

Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Informática

Desarrollo de la autonomía cognitiva para el aprendizaje de idiomas
en modalidad a distancia en un centro de autoacceso

Tesis

Que como parte de los requisitos
para obtener el Grado de

Doctor en Innovación en Tecnología Educativa

Presenta

Oscar Morales Sánchez

Dirigido por:

Dra. Ma. Teresa García Ramírez

Co-Director:

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz

Querétaro, Qro. a 23 de octubre de 2024

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Informática
Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa

Desarrollo de la autonomía cognitiva para el aprendizaje de idiomas en
modalidad a distancia en un centro de autoacceso

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado
Doctor en Innovación en Tecnología Educativa

Presenta

Oscar Morales Sánchez

Dirigido por:

Dra. Ma. Teresa García Ramírez

Co-dirigido por:

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz

Dra. Ma. Teresa García Ramírez
Presidente

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz
Secretario

Dr. Ricardo Chaparro Sánchez
Vocal

Dra. Rocío Edith López Martínez
Suplente

Dra. Diana Margarita Córdova Esparza
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Octubre 2024
México

Dedicatorias

A mi abuela y abuelo quienes hablaban mazahua y me inspiraron el amor por los idiomas.

A mis padres.

“Pack a pillow and a blanket. Go, see the world. You will never regret it.”

The Namesake

Agradecimientos

A la Universidad Autónoma de Querétaro, sin cuyo apoyo hubiera sido difícil culminar esta meta personal y profesional.

A mi directora y codirectora de tesis Dra. Ma. Teresa García Ramírez y la Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz respectivamente por su guía y por compartir sus conocimientos y observaciones, así como el trabajo colaborativo fue enriquecedor para culminar este proyecto juntos. Mi más grande reconocimiento a su labor docente porque hacen posible la construcción del conocimiento.

A mi comité el Dr. Ricardo Chaparro Sánchez, la Dra. Rocío Edith López Martínez y la Dra. Diana Margarita Córdova Esparza, por sus comentarios que detonaron la reflexión de esta travesía académica.

A los estudiantes del Tecno Centro de Autoacceso de Lenguas de la Universidad Autónoma de Querétaro que contribuyeron sustancialmente para la creación de este proyecto.

A los asesores del Tecno Centro de Autoacceso de Lenguas de la Universidad Autónoma de Querétaro por sus observaciones a la propuesta.

A la música, que me acompañó en la redacción y construcción durante los días y noches de arduo trabajo.

ÍNDICE

Índice de figuras	vii
Índice de tablas	ix
Resumen	1
Summary	2
1. Introducción.....	3
1.1 Planteamiento del problema.....	5
1.2 Justificación.....	9
1.3 Pregunta principal	11
1.4 Preguntas específicas	12
1.5 Hipótesis	12
1.6 Objetivos de investigación.....	12
1.7 Objetivo General	12
1.8 Objetivos Específicos	12
2. Marco teórico.....	14
2.1 Educación a distancia (ED)	15
2.1.1 Ambientes de aprendizaje	17
2.1.2 Ambientes y comunidades de aprendizaje	20
2.2 Enseñanza-aprendizaje de idiomas en entornos virtuales	22
2.3 Centros de autoacceso	24
2.4 Aprendizaje autónomo	31
2.4.1 Desarrollo de la autonomía.....	34
2.4.2 Autoacceso y autonomía	35
2.5 Teorías del aprendizaje.....	36
2.5.1 Teoría Conductista.....	36
2.5.2 Teoría Cognitivista	37
2.5.3 Teoría Constructivista	39
2.5.4 El Conectivismo	40

2.5 Estilos de aprendizaje	41
2.6 Diseño instruccional	43
2.6.1 Modelo de Gagné y Briggs	45
2.6.2 Modelo de Davis	47
2.6.3 Modelo de Dick y Carey y Carey.....	49
2.6.4 Modelo ADDIE	49
2.7 Modelo ADDIE para diseñar la PDAA-CAA	52
2.7.1 Análisis	53
2.7.2 Diseño.....	55
2.7.3 Desarrollo	59
2.7.4 Implementación.....	60
2.7.5 Evaluación	64
3. Metodología.....	66
3.1 Población	66
3.2 Variables	68
3.3 Instrumentos de diagnostico	69
3.4 Instrumento para evaluar la propuesta.....	72
3.5 Validación de instrumentos	75
3.5.1 Validación juicio de expertos	75
3.6 Pilotaje de los instrumentos para construir la PDAA-CAA	76
4. Resultados	78
4.1 Resultados de la validación de instrumentos	78
4.1.1 Resultados del Instrumento 1 para construir la PDAA-CAA	79
4.1.2 Resultados del Instrumento 2 para construir la PDAA-CAA	83
4.1.3 Resultados del Instrumento 3 para construir la PDAA-CAA	92
4.2 Resultados Prueba piloto	99
4.3 Resultados validación del instrumento para el pretest y postest.....	100
4.4 Resultados del pretest y postest.....	101
4.5 Resultados por categorías	105
4.5.1 Grado de autonomía para el aprendizaje de idiomas	105
4.5.2 Estrategias para fomentar el aprendizaje autónomo.....	106

4.5.3 Actividades que contribuyeron al autoaprendizaje.....	108
4.6 Evaluación de la PDAA-CAA por docentes.....	109
6. Discusión.....	117
7. Conclusiones.....	120
8. Referencias	125
9. Anexos	138
9.1 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 1 Unidad 1.1	138
9.2 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 1 Unidad 1.2	142
9.3 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 1 Unidad 1.3	144
9.2 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 2 Unidad 2.1	146
9.2 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 2 Unidad 2.2	149
9.2 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 2 Unidad 2.3	151
9.2 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 3 Unidad 3.1	153
9.3 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 3 Unidad 3.2	156
9.4 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 4 Unidad 4.1	159
9.4 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 4 Unidad 4.2	162
9.5 Exploración de la autonomía en la PDAA-CAA.....	165
9.6 El plan de trabajo en la PDAA-CAA	166
9.7 Los objetivos de aprendizaje en la PDAA-CAA.....	167
9.8 Abordaje del vocabulario en la PDAA-CAA.....	168
9.9 Abordaje de la gramática en la PDAA-CAA	169
9.10 Ejercicios de práctica en la PDAA-CAA	170
9.11 Autoevaluación de actividades.....	171

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Guía para la evaluación del CAA	29
Figura 2 Modelo instruccional de Gagné y Briggs	46
Figura 3 Los 9 eventos instruccionales de Gagné	46
Figura 4 Modelo instruccional de Dick, Carey y Carey	49
Figura 5 Implementación del modelo ADDIE para la PDAA-CAA.....	52
Figura 6 Etapas de la propuesta.....	53
Figura 7 Características del MCERL	57
Figura 8 Actividades del TECAAL previas a la PDAA-CAA.....	62
Figura 9 Actividades de TECAAL con la PDAA-CAA	63
Figura 10 Relación de variables del proyecto doctoral	69
Figura 11 Técnicas de recolección de datos	70
Figura 12 Aprendizaje de idiomas	80
Figura 13 Estrategias autónomas.....	81
Figura 14 Autogestión	82
Figura 15 Aprendizaje de vocabulario	84
Figura 16 Aprendizaje de gramática.....	85
Figura 17 Comprensión auditiva.....	86
Figura 18 Producción oral	87
Figura 19 Comprensión de lectura	88
Figura 20 Las actividades.....	89
Figura 21 Material didáctico.....	90
Figura 22 Evaluación de actividades	91
Figura 23 Estilo visual	93
Figura 24 Estilo auditivo	94
Figura 25 Estilo kinestésico.....	95
Figura 26 Estilo de aprendizaje mayormente auditivo	96
Figura 27 Estilo de aprendizaje mayormente visual	96
Figura 28 Estrategias mayormente utilizadas.....	107
Figura 29 Actividades más frecuentes para el autoaprendizaje	108
Figura 30 Categoría 1 y 2 de la rúbrica	110

Figura 31 Categoría 3, 4, 5 y 6 de la rúbrica	111
Figura 32 Categoría 7 y 8 de la rúbrica	112
Figura 33 Categoría 9, 10, 11 y 12 de la rúbrica	113
Figura 34 Categorías de la pregunta abierta	115
Figura 35 Categorías de la pregunta abierta	116

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Clasificación del centro de autoacceso de Salazar	25
Tabla 2	Clasificación de centros de autoacceso de Gardner y Miller	26
Tabla 3	Clasificación del CAA de la UAQ	28
Tabla 4	Fases del modelo ADDIE	50
Tabla 5	Competencias A2 del MCERL	58
Tabla 6	Implementación de la propuesta didáctica	61
Tabla 7	Guía tecno-pedagógica	63
Tabla 8	Etapas de evaluación de la PDAA-CAA	65
Tabla 9	Población de estudio	67
Tabla 10	Clasificación de variables del proyecto	68
Tabla 11	Instrumentos del proyecto	71
Tabla 12	Instrumento para medir la autonomía en la PDAA-CAA: objetivo 1	72
Tabla 13	Instrumento para medir la autonomía en la PDAA-CAA: objetivo 2	73
Tabla 14	Instrumento para medir la autonomía en la PDAA-CAA: objetivo 3	74
Tabla 15	Rúbrica para juicio de expertos del proyecto	76
Tabla 16	Resultados de validación de instrumentos	79
Tabla 17	Resultados prueba piloto	99
Tabla 18	V de Aiken del instrumento para la PDAA-CAA: objetivo 1	100
Tabla 19	V de Aiken del instrumento para la PDAA-CAA: objetivo 2	101
Tabla 20	V de Aiken del instrumento para la PDAA-CAA: objetivo 3	101
Tabla 21	Prueba de Wilcoxon G1	102
Tabla 22	Prueba de Wilcoxon G2	103
Tabla 23	Prueba de Wilcoxon G3	103
Tabla 24	Prueba de Wilcoxon G4	104
Tabla 25	Promedio de la prueba de Wilcoxon por grupo	105
Tabla 26	Grado de autonomía	106
Tabla 27	Estrategias autónomas	106
Tabla 28	Promedio de la PDAA-CAA por docentes	114

RESUMEN

Los centros de autoacceso (CAA) son lugares donde los estudiantes pueden elegir libremente las actividades que favorecen su aprendizaje y la práctica de un idioma extranjero. Estos centros se establecieron en universidades públicas de México hace más de tres décadas, lo que indica que se han adaptado a las políticas educativas y contextuales de su entorno. Con el avance de la tecnología y los recursos digitales en la educación, han surgido nuevos espacios que ofrecen diversas formas de construir el conocimiento. Una de las características clave de los centros de autoacceso es la promoción de la autonomía, un principio fundamental de su filosofía. Al igual que otros entornos de aprendizaje, estos centros han tenido que integrar espacios virtuales, especialmente más frecuentemente desde la pandemia de COVID-19. Por ello, este trabajo doctoral presenta una propuesta para los Centros de Autoacceso en la Universidad Autónoma de Querétaro. El objetivo es fortalecer la autonomía en el aprendizaje de idiomas mediante una propuesta didáctica-pedagógica basada en el modelo de diseño instruccional ADDIE. Se diseñaron y validaron instrumentos específicos a través del juicio de expertos y el método estadístico V de Aiken. Los resultados obtenidos mediante un pretest y un postest indicaron una tendencia positiva en el desarrollo de la autonomía. De la misma manera, la prueba no paramétrica de Wilcoxon respaldó la hipótesis de investigación, revelando diferencias en los niveles de autonomía entre los grupos de estudio. En resumen, el desarrollo del proyecto permitió realizar cambios en la estructura para la elaboración de actividades del CAA de la universidad, incorporando aspectos teóricos y prácticos que orientan al estudiante hacia una formación el aprendizaje autónomo.

Palabras clave: diseño instruccional, aprendizaje autónomo, aprendizaje de idiomas, centros de autoacceso

SUMMARY

Self-access centers (SACs) are places where students can freely choose the activities that foster learning and practice of a foreign language. These centers were established in public universities in Mexico more than three decades ago, thus indicating that they have adapted to the educational and contextual policies of their environment. With the advance of technology and digital resources in education, new spaces have emerged offering diverse ways of constructing knowledge. One of the main characteristics of SACs is the promotion of autonomy, a fundamental principle of their philosophy. Like other learning environments, these centers have had to integrate virtual spaces, especially most frequently since the COVID-19 pandemic. Therefore, this doctoral work presents a proposal for the SACOs at the Autonomous University of Querétaro. The objective is to enhance autonomy in language learning through a didactic-pedagogical proposal based on the ADDIE instructional design model. Specific instruments were designed and validated through the judgment of experts and Aiken's V statistical method. The results obtained through a pretest and a posttest reported a positive tendency in the development of autonomy. Likewise, the Wilcoxon nonparametric test supported the research hypothesis, revealing differences in autonomy levels between the study groups. In summary, the development of the project allowed to make changes in the structure for the elaboration of the university's SAC activities, by incorporating theoretical and practical aspects that guide the student towards an autonomous learning formation.

Keywords: instructional design, autonomous learning, language learning, self-access centers

1. INTRODUCCIÓN

El autoaprendizaje en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) es un componente esencial en los planes de estudio y de las estrategias que cada docente aplica en su cátedra. En particular, los docentes de idiomas emplean diversas estrategias didácticas para hacer el aprendizaje más significativo e interactivo. Para lograr esto, es fundamental que el maestro de idiomas utilice herramientas y recursos didáctico-pedagógicos, incorporando desde el siglo XXI el uso de la tecnología y entornos digitales, los cuales son cruciales para crear un ecosistema de aprendizaje.

La Facultad de Lenguas y Letras ha incluido en sus programas de enseñanza de idiomas el uso del Centro de Autoacceso (CAA) durante varias décadas. La filosofía del CAA se centra en el aprendizaje autónomo y los estilos de aprendizaje, y, en combinación con las actividades y el apoyo de asesores de idiomas, tiene como objetivo promover el autoaprendizaje. Este espacio académico está disponible para otras facultades de la universidad y también para el público general que desee utilizar el CAA, ya sea para continuar practicando un idioma previamente estudiado o para iniciar el aprendizaje de uno nuevo.

Desde su creación en los años 90, los CAA se han expandido en las universidades públicas de México. Su filosofía busca capacitar a los alumnos para que tomen control de su aprendizaje, convirtiéndose en aprendices autónomos.

Para lograr este objetivo, es importante integrar teorías sobre estilos y estrategias de aprendizaje en estos entornos, considerando que existen tiempos, métodos y estrategias para alcanzar los objetivos planteados. Asimismo, es necesario reconocer el cambio en el rol del estudiante y del docente; en estos espacios, el maestro o asesor se convierte en un apoyo lingüístico, un experto en estrategias de aprendizaje y un creador de contenidos, ya sean originales o adaptados, con el fin de promover el autoaprendizaje.

Estos elementos son fundamentales para el funcionamiento de un CAA y han evolucionado con la inclusión de tecnologías, tanto analógicas como digitales. Actualmente, los CAA están adoptando herramientas digitales relacionadas con la educación a distancia y en línea. Dado que muchos de los estudiantes que utilizan este servicio son nativos digitales y tienen acceso inmediato a información a través de dispositivos móviles, es necesario adaptar la estructura, materiales y actividades. No se puede mantener la misma dinámica que se usaba cuando el acceso a la información y a internet era limitado como una herramienta de aprendizaje.

Siguiendo las propuestas de los modelos educativos de las Universidades Públicas Estatales, se destaca que el aprendizaje debe centrarse en las necesidades del estudiante, incorporando elementos para desarrollar la autonomía y el autoaprendizaje, así como un aprendizaje flexible. En términos de innovación, se enfatiza que el aprendizaje debe ser accesible para quienes lo necesiten, y se respalda teóricamente que se enseña y se aprende de forma diferente con el uso de la tecnología (Muñoz, 2010; SEP, 2017; UAQ, 2017).

En este contexto, el CAA de la UAQ busca crear nuevos escenarios para fomentar la autonomía en el aprendizaje de idiomas a distancia mediada por la tecnología, bajo este panorama se inició una transición a la virtualidad desde 2018, aunque sin una propuesta que aplicara los elementos teóricos del diseño instruccional.

La presente investigación tiene como objetivo desarrollar y aplicar una propuesta didáctica para el CAA de la UAQ en su modalidad virtual, fundamentada en el modelo de diseño instruccional ADDIE, donde través de su estructura se busca mejorar la autonomía en el aprendizaje de idiomas.

La tesis está distribuida en secciones para una mejor organización, se describe el contenido de cada sección en los siguientes párrafos. En la sección del marco teórico se exploran aspectos relacionados con el aprendizaje autónomo, los estilos de aprendizaje y su conexión con teorías educativas, así como las características y definición de los centros de autoacceso. Dado que se trata de una propuesta para entornos virtuales, se abordan aspectos de educación a distancia y

entornos virtuales de aprendizaje, además de cómo el diseño instruccional aporta herramientas teóricas y sistemáticas para su desarrollo.

La sección de metodología y resultados describe una investigación cuantitativa que utilizó instrumentos específicamente diseñados para esta propuesta y validados por juicio de expertos. Siguiendo el modelo instruccional ADDIE, se presentan los resultados de la etapa del análisis para el desarrollo, diseño e implementación de la propuesta, así como una prueba piloto y su aplicación en grupos de estudio. Se incluyen los resultados de la prueba no paramétrica de Wilcoxon para evaluar las diferencias significativas en la autonomía entre las mediciones previas y posteriores a la intervención. Del mismo modo, la propuesta fue evaluada por un grupo de docentes de idiomas para identificar áreas de mejora.

Finalmente, se presentan la discusión y las conclusiones donde se analizan los resultados obtenidos en contraste con proyectos de investigación similares y en qué medida han tenido impacto en otros contextos. Posteriormente, se concluyen los alcances, limitaciones y posibles futuras líneas de investigación sobre el tema tratado.

1.1 Planteamiento del problema

La presente investigación parte de un hecho observable en los CAA en México, donde se ha notado una falta de conocimiento aplicado sobre el aprendizaje autónomo y el tipo de estrategias que se requiere para alcanzar el grado de autonomía acorde con la filosofía de los CAA. Estos espacios de aprendizaje han incorporado varios recursos que se han adaptado a las necesidades de cada contexto educativo y población, aprovechando la tecnología que está en auge al momento de su implementación como apoyo al autoaprendizaje. En este sentido, se han creado diversas estrategias pedagógicas y didácticas con el fin de asegurar el logro de los objetivos centrales de estos centros, que van desde rutas de trabajo (*pathways*), hojas de trabajo por habilidades lingüísticas, hasta la incorporación de

la modalidad a distancia según los requerimientos de este siglo XXI (Gutiérrez y Hernández, 2021).

Desde la proliferación de los CAA en México, no existe un dato preciso de cuántos existen en todo el territorio nacional. Sin embargo, se han hecho dos trabajos importantes que recopilan la historia de cada uno de ellos. La mayoría de los CAA pertenecen a universidades públicas estatales, siendo en 1999 cuando la Universidad Nacional Autónoma de México hace un recuento de los CAA existentes en ese momento, registrando un total de 60. Posteriormente, en el año 2019, la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad de Sonora crearon otro censo en el cual se referenciaron 30 espacios, por lo que no se sabe ciertamente si los demás existentes en 1999 han desaparecido o no fueron incluidos en este último censo. Es importante mencionar que, en este último directorio, se desconoce la razón por la cual no aparece información sobre otras universidades que también cuentan con espacios para el autoaprendizaje, siendo referentes importantes en congresos o foros sobre el tema.

Gardner y Miller (1999), indican que los CAA basan su propuesta filosófica en las teorías sobre estilos de aprendizaje, enseñanza centrada en el estudiante, motivación, cognición y metacognición, así como el desarrollo de la autonomía. Además, incorporan elementos humanos y tecnológicos que, en conjunto, crean el espacio propicio para el aprendizaje autodirigido. Dicho en palabras de Murray (2018), este entorno se considera como un ecosistema social y dinámico de autoaprendizaje, ya que se requiere de la interacción entre pares, tutores (asesores de idioma), espacios físicos y actividades para que se construya el concepto de autoaprendizaje.

El aprendizaje autónomo de idiomas ha sido un tema de investigación que, desde varias perspectivas, han explicado su pertinencia y sus problemas a resolver. Teniendo en cuenta que para desarrollar el aprendizaje autónomo de los estudiantes se requiere que los docentes conozcan sobre aspectos pedagógicos, psicológicos y el manejo de la motivación en el alumno, así como poseer la habilidad para elaborar materiales para el autoaprendizaje. Por otro lado, el estudiante debe

conocer sobre su estilo de aprendizaje, así como sus estrategias cognitivas y metacognitivas. Si bien, el logro de los objetivos es un trabajo en conjunto entre los involucrados, es indispensable que exista un entrenamiento previo para conocer qué es la autonomía en el aprendizaje y qué características deben contener los materiales diseñados para el autoaprendizaje. El conjunto de estos elementos justifica la creación de una propuesta didáctica-pedagógica que contribuya a la construcción de este escenario.

Uno de los conceptos centrales de esta investigación es la autonomía en el aprendizaje. Gardner y Miller (1999) la define como la habilidad de encargarse o responsabilizarse de su propio aprendizaje. Es el momento en el que el aprendiente es completamente responsable en la toma de decisiones concernientes a su aprendizaje y su implementación para llegar a un objetivo final, incluyendo el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas.

Los mismos autores en sus aportaciones la clasifican como una característica personal, un concepto político y una práctica educativa. Dentro de estas definiciones, los autores destacan la relación psicológica que existe entre los procesos de aprendizaje y el contenido. La autonomía no se limita únicamente a la libertad de aprender, sino que también implica la oportunidad de ser un individuo que construye su propio criterio mediante la interacción social.

Para conocer cuáles son los aspectos necesarios para fomentar la autonomía en los estudiantes, Erdocia (2014) menciona que esto puede lograrse a través de la elaboración de un *syllabus* que contenga elementos que aborden la importancia de la formación en autonomía y las estrategias que el estudiante debe utilizar para llegar a ella. Es crucial destacar que la autonomía no se desarrolla de manera aislada, sino que también puede construirse por medio de la interacción social. Es por medio de esta socialización que la autonomía transforma al individuo y lo ayuda a alcanzar sus objetivos académicos, laborales y de vida.

El desarrollo de la autonomía basa su concepto en los principios del constructivismo, donde el alumno aprende a aprender. Este proceso se facilita siempre y cuando se propicie un entorno estimulante creado por el docente, donde gradualmente el

estudiante desarrolla un pensamiento crítico y reflexivo sobre su propio proceso de aprendizaje. Algunos autores afirman que:

El aprendizaje autónomo promueve una autogestión del conocimiento para educarse a sí mismo, para lo cual se requiere de la apropiación de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen el dominio de las habilidades de pensamiento de orden superior. Por consiguiente, el aprendizaje autónomo requiere de una autorregulación que incluya la planificación, el control y el diseño de planes de mejoramiento a favor de estrategias de aprendizaje que promuevan una reflexión consciente del proceso de aprender a aprender (Chica, 2012, p. 170)

Esto indica que es indispensable diseñar una propuesta didáctica-pedagógica que esté sustentada en las definiciones y estrategias cognitivas y metacognitivas para desarrollar la autonomía en el aprendizaje. Aquí se vislumbra a la autonomía como una estrategia que conlleva a la formación de procesos metacognitivos que son aquellos en los que el estudiante es autogestiona su propio aprendizaje, es decir, se vuelve un individuo autónomo.

El concepto de autonomía tuvo un impacto significativo en México con la implementación de los Centros de Autoacceso (CAA) en 1992. Ese año, la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Británico y universidades públicas estatales iniciaron la capacitación de maestros en la enseñanza del inglés. Posteriormente, se unieron docentes de francés, respaldados por la Embajada de Francia a través del CRAPEL (*Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques*) (Castillo y Domínguez, 2019).

Con el tiempo, cada universidad ha adoptado diferentes enfoques para satisfacer las necesidades específicas de su población. A través de coloquios y congresos, se ha podido observar la evolución y las estrategias implementadas en los CAA, gracias a una evaluación constante. Es importante destacar que una de las figuras académicas clave al inicio de este importante proyecto nacional fue Patricia Grounds, del Consejo Británico, quien brindó asesoría para poner en marcha esta

propuesta. El objetivo de esta iniciativa era que los estudiantes desarrollaran mejores habilidades comunicativas, facilitando su integración en un contexto global económico y cultural. Esto resultó especialmente relevante con el inicio del Tratado de Libre Comercio (TLC) entre Canadá, Estados Unidos y México, lo que generó una alta demanda de profesionistas que necesitarían “dominar” el idioma inglés como herramienta de comunicación y de desarrollo laboral (Castillo y Domínguez, 2019).

La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ha dado paso a un nuevo enfoque en los CAA. Se han incorporado elementos que no dependen necesariamente de la presencialidad y la sincronía y se han adaptado para dar respuesta a las necesidades como la movilidad, el espacio y el tiempo. Por tal motivo, es necesario incluir actividades y recursos digitales que den respuesta a estos nuevos formatos de aprendizaje, tales como implementación de plataformas de aprendizaje, actividades asincrónicas y el uso de videollamadas (Uzun, y Guven-Yalcin, 2021).

En este contexto, el CAA de la UAQ ha incorporado elementos de la educación a distancia para integrar espacios físicos y virtuales, así como actividades presenciales y en línea, tanto sincrónicas como asincrónicas. No obstante, la integración de estos nuevos entornos exige una planificación pedagógica y didáctica que incluya desde la creación de actividades y contenidos hasta el fomento de la autonomía de los estudiantes en entornos virtuales y el desarrollo de sus competencias digitales, tanto para alumnos como para quienes diseñan las actividades. Estos componentes dan pie al presente trabajo de investigación, que propone el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de idiomas.

1.2 Justificación

Los CAA son espacios donde convergen varios conceptos ligados a la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros. A lo largo de su historia, estos espacios educativos han utilizado varias estrategias para adecuarse a las necesidades de

sus usuarios y los avances tecnológicos. Sin embargo, uno de los conceptos que los ha acompañado desde su concepción es la autonomía en el aprendizaje. Por lo tanto, el cuerpo académico que labora en torno a los CAA debe generar estrategias para promover un cambio real en la autonomía de los estudiantes. A lo largo de varias décadas, se han implementado estrategias para alcanzar esta meta que persiguen estos espacios académicos. Además, se han sumado nuevas tendencias relacionadas con la incorporación de espacios virtuales que fomentan tanto la práctica del idioma como el desarrollo de la autonomía.

Estas nuevas modalidades que los centros de autoacceso han adoptado, aceleraron su proceso a partir de la pandemia por COVID-19. Ya era bien sabido que se requiere de una planeación; tal y como lo afirma Martínez et al. (2008), es importante destacar la necesidad de crear un entorno virtual que propicie el cambio paulatino de un entorno presencial a uno más virtual, cuya estructura debe guiar a sus participantes hacia una autonomía gradual.

Es importante destacar que esta incorporación paulatina debe promover el aprendizaje independiente en los entornos virtuales. Al respecto, Benavides (2000) señala que el aprendizaje autónomo en los centros de autoacceso debe integrarse a partir de la planificación, creación, selección e implementación de herramientas digitales complementarias que apoyen al aprendizaje autónomo. A este fenómeno lo llama una alfabetización en la autonomía. Ambos autores coinciden en que es indispensable crear propuestas didácticas que, además de abordar los contenidos de un plan de estudios, formen en autonomía.

Dicho lo anterior, la incorporación de entornos virtuales que fomentan la autonomía en los centros de autoacceso está sujeta a una planeación, para lo cual se recurre al diseño instruccional que, a través de sus múltiples modelos, pueda sistematizar este proceso mediante una propuesta dentro de la virtualidad de los centros de autoacceso. Esto coincide con lo que Sacón et al. (2024) expresan, en que una propuesta estructurada motiva el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la interacción de sus participantes y sus actividades, cuyos materiales deben dirigirse no solamente para fomentar la práctica o aprendizaje de un idioma, sino también

para brindar de herramientas al estudiante para que conozca cómo construir su propio camino hacia la autonomía o los procesos metacognitivos en su aprendizaje (Afdillah y Arrasyid, 2021)

Es importante destacar que, para determinar si realmente existe un cambio en el grado de autonomía de los estudiantes en una propuesta educativa, didáctica o en los centros de autoacceso, es indispensable contar con herramientas para medir esta variable. En este sentido, Hernández y Abad (2021) proponen incluir elementos evaluativos dentro de las plataformas de aprendizaje para medir el impacto de la transición al aprendizaje en línea en la autonomía de los estudiantes.

Ante este panorama, el Centro de Autoacceso de la Universidad Autónoma de Querétaro ha iniciado la etapa de la incorporación de entornos virtuales en su propuesta filosófica. En este contexto, es necesario crear una propuesta didáctica que fomente la autonomía en el aprendizaje de idiomas mediante el uso del diseño instruccional. Tras un análisis de su situación actual, se considera imperativo reestructurar las actividades con el fin de establecer un ecosistema de autoaprendizaje en el cual los niveles de autonomía sean mayores que los obtenidos hasta ahora.

1.3 Pregunta principal

De acuerdo con lo señalado previamente, surgen las siguientes preguntas e hipótesis de investigación, así como los objetivos para responder a los planteamientos.

¿Qué estrategias de aprendizaje influyen en el desarrollo de la autonomía cognitiva para el aprendizaje de idiomas en estudiantes del CAA de la UAQ en modalidad virtual?

1.4 Preguntas específicas

¿Qué nivel de autonomía cognitiva tienen los aprendientes del CAA para trabajar con materiales en línea?

¿Qué características deben tener los materiales de autoaprendizaje de idiomas para que fomenten la autonomía cognitiva de los usuarios del CAA en modalidad a distancia?

1.5 Hipótesis

La implementación de una propuesta didáctico-pedagógica basada en el modelo de diseño instruccional ADDIE fomentará el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de idiomas entre los estudiantes del CAA en su modalidad virtual.

1.6 Objetivos de investigación

Para dar solución a la problemática que se presenta en el aprendizaje de idiomas en modalidad a distancia en un entorno particular como es un CAA dentro de la Universidad Autónoma de Querétaro, se plantean los siguientes objetivos.

1.7 Objetivo General

Diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de la autonomía cognitiva para el aprendizaje de idiomas a distancia en el CAA de la UAQ.

1.8 Objetivos Específicos

1. Identificar los factores cognitivos y grado de autonomía que intervienen para el desarrollo del aprendizaje de idiomas en línea en el centro de autoacceso.

2. Identificar las competencias digitales y didácticas que los asesores de idiomas utilizan para diseñar materiales de autoaprendizaje de idiomas en modalidad virtual en el centro de autoacceso.
3. Identificar las teorías de aprendizaje que coadyuven en el diseño de la propuesta didáctica que fomenten la autonomía cognitiva en el aprendizaje de idiomas en modalidad virtual en el centro de autoacceso.
4. Desarrollar la propuesta didáctica con base a las teorías de aprendizaje que fomentan la autonomía cognitiva en el aprendizaje de idiomas en modalidad virtual en el centro de autoacceso.
5. Evaluar la propuesta didáctica para el diseño de los materiales de autoaprendizaje de idiomas en modalidad virtual que fomenten la autonomía en el centro de autoacceso.

2. MARCO TEÓRICO

La generación de conocimiento es, sin duda, una de las actividades que por excelencia hace que una sociedad evolucione y logre mejores estándares de vida. Siempre se busca la mejora constante en aras de la evolución social del ser humano. Dentro del ámbito del conocimiento se encuentra la educación, la cual ha ido de la mano desde que el hombre ha decidido ser partícipe de elongar su existencia a través de la transmisión de conocimientos. Claro está que la tarea educadora va más allá de una repetición de saberes. Hoy en día, las corrientes filosóficas de la educación aportan una visión más reflexiva y dinámica que en sus inicios, superando la actitud pasiva y repetitiva que se tenía en el pasado.

Todo el conocimiento generado en las teorías educativas tiene como objetivo dar respuesta a una problemática específica en un determinado espacio y tiempo, y bajo ciertos contextos, el uso de la tecnología ha generado herramientas que coadyuven a la innovación, no solo desde la perspectiva tecnocrática, sino también desde sus aportes epistemológicos.

El presente capítulo tiene como finalidad abordar los elementos teóricos que buscan dar respuesta a la pregunta inicial de esta investigación: el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de idiomas en entornos virtuales dentro de un CAA. Por tal motivo, se ha delimitado un conjunto de conceptos que contribuyen a la construcción del marco teórico. Estos van desde los aportes sobre el aprendizaje del idioma inglés hasta el aprendizaje autónomo en la educación, incluyendo sus características y sus acciones necesarias para su implementación. De la misma manera, se examinan conceptos como la autonomía cognitiva, que está estrechamente ligada con otros dos conceptos: la autogestión y los estilos de aprendizaje, los cuales son componentes fundamentales de la formación autónoma del estudiante.

Estos conceptos enunciados se enmarcan en el contexto de los centros de autoacceso, la andragogía y los entornos virtuales de aprendizaje, cuya filosofía central es la autonomía. Esto lleva al diseño de cursos adaptados para estudiantes adultos y a los entornos virtuales de aprendizaje. Para lograr esto, es indispensable

hablar del Diseño Instruccional (DI), el cual establece varias etapas a considerar para la creación de contenido y actividades que, desde el punto de vista lingüístico, cumplan los objetivos de aprendizaje del idioma inglés, pero que al mismo tiempo se fomente la autonomía como una habilidad transversal.

2.1 Educación a distancia (ED)

Hoy en día, los programas educativos deben proponer opciones con diferentes modalidades. Esta situación implica que tanto maestros como alumnos con habilidades nulas o potencialmente a desarrollarse, son determinantes en el éxito o fracaso de la educación a distancia. Esta modalidad ha sido objeto de críticas respecto a su efectividad.

Considerando que uno de los objetivos de la educación a distancia es facilitar el acceso al conocimiento para aquellos estudiantes que, por limitaciones geográficas, temporales, económicas o físicas, no tienen acceso a la modalidad presencial, es necesario realizar un análisis sobre el tipo de habilidades mínimas que tanto alumnos como docentes deben poseer para participar en ella.

A inicios del siglo XXI, la UNESCO, tras la Declaración de Incheon del Foro Mundial sobre la Educación en mayo de 2015, publicó el Marco de Acción de Educación 2030. Este marco establece principios para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad con la finalidad de promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (Ainscow, 2019). Para lograr esto, es fundamental implementar políticas gubernamentales y ofrecer capacitación a los docentes para enseñar en sistemas a distancia, así como en entornos físicos y virtuales, beneficiando a maestros y estudiantes que no tienen acceso a las TIC. En los últimos años, se ha planteado la discusión sobre el acceso a internet como un derecho humano.

En lo que respecta al conocimiento, la sociedad se ha vuelto cada vez más compleja y transversal. Ya no se depende únicamente de las fuentes de información tradicionales, como las bibliotecas; ahora se dirige más hacia una sociedad que genera su propio conocimiento y lo distribuye. Es por esto por lo que las TIC sirven

de apoyo a la educación a distancia (ED) en tres rubros: la infraestructura, las herramientas y como objeto de estudio (Carrasco y Baldivieso, 2016). Estos autores aseveran que el término de ED no se refiere exclusivamente a una separación física, sino que también es temporal. Desde una concepción filosófica, el término distancia es relativo e involucra una noción de la percepción de la distancia.

La historia de la ED puede clasificarse en varias generaciones según Carrasco y Baldivieso (2016):

Primera generación: educación por correspondencia, donde los contenidos y la evaluación se llevaban a cabo por correo postal, había muy nula interacción entre docentes y alumnos, y mucho menos entre los propios alumnos. Esta generación tiene su auge durante el siglo XIX.

Segunda generación: incorporación de los medios de comunicación como el radio, el cine, la televisión, y el acceso a artículos impresos, se le conoce como educación a distancia abierta. Esta etapa tiene su auge en los años 60 's y 70' s del siglo XX.

Tercera generación: es la incorporación de elementos de la primera y segunda generación, pero en dimensión digital, posteriormente se van incorporando plataformas LMS, comienza la interacción con los demás participantes haciendo uso de métodos asincrónicos.

Cuarta generación: el alumno forma parte de su propio aprendizaje como ente creativo generando un entorno personal de aprendizaje.

Quinta generación: alumnos y docentes plasman sus necesidades de aprendizaje en sus objetivos en una comunidad mayormente enfocada en buscar contenidos que ayuden a desarrollar conocimientos, destrezas y habilidades.

Como se puede ver en la clasificación anterior, a partir de la tercera generación, el rol del alumno y docente va cambiando hacia uno más interactivo y autónomo. No es casualidad que, durante los últimos años del siglo pasado, se haya comenzado a establecer una clasificación sobre cómo se aprende y qué tipo de actividades son más adecuadas para cada persona, entiéndase entonces como estilo de aprendizaje. De aquí pueden desprenderse modelos como los de Kolb, Honey y

Mumford, que establecen un conjunto de características para lograr un aprendizaje centrado en el alumno (Rodríguez, 2018).

En el contexto mexicano, la ED comenzó a desarrollarse con mayor intensidad en la década de 1940. Navarrete y Manzanilla (2017) ofrecen un panorama de su historia en México, señalando que sus inicios se relacionan con la creación de la Escuela de Radio de Difusión Primaria para Adultos, cuyo objetivo era alfabetizar a las comunidades más remotas mediante la correspondencia. Además, destacan la fundación de diversas organizaciones e instituciones públicas, tanto estatales como nacionales, que han contribuido a formar el actual escenario de la ED en el país. Estas iniciativas surgieron con la intención de homogeneizar el aprendizaje y responder a la demanda demográfica del país.

2.1.1 Ambientes de aprendizaje

La educación mediada por las tecnologías de la información y la comunicación debe alcanzar ciertos objetivos, entre los cuales resalta el acceso a la información y la construcción del conocimiento, permitiendo que cualquier persona, sin importar su ubicación física o geográfica, pueda involucrarse en este proceso educativo. No obstante, una de las críticas más contundentes que se le hace a este tipo de educación, en contraste con la educación presencial, es la ausencia de un fundamento pedagógico-teórico que asegure un aprendizaje significativo genuino.

Muy a pesar de esta visión contrastante, se ha demostrado que una buena selección del diseño instruccional sobre el que se fundamenta el curso, junto con la selección intencionada de estrategias y materiales para modalidad virtual, ya sea asincrónica o sincrónica, garantiza lo que autores desde una visión cognitivista o constructivista buscan: el aprendizaje como la construcción de saberes y actitudes que se van adquiriendo por medio de la reflexión, la interacción con los pares y los expertos en la materia.

Este es el escenario ideal para un entorno virtual, al cual se le podría denominar entorno virtual de aprendizaje (EVA) o sistema administrador del aprendizaje, de tal manera que, debe tener ciertas características dentro de las cuales Miranda (2004) menciona que:

1. Cualquier contenido dentro de una página web proporciona información de diferentes temáticas, considerando esta característica, es muy importante mencionar que el docente debe conocer los sitios confiables de donde se recaba la información que se presenta, recordemos que no todo contenido subido a la red es verídico y confiable.
2. El EVA es un espacio social, ya que existen diversas herramientas de interacción entre alumnos y docentes, las cuales podrían considerarse los chats, mensajería instantánea, correo electrónico y foros. En este sentido el autor retoma el concepto de la construcción del conocimiento por medio de la interacción sea sincrónica o asincrónica.
3. Los EVA son la representación virtual del espacio físico de la institución, se pueden considerar espacios virtuales formales, donde se almacena el contenido del curso, e informales donde los participantes pueden expresar sus ideas sobre los temas del curso o alguna temática general, un café virtual.
4. Los participantes del EVA son activos y actores, pues el tipo de estrategias de aprendizaje hará que se involucren en los procesos de análisis y búsqueda de información.
5. Los EVA no pretenden únicamente ser exclusivos de la educación a distancia, pueden ser complemento de un modelo presencial, una modalidad híbrida o el concepto de aula invertida.
6. Utilizar múltiples herramientas en un EVA favorece la concepción sobre los estilos de aprendizaje y las formas de evaluar. Aporta un mayor número de opciones para que los alumnos puedan construir su andamiaje cognitivo.

7. A través de ciertas estrategias y herramientas de enseñanza, los EVA pueden solucionar el problema de ciertos contextos que la presencialidad requiere, por medio de videoconferencias.

¿Qué elementos son necesarios para crear un EVA eficiente bajo un modelo mediado con las TIC en cualquier modalidad de enseñanza? Colina y Bustamante (2009) mencionan que es necesario cubrir una serie de elementos que deben considerarse al momento de su implementación en el diseño de un curso.

1. Determinar el objetivo para responder a las necesidades o problemática del grupo a quien va dirigido el curso, el entorno local o internacional en algunos casos.
2. Determinar enfoques pedagógicos que sustentan su creación.
3. Diseñar estrategias didácticas a través de un análisis del contexto educativo y las preferencias de los estudiantes. Todo con la finalidad de establecer los roles, los recursos, las actividades y técnicas didácticas que se utilizarán para alcanzar los objetivos.
4. Determinar la función de las TIC, es decir cuál es su función si se pretende mediar la comunicación, tener acceso a la información, producir contenidos, y seleccionar las herramientas de colaboración.
5. Diseñar las actividades que se van a utilizar dentro y fuera del aula.
6. Establecer ambientes de aprendizaje colaborativo y redes de aprendizaje, todo esto a partir de situaciones reales.
7. Equilibrar entre la evaluación individual y grupal para medir lo aprendido en relación a los objetivos de manera congruente, en otras palabras, alinear la evaluación con los objetivos establecidos de aprendizaje.
8. Considerar las fortalezas y debilidades docentes en temas teóricos y prácticos del campo de la enseñanza mediada por las TIC.

Como indican estos elementos, la creación de un EVA debe ser accesible, incluyente y variado, dado que la población a la que está destinada esta propuesta presenta características particulares en aspectos físicos, psicológicos, tecnológicos, sociales, económicos y geográficos. Bravo et al. (2018) consideran estos aspectos en sus aportaciones y concluyen que, al incluir estos elementos, se facilita un proceso de aprendizaje significativo. Es importante señalar que una de las funciones de la educación a distancia es proporcionar acceso al conocimiento a cualquier persona desde cualquier ubicación. Los autores también analizan los impactos en comunidades de aprendizaje y en la construcción del conocimiento, así como las habilidades que los docentes deben poseer para integrar en sus planes didácticos tanto conocimientos teóricos como prácticos.

2.1.2 Ambientes y comunidades de aprendizaje

La interacción entre las personas y los recursos de los EVA, forman una comunidad de aprendizaje (CA), que se define como el conjunto de personas que tienen los mismos intereses y experiencias con el propósito de crear un intercambio de saberes para así conseguir un pensamiento colectivo. Este nuevo concepto se contrapone con la idea tradicional en la que los únicos poseedores del conocimiento eran los docentes. Dentro de esta nueva concepción, caben todos los participantes, sean expertos o principiantes, todos tienen algo que aportar desde su visión.

Una de las aportaciones principales de una CA es el fomento de la autonomía y el “entrenamiento” en la adquisición de conocimientos o habilidades. De acuerdo a (Miranda, 2014) al principio es necesario guiar al aprendiz en cuanto al manejo de conceptos y tareas, para que paulatinamente vaya adquiriendo mayor independencia en el manejo de las actividades. Actualmente, se puede recurrir a diversas estrategias mediadas por las TIC, que permiten fomentar esta propuesta, entre las cuales los foros y los chats tienen un aporte esencial de lo que pretende una CA ahora en un entorno virtual.

Según Duarte (2003), las comunidades de aprendizaje son actualmente interdisciplinarias, lo que permite un intercambio de conocimientos desde varias perspectivas. Actualmente en la UAQ, su Modelo Educativo Universitario prioriza una educación centrada en el aprendizaje, significativo, flexible y multi-inter-transdisciplinario. Es en este último aspecto donde da cabida a la formación de CA y EVA, teniendo en cuenta las características de cada uno. La universidad es el espacio donde se genera el conocimiento, por tal motivo algunos programas educativos están optando por flexibilizar sus contenidos y las estrategias de evaluación deben ser ejemplos de un trabajo multidisciplinar preferentemente.

Otra de las características de un ambiente de aprendizaje es la cuestión socializadora que se obtiene bajo este nuevo paradigma educativo. Es importante mencionar que existen enfoques pedagógicos que apuestan por la aplicación de conocimientos en escenarios reales. Para Duarte (2003) la educación debe ser “descentrada” más allá de los salones de clase, pues una enseñanza proveniente exclusivamente de los expertos como fuente de conocimiento, podría poner en riesgo la oportunidad de crear espacios para interactuar los saberes y experiencias de un campo del saber humano.

Según Quintero, Ibáñez et. al (2020) una de las corrientes del aprendizaje llamada el conectivismo tiene como fundamento explicar el efecto que tiene el uso de la tecnología sobre la manera en la que se enseña y se aprende. Esta nueva corriente se considera complementaria al conductismo, el cognitivism y el constructivismo, especialmente en términos digitales. Desde esta perspectiva, los ambientes y las comunidades de aprendizaje continúan siendo relevantes, pero ahora se incorporan elementos tecnológicos. Los docentes o los expertos de la comunidad deben saber seleccionar la información relevante de entre la abundante que existe en línea, en otras palabras, fomentar así una autonomía en el aprendizaje en los estudiantes.

Bajo este modelo de enseñanza, los docentes deben desarrollar habilidades para utilizar y aplicar el uso de las TIC en su salón de clases, ya sea presenciales, virtuales o híbridas. Si se pretende crear un EVA, este debe ser un esquema integral

en donde lo tecnológico, lo pedagógico y lo social interactúen en conjunto para valorar cómo y qué se aprende.

2.2 Enseñanza-aprendizaje de idiomas en entornos virtuales

Incorporar la tecnología en el área de los idiomas implica más allá del concepto teórico; son varios los factores que determinan el grado de incorporación de las TIC en la enseñanza de lenguas. Borromeo et al. (2018) enumeran algunas consideraciones para incluirlas en un diseño instruccional para idiomas:

1. El contexto del alumno, del docente, del aula y de la institución.
2. Los conocimientos de alumnos y maestros en entornos virtuales.
3. La disponibilidad y el acceso que tendrán los participantes y la institución para hacer uso de la tecnología.
4. La disposición de la institución, de los docentes y de los alumnos para incorporación a la tecnología como parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo a estos puntos, se debe tener mucho cuidado al momento de seleccionar el tipo de herramientas tecnológicas que se van a utilizar, pues la enseñanza de idiomas se ve frecuentemente deslumbrada por elementos novedosos y comerciales. Para no caer en dicho error, es pertinente tomar en cuenta lo siguiente: “Existen casos de novedades tecnológicas que fueron adoptados por el gobierno federal, pero se olvidó que existen necesidades sin cubrir entre profesores y estudiantes. El resultado es que esos programas son historia y ejemplos de fracasos tecnológicos” (Borromeo et al., 2018, p.147).

Como se expuso anteriormente, el éxito de incorporar las TIC en la enseñanza de idiomas no estriba únicamente en aspectos visuales o novedosos, sino en una justificación objetiva. En este sentido, el docente de idiomas debe poseer competencias para saber diferenciar entre un material que fomente un aprendizaje

significativo de otro que no. Según un estudio documental de González et al. (2017) se concluye que todo docente que desee aplicar las tecnologías en sus clases debe conocer los objetivos específicos de aprendizaje, fomentar un trabajo colaborativo, formar en valores y buscar la manera de socializar en el entorno.

Según Ríos et al. (2018), para potenciar las competencias digitales a través de los materiales de aprendizaje, es fundamental llevar a cabo un análisis de los estilos de aprendizaje y determinar cuál predomina en la comunidad que utilizará dichos materiales o actividades. Se sugiere utilizar el cuestionario CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje), que ayuda a identificar la relación entre los contenidos y los materiales, teniendo en cuenta características como la coherencia, la utilidad y el desarrollo de habilidades digitales. Además, este enfoque permite aplicar estas características a otras actividades, ya sean similares o diferentes.

Calderón y Córdoba (2020) y Morales y Ferreira (2008), enuncian que, dentro de la ED para la enseñanza de idiomas, se recurre a nuevas propuestas metodológicas como lo es el b-learning, la cual ofrece la posibilidad de crear experiencias educativas significativas mediante ambientes transformadores que promueven el pensamiento crítico, creativo y complejo en los estudiantes. Como consecuencia, el diseño de actividades contribuye al desarrollo de las destrezas lingüísticas en ambientes no presenciales y semipresenciales.

Soto (2019) analiza la eficacia académica de las modalidades de estudio virtual y presencial en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La autora concluye que ambas modalidades operan en igualdad de condiciones, ya que una complementa a la otra, fortaleciendo los conocimientos adquiridos. El estudio reveló que la población encuestada prefiere los cursos presenciales, debido a que brindan más información y mayor practicidad en el aprendizaje. Esto no implica que la modalidad presencial sea superior a la virtual, ya que depende de las preferencias individuales. No obstante, el estudio señala que un curso virtual diseñado de acuerdo con los principios tecnológicos es igualmente efectivo que uno presencial.

Kumar (2009) y García (2015), en sus estudios enfocados en el mejoramiento de las competencias comunicativas del idioma inglés en entornos virtuales en contextos no nativos, sus diseños ofrecen a sus estudiantes el espacio ideal para intercambiar ideas, colaborar o conversar con hablantes nativos de la lengua extranjera, mejorando así su competencia oral y escrita jugando y aprendiendo a través de las redes sociales de aprendizaje. Ambas propuestas buscan el desarrollo de la autonomía a través de una metodología de aprendizaje a distancia cuyo enfoque sea comunicativo, interactivo y ubicuo.

2.3 Centros de autoacceso

Las instituciones educativas que cuentan con espacios para el autoaprendizaje han creado espacios físicos o virtuales que, a través del autoacceso, tienen como objetivo proveer de estrategias, materiales, y orientación académica a quienes tienen como objetivo aprender de manera autónoma un idioma extranjero. De acuerdo a Dickinson (1989), el autoacceso se define como la manera en se conjuntan los materiales y el equipo al alcance del aprendiente. Es decir, el libre acceso para seleccionar entre los recursos disponibles que contribuyan a los objetivos de aprendizaje de cada individuo. Dado lo anterior, un centro de autoacceso se puede considerar como un EVA.

Cuando se habla de las necesidades del estudiante, se refiere al propósito por el cual se estudia un idioma extranjero. Este propósito puede ser una decisión personal, un interés específico, o bien, puede estar relacionado con aspectos académicos o laborales. Cada una de estas diferencias influye en la actitud del estudiante hacia el aprendizaje de un idioma y el interés que pondrá para alcanzar sus objetivos establecidos.

Por su parte, Sturtridge (1992) describe al autoacceso como el modo en que los materiales se encuentran a disposición de los aprendientes para que puedan seleccionar libremente aquellos que satisfagan sus necesidades y proporcionen

significado. Además, estos materiales y actividades fueron creados para ser utilizados por los estudiantes con un apoyo mínimo del profesor, si es necesario.

Los centros de autoacceso han sido clasificados en varias categorías según su objetivo, el tipo de actividades y materiales que ofrecen a sus usuarios, así como el grado de autonomía que se les otorga al ingresar y el nivel de acompañamiento lingüístico que requieren para aprender el idioma. En este sentido las Tablas 1 y 2 muestran las clasificaciones de los CAA (Salazar, 2017) (Gardner y Miller, 1999).

Tabla 1

Clasificación del centro de autoacceso de Salazar

Tipo	Características
Centro de recursos	Guiado por el maestro. Aprender haciendo. Medios para la producción y acervos de recursos didácticos. Laboratorio de aprendizaje y de medios para la producción.
Kumon	Ritmos y tiempos de aprendizaje libres. Asesorías. Fichas de trabajo por diversos niveles. Complementa y refuerza los conocimientos y habilidades.
Autoacceso	Libertad para elegir el material, medios, tiempos y ritmos de aprendizaje. Apoyo de un asesor. Combinación de actividades con el salón de clases. Aprender a aprender. Hojas de trabajo de propia creación, adaptadas y elaboración de rutas de aprendizaje (<i>pathways</i>). Complementa y refuerza los conocimientos y habilidades en el aprendizaje de idiomas.

De recursos para el aprendizaje autogestivo	<p>Libertad para elegir el material, medios, tiempos y ritmos de aprendizaje.</p> <p>Apoyo de un asesor.</p> <p>Aprender a aprender.</p> <p>Hojas de trabajo de propia creación, adaptadas</p> <p>Comunidades de aprendizaje.</p> <p>Educación a distancia.</p> <p>Ambientes de aprendizaje con espacios de exhibición e interacción con los individuos.</p> <p>Complementa y refuerza los conocimientos y habilidades en cualquier área del currículo.</p>
---	---

Tabla 2

Clasificación de centros de autoacceso de Gardner y Miller

Tipo	Características
De estudios	<p>Complementa la enseñanza del salón de clases.</p> <p>Los materiales de aprendizaje complementan el trabajo independiente.</p> <p>Asesores de idiomas.</p> <p>Tiempo de asistencia controlado por horas a la semana.</p>
De retiro	<p>Los estudiantes son alternados entre el salón de clases y el CAA guiados por el maestro.</p> <p>Provee de asesorías individuales para resolver dudas sobre el idioma estudiado.</p>
De aprendizaje programado	<p>El objetivo principal es desarrollar las habilidades de escritura del alumno a su propio ritmo.</p> <p>Hay rutas de aprendizaje (<i>pathways</i>) con el objetivo de fomentar la escritura.</p> <p>Asesores de idiomas.</p>
Centro <i>drop-in</i>	<p>Gran variedad de materiales para elegir.</p> <p>Se informa al alumno sobre el funcionamiento del CAA.</p> <p>Libertad para trabajar a su ritmo.</p> <p>Asesores de idiomas que desarrollen en el estudiante las estrategias de aprendizaje y estilos de aprendizaje.</p>

De aprendizaje autodirigido	<p>Gran variedad de materiales para elegir.</p> <p>Se informa al alumno sobre el funcionamiento del CAA.</p> <p>Libertad para trabajar a su ritmo.</p> <p>Asesores de idiomas que desarrollen en el estudiante las estrategias de aprendizaje y estilos de aprendizaje y se lleva un seguimiento de las sesiones de consulta para crear <i>pathways</i> individuales.</p>
De recursos	<p>Los aprendientes son completamente autónomos pues conocen sus estrategias de aprendizaje.</p> <p>Existe un bibliotecario que ayuda a localizar los materiales y pueden ser para consulta interna o externa.</p>
Conducido por menú	<p>Aprendientes sofisticados que planean e implementan su propio aprendizaje.</p> <p>Conocen sus estilos de aprendizaje para seleccionar del catálogo de materiales aquellos que desarrollarán sus habilidades en el idioma.</p>
Supermercado	<p>Los alumnos tienen la libertad de tener acceso a los materiales y analizarlos para seleccionar aquellos que cubran las necesidades requeridas.</p>
Acceso controlado	<p>Actividades basadas en tareas en donde los materiales son seleccionados por los maestros de clase y la asistencia es obligatoria.</p>
Acceso abierto	<p>Los sujetos conocen su estilo y estrategias de aprendizaje para determinar lo que quieren hacer para seleccionar los materiales apropiados.</p> <p>No existe un asesor académico que pueda ayudar en el aprendizaje, pero únicamente un bibliotecario para localizar los recursos.</p>

Al conocer estas dos clasificaciones, el modelo del CAA de la UAQ que se sigue de acuerdo a la clasificación anterior, es un modelo ecléctico, pues integra elementos de cada una de las propuestas. Sin embargo, desde sus inicios nunca ha funcionado en la variedad que los laboratorios de idiomas, donde los alumnos realizan sus prácticas dentro de su horario de clases, reciben la misma instrucción, y está

altamente controlado por el docente. La Tabla 3 describe las actividades y características con las que cuenta el CAA de la universidad TECAAL¹.

Tabla 3

Clasificación del CAA de la UAQ

Autonomía	Estrategias	Recursos
<p>Libertad del alumno para seleccionar actividades y materiales.</p> <p>El alumno maneja sus tiempos y ritmos de aprendizaje.</p>	<p>Apoyo del asesor para resolver dudas sobre un tema específico del idioma estudiado, buscar materiales de apoyo.</p> <p>Se les informa sobre el funcionamiento del CAA, los estilos y estrategias de aprendizaje.</p> <p>Actividades grupales dirigidas por asesores de idiomas para practicar la producción oral, pronunciación (presencial y a distancia).</p> <p>Aprendizaje y práctica del idioma de manera virtual.</p>	<p>Materiales auténticos, con fines didácticos, adaptados y de propia creación, clasificados por niveles.</p> <p>Algunas rutas de aprendizaje para trabajar habilidades específicas.</p> <p>Acceso libre a internet dentro del centro para consulta o práctica del idioma.</p> <p>Plataforma de registro e historial de asistencias.</p> <p>Plataformas de desarrollo académico para la realización de actividades en línea.</p> <p>Asesores para los idiomas inglés, francés, italiano, ruso y otomí.</p>

Uno de los aspectos importantes para saber la funcionalidad y efectividad de un CAA es el proceso de evaluación (Gardner y Miller, 1999) que se describe en la Figura 1. Esta evaluación puede aplicarse a los diversos servicios que ofrece el centro, para ello se recurre a diversas estrategias, siendo las más comunes las encuestas y entrevistas.

¹ TECAAL: Tecno Centro de Autoaprendizaje de Lenguas. Es el nombre del CAA de la UAQ.

Figura 1

Guía para la evaluación del CAA



El CAA de la UAQ, conocido como Tecno Centro de Autoaprendizaje de Lenguas (TECAAL), ha realizado periódicamente encuestas para evaluar principalmente los materiales y el servicio administrativo, y a partir de ello, se toman decisiones sobre posibles modificaciones. Sin embargo, un aspecto ha quedado fuera de este proceso es el servicio a distancia, que se ofrece a aquellos usuarios que, por cuestiones de modalidad y tiempo, no pueden acudir a realizar sus horas de prácticas.

A partir del año 2020, todos los servicios se trasladaron a la modalidad en línea. Por ello, es relevante determinar si lo que se ofrece satisface las necesidades de los estudiantes, si las actividades planteadas realmente contribuyen a su aprendizaje y si se están fomentando adecuadamente las habilidades de autonomía para aprender un idioma extranjero. Finalmente, es esencial determinar si los asesores cuentan con las competencias necesarias para utilizar las TIC en la modalidad virtual dentro del CAA de la UAQ.

Los centros de autoacceso han sido espacios propicios para la investigación. Entre las áreas de estudio más recurrentes se encuentra el tema de la autonomía en el aprendizaje, que está estrechamente relacionado con los CAA. Macías (2017) llevó a cabo un estudio en el que los estudiantes del autoacceso participan de manera activa y central en la planificación de sus propias rutas de aprendizaje. Esto se logra a través de la reflexión y el reconocimiento de sus necesidades e intereses personales. Así, se enfatiza que el CAA debe ser un lugar donde el aprendizaje del idioma es controlado y diseñado por el propio estudiante, con el apoyo del asesor.

Arrieta y Borloz (2010) realizaron un estudio que describe una efectiva renovación de los materiales didácticos. Estos materiales son adecuados para ser utilizados en cualquier programa, especialmente en la modalidad a distancia. Por lo tanto, deben ser evaluados en términos de su diseño, elaboración y aplicación. A partir de esto, se propone un enfoque pedagógico contextualizado, alineado con los objetivos y la intención educativa que se busca alcanzar.

Con estas definiciones e investigaciones, se puede decir que el aprendizaje en el CAA es dinámico y está basado en las necesidades que el estudiante tiene. Aquellos que optan por esta modalidad deben ser conscientes del grado de autonomía que se requiere para trabajar de manera efectiva en este entorno. A continuación, se enumeran algunos beneficios del aprendizaje de idiomas en los CAA para los estudiantes:

- a) Selección de actividades de acuerdo con las necesidades.
- b) Repetición de actividades hasta comprender el tema requerido.
- c) Horario flexible para trabajar las actividades.
- d) Desarrollo de la habilidad lingüística de su preferencia basada en sus necesidades y objetivos de aprendizaje.

Cabe mencionar que, al igual que existen ventajas, también existen desventajas, principalmente centradas en aspectos cognitivos y actitudinales de los estudiantes, tales como:

- a) Desconocimiento de estrategias de aprendizaje.
- b) Desconocimiento de los servicios que ofrece el CAA.
- c) Desconocimiento del estilo de aprendizaje.
- d) Poca motivación para aprender autónomamente debido a un aprendizaje mayormente guiado por el docente.

La efectividad y el impacto que tienen los CAA en la formación del aprendizaje han sido objeto de cuestionamientos; sin embargo, los CAA han implementado estrategias para fortalecer su fundamentación teórica. Para ello, es importante guiar al estudiante en la transición de una enseñanza mayormente guiada por el docente hacia un espacio donde existe mayor libertad para seleccionar materiales y determinar cuánto tiempo va a dedicar para alcanzar sus metas. En este sentido, los CAA cuentan con docentes cuya función es de asesorar, guiar e informar sobre cómo lograr esta nueva habilidad llamada autonomía en el aprendizaje.

Finalmente, los CAA han incorporado elementos particulares de las TIC, principalmente aquellos que se relacionan con el aprendizaje en entornos virtuales. Para lograrlo, han implementado estrategias en donde los CAA trascienden sus espacios físicos y brindan la oportunidad a aquellos que, por cuestiones laborales, físicas o geográficas, no pueden acudir personalmente. Además, se incluyen aquellos aprendientes que optan por un aprendizaje mayormente virtual debido a las características que ellos manifiestan, las cuales están relacionadas con los servicios ofrecidos por los CAA.

2.4 Aprendizaje autónomo

El entorno educativo ha experimentado el ir y venir de corrientes pedagógicas que han asignado diferentes roles tanto al alumno como al docente. Este recorrido comienza desde las teorías conductuales hasta las cognitivas, las cuales adoptan un enfoque centrado en el estudiante, considerándolo un ente activo, autónomo e

involucrado en su proceso de aprendizaje. En este contexto, el alumno recibe guía, orientación y retroalimentación por parte del educador.

Solórzano (2017) menciona las características que debe poseer un individuo autónomo, como son el pensamiento reflexivo, crítico y que, desde las teorías del cognitivismo, sea capaz de desarrollar estrategias para aprender por sí mismo. El autor también afirma que todo proceso de aprendizaje es modificable y transformable, lo que lleva a la creación de estructuras cognitivas más complejas. Por tal motivo, hablar de autonomía desde esta visión implica un compromiso consigo mismo para desarrollar tanto estrategias cognitivas (toma de decisiones para mejorar el estudio y su rendimiento) como metacognitivas (reflexión sobre el propio aprendizaje). Es decir, se construye el conocimiento a partir de la información previa que ya se posee.

Las estrategias para el aprendizaje autónomo han tenido que emigrar a otros entornos en donde la virtualidad se hace presente, dando lugar a una nueva sociedad del conocimiento y comunicación. Según Cabrales y Díaz (2017) y Solórzano (2017), el uso de la tecnología en la educación va más allá de elementos físicos y abarca espacios virtuales. En este sentido, se debe establecer de qué manera la autonomía se desarrollará a partir de un entorno virtual. Esto implica que todos los participantes deberán ser competentes para saber buscar, organizar, procesar y analizar la información que se ha encontrado.

El aprendizaje autónomo no es la concepción de trabajar aisladamente, un aprendizaje autónomo también requiere de la interacción con sus pares para poder crear sus propias conclusiones. Esta idea ha sido frecuentemente confundida por docentes y alumnos, quienes, por un lado, algunos pueden interpretarlo como dejar a la deriva al educando, y, por otra parte, el educando puede confundir aprender autónomamente sin la ayuda de nadie.

Velázquez et al. (2018) junto con Romero y Crisol (2012), en sus investigaciones mencionan que el aprendizaje de idiomas en entornos autónomos debe considerarse un aprendizaje centrado en las necesidades de los estudiantes, ello a partir de que se conozca el estilo de aprendizaje de cada alumno. Como

consecuencia establecen que un alumno es autónomo cuando él mismo se ha percatado a través de un autodiagnóstico, sobre su nivel de fluidez, sus estrategias de corrección, y mantiene un monitoreo constante de sus objetivos, logros y necesidades. Además, el alumno debe ser capaz de discernir entre qué tareas son más apropiadas de acuerdo con su estilo de aprendizaje. En este sentido, la autonomía no es únicamente una habilidad, sino también es un proceso transformacional.

Según Muñoz et al. (2021) y Selva (2021), un entorno autónomo en el contexto educativo se caracteriza por ser un espacio en el que los estudiantes poseen un alto nivel de independencia y responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. En este tipo de entorno, los estudiantes tienen la libertad de decidir cómo, cuándo y dónde aprenden, así como de establecer sus propias metas y objetivos de aprendizaje. En sus investigaciones sobre la promoción de la autonomía en entornos virtuales, desarrollaron plataformas que, a través de diversas actividades, fomentan la autorreflexión, la autoevaluación y la autorregulación. Esto permitió a los participantes de ambos estudios involucrarse de manera más activa en su aprendizaje, utilizando recursos y herramientas tecnológicas que facilitaron el aprendizaje independiente.

En un estudio realizado en la Universidad Veracruzana, Romero y Crisol (2012) identificaron varios factores que promueven el aprendizaje autónomo. Entre estos factores se encuentran las políticas educativas que favorecen el estudio de un idioma en particular sobre otro, la organización de las actividades de aprendizaje, el nivel de autonomía del estudiante, el papel del asesor y el entorno físico. Así, se evidencia que el aprendizaje autónomo es un proceso multidimensional que requiere la combinación de habilidades cognitivas, tecnológicas y sociales, además de un ambiente propicio que incentive la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje.

Como se puede observar en este análisis, el entorno educativo ha evolucionado con diversas corrientes pedagógicas que han redefinido los roles de alumnos y docentes. Desde las teorías conductuales hasta los enfoques cognitivos, el alumno

es visto como un ente activo en la construcción de su autonomía en el aprendizaje. Este cambio de paradigma implica el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico y la capacidad de desarrollar estrategias de aprendizaje independientes.

Con la llegada de los entornos virtuales, la autonomía en el aprendizaje se amplía, exigiendo nuevas competencias como la búsqueda y análisis de la información. Es importante mencionar que aprender autónomamente no es sinónimo de aislamiento, esta se construye también a partir de la interacción con sus semejantes. Como se puede observar, el aprendizaje autónomo es un proceso multidimensional que implica la combinación de habilidades cognitivas, tecnológicas y sociales, así como un entorno propicio que fomente la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

2.4.1 Desarrollo de la autonomía

La creación de ambientes virtuales de aprendizaje implica que los desarrolladores de contenidos posean un conocimiento claro al momento de planificar, diseñar e implementar este conjunto de herramientas en un entorno virtual. Chiecher et al. (2009) plantean que el aprendizaje autónomo se basa en tres tipos de estrategias, según el modelo de Pintrich: cognitivas, metacognitivas, y de manejo de recursos. Cada una de estas estrategias está dividida por una serie de subestrategias que detonan la habilidad del alumno para monitorear su proceso de aprendizaje, mantener su motivación, así como saber el momento en cual se requiere de la ayuda de recursos o expertos en el tema.

Saza (2016) establece que todo ambiente virtual que busca el desarrollo de la autonomía partiendo desde una visión constructivista, debe contener elementos que activen los conocimientos previos a través de la organización de la información nueva con la anterior, el aprendizaje basado en problemas y la aplicación de lo aprendido en un contexto determinado.

Estos autores coinciden en que los ambientes virtuales deberán combinar elementos pedagógicos, didácticos y tecnológicos si se pretende llevar a cabo un

desarrollo de la autonomía. Por otro lado, Borges (2005) enuncia algunos componentes que deben estimarse en aprendizajes virtuales y que pueden afectar en su desarrollo autónomo, los cuales involucran al estudiante, al docente y la institución. Para ello, él propone una serie de acciones a tomar que garantizan el incremento de la motivación y, por ende, de la autonomía de los estudiantes en ambientes virtuales.

Entre las estrategias para fomentar la autonomía se encuentran las de tipo afectivo-emocional, de autoplanificación, de autorregulación, de autoevaluación y de habilidades comunicativas sociales. Según el modelo propuesto por Marique (2004), se enuncia que existen tres grados de autonomía en los estudiantes antes de alcanzar el grado de experto, es decir alcanzar la metacognición.

2.4.2 Autoacceso y autonomía

El concepto de autonomía ha estado presente desde la concepción de las habilidades para el aprendizaje. Gardner y Miller (1999) definen la autonomía como la habilidad de encargarse de su propio aprendizaje. Sostienen que, es el momento en que el aprendiente es completamente responsable sobre la toma de decisiones concernientes a su aprendizaje y de implementarlas para llegar a un objetivo final, que incluye tanto habilidades cognitivas y metacognitivas.

A partir del concepto de autonomía y considerando los diversos factores y escenarios en los que se puede llevar a cabo, los centros de autoacceso son espacios en los que uno de los ejes centrales es la formación en autonomía. Por lo tanto, se considera que una de las funciones básicas de estos entornos es facilitar una forma de aprender, más que una forma de enseñar. Gardner (1999) establece que un CAA es la combinación de materiales y un sistema de recursos humanos y materiales que, en combinación, proveen un ambiente de aprendizaje en el cual cada individuo interactúa de manera individual para lograr sus objetivos de aprendizaje.

Existen elementos físicos, humanos, administrativos, psicológicos, que giran en torno al autoacceso, lo cual permite que sea flexible, gradual y activo. Finalmente, la formación en autonomía en los CAA, deberá ajustarse a las necesidades del entorno en donde los integrantes deberán conocer su filosofía y comprender el cambio de roles de alumnos y maestros, ya que las características descritas pueden variar de aquellas que se presentan en los salones de clase. Por lo tanto, es importante guiar sobre cómo funciona esta modalidad de aprendizaje.

La estructura de los centros de autoacceso gira en torno al desarrollo de la autonomía del aprendiente, siendo una forma para aprender más no una forma de enseñar un idioma. Gutiérrez y Hernández (2021) definen al CAA como la combinación de materiales y un sistema de recursos humanos que, en conjunto, proporcionan un entorno de aprendizaje en el cual cada individuo interactúa de manera individual para lograr sus objetivos de aprendizaje.

2.5 Teorías del aprendizaje

Las teorías educativas han cambiado para responder a las nuevas demandas de enseñanza y aprendizaje. No obstante, cada una de ellas cuenta con principios fundamentales que sirven como bases para facilitar el proceso de aprendizaje desde diferentes enfoques, que varían desde una visión pasiva del estudiante hasta una en la que este es un participante activo y responsable de su propio aprendizaje. Además, la incorporación de nuevas tecnologías ha dado origen a su propia teoría de aprendizaje. En conjunto, todas estas teorías tienen como objetivo la construcción del conocimiento.

2.5.1 Teoría Conductista

Anteriormente, el estudio de la psicología educativa se consideraba como una ciencia que no podía ser comprobada mediante el método científico. Sin embargo, a finales del siglo dieciocho, comenzó a considerarse como una ciencia que puede

explicar los procesos mentales hasta llegar a conclusiones. Fue así como surge el enfoque conductista (Fernández, 2009).

Una vez que se comenzó a considerar la comprobación de los procesos cognitivos, comenzaron a surgir experimentos que probaron la adquisición de nuevos estímulos a través del condicionamiento de la mente de los involucrados, alcanzando así un mayor grado de estímulos condicionados. Esta conceptualización se originó a partir de los experimentos de Iván P. Pavlov. Posteriormente, se comenzó a considerar que el comportamiento humano está vinculado a un esquema de estímulo-respuesta, como lo complementó J.B Watson quien igualmente hace referencia sobre el control de la conducta (Acosta, 2018).

Contrario a este concepto de estímulo-respuesta, Skinner asevera que existen cuestiones subjetivas que deben considerarse al momento de explicar las causas del comportamiento, como son las emociones y los pensamientos del individuo, a las que él define como experiencias internas. Posteriormente, se integran los conceptos de interconductismo desarrollados por J. R Kantor y E. Ribes. Finalmente, Arthur W. Staats reafirmó que la conducta puede ser analizada a través de un método sistemático aplicado a la psicología.

Una de las críticas que se le hace al conductismo es el término de caja negra, que implica que todos los procesos internos que experimenta el sujeto no determinan si se aprende o no. Más bien, son los tipos de estímulos, recompensas y castigos que se administran los que determinan el aprendizaje (Fernández, 2009).

2.5.2 Teoría Cognitivista

Otro de los enfoques que busca explicar los procesos de aprendizaje es el cognitivismo, el cual se centra en cómo se procesa la información y el tipo de representaciones mentales que el sujeto posee al momento de aprender algo nuevo. En esta corriente, se considera totalmente que existe una relación entre lo que se siente y lo que se aprende. Además, se considera que el individuo cuenta

conocimientos previos que le ayudan a organizar las nuevas ideas sobre las ya existentes, es un proceso que es continuo y dinámico (Hernández, 1997).

El sistema cognitivo hace una analogía al tipo de procesamiento de la información con el funcionamiento de una computadora a la que se le insertan nuevos datos. Desde esta visión, se describe una transformación cognitiva en donde nuevamente la habilidad del ser humano es partícipe para manipular, transformar, reorganizar, y utilizar la información que está adquiriendo (Acosta, 2018).

Uno de los desafíos asociados con el enfoque cognitivo es la necesidad de utilizar una metodología que permita comprobar y medir los procesos de aprendizaje. Por esta razón, es crucial contar con estrategias metodológicas como la introspección, la investigación empírica, las entrevistas y la simulación, que ayuden a evidenciar estos procesos. En los inicios del conductismo, estas metodologías eran limitadas.

Entre las contribuciones del paradigma cognitivo se encuentran las etapas del proceso cognitivo propuestas por Bruner y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Estos hallazgos han influido significativamente en la creación de reformas educativas y en la búsqueda de soluciones a problemas en la educación, como la falta de contenidos que promuevan un aprendizaje más reflexivo por parte de los estudiantes. Esto ha dado lugar a lo que se conoce como psicología instruccional. Para alcanzar los objetivos de aprendizaje, es fundamental considerar las etapas del mismo. En este contexto, Bloom hizo una importante contribución al definir los niveles de cognición mediante su taxonomía del aprendizaje (Ertmer y Newby, 1993).

Por último, se contempla una concepción diferente del alumno, del maestro, y del método de enseñanza, las cuales coinciden en que los datos presentados deben ser manipulados de una manera activa que haga que el alumno haga suyo lo que se está aprendiendo. Asimismo, se reconoce que la evaluación debe medirse en términos de destrezas, desde un nivel principiante hasta uno de experto. Por ello, muchos programas educativos retoman la taxonomía de Bloom para determinar lo que se debe aprender.

2.5.3 Teoría Constructivista

En tercer lugar, encontramos el enfoque constructivista, que señala que cada individuo interactúa con el conocimiento de manera activa a través de una serie de características como son relacionar, organizar y extender la información nueva, siendo la experiencia previa un factor importante en esta corriente educativa. A partir de esto, Piaget concluye que los alumnos deben manipular, asimilar y expandir la información, teniendo un papel más participativo y responsable de su aprendizaje, contrario a lo que plantea el conductismo (Chadwick, 2001).

Una de las características de esta corriente es que el alumno adquiere cierto tipo de destrezas, y es indispensable que los educadores estimulen la interacción entre lo que se sabe con lo que se tiene que saber. Esta interacción debe ser parte de una interacción social y cultural. Según Vygotsky, esta interacción comienza a nivel social para posteriormente internalizarse a nivel individual, es decir un aprendizaje significativo, concepto desarrollado posteriormente por Ausubel (Acosta, 2018).

Otro de los preceptos del constructivismo es el término “desequilibrio”, que tanto Vygostky como Piaget lo plantean como el momento en el que el alumno carece de andamios cognitivos que le permitan solucionar problemas. Esto potencializa al alumno para que busque cómo llenar ese hueco de aprendizaje, aunque autores como Haywood consideran que esto depende de cada persona (Ertmer y Newby, 1993).

Para que exista aprendizaje significativo Medina et al. (2019) sugieren una intensa actividad del alumno. Entre más intensa sea esta actividad, es más probable que se puedan construir nuevos saberes con significado. Siendo el de aprender a aprender uno de los mayores retos de la educación que se logra por medio de diferentes estrategias de mayor nivel yendo desde las cognitivas hasta las metacognitivas. Una de las diferencias entre el constructivismo y el cognoscitivismo es el elemento social expuesto por Vygotsky, donde la interacción con los demás contribuye a la formación de esquemas de aprendizaje y que podría asociarse con el término de comunidad de aprendizaje.

2.5.4 El Conectivismo

Con la inclusión de la virtualidad en los espacios educativos, los enfoques pedagógicos han propuesto nuevas formas para entender y explicar cómo se aprende en entornos virtuales, así como qué características, tanto metodológicas como teóricas, deben contener los nuevos espacios de aprendizaje que surgen con la incorporación del internet como herramienta de apoyo al aprendizaje. Es así como surgen nuevos paradigmas teóricos que explican este proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de ellos es la teoría del conectivismo, propuesta por Siemens para la era digital.

Según Downes (2019), el surgimiento de este enfoque no se contrapone a otras teorías de aprendizaje, sino que más bien da respuesta a la capacidad que los participantes (docentes y alumnos) para aprender en un entorno basado en redes. Uno de los factores descritos por el autor es la relación que existe entre el conectivismo y el incremento de la motivación, ya que uno de los objetivos es que los participantes se involucren en la construcción de su propio aprendizaje a través de la búsqueda de información y la creación de redes de conocimiento. Esto trae como consecuencia adquirir una actitud más independiente, autoeficaz y significativa respecto a lo que se está realizando. Dicho en otras palabras, esta característica hace que los participantes sean más autónomos en la búsqueda de herramientas y la creación de andamios cognitivos para alcanzar los objetivos esperados.

Siemens (2004) indica que, aunado a esta nueva autonomía en el aprendizaje, se trata de la integración de una autoorganización. Esto significa que el individuo tiene al alcance información ilimitada si hace uso de la tecnología. Sin embargo, es a través de un ejercicio crítico y selectivo que el interesado seleccionará lo más significativo que contribuya a su formación académica y personal. En palabras de Cueva et al. (2019), los individuos son capaces de planear y aplicar estrategias que les permitan llenar los vacíos en su conocimiento a través de las redes digitales. Esta actividad forma parte de un proceso metacognitivo en donde el aprendiente

reconoce sus carencias, busca información, selecciona y analiza cómo alcanzar su objetivo inicial.

Ahora bien, esta nueva propuesta surge para complementar las teorías del constructivismo, cognitivismo y conductismo, pues cuando fueron desarrolladas, no se contemplaba el uso de herramienta digitales como parte del proceso de aprendizaje. Es por ello que el conectivismo trata de explicar los procesos de aprendizaje que se realizan al consultar, procesar y analizar la información que se encuentra almacenada en alguna base de datos y que es manipulada por la tecnología (Voscoglou, 2022).

Cabe mencionar que esta nueva corriente filosófica enfatiza la inclusión y la incidencia que tienen los elementos digitales propios de la educación a distancia o virtual. Aún existe un debate si el conectivismo deba considerarse como una nueva tendencia o si únicamente complementa la parte tecnológica que en su momento otras corrientes pedagógicas no es que no hayan considerado, sino que, en época pasadas no se contemplaban estos recursos y que actualmente forman parte cotidiana del quehacer docente y discente.

2.5 Estilos de aprendizaje

Hablar de los estilos de aprendizaje en el ámbito educativo implica asumir, clasificar y decidir cómo aprenden los demás, teniendo en cuenta sus representaciones mentales, entorno, experiencia académica, motivación y objetivos de aprendizaje. Asimismo, es fundamental reflexionar sobre el rol del docente, ya que su propio estilo de aprendizaje también influye en su forma de enseñar. Por ello, es esencial que quienes imparten clases consideren la diversidad de personalidades, estrategias y métodos que deben atender para optimizar su labor, entendiendo que la responsabilidad no recae únicamente en el docente, sino que es un esfuerzo colaborativo que involucra a los aprendices.

Es relevante considerar las corrientes filosóficas de enseñanza y su conexión con los estilos de aprendizaje propuestos por diversos autores. También es crucial reflexionar sobre los materiales y actividades que se deben ofrecer para cada estilo de aprendizaje. En este sentido, la tarea del docente es monumental, ya que debe abordar el contenido utilizando múltiples canales y, al mismo tiempo, proporcionar alternativas para que los estudiantes puedan verificar lo que han aprendido (Rodríguez, 2018).

Para entender qué es un estilo de aprendizaje, Rodríguez (2018) lo define como el proceso por el cual el alumno adquiere y desarrolla habilidades para modificar sus conocimientos. Un estilo de aprendizaje también se refiere a la forma en que se aprende mediante diversos recursos disponibles. Lozano (2001) clasifica los estilos de aprendizaje en tres categorías: psicológicos, intelectuales y sociológicos. Estas categorías se relacionan con el nivel de motivación para aprender, la capacidad de asimilación y procesamiento de la información, y la forma en que el individuo se relaciona con su entorno. Otro aspecto importante a considerar es el contexto en el que se desarrolla la persona y los estímulos que recibe; todos estos factores contribuyen a la formación de su estilo de aprendizaje. Además, un estilo de aprendizaje se define como la interacción entre características cognitivas, afectivas y fisiológicas. Estos estilos son cambiantes, ya que, dependiendo de la situación, se puede optar por uno u otro, y de igual manera evolucionan con la edad del individuo (Gallego et al. 2022)

Lozano (2001) ofrece una visión general sobre los supuestos, principios y fundamentos de los estilos de aprendizaje. Se destaca que cada persona tiene su propio estilo, el cual puede adaptarse según la situación y el nivel de madurez psicológica. Por ejemplo, en los primeros años escolares, es más frecuente que se desarrollen habilidades motrices antes que habilidades analíticas, de contraste y síntesis. Desde un enfoque cognitivo, se está aprendiendo sobre el cómo se aprende, a diferencia de la perspectiva conductista, que se centra en qué se hace. Además, los estilos de aprendizaje no son fijos ni permanentes a lo largo de la vida; cada individuo reacciona de manera diferente en diversas situaciones y estas

reacciones cambian con la experiencia adquirida. El conocimiento se construye a través de la experiencia, lo que refleja un principio del constructivismo.

Podría mencionarse que un alumno que es hábil para hablar sobre la geografía mexicana, no lo será si se le pide que hable sobre la de otro país. Sin embargo, lo podría ser si es expuesto a nueva información y solamente así volverá a ser hábil en geografía más allá de su entorno. Esto refleja lo que Lozano (2001) dice sobre la capacidad observadora “en la medida en que las personas toman conciencia de las diferencias que nos hacen únicos, la tolerancia y la flexibilidad son dos actitudes que parecen emerger como resultado” (p.19). En este sentido, mientras más se conozca sobre otros puntos de vista, se puede adquirir un nuevo estilo de aprendizaje, para abordar diversas situaciones.

Anteriormente se mencionó que el estilo de aprendizaje de un docente influye de manera discreta en su enseñanza y su forma de evaluar. Estos dos aspectos pueden ser diferentes incluso entre docentes que impartan la misma materia en el mismo espacio y tiempo. Podría ser un escenario ideal desde la visión del docente, y en el mejor de los casos podría coincidir con el estilo de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, es pertinente considerar aquellas probables diferencias de estilo de aprendizaje del resto del salón de clase. Asimismo, el propio programa educativo podría tener un impacto diferente si es impartido por otro docente que también tiene su propio estilo. Con ello se afirma que ningún estilo es mejor o peor que otro, y que los contenidos pueden evaluarse de manera distinta teniendo en mente las generalidades y particularidades de cada grupo de clase.

2.6 Diseño instruccional

Al hablar de una propuesta de intervención educativa, intervienen varios factores que hacen posible una verdadera innovación dentro del contexto en el que se pretende llevar a cabo. Teniendo en cuenta que factores como el enfoque metodológico, el pedagógico y el didáctico son elementos clave que ponen en juicio el marco teórico de lo que se intenta cambiar, aunado a ello, se encuentra el factor

tecnológico, que determinará su implementación. Todos estos componentes deben estar claramente planeados y justificados desde quien lo propone, y para lograr su objetivo es pertinente recurrir a lo que propone el diseño instruccional (DI).

La inclusión del DI en la educación se basa en la premisa de que es una manera sistemática de integrar las teorías del aprendizaje y estructurar acciones para crear un ambiente adecuado para el aprendizaje. Esto puede aplicarse en contextos presenciales, a distancia, virtuales o híbridos, con o sin el uso de tecnología. En esencia, se pretende establecer un ecosistema de aprendizaje enfocado en generar cambios en el conocimiento del estudiante, abarcando tanto sus habilidades cognitivas como actitudinales.

El DI es el conjunto de pasos articulados de una planeación, una clase, una unidad temática, una materia o un programa educativo. a partir de esto, surgen varios modelos de DI que permiten seleccionar el más adecuado a las necesidades del entorno, los recursos disponibles y sus participantes involucrados (Luna et al. 2021). Por tal motivo, en este apartado se describirán los modelos más importantes y sus aportaciones, así como también el modelo que se utilizó para el diseño de esta investigación.

Integrar la tecnología en la educación formal implica entender qué es el DI y cómo implementarlo en un contexto educativo. Actualmente, existe una gran cantidad de programas de enseñanza presenciales, aunque también ha aumentado el número de entornos virtuales, una tendencia que se intensificó a raíz de la pandemia de COVID-19. En este sentido, la CEPAL y la UNESCO (2020), así como Baleriola y Contreras (2021), hacen un recuento de las medidas emergentes que se implementaron para garantizar la educación en todos los niveles, así como la capacitación que recibieron los docentes para enfrentar los desafíos que presentó este cambio hacia una enseñanza mediada por la tecnología.

Al implementar un aprendizaje mediado por las TIC, es fundamental seguir los pasos genéricos o particulares del DI. Esta diferencia radica en la necesidad de considerar diferentes escenarios de enseñanza, ya sea sincrónica o asincrónica, para crear canales efectivos de comunicación entre los involucrados. De igual

manera, se requiere un nivel de conocimientos sobre estrategias de aprendizaje autónomas y semiautónomas para asimilar los contenidos de manera eficaz. Asimismo, es imprescindible que los docentes posean habilidades para además diseñar sus contenidos de manera efectiva para ambientes virtuales (Herrera, 2006).

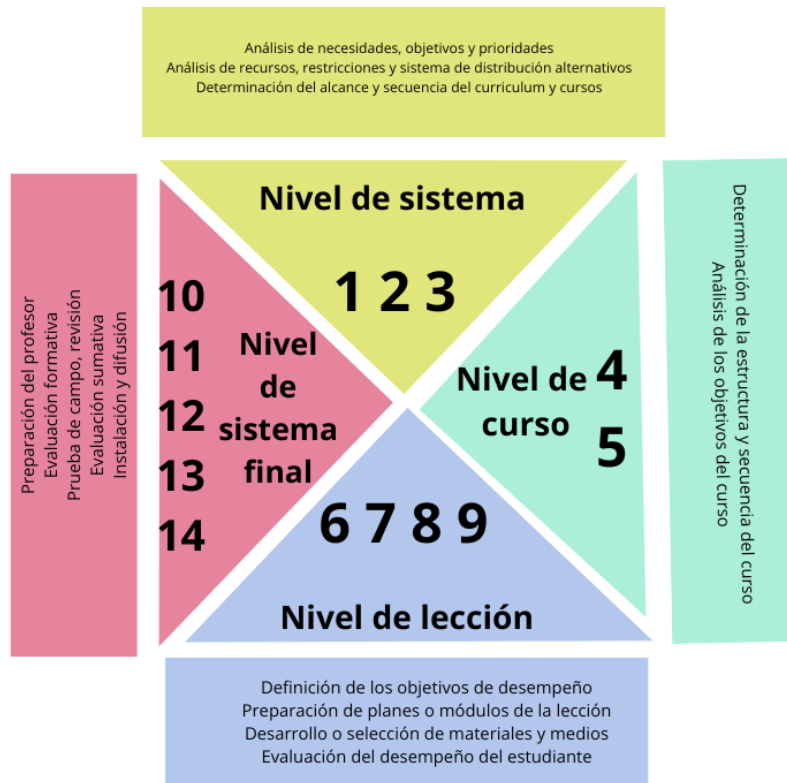
2.6.1 Modelo de Gagné y Briggs

Este modelo fue propuesto por los psicólogos y pedagogos estadounidenses Robert Mills Gagné y Leslie Briggs en la década de los años 70 del siglo XX. Esta propuesta se centra en la combinación de preceptos conductistas y cognitivos, es decir, un enfoque ecléctico donde el concepto de estímulo-respuesta es fundamental para alcanzar los objetivos de aprendizaje, siendo de tipo conductista. Por otro lado, retoma la idea del aprendizaje significativo y la motivación intrínseca como elementos que se involucran en la adquisición del aprendizaje y que finalmente lo adquirido será modificado y reorganizado con los conocimientos más recientes (Esteller y Medina, 2009).

Se podría pensar que es un modelo que se contrapone en teorías, ya que por un lado se enfoca en el rol del alumno como ente pasivo (al recibir estímulo-respuesta), mientras que por otro lado lo considera como activo (responsable de su propio aprendizaje). Sin embargo, es indispensable para esta propuesta considerar un análisis de necesidades para establecer los objetivos de aprendizaje y de los materiales de enseñanza. Para ello, los exponentes de este modelo proponen catorce pasos y nueve eventos en cada uno de ellos.

Figura 2

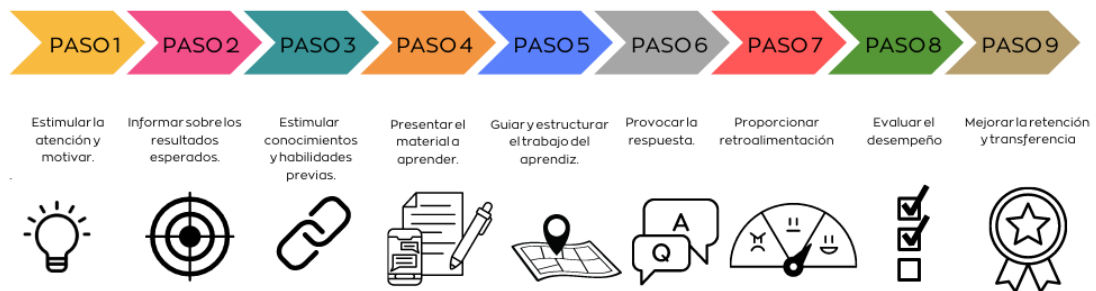
Modelo instruccional de Gagné y Briggs



Nota: Adaptado de Esteller y Medina (2009).

Figura 3

Los 9 eventos instruccionales de Gagné



Nota: Adaptado de Luna et. al (2021).

En la Figura 3, el modelo de Gagné parte inicialmente de las teorías conductuales de Skinner y Pavlov. Sin embargo, al ser un enfoque ecléctico, tiene principios del cognitvismo de Piaget y Ausubel, relacionados con el aprendizaje significativo y la motivación intrínseca, respectivamente. Además, incluye las aportaciones teóricas del aprendizaje social de Bandura y Vigotsky. Este modelo no es de tipo lineal, pues en cada cambio de etapa se retoma lo anterior, por lo que podría clasificarse como un DI cíclico, ya que a lo largo de sus pasos contempla los mismos eventos continuamente (Luna, Ayala y Rosa, 2021).

Es de suma importancia considerar la atención que se hace a nivel de sistémico, pues es aquí en donde la capacitación del docente juega una parte primordial, pues no solamente se requiere que los instructores conozcan únicamente su rama de estudio, sino también que posean elementos teóricos sobre enseñanza y educación. Esto es crucial para evitar que los docentes sean elegidos únicamente por su especialidad y no por su vocación.

2.6.2 Modelo de Davis

A finales de la década de 1990, Robert Davis presentó una propuesta centrada en la integración de elementos de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Su enfoque destaca la importancia de las buenas prácticas en el uso de estas nuevas tecnologías, las cuales deben basarse en un sólido fundamento teórico que garantice que el aprendizaje se genere a través de las TIC. En su propuesta, Davis identifica cuatro funciones que las tecnologías incorporadas en el DI deben cumplir (Esteller y Medina, 2009):

- a) Como transmisores reproductores de modelos, normas y estereotipos, o desde una perspectiva técnica.
- b) Uso crítico que utiliza las nuevas tecnologías para reflexionar sobre una sociedad y su entorno.

c) Uso lúdico y creativo de las nuevas tecnologías con el fin de que los alumnos adquieran diferentes códigos y puedan expresarse en ellos.

d) Uso más complejo que unificaría las anteriores perspectivas.

Davis (1992) propone cinco fases para el diseño de sistemas de aprendizaje, las cuales consisten en:

1. La descripción del estado actual del sistema de aprendizaje implica un análisis de las características de los participantes (estudiantes, docentes e institución) y sus limitaciones, así como una revisión de los recursos disponibles y la justificación de su implementación.
2. La derivación y creación de objetos de aprendizaje consiste en justificar y decidir qué, cómo y cuándo se enseñará.
3. En la planificación y aplicación de la evaluación, el diseñador evalúa si los estudiantes han logrado los objetivos propuestos, además de estructurar las actividades de aprendizaje. Esta fase incluye una evaluación del creador para identificar las actividades más efectivas y aquellas que necesitan ser modificadas o eliminadas.
4. La descripción y análisis de la tarea se centra en identificar las formas más eficientes y efectivas para que los estudiantes realicen las conductas que se espera que aprendan, así como en definir los pasos para el diseño de las tareas.
5. Finalmente, la aplicación de los principios del aprendizaje humano implica que el diseñador tenga conocimiento sobre las teorías del aprendizaje para seleccionar el método de enseñanza adecuado. En esta etapa se consideran aspectos como la gestión de la motivación, las habilidades perceptivas y las habilidades motoras a desarrollar.

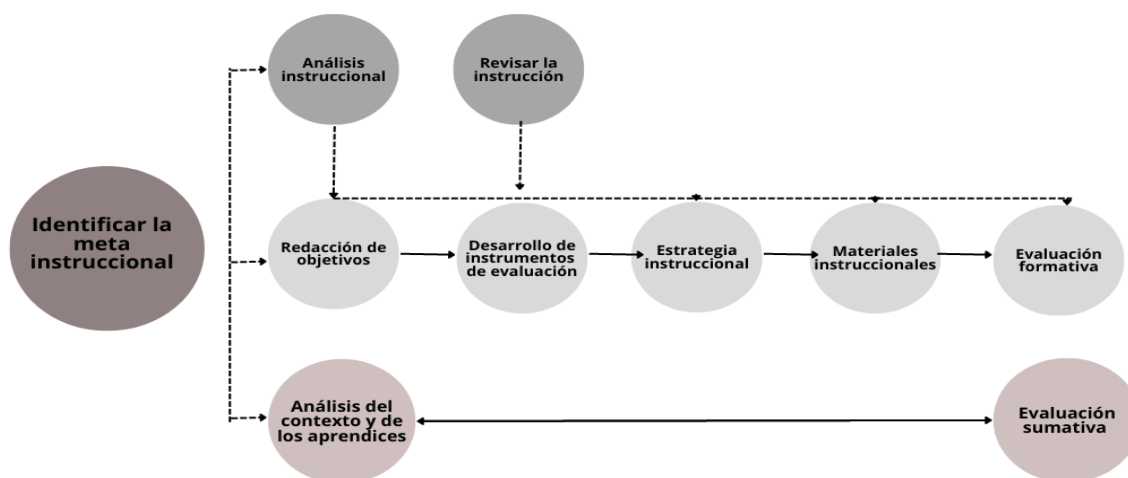
Dicho en otras palabras, el objetivo de este modelo es, poder entender el sistema educativo, para así diseñar actividades efectivas y aplicar teorías de aprendizaje para promover el éxito del estudiante.

2.6.3 Modelo de Dick y Carey y Carey

El modelo instruccional desarrollado por Walter Dick, Lou Carey y James Carey se caracteriza principalmente por ser mayormente conductista, donde los objetivos están planteados en lo que se pretende lograr en los estudiantes bajo una relación entre estímulo (los materiales de enseñanza) y la respuesta (lo que se aprende). Al finalizar, se lleva a cabo una evaluación sumativa que demuestre las habilidades adquiridas, es decir una estructura sistemática (Khoiron y Wahyuningtyas, 2020). Para elaborar un DI bajo esta perspectiva, se propone un proceso de diez fases que se detallan en la Figura 4.

Figura 4

Modelo instruccional de Dick, Carey y Carey



Nota: Adaptado de Esteller y Medina (2009).

2.6.4 Modelo ADDIE

Williams et al. (2012) indican que hay modelos instruccionales considerados genéricos, como el modelo ADDIE, que fue propuesto por el estadounidense Russell Watson a finales de los años 80. Las siglas ADDIE provienen del inglés y corresponden a *Analyze, Design, Development, Implementation, Evaluation*

(análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación). Este modelo se fundamenta en la teoría constructivista, enfocándose en las características individuales del estudiante y su estilo de aprendizaje, promoviendo así una participación activa y comprometida del alumno.

La Tabla 4 muestra las etapas del modelo ADDIE y sus características Encarnación y Ayala (2021).

Tabla 4

Fases del modelo ADDIE

Fase	Descripción
Análisis	Identificar la problemática, el contexto, las limitantes de los involucrados, el tiempo que se dispone.
Diseño	Establecer los objetivos, seleccionar el tipo y método de organización, el diseño de las actividades del estudiante, el proceso de evaluación, así como el enfoque pedagógico que se utilizará.
Desarrollo	Generar, validar y desarrollar los recursos, se puede crear una prueba piloto, todo esto basado en la fase de diseño.
Implementación	Determinar el ambiente de aprendizaje definitivo para su ejecución y puesta en práctica.
Evaluación	Valorar la calidad de cada uno de los procesos anteriores, así como verificar en qué grado se han cumplido los objetivos de aprendizaje en el estudiante, así como los procesos de enseñanza antes y después de la implementación.

El hecho de elegir un modelo por otro, refleja muy probablemente la filosofía tanto de la institución educativa como del mismo docente, lo cual puede tener efectos diferentes si se contempla la planeación de políticas educativas. Diaz-Barriaga et al.

(2012) establecen una planeación educativa a través del DI, la cual abarca diversas dimensiones: técnica, política, cultural, prospectiva y social.

Desde la perspectiva social, un grupo de individuos será el encargado de su planeación para incidir en un grupo determinado. En su visión técnica, se deben contemplar los elementos tecnológicos y científicos que servirán como referencia para su organización. En el ámbito político, se tiene que considerar la jurisprudencia donde se va a utilizar, ya sea a nivel institucional, local, nacional o internacional. En lo que se refiere a la dimensión cultural, se considera el entorno para su implementación. Finalmente, la prospectiva, se refiere a la modificación del futuro de nuevas realidades o replanteamientos. Si se ve desde una perspectiva macro el DI influye indirectamente en la formación de sociedades y su interacción con el mundo que las rodea y hacia dónde se pretende dirigirlas.

De forma general, cabe mencionar que los modelos de DI coinciden en varios aspectos como:

1. Realizar un análisis del contexto y los estudiantes donde se utilizará
2. Tener un objetivo u objetivos
3. Desarrollar instrumentos de evaluación ya sea sumativa o formativa
4. Elaborar una estrategia instruccional
5. Desarrollar y seleccionar los materiales
6. Evaluación

Cada uno de los DI tiene como objetivo fundamental que se alcancen los objetivos establecidos, estos modelos presentados son algunos ejemplos, considerando que hay otros enfoques y variaciones que se pueden adaptar a las necesidades específicas de cada situación o entorno educativo. La elección del modelo adecuado dependerá de factores como los objetivos de aprendizaje, el contexto educativo y las preferencias del diseñador instruccional.

2.7 Modelo ADDIE para diseñar la PDAA-CAA

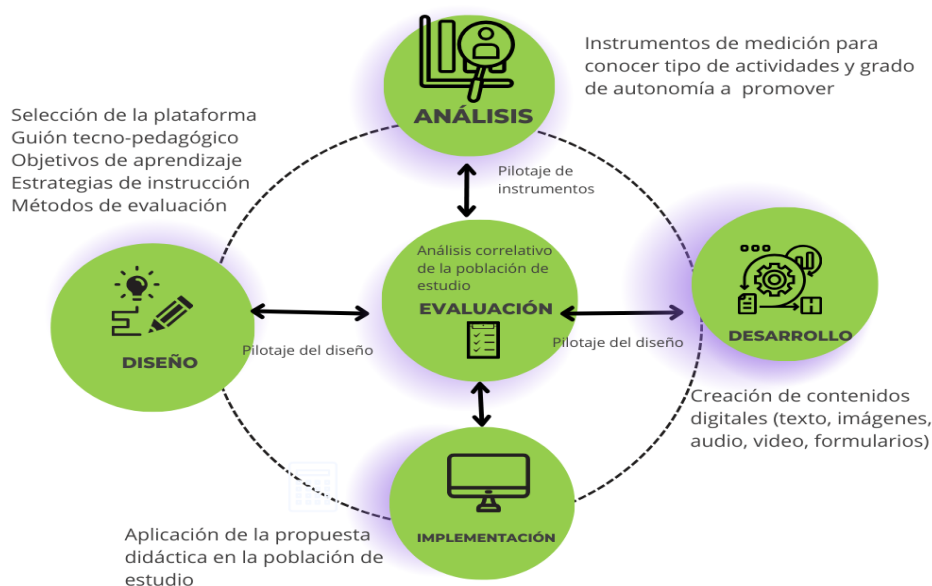
El objetivo de esta sección es describir la estructura de la propuesta didáctica aplicada, la cual se denomina Propuesta Didáctica para el CAA en su modalidad virtual (PDAA-CAA).

De acuerdo con los modelos de DI, cuya finalidad es otorgar de un proceso sistemático para la implementación de una propuesta en entornos virtuales, se optó utilizar el modelo ADDIE, ya que está relacionado con el enfoque constructivista en el que los CAA fueron concebidos al momento de su implementación en México. Santamaría-Muñoz (2022), un entorno virtual de aprendizaje debe estar sujeto a un modelo de DI, donde los productos resultantes de las fases del modelo ADDIE deben considerar las diversidades en cuanto a estilos de aprendizaje, contenidos actuales, así como fomentar el aprendizaje autónomo y colaborativo.

La Figura 5 representa gráficamente las etapas del modelo ADDIE aplicado en la presente investigación y posteriormente se explica cada etapa realizada.

Figura 5

Implementación del modelo ADDIE para la PDAA-CAA



La implementación de la propuesta educativa está dividida en varias etapas, como lo muestra la Figura 6, que van desde un diagnóstico inicial para conocer la problemática hasta la selección del modelo de DI para implementar el proyecto. Además, se incluyen etapas intermedias que conducen a la comprobación de la hipótesis planteada.

Figura 6

Etapas de la propuesta



2.7.1 Análisis

Se ha mencionado que el contexto de la investigación gira en torno a los CAA de la UAQ en su modalidad virtual, dentro de la etapa del análisis del proyecto se realizó un diagnóstico basado en los siguientes rubros:

1. Grado de autonomía que los estudiantes consideran tener al momento de realizar las actividades virtuales con las que tiene el CAA.
2. Estrategias de aprendizaje autónomo que los estudiantes utilizan para alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

3. Actividades y materiales que contribuyen al aprendizaje autónomo.
4. Estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Para la etapa del análisis, se creó, validó y aplicó tres instrumentos validados mediante juicio de expertos, con el propósito de conocer el impacto que tienen las actividades de aprendizaje virtual de idiomas que son realizadas bajo ningún criterio de autonomía, eje central de esta investigación. Además, durante esta etapa se consideró la selección de la temática de los contenidos que forman parte de las actividades. Para ello, se optó por utilizar contenidos temáticos de la asignatura de inglés de la Facultad de Enfermería Campus San Juan del Río de la UAQ. Cabe señalar que los estudiantes utilizan el CAA de la universidad como actividad complementaria, y aunque los contenidos están alineados únicamente a los programas de la asignatura, no necesariamente implica seguir el orden de los módulos en los que está estructurada la propuesta. Sin embargo, para efectos de control, se han asignado módulos para semestres diferentes.

Al hablar del análisis, es importante considerar la plataforma en la que se elaboró el proyecto, así como su costo y financiamiento. Es importante destacar que se utilizó una plataforma de acceso gratuito para estudiantes y creadores de actividades (*bookwidgets*). Sin embargo, debido a la duración del proyecto, se decidió pagar una anualidad con un costo de \$55 dólares americanos para poder tener vigentes los sitios web del proyecto en su versión educativa. Este gasto no afectó la viabilidad del proyecto. Además, otra razón para elegir fue que, de acuerdo con los resultados del análisis, las actividades con mayor relevancia para los estudiantes (crucigramas, sopas de letras, diagramas) están albergadas en esta plataforma y son compatibles con algunas aplicaciones externas bajo un código URL o "*iframe*".

Una vez completado el análisis y basándose en los resultados obtenidos, se procedió a diseñar las actividades para el CAA en su modalidad virtual. Para recopilar la información necesaria, se aplicaron tres instrumentos. El primero tenía como objetivo determinar el grado de autonomía que los estudiantes perciben tener al trabajar en las actividades del CAA de forma virtual. El segundo instrumento se centró en identificar qué tipo de actividades promueven esta autonomía. Por último,

se utilizó un instrumento que aborda las estrategias de aprendizaje y estilos de aprendizaje, limitándose a la clasificación VAK (visual, auditivo y kinestésico) propuesta por Lynn O'Brien (1990).

2.7.2 Diseño

Cuando se pretende implementar una propuesta didáctica basada en las necesidades del estudiante, es crucial considerar varios factores durante su diseño, como el tipo de actividades que se piensan incluir, los recursos digitales a utilizar, la ubicuidad y usabilidad de los materiales. Para saber qué tipo de necesidades tienen los estudiantes del CAA, se incluyeron estas consideraciones en los instrumentos durante la etapa del análisis. De igual manera, se tomaron en cuenta aspectos del marco teórico en la elaboración de la PDAA-CAA, lo que resultó en la elaboración de fichas técnicas o guiones tecno-pedagógicos.

De acuerdo a Avalos y Castellanos (2022), un guion tecno-pedagógico debe ser construido por expertos tanto en el área de las TIC como en la pedagogía. Ambas áreas del conocimiento deben estructurar un espacio virtual de aprendizaje, asegurándose de que esta guía sea lo suficientemente explícita en cuanto a los contenidos, actividades, evaluaciones y retroalimentación que se van a considerar. Estas consideraciones también deben abordar las maneras en que los estudiantes interactúan entre sí y con el docente, ya que estas interacciones son fundamentales para obtener un producto final efectivo.

Según Turpo (2013), menciona que cuando al implementar un ambiente de aprendizaje virtual, es indispensable considerar el enfoque pedagógico como la base fundamental de cualquier propuesta mediada por la tecnología, así como el andamiaje tecnológico que contribuirá a alcanzar los objetivos finales. Al respecto, el autor se refiere a un denominado discurso tecno-pedagógico cuyas características varían en la manera en que se llevará a cabo la participación de los integrantes y la estructura de la propuesta, ya sea de forma sincrónica, asincrónica o híbrida.

Tomando en cuenta las características de un guion tecno-pedagógico, y sobre todo la importancia que tiene el entorno en donde se aplicará, la PDAA-CAA contiene las siguientes características:

- a) Estructura modular
- b) Enfoque pedagógico constructivista
- c) Discurso Asincrónico

Como es bien sabido, todas las guías tecno-pedagógicas mencionan la manera en que se llevará a cabo la comunicación entre los participantes (alumnos y docentes). Sin embargo, dado el contexto de la PDAA-CAA, no se contempló una interacción entre los alumnos. No obstante, las actividades deberán ser planeadas de manera que los estudiantes reciban retroalimentación sobre su desempeño. En algunos casos, es el responsable del proyecto quien verifica estas situaciones para proporcionar retroalimentación más personalizada.

Para la PDAA-CAA, se utilizó la plataforma *bookwidgets*, donde se pueden estructurar los contenidos en una versión de cuadernillo digital. Los contenidos seleccionados fueron estructurados de la siguiente manera:

- Módulo I: 3 unidades de aprendizaje
- Módulo II: 3 unidades de aprendizaje
- Módulo III: 2 unidades de aprendizaje
- Módulo IV: 2 unidades de aprendizaje

Cada unidad de aprendizaje es de creación propia siguiendo los contenidos del programa de estudios mencionado en la etapa del análisis y está estructurada de la siguiente manera:

1. Informar al estudiante sobre qué es el aprendizaje autónomo.
2. Informar al estudiante sobre qué es un plan de trabajo.
3. Informar al estudiante sobre el objetivo de la actividad.

4. Introducción del vocabulario del módulo.
5. Ejercicios para practicar el vocabulario.
6. Tema gramatical por tratar.
7. Ejercicios para practicar el tema gramatical.
8. Autoevaluación.

Cabe resaltar que el diseño de las actividades utiliza recursos complementarios como diagramas o videos realizados en *Canva*, *Powtoon* y *Animaker*.

Dado que se trata de la implementación de una propuesta didáctica para el CAA de la UAQ, es pertinente comenzar con los niveles iniciales que marca el MCERL², véase Figura 7. Estos niveles están alineados con el programa de estudios utilizado como referencia para el proyecto. Por lo tanto, es irrelevante comenzar con niveles avanzados cuando no se tienen las bases adecuadas.

Figura 7

Características del MCERL



Nota: Adaptado de Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division (2001).

² El MCERL es la sigla para el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este marco proporciona una base común para diseñar programas de lenguas, planes de estudio, exámenes y manuales de algunos idiomas en Europa y que ha sido utilizado en otros países fuera de este continente.

Como se observa en la Figura 7, cada nivel tiene habilidades específicas que el estudiante de idiomas debe alcanzar, independientemente del lugar y los recursos que utilice para su aprendizaje. Para la PDAA-CAA, se pretende iniciar con los niveles A2 del idioma inglés, cuyas características y contenidos están definidos por el MCERL.

Tabla 5

Competencias A2 del MCERL

Rubro	Competencia
Escala global	Puede entender frases y expresiones comunes relacionadas con áreas de experiencia que le resultan especialmente relevantes, como información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés y ocupaciones. Es capaz de comunicarse en situaciones cotidianas y realizar tareas simples que requieren intercambios directos de información sobre temas que le son familiares. Puede describir de manera sencilla aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
Comprensión auditiva	Entiende frases y vocabulario común sobre temas que le interesan personalmente, como información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugar de residencia y empleo. Puede identificar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
Comprensión lectora	Puede leer textos cortos y simples. Es capaz de localizar información específica y predecible en escritos cotidianos, como anuncios, folletos, menús y horarios, y entiende cartas personales breves y sencillas.
Expresión oral	Emplea diversas expresiones y frases para hablar de manera simple sobre mi familia y hacia otras personas, sus circunstancias de vida, formación educativa y trabajo actual o el más reciente.
Expresión escrita	Puede redactar notas y mensajes cortos y simples relacionados con sus necesidades inmediatas. También es capaz de escribir cartas personales muy básicas, como, por ejemplo, agradecimientos.

Nota: Adaptado de Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division (2001).

2.7.3 Desarrollo

Dentro de la fase de desarrollo, se procede a implementar los contenidos diseñados para la propuesta educativa. En esta prueba piloto, se recabó la opinión de un grupo de estudiantes que no formaban parte de la población de estudio, pero que también hacen uso del CAA en su modalidad virtual. Dentro de esta prueba piloto se consideraron los siguientes aspectos:

- a) Diseño (imágenes, tipo de letra, colores, usabilidad)
- b) Instrucciones
- c) Contenido

Como se mencionó anteriormente, la dinámica de un estudiante que hace uso del CAA difiere de la que lleva dentro del aula de clase en términos de tiempo y espacio, pero está relacionada con los contenidos que el estudiante pueda reforzar cuando acude al CAA. Por tal razón, la elaboración de actividades virtuales para estos espacios educativos debe seguir un plan de contenidos, lo que permite la generación de módulos contemplados en la propuesta didáctica.

Al tratarse de actividades de autoaprendizaje éstas fueron desarrolladas bajo las siguientes características:

1. Pueden realizarse N número de veces
2. No tienen fecha y tiempo de vencimiento
3. Los ejercicios contienen respuesta automática que indica aciertos y errores
4. Los ejercicios de producción oral y escrita son retroalimentados y revisados por el docente

La naturaleza de las actividades de cada módulo, permite que el estudiante pueda avanzar o regresar a la información que se le presenta. Al finalizar un módulo, tiene la opción de enviar su trabajo y recibir un puntaje del cuadernillo del módulo. Además, dentro de cada módulo y en aras de la formación autónoma, se incluye información complementaria al estudiante, junto con una autoevaluación sobre su

desempeño. Es importante destacar que estas actividades de autogestión no forman parte del puntaje final que se adquiere al terminar cada módulo.

Los módulos de la PDAA-CAA están sujetos a las guías tecno-pedagógicas que permiten estructurar cada uno de los módulos implementados y sirven como guía para crear módulos complementarios para niveles más avanzados, según lo descrito por el MCERL.

Dentro de la fase de desarrollo, se procedió a implementar los contenidos diseñados de la PDAA-CAA. Se realizó una prueba piloto y se recabó la opinión de un grupo de 67 estudiantes que no formaban parte de la población de estudio, pero que también hacen uso del CAA en su modalidad virtual. Para ello, se elaboró una rúbrica en la que se consideraron los siguientes aspectos:

- a) Diseño
- b) Instrucciones
- c) Contenido

2.7.4 Implementación

Una propuesta didáctica se define como la elaboración y estructuración de módulos de aprendizaje desarrollada por diseñadores con conocimientos pedagógicos, didácticos, así como sobre el manejo de la incorporación de la tecnología para fomentar el aprendizaje. El resultado puede incorporar diferentes medios en los que se va a distribuir, ya sea presencial, sincrónico, asincrónico o híbrido. El caso de la PDAA-CAA de la UAQ, es una propuesta de forma asincrónica que busca incidir en la percepción del aprendizaje autónomo para el idioma inglés dentro del CAA en su modalidad virtual. Márquez et al. (2008) mencionan que para construir una propuesta es importante considerar al estudiante como el sujeto del aprendizaje y a los diseñadores como aquellos que van a recrear el conocimiento, esta relación debe realizarse por medio de la incorporación de las TIC.

La etapa de implementación de una intervención educativa para entornos virtuales implica poner en marcha lo que se pretende lanzar. En este sentido, se trata de hacer accesible a los involucrados lo que se ha diseñado y desarrollado, con el fin de analizar la efectividad de lo que se propone.

Tal como se menciona en la etapa del diseño de la PDAA-CAA, uno de los objetivos centrales de esta investigación es determinar en qué grado la autonomía en el aprendizaje del idioma inglés se puede optimizar. Por lo tanto, es indispensable conocer un antes y un después de implementar la propuesta didáctica. Para conocer el cambio en autonomía después de la implementación, fue necesario hacer un comparativo con las actividades en el CAA, las cuales no contenían ningún elemento del modelo ADDIE. La aplicación de este modelo se muestra en la siguiente Tabla 6.

Tabla 6

Implementación de la propuesta didáctica

Módulo	Grupo	Número de estudiantes participantes	Primer momento	Segundo momento
			Sin propuesta didáctica	Con propuesta didáctica
I	tercer semestre	12	Septiembre 2023	Octubre 2023
II	cuarto semestre	23	Septiembre 2023	Octubre 2023
III	quinto semestre	18	Septiembre 2023	Octubre 2023
IV	sexto semestre	15	Septiembre 2023	Octubre 2023

A continuación, se muestra el tipo de actividades que los estudiantes realizaban en el CAA en modalidad virtual antes de incorporar la PDAA-CAA bajo el modelo ADDIE.


Figura 8

Actividades del TECAAL previas a la PDAA-CAA

AUXILIARIES

QUESTION 1 ☆
Joe is been drawing all day.

correct incorrect

A photograph showing a person from a traditional background, wearing a dark cap and glasses, focused on drawing on a large sheet of paper. The background features colorful, patterned wall hangings.

Como se observa en la Figura 8, las actividades carecían de un marco instruccional. No se informaba al estudiante el objetivo de la actividad, ni existía información complementaria sobre el tema a tratar. Lo más relevante es que no contenían elementos propios de la formación autónoma, como son sensibilizar al estudiante sobre su propio aprendizaje por medio de la autoevaluación y la invitación a crear planes de trabajo para reforzar lo aprendido en el módulo.

Con la implementación de la propuesta se hizo un cambio en la estructura de las actividades utilizando las guías tecno-pedagógicas que orientan tanto en la parte tecnológica como en la parte didáctica. La Tabla 7 muestra la estructuración de las guías de los módulos de la PDAA-CAA.

Tabla 7

Guía tecno-pedagógica

Elementos técnicos	Elementos pedagógicos
Duración del módulo (horas requeridas)	Objetivo del módulo
Nombre de la plataforma a utilizar	Competencias por desarrollar: saber, saber hacer, saber ser
Nivel de la actividad en relación al MCERL	Estilo de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico
Recursos didácticos, tecnológicos y digitales	Competencia lingüística: comprensión de lectura y auditiva, producción oral y escrita
	Actividades y materiales de introducción y práctica
	Evaluación de estrategia autónoma: pensamiento crítico, aprendizaje activo, aprendizaje por competencias

Figura 9

Actividades de TECAAL con la PDAA-CAA

<input type="checkbox"/>	1	¿Qué es aprendizaje autónomo?	Texto				
<input type="checkbox"/>	2	¿Qué otros recursos utilizas para aprender?	Pregunta de texto de una sola línea	/1			
<input type="checkbox"/>	3	¿Qué es un plan de trabajo?	Texto				
<input type="checkbox"/>	4	Modulo 1 Objective: In this module you will learn how to describe or talk about your family or someone from another country. how to describe or talk about someone's routine. Vocabulary...	Texto				
<input type="checkbox"/>	5	VOCABULARY	Texto				
<input type="checkbox"/>	14	GRAMMAR	Texto				
<input type="checkbox"/>	15	Frequency adverbs	Texto				
<input type="checkbox"/>	16	Present simple	Texto				
<input type="checkbox"/>	17	PRACTICE	Texto				
<input type="checkbox"/>	24	Using the vocabulary and grammar topics send an audio (5 minutes) including the following things: Describe your daily routine. Talk about a friend or a relative routine. Describe your best.../1	Pregunta de grabación de audio				
<input type="checkbox"/>	25	SELF-EVALUATION	Texto				

La Figura 9 muestra la forma en que fueron estructuradas las actividades, como se puede observar no incluye únicamente los elementos lingüísticos del tema, sino también ya se incluyen elementos propios del aprendizaje autónomo.

Los grupos seleccionados para la implementación son estudiantes de la licenciatura en enfermería que hacen uso del CAA. Es importante señalar que, debido a la naturaleza del programa de estudios, durante la segunda mitad del semestre, los estudiantes no acuden a clases presenciales. No obstante, deben continuar con los contenidos de la materia de manera asincrónica y tienen el compromiso de continuar su aprendizaje en combinación con las actividades que les ofrece el CAA de la UAQ.

Es relevante mencionar que para llevar a cabo la etapa de implementación se realizó de manera asincrónica para informar a los estudiantes del objetivo de esta propuesta, se les informó el objetivo de la propuesta, así como el anonimato de sus datos y que tenían la libertad de aceptar o rechazar su participación en esta investigación.

2.7.5 Evaluación

La etapa de evaluación dentro del modelo ADDIE es para medir la efectividad de la propuesta de intervención. Aunque comúnmente se asocia con la etapa final, en realidad es un proceso continuo que debe llevarse a la par de las etapas anteriores. Esto se hace con la finalidad de detectar posibles áreas de mejora y realizar ajustes en otras etapas del proceso del DI. Para esta propuesta, se llevaron a cabo varios momentos que forman parte de la evaluación en cada una de las etapas del proceso. La Tabla 8 muestra las actividades realizadas como parte de la evaluación.

Tabla 8*Etapas de evaluación de la PDAA-CAA*

Etapa	Actividad
Análisis	Validación de instrumentos 3 por juicio de expertos y la V de Aiken para establecer los lineamientos de la propuesta didáctica
Diseño	Validación de instrumento por juicio de expertos y V de Aiken para medir la autonomía en la propuesta didáctica
Desarrollo	Prueba piloto para conocer si la estructura de las actividades es claras y concisas
Implementación	Aplicación del instrumento para medir la autonomía en la propuesta didáctica
Evaluación	Análisis de los resultados de los grupos experimentales entre el pretest y postest y un análisis entre el nivel de autonomía alcanzado por los participantes del estudio

Como parte de la evaluación se evaluó el aporte que tienen las nuevas actividades para el CAA basadas en el DI ADDIE en términos de autonomía, estos resultados se compararon para determinar si la propuesta había contribuido significativamente a una percepción de autonomía antes y después de la intervención. Esta comparación se explorará de forma más detallada en la sección de resultados.

Para evaluar el impacto real de la PDAA-CAA en el cambio de la percepción de los estudiantes, fue necesario implementar el instrumento referenciado en la segunda etapa de la investigación. El objetivo principal consistió en conocer en qué medida impactó la propuesta en el CAA de la universidad. Para ello, se llevó a cabo un pretest y postest a la misma población de estudio que utilizó la propuesta.

En la etapa del pretest, se aplicó el instrumento que midió el grado de autonomía expresado por los estudiantes al utilizar actividades que no estaban alineadas con el modelo de la PDAA-CAA. Posteriormente, en el postest, se midió el grado de autonomía alcanzado por los estudiantes al utilizar las actividades diseñadas bajo la PDAA-CAA. Los resultados se detallan en la sección de resultados de esta investigación.

3. METODOLOGÍA

Hablar de metodología implica describir el conjunto de mecanismos o procedimientos que se llevaron a cabo para lograr un objetivo específico que dirige una investigación científica. Este apartado incluye el enfoque, el modelo, así como los instrumentos que se utilizaron al igual que los métodos de validez para recabar la información necesaria que sustente lo expuesto en el marco teórico. Cabe destacar que el proceso metodológico se divide en dos partes: por un lado, la metodología y los resultados obtenidos para construir la propuesta didáctica de esta investigación; por otro lado, el procedimiento utilizado para comprobar la hipótesis del estudio.

El enfoque metodológico en ambas fases de la investigación es cuantitativo, ya que permite obtener respuestas a las preguntas e hipótesis planteadas para esta investigación. Asimismo, siguiendo la definición metodológica de Vara (2012), la presente investigación utilizó un diseño descriptivo correlacional, ya que tiene como finalidad ampliar y precisar cuáles fueron los modelos o estrategias apropiadas para desarrollar la autonomía cognitiva para el aprendizaje de idiomas en modalidad a distancia en un CAA. De la misma manera, se busca explorar la relación que existe entre las diversas variables del estudio, como la autonomía del estudiante en entornos virtuales, el diseño de materiales para autoaprendizaje de idiomas en línea y el estilo de aprendizaje. Dentro de los instrumentos empleados para recopilar datos estadísticos, se encuentran el uso de cuestionarios validados por juicio de expertos, cuyos resultados se analizaron para comprender la problemática de la investigación.

3.1 Población

Para estudiar el fenómeno, se considera como población a los alumnos de la UAQ que toman clases de idioma inglés dentro de un programa académico y que, dentro de sus rúbricas de evaluación o requerimientos para acreditar la materia, hacen uso del CAA en cualquiera de sus seis ubicaciones. La población que estudia inglés y

que utilizó el CAA en la universidad durante el periodo 2023-1 fue de 546 estudiantes, mientras que para el periodo 2023-2 fue de 746 alumnos.

Para efectos de la primera etapa de esta investigación, la población experimental está compuesta por los alumnos del CAA del Campus San Juan del Río, inscritos en la facultad de enfermería y que toman la materia de inglés dentro de su plan curricular, haciendo uso del servicio del centro. La Tabla 9 muestra el número de participantes y el nivel de inglés que marca el programa de estudios.

Tabla 9

Población de estudio

Estudiantes	Nivel de inglés	Número de estudiantes	Sexo		Edad
			M	H	
Tercer semestre	A2	12	15	3	18 a 25 años
Cuarto semestre	A2	23	19	9	18 a 25 años
Quinto semestre	B1	18	17	5	18 a 25 años
Sexto semestre	B1	15	15	4	18 a 25 años

El nivel de inglés que se describe en la Tabla 9, está asignado por lo establecido en los planes de estudio que tiene el programa educativo.

La investigación siguió un enfoque descriptivo correlacional donde se busca describir y comprender la relación que existe entre dos variables (Vara, 2012), donde se buscó ampliar y precisar a través de un pretest y posttest, qué estrategias fueron relevantes para desarrollar la autonomía para el aprendizaje de idiomas en modalidad a distancia en el CAA de la universidad a través de la implementación de la PDAA-CAA.

3.2 Variables

De acuerdo con Vara (2012), una variable en el proceso de investigación es todo elemento que se pretende medir, registrar, controlar y estudiar. Dentro de los diferentes tipos de variables y clasificaciones, para efectos de esta investigación, se presenta la siguiente Tabla 10 que describe las variables a medir en el estudio.

Tabla 10

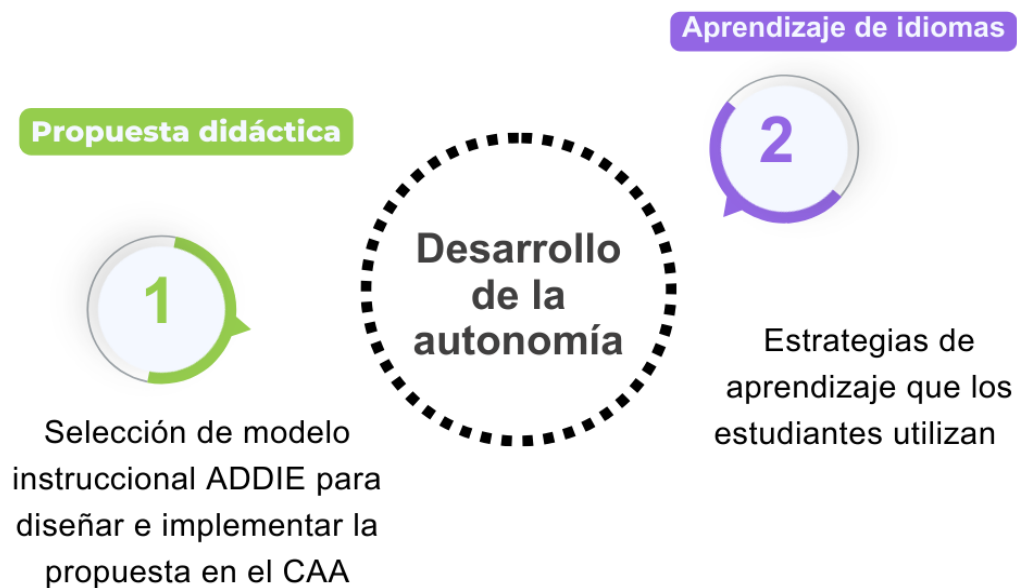
Clasificación de variables del proyecto

Variable	Tipo	Tipo	Instrumento de medición
Desarrollo de autonomía (VD)	Cuantitativa Ordinal	Dependiente	Pre test Post test
Aprendizaje de idiomas (VD)	Cuantitativa Ordinal	Dependiente	Pre test Post test
Propuesta didáctica (VI)	Cuantitativa Ordinal	Independiente	Evaluación de la propuesta

Conforme a la Tabla 10, se desprende el siguiente diagrama que explica la manera en que las variables de la investigación se relacionan entre sí, donde la percepción de la autonomía está estrechamente ligado a otras dos variables. Por un lado, en primer término, se encuentra la propuesta didáctica, que implica una mejora en el aprendizaje autónomo del idioma inglés dentro del CAA en su modalidad virtual. Por otro lado, el aprendizaje de idiomas está sujeto a otras consideraciones que fueron contempladas en los instrumentos aplicados en la etapa del pretest de la investigación.

Figura 10

Relación de variables del proyecto doctoral



Como se observa en la Figura 10, la variable dependiente es el desarrollo de la autonomía. Esto quiere decir que la autonomía está influenciada tanto por la propuesta didáctica obtenida del análisis, como por las estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizan dentro del CAA. Por lo tanto, es imprescindible medir un antes y un después de los grados de autonomía alcanzados después de la intervención. Estos resultados forman parte de la etapa dos de la metodología. Instrumentos para construir la propuesta.

3.3 Instrumentos de diagnóstico

Dentro de la metodología de investigación, es importante responder a las preguntas de investigación mediante la obtención de información fiable y válida. Esto se logra a través de la aplicación, creación o adaptación de instrumentos de medición, los cuales se aplican posteriormente para analizar la información obtenida (Vara 2012).

Hernández et al. (2014) proponen técnicas de recolección de datos para la investigación, las cuales varían según la complejidad del estudio. El siguiente diagrama muestra el tipo de técnica para recolectar datos según sea el estudio en cuestión.

Figura 11

Técnicas de recolección de datos



Nota: Adaptado de Hernández et al. (2014).

Dentro de las técnicas de recolección de datos, se eligen encuestas, cuestionarios y entrevistas. Según Martín (2011), las encuestas y cuestionarios son las metodologías más comunes en las ciencias sociales para obtener datos estadísticos. Su estructura puede incluir preguntas abiertas y la recopilación de datos objetivos, además de involucrar a informantes y aplicarse en censos y muestras intencionadas.

Siguiendo las características propuestas por Hernández et al. (2014), la investigación empleó encuestas estructuradas con preguntas cerradas, utilizando una escala tipo Likert. Además, se incluyeron cinco preguntas abiertas en cada uno de los instrumentos aplicados para recabar información relevante que no estaba contemplada en los ítems de cada instrumento.

Los instrumentos para esta investigación tienen los objetivos que se señalan en la Tabla 11.

Tabla 11

Instrumentos del proyecto

Instrumento	Objetivos	Observaciones
Instrumento 1	<p>Tiene como objetivo conocer el nivel de autonomía que tienen los participantes de la población muestra del proyecto de investigación.</p> <p>Es una adaptación de un estudio realizado a adultos mayores en actividades diversas.</p>	<p>Adaptación de un instrumento que mide el grado de autonomía cognitiva en adultos mayores (Pérez et al. 2016).</p> <p>Se ajustó en cinco categorías: datos demográficos (tres ítems), manejo del idioma (siete ítems), estrategias de estudio autónomas (ocho ítems), de evaluación (cuatro ítems), y control en el aprendizaje (siete ítems).</p>
Instrumento 2	<p>Tiene como propósito conocer la concepción que tienen los participantes sobre los materiales que se les presentan en el TECAAL en modalidad en línea.</p>	<p>Adaptación de instrumentos que evalúan los materiales de autoaprendizaje de lenguas (White, 2003; Gardner y Miller, 1999).</p> <p>Se adecuó en tres categorías: datos demográficos (tres ítems), las actividades (cinco ítems), el diseño de las actividades (trece ítems).</p>
Instrumento 3	<p>Tiene como intención conocer el estilo de aprendizaje que tienen los participantes (de la población muestra) del proyecto de investigación.</p>	<p>Este instrumento es una adaptación donde se contemplan tres estilos de aprendientes y las recomendaciones para realizar cierto tipo de actividades para el autoaprendizaje (Sheerin, 1990).</p> <p>Se modificó en dos categorías: datos demográficos (tres ítems), tipo de aprendiente (dieciséis ítems). Se utilizó cuestionario propuesto por Lynn O'Brien (1990).</p>

3.4 Instrumento para evaluar la propuesta

Para medir la variable de autonomía de la PDAA-CAA se creó un instrumento con 24 ítems en una escala de Likert que fue sometido a validación por juicio de 9 expertos (Escobar y Cuervo, 2008) y finalmente con el software SPSS se obtuvo la media de la V de Aiken para conocer la relevancia ítem-constructo (Galicia et ál., 2017) donde el valor cercano a 1 se considera de mayor validez.

Tabla 12

Instrumento para medir la autonomía en la PDAA-CAA: objetivo 1

Categoría del instrumento (objetivo)	Ítems
Objetivo 1: Grado de autonomía para el aprendizaje de idiomas	<p>¿El objetivo de la actividad contribuyó a tus objetivos de aprendizaje?</p> <p>¿Consideras que después de haber elaborado varias actividades de TECAAL, ahora puedes tomar decisiones propias para realizar actividades similares para mejorar tu producción escrita?</p> <p>¿Consideras que después de haber elaborado varias actividades de TECAAL, ahora puedes tomar decisiones propias para realizar actividades similares para mejorar tu producción oral?</p> <p>¿Consideras que después de haber elaborado varias actividades de TECAAL, ahora puedes tomar decisiones propias para realizar actividades similares para mejorar tu comprensión auditiva?</p> <p>¿Consideras que después de haber elaborado varias actividades de TECAAL, ahora puedes tomar decisiones propias para realizar actividades similares para mejorar tu comprensión lectora?</p> <p>¿Puedes identificar cuál será tu próximo objetivo de aprendizaje?</p> <p>¿Puedes identificar qué cambiarás en tu plan de trabajo?</p> <p>¿Consideras tener mayor nivel de autonomía al finalizar estas actividades?</p>

La Tabla 12 muestra las preguntas correspondientes al objetivo 1 del instrumento para medir el grado de autonomía en la PDAA-CAA.

Tabla 13

Instrumento para medir la autonomía en la PDAA-CAA: objetivo 2

Categoría del instrumento (objetivo)	Ítems
Objetivo 2: Estrategias de aprendizaje para fomentar la autonomía	<p>Al finalizar la actividad sabes ¿qué información buscar para complementar mi aprendizaje?</p> <p>¿Puedes identificar qué tipo de información buscas para complementar tu aprendizaje?</p> <p>¿Es de utilidad que exista una autoevaluación al término de la actividad?</p> <p>¿Puedes identificar para qué te sirve la autoevaluación?</p> <p>Al término de la actividad identificas ¿qué debes mejorar?</p> <p>¿Puedes identificar qué estrategias utilizarás para seguir estudiando un idioma de forma autónoma?</p> <p>Al término de la actividad ¿conoces qué debes cambiar en tu plan de trabajo?</p> <p>¿La actividad te ayudó a planear tu siguiente objetivo de aprendizaje?</p> <p>¿La retroalimentación en la actividad te ayudó a no cometer los mismos errores en un futuro?</p>

La Tabla 13 muestra las preguntas correspondientes al objetivo 2 del instrumento para medir el grado de autonomía en la PDAA-CAA.

Tabla 14

Instrumento para medir la autonomía en la PDAA-CAA: objetivo 3

Categoría del instrumento (objetivo)	Ítems
Objetivo 3: Actividades que contribuyeron a su propio aprendizaje	<p>¿Consideras que con estas actividades has adquirido estrategias de aprendizaje que te ayudan a seguir estudiando un idioma de manera autónoma?</p> <p>¿La actividad tiene impacto en tu forma de aprender (eres auditivo, visual o kinestésico)?</p> <p>¿La variedad de ejercicios en la actividad contribuyen a tu formación autónoma?</p> <p>¿Identificas cuáles son los ejercicios que contribuyen en tu aprendizaje autónomo?</p> <p>¿Identificas qué decisiones tomaste al término de la actividad para mejorar tu producción oral y escrita?</p> <p>¿Identificas qué decisiones tomaste al término de la actividad para mejorar tu comprensión auditiva y lectora?</p> <p>¿El tiempo otorgado para realizar la actividad contribuye a tu aprendizaje autónomo?</p>

La Tabla 14 muestra las preguntas correspondientes al objetivo 3 del instrumento para medir el grado de autonomía en la PDAA-CAA

Para validar el instrumento diseñado para medir el grado de autonomía, se aplicó la prueba de V de Aiken para evaluar su validez interna. El objetivo principal de esta prueba fue asegurarse de que los ítems del instrumento midieran de manera coherente la variable que se pretende medir. Los resultados estadísticos de mayor validez son aquellos cercanos al valor de 1. Además, al igual que en los instrumentos para construir la PDAA-CAA, se hicieron adecuaciones en la redacción, la claridad y la pertinencia de las preguntas.

3.5 Validación de instrumentos

De acuerdo a Vara (2012), cuando un instrumento ha sido elaborado por el propio investigador o adaptado de uno ya existente, es necesario asegurar su validez de contenido, y uno de los métodos utilizados es a través del juicio de expertos, “son indicadores de lo que se pretende medir y debe someterse a la valoración de investigadores y expertos, quienes juzgarán la capacidad de éste para evaluar todas las variables que se desean medir, tanto de tipo cualitativo o cuantitativo” (p. 246).

En este sentido, los instrumentos de investigación utilizados fueron evaluados en cuanto a su validez de contenido, adaptándose a las características específicas de la población estudiada (Escobar y Cuervo-Martínez, 2008). Se eligieron cinco expertos con experiencia en la enseñanza de idiomas y centros de autoacceso: tres de la UAQ, uno de la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo y otro de la Universidad Juárez de Durango. Todos los evaluadores tienen un doctorado en áreas relacionadas y recibieron los instrumentos por correo electrónico. Los instrumentos se evaluaron mediante una escala dicotómica (sí/no), y posteriormente se aplicó la prueba de V de Aiken para determinar su validez de contenido, centrándose en la relevancia ítem-constructo (Galicia et al.2017).

3.5.1 Validación juicio de expertos

Como se mencionó anteriormente, los instrumentos fueron adaptados al contexto de la investigación, por lo que se requería de validez de contenido. Sin embargo, de los cinco expertos inicialmente seleccionados, solamente tres completaron los instrumentos en su totalidad. Por lo tanto, únicamente se consideraron las opiniones de estos tres jueces para la validación del contenido, la ortografía y estilo de los instrumentos. En la Tabla 15 se muestran los rubros considerados por cada uno de los expertos para determinar la validez de los instrumentos.

Tabla 15

Rúbrica para juicio de expertos del proyecto

Categoría	#Juez	Si	No
La pregunta se comprende con facilidad, es clara y precisa			
Las opciones de respuesta son adecuadas			
Es pertinente para la investigación			
Contiene lenguaje adecuado para el encuestado			
Observaciones generales			

Dentro de las observaciones generales de los jueces se agrupan aspectos como:

1. Cambiar redacción de verbos en las instrucciones.
2. Ordenar la sintaxis de la redacción de las preguntas.
3. Replantear las preguntas para no inducir a la respuesta, siendo menos directo e invasivo.
4. Mantener la misma escala de Likert en las preguntas de la misma categoría.
5. Se sugiere realizar entrevistas a los encuestados para recopilar información más precisa en las preguntas abiertas.

Para conocer si los instrumentos tienen validez según el método de V de Aiken, Pastor (2018) señala que los resultados obtenidos por los jueces deben oscilar estadísticamente con un valor de 0 a 1. Cuanto más cercano a 1 esté el valor, mayor será el acuerdo entre los jueces.

3.6 Pilotaje de los instrumentos para construir la PDAA-CAA

Dentro de los procedimientos metodológicos, las pruebas piloto tienen como finalidad comprobar si los instrumentos que se usarán en la investigación son claros

y concisos para la población, tanto en el uso del lenguaje como en la redacción, y si realmente miden lo que se pretende evaluar. Según Burgos y Escalona (2017), las pruebas piloto son una manera de validar los instrumentos y constituyen una técnica de recolección de datos que debe realizarse en una muestra pequeña con características similares a la población definitiva en el contexto de la investigación.

Por otro lado, Mayorga et al. (2020) sugieren que una prueba piloto es útil para evaluar la viabilidad de una investigación. No se debe aplicar al mismo grupo después de obtener los primeros resultados, ya que también ayuda a reducir posibles sesgos y errores en la recolección de datos.

Para esta tarea, se tomaron en cuenta los tres instrumentos para la etapa de análisis del proyecto, así como para la etapa de evaluación. Para ello, se obtuvo la colaboración de estudiantes con las mismas características del proyecto: 50 alumnos de inglés (niveles A2-B1) que utilizan el CAA de la UAQ campus SJR. Durante la aplicación de los instrumentos, se les solicitó que revisaran las instrucciones de cada pregunta para verificar si existía alguna que no resultara clara o que requería de una explicación adicional.

4. RESULTADOS

Los resultados de una investigación representan la comprobación en términos estadísticos de una investigación, donde se presentan gráficamente los hallazgos obtenidos tras una intervención. Estos resultados ofrecen una visión del fenómeno estudiado y su relevancia para su aplicación y reproducción en contextos similares. Además, estos hallazgos proporcionan una base para futuras investigaciones, especialmente con la metodología empleada en el presente proyecto.

El siguiente apartado tiene como objetivo presentar los resultados obtenidos divididos en dos secciones. En primer lugar, se presentan los resultados de la aplicación de los instrumentos utilizados para crear la propuesta didáctica para el CAA, así como los procedimientos estadísticos empleados para su creación y validez antes de su implementación. En segundo lugar, como ejercicio de la implementación de la propuesta, que buscaba evaluar su impacto en términos de autonomía, se presentan los resultados de los cuatro grupos experimentales a los que se les aplicó la propuesta. Estos resultados se presentan a través de un análisis de un pretest y postest aplicado para determinar el grado de impacto de la PDAA-CAA.

4.1 Validación de instrumentos

Para conocer si los instrumentos tienen validez según el método de V de Aiken, Pastor (2018) señala que los resultados obtenidos por los jueces deben oscilar estadísticamente con un valor de 0 a 1. Cuanto más cercano a 1 esté el valor, mayor será el acuerdo entre los jueces. En este caso, se obtuvieron valoraciones dicotómicas, cuyos resultados se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16

Resultados de validación de instrumentos

Instrumento	Número de ítems	Valor de Aiken
1	13	0,86
2	4	0,79
3	2	0,91

Nota: Es importante mencionar que los instrumentos atendieron las sugerencias de los jueces y se modificaron tanto instrucciones, sintaxis y escala de valores tipo Likert en la versión final para ser aplicados en una prueba piloto.

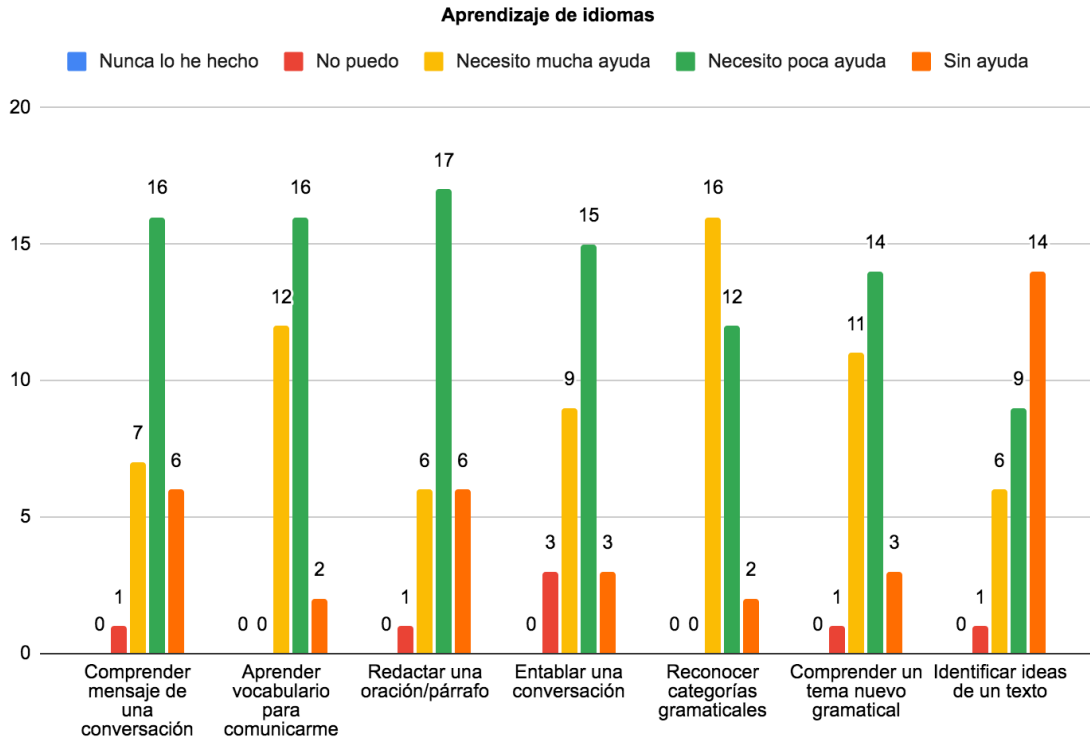
4.1.1 Instrumento 1 para construir la PDAA-CAA

El objetivo del instrumento 1 es analizar el grado de autonomía que los estudiantes tienen para su autoaprendizaje de idiomas en entornos virtuales. Las siguientes figuras muestran los resultados obtenidos en este instrumento, los cuales fueron agrupados en tres categorías:

1. Aprendizaje de idiomas
2. Estrategias autónomas
3. Autogestión

Figura 12

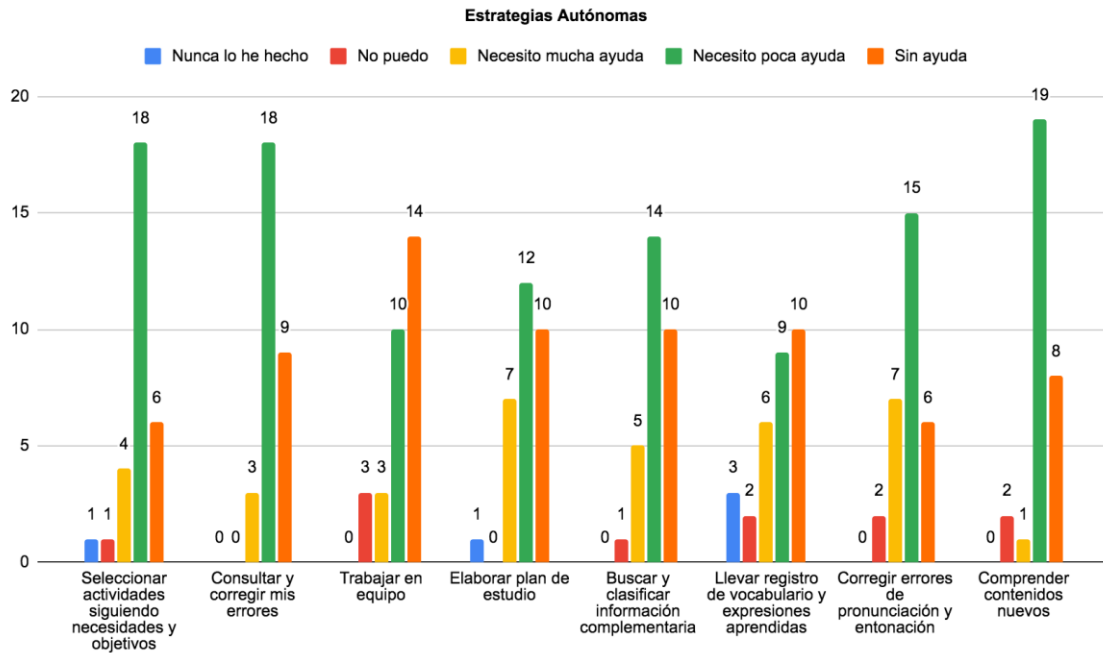
Aprendizaje de idiomas



Como se muestra en la Figura 12, el 3.3% de los encuestados manifestaron nunca haber realizado o no poder hacer ninguna de estas acciones para aprender idiomas. Por otro lado, el 79.5% seleccionó que necesitan cierto grado de ayuda para realizar actividades de aprendizaje de idiomas. Por último, el 17.2% comentó que no necesitan ayuda para llevar a cabo estas estrategias de aprendizaje de idiomas.

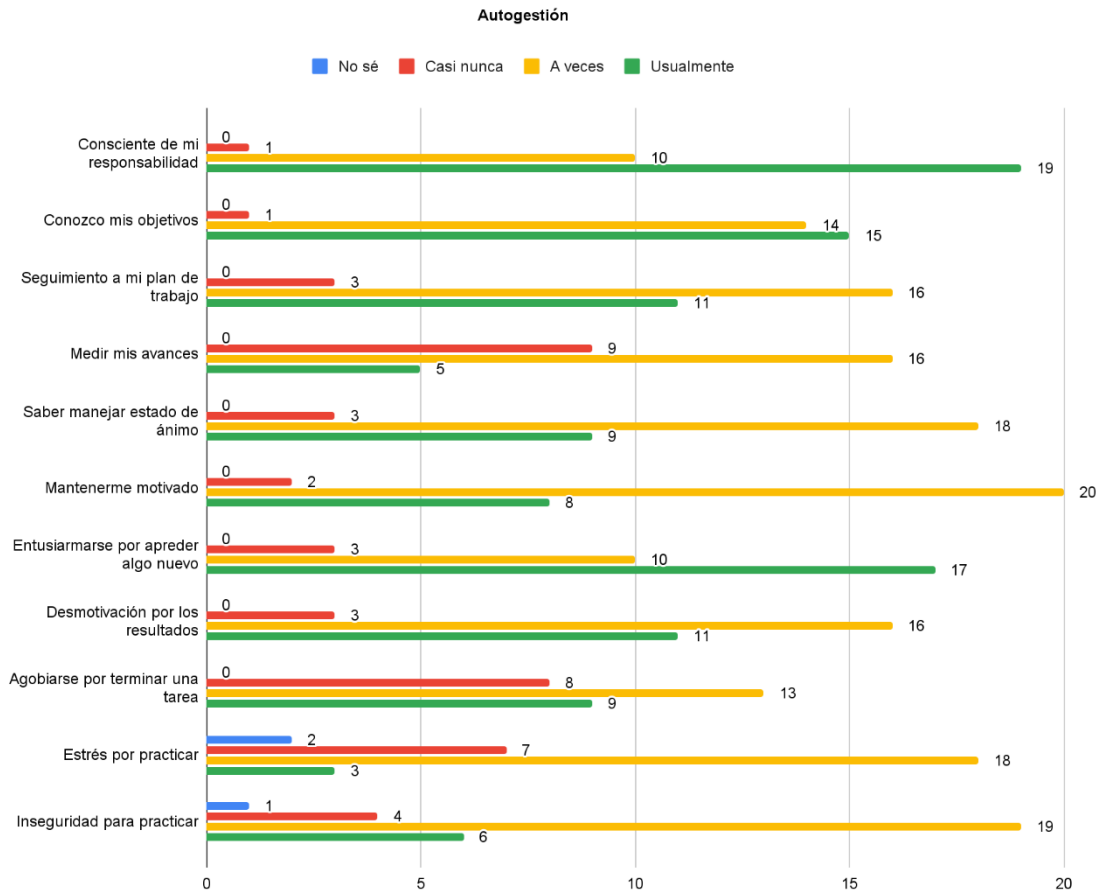
Figura 13

Estrategias autónomas



Para el rubro de las estrategias autónomas contempladas en el instrumento 1, los resultados arrojaron que el 6.7% considera que nunca o no pueden llevar a cabo las estrategias mencionadas en la Figura 13. En contraste, se encontró que el 62.9% manifiesta que requiere de un nivel de ayuda para utilizar estas estrategias autónomas. Finalmente, el 30.4% mencionó que no necesita ayuda para realizar alguna de estas estrategias autónomas.

Figura 14
Autogestión



La Figura 14 muestra los resultados obtenidos en la categoría de la autogestión. Se muestra que el 14.2% de los encuestados no saben o casi nunca consideran estas acciones al momento de realizar su aprendizaje. Por otro lado, el 51.5% considera que a veces reflexionan sobre estos aspectos cuando se encuentran aprendiendo. En contraste, el 34.2% considera que usualmente reflexionan sobre estos aspectos de autogestión para alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

Como se observa en los resultados del instrumento 1, se concluye que un 82.8% de los estudiantes considera que las actividades realizadas en el CAA tienen una percepción de autonomía que debe ser construida, lo que implica la necesidad de crear un entorno de aprendizaje que fomente este cambio paulatinamente. Por otro

lado, se observa que el 69,9% de los estudiantes percibe la presencia de estrategias autónomas al realizar actividades de autoaprendizaje en el CAA, lo que sugiere la necesidad de una planificación de actividades virtuales que integre las variables consideradas en este instrumento. En cuanto a la autogestión en la realización de actividades virtuales, los resultados arrojaron que el 67.7% de los estudiantes considera que las actividades propuestas no aportan elementos significativos a este rubro. Tomando en cuenta estos tres resultados, es pertinente destacar que la PDAA-CAA debe contemplar actividades que desarrollen estos tres aspectos.

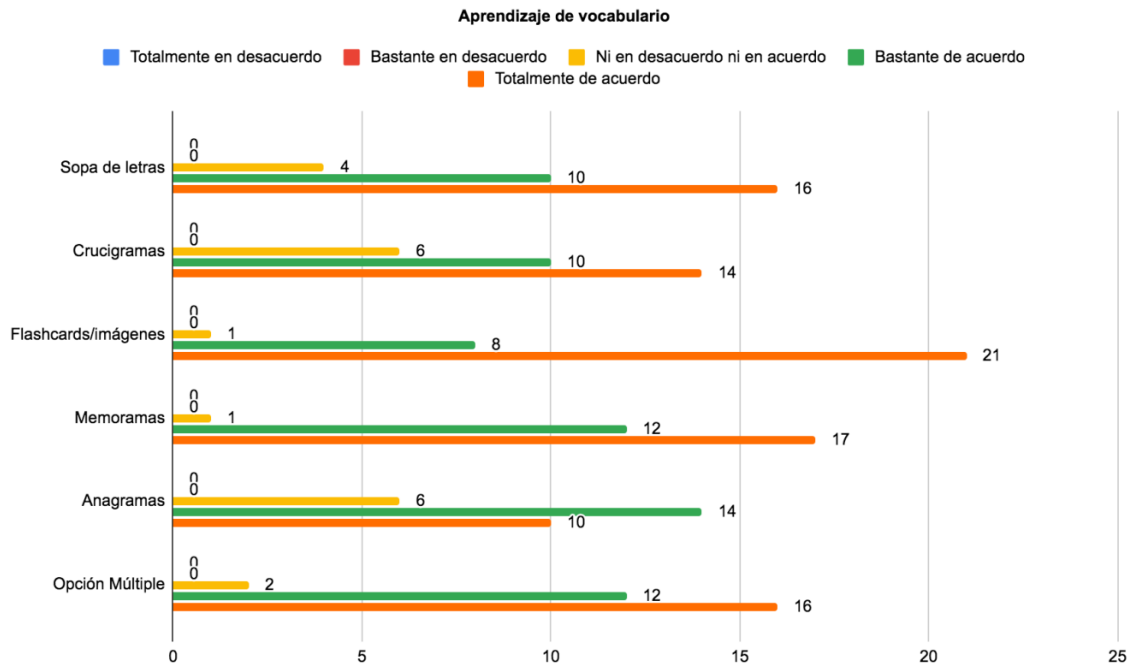
4.1.2 Instrumento 2 para construir la PDAA-CAA

El objetivo del instrumento 2 es analizar el tipo de actividades que, de acuerdo a los estudiantes, fomentan su aprendizaje autónomo. Los resultados fueron agrupados en diferentes categorías o dimensiones para su análisis y comprensión:

1. Actividades para aprender vocabulario
2. Actividades para aprender gramática
3. Actividades para la comprensión auditiva
4. Actividades para la producción oral
5. Actividades para la comprensión de lectura
6. Contenido de las actividades
7. El material didáctico
8. Evaluación de las actividades

Figura 15

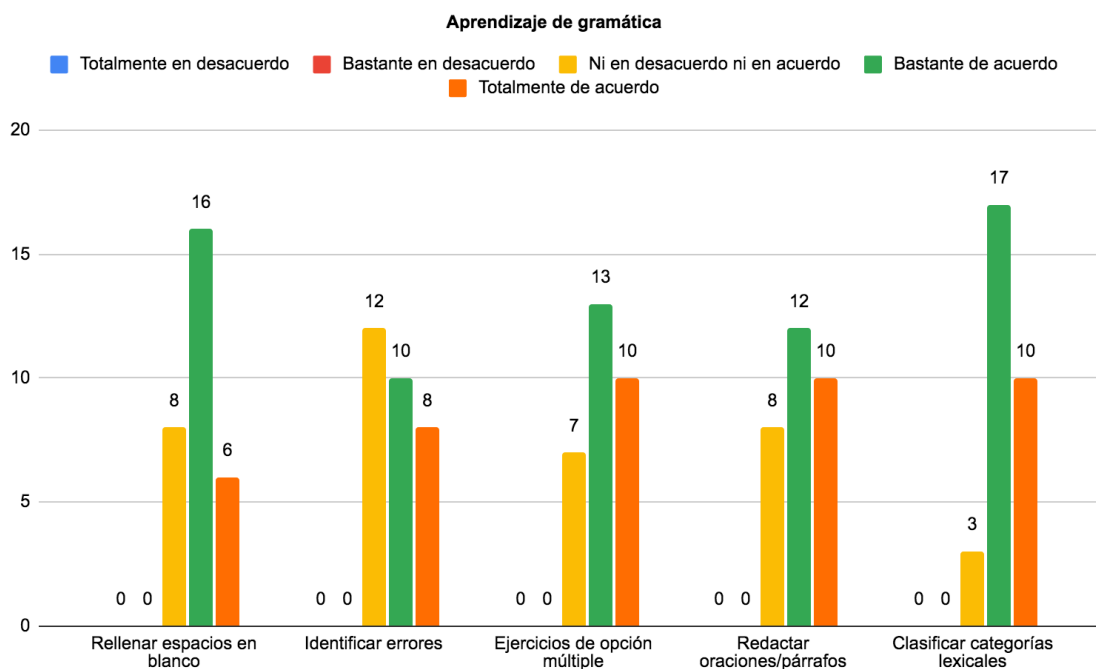
Aprendizaje de vocabulario



Los resultados de la Figura 15 muestran el tipo de actividades que los encuestados utilizan con mayor o menor frecuencia para aprender vocabulario. El 11.1% manifestó que las actividades propuestas para aprender léxico no tienen gran incidencia para incrementar las palabras necesarias para comunicarse en inglés. Por el contrario, un 88.9% declaró que alguno de estos recursos les ayuda para aprender vocabulario. Cabe resaltar que las actividades más recurrentes fueron las sopas de letras, los crucigramas, el uso de imágenes y memoramas.

Figura 16

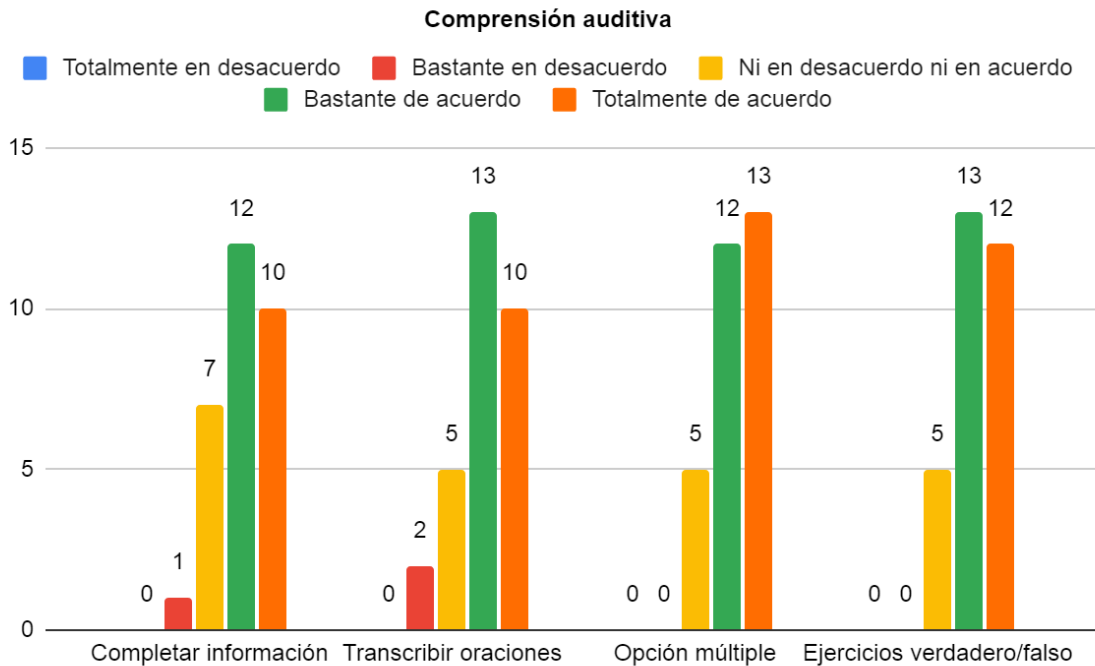
Aprendizaje de gramática



En cuanto a la categoría sobre el tipo de ejercicios que contribuyen a aprender gramática, la Figura 16 muestra que el 25.3% de los estudiantes muestran un grado de indiferencia para seleccionar cualquiera de estas actividades para aprender un tema gramatical. En contraste, se encontró que el 74.7% está bastante o totalmente de acuerdo en que la gramática se aprende a través de alguna de estas actividades incluidas en esta pregunta. Cabe resaltar que ningún estudiante manifestó estar totalmente en desacuerdo en que estas actividades contribuyen al aprendizaje de gramática.

Figura 17

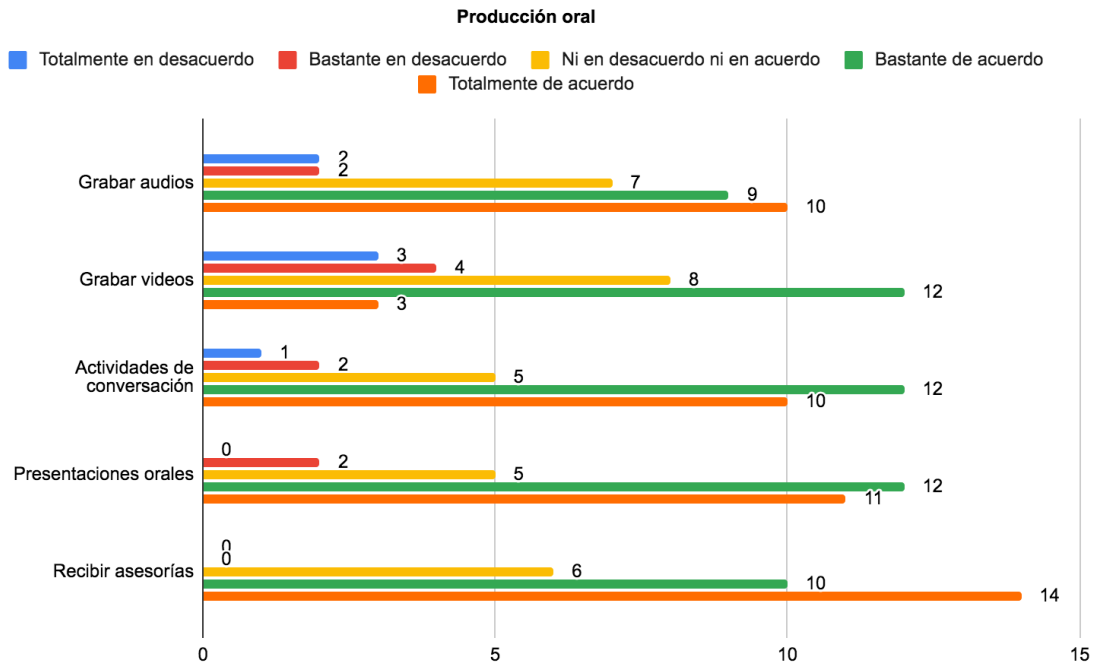
Comprensión auditiva



Los resultados muestran el tipo de ejercicios que contribuyen a la comprensión auditiva. Para ello, un 2.2% de los aprendientes comentan tener un grado de desacuerdo en que transcribir oraciones o completar información son actividades que propician su comprensión auditiva. Por otro lado, el 18.3% muestra una tendencia de indiferencia para realizar alguna de estas estrategias. Finalmente, el 79.2% respondió que están bastante o totalmente de acuerdo en utilizar alguna de estas estrategias para desarrollar su comprensión auditiva.

Figura 18

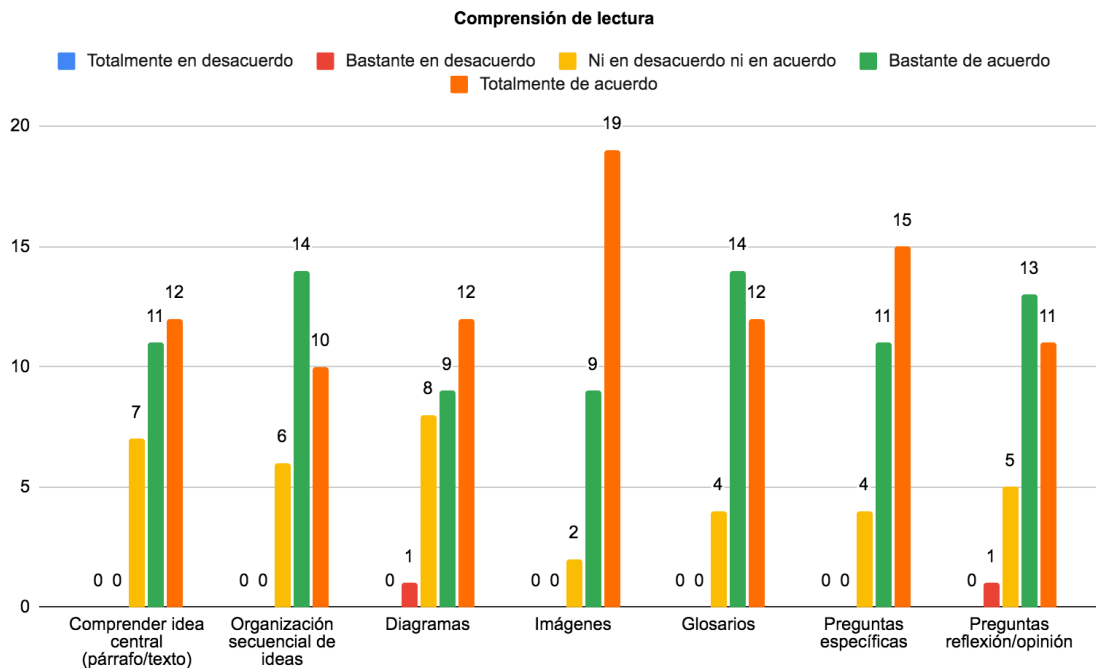
Producción oral



Los resultados de la Figura 18, muestran las actividades que los estudiantes encuestados realizan para la producción oral. El 10.7% está en desacuerdo en que actividades como grabar audios o videos, presentaciones orales o conversaciones no contribuyen a la producción oral. El 20.7% tiene una actitud indiferente hacia estas actividades. En contraste, el 68.7% acuerda en mayor medida que estas actividades son importantes para la producción oral. Cabe resaltar que la actividad más frecuente es recibir asesorías para mejorar la producción oral.

Figura 19

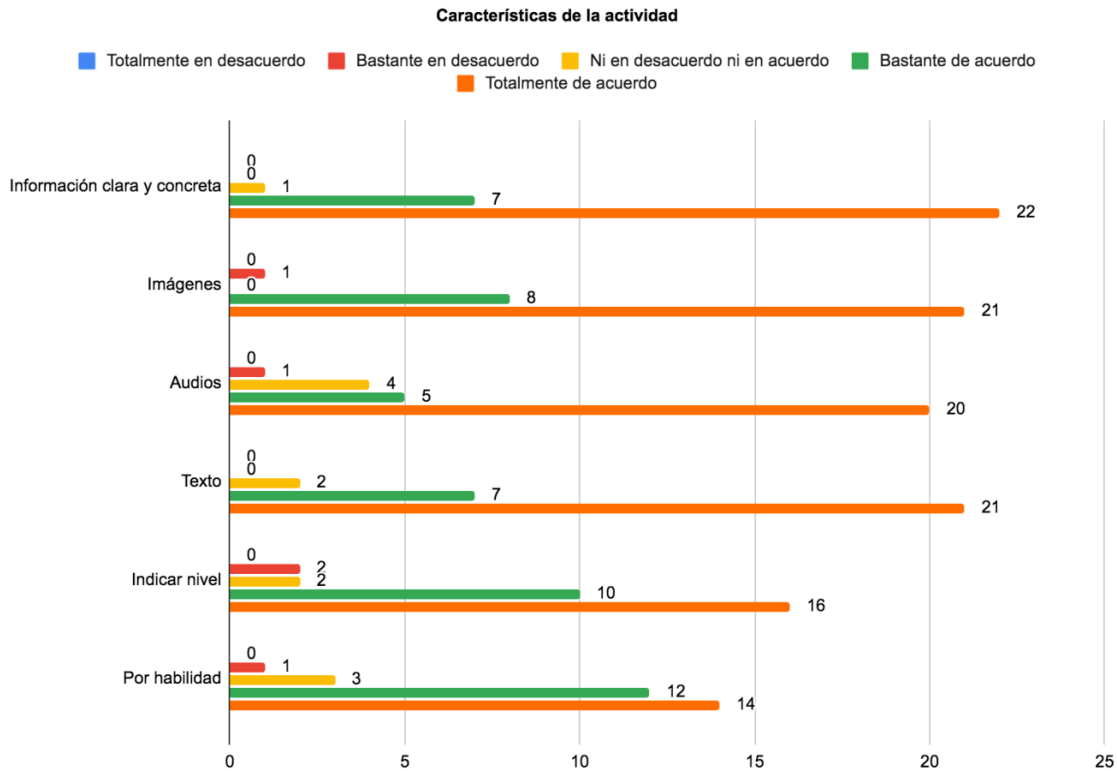
Compresión de lectura



Los resultados de la Figura 19 muestran las frecuencias en que los encuestados están de acuerdo con el utilizar alguna de estas actividades para comprender un texto. Solamente el 1% está en desacuerdo en que estas opciones contribuyen a la comprensión lectora. El 17.1% de los encuestados muestra una tendencia de imparcialidad. Por el contrario, un 81.9% manifiesta que las actividades contempladas en este rubro, son de suma importancia para la comprensión de lectura.

Figura 20

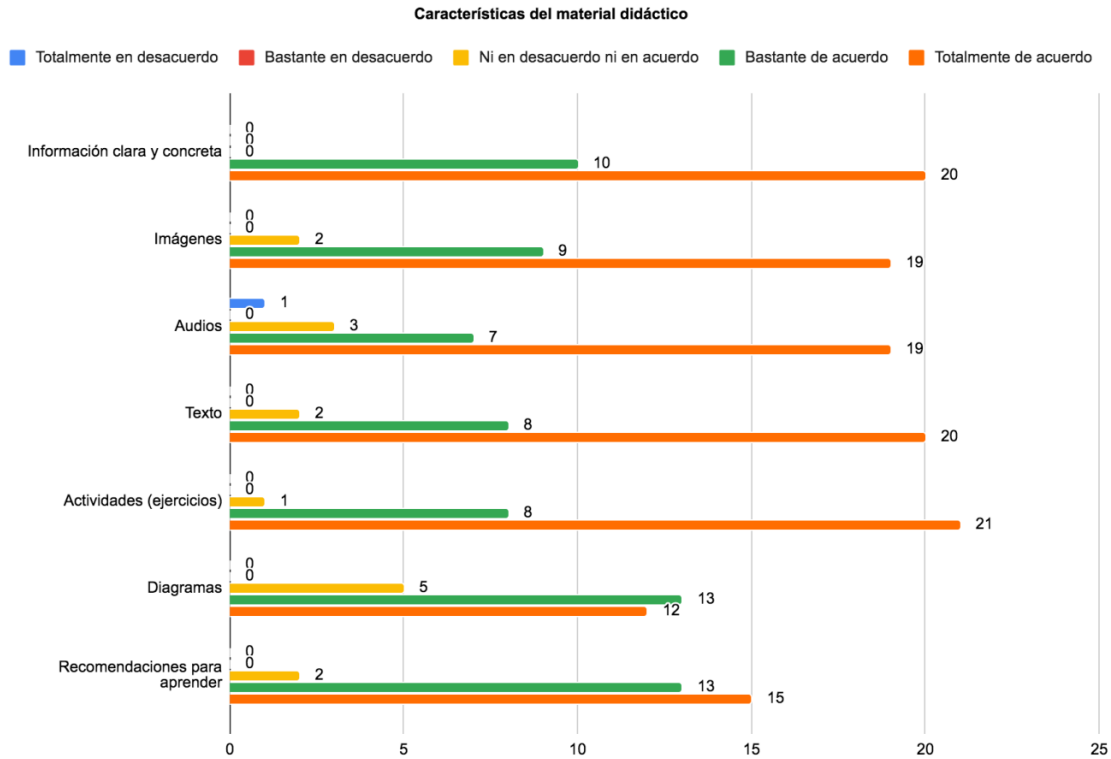
Las actividades



La Figura 20, presenta información sobre la estructura y características relevantes para las actividades. El 2.8% de los estudiantes considera que no está del todo de acuerdo en que la inclusión de estas características es importante. A su vez, el 6.7% comentó que no es elemental que las actividades contemplen alguno de estos aspectos. El resto de los encuestados, 90.6%, está bastante o totalmente de acuerdo en que se incluyan estas consideraciones al momento de crear las actividades.

Figura 21

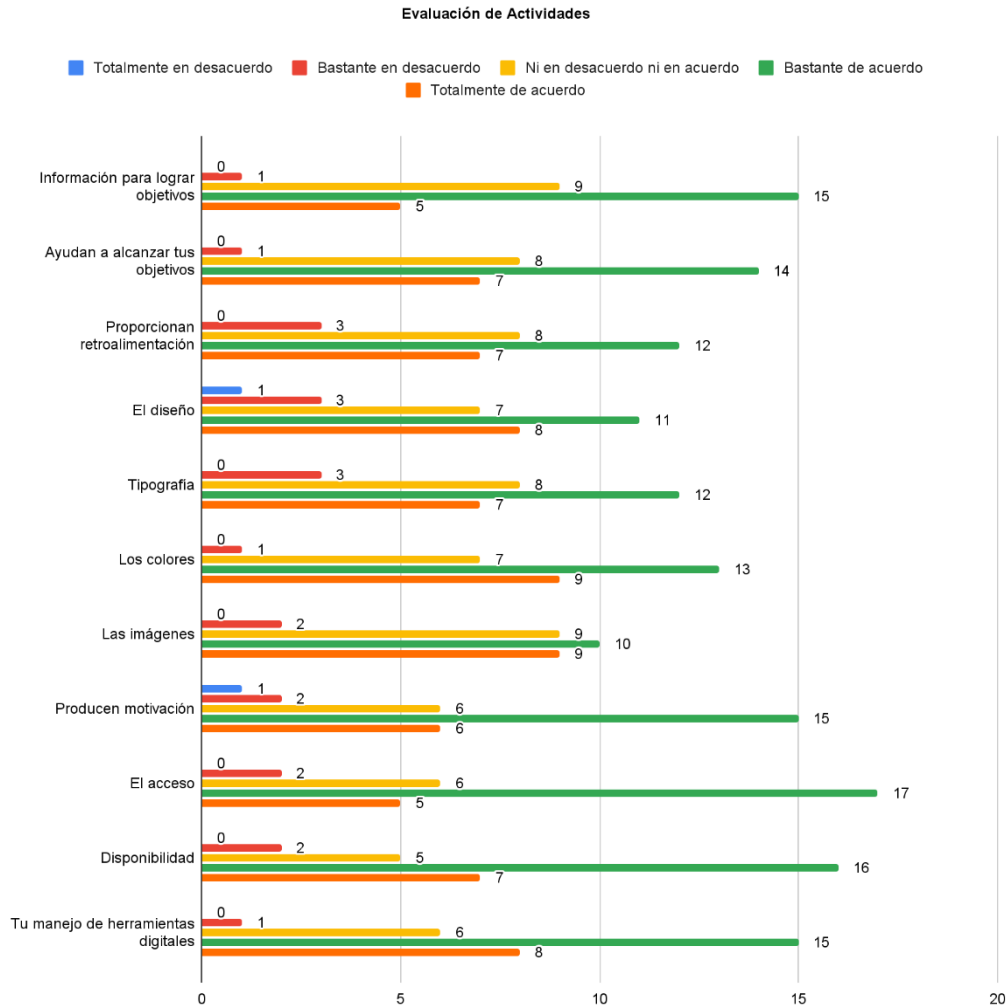
Material didáctico



Para conocer las características de un material didáctico, se les preguntó a los estudiantes su opinión sobre los rubros de la Figura 21. Los resultados arrojaron que el 0.5% tiene una percepción de que estos aspectos no son relevantes en los materiales. A su vez, el 7.1% no considera de gran importancia la incorporación de estos elementos. En contraste, el 92.4% está mayormente de acuerdo en que los materiales didácticos contengan alguno de estos elementos.

Figura 22

Evaluación de actividades



Las actividades que los estudiantes realizan fueron evaluadas previamente bajo los rubros de la Figura 22. Los resultados arrojan que el 7% de los encuestados tienen un grado alto de desacuerdo en que estos elementos son necesarios en las actividades. Por su parte, el 23.9% considera que cualquiera de estas características no tiene una alta incidencia en las actividades. Sin embargo, el 69.1% manifiesta estar mayormente de acuerdo en que las actividades realizadas propician algunas de las características aquí descritas.

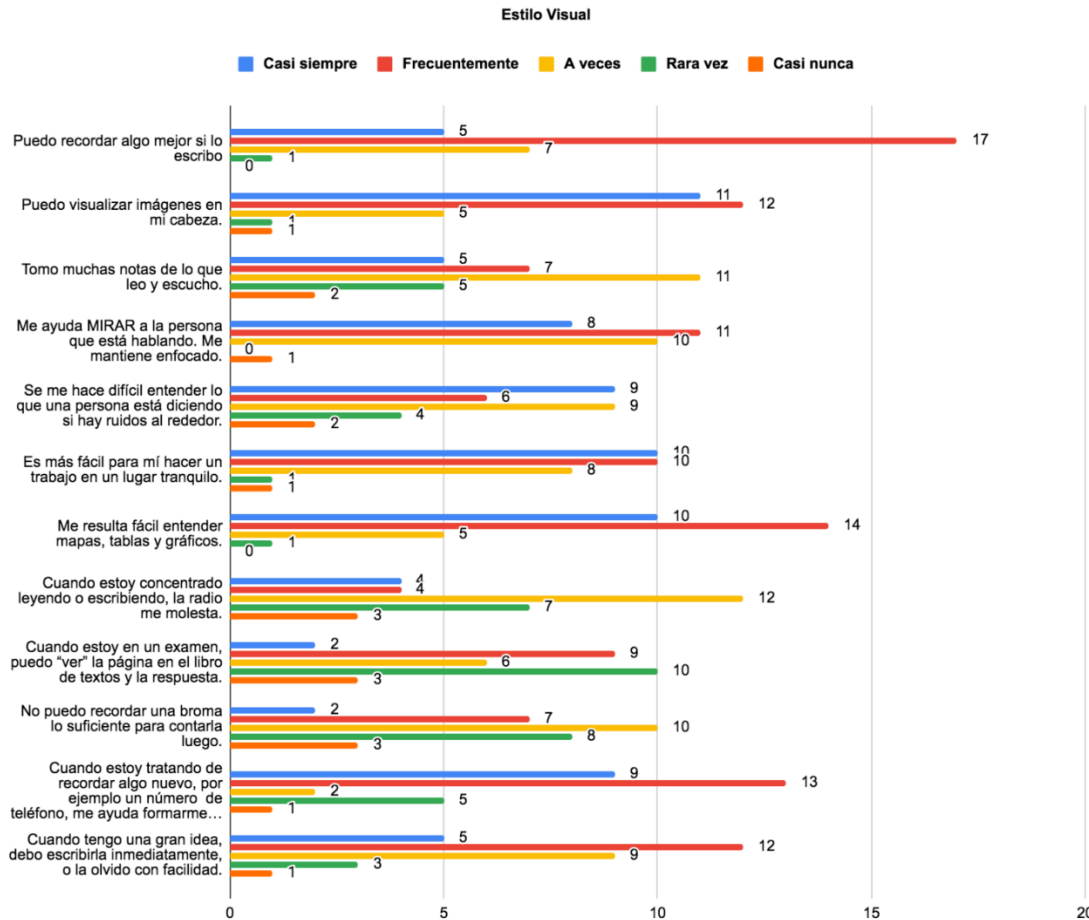
Para la selección de actividades en la PDAA-CAA, se hizo un análisis sobre contenido, tipo de actividades, su formato y su estructura. A partir de ello, se seleccionó el tipo de actividades con mayor pertinencia para aprender vocabulario, gramática, las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión auditiva y lectora, producción oral y escrita), así como la estructura y formato de las actividades. Es importante mencionar que se tomaron en cuenta los resultados más frecuentes para estructurar las actividades de la PDAA-CAA. No obstante, también se consideraron las opciones menos frecuentes, ya que estas están ligadas con el estilo de aprendizaje que cada estudiante tiene. Por lo tanto, en algunos casos, se incluyeron estas opciones menos frecuentes dentro de la PDAA-CAA.

4.1.3 Instrumento 3 para construir la PDAA-CAA

El objetivo del instrumento 3 es conocer el estilo de aprendizaje más frecuente de los estudiantes encuestados. Para ello, se utilizó el instrumento propuesto por Lynn O'Brien (1990), que identifica tres estilos de aprendizaje: el estilo visual, el auditivo y el kinestésico. El instrumento tiene una escala de valor por cada pregunta que va desde 5 puntos (casi siempre) hasta 1 punto (casi nunca). La escala se distribuye de la siguiente manera: 5 puntos casi siempre, 4 puntos para frecuentemente, 3 puntos para a veces, 2 puntos para rara vez y 1 punto para casi nunca.

Figura 23

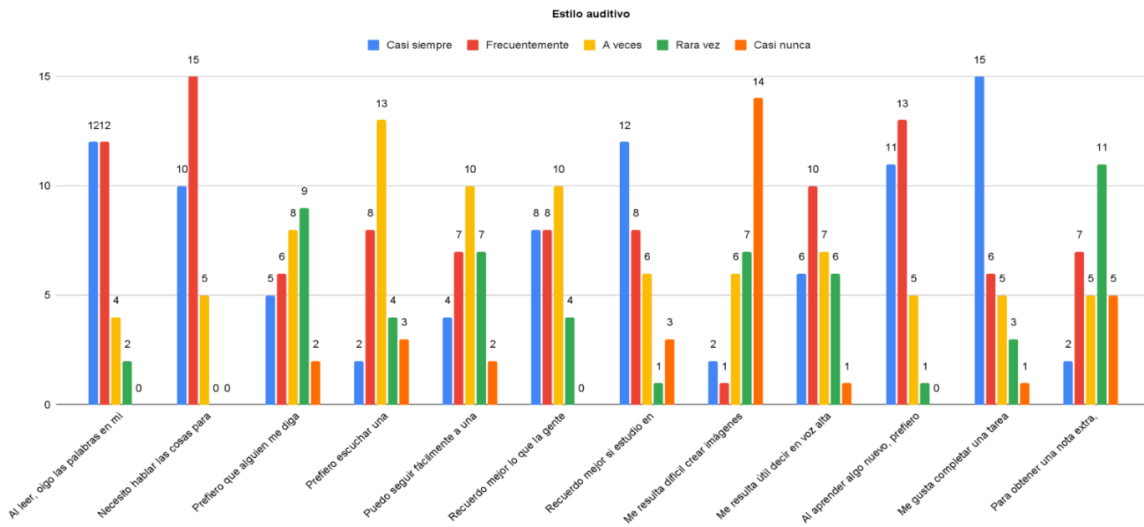
Estilo visual



La Figura 23 arroja los resultados que determinan la frecuencia con la que los encuestadores realizan actividades clasificadas como aprendizaje visual. Se obtuvo que el 56.1% manifiesta un grado alto de frecuencia en el que se identifican con las categorías del estilo visual. Cabe destacar que en este rubro se encuentran mayormente aquellas actividades en las que deben hacer uso de estrategias visuales para recordar lo aprendido. En segundo término, de frecuencia, se encuentra un 26.1% que manifestó sentirse poco identificado con la periodicidad de alguna de estas acciones. Por último, el 17.8 % coincide en que pocas veces se visualizan en alguna de estas situaciones de aprendizaje visual.

Figura 24

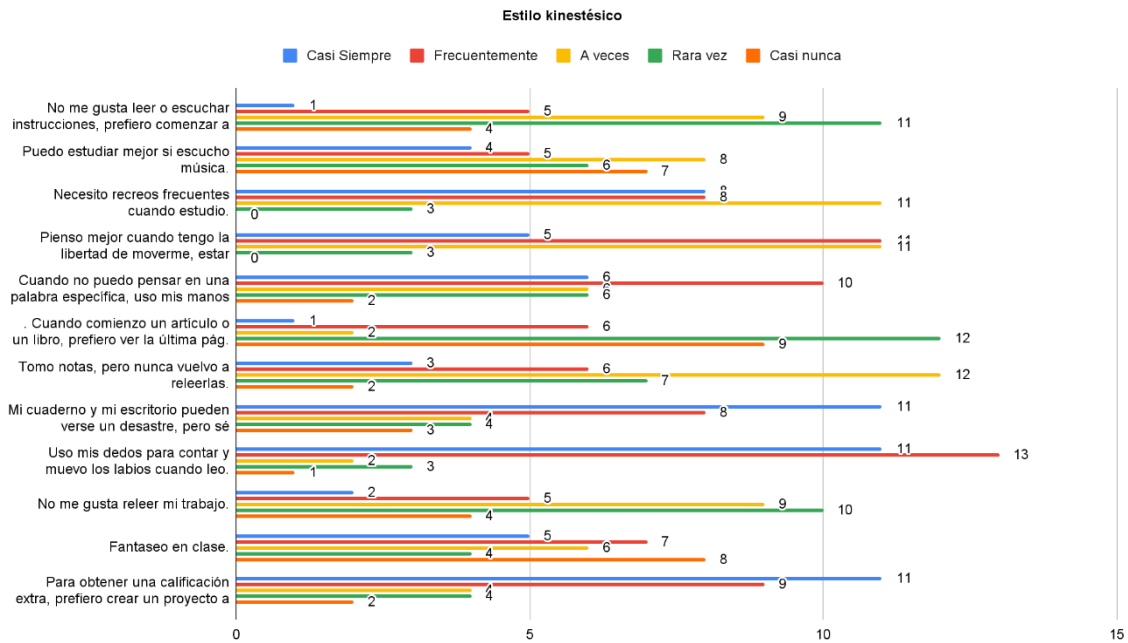
Estilo auditivo



Los resultados que se muestran en la Figura 24 están clasificados en el rubro del estilo auditivo. Se observa que el 52.8% utiliza muy frecuentemente alguna de las acciones descritas en esta categoría. A su vez, el 23.3% muestra que no realiza de forma recurrente acciones que los identifican como aprendientes auditivos. Por último, el 23.9% respondió que rara vez o casi nunca llevan a cabo las actividades correspondientes al estilo de aprendizaje auditivo.

Figura 25

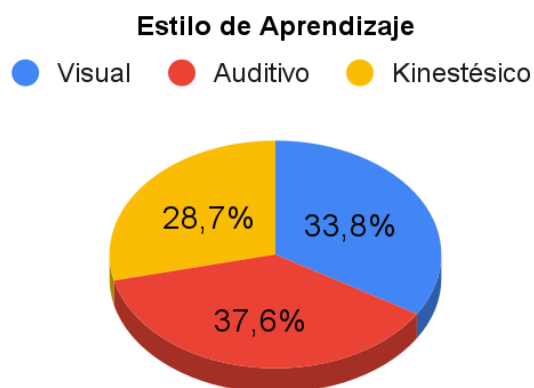
Estilo kinestésico



La Figura 25 muestra los resultados obtenidos que miden la frecuencia del estilo de aprendizaje kinestésico. La frecuencia más alta de este estilo de aprendizaje arrojó un 44.7% de encuestados que llevan a cabo acciones clasificadas como estilo kinestésico. El 23.3% coincide en que realizan acciones kinestésicas de manera periódica. Por último, el 31.9% manifestó que rara vez o casi nunca se identifica dentro de actividades que implican movimientos corporales.

Figura 26

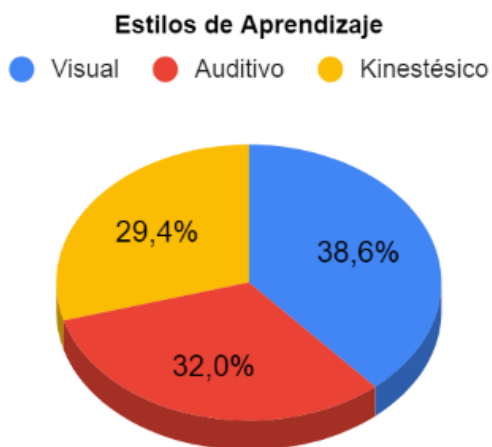
Estilo de aprendizaje mayormente auditivo



Si se toma como referencia los resultados obtenidos con la frecuencia casi siempre, se observa en la Figura 26 que el 37.6% de los estudiantes resultan tener un estilo de aprendizaje auditivo, mientras que el 33.8% se encuentra en la categoría visual, y en tercer lugar, con un 28.7% se identificaron como kinestésicos.

Figura 27

Estilo de aprendizaje mayormente visual



Como referencia a la categoría frecuentemente, la Figura 27 muestra que el estilo de aprendizaje más frecuente es el visual, con un 38.6%. En segundo término, se encuentra el estilo auditivo, con un 32%, y finalmente, el estilo kinestésico, arrojó un 29.4%.

Como se puede observar en los resultados de este instrumento, existe un equilibrio en la consideración de los estilos de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico para estructurar las actividades de la PDAA-CAA. Por lo tanto, en la propuesta debe existir un equilibrio que considere estos estilos tanto a nivel de comprensión como a nivel de producción.

De acuerdo con los resultados obtenidos de los tres instrumentos se estructuraron los contenidos de la propuesta y se elaboró una propuesta didáctica que contribuya a mejorar el grado de autonomía que los estudiantes tienen para aprender idiomas (inglés) en la modalidad virtual del CAA. De igual forma, los hallazgos se utilizaron para comprobar la hipótesis de la investigación, la cual versa sobre si se conocen los factores cognitivos que influyen en la construcción de la autonomía en el aprendizaje es posible crear un ambiente virtual de aprendizaje que contribuya a su autoaprendizaje.

En este sentido, los resultados obtenidos de los tres instrumentos brindan un diagnóstico de la situación, contextualizado a las necesidades de los participantes. Ayala (2021) menciona que en esta etapa inicial se deben considerar tanto aspectos sociales, educativos y tecnológicos. Siguiendo esta clasificación, en esta investigación se contemplaron principalmente factores educativos y tecnológicos, los cuales fueron integrados en los tres instrumentos aplicados.

Holec (1981), Jiménez y Vieira (2021) mencionan que la autonomía es la habilidad que tiene el individuo (estudiante del CAA) para manejar su propio aprendizaje, así como para utilizar recursos digitales (conectivismo) que contribuyan al alcance de sus objetivos. Estos autores consideran que un individuo es autónomo en su aprendizaje cuando es capaz de determinar sus objetivos, medir sus avances y progresos, así como evaluar sus logros. En este marco, los resultados obtenidos en los instrumentos 1 y 2 (autonomía y materiales) indican que el 50% de los encuestados requieren ayuda para cumplir con estos parámetros de responsabilidad propia, tanto en el uso de estrategias autónomas como en la autogestión. Un ejercicio de reflexión sobre el grado de autogestión arroja un porcentaje similar. En ambos aspectos, alrededor del 30% de la población

encuestada se considera autónoma. Estos datos dan la pauta para considerar qué deficiencias tienen los estudiantes y, a partir de ello, construir la propuesta didáctica que aporte una mayor significancia a la percepción de autonomía de los estudiantes.

Como parte de estos resultados, se contempló la importancia que tiene el estilo de aprendizaje de los participantes. Tomando como referencia la definición de Gardner y Miller (1999), quienes lo definen como la manera en que los aprendientes prefieren aprender algo (un idioma), se reconoce que estos estilos son en gran medida de manera inconsciente. Sin embargo, conocer qué tipo de estilo predomina en una población ayuda a potencializar el desempeño académico del estudiante, volviéndolo más autónomo para seleccionar el tipo de actividades que abonen a su aprendizaje.

Dentro de los resultados obtenidos, los encuestados manifestaron ser mayormente auditivos o visuales. Por lo que, al diseñar la PDAA-CAA y haciendo referencia a las etapas de diseño y desarrollo del modelo ADDIE, las actividades deberán contener elementos tanto visuales como auditivos con la finalidad de contribuir a su aprendizaje. Ayala (2021), en su propuesta, relaciona con la selección de estrategias didácticas y el diseño de las actividades de aprendizaje.

Basándose en el concepto de estilo de aprendizaje y las fases para diseñar y desarrollar actividades, se decidió integrar actividades que principalmente utilicen estos canales de aprendizaje. No obstante, un 30% de los estudiantes se identificó como kinestésico, según la investigación de Romo et al. (2006), quienes argumentan que este estilo se fundamenta en la memoria muscular, lo que contribuye a un menor olvido. Además, estudios como el de Wasik et al. (2019) indican que el aprendizaje se vuelve más dinámico cuando hay movimiento, participación, experiencias y demostraciones con los objetos de aprendizaje. Estos autores coinciden en que los estilos de aprendizaje pueden estar interrelacionados con ciertas características del estilo kinestésico, así como también con los estilos visual y auditivo. Esta afirmación se refleja claramente en los resultados obtenidos en el instrumento 3 de la investigación.

Considerando que la clasificación VAK cuenta con matices de cada estilo de aprendizaje, es fundamental que, al tratarse de una propuesta para entornos virtuales, considerar estrategias y actividades que contemplen formas en las que los estudiantes puedan poner en práctica sus conocimientos. Por ejemplo, el uso del idioma en situaciones cotidianas, la elaboración de mapas mentales o conceptuales, proyectos, gamificación, entre otros. Todas estas propuestas pueden ser compartidas de forma digital o en varios formatos.

4.2 Prueba piloto

La prueba piloto arrojó los siguientes datos obtenidos de los 67 estudiantes en donde se les solicitó evaluar la propuesta en una escala de 1 a 5, siendo 1 el valor mayor y 5 el valor menor, posteriormente se obtuvo el promedio de cada una de las categorías para conocer el resultado final.

Tabla 17

Resultados prueba piloto

Categoría	Puntaje promedio
Tipo y tamaño de letra	3.4
Color del texto	3.7
Elementos multimedia: audios y videos	4.2
Navegación y acceso de la plataforma desde tu dispositivo electrónico (celular, PC)	4.3
Instrucciones e información de las actividades	4.3
Ejercicios para desarrollar tu producción oral	3.1
Ejercicios para desarrollar tu producción escrita	4.0
Ejercicios para desarrollar tu comprensión auditiva	4.1

Ejercicios para desarrollar tu comprensión lectora	3.7
Ejercicios para practicar vocabulario	4.3
Ejercicios para practicar gramática	4.1

Como se puede observar los resultados obtenidos de la prueba piloto a estudiantes obtuvo calificaciones posteriores a 3, lo cual indica que es una propuesta que cumple con los requisitos necesarios para su aplicación. Posteriormente se hicieron algunos ajustes principalmente a las categorías del tipo y tamaño de letra, así como al color del texto.

4.3 Validación del instrumento para el pretest y postest

La validación del instrumento para medir el impacto que tiene el uso de la PDAA-CAA antes y después de su aplicación se utilizó la validez de juicio de expertos para posteriormente obtener la V de Aiken por cada categoría. A continuación, se presentan los resultados obtenidos divididos por cada uno de los objetivos del instrumento.

Tabla 18

V de Aiken del instrumento para la PDAA-CAA: objetivo 1

Ítem	V de Aiken	Ítem	V de Aiken
1	0,87	9	0,73
2	0,88	18	0,90
6	0,75	21	0,78
8	0,80	23	0,85

Nota: Objetivo 1 Grado de autonomía para el aprendizaje de idiomas

Tabla 19*V de Aiken del instrumento para la PDAA-CAA: objetivo 2*

Ítem	V de Aiken	Ítem	V de Aiken
1	0,85	6	0,77
2	0,80	7	0,83
3	0,88	8	0,82
4	0,82	9	0,81
5	0,84		

Nota: Objetivo 2 Estrategias de aprendizaje para fomentar la autonomía

Tabla 20*V de Aiken del instrumento para la PDAA-CAA: objetivo 3*

Ítem	V de Aiken	Ítem	V de Aiken
1	0,80	5	0,77
2	0,81	6	0,81
3	0,78	7	0,83
4	0,85		

Nota: Objetivo 3 Actividades que contribuyeron a su propio aprendizaje

Una vez obtenidos los resultados de la prueba de V de Aiken del instrumento, se procedió a su aplicación antes y después de la implementación de la PDAA-CAA.

4.4 Pretest y postest de la PDAAA-CAA

De acuerdo con las características de la prueba Wilcoxon, Vara (2012) y Bisquerra (2022), esta metodología es de tipo no paramétrica en donde se utiliza para comparar dos muestras relacionadas. De igual forma, evalúa si existe una diferencia significativa entre los valores de un grupo antes y después de la aplicación de un tratamiento o una intervención. La selección de esta prueba estadística ayudó a conocer en qué medida la hipótesis planteada se cumplió una vez finalizada la

intervención. A continuación, se muestran los resultados obtenidos en los cuatro grupos de estudio que utilizaron la PDAA-CAA.

Los resultados bajo la prueba de Wilcoxon se obtuvieron utilizando el software estadístico SPSS, aplicando el estadístico de pruebas no paramétricas para dos muestras relacionadas. Se hizo un análisis comparativo entre el pretest y posttest para comprobar la hipótesis de investigación con un nivel de confianza α del 95% (0.05).

Hipótesis nula H0:

La implementación de una propuesta didáctica-pedagógica a través del DI bajo el modelo ADDIE no promoverá el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de idiomas entre los estudiantes del CAA en su modalidad virtual.

Hipótesis alternativa H1:

La implementación de una propuesta didáctica-pedagógica a través del DI bajo el modelo ADDIE promoverá el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de idiomas entre los estudiantes del CAA en su modalidad virtual.

Tabla 21

Prueba de Wilcoxon G1

Ítem	Valor Wilcoxon	Ítem	Valor Wilcoxon	Ítem	Valor Wilcoxon
1	0.797	9	0.042	17	0.000
2	0.379	10	0.308	18	0.000
3	0.060	11	0.039	19	0.000
4	0.440	12	0.179	20	0.000
5	0.463	13	0.135	21	0.000
6	0.813	14	0.810	22	0.000

7	0.405	15	0.653	23	0.000
8	0.047	16	0.012	24	0.000

Tabla 22

Prueba de Wilcoxon G2

Ítem	Valor Wilcoxon	Ítem	Valor Wilcoxon	Ítem	Valor Wilcoxon
1	0.414	9	0.317	17	0.004
2	0.160	10	0.705	18	0.004
3	0.086	11	0.166	19	0.004
4	0.317	12	0.366	20	0.004
5	0.206	13	0.705	21	0.096
6	0.791	14	0.206	22	0.004
7	0.206	15	0.317	23	0.003
8	0.272	16	0.014	24	0.002

Tabla 23

Prueba de Wilcoxon G3

Ítem	Valor Wilcoxon	Ítem	Valor Wilcoxon	Ítem	Valor Wilcoxon
1	0.087	9	0.086	17	0.103
2	0.050	10	0.347	18	0.231
3	0.050	11	0.420	19	0.020

4	0.210	12	0.530	20	0.020
5	0.065	13	0.108	21	0.096
6	0.026	14	0.030	22	0.068
7	0.138	15	0.020	23	0.058
8	0.106	16	0.103	24	0.078

Tabla 24

Prueba de Wilcoxon G4

Ítem	Valor Wilcoxon	Ítem	Valor Wilcoxon	Ítem	Valor Wilcoxon
1	0.002	9	0.798	17	0.002
2	0.008	10	0.327	18	0.001
3	0.003	11	0.029	19	0.001
4	0.589	12	0.319	20	0.001
5	0.163	13	0.273	21	0.003
6	0.484	14	0.855	22	0.001
7	0.110	15	0.389	23	0.000
8	0.691	16	0.008	24	0.000

Tabla 25*Promedio de la prueba de Wilcoxon por grupo*

Grupo	Media	Prueba Wilcoxon
G1	0.232	0.232>0.05
G2	0.219	0.219>0.05
G3	0.127	0.127>0.05
G4	0.210	0.210>0.05
Media	0.197	0.197>0.05

La Tabla 25 muestra que el nivel de confianza α de la prueba Wilcoxon para cada grupo en la intervención es mayor a 0.05. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, se confirma que la aplicación de la PDAA-CAA incrementa el nivel de autonomía en los estudiantes.

4.5 Resultados por categorías

Dentro de los resultados cuantitativos obtenidos de la PDAA-CAA fueron agrupados en tres categorías: (1) grado de autonomía para el aprendizaje de idiomas, (2) estrategias de aprendizaje para fomentar la autonomía y, (3) actividades que contribuyeron a su propio aprendizaje. Los resultados obtenidos fueron recopilados de los cuatro grupos de estudio en donde se les aplicó un pretest y un postest.

4.5.1 Grado de autonomía para el aprendizaje de idiomas

Dentro del diseño de la PDAA-CAA se incluyó una pregunta cuantitativa que requería que los estudiantes contrastaron su desempeño en términos de autonomía

antes y después de la intervención. La Tabla 26 muestra los resultados estadísticos obtenidos.

Tabla 26

Grado de autonomía

Grupo	Participantes	Nivel de inglés conforme al MCERL	Autonomía Pretest	Autonomía Postest
G1	23	A1	6	6,75
G2	12	A2	6,08	7,83
G3	15	B1	6,80	8,06
G4	18	B1	6,94	8,18

Se puede observar en la Tabla 26 que los resultados del pretest y el postest varían en relación al nivel de inglés que los estudiantes poseen al pertenecer al grupo de estudio. Mientras que el G1 tiene un semestre previo de utilizar el CAA virtual, los participantes del G4 tienen cinco semestres familiarizados con el uso del CAA. Estos resultados surgieron a partir de la pregunta: En una escala del 1 al 10, siendo 1 el menor valor y 10 el máximo valor, ¿Qué nivel de autonomía consideras tener antes y después de las actividades?

4.5.2 Estrategias para fomentar el aprendizaje autónomo

Dentro de los módulos de la PDAA-CAA se les solicitó a los estudiantes que mencionarán en qué medida las estrategias de autonomía cambiaron antes y después de realizar la intervención.

Tabla 27

Estrategias autónomas

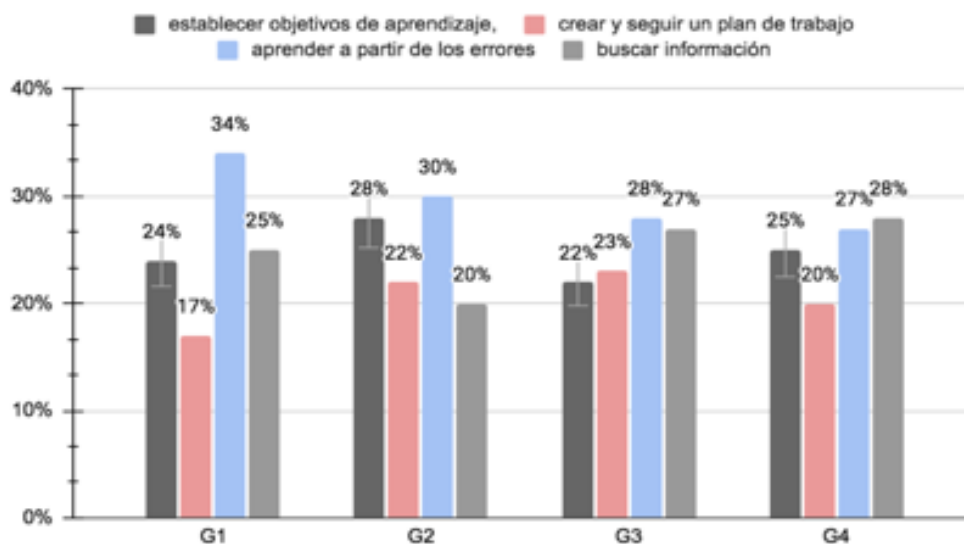
Grupo	Participantes	Nivel de inglés conforme al MCERL	Pre test	Post test
-------	---------------	-----------------------------------	----------	-----------

G1	23	A1	4,30	5,63
G2	12	A2	6,18	7,35
G3	15	B1	6,83	7,87
G4	18	B1	6,94	8,22

Para conocer qué estrategias autónomas más recurrentes coadyuvaron a construir en autonomía, el postest consideró las siguientes: establecer objetivos de aprendizaje, crear y seguir un plan de trabajo, aprender a partir de los errores y buscar información para no cometer los mismos errores.

Figura 28

Estrategias mayormente utilizadas



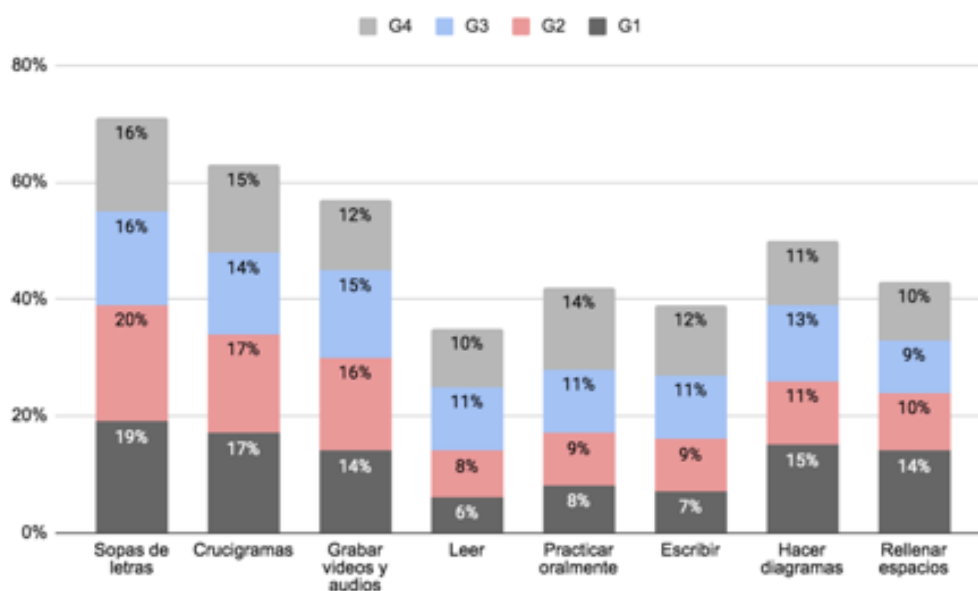
La Figura 28 muestra los resultados obtenidos por grupos, donde el aprendizaje por errores es la de mayor uso para los estudiantes del G1 (34%), G2 (30%), G3 28% y pasa a segundo término (27%) en el G4 donde optan por utilizar la búsqueda de información (28%). Esta última estrategia da cuenta sobre un grado de autonomía para complementar lo que se está aprendiendo.

4.5.3 Actividades que contribuyeron al autoaprendizaje

Para conocer el impacto que tuvieron las actividades elaboradas en la PDAA-CAA, la Figura 29 muestra los datos obtenidos sobre el uso de actividades que contribuyeron a la percepción del aprendizaje autónomo.

Figura 29

Actividades más frecuentes para el autoaprendizaje



La Figura 29 contiene una lista de actividades que fueron incluidas en la PDAA-CAA para conocer cuáles son aquellas que tienen mayor relevancia y significancia en los grupos encuestados. Las ocho actividades están alineadas a las cuatro habilidades lingüísticas en el aprendizaje de idiomas, comprensión auditiva y lectora, producción oral y escrita. Cada una de las actividades fueron diseñadas con herramientas digitales en las que los estudiantes utilizaron sus dispositivos móviles o equipo de cómputo con acceso a internet.

Destacan los resultados del G1 y G2 donde optan por actividades en donde se prioriza el aprendizaje de vocabulario por medio de sopas de letras y crucigramas (G1 19%) (G2 17%). Resulta importante destacar que las actividades que requieren

de producción oral, o elaboración de diagramas, son mayormente recurrentes en los grupos G3 y G4 en relación a los grupos iniciales.

4.6 Evaluación de la PDAA-CAA por docentes

A lo largo del proyecto se realizaron mecanismos de evaluación para determinar la efectividad y mejoras de las etapas de la propuesta. Este proceso es importante, pues permite examinar, valorar y realizar juicios sobre la calidad, la pertinencia y los objetivos de su implementación. Asimismo, sirve como base para futuras investigaciones del proyecto. En este sentido, se contó con la colaboración de un grupo de docentes que incorporan el uso del TECAAL como parte de su plan de estudios y parte de sus rúbricas de evaluación. Para ello, se creó y aplicó una rúbrica con la finalidad de identificar cuáles podrían ser las áreas de oportunidad de la PDAA-CAA. Esta rúbrica se ejecutó con siete docentes del idioma inglés que no conocían la PDAA-CAA, pero si conocían las actividades en línea que los estudiantes hacen en TECAAL. La rúbrica consistió en evaluar 12 aspectos utilizando una escala numérica del 1 al 10, donde 10 representaba el máximo valor, evaluando lo siguiente:

1. Estructura y organización de la propuesta
2. Descripción de objetivos
3. Actividades para producción oral
4. Actividades para producción escrita
5. Actividades para comprensión auditiva
6. Actividades para comprensión lectora
7. Recursos digitales
8. Fácil acceso y navegación
9. Módulo de reflexión sobre autonomía

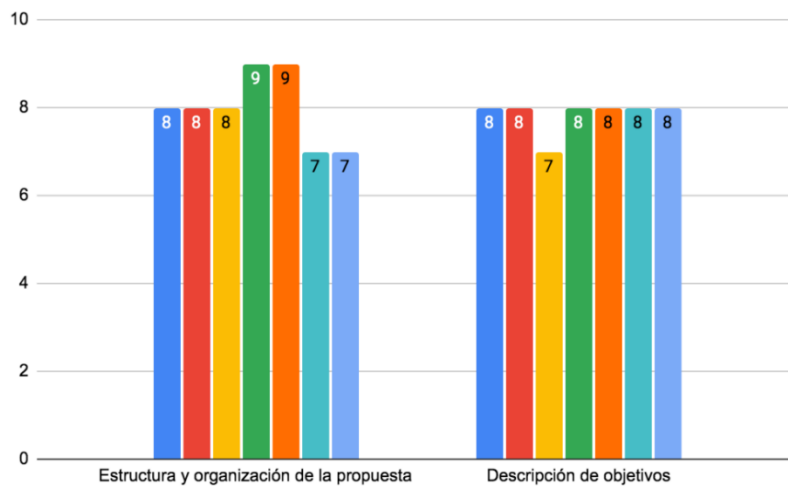
10. Módulo de autoevaluación

11. Módulo de retroalimentación

12. Interacción con otros participantes

Figura 30

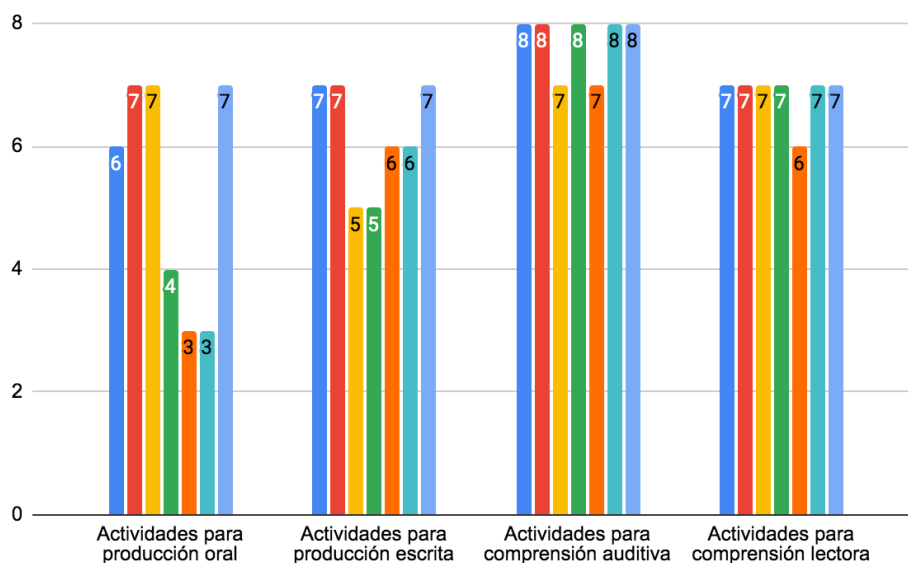
Categoría 1 y 2 de la rúbrica



La Figura 30 muestra que los resultados obtenidos arrojan un valor de 9 para la estructura y organización de la propuesta, con una calificación mínima de 7. Por otro lado, en la descripción de los objetivos, la calificación máxima fue de 8 en su mayoría, siendo otorgada una calificación de 7 por un solo docente.

Figura 31

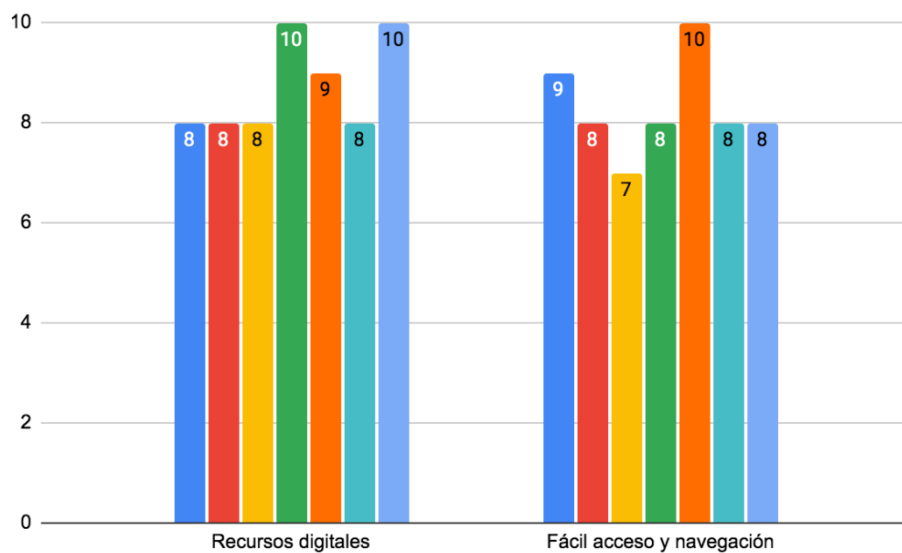
Categoría 3, 4, 5 y 6 de la rúbrica



La Figura 31 muestra que el rubro de la producción oral y escrita, la calificación máxima fue de 7 puntos, mientras que el puntaje más bajo fue de 3 para la producción oral y de 5 para la producción escrita. En cuanto a las actividades de comprensión auditiva, la calificación más alta fue de 8 puntos, mientras que la calificación mínima fue de 7. Respecto a las actividades de comprensión de lectura, la mayoría de los docentes la calificaron con un 7, siendo la calificación mínima otorgada por un docente de 6.

Figura 32

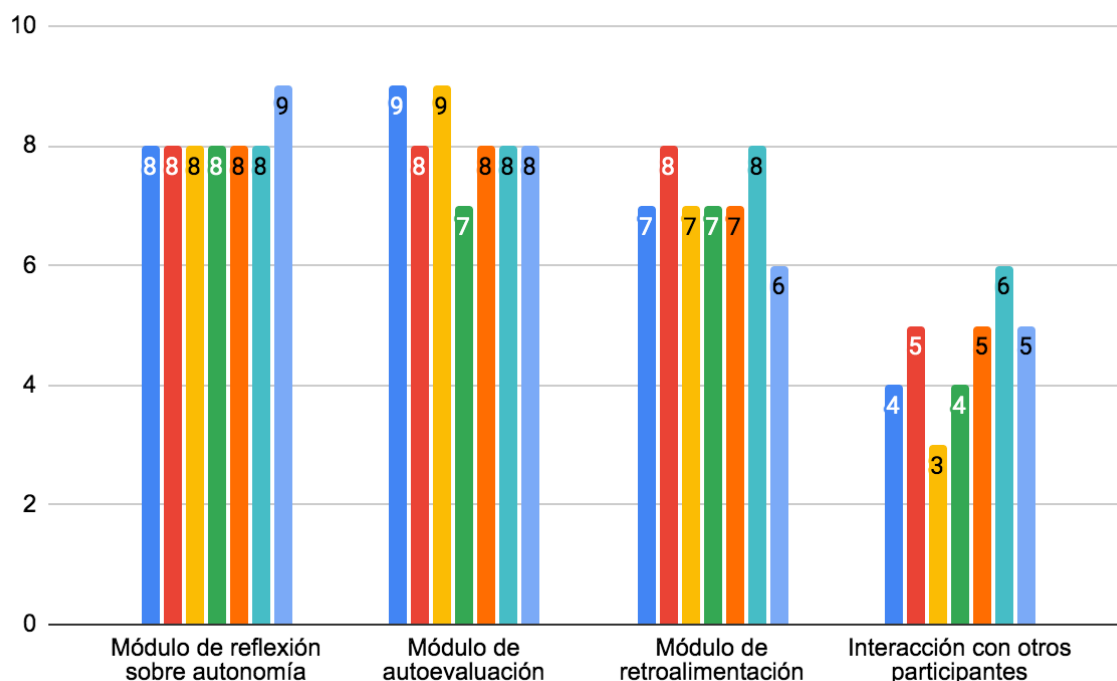
Categoría 7 y 8 de la rúbrica



En cuanto a los resultados que evaluaron el uso de recursos digitales de la PDAA-CAA, la Figura 32 muestra que dos docentes le otorgaron una calificación de 10, mientras que la mayoría la calificó con 8 puntos. Por otro lado, el fácil acceso y navegación de las actividades obtuvieron un puntaje promedio de 8 puntos.

Figura 33

Categoría 9, 10, 11 y 12 de la rúbrica



La Figura 33 muestra los módulos que buscan fomentar la autonomía en la PDAA-CAA, para lo cual los docentes la evaluaron con un promedio de 8 en cuanto al módulo de autonomía. Para el módulo de autoevaluación, dos docentes lo calificaron con un 9, aunque 8 fue el promedio más frecuente para este rubro. Respecto al módulo de retroalimentación, la calificación más frecuente fue de 7 puntos, mientras que dos docentes le asignaron una calificación de 8. Finalmente, en cuanto a la interacción con otros participantes, se obtuvieron calificaciones variadas que oscilan entre 3 puntos como mínimo y 6 como máximo.

La Tabla 28 muestra el promedio de cada una de las preguntas de la rúbrica que se utilizó. En primer lugar, los promedios más altos se obtuvieron en los aspectos de recursos digitales, fácil acceso y navegación, los módulos de autonomía y autoevaluación, y finalmente la estructura y organización de la PDAA-CAA. En segundo lugar, se encuentran los promedios obtenidos de los rubros de descripción de objetivos, actividades de comprensión auditiva y el módulo de retroalimentación. Por último, en tercer lugar, se encontraron los resultados más bajos, como las

actividades para comprensión lectora, actividades para la producción escrita, actividades para la producción oral y finalmente Interacción con otros participantes.

Tabla 28

Promedio de la PDAA-CAA por docentes

Rubro	Promedio	Rubro	Promedio
1	8	7	8.7
2	7.8	8	8.2
3	5.2	9	8.1
4	6.1	10	8.1
5	7.7	11	7.1
6	6.8	12	4,5

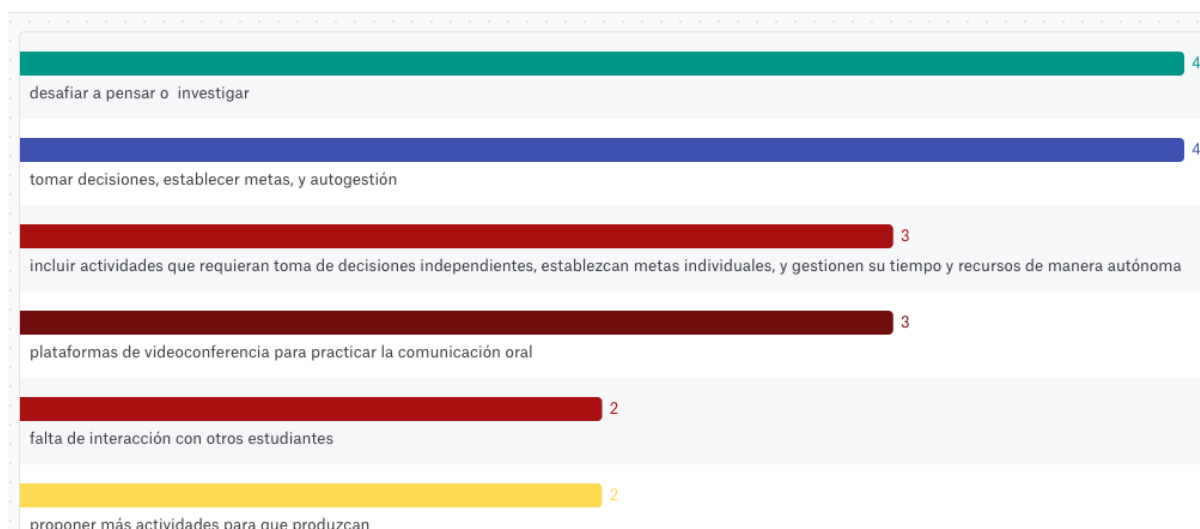
Como parte de la rúbrica de evaluación, se incluyó una pregunta para comentarios y observaciones finales de la PDAA-CAA. El propósito fue beneficioso pues este tipo de comentarios permiten que los encuestados expresen sus opiniones de manera más libre, lo cual a su vez las respuestas ayudaron a identificar los problemas que no fueron considerados en las preguntas cerradas. Lo cual coincide con los puntajes más bajos otorgados por los docentes.

De acuerdo con Rincón (2014) una de las ventajas de incluir preguntas abiertas es que brinda a los encuestados dar una respuesta libre y no sujeta a una escala de valores, sin embargo, las respuestas pueden variar en cuanto a su extensión y profundidad, donde las respuestas obtenidas deben ser analizadas y seleccionadas por el investigador, lo cual puede influir en un tipo de sesgo en los resultados finales.

La Figura 34 muestra un diagrama de frecuencias realizado con Atlas.ti para facilitar el análisis cualitativo de la pregunta abierta de la rúbrica aplicada a los docentes. Para ello, se hizo una clasificación de seis categorías de acuerdo a sus respuestas.

Figura 34

Categorías de la pregunta abierta



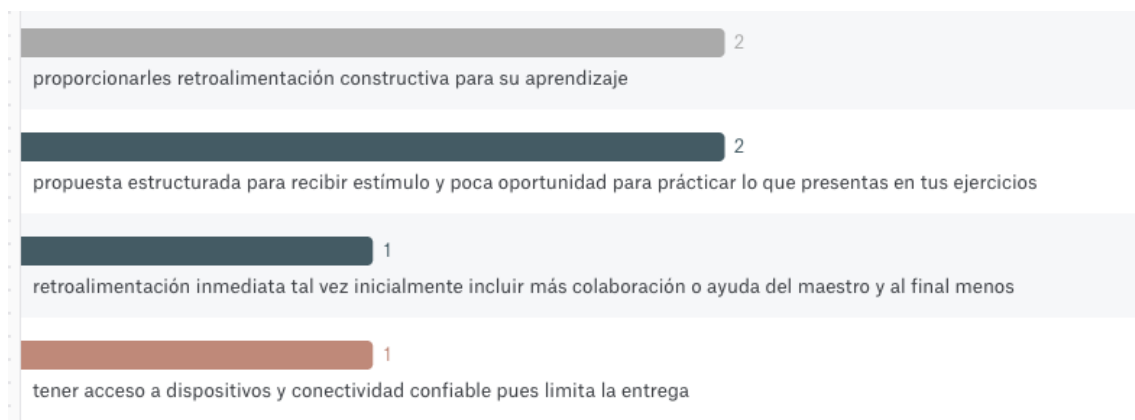
Como se observa en la Figura 34 se identifican dos categorías en las que la PDAA-CAA influye en la formación autónoma. En primer lugar, los docentes manifestaron que la PDAA-CAA debe propiciar un ambiente en el que los estudiantes investiguen más allá de lo expuesto en las actividades asignadas. Esto conduce al desarrollo de otras habilidades, como la toma de decisiones, el establecimiento de metas y la autogestión de su tiempo, así como de las actividades que complementan su autoaprendizaje.

Otra categoría que se manifestó en la encuesta fue la necesidad de considerar el uso de actividades orientadas a la producción oral. Los docentes indicaron que las actividades no fomentan la comunicación entre los estudiantes o con el docente. Esto se clasifica como otra categoría que es la interacción con otros estudiantes.

Finalmente, se incluye una categoría más en la que es pertinente incluir mayor número de actividades para que los estudiantes puedan demostrar lo que han aprendido dentro del marco de la propuesta.

Figura 35

Categorías de la pregunta abierta



En la Figura 35 se muestran otras categorías relacionadas con la pregunta abierta, donde se incluya la retroalimentación para su aprendizaje. Esto se vincula con la observación de que las actividades están estructuradas siguiendo un modelo de estímulo-respuesta, lo que probablemente no fomenta la autonomía completamente.

Por último, se agrega una categoría relacionada con cuestiones tecnológicas, donde únicamente se menciona la importancia de contar con un dispositivo con acceso a internet confiable.

6. DISCUSIÓN

La situación mundial por el COVID-19 aceleró la renovación de los CAA hacia la virtualidad, sin embargo, no se tenía una idea clara sobre qué hacer, o cómo el CAA podía seguir contribuyendo al aprendizaje de idiomas en entornos virtuales o a distancia. Este salto abrupto estimuló la búsqueda de estrategias que incluyeran herramientas digitales que permitieran el aprendizaje de los estudiantes que acudían al CAA.

La PDAA-CAA en esta investigación incorporó varias actividades que permitiera la participación más interactiva en términos de autonomía, de igual manera se incorporaron elementos de la autoevaluación que permitieran reflexionar al estudiante sobre su desempeño al finalizar las actividades propuestas. Es considerable mencionar que incluir el uso de la tecnología como apoyo para el aprendizaje de idiomas puede contribuir a generar mejores niveles de percepción en la propia autonomía. Bajo esta línea, los resultados de la investigación muestran cuales fueron las actividades que los estudiantes utilizan para fomentar su autoaprendizaje, siendo aquellas las que involucran elementos tecnológicos las que resultaron con mayor relevancia. Carranza et ál. (2018) en su estudio argumentan que la selección correcta de estas actividades y herramientas digitales influye directamente en la adquisición de nuevas habilidades como la autonomía siempre y cuando aporten significancia a los estudiantes.

El aprendizaje en entornos virtuales exige que los estudiantes sean capaces de aprender de manera independiente, es decir, que desarrollen el aprendizaje autónomo. Sin embargo, no todos los estudiantes cuentan con esta habilidad, por lo que es fundamental crear un ambiente adecuado donde puedan desarrollarla a través de estímulos mediados por la tecnología, lo que les permitirá alcanzar los objetivos de aprendizaje. En este sentido, Suyo et al. (2021) señalan que es esencial establecer un entorno digital que favorezca procesos autónomos, dado que la formación en autonomía es una habilidad que se adquiere gradualmente. En esta investigación, fue importante identificar las habilidades o estrategias que los estudiantes consideran que contribuyen a sus procesos de autonomía, lo cual se

logró mediante el instrumento aplicado que revela qué estrategias ayudan en el desarrollo de la autonomía.

Para lograr un andamiaje en autonomía, la PDAA-CAA desarrollada se estructuró con actividades de reflexión, planificación y evaluación, con el objetivo de conocer el nivel de autonomía de los estudiantes. Dado que no existía un proyecto para el CAA de la UAQ en entornos virtuales, fue necesario crear esta propuesta considerando los elementos teóricos del diseño instruccional para la enseñanza en línea y los recursos digitales que fomentan el desarrollo del aprendizaje autónomo. Esto se alinea con lo que mencionan Ramos et al. (2021), quienes afirman que en entornos virtuales es fundamental incluir recursos digitales que apoyen la construcción de esta autonomía. Para evaluar el nivel de autonomía de los estudiantes en esta investigación, se desarrollaron instrumentos específicos, lo que coincide con la afirmación de Zimmerman (2008) de que es esencial contar con herramientas que reflejen cómo las estrategias de autonomía influyen en un cambio de actitud entre los estudiantes.

Cuando existe una planeación sistemática para desarrollar tanto las habilidades del idioma, como las habilidades metacognitivas, tales como la planificación, gestión del tiempo, toma de decisiones y establecimiento de metas, se logra el aprendizaje autónomo. La estrategia didáctica implementada en el CAA cumple su función como medio formador en el desarrollo de la autonomía. Al respecto, Huerta y Alcubilla (2021) enfatizan sobre la importancia de renovar estos espacios educativos, dotándolos de estrategias donde la virtualidad sea una extensión de lo que ofrecen. Esto dista mucho de los resultados que presentaron Castillo y Domínguez (2019), UNAM (1999) donde en sus reportes no se vislumbraba la virtualidad en los CAA. A tal efecto se decidió que la PDAA-CAA incluyera la virtualidad como parte formadora del proceso autónomo de los estudiantes.

Si se pretende que los estudiantes sean cada vez más autónomos y responsables para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, la articulación de este tipo de propuestas tecno-pedagógicas puede dar cuenta de su implementación. Por lo que es indispensable incluir una variedad de recursos digitales que continúen formando

tanto en autonomía como en el aprendizaje de idiomas. Esta idea ratifica lo que Alvarado (2021) y Terreri et ál. (2019) menciona como el desarrollo de recursos para fomentar el aprendizaje autónomo y la necesidad de que estos entornos guíen de manera paulatina a integrarse a esta nueva modalidad. En este sentido, la PDAA-CAA incluye tanto actividades para el autoprofrendizaje de idiomas como para la formación autónoma del mismo. Sin embargo, este estudio explora más el campo sobre el grado de autonomía que los estudiantes poseyeron al final de la intervención.

Siguiendo esta línea sobre el desarrollo del aprendizaje autónomo en entornos virtuales, los resultados del pretest y posttest de la investigación indican que es posible influir en los estudiantes para que tomen decisiones sobre su propio aprendizaje. Los hallazgos en los grupos de estudio reflejan el grado de percepción que los estudiantes manifestaron al utilizar la propuesta didáctica, en la cual tienen control sobre el ritmo, los recursos y el tiempo que dedican a su aprendizaje. Esta reflexión coincide con las observaciones de Valero (2021) y Román et al. (2023), quienes subrayan el grado de autonomía logrado en su investigación mediante la implementación de una plataforma digital, que está relacionada con las estrategias utilizadas para alcanzar los objetivos establecidos.

Si bien es cierto que lo encontrado en la presente investigación brinda información cuantitativa sobre la manera en la que los estudiantes percibieron su grado de autonomía después de la intervención, es necesario considerar una muestra mayor que abarque otros idiomas. También es importante considerar técnicas cualitativas, como la entrevista y la observación para profundizar en el conocimiento del nivel de autonomía que desarrollan los estudiantes. Este aspecto es considerado por Ohara e Ishimura (2020) al realizar una evaluación del impacto en estudiantes dentro del CAA y su migración a la virtualidad cuando se vio afectado por la pandemia de COVID-19.

7. CONCLUSIONES

El propósito de esta sección es resumir los hallazgos de la investigación llevada a cabo CAA de la Universidad Autónoma de Querétaro, donde se diseñó, implementó y evaluó una propuesta didáctica que contribuyó al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del idioma inglés en la modalidad a distancia. De igual manera se pretende exponer la importancia de los resultados obtenidos y su relevancia en el cambio de actitud de los participantes, así como describir en qué medida se logró comprobar la hipótesis y los objetivos de la intervención.

El trabajo realizado surgió inicialmente ante el hecho observable que existe en los CAA, donde se busca guiar a los estudiantes para alcanzar un grado de autonomía, que como se describió en la sección del marco teórico, es una habilidad gradual, cambiante y moldeable, influenciada por diferentes actores y factores. Estos actores son aquellos quienes a partir de la creación de un entorno digital desarrollan una propuesta didáctica-pedagógica para fomentar la autonomía en el aprendizaje del idioma inglés dentro del CAA en su modalidad virtual. Por otro lado, los factores que influyen van desde la propia concepción y actitud de los participantes y su experiencia para trabajar en entornos virtuales.

El objetivo de la investigación fue dar solución a la problemática descrita anteriormente mediante la creación de una propuesta didáctica sustentada bajo el diseño instruccional y el modelo ADDIE. Se encontró la importancia de conocer las necesidades manifestadas por los estudiantes, las cuales contribuyen a su formación autónoma. Posteriormente, se estructuró la propuesta, que incluyó tanto elementos para la práctica del idioma inglés como actividades diseñadas específicamente para fomentar el desarrollo autónomo.

Uno de los hallazgos más relevantes fue el cambio en el grado de autonomía al aplicar la propuesta didáctica a los grupos de estudio. Estos resultados se verificaron al analizar las diferencias cuantitativas entre el pretest y posttest, con el fin de determinar en qué medida y qué tipo de estrategias utilizan los estudiantes para poder construir su propia autonomía. Dentro de los descubrimientos, se estableció que los grupos con niveles más bajos de autonomía aún requieren de la

guía o de estrategias complementarias para su propio aprendizaje, mientras que los grupos con mayores grados de autonomía optaron por utilizar aquellas estrategias que involucran autoevaluación, autorregulación, y búsqueda de actividades complementarias que contribuyan a su propio aprendizaje.

A pesar de encontrar estos resultados, una de las limitantes que se encontraron estuvo relacionada con la interacción de los participantes del estudio. Si bien, al término de cada módulo se invitaba a los estudiantes a hacer su propia crítica de su desempeño o solicitar la ayuda del asesor de la actividad, fueron muy pocos los que lo hicieron al término del módulo de aprendizaje. Cabe mencionar que, aunque no era objetivo principal de la propuesta didáctica, una de las características de la formación autónoma es la construcción del conocimiento a través de la interacción con sus similares, cuestión que no fue contemplada en la investigación y que pudiera ser parte de futuras investigaciones.

Otra actividad importante de la investigación fue la estructuración de la propuesta didáctica, cuyo enfoque se basó en el modelo ADDIE del diseño instruccional. Este enfoque implicó un análisis de necesidades para conocer la estructura de las actividades, las consideraciones del estilo de aprendizaje de los participantes, así como la creación y validación de instrumentos de evaluación para la propuesta. Una limitación en este rubro fue la falta de un análisis de los datos cualitativos incluidos en los instrumentos aplicados. Aunque los resultados obtenidos fueron mayormente cuantitativos, sería valioso realizar una triangulación con la información cualitativa para comprender mejor estas respuestas de la población de estudio. Como se puede observar, esto podría representar una oportunidad para una nueva línea de investigación que complemente los datos estadísticos que se obtuvieron para determinar qué tan autónomos son los estudiantes al utilizar la propuesta didáctica para el CAA de la UAQ.

A partir de las evidencias anteriores y retomando la hipótesis planteada en la investigación, se determina que es factible desarrollar una propuesta didáctica para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en términos de autonomía, siempre y cuando se conozcan los factores cognitivos que influyen en su desempeño. Esto fue

posible al analizar el instrumento final que formó parte del pretest y postest, lo que permitió evaluar la propuesta didáctica para el diseño de materiales de autoaprendizaje de idiomas en modalidad virtual, promoviendo así la autonomía en el CAA. De este modo, es posible proponer un modelo que contribuya a esta habilidad y que, a su vez, sea modificable, perfectible y adaptable en diferentes contextos y poblaciones. Dado que la propuesta se aplicó al idioma inglés, su estructura podría funcionar como base para planear el desarrollo autónomo en otros idiomas que se imparten en la universidad o incluso ser una iniciativa o línea de investigación destinada al rescate de lenguas indígenas en México.

La propuesta didáctica abarcó las cuatro habilidades lingüísticas para el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, es notorio que la producción oral no es considerada ampliamente, pues a pesar de no ser el enfoque principal de la propuesta, es importante destacar que, para investigaciones futuras, sería beneficioso planificar propuestas específicas por habilidades lingüísticas. Dado que la propuesta anterior cubrió múltiples habilidades, resulta interesante abordar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de manera más específica. Esto sería una oportunidad de desarrollo para futuras investigaciones, permitiendo una especialización más detallada en lugar de una aproximación general como la implementada en esta investigación.

Así pues, los CAA son el espacio académico en donde se consideran las individualidades de los estudiantes bajo la concepción de autonomía en el aprendizaje, cuyo concepto puede considerarse como una característica personal, un elemento psicológico o como parte de las políticas educativas que promueven esta habilidad. Para ello los CAA proveen actividades y servicios que contribuyen a la construcción de esta competencia. Sin embargo, la incorporación de la tecnología en los CAA, específicamente en entornos virtuales, ha puesto en juego nuevamente la necesidad de su reestructuración, ya que en su creación inicial no se contemplaban estas características. Ahora, tanto alumnos como docentes tienen ahora al alcance un sinnúmero de información en la red que contribuya a su aprendizaje.

Si se considera al CAA como un espacio virtual donde los estudiantes obtienen y construyen su conocimiento, es necesario que este cambio se planee de manera sistemática utilizando algún modelo de diseño instruccional. Este enfoque permitirá analizar, planear, seleccionar, diseñar, implementar y evaluar una propuesta didáctica que, bajo la elección de tecnologías relevantes, abonen al desarrollo de esta autonomía en el aprendizaje. En consecuencia, los CAA son otra propuesta de aprendizaje que no se contraponen con la enseñanza presencial ni a aquella basada en la socialización, como lo proponen Vygotsky o Bandura. Los CAA se fundamentan en la construcción del conocimiento a través de la autonomía y la propia responsabilidad. Si bien, incorporan actividades que conducen a esta socialización, este aspecto no fue abordado en la investigación, lo que podría ser una futura línea de investigación.

Educar y enseñar en autonomía es una gran oportunidad para desarrollar el potencial que poseen los estudiantes, ya lo demuestran los autores y estudios citados, así como los resultados de esta investigación que muestran que es posible incrementar la propia percepción de la autonomía y que bajo ciertos escenarios esta habilidad es perfectible. Es importante considerar que su construcción y éxito está sujeta a situaciones prototípicas creadas para fomentar la autonomía. Estos escenarios reducen el margen de error al implementarlos, lo cual puede impactar en el tiempo de planificación, los costos y la selección de los creadores del proyecto.

Por último, la búsqueda de soluciones que atañen a los CAA tiene como objetivo resaltar el gran potencial de investigación que tienen en sus espacios físicos y virtuales. Al ser un entorno oficialmente fuera del salón de clases, a menudo se subestima su importancia ante las autoridades administrativas, quienes determinan el presupuesto asignado, lo que puede llevar a que los CAA reciban menos apoyo económico que otras áreas académicas. En el peor de los escenarios, los creadores de actividades para el autoaprendizaje obtienen un salario por debajo de aquellos que tienen una clase frente a grupo. Se espera que los hallazgos presentados en esta investigación sirvan como una reflexión sobre la importancia que tienen los

CAA, tal y como se consideraban al momento de su implementación en todo el territorio mexicano.

8. REFERENCIAS

- Afdillah, D. N. y Arrasyid, F. I. (2021). Self-Access Materials Needed for Autonomous Learning in the 21st Century at Senior High School. *International Journal of Education and Humanities*, 1(3), 113-123. <https://doi.org/10.58557/ijeh.v1i3.25>
- Acosta, Y. (2018). Revisión teórica sobre la evolución de las teorías del aprendizaje. *Revista Vinculando*. <http://vinculando.org/educacion/revision-teorica-la-evolucion-las-teorias-del-aprendizaje.html>
- Ainscow, M. (2019). Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>
- Alvarado, N. D. (2021). Can Learning Objects Help Student-Teachers Become Self-Regulated Learners?. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 12(2) <https://doi.org/10.37237/120202>
- Arrieta, A. y Borloz, V. (2010). La enseñanza de lenguas a distancia y las nuevas tecnologías. *Revista de Lenguas Modernas*, N° 13, 2010 / 259-269 / ISSN: 1659-1933. <https://hdl.handle.net/10669/23646>
- Ávalos, M. A. y Castellanos, D. (2022). La Disrupción de la Educación Presencial a la Modalidad Virtual, Una Propuesta de Diseño Instruccional-Tecnopedagógico. *HAMUT'AY*, 9(2), 41-47. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v9i2.2429><http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v9i2.2429>
- Ayala, S. (2021). Elementos para determinar el modelo de diseño instruccional desde una visión innovadora. En M.Luna,S.Ayala,Suhey,P.Rosas(Eds.), *El diseño instruccional elemento clave para la innovación en el aprendizaje: modelos y enfoques*. (pp.37-58). Astra.
- Baleriola, E. y Contreras-Villalobos, T. (2021). La educación virtual no es buena ni mala, pero tampoco es neutra. Algunos apuntes sobre los efectos de la COVID-19 en educación. *Sociología y tecnociencia*, 11(Extra_1), 209-

225. Benavides, J. E. (2000). CALL, Self-access, and Autonomous Learning. *HOW, a Colombian Journal of Teachers of English*. No. 7, (pp. 116-118). (ISSN: 0120-5927).

<https://revistas.uva.es/index.php/sociotecno/article/view/5149>

Bisquerra Alzina, R. (2022). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial la Muralla.

Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum*, (7), 0. ISSN: 1575-2275.

<http://dx.doi.org/10.7238/issn.1575-2275>

Borromeo, C., Fernández, J. y Ramírez, A. (2018). La tecnología en la enseñanza de idiomas: evolución a través de los métodos. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 29(76), 133-154.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34065195009>

Bravo, F., León, O., Romero, J., Afonso, G. y López, H. (2018). Ambientes de aprendizaje. Proyecto ACACIA-ERASMUS. Disponible en:

[https://acacia.red/unmsm/wp-content/uploads/sites/4/2018/07/Fundamento conceptual Ambientes de aprendizaje para la Metodología AAAA.pdf](https://acacia.red/unmsm/wp-content/uploads/sites/4/2018/07/Fundamento_conceptual_Ambientes_de_aprendizaje_para_la_Metodologia_AAAA.pdf)

Burgos, F. J. y Escalona, E. (2017). Prueba Piloto: validación de instrumentos y procedimientos para recopilar data antropométrica con fines ergonómicos.

Ingeniería y Sociedad UC [Internet], 31-47. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/IngenieriaYSociedad/a12n1/art03.pdf>

Cabrales, O. y Díaz, V. (2017). El aprendizaje autónomo en los nativos digitales. *Conhecimento & Diversidade*, 9(17), 12-32.

<https://doi.org/10.18316/rcd.v9i17.3473>

Calderón, B. y Córdoba, D. (2020). B-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua: una revisión sistemática de la literatura. *EduTec*,

Revista Electrónica De Tecnología Educativa, (73), 105–121.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1745>

Carranza, M. D. R., Islas, C., y Maciel, M. L. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 10(2), 50-63. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1391>

Carrasco, S. y Baldivieso, S. (2016). Educación a distancia sin distancias. *Universidades*, 66(70), 7-26.

<https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2016.70.426>

Castillo, E.D. y Domínguez, M.D.R. (2019). Centros de autoacceso en México 25 años después.

CEPAL, UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(18), 250-270. [La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 \(cepal.org\)](https://www.cepal.org)

Chadwick, C. (2001). La psicología del aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXI, 004, pp. 111-126. [La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista \(redalyc.org\)](https://www.redalyc.org)

Chica, F.A. (2012). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje en la educación a distancia. *Reflexiones Teológicas*, núm. 6, (167-195) Bogotá, Colombia. ISSN 2011-1991. [Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje - Dialnet \(unirioja.es\)](https://www.unirioja.es)

Chiecher, A., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2009). Regulación y planificación del estudio. Una perspectiva comparativa en ambientes presenciales y virtuales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 209-224. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i17.1311>

Colina, L. y Bustamante, S. (2009). Educación a distancia y TIC: Transformación para la innovación en educación superior. *Télématique*, 8(1), 100-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78411785007>

- Cueva, J.L., García, A. y Martínez, O.A. (2019). El conectivismo y las TIC: Un paradigma que impacta el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Scientific*, 4(14), 205-227. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.10.205-227>
- Davis, R. (1992). *Diseño de sistemas de aprendizaje*. Editorial Trillas.
- Dickinson L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.
- Diaz-Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E. y Rojas-Drummond, S. (2012) *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Segunda edición. (pp.12-13) Editorial Trillas.
- Duarte, J. (2003). Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual en *Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 1681-5653). 97 113
- Downes, S. (2019). Recent work in connectivism. *European Journal of Open, Distance and E-Learning (EURODL)*, 22(2), 113-132. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0014>
- Erdocia, I. (2014). Autonomía y Aprendizaje de Lenguas. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (19). <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152427004.pdf>
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo_3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Esteller, V. y Medina, E. (2009). Evaluación de cuatro modelos instruccionales para la aplicación de una estrategia didáctica en el contexto de la tecnología, *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, Pp. 57-70. <https://www.revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/304>

- Fernández, G. (2009). El conductismo: una aproximación al estudio científico del comportamiento humano. *Sociedad para el Avance del Estudio Científico del Comportamiento. SAVECC.*
- Galicia, L.A., Balderrama, J. A. y Edel, R. (2017) Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Gallego, D. J., Alonso, C., y Vieira, D.M. (2022). Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza. Propuestas pedagógicas para la transformación de la educación. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(Especial), 1–4. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial.5309>
- García, S. (2015). Educación a distancia, interactiva y ubicua para el aprendizaje de lengua inglesa. *Revista Academia y Virtualidad* 9(1): 68-88, 2016. <https://doi.org/10.18359/ravi.1706>
- Gardner, D. y Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access from theory to practice.* Cambridge University Press. (pp. 96-122, 123-138).
- González, A., Neri, J. y González, R. (2017). *La capacitación docente. Competencias de los docentes en el uso de las TICS.* Universidad Autónoma de Querétaro. (pp. 87-109).
- González, Y., Vargas, M. de L., Gómez, M. I., y Méndez, A. M. (2017). Estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Caleidoscopio - Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 21(37), 75–90. <https://doi.org/10.33064/37crscsh903>
- Gutiérrez, G. H. y Hernández, M. G. A. (2021). Planeando para la vida en el Centro de Autoacceso: Reflexiones de una buena práctica. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), 52-62. <https://doi.org/10.29057/lc.v3i5.7862>
- Herrera, M. A. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana De Educación*, 38(5), 1-20.
- Hernández y Abad (2021). Aprender a aprender y aprender idiomas en los

centros de autoacceso (CAA) de la Universidad Veracruzana durante la primera etapa de la pandemia. En Oliva, M.,Corzo,R.(Coord.) Retos y perspectivas de la internacionalización de la Universidad Veracruzana (1er ed.,pp.85-119). Universidad Veracruzana.

<https://doi.org/10.35362/rie3852623>

Hernández, G. (1997). Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México: Editado por ILCE- OEA.

Hernández, J. D., Espinosa, F., Rodríguez, J. E., Chacón, J. G., Toloza, C. A., Arenas, M. K., Carrillo, S. M. y Bermúdez, V. J. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 587-595. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207025>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta Edición McGraw-Hill.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, UK: Pergamon Press.

Huerta, G., y Alcubilla, M.G. (2021).Planeando para la vida en el Centro de Autoacceso: Reflexiones de una buena práctica. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), 52-62. <https://doi.org/10.29057/lc.v3i5.7862>

Jiménez, M. y Vieira, F. (2021). *Autonomy in Language Education: theory, research and practice*. Routledge.

Khoiron, M., y Wahyuningtyas, N. (2020). Revitalization of Social studies education: A developmental study based on Dick and Carey instructional design. *International Conference on Social Studies and Environmental Issues (ICOSSEI 2019)* (pp. 37-42). Atlantis Press. <https://www.atlantispress.com/proceedings/icossei-19/125934677>

Kumar, V. (2009). El uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza a distancia de español como lengua extranjera en la India.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_48/congreso_48_22.pdf

Lozano, A. (2001). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. ITESM Universidad Virtual - ILCE. México: Trillas.

Luna, M., Ayala, S., y Rosas, P. (2021). *El diseño Instruccional. Elemento clave para la innovación en el aprendizaje: Modelos y enfoques*. https://mta.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/el_diseno_instruccional_interactivo.pdf

Macías, V. (2017). Propuesta para la creación de un centro de autoacceso que promueva la autonomía del aprendizaje de inglés en el sistema de bachilleratos digitales del municipio de Ixtacamaxitlán del Estado de Puebla. [Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/137>

Manrique, L. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. *In Primer congreso Virtual Latinoamericano de educación a distancia* (pp. 1-11).

Márquez, F., López, L. y Pichardo, V. (2008). Una propuesta didáctica para el aprendizaje centrado en el estudiante. *Apertura*, (8).

Mayorga, R.B, Virgen, A.K, Alamilla, A. y Salazar, D. (2020). Prueba Piloto. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Vol. 9, No. 17 (2020) 69-70. <https://doi.org/10.29057/icsa.v9i17.6547>

Maliza Muñoz, W. F., Medina León, A., Medina Nogueira, Y. E. y Vera Mora, G. (2021). Moodle: Entorno Virtual para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo. *Uniandes Episteme*, 8(1), 137–152. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1971>

Martín, F. A. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica* (Vol. 35). CIS.

Martínez, Y., Martínez, O.L. y Gámez, Y. (2008). Evaluación del aprendizaje autónomo para entorno virtual de aprendizaje del inglés en la Universidad

de las Ciencias Informáticas. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 2(1-2), 55-62.

Medina, J. C., Calla G. J. y Romero, P. A. (2019). Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad. *Lex: Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Alas Peruanas*, 17(23), 377-388. <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v17i23.1683>

Miranda, G. (2004). De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea. En *Revista Digital Universitaria*. Vol. 5, No. 10, 2-14.

Morales, B., Edel. R. y Aguirre, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. *Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, 33-46.

Morales, S. y Ferreira, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción (Chile)*, 46 (2), II Sem. 2008, pp. 95-118.

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832008000200006.

Muñoz, H. (2010). Estrategias y políticas para construir la universidad que falta. *Cuadernos Digitales del Seminario de Educación Superior de la UNAM*. No. 1. México: SES, UNAM.

Murray, G. (2018). Self-access environments as self-enriching complex dynamic ecosocial systems. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 9(2), 102-115. <https://sisaljournal.org/archives/jun18/murray>

Navarrete, Z. y Manzanilla, H. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65-82.

O'Brien, L. (1990). Test para determinar el Canal de Aprendizaje de preferencia: <http://www.iafi.com.ar/pnl/ejercicios-pnl/test-canalpreferencia.pdf>.

Ohara, T., e Ishimura, F. (2020). Emergency Remote Support at the Self-Access Learning Center: Successes and Limitations. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 11(3).

http://sisaljournal.org/archives/sep20/ohara_ishimura

Pastor, B. F. R. (2018). Índice de validez de contenido: Coeficiente V de Aiken. *Pueblo continente*, 29(1), 193-197.

<https://journal.upao.edu.pe/index.php/PuebloContinente/article/view/991>

Pérez, T., Barroso, J., Nieto, A., Correia, R., Pérez, C. y Aguirre, J. (2016) Autómetro. Propuesta de una escala para valorar la autonomía del mayor. Vol. 51. Issue 4. (pp. 201-209). <https://doi.org/10.1016/j.regg.2015.09.007>

Quintero, L. J. C., Ibáñez, J. M. S. y Segura, J. A. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, (37), 240-268. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268>

Ramos, J.M., Ramos, A.M., y Villa, C.A. (2021). Estrategias del aprendizaje autónomo en entornos virtuales. *Journal of Business and entrepreneurial studies*. Rincón, W.A. (2014). Preguntas abiertas en encuestas ¿cómo realizar su análisis?. *Comunicaciones en estadística*, 7(2). Ríos, A., Álvarez, M., Torres, F. (2018). Competencias digitales: una mirada desde sus criterios valorativos en torno a los estilos de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 14(2), 56-78.

<https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.237>

Rodríguez, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia* 14(1); 51-64. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.698>

Román, S., Vilanova, G., y Varas, J. (2023). Generación de competencias digitales para la autonomía en la oralidad en Lengua Extranjera. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 15(1), 165–185. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v15.n1.939>

- Romero, M. y Crisol, E. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *EA, Escuela Abierta*, 15, 9-31.
- Romo, M. E., López, D. y López, I. (2006). ¿Eres visual, auditivo o kinestésico? Estilos de aprendizaje desde el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL). *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(2), 1-10.
- Sacón, A.G., Solórzano, M. J., Delgado, M. F. (2024). Entornos Virtuales y su Rol Motivador en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje en Educación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 9502-9523. <https://doi.org/10.35362/rie3822664>
- Salazar, M.E (2004). Evaluación de los centros de autoaprendizaje de idiomas de la Universidad Autónoma de Nuevo León Campus San Nicolás. [Tesis de maestría, UANL].
- Santamaría-Muñoz, J. (2022). Consideraciones didácticas, tecnológicas y comunicacionales para el diseño de un entorno virtual de enseñanza aprendizaje. *Cátedra*, 5(1), 80–105.
<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i1.3447>
- Saza-Garzón, I. D. (2016). Estrategias didácticas en tecnologías web para ambientes virtuales de aprendizaje. *Praxis*, 12(1), 103–110.
<https://doi.org/10.21676/23897856.1851>
- Selva Olid, Clara. «Aprendizaje autónomo en un entorno síncrono y asíncrono online». *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 2021, Núm. 5.
<https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/387934>.
- SEP, (2017). Propuesta para el Sistema de Universidades Públicas Estatales. (2017).
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.
<http://www.fce.ues.edu.sv/uploads/pdf/siemens-2004-conectivismo.pdf>

- Solórzano, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 241-253.
- Soto, L. (2019). Virtualidad y presencialidad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/841
- Sheerin, S. (1990). *Self-access*. Oxford University Press. (pp. 41-42)
- Sturtridge, G. (1992). *Self-Access Preparation and Training*. The British Council.
- Suyo, J.A., Da Costa, A., y Miotto, A.I. (2021). Revisión sistemática sobre aprendizaje autónomo universitario a través de la virtualidad. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 10(2), 17-47. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.102.17-47>
- Terreni, L., Vilanova, G., y Varas, J. (2019). Desarrollo de competencias digitales en propuestas pedagógicas en ambientes mediados: Un caso en educación superior bajo modelo de aula extendida. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 11(3), 61–87. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11.n3.797>
- Turpo, O. (2013). Construcción del discurso tecno-pedagógico en la red: algunas configuraciones discursivas. *Enl@cerevista Venezolana de Información Tecnología y Conocimiento*, 10 (2), 29-50.
- UAQ, (2017). El modelo educativo universitario. <https://planeacion.uaq.mx/docs/meu/El-Modelo-Educativo-Universitario-MEU.pdf>
- UNAM,(1999). *Centros de autoacceso de lenguas extranjeras en México: directorio descriptivo*. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. <https://nautilo.iib.unam.mx/Record/000399483>
- Uzun, T., y Guven-Yalcin, G. (2021). The digitalization of self-access and advising services in times of a global pandemic. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 12(3), 248–265. <https://doi.org/10.37237/120305>

Valero, M. A. (2021). Estrategias comunicativas para el aprendizaje del inglés y el desarrollo de la autonomía a través de las TICS en los estudiantes de grado cuarto del colegio COMFACA de Florencia.

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/40913>

Vara, A. (2012). *Pasos para una tesis exitosa. Desde la idea inicial hasta la sustentación*. 3ra edición. Universidad San Martín de Porres-Perú.

Velázquez, Y., Nieves, O. y Rodríguez, Y. (2018). Un aprendizaje autónomo de Lenguas Extranjeras basado en el uso de las estrategias de aprendizaje. *Opuntia Brava*, 10(3), 75-84.

<http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/540/532>

Voskoglou, M. G. (2022). Connectivism vs Traditional Theories of Learning. *American Journal of Educational Research*, 10(4), 257-261.
<http://pubs.sciepub.com/education/10/4/15/>

Wasik, S., Barrow, J.C., Royal, C., Brooks, R.M., Dames, L.S., Corry, L. y Bird, C. (2019). Online counselor education: Creative approaches and best practices in online learning environments. *Research on Education and Psychology*, 3(1), 43-52.

White, C. (2003). *Learning sources. Language Learning in Distance Education*. Cambridge University Press. (pp.11-25, 194-205).

Williams, P., Schrum, L., Sangrà, A., y Guardia, L. (2012). Fundamentos del diseño técnico-pedagógico instruccional en e-learning. Modelos de diseño instruccional. Universidad Oberta de Catalunya.

https://issuu.com/samarypaez/docs/modelos_de_dise_o_instruccional

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1).

<http://dx.doi.org/10.3102/0002831207312909>

White, C. (2003). *Learning sources. Language Learning in Distance Education*. Cambridge University Press. (pp.11-25, 194-205).

Williams, P., Schrum, L., Sangrà, A., y Guardia, L. (2012). Fundamentos del diseño técnico-pedagógico instruccional en e-learning. Modelos de diseño instruccional. Universidad Oberta de Catalunya.
https://issuu.com/samarypaez/docs/modelos_de_dise__o_instruccional

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1).

<http://dx.doi.org/10.3102/0002831207312909>

9. ANEXOS

9.1 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 1 Unidad 1.1



Tecno Centro de Autoaprendizaje de Lenguas			
Modalidad	Virtual	Idioma	Inglés
Asesor	Oscar Morales Sánchez	Nivel del MCER	A2
Fecha de inicio	No aplica	Fecha de término	No aplica
Duración de unidad 1	6 horas	Número de subtemas	3

Tema	Objetivo		
1.1 El presente simple afirmativo	El alumno conocerá y aplicará el uso del presente simple para describir situaciones rutinarias, situaciones que nunca cambian, así como la frecuencia con éstas ocurren.		
Competencia a desarrollar			
Saber	Saber hacer		Saber ser
La forma afirmativa del presente simple. El uso de los adverbios de frecuencia. El uso de tercera persona de los verbos. Pronunciación de los verbos en tercera persona.	Aplicar el uso del presente simple para describir personas a nivel personal y físico. Ser capaz de ilustrar una descripción personal y física		Valorar las diferencias físicas y personales de cada individuo.
Vocabulario	Nacionalidades Adjetivos de personalidad Adjetivos de descripción física La familia Adverbios de frecuencia Verbos		
Gramática	Forma afirmativa del presente simple		
Evaluación de contenidos	Sumativa Autoevaluación		

Competencia lingüística	Comprensión de lectura Comprensión auditiva Producción oral Producción escrita
--------------------------------	---

Tema	Material didáctico sugerido de introducción	Material didáctico sugerido de práctica
Nacionalidades	Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía	Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación
Adjetivos de personalidad	Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía	Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación

<p>Adjetivos de descripción física</p>	<p>Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía</p>	<p>Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación</p>
<p>La familia</p>	<p>Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía</p>	<p>Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación</p>

<p>Adverbios de frecuencia</p>	<p>Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía</p>	<p>Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación</p>
<p>Verbos Presente simple afirmativo</p>	<p>Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía</p>	<p>Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación</p>
<p>Evaluación de estrategia autónoma</p>		
<p>Pensamiento Crítico</p>	<p>Aprendizaje Activo</p>	<p>Aprendizaje por competencias</p>
<p>Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos</p>	<p>Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos</p>	<p>Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos</p>

9.2 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 1 Unidad 1.2



Tema	Objetivo	
1.2 El presente simple negativo	El alumno conocerá y aplicará el uso del presente simple para negar situaciones rutinarias, situaciones que nunca cambian, así como la frecuencia con éstas ocurren.	
Competencia a desarrollar		
Saber	Saber hacer	Saber ser
La forma negativa del presente simple. El uso de los adverbios de frecuencia. El uso de los auxiliares negativos en tercera persona de los verbos.	"Aplicar el uso del presente simple negativo para describir personas a nivel personal y físico. Ser capaz de ilustrar una descripción personal y física. "	Valorar las diferencias físicas y personales de cada individuo.
Vocabulario	Nacionalidades Adjetivos de personalidad Adjetivos de descripción física La familia Verbos	
Gramática	Forma negativa del presente simple	
Evaluación de contenidos	Sumativa Autoevaluación	
Competencia lingüística	Comprensión de lectura Comprensión auditiva Producción oral Producción escrita	

Tema	Material didáctico sugerido de introducción	Material didáctico sugerido de práctica
Presente simple negativo	Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía	Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación
Evaluación de estrategia autónoma		
Pensamiento Crítico	Aprendizaje Activo	Aprendizaje por competencias
Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos	Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos	Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos

9.3 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 1 Unidad 1.3



Tema	Objetivo	
1.3 El presente simple interrogativo	El alumno conocerá y aplicará el uso del presente simple para describir situaciones rutinarias, situaciones que nunca cambian, así como la frecuencia con éstas ocurren	
Competencia a desarrollar		
Saber	Saber hacer	Saber ser
La forma interrogativa del presente simple. El uso de los adverbios de frecuencia en interrogaciones. El uso de auxiliares para la forma interrogativa.	Aplicar el uso del presente simple para pedir información sobre personalidad y descripción física.	Valorar las diferencias físicas y personales de cada individuo.
Vocabulario	Nacionalidades Adjetivos de personalidad Adjetivos de descripción física La familia Verbos	
Gramática	Forma interrogativa del presente simple	
Evaluación de contenidos	Sumativa Autoevaluación	
Competencia lingüística	Comprensión de lectura Comprensión auditiva Producción oral Producción escrita	

Tema	Material didáctico sugerido de introducción	Material didáctico sugerido de práctica
Verbos presente interrogativo	Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía	Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación
Evaluación de estrategia autónoma		
Pensamiento Crítico	Aprendizaje Activo	Aprendizaje por competencias
Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos	Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos	Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos

9.2 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 2 Unidad 2.1



Tecno Centro de Autoaprendizaje de Lenguas			
Modalidad	Virtual	Idioma	Inglés
Asesor	Oscar Morales Sánchez	Nivel del MCER	A2
Fecha de inicio	No aplica	Fecha de término	No aplica
Duración de unidad 2	6 horas	Número de subtemas	3

Tema	Objetivo	
2.1 El pasado simple afirmativo	El alumno conocerá y aplicará el uso del pasado simple para describir situaciones terminadas.	
Competencia a desarrollar		
Saber	Saber hacer	Saber ser
La forma afirmativa del pasado simple. Los verbos regulares. Los verbos irregulares. Pronunciación de los verbos regulares.	Aplicar el uso del pasado simple para describir eventos finalizados tanto personales como históricos.	Compartir experiencias pasadas y valorar las de otras personas.
Vocabulario	Verbos regulares Pronunciación verbos regulares Verbos irregulares Time expressions	
Gramática	Forma afirmativa del pasado simple	
evaluación de contenido	Sumativa Autoevaluación	
Competencia lingüística	Comprensión de lectura Comprensión auditiva Producción oral Producción escrita	

Tema	Material didáctico sugerido de introducción	Material didáctico sugerido de práctica
Verbos irregulares	Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía	Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación
Pronunciación verbos regulares	Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía	Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación

Verbos irregulares	Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía	Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación
Time expressions	Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía	Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación
Evaluación de estrategia autónoma		
Pensamiento Crítico	Aprendizaje Activo	Aprendizaje por competencias
Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos	Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos	Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos

9.2 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 2 Unidad 2.2



Tema	Objetivo	
2.2 El pasado simple negativo	El alumno conocerá y aplicará el uso del pasado simple para solicitar información sobre situaciones terminadas.	
Competencia a desarrollar		
Saber	Saber hacer	Saber ser
La forma negativa del pasado simple. Los verbos regulares. Los verbos irregulares. Pronunciación de los verbos regulares.	Aplicar el uso del pasado simple para negar información sobre eventos finalizados tanto personales como históricos.	Compartir experiencias pasadas y valorar las de otras personas.
Vocabulario	Verbos regulares Pronunciación verbos regulares Verbos irregulares Time expressions	
Gramática	Forma negativa del pasado simple	
Evaluación de contenidos	Sumativa Autoevaluación	
Competencia lingüística	Comprensión de lectura Comprensión auditiva Producción oral Producción escrita	

Tema	Material didáctico sugerido de introducción	Material didáctico sugerido de práctica
Pasado simple negativo	Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía	Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación
Evaluación de estrategia autónoma		
Pensamiento Crítico	Aprendizaje Activo	Aprendizaje por competencias
Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos	Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos	Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos

9.2 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 2 Unidad 2.3



Tema	Objetivo	
2.3 El pasado simple interrogativo	El alumno conocerá y aplicará el uso del pasado simple para solicitar información sobre situaciones terminadas.	
Competencia a desarrollar		
Saber	Saber hacer	Saber ser
La forma interrogativa del pasado simple. Los verbos regulares. Los verbos irregulares. Pronunciación de los verbos regulares.	Aplicar el uso del pasado simple para indagar información sobre eventos finalizados tanto personales como históricos.	Compartir experiencias pasadas y valorar las de otras personas.
Vocabulario	Verbos regulares Pronunciación verbos regulares Verbos irregulares Time expressions	
Gramática	Forma interrogativa del pasado simple	
Evaluación de contenidos	Sumativa Autoevaluación	
Competencia lingüística	Comprensión de lectura Comprensión auditiva Producción oral Producción escrita	

Tema	Material didáctico sugerido de introducción	Material didáctico sugerido de práctica
Pasado simple interrogativo	Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía	Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación
Evaluación de estrategia autónoma		
Pensamiento Crítico	Aprendizaje Activo	Aprendizaje por competencias
Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos	Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos	Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos

9.2 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 3 Unidad 3.1



Tecno Centro de Autoaprendizaje de Lenguas			
Modalidad	Virtual	Idioma	Inglés
Asesor	Oscar Morales Sánchez	Nivel del MCER	A2
Fecha de inicio	No aplica	Fecha de término	No aplica
Duración de unidad 3	6 horas	Número de subtemas	2

Tema	Objetivo	
3.1 Presente simple y presente continuo	El alumno conocerá y aplicará la diferencia en diferentes contextos del uso del presente simple y continuo.	
Competencia a desarrollar		
Saber	Saber hacer	Saber ser
Diferenciar y aplicar el uso del presente simple y continuo en diferentes contextos. Stative and Non stative verbs	Narrar diferentes experiencias haciendo uso del presente simple y continuo.	Compartir experiencias y valorar las de otras personas.
Vocabulario	Expresiones de tiempo para el presente simple y continuo Stative verbs Non stative verbs	
Gramática	Presente simple y presente continuo en sus formas afirmativa, negativa e interrogativa.	
Evaluación de contenidos	Sumativa Autoevaluación	
Competencia lingüística	Comprensión de lectura Comprensión auditiva Producción oral Producción escrita	

Tema	Material didáctico sugerido de introducción	Material didáctico sugerido de práctica
<p>Expresiones de tiempo para presente simple y continuo</p>	<p>Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía</p>	<p>Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación</p>
<p>Stative verbs</p>	<p>Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía</p>	<p>Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación</p>

<p style="text-align: center;">Non stative verbs</p>	<p>Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía</p>	<p>Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación</p>
<p>Evaluación de estrategia autónoma</p>		
<p>Pensamiento Crítico</p>	<p>Aprendizaje Activo</p>	<p>Aprendizaje por competencias</p>
<p>Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos</p>	<p>Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos</p>	<p>Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos</p>

9.3 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 3 Unidad 3.2



Tema	Objetivo	
3.2 Pasado simple y pasado continuo	El alumno conocerá y aplicará la diferencia en diferentes contextos del uso del pasado simple y continuo.	
Competencia a desarrollar		
Saber	Saber hacer	Saber ser
Diferenciar y aplicar el uso del pasado simple y continuo en diferentes contextos. Stative and Non stative verbs	Narrar diferentes experiencias haciendo uso del pasado simple y continuo.	Compartir experiencias y valorar las de otras personas.
Vocabulario	Expresiones de tiempo para el pasado simple y continuo. Stative verbs Non stative verbs	
Gramática	Pasado simple y pasado continuo en sus formas afirmativa, negativa e interrogativa.	
Evaluación de contenidos	Sumativa Autoevaluación	
Competencia lingüística	Comprensión de lectura Comprensión auditiva Producción oral Producción escrita	

Tema	Material didáctico sugerido de introducción	Material didáctico sugerido de práctica
<p align="center">Expresiones de tiempo para pasado simple y continuo</p>	Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía	Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación
<p align="center">Stative verbs</p>	Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía	Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación

<p style="text-align: center;">Non stative verbs</p>	<p>Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía</p>	<p>Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación</p>
<p>Evaluación de estrategia autónoma</p>		
<p>Pensamiento Crítico</p>	<p>Aprendizaje Activo</p>	<p>Aprendizaje por competencias</p>
<p>Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos</p>	<p>Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos</p>	<p>Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos</p>

9.4 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 4 Unidad 4.1



Tecno Centro de Autoaprendizaje de Lenguas			
Modalidad	Virtual	Idioma	Inglés
Asesor	Oscar Morales Sánchez	Nivel del MCER	A2
Fecha de inicio	No aplica	Fecha de término	No aplica
Duración de unidad 4	6 horas	Número de subtemas	2

Tema	Objetivo	
4.1 Comparatives	El alumno conocerá y aplicará el uso de los comparativos para expresar ideas	
Competencia a desarrollar		
Saber	Saber hacer	Saber ser
Reglas de adjetivos cortos Reglas de adjetivos largos	Comparar diferentes cosas, situaciones, espacios, personas,	Reconocer las diferencias entre cosas, situaciones, espacios y personas.
Vocabulario	Adjetivos cortos Adjetivos largos Expresiones: as, like para comparar	
Gramática	Estructura para realizar comparativos	
Evaluación de contenidos	Sumativa Autoevaluación	
Competencia lingüística	Comprensión de lectura Comprensión auditiva Producción oral Producción escrita	

Tema	Material didáctico sugerido de introducción	Material didáctico sugerido de práctica
Adjetivos cortos	Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía	Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Videos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación
Adjetivos largos	Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía	Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Videos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación

<p>Expresiones: as, like para comparar</p>	<p>Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía</p>	<p>Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación</p>
<p>Evaluación de estrategia autónoma</p>		
<p>Pensamiento Crítico</p>	<p>Aprendizaje Activo</p>	<p>Aprendizaje por competencias</p>
<p>Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos</p>	<p>Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos</p>	<p>Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos</p>

9.4 Ficha técnicas de la PDAA-CAA: Modulo 4 Unidad 4.2



Tema	Objetivo	
4.2 Superlativos	El alumno conocerá y aplicará el uso de los superlativos para expresar ideas	
Competencia a desarrollar		
Saber	Saber hacer	Saber ser
Reglas de adjetivos cortos Reglas de adjetivos largos	Comparar diferentes cosas, situaciones, espacios, personas,	Reconocer las diferencias entre cosas, situaciones, espacios y personas.
Vocabulario	Adjetivos cortos Adjetivos largos	
Gramática	Estructura para realizar superlativos	
Evaluación de contenidos	Sumativa Autoevaluación	
Competencia lingüística	Comprensión de lectura Comprensión auditiva Producción oral Producción escrita	

Tema	Material didáctico sugerido de introducción	Material didáctico sugerido de práctica
Adjetivos cortos	Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía	Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación
Adjetivos largos	Presentación PPT Audio Video Infografía Texto Glosario Mapa mental Mapa conceptual Flashcards Infografía	Crucigramas Sopa de letras Textos PDF Audios Vídeos Llenar espacios Opción múltiple Redactar texto Redactar oraciones Glosarios Mapas mentales Mapas conceptuales Flashcards Infografías Presentación PPT Anagramas Ejercicios de verdadero falso Ejercicios de cronología Rompecabezas Gamificación

Evaluación de estrategia autónoma

Pensamiento Crítico	Aprendizaje Activo	Aprendizaje por competencias
Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos	Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos	Mapas mentales Mapas conceptuales Infografía Redactar oraciones y textos Realizar audios y videos

9.5 Exploración de la autonomía en la PDAA-CAA

MODULE 1

¿Qué es aprendizaje autónomo?



MODULE 1

Los recursos pueden ser:

1. Libros
2. Sitos web
3. Videos
4. Personas expertas
5. Audios
6. Juegos

Todos en conjunto nos brindarán información para llegar a nuestro objetivo de aprendizaje.

Aprender de forma autónoma es saber identificar de todos los recursos disponibles, cuáles te sirven o te agradan más, o cuáles tienes mayor acceso.

Como es aprendizaje autónomo, ningún recurso es mejor que otro, esto depende de tus intereses y personalidad.



9.6 El plan de trabajo en la PDAA-CAA

MODULE 1

¿Qué es un plan de trabajo?



¿Qué es un plan de trabajo?



POWTOON

9.7 Los objetivos de aprendizaje en la PDAA-CAA

Modulo 1

Objective: In this module you will learn


1. how to describe or talk about your family or someone from another country.
2. how to describe or talk about someone's routine.

Vocabulary	Grammar
Countries and Nationalities	Simple present affirmative BE
The family	Simple present affirmative other verbs
Description and personality adjectives	Correct position of adjectives
Frequency words	Correct position of frequency words



9.8 Abordaje del vocabulario en la PDAA-CAA

WRITE THE NAME OF THE COUNTRY IN THE MAP
EUROPE



THE FAMILY

q l t d y k d w r o y x s o d i p p t
q p t m m g b e e t y e i c n m e t r
t c w v t x t t i j l u l h a w o w d
n y i n b s p k q k u d z q b q t z z
c i b o l a w c t i c v m u s j z o c
b n p s i b l i n g s c o x u n c l e
g r e a t g r a n d m o t h e r n m
r r o q r e i q u e s a o u s n m m
a s a t a e p z c i n p u t c v r g
n c a n h a n e v a t h g h i z w u
d b b w d e k t m t a t r e h e n f d
s d z d a m r o s o c o i z w t r u c
o d l i g p o l l t e e v u e x i
n l e r i p h t y h s l e c r i
u z p o f x o x h n s a e j l s i a o
n l p u n p d c i e - v v r q i o w q
s b x u d t e a q r i o v e r g l e
f q c i l r o c p w r k f a t h e r c b
z f c h w e j t u a s n u w i f e d p

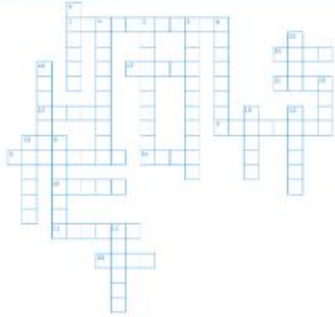
my father's
wife
my mom's
husband
my parent's
son
my parent's
daughter
my brother
and my
sister
my aunt and
uncle's
children
my father's
father's son
my father's
child
my uncle or
aunt's
daughter
my uncle or
aunt's son
my mom or
dad's wife

QUESTION 7

Describing people

Answer: 1. Trabajador - 6. Amigable, amigable - 7. Tercero - 11. Heredado - 15. Bajo - 16. Oportuno - 17. Valeroso - 20. Ordenado, limpio - 21. Delgado, esbato - 23. calvo - 24. Delgado

Answer: 2. Inteligente - 3. Pasado de peso - 4. Respetuoso - 5. Generoso - 8. Egoísta - 9. Gordito - 10. Dulce - 13. Pícaro - 13. Celoso, amoroso - 14. Nervioso - 18. Flaco - 19. Triste, malo, mal - 22. Alto



How do you say TENER in English?

9.9 Abordaje de la gramática en la PDAA-CAA

Frequency adverbs

These words express the frequency of an action.

There are short adjectives and compound adverbs.

- Short adjectives ONE WORD.
- Compound adjectives TWO or MORE WORDS.

Look at the example:

The teacher **goes** to the park.

How often?

The teacher **USUALLY** goes to the park.



The teacher **dances** rock.

How often?

Present simple

The present simple in English is used to describe routines or actions that never change.

To structure the present simple look at the next chart.

Most of the verbs

I, You, We, They **Eat**

He, She, It **Eats**

I, you, We, They	eat
He, She, It	E, you, We, Theyeat He, She, It e



When the subject of the sentence is He, She or It add the following rule.

9.10 Ejercicios de práctica en la PDAA-CAA

PROBLEMA 1

Daily routine quiz

QUESTION 1

Order the events

He gets dressed.
 He goes to the car.
 He drinks.
 He gets up.
 He has a shower.

CONTROL ANSWER

PROBLEMA 2

QUESTION 2

Read the texts and complete with the correct form of simple present.

The restaurant is called "Galaxy". Sam (to work) here. Justice is the owner. She (to go) to the restaurant at four o'clock in the afternoon. The waiter (She, He) (to arrive) at half past four. They (to set) the tables and (to open) the kitchen. The chef, Ross (to come) at five o'clock. He (to prepare) all the food for the evening. The restaurant (to close) at 9.30 p.m. They usually (to eat) here between the first (to arrive) and (to finish) after. The restaurant (to close) at one o'clock in the morning, and at half past one Justice, the chef and the waiter (to go) home. They don't work on Mondays but Justice (to go) to the restaurant on Tuesdays.



PROBLEMA 3

QUESTION 3

Using the vocabulary and grammar topics and an audio (5 minutes) including the following things:

- Describe your daily routine.
- Tell about a place of your interest.
- Describe your best friend.
- Describe someone famous from another country and imagine his/her daily routine.



PROBLEMA 4

QUESTION 4

Collocation of frequency adverbs.

Read the sentences and drag the correct adverb.

at the beginning, once, twice, before, between, at the end, after, half-way

Short frequency adverbs go the verb BE (is/are/am)

Short frequency adverbs go any verb (cook, play, sleep, stud)

Long adjectives usually go of the sentence.

The adverb is considered as one word frequency adverb.

Puzzle Adverbs



9.11 Autoevaluación de actividades



SELF-EVALUATION

SELF-EVALUATION

¿En qué grado el módulo contribuyó a tu aprendizaje?

Mucho

Bastante

Poco

Nada

¿La explicación gramatical del módulo fue?

De mucha ayuda

De bastante ayuda

De poca ayuda

No me sirvió

¿El vocabulario del módulo fue?

De mucha ayuda

¿Los ejercicios de práctica del módulo fueron?

De mucha ayuda

De bastante ayuda

De poca ayuda

No me sirvió

¿Qué actividades te gustaron más del módulo? ¿Por qué?

¿Qué actividades te gustaron menos del módulo? ¿Por qué?

¿Qué actividades realizarás para seguir practicando? ¿Por qué?

¿Cómo vas a hacer tu plan de trabajo del siguiente módulo?

...

9.12 Transcripción de la pregunta abierta para evaluar la PDAA-CAA con docentes

Docente 1:

Para fomentar la autonomía en entornos virtuales, podrías considerar incluir actividades que requieran que los estudiantes tomen decisiones independientes, establezcan metas individuales, y gestionen su tiempo y recursos de manera autónoma. También podrías proporcionarles retroalimentación constructiva para su aprendizaje. Además, el uso de herramientas interactivas y la creación de espacios para la colaboración entre compañeros pueden ayudar a promover la autonomía.

Docente 2:

Puedes complementar TECAAL con plataformas de videoconferencia para practicar la comunicación oral con compañeros de idiomas con los asesores del TECAAL o extranjeros.

Docente 3:

Practicar la escritura a través de blogs, diarios o interacciones en foros y redes sociales, ya que los ejercicios están muy estructurados para recibir el estímulo y tienen poca oportunidad para poner en práctica lo que presentas en tus ejercicios. Técnicamente las actividades están mejor estructuradas en cuanto a su contenido y la parte de autonomía, pero deberías proponer más actividades para que produzcan, no sé si será parte del proyecto

Docente 4:

Si tu propuesta es para en entornos virtuales, la autonomía puede lograrse mediante tu diseño de actividades que pudieran desafiar a los estudiantes a pensar o investigar lo que pudieras incluir como actividades de cierre. Además, el uso de herramientas digitales puede proporcionar oportunidades para que los estudiantes se interesen por el idioma inglés

Docente 5:

Para fomentar la autonomía en el aprendizaje de idiomas en entornos virtuales, puedes implementar estrategias como asignar proyectos o tareas que requieran investigación independiente, la creación de contenido en el idioma que están aprendiendo, y hacer metas personalizadas. También puedes recomendar recursos en línea en tu propuesta, como aplicaciones, videos o podcasts, para que los estudiantes puedan practicar por su cuenta. Además, brindar retroalimentación individualizada y la oportunidad de practicar la comunicación escrita y oral de manera autónoma puede ser de gran ayuda.

Docente 6:

Una observación de la propuesta es que le falta de interacción con otros estudiantes o el maestro pues puede ser que un estudiante inicial experimente dificultades para recibir retroalimentación inmediata tal vez inicialmente incluir más colaboración o ayuda del maestro y al final menos. Otra cosa es que no todos los estudiantes tienen acceso a dispositivos y conectividad confiable, lo que puede limitar la entrega de actividades en TECAAL si tienen fecha.

Docente 7:

Aprender idiomas en entornos virtuales tiene muchos beneficios que permite a los estudiantes tener más recursos en línea, practicar habilidades de comunicación a través de plataformas interactivas y conectarse con hablantes nativos de todo el mundo pudiera considerarse en la propuesta. La ventaja de lo que se presenta es que hay flexibilidad en cuanto a horarios y ubicación, También promueve la autonomía al permitir que los estudiantes organicen su propio aprendizaje y progresen a su ritmo