

<https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2063>

Artículos científicos

Propuesta didáctica-pedagógica para fomentar la autonomía del aprendizaje en los centros de autoacceso de idiomas en modalidad virtual

Didactic-pedagogical proposal to foster learning autonomy in self-access language centers in virtual mode

Proposta didático-pedagógica para promoção da autonomia de aprendizagem em centros de autoacesso de línguas na modalidade virtual

Oscar Morales Sánchez

Universidad Autónoma de Querétaro, México

oscar.morales@uaq.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9057-9874>

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar el impacto que tiene la implementación de una propuesta didáctica en el aumento del grado de autonomía y el uso de estrategias que contribuyen al aprendizaje del idioma inglés en el Centro de Autoacceso (CAA) en modalidad virtual en la Universidad Autónoma de Querétaro, México. El diseño metodológico fue cuantitativo, descriptivo y correlacional. Para alcanzar el objetivo de la investigación, se diseñó y administró un cuestionario antes y después de la implementación de la propuesta. Este instrumento fue validado por juicio de expertos, y se recurrió a la relevancia entre ítem-constructo a través de la V de Aiken.

Los resultados obtenidos muestran cambios significativos en la percepción de la autonomía, ya que la propuesta incorpora elementos que buscan desarrollar esta habilidad. Antes de su implementación, se abordaba el aprendizaje a nivel de contenidos lingüísticos. Este cambio de percepción se atribuye al diseño de actividades para fomentar el aprendizaje autónomo dentro de la propuesta. Entre los cuatro grupos de estudio, se observó una diferencia en los niveles de autonomía entre el pretest y posttest, siendo los estudiantes de semestres avanzados los que presentaron una mayor variación. Esto se atribuye a una mayor familiarización de los alumnos de grados superiores con el uso de actividades de autoaprendizaje en el CAA. Se concluye que



la autonomía en el CAA se incrementa cuando una propuesta didáctica-pedagógica contiene estrategias y actividades que contribuyen a su desarrollo.

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

Abstract

The objective of this research was to determine the impact of the implementation of a didactic proposal to increase the level of autonomy and the use of strategies that contribute to English language learning at the Self Access Center (SAC) in virtual modality at the Autonomous University of Querétaro, Mexico. The methodological design was quantitative, descriptive and correlational. To achieve the research objective, it was designed and administered a questionnaire before and after the implementation of the proposal. This instrument was validated by the judgment of experts, and the item-construct relevance was used through Aiken's V. The results showed significant changes in the perception of the respondents.

The results obtained show significant changes in the perception of autonomy, since the proposal incorporates elements that aim to develop this skill. Before its implementation, learning was focused on linguistic content. This change in perception is attributed to the design of activities to foster autonomous learning within the proposal. Among the four study groups, a difference in autonomy levels was observed between pretest and posttest, with students in advanced semesters showing the greatest variation. This is attributed to a greater familiarity of students in higher grades with the use of self-learning activities at the SAC. It is concluded that autonomy at the SAC is increased when a didactic-pedagogical proposal contains strategies and activities that contribute to its development.

Key words: autonomous learning, instructional design, language learning, self-access centers.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi determinar o impacto que a implementação de uma proposta didática tem no aumento do grau de autonomia e na utilização de estratégias que contribuam para a aprendizagem da língua inglesa no Centro de Autoacesso (CAA) na modalidade virtual, na Universidade Autônoma de Querétaro, México. O desenho metodológico foi quantitativo, descritivo e correlacional. Para atingir o objetivo da pesquisa, um questionário foi elaborado e aplicado antes e depois da implementação da proposta. Este instrumento foi validado por julgamento de especialistas, e a relevância entre item-constructo foi utilizada através do V de Aiken.

Os resultados obtidos mostram mudanças significativas na percepção de autonomia, uma vez que a proposta incorpora elementos que buscam desenvolver essa habilidade. Antes da sua implementação, a aprendizagem era abordada ao nível do conteúdo linguístico. Esta mudança de percepção é atribuída ao desenho de atividades para promover a aprendizagem autônoma dentro da proposta. Entre os quatro grupos de estudo, foi observada diferença nos níveis de autonomia entre o pré-teste e o pós-teste, sendo os alunos dos semestres avançados os que apresentaram maior variação. Isto é atribuído à maior familiarização dos alunos do ensino superior com o uso de atividades de auto-estudo em CSA. Conclui-se que a autonomia na CAA aumenta quando uma proposta didático-pedagógica contém estratégias e atividades que contribuem para o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: aprendizagem autônoma, aprendizagem de línguas, centros de autoacesso, design instrucional.

Fecha Recepción: Marzo 2024

Fecha Aceptación: Julio 2024

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en las universidades mexicanas ha experimentado diversos escenarios que facilitan esta actividad, por un lado los docentes buscan estrategias que propicien un entorno óptimo en donde se lleve a cabo esta transformación. Por otro lado, el estudiante universitario debe cumplir con requisitos institucionales o estándares internacionales que muestren el nivel de competencia lingüística que poseen después de terminar un programa educativo. Cada universidad establece el nivel conforme a los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, ya sea para cubrir créditos de la currícula, requisitos de titulación o filtro para realizar estudios de posgrado.

La política educativa y superior en México estableció que es necesario acreditar el “dominio” de uno o más idiomas adicionales al español, siendo el inglés la primera opción,

donde el objetivo central de los egresados es formar profesionales que puedan competir internacionalmente en el ámbito laboral, académico y científico (Rubio, 2006). Dentro de este contexto en la década de los noventas, se tomaron medidas para desarrollar la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros en las universidades públicas del país, una de las decisiones tomadas por la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Británico fue la creación de los centros de autoacceso (CAA) en 32 universidades públicas mexicanas a través de la capacitación de docentes de lengua (Castillo y Domínguez, 2019).

Con el paso del tiempo, los CAA han adquirido rumbos y modalidades distintas, adecuándose a los cambios que han surgido a lo largo de varias décadas desde su creación. Sin embargo, existen casos en los que estos centros iniciales han tenido que desaparecer debido a políticas administrativas, intereses particulares, presupuesto o poca difusión. A pesar de ello, muchos CAA en las universidades públicas han adecuado sus instalaciones y servicios para satisfacer los requerimientos de los nuevos estudiantes.

En este sentido, los CAA incorporaron inicialmente equipos de cómputo con programas multimedia, y paulatinamente la inserción de actividades realizadas con recursos digitales que hicieran lúdico y dinámico el aprendizaje de idiomas en estos espacios. Durante varios años los servicios que se ofertaban eran en su mayoría presenciales y aquellos centros que comenzaron a incorporar el uso de la tecnología para el aprendizaje remoto, integraron el concepto de aprendizaje por tándem “método que crea contextos de interacción entre personas aprendientes de lenguas extranjeras” (Bueno y Alvarado, 2022, p. 114) lo que permitía a los estudiantes de idiomas, a través de la videoconferencia, llevar un intercambio lingüístico y cultural en ambos sentidos, el aprendiente y el nativo hablante de la lengua de estudio.

A pesar de los esfuerzos por incorporar recursos digitales en los CAA, tanto estudiantes como asesores de idioma, optaban por actividades totalmente presenciales, ya que no todos los centros contaban con los recursos financieros para incorporar los casos de éxito que proponía el aprendizaje en tándem. No se tiene un registro actual sobre qué porcentaje de los CAA en México incorporan el uso de la tecnología. Al respecto, existe un directorio descriptivo de los CAA mexicanos que indica que únicamente el 30% de los CAA de este reporte incluían el uso de la tecnología para la producción de actividades o ambientes virtuales de aprendizaje (UNAM, 1999).

Resultaba inimaginable que el cambio de paradigma a la modalidad virtual en las instituciones educativas, y por ende dentro de los CAA, pudiera ocurrir súbitamente. Sin embargo, la pandemia por COVID-19 obligó a la educación a replantear nuevas estrategias y metodologías que detonaran el aprendizaje. Según reportes de la UNESCO, el 87% de la población estudiantil en los diferentes niveles educativos se vio afectada por el cierre definitivo

de los centros educativos en todo el mundo (IESALC-UNESCO, 2020). Por otro lado, Brown y Salmi (2020) dan cuenta sobre el panorama que se vivió dentro de las universidades a nivel mundial, donde no existía un consenso para decidir de qué forma se podía continuar con la enseñanza de manera remota y salen a la luz las evidentes carencias en infraestructura y capacitación docente. Esto ocasionó que se tomaran medidas improvisadas o tratar de replicar un entorno presencial a uno totalmente a distancia, caso no muy distante de la realidad en México.

En este sentido, al cerrarse las instituciones educativas, aquellas que contaban con un CAA, sus autoridades administrativas establecieron una red de trabajo en México donde se organizaron reuniones virtuales para conocer qué estrategias se habían implementado para continuar ofreciendo el servicio a los estudiantes. Algunas de estas reuniones surgieron en congresos sobre enseñanza-aprendizaje de idiomas, o específicamente con la temática de los CAA.

Muy a pesar de los esfuerzos realizados, se carecía de una estructura que por un lado solucionara el problema de la inclusión de los estudiantes del CAA en modalidad virtual, y por otro lado el concepto central de aprendizaje autónomo ahora debería abordarse desde el concepto de la virtualidad; es decir, se tenía que seguir fomentando la autonomía en el aprendizaje.

Sea en espacios presenciales o virtuales, uno de los principales preceptos de los CAA es “potenciar la autonomía del aprendizaje y el aprendizaje autónomo de lenguas” (Lázaro, 2011, p. 27); es decir, que el estudiante sea capaz de desarrollar habilidades que le permitan lograr su autonomía en el aprendizaje a través del propio conocimiento de estrategias que contribuyen a su descubrimiento y desarrollo, para finalmente emplearlas en el aprendizaje de un idioma.

Ahora bien, citando a Dickinson (1987) el término autoacceso lo define como la manera en la que se conjuntan los materiales y el equipo al alcance del aprendiente; es decir, el libre acceso que tiene el estudiante para seleccionar el tipo de recursos que contribuyen a sus objetivos de aprendizaje. Por su parte Sturtridge (1992) lo especifica con base en la manera en que los materiales se encuentran a disposición de los aprendientes para seleccionar libremente aquellos que satisfagan sus necesidades, además de que fueron creados para que sean utilizados con apoyo limitado del profesor, o sea, de manera autónoma.

Otros referentes como Gardner y Miller (1999) establecen que un CAA está integrado por la combinación de materiales, recursos humanos y tecnológicos que proveen un ambiente de aprendizaje en el cual se interactúa individualmente o colectivamente para lograr los objetivos de aprendizaje. De acuerdo con Sheerin (1990) cuando señala que uno de los

objetivos de los CAA, es propiciar el entorno adecuado donde tenga lugar el autoaprendizaje, la autocorrección; es decir, que los estudiantes sean capaces de dirigir su propio aprendizaje.

Por lo tanto, es pertinente mencionar que el resultado de la pandemia trajo consigo la aceleración hacia la virtualidad de los CAA en el país, en donde resulta necesario nuevas estrategias a través del uso de la tecnología incorporando materiales didácticos, a partir de un análisis de necesidades para estructurar una propuesta didáctica, que brinde herramientas didácticas que contribuyan verdaderamente en este proceso autodirigido (Arrieta y Borloz, 2010).

Cabe señalar que en el 2018 se inició un acercamiento a la virtualidad del CAA en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) comenzando con actividades gramaticales enviadas a los estudiantes a través del correo electrónico y que paulatinamente se incorporaron recursos digitales y plataformas de libre acceso para facilitar el autoaprendizaje de idiomas en esta modalidad. Sin embargo, no existía una propuesta sobre qué tipo de actividades podrían contribuir al aprendizaje centrado en el estudiante, habilidad establecida en el Modelo Educativo Universitario (MEU) donde el aprendizaje debe estar centrado en las necesidades del estudiante a partir de la creación de un entorno pedagógico y con innovación educativa. En términos de innovación el MEU menciona que el aprendizaje debe estar al alcance de quien lo necesite y que lo que se enseña y aprende es distinto a través del uso de la tecnología (UAQ, 2017)

Siguiendo estos conceptos y escenarios descritos, el CAA de la UAQ debe alinearse a los nuevos requerimientos actuales de las políticas educativas. Es por ello que se diseñó e implementó una propuesta didáctica (a partir de ahora se referirá como PDAA-CAA) a través del diseño instruccional del modelo ADDIE para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de idiomas en modalidad virtual. La investigación consistió en tres etapas:

1. Selección de los participantes y aplicación de un pretest
2. Aplicación de la propuesta didáctica
3. Aplicación de un postest a los mismos participantes

Tomando como referencia las etapas de la investigación realizada se estableció como hipótesis que, es factible incrementar la percepción de la autonomía con la implementación de una propuesta didáctica que contenga actividades que favorezcan a su construcción.

Marco conceptual

Autonomía y autoacceso

El concepto de autonomía ha ido de la mano desde la concepción de las habilidades para el aprendizaje como la capacidad de encargarse del propio aprendizaje y que es el momento en que el aprendiente es completamente responsable sobre la toma de decisiones concernientes a su aprendizaje y la implementación de ellas para llegar a un objetivo final (habilidades cognitivas y metacognitivas) (Gardner y Miller, 1999).

Este concepto es parte medular en los CAA, cuya estructura gira en torno al desarrollo de la autonomía del aprendiente siendo una forma para aprender más no una forma para enseñar un idioma. Existen elementos físicos, humanos, administrativos, psicológicos, que giran en torno al autoacceso lo cual permite que sea flexible, gradual y activo. Finalmente, la implementación de los CAA deberá ajustarse a las necesidades del entorno en donde los integrantes deberán conocer su filosofía, pues hay un cambio de roles entre alumno y maestro.

Aprendizaje autónomo

Existen algunas características particulares que debe poseer un estudiante autónomo, Solórzano (2017) enuncia el pensamiento reflexivo y crítico y que, desde las teorías del cognitivismo, es capaz de desarrollar estrategias para aprender por sí mismo. El mismo autor afirma que todo proceso de aprendizaje es modificable y transformable, convirtiéndolo en estructuras cognitivas más complejas. Por tal motivo hablar de autonomía desde esta visión, involucra un compromiso consigo mismo para desarrollar estrategias cognitivas (toma de decisiones para mejorar el estudio y su rendimiento), y 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 un aprendizaje autónomo han tenido que emigrar a otros entornos en donde la virtualidad se hace presente, formando una nueva sociedad del conocimiento y comunicación. Algunos estudios (Cabrales y Díaz, 2017; Solórzano, 2017) aseveran que el uso de la tecnología en la educación, más allá de elementos físicos pasando por los espacios virtuales, deberá potencializar una forma en la cual todo protagonista debe ser competente para saber buscar, organizar, procesar y analizar lo que se ha encontrado.

Un aprendizaje autónomo no es la concepción de trabajar aisladamente, un aprendizaje autónomo también requiere de interacción con sus pares para poder crear sus propias conclusiones, esta idea ha sido frecuentemente confundida por docentes y alumnos, quienes por un lado podrían 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), Romero y Crisol (2012), en sus investigaciones mencionan que el aprendizaje de idiomas en entornos autónomos, debe considerarse 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, un monitoreo constante de sus objetivos, logros y necesidades. Finalmente, que el alumno sepa discernir cuáles tareas son más apropiadas de acuerdo a su estilo de aprendizaje, en este sentido no es únicamente una habilidad la autonomía, es también un proceso transformacional.

Enseñanza-aprendizaje de idiomas en entornos virtuales

Incorporar la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de idiomas implica saber qué estrategias o modelos mediados por las TIC se deben considerar para lograr el desarrollo lingüístico del estudiante en entornos virtuales. Para lo cual, Borromeo *et al.* (2018) enumeran algunas consideraciones bajo el concepto del diseño instruccional:

1. El contexto del alumno, del docente, del aula y de la institución.
2. Los conocimientos de alumnos y maestros para interactuar en entornos virtuales.
3. La disponibilidad de la tecnología para los alumnos y maestros.
4. La disposición de la institución, docentes y alumnos para su incorporación.

En este sentido, se debe tener 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, que inicialmente fueron adoptadas por su innovación. No obstante, al momento de su selección se omitió que existen necesidades particulares, lo que convierte estas decisiones en un “fracaso tecnológico” (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 lo gráfico o más reciente, sino en una justificación objetiva, en donde el docente de idiomas debe poseer competencias para saber diferenciar entre un material que fomentará un aprendizaje significativo de otro que no. A este respecto, González *et al.* (2017) concluyen que todo docente que desee aplicar las tecnologías en clases debe conocer los objetivos específicos de aprendizaje, fomentar un trabajo colaborativo, formar en valores y socializar con el entorno, dicho en otras palabras, ser competente digital.

Ríos *et al.* (2018) establecen que para lograr el fortalecimiento de las competencias digitales a través de los materiales de aprendizaje, es indispensable realizar un análisis sobre qué tipo de estilo predomina mayormente en la comunidad que utilizará los objetos de

aprendizaje, qué actividades son relevantes para el aprendizaje y en qué medida la estructuración de estos elementos, coadyuvan a la construcción del conocimiento.

Calderón y Córdoba (2020), Morales y Ferreira (2008), destacan que dentro de la enseñanza de idiomas en entornos virtuales, se recurre a nuevas propuestas metodológicas como lo es el b-learning, cuya característica es la combinación de la educación presencial con herramientas y recursos digitales y a distancia, esta propuesta permite a los estudiantes interactuar con lo que se aprende en cualquier momento y lugar, y al mismo tiempo se tiene la interacción cara a cara con sus profesores y compañeros de clase (Dangwal, 2017). Esta modalidad ofrece la posibilidad de crear experiencias educativas significativas mediante ambientes transformadores que fomentan el pensamiento crítico, creativo y complejo en los estudiantes.

Kumar (2009) y García (2015), indican que es necesario crear un espacio virtual donde se fomente el mejoramiento de las competencias comunicativas del idioma a través de redes sociales de aprendizaje mediado por las tecnologías. En este contexto se busca el desarrollo de la autonomía por medio de una metodología de aprendizaje a distancia, cuyas características deben ser interactivas y ubicuas.

Es claro que para detonar la autonomía en el aprendizaje de idiomas con recursos digitales y a distancia, es necesario que exista una planeación sistemática sustentada en la tecnología educativa, donde el diseño instruccional dicta las pautas a seguir para construir un entorno óptimo que por un lado haga competentes lingüísticamente a los estudiantes, y por otro lado desarrolle la habilidad de ser autónomos.

Diseño instruccional: Modelo ADDIE

La incorporación del diseño instruccional (DI) en la intervención educativa parte de la premisa que es una forma organizada de combinar las teorías del aprendizaje y estructuración de acciones para crear el entorno propicio para que se lleve a cabo el aprendizaje, ya sea en entornos presenciales, a distancia, virtuales y mixtos, con o sin apoyo de la tecnología; es decir, crear un ecosistema de aprendizaje, donde el propósito es generar cambios en el conocimiento del estudiante tanto en 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, del cual surgen varios modelos de DI que permiten seleccionar el más adecuado a las necesidades del entorno, de los recursos y sus participantes (Luna *et al.*, 2021).

Dentro de la variedad de propuestas se encuentra el modelo ADDIE (por sus siglas en inglés *Analyze, Design, Development, Implementation, Evaluation*) que fue propuesto por

Russel Watson a finales de los años 80. Tiene sus bases en la teoría constructivista, partiendo de las características específicas del estudiante, su estilo de aprendizaje, fomentando una participación activa y comprometida del estudiante (Williams *et al.*, 2012).

Propuesta tecno-pedagógica para el CAA de la UAQ

La inclusión de herramientas tecnológicas en los CAA depende mucho del recurso financiero que cada institución tiene, aunado a ello las políticas administrativas particulares, son las que proveen de recursos materiales para el mejoramiento de sus instalaciones y servicios. En este marco, también se ven afectados el acceso o el uso de herramientas digitales que se utilizan dentro del CAA. Por ejemplo, equipo de cómputo con acceso a Internet, uso de plataformas de streaming para ver material audiovisual, videoconferencias, plataformas educativas, entre otros.

La UAQ comenzó a implementar actividades a distancia en la que los estudiantes pudieran reforzar las habilidades lingüísticas de un idioma extranjero. Inicialmente fue por medio de correo electrónico y recientemente utilizando una plataforma educativa de acceso gratuito para los estudiantes, más no para la institución. A pesar de estos esfuerzos, los estudiantes seguían utilizando las actividades presenciales, súbitamente la pandemia por COVID-19, aceleró el proceso a la virtualidad del centro. Aun cuando se tenía estas actividades en línea, no se contaba con una propuesta didáctica estructurada que determinara el tipo de habilidades que se desarrollarían en cada una de las actividades.

Según Márquez (2008), una propuesta didáctica implica la estructuración, elaboración y evaluación de contenidos con el fin de alcanzar un objetivo de aprendizaje específico. Existen diversos tipos de propuestas didácticas que varían según las necesidades de la población destinataria y los resultados esperados. Estas propuestas pueden ser diseñadas para entornos presenciales, a distancia o mixtos. Sea la modalidad en la que se implementará la propuesta, es importante que exista un análisis de necesidades y de la situación real de los participantes, así como considerar con qué herramientas y destrezas cuentan los involucrados, pues la selección errónea de recursos, afecta el resultado en la construcción del aprendizaje (Yáñez, 2020).

Por ello, fue indispensable estructurar la PDAA-CAA que surgió a inicios del 2023 cuya estructura estriba en:

1. Descripción de las habilidades lingüísticas esperadas basadas en el MCERL¹
2. Descripción de los objetivos de aprendizaje de las actividades
3. Incorporar estrategias para el aprendizaje autónomo
4. Incorporar estrategia para el desarrollo de la autonomía

¹ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

5. Considerar el estilo de aprendizaje del estudiante

Cabe mencionar que el objetivo de este artículo, no es describir a detalle cómo se lograron los contenidos de la propuesta, más bien es conocer cómo su implementación contrasta con las actividades que se realizaban anteriormente y en qué medida la autonomía se transforma con la intervención. Sin embargo, más adelante se expone un diagrama sobre las características de la PDAA-CAA.

Metodología

El enfoque metodológico de la investigación fue cuantitativo, descriptivo y correlacional (Hernández *et al.*, 2014) para conocer en qué medida a través de la implementación de una propuesta didáctica la autonomía de los estudiantes que utilizan el CAA de la UAQ se modificó al término de la intervención; de igual forma, qué estrategias y actividades de aprendizaje contribuyeron a este cambio.

Esta investigación realizó un muestreo probabilístico simple (Vara, 2012) integrado por 68 estudiantes (57 mujeres y 11 hombres) entre 19 y 23 años que cursan la Licenciatura en Enfermería y que toman la materia de inglés como parte de su plan curricular y hacen uso del CAA en modalidad a distancia. Los participantes fueron agrupados como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Participantes del estudio

Grupo	Número de participantes	Género M: masculino F: femenino	Nivel de inglés conforme al MCERL	Semestre de Licenciatura
G1	12	10 F 2 M	A1	Tercero
G2	23	19 F 4 M	A2	Cuarto
G3	18	16 F 2 M	B1	Quinto
G4	15	12 F 3 M	B1	sexto

Fuente: Elaboración propia

El nivel de inglés que se describe en la tabla 1, está asignado por lo establecido en los planes de estudio que tiene el programa educativo. Se consideró el nivel de competencia lingüística que tienen los estudiantes, mas no en términos de autonomía.

La investigación adoptó un enfoque descriptivo correlacional con el objetivo de describir y comprender la relación que existe entre dos variables (Vara, 2012), a través de un pretest y postest, se buscó ampliar y precisar 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. Para medir la variable de autonomía de esta investigación 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 al.*, 2017) donde el valor cercano a 1 se considera de mayor validez.

Tabla 2. Validación del instrumento

Ítem	V de Aiken	Objetivo ²	Ítem	V de Aiken	Objetivo
1	0,87	1	13	0,81	3
2	0,88	1	14	0,83	2
3	0,85	2	15	0,78	3
4	0,80	2	16	0,82	2
5	0,88	2	17	0,81	2
6	0,75	1	18	0,90	1
7	0,80	3	19	0,85	3
8	0,80	1	20	0,77	3
9	0,73	1	21	0,78	1
10	0,82	2	22	0,81	3
11	0,84	2	23	0,85	1
12	0,77	2	24	0,83	3

Fuente: Elaboración propia

La tabla 2 muestra los resultados promedio de cada ítem para conocer la pertinencia de cada uno de ellos en el instrumento donde su validez arrojó una V de Aiken total de 0,82 para finalmente aplicarlo a los grupos de estudio.

² La columna de objetivos en la tabla 2 muestra la clasificación de cada ítem del instrumento y su relación con las categorías agrupadas para la investigación: 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.

Tabla 3. Categorías del instrumento

Categoría del instrumento	Ítem
<p>Grado de autonomía para el aprendizaje de idiomas</p>	<p>¿El objetivo de la actividad contribuyó a tus objetivos de aprendizaje?</p> <p>¿Consideras que después de haber elaborado varias actividades de TECAAL³, 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>En una escala del 1 al 10, siendo 1 menor y 10 mayor grado de autónoma. ¿Qué grado consideras tener al finalizar estas actividades?</p>

³ TECAAL es el nombre con el que se le conoce al centro de autoacceso en la UAQ.

<p>Estrategias de aprendizaje para fomentar la autonomía</p>	<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>
--	---

<p>Actividades que contribuyeron a su propio aprendizaje</p>	<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>
--	---

Fuente: Elaboración propia

La tabla 3 muestra las tres categorías en las que se estructuró el instrumento para realizar el pretest y el postest en los grupos de estudio. Cada uno de los ítems se evaluó en una escala de Likert con cinco valores asignados para cada uno de los ítems: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Resultados

Los resultados 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 descritos en la parte metodológica, en donde se les aplicó un pretest y un postest.

El objetivo del pretest fue conocer la situación previa a la intervención, donde se tomaron como referentes actividades que no estaban estructuradas bajo la PDAA-CAA diseñada a partir del modelo ADDIE del CAA de la UAQ. Por su parte el postest da cuenta sobre el cambio de percepción en estas tres categorías al utilizar actividades estructuradas en la PDAA-CAA que se diseñó previamente.

Figura 1. Características de la PDAA-CAA



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la figura 1, el uso de actividades virtuales en el CAA se centraba únicamente en aspectos lingüísticos. Sin embargo, estas actividades no contaban con características propias del aprendizaje autónomo, por lo que fue necesario informar al estudiante sobre este tema, así como reestructurar las actividades no solo por habilidades lingüísticas, sino también por niveles. Al mismo tiempo, se seleccionó un repositorio virtual para la realización de esta nueva propuesta que ahora incluía los datos presentados a continuación.

Grado de autonomía para el aprendizaje de idiomas

La tabla 4 muestra los resultados estadísticos obtenidos del instrumento antes y después de la aplicación de la propuesta didáctica. En el instrumento se hace la medición de la autonomía cuya información se obtuvo de 8 ítems que fueron creados con el objetivo de explorar este rubro en los participantes. Como muestra la tabla 4 se obtiene una media sobre la percepción de qué tan autónomos se consideran los estudiantes de cada grupo al aplicar la PDAA-CAA de la UAQ.

Tabla 4. 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

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar en la tabla 4 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.

Estrategias para fomentar el aprendizaje autónomo

Los resultados de la tabla 5 describen en qué medida las estrategias de autonomía cambiaron antes y después de realizar la intervención.

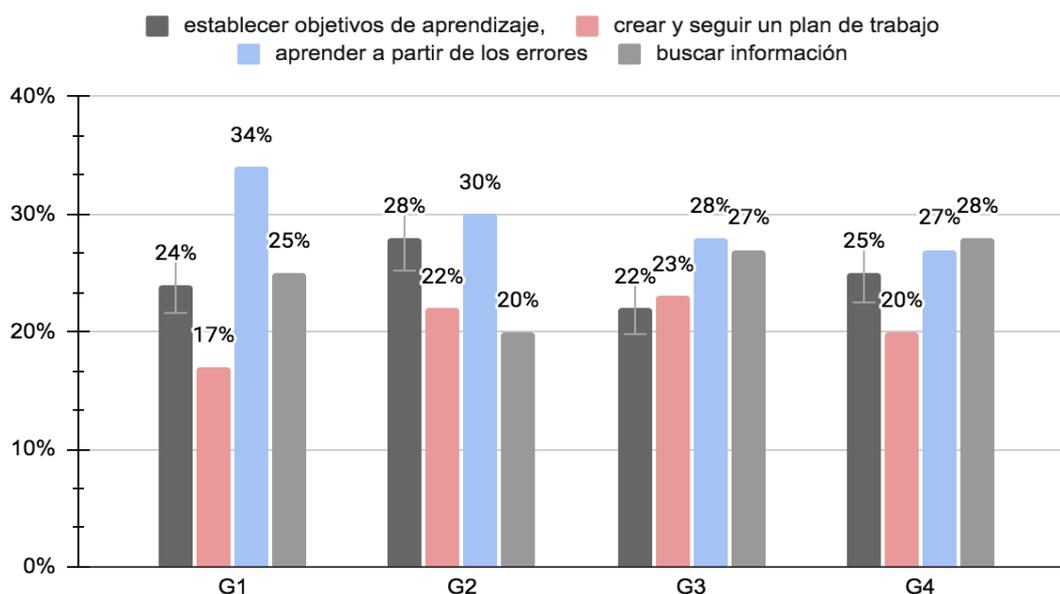
Tabla 5. Estrategias autónomas

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

Fuente: Elaboración propia

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 2. Estrategias autónomas mayormente utilizadas



Fuente: Elaboración propia

La Figura 2 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.

Actividades que contribuyeron al autoaprendizaje

Los datos obtenidos en la tabla 6 muestran el promedio en el que el uso de actividades incluidas en la propuesta didáctica influye en la percepción del aprendizaje autónomo.

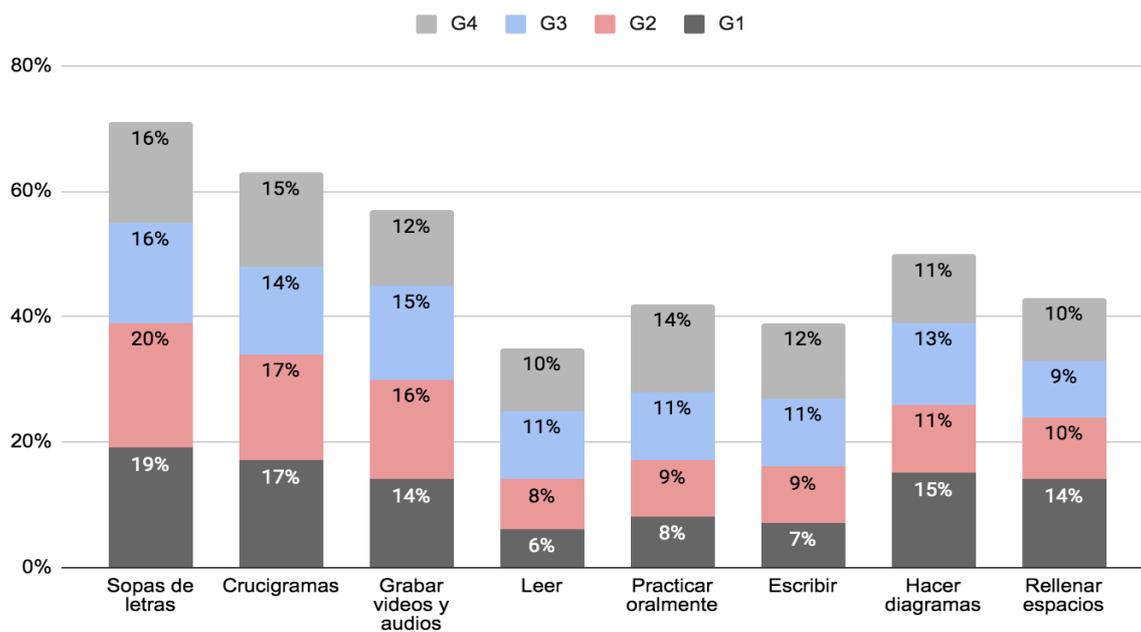
Tabla 6. Actividades para el autoaprendizaje

Grupo	Participantes	Nivel de inglés conforme al MCERL	Pre test	Post test
G1	23	A1	5,60	7,31
G2	12	A2	6,30	7,42
G3	15	B1	7,87	8,24
G4	18	B1	8,02	8,78

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla 6 existe nuevamente una variación entre los resultados obtenidos del G1 en comparación con los del G4, ya que éstos últimos tienen más semestres utilizando actividades virtuales para su aprendizaje. Para conocer el cúmulo de actividades que fomentan un aprendizaje virtual, se incluyeron 8 ítems que contemplaban este rubro donde se muestran los siguientes datos.

Figura 3. Actividades más recurrentes para el autoaprendizaje



Fuente: Elaboración propia

La figura 3 contiene una lista de actividades que fueron desarrolladas en la PDAA-CAA para conocer cuáles son aquellas que tienen mayor relevancia y significancia en los grupos encuestados. Las ocho actividades utilizadas están relacionadas 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.

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 al.* (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 requiere que los estudiantes tengan la capacidad de aprender por sí mismos, en otras palabras, tengan desarrollado el aprendizaje autónomo. Sin embargo, no todos los estudiantes poseen esta habilidad es por ello necesario crear un ambiente propicio en donde los estudiantes puedan desarrollar esta competencia por medio de estímulos mediados por la tecnología y así alcanzar los objetivos de aprendizaje. Al respecto, Suyo *et al.* (2021) confirman que es necesario que se cree un entorno digital para promover procesos autónomos, ya que la formación autónoma es una habilidad que debe ser adquirida paulatinamente. En la investigación fue necesario conocer el tipo de habilidades o estrategias que los estudiantes manifestaron contribuyen hacia sus procesos autónomos, esto se logró a través del instrumento aplicado que da cuenta sobre qué estrategias son las que aportan a la formación en autonomía.

Al hablar de las estrategias que fomentan la autonomía, se destacan aquellas relacionadas con la autogestión, cuyo objetivo es promover la responsabilidad, la autodisciplina y la capacidad de tomar decisiones de forma autónoma. En este estudio, se abordaron aspectos como el establecimiento de objetivos, la creación y seguimiento de un plan de trabajo, la búsqueda de información y aprendizaje por errores.

Según Sanabria (2020), estas estrategias se clasifican como estrategias pedagógicas para adquirir habilidades de aprendizaje autónomo en entornos virtuales y están vinculadas al

tipo de actividades implementadas para detonar lo que posteriormente se define como habilidades metacognitivas. En este sentido, es la manera en que se construye el camino hacia la autonomía, una vez que el estudiante reflexiona sobre cómo establecer objetivos y un plan de trabajo. Estas cuestiones fueron implementadas en la PDAA-CAA a través de videos informativos y de sensibilización.

Otro de los hallazgos de la propuesta estuvo relacionado con la búsqueda de información para complementar el aprendizaje. Este tipo de decisiones contribuye a la construcción de la autonomía, pues se invita al estudiante a adquirir estrategias de obtención y búsqueda de información, específicamente a través de la exploración (Maldonado *et al.*, 2019). Al respecto la PDAA-CAA incluyó recursos y referencias digitales adicionales para que el estudiante explorara en la web sobre la temática de la actividad.

Para llegar a un andamiaje en autonomía la PDAA-CAA desarrollada fue estructurada con actividades de reflexión, planeación y evaluación para determinar el objetivo de la investigación que es conocer el nivel de autonomía de los estudiantes. Al no existir un proyecto para el CAA de la UAQ en entornos virtuales, fue necesario crear la propuesta considerando los elementos teóricos del diseño instruccional para entornos virtuales de enseñanza aprendizaje y los recursos digitales que promueven el desarrollo del aprendizaje autónomo. Lo anterior se alinea a lo dicho por Ramos *et al.* (2021) que plantean que, en los entornos virtuales deben incluir recursos digitales que ayuden a la construcción de esta autonomía. Para conocer el nivel de autonomía que tienen los estudiantes de esta investigación fue necesario desarrollar instrumentos para medirla, lo que coincide con Zimmerman (2008) quien afirma que es indispensable desarrollar instrumentos que den cuenta en qué medida las estrategias de autonomía se ven reflejadas 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 Terreni *et al.* (2019) mencionan 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 autoper aprendizaje 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 y los resultados encontrados en el pretest y postest de la investigación realizada dan muestra de que es posible impactar en los estudiantes en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje, pues los resultados encontrados en los grupos de estudio dan cuenta sobre el grado de percepción que manifestaron tener al utilizar la propuesta didáctica, en donde los estudiantes tienen control propio sobre el ritmo, los recursos y el tiempo dedicado a su aprendizaje. Esta reflexión coincide desde el punto de vista de Valero (2021) y Román *et al.* (2023) que destacan el grado de autonomía en su investigación que se obtuvo a través de la implementación de una plataforma digital, la cual está relacionada al tipo de estrategias que se utilizan para alcanzar los objetivos planteados.

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 analizado 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.

Conclusiones

Derivado de lo anterior, se concluye que la percepción de los estudiantes sobre el nivel de autonomía alcanzado al finalizar la intervención de la propuesta didáctica se incrementó debido al tipo de estrategias y actividades que se incluyeron para fomentar el desarrollo de la autonomía. Ante los hallazgos citados, se considera importante continuar analizando el impacto que tiene la propuesta de la UAQ en el CAA en el cambio actitudinal sobre la autonomía.

Cabe mencionar que la autonomía en aprendizaje de idiomas es un tema que se ha vuelto más relevante con el avance de la tecnología. Cuando existe un entorno virtual de

aprendizaje planeado y estructurado con una serie de recursos que sean de impacto para sus participantes, éstos permiten que los estudiantes vayan adquiriendo una autonomía paulatinamente la cual está estrechamente ligada a la motivación que se puede generar para optar por esta modalidad de aprendizaje. Es importante resaltar que la autonomía obtenida en la investigación está estrechamente ligada a las estrategias autónomas que se consideraron al crear la PDAA-CAA, ya que previamente no existía en las actividades para el CAA algún elemento que diera pauta a la autorreflexión de los estudiantes en su propio aprendizaje, cuyos resultados muestran la importancia que tiene proporcionar actividades que inviten al desarrollo de la autonomía.

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 en el documento de que es posible incrementar la propia percepción de la autonomía y que bajo ciertos escenarios es perfectible esta habilidad que fue explorada como la variable dependiente de este estudio que está directamente relacionada con la variable independiente que fue la PDAA-CAA.

Para finalizar, el grado de interacción que existe entre los estudiantes del CAA en la modalidad virtual es casi nulo, esto podría ser una limitante del estudio, considerando que la formación autónoma requiere del aprendizaje colaborativo y no en un sentido aislado. Lo anterior genera una oportunidad para desarrollar la parte social del modelo didáctico propuesto utilizando herramientas digitales como blogs, foros, chats, aprendizaje en tándem, inteligencia artificial e incluso entornos tridimensionales y una amplia variedad de propuestas mediadas por la tecnología que acortan las distancias físicas y crean un entorno socialmente virtual.

Futuras líneas de investigación

Los resultados obtenidos a partir de la investigación se han centrado en un análisis cuantitativo sobre la percepción de autonomía en aprendizaje del idioma inglés dentro del CAA en su modalidad virtual. Como parte de futuras investigaciones, se sugiere incluir datos cualitativos que pueden incluirse en los instrumentos aplicados en la implementación de la propuesta didáctica cuyos resultados justificarían la razón por la cual los participantes tienen una percepción diferente sobre su propia autonomía. Además de esta consideración, la PDAA-CAA trata de incorporar las cuatro habilidades lingüísticas del idioma inglés. Sin embargo, por la naturaleza del recurso digital que se utilizó para diseñar la propuesta, la producción oral no va más allá de grabaciones estructuradas de audio y video limitando al estudiante poder interactuar con otros estudiantes o el propio docente, siendo la producción oral en entornos virtuales otra de las líneas de investigación para conocer su relación con la autonomía en el

aprendizaje. Finalmente, es importante evaluar si la percepción de la autonomía podría estar relacionada con el género de los participantes.

Referencias

- 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*, (13), 259-269 /ISSN: 1659-1933.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9663/9108>
- 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.
- Bueno, P. A. y Alvarado, E. (2022). El uso de tandems virtuales como herramienta para la motivación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Lengua Y Cultura*, 3(6), 111-120. <https://doi.org/10.29057/lc.v3i6.8585>
- Brown, C. y Salmi, J. (2020). Putting fairness at the heart of higher education. *University World News. The Global Window on Higher Education*, 18.
- Calderón, B. y Córdoba, D. (2020). B-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua: una revisión sistemática de la literatura
<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1745/779>
- 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>
- Castillo, E.D. y Domínguez, M.D.R. (2019). *Centros de autoacceso en México 25 años después*. Editorial Pearson.
- Cabrales, O. y Díaz, V. (2017). El aprendizaje autónomo en los nativos digitales. *Conhecimento & Diversidade*, 9(17), 12-32.
https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/3473
- Dangwal, K. L. (2017). Blended learning: An innovative approach. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 129-136. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050116>
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.

- Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- 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>
- García, S. (2015). Educación a distancia, interactiva y ubicua para el aprendizaje de lengua inglesa. *Revista Academia y Virtualidad* 9(1), 68-88. <http://dx.doi.org/10.18359/ravi.1706>
- Gardner, D. y Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access from theory to practice*. Cambridge University Press.
- 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>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- 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.
- IESALC-UNESCO. (2020). El coronavirus-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones.
- 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
- Lázaro, N. (2011). *Tendencias pedagógicas en centros de autoaprendizaje de Alemania, Suiza, Hong Kong y España*. Editorial UNED.
- Luna, M., Ayala, S. y Rosas, P. (2021). *El Diseño Instruccional Elemento clave para la Innovación en el Aprendizaje Modelos y Enfoques*. Universidad de Guadalajara. https://mta.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/el_diseno_instruccional_interactivo.pdf
- Maldonado, M., Aguinaga, D., Nieto J., Fonseca, F., Shardin, L. y Cadenillas, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Márquez, F. (2008). Una propuesta didáctica para el aprendizaje centrado en el estudiante. *Apertura*, (8). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/100>

- 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., 95-118. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v46n2/art06.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). <https://doi.org/10.37237/110310>
- Ramos, J.M., Ramos, A.M. y Villa, C.A. (2021). Estrategias del aprendizaje autónomo en entornos virtuales. *Journal of Business and entrepreneurial studies*. <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.237>
- Ríos, A., Álvarez, M. y 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.
- 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.
- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México 1995-2006: Un balance*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Sanabria, I. Z. (2020). Educación virtual: oportunidad para «aprender a aprender». *Análisis Carolina*, (42), 1. https://doi.org/10.33960/AC_42.2020
- Sheerin, S. (1990). *Self-access*. Oxford University Press.
- Solórzano, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 241-253. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907382>
- 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>

- UAQ, (2017). Actualización del Modelo Educativo Universitario de la Universidad Autónoma de Querétaro. Dirección de Planeación. <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>
- 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 ed. 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.
- 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.
- Yáñez, L. M. (2020). Competencias genéricas en la educación universitaria: una propuesta didáctica. *Revista Educación Las Américas*, 10(2), 168-184. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.102>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312>