todos los componentes del aprendizaje necesitan esfuerzo y tiempo extra para el logro de objetivos como lo que se ha planeado en un principio.

Como se ha podido observar en diversas investigaciones, es necesario que el docente participe para que el estudiante logre alcanzar su autonomía en el aprendizaje de las lenguas extranjeras (Lobo & Díaz, 2016; Aguilar & Molina, 2015; Méndez & Yepes, 2017). Dada la

importancia del empleo de estrategias de aprendizaje autónomo y su relación con el aprendizaje del idioma, era necesario indagar sobre el dominio de dichas estrategias y su uso, tanto por docentes como por estudiantes en el aula como fuera de ella, pues se ha comprobado que inciden en un mejor rendimiento académico (García *et al.*, 2017).

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a los resultados obtenidos, se sugiere la continuidad a la presente investigación tomando en cuenta lo siguiente:

- Profundizar en el dominio del idioma inglés alcanzado por los estudiantes de bachillerato de las escuelas pertenecientes e incorporadas a la UAEH.
- Conocer las acciones tomadas en la Dirección de Autoaprendizaje de Idiomas y su repercusión para la promoción y empleo de estrategias de aprendizaje autónomo.
- Identificar el grado en el que los docentes de la UAEH y el ICSHu conocen y promueven las estrategias de aprendizaje autónomo en el aula.
- Establecer la relación entre el Programa Institucional de Lenguas de la UAEH y el nivel de dominio alcanzado por los estudiantes de licenciatura.
- Desarrollar un programa de promoción de estrategias de aprendizaje autónomo que le permita al estudiante conocer las estrategias que puede emplear en favor de su aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aceves, J. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En Galindo, J. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. Pearson Addison Wesley Longman.
- Aguayo, N., & Ramírez, C. (2019). Evaluación técnica de sitios Web para el aprendizaje autónomo de inglés como segunda lengua. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 1-22.
doi:<https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.11161>
- Aguilar, A., & Molina, L. (2015). Rutas del aprendizaje autónomo del Inglés como L2 en la era digital [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hill.
- Barón, L., Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>
- Biggs J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, A. (2003). *Modelos de orientación a intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: Studying student situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 41-55. Doi: 10.1007/bf03173110
- Bórquez, L. (2011). El aprendizaje autónomo en la enseñanza de una segunda lengua a través de un texto literario. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca. México
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/993591?show=full>
- Bórquez, L. (2022). Mexican teachers' beliefs about Language learning strategies. [Tesis doctoral]. Universidad de Southampton. England. <https://eprints.soton.ac.uk/453469/>
- British Council. (2022). *TeachingEnglish. Communicative approach*:
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/communicative-approach#:~:text=The%20communicative%20approach%20is%20based,learn%20to%20use%20the%20language.>
- Brown, D. (2000) *Principles of Language Learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buadas, C., Lobo, P., & Díaz, N. (2017). Aprendizaje autónomo y autoeficacia en alumnos universitarios de inglés como lengua extranjera. *Aportes Científicos desde Humanidades*, 129-138.
<http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Aporte%2012-13%20Online/PDF/N%2012%20Vol%20II/14%20Buadas%20Lobo%20y%20Diaz.pdf>
- Cabrales, O., & Díaz, V. (2017). El aprendizaje autónomo en los nativos digitales. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, 12-32.
- Cambridge (2023). *English Language Assessment*. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>
- Campbell, J. (2006). Fuensanta Hernández Pina, Pilar Martínez Clares, Pedro S. L. Da Fonseca Rosario y Marta Rubio Espín. Aprendizaje, Competencias y Rendimiento en Educación Superior. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (48), 97-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328829006>

- Carbajosa, d. (2013). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIII, núm. 132. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n132/v33n132a11.pdf>
- Cárdenas, J. (2019). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de pedagogía en inglés. *RIES*, 27(X), 115-135. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722019000100115
- Centro de Lenguas. (16 de Mayo de 2022). Propuesta_tiempos para la evaluación [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FeYpcPbbqto>
- Cerón, A. (2016) La alternancia paradigmática como recurso creativo y heurístico en prácticas de formación para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*. 5, 11-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6233457>
- Chablé, J. (2017). El aprovechamiento del Programa Nacional de Inglés en la Educación Pública Preescolar. *IC Investig@cción*. No. 12, p. 34-45. https://revistaic.instcamp.edu.mx/uploads/Ano2017No12/Ano2017No12_34_45.pdf
- Chenoll, A. (2008). El e-corpus en la enseñanza de E/LE: del aprendiz al aprendiente. *Revista Foro de Profesores de E/LE*. Vol. 4 <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17231/1/87-345-1-PB.pdf>
- Chomsky, N. (1985). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Clua, M. & Jiménez, J. (2022). The A-B-C of content teaching in an EMI classroom: Reflecting on language and the co-construction of doing teaching. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 5(2), 65-69. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.95>
- Coffey, A., Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Antioquia. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Amanda%20Coffey,%20Encontrar%20el%20sentido%20a%20los%20datos%20cualitativos.pdf>
- Cohen, A. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Longman.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (2014). *Desarrollo Psicológico y educación*. 2. *Psicología de la educación escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cronquist, K., Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. El diálogo. *Liderazgo para las Américas*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Costa, F. & Mastellotto, L. (2022). The Role of English for Specific Purposes (ESP) in Supporting the Linguistic Dimension in English-medium Instruction (EMI). *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 5(2), 37-52. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.91>
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin y Lincoln (Coord.) *El campo de la investigación cualitativa*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=490631>
- DiGesú, G. (2012). ¿Pueden los adultos aprender una lengua extranjera? En *La adquisición del lenguaje y la enseñanza de segundas lenguas*. Ediciones UNGS. https://www.researchgate.net/publication/277004832_Pueden_los_adultos_adquirir_una_lengua_extranjera_a_Representaciones_de_docentes_y_alumnos_ante_el_aprendizaje_de_ingles_en_la_vida_adulta

- Domínguez, D., Aoyama, E., Silva, M., & Martínez, N. (2021). El aprendizaje del inglés y su importancia en estudiantes universitarios. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, 12, 1-16. doi:<https://doi.org/10.25087/resur12a9>
- Duque, M., & Packer, M. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología. *Tesis Psicológica*, 9(2), 30-57. <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139039784004.pdf>
- EF. (2019). Índice del EF English Proficiency. <https://www.ef.com.mx/blog/language/nivel-de-ingles-en-mexico-sigue-disminuyendo/>
- EF. (2020). Índice del EF English Proficiency. <https://www.ef.com.mx/epi/>
- EF. (2021). Índice del EF English Proficiency. <https://www.ef.com.mx/epi/regions/latin-america/mexico/>
- EF. (2022). Índice del EF English Proficiency. <https://www.ef.com.mx/epi/regions/latin-america/mexico/>
- Ellis, R. (1999). *The study of second language acquisition*. Philadelphia.
- Estilos de Aprendizaje. (2021). *Estilos de Aprendizaje*. <https://estilosdeaprendizaje.org/>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Forbes. (2014). México, reprobado en inglés a nivel mundial. *Forbes Mexico*: <https://www.forbes.com.mx/mexico-reprobado-en-ingles-nivel-mundial/>
- Georgescu, A., Ungureanu, C. (2012). Learners Strategies in Language Learner. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.375
- García, T. (2003). Etapas del Proceso Investigador: INSTRUMENTACIÓN. El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- García, M., Ortíz, T., & Chávez, M. (2017). Estrategias orientadas al aprendizaje autónomo en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. *Revista Cubana Educación Superior*, 74-84. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v36n3/rces07317.pdf>
- Gómez, V. (2018). La promoción del aprendizaje autónomo de la pronunciación en estudiantes de inglés del Centro de Idiomas de la UNED [Tesis de Maestría]. Universidad Estatal a Distancia, San José. <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/handle/120809/1783/La%20promocion%20del%20aprendizaje%20autonomo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jarvela, S., Hadwin, A. (2013). New Frontiers: Regulating Learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48 (1), (25-39).
- Hernández, G. (2005). *Educación del pensamiento y las emociones*. Psicología de la educación. España: Narcea.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe).
- Holec, H. (1993). *Autonomy and Self-Directed Language Learning: Present Fields of Application*. Autonomie et Apprentissage autodirigé: terrains d' application actuels. Alemania: Council of Europe Press.
- Ibañez, N. (1999). ¿Cómo surge el Lenguaje en el Niño?. Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana. *Revista De Psicología*, 8(1), 43-56. doi:<https://doi.org/10.5354/0719-0581.1999.17134>

- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon
- Kuhn, T. (1971). *La Estructura de las revoluciones científicas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition*. London & New York: Taylor & Francis Group.
- Lavado, B., Pomahuacre, W., & Zárate, E. (2019). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de lenguas extranjeras. *Investigación y Postgrado*, 33(2), 229-248.
- Lebrón, A. (2009). Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera. *Temas para la Educación*, 1-9.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley
- Ley General de Educación Superior (2021). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Lobo, P., & Díaz, N. (2016). Autoconcepto, autoconocimiento y autoconfianza en el desarrollo de un aprendizaje autónomo del inglés con fines académicos. *Aportes Científicos desde Humanidades*. <https://fdocuments.ec/document/autoconcepto-autoconocimiento-y-autoconfianza-en-on-linecuadernos-de-catedraaportes.html>
- Lozano, A. (2014). Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7789/1/TFG-G%20895.pdf>
- MacIntyre, G. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2(2): 193-213.
- Maldonado, M., Aguinaga, D., Nieto, J., Fonseca, F., Cadenillas, V. (2019). Learning Strategies for the Development of the Autonomy of Secondary School Students. *Propósito y Representaciones*. 7(2). 415-439. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/a16v7n2.pdf>
- Martínez, Y. (2012). El diagnóstico y los estilos de aprendizaje en la evaluación integral del aprendizaje autónomo del idioma Inglés. *Revista IPLAC*. https://www.researchgate.net/publication/266355315_El_diagnostico_y_los_estilos_de_aprendizaje_en_la_evaluacion_integral_del_aprendizaje_autonomo_del_idioma_Ingles
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2001). *Investigación Educativa* (5° ed.). Madrid, España: Pearson.
- Méndez, P., & Yepes, Y. (2017). Prácticas docentes para fomentar el aprendizaje autónomo del inglés en el Centro de Lenguas de la Universidad del Bosque [Tesis de maestría, Universidad del Bosque]. Repositorio institucional, Bogotá, Colombia. <https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/2362>
- Moncada-Comas, B. (2022). The Role of the L1 in EMI Classroom Practices: Exploring Identity Shifts through Language Choice. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 5(2), 23-36. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.84>
- Monereo, C., Castelló, M., & Pozo, J. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Psicología de la Educación Escolar* (págs. 235-258). Alianza Editorial.

https://www.researchgate.net/publication/261082782_La_ensenanza_de_estrategias_de_aprendizaje_en_el_contexto_escolar

- Montoya, V. (2003). Lenguaje y Pensamiento. Razón y Palabra(32).
<http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n32/vmontoya.htm>;
- Oxford, R, (1990). Language Learning Strategies. What every teacher should know. Newbury House Publisher.
- Oxford, R. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. GALA:
<https://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Panadero, E. (2011). Ayudas Instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: evaluación de la eficacia de los guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Pekrun, R., Linnenbrink-García, L. (2014). Conclusions and Future directions. In R. H. Pekrun & L. Linnenbrink-García (Eds.), International Handbook of Emotions in Education. New York: Routledge.
- Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030_v2.pdf
- Pereira, Z., (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare, XV (1), 15-29.
- Peña, V. (2019). Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas. [Tesis de maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador.
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6603/1/T2833-MIE-Pe%C3%B1a-Ense%C3%B1anza.pdf>
- Pintrich, P., De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.
- Psicología Online. (s.f.). Tipos de motivación. <https://www.psicologia-online.com/tipos-de-motivacion-en-psicologia-definicion-y-ejemplos-4144.html>
- Psicología y Mente. (s.f.). Metacognición: historia, definición del concepto y teorías. Psicología:
<https://psicologiymente.com/psicologia/metacognicion-definicion>
- Pugh, D. (2010). The tyranny of the Mother Tongue and Learning a Second Language. BCEI Booklet #9
http://www.derekpugh.com.au/uploads/1/2/7/5/12756284/the_tyranny_of_the_mother_tongue_derek_pugh_e.pdf
- Quijano, G., Martínez, M., May, R. (2019). Aprendizaje del inglés: experiencia previa, autoevaluación y expectativa en la educación superior. REFCaE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa. 7(1).
https://redib.org/Record/oai_articulo2958737-aprendizaje-del-ingles-experiencia-previa-autoevaluacion-y-expectativa-en-la-educacion-superior
- Quintar, E. (2018). Análisis de las concepciones de los estudiantes de didáctica de la lengua inglesa en la utilización del aula virtual como espacio de construcción de aprendizaje autónomo en el IES Tinogasta. Anuario digital de investigación educativa, (1), 116-132.
- Raigón, A., & Larrea, A. (2019). La acreditación de idiomas en las universidades españolas: Un estudio cuantitativo en la Universidad de Córdoba. IJERI International journal of Educational Research and Innovation, 245-260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6972989>

- Ralón, G. (2018). El proceso de investigación como sistema de problemas: una reconstrucción de su lógica y estructura basada en siete preguntas. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*.
HYPERLINK "<https://doi.org/10.5944/empiria.40.2018.22016>"
<https://doi.org/10.5944/empiria.40.2018.22016>
- Ranjan, R., Philominraj, A., & Bahamondes, G. (2020). Análisis de estrategias de aprendizaje del inglés como idioma extranjero: un estudio de caso en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Espacios*, 41(6), 17.
https://www.researchgate.net/publication/339883191_Analisis_de_estrategias_de_aprendizaje_del_ingles_como_idioma_extranjero_un_estudio_de_caso_en_estudiantes_universitarios_chilenos
- Rising, D. (2009). Las cinco hipótesis. En *A2L: Aprendiendo una segunda lengua según el modelo de Jesús* (págs. 120-128). <https://cursoa2l.files.wordpress.com/2009/06/1-11-las-cinco-hipotesis.pdf>
- Risueño, J., Vázquez, M., Hidalgo, J., & De la Blanca, S. (2016). Frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Aula Encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 18(1), 155-178.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5700645>
- Rodríguez, D., Valldeoriola, J. (2010). Metodología de la investigación. Universidad Oberta de Caratunya.
https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%c3%ada%20de%20la%20investigaci%c3%b3n_M%c3%bdulo%201.pdf
- Rodríguez, S. (2013). El papel de la memoria en el aprendizaje de una segunda lengua [Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. Repositorio institucional.
https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2086/TFM_Silvia_Rodriguez_Mendez.pdf?sequence=1
- Rojas, L. (2020). Aprendizaje autónomo del inglés como Lengua Extranjera en un Ecosistema B-Learning. [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/3203/1/Aprendizaje_autonomo_ingles.pdf
- Romero, J. (2013). Aprendizaje autónomo del inglés como lengua extranjera. Sentidos, significados y prácticas en estudiantes de la UACM [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional.
<http://200.23.113.51/pdf/30072.pdf>
- Rubin, J (1975). What the 'good language learner' can teach us, *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Rueda, M., & Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, 38(143), 21-28.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018
- Sakrak-Ekin, G., & Balcinkanli, C. (2019). Does Autonomy Really Matter in Language Learning? *Journal of Language and Education*, 5(4), 98-111. Doi: <https://doi.org/10.17323/jle.2019.8762>
- Sautu, R. (2005). Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Lumiere.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *La investigación educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*. 4(2), p.109-139.
<https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXT0%207.pdf>
- SEP. (s.f.). Secretaría de Educación Pública. ¿Qué es el Programa Nacional de Inglés (PRONI)?:
<http://www.sepen.gob.mx/proni/>

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Morata
- Skate, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- Stake, R. (2010). *Investigación Cualitativa: El Estudio de cómo funcionan las cosas*. New York: The Guilford Press
- Steve Kaufmann-lingosteve. (2022, septiembre 8). Can we acquire a language naturally as adults? En YouTube. <http://bit.ly/3TXXAlw>
- Sun, T., Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System*. Vol. 95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102366>.
- Sykes, A. (2015). The good Language learner revisited: A case study. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 6(4), pp. 713-720. <https://www.academypublication.com/issues2/jltr/vol06/04/02.pdf>
- Taylor, S., Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós
- Teng, L., Zhang, L. (2020). Empowering learners in the second/foreign language classroom: Can self-regulated learning strategies-based writing instruction make a difference? *System*. Vol. 48. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100701>.
- UAEH. (2008). UAEH. Recuperado el 17 de Febrero de 2019, de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: <http://intranet.uaeh.edu.mx/DGP/infraestructura.htm>
- UAEH. (2009). Modelo Curricular Integral UAEH. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/16665/PE_PDL1_Modelo%20curricular%20integral.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- UAEH. (2013). Programa Institucional de Lenguas. UAEH: https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/gesuniv/div_docencia/dui/pil.html
- UAEH. (2015). Modelo Educativo. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: https://www.uaeh.edu.mx/modelo_educativo/
- UAEH. (2019). UAEH. Recuperado el 17 de Febrero de 2019, de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/gesuniv/div_docencia/dui/pil.html
- UAEH. (2020). B-Learning, aprendizaje en tiempos de distanciamiento social. <https://www.uaeh.edu.mx/gaceta/2/numero18/agosto/b-learning.html>
- UAEH. (s.f.). Área Académica de Comunicación. UAEH: <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aacc/infraestructura.htm>
- UAEH. (s.f.). Centro de Lenguas. Antecedentes: https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/gesuniv/div_docencia/dui/antecedentes.html
- UAEH. (s.f.). Dirección de Autoaprendizaje de Idiomas. UAEH: <http://dai.uaeh.edu.mx/>
- UAEH. (s.f.). Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Oferta Educativa, Licenciatura: <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/>
- UAEH. (s.f.). Maestría en Ciencias de la Educación. UAEH: <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/maestrias/ciencias-educacion/>

- UAEH. (s.f.). Peer Learning-Peer Support. UAEH: <https://www.uaeh.edu.mx/convocatorias/893/>
- UAEH. (s.f.). Programa de asesoría en el autoaprendizaje de una lengua extranjera. UAEH: <http://dai.uaeh.edu.mx/paale.html>
- UAEH. (s/f). Programa Académico de la Licenciatura en Comunicación (Plan 2015). <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aacc/licenciaturacc2015.html>
- UNIR Revista. (s.f.). La Universidad en Internet. UNIR : <https://www.unir.net/educacion/revista/autonomia-infantil/>
- Valle, J. (2018). La metacognición en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los idiomas inglés y francés como lenguas extranjeras. *Language Problems & Language Planning*. https://www.researchgate.net/publication/329427516_La_metacognicion_en_el_proceso_de_ensenanza-aprendizaje_de_los_idiomas_ingles_y_frances_como_lenguas_extranjeras
- Vargas Berra, K. (2021). Revisión de literatura: un acercamiento al aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras e interculturalidad a través del ABP. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 21-40.
- Velázquez, Y., Rodríguez, Y., & Nieves, O. (2018). El aprendizaje autónomo de Lenguas Extranjeras y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Opuntia Brava*, 10 (1), 96-107. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/59>
- Vera, 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. México
- Vygotsky, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. *Obras Escogidas*, tomo 2 (pp. 9-348). [Trabajo original publicado 1934]. Madrid: Visor
- Winne, P., Hadwin, A. (1998). Studying as Self-regulated Learning. En D. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277–304). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson.
- Zhang, X. (2019). Foreign Language Anxiety and Foreign Language Performance: A Meta-Analysis. *The Modern Language Journal*. Wiley. <https://doi.org/10.1111/modl.12590>.
- Zerga, C. (2022). Aprendizaje autónomo y locus de control en estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho, 2021 (Tesis Doctoral). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho. <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/5962>
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81(3).
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation : A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. <http://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zulaihah, S., Harida, R. (2017). Autonomous learning strategies of the successful nontraditional students. *ELTIN Journal*, Vol 5/II

44. Hablo con otra persona sobre cómo me siento al aprender inglés.
45. Si no entiendo, le pido a la otra persona que hable despacio o que repita lo que dijo.
46. Pido a los expertos en el idioma inglés que me corrijan cuando hablo.
47. Practico mi inglés con otras personas.
48. Pido ayuda a algún nativo del idioma.
49. Hago preguntas en inglés.
50. Trato de aprender sobre la cultura de los nativos del idioma inglés.

ENTREVISTA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
 ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Entrevista dirigida a los estudiantes de éxito en el dominio del idioma inglés identificados a partir de la aplicación del SILL.

Objetivo del instrumento: recolección de datos generales sobre el desarrollo de las habilidades del idioma inglés para identificar el uso de las estrategias de aprendizaje autónomo, así como profundizar en sus experiencias personales a partir de las prácticas que realiza para mejorar su dominio del inglés.

Las entrevistas contribuyen responden a la pregunta y objetivo tres de investigación:

Pregunta de investigación	Objetivo
¿Cuáles son las experiencias/significados personales de los estudiantes de licenciatura de la UAEH con relación a las estrategias que han favorecido su aprendizaje autónomo?	3. Describir las experiencias personales de los estudiantes de licenciatura de la UAEH a partir de las prácticas que realizan en el idioma inglés para identificar los resultados del uso de las estrategias.

Datos personales	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>Nombre Edad Lugar de origen Lugar de residencia Personas con las que vive</td> <td>Situación laboral Lengua materna Idiomas que domina Certificaciones de idiomas Interés por otras lenguas</td> </tr> </tbody> </table>	Nombre Edad Lugar de origen Lugar de residencia Personas con las que vive	Situación laboral Lengua materna Idiomas que domina Certificaciones de idiomas Interés por otras lenguas
Nombre Edad Lugar de origen Lugar de residencia Personas con las que vive	Situación laboral Lengua materna Idiomas que domina Certificaciones de idiomas Interés por otras lenguas		
Datos académicos	Programa educativo que estudia Semestre Grupo Nivel de inglés alcanzado Aprovechamiento		
Experiencia con el inglés	¿Cuál fue tu primera experiencia de aprendizaje del inglés? ¿Cómo ha sido tu proceso en el aprendizaje del idioma inglés? ¿Cómo describirías tu experiencia en el aprendizaje del idioma dentro del contexto escolar?		
Interés por el idioma	¿Cuánto tiempo le dedicas a la práctica del idioma a la semana? (sin contar el tiempo de clase). ¿Por qué te interesa aprender inglés?		
Actividades relacionadas con la autonomía	¿Qué actividades específicas realizas para aprender inglés por tu cuenta, tomando en cuenta las habilidades y subhabilidades del idioma (Reading, Listening, Writing, Speaking, Grammar)? ¿Qué otra actividad has aprendido a hacer de manera autónoma? ¿Qué actividades que aprendiste en la escuela practicas de manera independiente para mejorar en dominio del idioma inglés? ¿Qué ventajas tiene para ti aprender de manera autónoma?		
Uso de las TIC	¿Cuál es la importancia del uso de las TIC en tu práctica del idioma? ¿Con qué dispositivos cuentas para la práctica del idioma de manera independiente?		

Anexo II. Oficios de presentación

 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
Academic Area of Educational Sciences
Maestría en Ciencias de la Educación
Masters in Educational Sciences

No. Of. UAEH/ICSHU/ARACED/MCE/012/2023

Asunto: **Solicitud de autorización de ingreso.**

DR. JAVIER MORENO TAPIA
COORDINADOR DE LA LICENCIATURA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UAEH.
PRESENTE.

El que suscribe Dr. Octaviano García Robelo, Coordinador de la Maestría en Ciencias de la Educación, a través de este conducto, me permito presentar a **PÉREZ PALAFOX VIVIANA**, con número de cuenta **101883** quien cursa el Tercer semestre en este programa de posgrado, perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

La alumna en comento se encuentra desarrollando el proyecto titulado "**Análisis de las estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo del idioma inglés de los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH**", por lo que acudimos a Usted de la manera más respetuosa posible, con la finalidad de que se le permita el ingreso a esa institución que tan afinadamente dirige y representa con la finalidad de realizar actividades que le permitan recuperar datos necesarios que enriquezcan su investigación; la información que se genere, se maneje con discreción y ética profesional.

Agradeciendo de antemano su invaluable comprensión, quedo a sus órdenes para lo que estime conveniente.

ATENTAMENTE
"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
Pachuca de Soto, Hidalgo, febrero 23 de 2023


DR. OCTAVIANO GARCÍA ROBELO
COORD. DE LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Recibi 21/02/23
Ferrillo

C.C.P. Archivo:
OGR/VCH*

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. 4217
maeduc@uah.edu.mx



www.uah.edu.mx



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
 Área Académica de Ciencias de la Educación
 Maestría en Ciencias de la Educación

Nº. Of. UAEH/ICSHU/ARACED/MCE/013/2023

Asunto: Solicitud de autorización de ingreso.

DR. RAÚL ARENAS GARCÍA
COORDINADOR DE LA LICENCIATURA EN
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, UAEH.
PRESENTE.

El que suscribe Dr. Octaviano García Robelo, Coordinador de la Maestría en Ciencias de la Educación, a través de este conducto, me permito presentar a **PEREZ PALAFOX VIVIANA**, con número de cuenta **101883** quien cursa el Tercer semestre en este programa de posgrado, perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

La alumna en comento se encuentra desarrollando el proyecto titulado "**Análisis de las estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo del idioma inglés de los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH**", por lo que acudimos a Usted de la manera más respetuosa posible, con la finalidad de que se le permita el ingreso a esa institución que tan atinadamente dirige y representa con la finalidad de realizar actividades que le permitan recuperar datos necesarios que enriquezcan su investigación; la información que se genere, se manejará con discreción y ética profesional.

Agradeciendo de antemano su invaluable comprensión, quedo a sus órdenes para lo que estime conveniente.

ATENTAMENTE
"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
 Pachuca de Soto, Hidalgo, febrero 15 de 2023

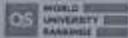
DR. OCTAVIANO GARCÍA ROELO
 COORD. DE LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



*Recibido
 21/02/2023
 [Signature]*

C.I.P. Archivo
 DGR/VCH*

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n,
 Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,
 Hidalgo, México; C.P. 42064
 Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext. 4217
 m.aeduc@uah.edu.mx



www.uah.edu.mx

Anexo III. Consentimiento informado para entrevista



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Área Académica de Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias de la Educación

Consentimiento informado

El propósito de la entrevista en la que usted está por participar es recolectar información que tribute a la investigación sobre “Análisis de las estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo del idioma inglés de los estudiantes de licenciatura de la UAEH”. Los datos personales serán tratados con criterios de confiabilidad y anonimato.

El objetivo de este formato es hacerlo conocedor de su valiosa participación en el desarrollo de este proceso práctico, así como su finalidad y de su función dentro de la misma.

Tanto su decisión como participación son de acción completamente voluntarias, por tanto los datos obtenidos merecen confidencialidad. Solo los docentes y tutores de la tesis podrían conocer la información obtenida a partir de este ejercicio de entrevista, la cual tiene como único propósito la investigación educativa.

Agradecemos su disposición y colaboración.

Yo _____ estudiante de licenciatura de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, con número de cuenta _____ manifiesto que deseo participar en esta actividad de manera libre y voluntaria. De la misma manera manifiesto que he recibido toda la información de la actividad que se va a desarrollar, sus objetivos de investigación y el propósito de la recolección de los datos.

Fecha

Firma

Anexo IV. Contenido programático de las asignaturas de lengua extranjera

Asignatura del PIL (UAEH): Conversaciones Introdutorias. Lengua Extranjera

Nivel según el MCER: A1.1 (Pérez, 2019).

UNIT	GRAMMAR	FUNCTIONS
Unit 1 English and you	<ul style="list-style-type: none"> - Verb <i>to be</i> present - Subject pronouns - Nouns: singular- - plural - Articles: the, a-an - Possessive adjectives: my-your - Formulaic questions: Where are you from? How old are you? What do you do? - Verb <i>to be</i> present: all basic forms - Subject pronouns: all - Possessive adjectives: his, her, their, our - Present simple in in formulaic affirmative sentences (speak, live, work, study) 	<ul style="list-style-type: none"> - Responding to and using basic classroom language (instructions, etc.) - Understanding and giving information about countries, nationalities, languages, etc. - Greeting people and exchanging basic personal information - Talking about family and relationships - Talking about English speaking relatives and acquaintances - Talking about basic information (residence, study, work)
Unit 2 Mexico and Hidalgo in English	<ul style="list-style-type: none"> - - Present simple, affirmative, negative, interrogative - - Nouns: regular-irregular - - Verb-object collocations - - Imperatives, affirmative and negative - - Where –prepositions of place - - There is/are + a/ an/ number (some/any) - -This/these/that/those - - Adjectives: complement and + noun 	<ul style="list-style-type: none"> - - Talking about national customs and habits (food, music, etc.) - - Exchanging information about personal routines and habits (school, food, music, etc.) - - Talking about places; things to see and do, typical services, facilities - - Talking about places: description - - Promoting Pachuca and Hidalgo - -Giving directions
Unit 3 Travel and tourism	<ul style="list-style-type: none"> - - Have/has (has got) and there is/are + some / any - - Possessive ‘s/s’ (with places –Florida’s / Cancun’s attractions, facilities – and people – tourist’s demands / tastes) - - Time (What’s the time?) - - Days and dates - - When –prepositions of time - - What...like? 	<ul style="list-style-type: none"> - - Talking about travel and tourism destinations - - Talking about attractions, services, and facilities for travelers - - Talking about weather - - Talking about tourist destinations comparative attractions - -Planning a vacation -
Unit 4 English for study and work	<ul style="list-style-type: none"> - - Adverbs of frequency - - How much / how many + quantities - - Like / dislike - - Can / can’t - - Why / because - - Review of units 1-4 	<ul style="list-style-type: none"> - - Talking about higher education and professions - - Talking about likes and dislikes - - Considering personal aspirations and prospects - - Talking about frequency of activities/needs

		<ul style="list-style-type: none"> - - Talking about English in the workplace - - Talking about abilities - - Arguing about the usefulness of English for people like UAEH students
--	--	--

Nivel según el MCER: A1.2

Asignatura del PIL (UAEH): Eventos pasados y futuros. Lengua Extranjera

UNIT	GRAMMAR	FUNCTION
Unit 1 What is happening?	<ul style="list-style-type: none"> - Present continuous - Object pronouns: me, you, him, her, It, us, them (as verbal and prepositional objects) - Present continuous vs. present simple - Possessive pronouns: mine, yours, his, hers, its, ours theirs 	<ul style="list-style-type: none"> - Talking about actions and things in progress over a period of time - Talking about actions and things happening at the moment - Talking about stable situations and routines vs. temporary arrangements and current activities - Talking about possessions and relationships
Unit 2 Past times and now	<ul style="list-style-type: none"> - Past of verb to be: was/were - Past simple affirmative: regular verbs and some irregular verbs - Past simple interrogative and negative - Indefinite pronouns: <i>somebody/thing, anybody/thing, nobody/thing, everybody/thing</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Talking about past and present situations and events - Talking about people's past (and present) lives - Talking about past actions and events - Exchanging information about your past life
Unit 3 Airports and travel	<ul style="list-style-type: none"> - Past simple and present simple - Who, what question, subject vs. object (<i>Who went to the US? Or Who did he go with?</i>) - Must, have to, should - Quantity: a lot, many (not) much, (a) little, (a) few, some, any, both, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Talking about an airport, its development and its services - Talking about travel experiences - Talking about quantity - Talking about travel arrangements what you must/have to or should do
Unit 4 Plans and projects	<ul style="list-style-type: none"> - Going to for the future - Past, present and future tenses 	<ul style="list-style-type: none"> - Talking about planned or probable development of countries - Talking about famous people's lives, past, present and future - Talking about one's own life, past, present and future

Nivel según el MCER: A2.1

Asignatura del PIL (UAEH): Logros y Experiencias. Lengua Extranjera

UNIT	GRAMMAR	FUNCTION
Unit 1 The arts	<ul style="list-style-type: none"> - More /-er comparative - Most/-est superlative - Infinitive and gerunds after verbs 	<ul style="list-style-type: none"> - Talking about cities and other places to see art - Talking about museums - Talking about works of art - Talking about the lives of famous Mexicans in the arts - Talking about Mexican artists' greatest achievements
Unit 2 Things to come	<ul style="list-style-type: none"> - Present continuous for future - Present continuous vs. going to for future - Will and may for future - Will for requests and offers 	<ul style="list-style-type: none"> - Making and checking arrangements - Researching and talking about a topic (emigration/immigration) - Talking about plans and intentions - Talking about the future of developed and developing countries, especially Mexico - Talking about education, health care, employment, ecology, human rights, etc. in the future
Unit 3 New places and experiences	<ul style="list-style-type: none"> -Relative clauses (who, which, that) -Relative clauses (contact clauses and clauses with end preposition) -Phrasal verbs 	<ul style="list-style-type: none"> - Talking about people, places and services in an institution (language center) - Helping people who are new to an institution - Describing people, places and things
Unit 4 Their stories, your stories	<ul style="list-style-type: none"> - Past continuous - Past continuous and past simple - Time clauses - Past, present and future time reference in various combinations 	<ul style="list-style-type: none"> - Talking about people and events in the past - Talking about concurrent events in the past - Narrating past events - Indicating past and sequence of past events - Talking about events in the past, present and future

Nivel según el MCER: A2.2

Asignatura del PIL (UAEH): Decisiones Personales. Lengua Extranjera

UNIT	GRAMMAR	FUNCTION
Unit 1 Communication	<ul style="list-style-type: none"> - Present perfect (with for and since) - Present perfect (with ever, never, and yet, already) vs. past simple (and other tenses) 	<ul style="list-style-type: none"> - Talking about activities and situations continuing up to or beyond the present - Talking about progress in or completion of a task - Talking about activities in the indefinite past, up to or beyond the present
Unit 2 Possible futures	<ul style="list-style-type: none"> - First conditional - Clauses after speech/thought verbs: think, believe, expect, hope, say, etc. - Modals: could, shall, have to, needn't 	<ul style="list-style-type: none"> - Talking about causes and effects - Warning and advising - Expressing opinions - Making predictions
Unit 3 Human creativity	<ul style="list-style-type: none"> - Present passive - Past passive - Active vs. Passive 	<ul style="list-style-type: none"> - Describing manufacturing processes - Talking about how particular things were invented - Talking about human rights and modern civilizations in general
Unit 4 A world of knowledge	<ul style="list-style-type: none"> - Connectives: and, but, because, so (that), and (in order) to + verb - Wh-question words and constructions - Mixed tense review - Review of comparative and superlative of adjectives, adverbs, (not) as...as 	<ul style="list-style-type: none"> - Stating rules and regulations - Talking about experiments and experimental procedures - Describing and explaining psychological and social phenomena (culture shock) - Talking about people's feeling behavior

Nivel según el MCER: B1.1

Asignatura del PIL (UAEH): Causa y Efecto. Lengua Extranjera

UNIT	GRAMMAR REVIEW + EXTENSION	FUNCTION
<p>Unit 1</p> <p>Building a life</p>	<p>- Tenses for past, past simple, past continuous, present perfect + used to, would for past routines and habits, especially discontinued ones + past perfect (had ...ed) - Tenses for future: going to, will, may, present simple, present continuous + future continuous (will be ...ing) - Modal verbs: will/would, may/might, can/could, shall/should, must/(had to) + need to verb/needn't verb (cf. don't have to, mustn't)</p>	<p>- Talking about events, activities and situations in the past, especially personal ones - Talking about plans and ambitions, hopes, expectations, predictions, especially personal ones - Making requests, giving advice, expressing ability, possibility and obligation</p>
<p>Unit 2</p> <p>Self and society</p>	<p>-Tenses for present: present simple, present continuous -Verb complementation: verb + infinitive/gerund, verb + direct/indirect object + Infinitive of purpose (To do well in traditional IQ tests, you need high linguistic intelligence.) -Present and past passive + so/neither (nor) for agreement/disagreement (So am/can/do/was... I. Neither was/had... I.) + another/other/others as adjectives and as pronouns (another coffee/one, another, the other books/ones, the others, etc.)</p>	<p>- Talking about what you are good at - Saying why you do (and don't do) certain things - Expressing opinions, agreement and disagreement about individual, community and national life - Focus on communication, employing any available language</p>
<p>Unit 3</p> <p>Our changing world</p>	<p>- Zero conditional (if/when), first conditional (if) - Future time clauses with when/until + unless + Second conditional + wish with past (Carmen wishes she spoke perfect English) - Relative clauses, defining/non-defining, contact clauses, end prepositions - Quantifiers: (a) little, (a) few, a lot of, no/none, both, all, etc. + either / or and neither / nor + future passive (Women's rights laws will be established. Gas and</p>	<p>- Saying what you would do in different imaginary situations (unreal present) - Discussing what would happen if Mexico and the world changed in certain ways (uncertain future) - Talking about historic changes and developments</p>

	diesel vehicles may be prohibited in many cities very soon.) - Focus on communication, employing any available grammar	
Unit 4 The information age	- Mixed verb structures - How + adjective/adverb questions and answers - Indefinite pronouns (someone / body / thing, anyone, everything, etc.) - Clauses and phrases of reason (because/ as/since), concession (although/but/in spite of), result (so), and purpose (so that/in order to) + Sentence connectors: Therefore (result/reason). However (concession). Moreover (addition). - Focus on communication, employing any available grammar	- Talking about different considerations when obtaining information - Discussing ways of obtaining and managing information - Arguing for and against, evaluating and explaining - Focus on communication, employing any available language

Nivel según el MCER: B1.2

Asignatura del PIL (UAEH): En Otras Palabras... Lengua Extranjera

UNIT	GRAMMAR REVIEW + EXTENSION	FUNCTION
Unit 1 University life	- Mixed grammar review + has/have been ...ing (present perfect continuous) - Mixed grammar review + Present reported/indirect speech or thought + Speech and thought verbs + Past reported/indirect speech or thought	- Communicating about students' university life up to now: how university life has changed, university resources, a typical day, etc. - Communicating about what students need to do in order to graduate, their social lives at university, their theses, etc.
Unit 2 Your future life	- Mixed grammar review + was/were going to + verb (future in past) - Mixed grammar review + will have ...ed (future perfect) + Compound adjectives + Adverbs so/such (... that...) and too/enough (...for...to...) + post modification of nouns with participle and prepositional phrases	- Communicating about plans and ambitions - Communicating about lifestyles, personal relationships, marriage / family (or not), etc.
Unit 3	- Mixed grammar review + Uses of - self/-selves pronouns (myself, yourself,	

The world around us	etc.; ourselves, yourselves, etc.) + get/have something done (causative) - Mixed grammar review - Verb tenses and structures + Prepositions + Prepositions after verbs and past participle adjectives	- Communicating about the environmental situation, in Mexico and around the world - Communicating about social and political issues.
Unit 4 Uses of English	- Mixed grammar review + Phrasal verbs + Connectors + either / neither / both / or / nor / and, used alone and in combination - Mixed grammar review - Common errors (especially errors made by Latin American learners of English) + Expressing ideas in different ways	- Communicating about learning and using English - Communicating about using English for socializing with foreigners, travel, etc.

Anexo V. Cronograma de trabajo

RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio							
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4				
Construcción del instrumento en Google Forms																												
Construcción de la matriz de referencias																												
Entrega de oficios de presentación																												
Piloteo del instrumento																												
Aplicación del SILL y cuestionario																												
Recolección y análisis de datos cuantitativos																												
Identificación de casos de interés																												
Entrevistas																												
Análisis de datos cualitativos																												

