



# Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Doctorado en Investigación e Innovación  
Educativa  
Facultad de Filosofía y Letras

“Autoaprendizaje del francés. Aporte de la teoría de la  
enseñanza”

Presenta

Carolina Pacheco Sosa

Directora de tesis

Dra. Dulce María Carolina Flores Olvera

Noviembre, 2021



## **PÁGINA DE APROBACIÓN**

## **RESUMEN EJECUTIVO**

En la presente investigación se muestra el proceso que se llevó a cabo para lograr el autoaprendizaje del francés con un aporte de la teoría de la enseñanza. Esta teoría fundamenta la parte de autoaprendizaje. Los elementos que aporta se relacionan de forma directa con las habilidades de autoaprendizaje que esta investigación propone. Estas habilidades son: la autonomía, la metacognición y la autorregulación. Éstas son necesarias para lograr que el individuo sea capaz de regular su propio aprendizaje. Sin embargo, es necesario recalcar que el docente tiene un papel de gran importancia. Esto, porque va a dar las herramientas necesarias para que el aprendiente pueda apropiarse de ellas, y así, volverse un sujeto activo en el proceso educativo.

Como parte de este estudio, se ha realizado el diseño de un curso en línea con actividades asincrónicas que den la oportunidad al docente de organizar las lecciones a través de instrucciones precisas que permitan el desarrollo de un autoaprendizaje y el aprendizaje del idioma. Esta investigación posee un modelo cuantitativo con un método cuasi experimental. Han sido seleccionado 93 participantes, estudiantes de recién ingreso, de los cuales 61 pertenecen al grupo experimental y 32 al grupo control. El promedio de edad de los estudiantes es de 20 años. De entre ellos hay 34 hombres y 59 mujeres.

Los resultados muestran que el curso en línea de francés ha aportado elementos que permiten desarrollo de estrategias de autoaprendizaje. Así también, el nivel de francés corresponde a un nivel A1. Esto se ha logrado debido a elementos que el docente ha realizado como: planeación del curso con objetivos claros, organización de información de forma congruente, actividades que permiten autoevaluaciones, cuestionarios que permiten la autovaloración de desempeño, retroalimentación, entre otros. Es claro que el proceso de autoaprendizaje debe ser guiado para adquirir estrategias que permitan regular el aprendizaje.

A mi madre que me ha dado su amor y apoyo de manera incondicional. A mi padre que, aunque ya no se encuentra entre nosotros físicamente, sus enseñanzas me dan fortaleza para cumplir mis sueños. A ambos, que me han motivado a ser la mejor versión de mí

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos a CONACYT por el apoyo para la realización de la presente investigación. Así como la participación de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y a las profesoras de la misma asignatura que han accedido a brindarnos su apoyo. De igual manera, a la coordinación de la LEF por permitirnos realizar las pruebas para llevar a cabo esta investigación.

# ÍNDICE

<i>Introducción</i> .....	- 15 -
<b>CAPÍTULO I</b> .....	- 32 -
<b>1. El aprendizaje de idiomas: su importancia en la actualidad</b> .....	- 32 -
1.1. Importancia de los idiomas en el ámbito social e individual.....	- 32 -
1.2. El idioma francés en México .....	- 37 -
1.3. Teorías, métodos y enfoques de enseñanza de idiomas.....	- 41 -
1.3.1. Teoría conductista .....	- 42 -
1.3.2. Teoría innatista .....	- 43 -
1.3.3. Teoría del monitor: Stephen Krashen .....	- 44 -
1.3.4. Teoría interaccionista .....	- 46 -
1.4. Métodos y enfoques de enseñanza de idiomas y reflexiones sobre su práctica .....	- 47 -
1.4.1. Métodos tradicionales .....	- 47 -
1.4.2. Métodos humanísticos.....	- 49 -
1.5. Una referencia para la enseñanza de lenguas.....	- 50 -
1.6. Conclusiones .....	- 52 -
<b>CAPÍTULO II</b> .....	- 55 -
<b>2. Autoaprendizaje</b> .....	- 55 -
2.1. Aproximación al concepto de autoaprendizaje.....	- 55 -
2.2. Autonomía.....	- 58 -
2.2.1. Antecedentes del concepto.....	- 62 -
2.3. Metacognición.....	- 64 -
2.4. Autorregulación.....	- 69 -
2.5. Conclusiones .....	- 72 -
<b>CAPÍTULO III</b> .....	- 74 -
<b>3. Las Tecnologías de Información y Comunicación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas</b> .....	- 74 -
3.1. Reflexiones sobre el uso de las TIC.....	- 75 -
3.1.1. La práctica educativa y el uso de TICS .....	- 76 -
3.1.2. Influencia de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas .....	- 78 -
3.2. Aplicación de TICS en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.....	- 80 -
3.3. Conclusiones .....	- 95 -
<b>CAPÍTULO IV CONTEXTO</b> .....	- 97 -
<b>4. Autoaprendizaje en lenguas extranjeras desde el contexto nacional y supranacional</b> ...	- 97 -
4.1. Contexto supranacional .....	- 97 -
4.2. Contexto latinoamericano .....	- 104 -
4.3. Desarrollo de las TIC.....	- 113 -

4.3.1.	Contexto supranacional .....	- 113 -
4.3.2.	Contexto latinoamericano .....	- 117 -
4.4.	Autoaprendizaje en las lenguas extranjeras con el uso de las TIC: plano supranacional y nacional .....	- 128 -
<b>CAPÍTULO V TEORÍA .....</b>		<b>- 130 -</b>
5.	La teoría de la enseñanza como fundamento para el autoaprendizaje .....	- 130 -
5.1.	La experiencia social como parte de la actividad .....	- 130 -
5.2.	De la teoría de la actividad a la teoría de la enseñanza .....	- 132 -
5.3.	El proceso de asimilación .....	- 134 -
5.3.1.	Etapas para la asimilación .....	- 139 -
5.3.2.	La base orientadora de la acción .....	- 140 -
5.3.3.	La formación de conceptos .....	- 142 -
5.3.4.	El control en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	- 143 -
5.3.5.	Proceso de autoaprendizaje de lenguas .....	- 146 -
5.4.	La Enseñanza-aprendizaje de lenguas basada en tareas .....	- 148 -
5.4.1.	Las tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas .....	- 150 -
5.4.2.	Consideraciones para el rol del estudiante y docente .....	- 151 -
5.4.3.	El ensayo en la ejecución de tareas .....	- 153 -
5.4.4.	La evaluación en el enfoque basado en tareas .....	- 155 -
5.4.5.	La teoría de la enseñanza y el enfoque basado en tareas como fundamento del autoaprendizaje .....	- 156 -
5.5.	Las Tecnologías de Información y Comunicación en el autoaprendizaje .....	- 159 -
5.5.1.	El constructivismo como orientación en el marco de las TIC .....	- 160 -
5.5.2.	El papel docente en el constructivismo y las TIC .....	- 163 -
5.5.3.	El papel del aprendiente en el constructivismo y las TIC .....	- 166 -
<b>CAPÍTULO VI METODOLOGÍA .....</b>		<b>- 169 -</b>
6.	<i>Introducción</i> .....	- 169 -
6.1.	Pregunta general .....	- 169 -
6.2.	Preguntas específicas de investigación .....	- 169 -
6.3.	Objetivo general .....	- 170 -
6.4.	Objetivos específicos .....	- 170 -
6.5.	Hipótesis alternativa .....	- 170 -
6.6.	Modelo y enfoque de investigación .....	- 170 -
6.7.	Población .....	- 174 -
6.8.	Técnicas y procedimientos .....	- 176 -
6.8.1.	Primeras pruebas .....	- 176 -
6.8.2.	Diseño de curso en línea .....	- 183 -
6.8.3.	Distribución de lecciones en plataforma .....	- 186 -
6.8.4.	Prueba DELF para comprobar el nivel de lengua .....	- 200 -
6.9.	Evaluación de contenido y diseño instruccional del curso de francés en línea por expertos ...	- 201 -

6.9.1 Resultados de evaluación de experto en diseño instruccional .....	- 203 -
6.9.2 Resultados de evaluación de experto en enseñanza de francés.....	- 209 -
6.10 Dificultades y limitaciones.....	- 213 -
<b>CAPÍTULO VII ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>- 214 -</b>
7.Introducción .....	- 214 -
7.1 Análisis cuestionario.....	- 218 -
7.1.1 Cuestionario previo a curso.....	- 219 -
7.2 Análisis de la prueba D2 .....	- 228 -
7.3 Análisis de prueba Torre de Hanoi .....	- 231 -
7.3.1 Tendencias en la prueba de Torre de Hanoi.....	- 235 -
7.4 Análisis de curso virtual.....	- 238 -
7.4.1 Desarrollo de la Lección 6 .....	- 242 -
7.5 Análisis de la prueba tipo DELF A1 y DELF A2.....	- 248 -
7.6 Resultados y análisis de grupo experimental que completó curso en línea.....	- 254 -
7.7 Análisis de cuestionario después de curso en línea .....	- 260 -
7.8 Resultados de autoaprendizaje .....	- 262 -
7.8.1. Autonomía.....	- 263 -
7.8.2. Metacognición.....	- 266 -
7.8.3. Autorregulación.....	- 269 -
7.9 Resultados y análisis de grupo experimental y grupo control.....	- 272 -
7.10 Resultados y análisis de autoaprendizaje en grupos experimentales (mismas condiciones) .-	277 -
<b>CAPÍTULO VIII CONCLUSIONES.....</b>	<b>- 282 -</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>- 294 -</b>

## **Lista de Tablas**

Tabla 1 Unificación de la teoría de la enseñanza y el enfoque basado en tareas

Tabla 2 Categorías utilizadas para evaluación del diseño instruccional

Tabla 3 Subcategorías utilizadas para evaluación del diseño instruccional

Tabla 4 Categorías utilizadas para evaluación del contenido del curso

Tabla 5 Subcategorías utilizadas para evaluación del contenido del curso

Tabla 6 Relación de sujetos de ambos grupos por género

Tabla 7 Comparación de resultados entre grupo experimental y grupo control

Tabla 8 Calificaciones totales de variables por grupo en prueba de Torre de Hanoi

Tabla 9 Calificaciones finales de ambos grupos en prueba Torre de Hanoi

Tabla 10 Calificaciones finales de ambos grupos en prueba Torre de Hanoi

Tabla 11 Desempeño de grupo experimental de la prueba de Torre de Hanoi

Tabla 12 Intentos realizados por estudiantes en la primera actividad interactiva

Tabla 13 Media del puntaje obtenido en la primera actividad en ambos grupos

Tabla 14 Intentos realizados por estudiantes en la segunda actividad interactiva

Tabla 15 Media del puntaje obtenido en la segunda actividad en ambos grupos

Tabla 16 Media del puntaje obtenido en la tercera actividad en ambos grupos

Tabla 17 Cumplimiento de la actividad 4 de la Lección 6

Tabla 18 Frecuencia de respuestas de autoevaluación sobre identificación de errores

Tabla 19 Frecuencia de respuestas de autoevaluación sobre uso de diccionario

Tabla 20 Frecuencia de respuestas de autoevaluación sobre la autorregulación

Tabla 21 Cuando voy a resolver un problema, tengo consciencia de los pasos que tengo que seguir

Tabla 22 Cuando tengo que hacer un trabajo académico, sé escoger los procedimientos necesarios conforme a lo que requiere cada uno

Tabla 23 Cuando tengo consciencia sobre las dudas que tengo, busco ayuda para resolverla

Tabla 24 Distribución de habilidades de autoaprendizaje desarrollados por estudiantes

Tabla 25 Resultados de la prueba A1 entre grupo control y experimental

Tabla 26 Resultados de la prueba A1 entre grupo control y experimental en la comprensión escrita

Tabla 27 Resultados de la prueba A1 entre grupo control y experimental en la comprensión oral

Tabla 28 Resultados de la prueba A1 entre grupo control y experimental en la gramática

Tabla 29 Resultados de la prueba A1 entre grupo control y experimental en el vocabulario

Tabla 30 Resultados de la prueba A2 entre grupo control y experimental

Tabla 31 Resultados de la prueba A2 entre grupo control y experimental en la comprensión escrita

Tabla 32 Resultados de la prueba A2 entre grupo control y experimental en la comprensión oral

Tabla 33 Resultados de la prueba A2 entre grupo control y experimental en la gramática

Tabla 34 Resultados de la prueba A2 entre grupo control y experimental en el vocabulario

Tabla 35 Puntaje que obtienen de acuerdo a desempeño por Lección

## **Lista de figuras**

Figura 1. Variables del proyecto de investigación.

Figura 2. Procedimiento del Muestreo.

Figura 3. Torre de Hanoi.

Figura 4. Resultados de evaluación de aspectos didácticos por experto en diseño instruccional.

Figura 5. Resultados de evaluación de elementos tecnológicos por experto en diseño instruccional.

Figura 6. Resultados de evaluación de estrategias de autoaprendizaje por experto en diseño instruccional.

Figura 7. Resultados de evaluación de procesos evaluativos por experto en diseño instruccional.

Figura 8. Resultados de evaluación de aspectos didácticos por experto en contenido.

Figura 9. Resultados de evaluación de aspectos didácticos (actividades) por experto en contenido.

Figura 10. Resultados de evaluación de elementos tecnológicos por experto en contenido.

Figura 11. Resultados de evaluación de estrategias de autoaprendizaje por experto en contenido.

Figura 12. Resultados de evaluación de nivel de lengua por experto en contenido.

Figura 13. Resultados de evaluación de habilidades comunicativas por experto en contenido.

Figura 14. Selección de muestra por etapas.

Figura 15. Frecuencia de edades en sujetos de estudio.

Figura 16. Respuestas sobre elección de carrera.

Figura 17. Motivo de ingreso a la licenciatura en Enseñanza del Francés.

Figura 18. Estudiantes con certificación en el idioma francés

Figura 19. Estudiantes con certificación en otro idioma.

Figura 20. Valoración de los propios conocimientos de la lengua materna.

Figura 21. Categorías de la lengua materna identificadas por estudiantes.

Figura 22. Recursos de interés para estudiantes de lenguas.

Figura 23. Beneficios del uso de TIC para aprender un idioma, considerados relevantes por sujetos de investigación.

Figura 24. Frecuencia de los estudiantes al reflexionar durante una actividad.

Figura 25. Frecuencia de los estudiantes de su proceso metacognitivo.

Figura 26. Identificación de estrategias para la mejora del aprendizaje.

Figura 27. Empleo de estrategias para la mejora del aprendizaje.

Figura 28. Estudiantes que requieren apoyo para la realización de actividades.

Figura 29. Actividades con resultados positivos obtenidos por estudiantes.

Figura 30. Estudiantes que consideran que son autodidactas.

Figura 31. Desempeño en la realización de actividades del grupo 1 experimental.

Figura 32. Desempeño en la realización de actividades del grupo 2 experimental.

Figura 33. Resultado final de la prueba tipo Delf A1.

Figura 34. Resultado final de la prueba tipo Delf A2.

Figura 35. Resultado de tiempo de la prueba tipo Delf A1.

Figura 36. Resultado de tiempo de la prueba tipo Delf A2.

Figura 37. Resultado de comprensión escrita de la prueba Delf A1.

Figura 38. Resultado de comprensión escrita de la prueba Delf A2.

Figura 39. Resultado de comprensión oral de la prueba tipo Delf A1.

Figura 40. Resultado de comprensión oral de la prueba tipo Delf A2.

Figura 41. Resultado de gramática de la prueba tipo Delf A1.

Figura 42. Resultado de gramática de la prueba tipo Delf A2.

Figura 43. Resultado de vocabulario de la prueba tipo Delf A1.

Figura 44. Resultado de vocabulario de la prueba tipo Delf A2.

Figura 45. Desempeño en la realización de actividades de estudiantes que completaron más del 80% de actividades.

Figura 46. Media de resultado prueba Delf A1.

Figura 47. Media de resultado de vocabulario prueba Delf A1.

Figura 48. Media de resultado prueba Delf A2.

Figura 49. Media de resultado de comprensión oral de prueba Delf A2.

Figura 50. Media de resultado de gramática de prueba Delf A2.

Figura 51. Base orientadora a través de teoría y recursos de apoyo didáctico

Figura 52. Macro tarea entregada por estudiante.

Figura 53. Autoevaluación de la lección 1.

Figura 54. Identificación de temas complejos para estudiantes.

Figura 55. Heteroevaluación de una macro tarea.

Figura 56. Micro tarea de la Lección 6.

Figura 57. Participación de estudiantes en foro.

Figura 58. Puntaje que muestra desempeño por estudiante.

Figura 59. Gráfica de desempeño de grupo que no finalizó actividades del curso.

Figura 60. Gráfica de desempeño de grupo que finalizó la mayor parte de actividades del curso.

## **Autoaprendizaje del francés. Aporte de la teoría de la enseñanza**

### **Introducción**

El aprendizaje de un nuevo idioma es indispensable para mejorar en lo laboral, personal o académico. La competencia comunicativa permite estar en contacto con diversas personas de todo el mundo y existen más oportunidades de desarrollo. Es por esto que el aprendizaje de idiomas ha aumentado, también las modalidades para aprenderlos: no sólo es de manera presencial sino también a distancia. El interés de este estudio es la identificación de estrategias que permitan el autoaprendizaje del francés en una modalidad a distancia con la aportación de la teoría de enseñanza.

Esta investigación se ha implementado previo a la situación de pandemia. Sin embargo, a partir de este escenario, la educación en línea se ha hecho indispensable para continuar con la educación. La educación en línea debe buscar formas de beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y al hacerlo debe ser capaz de desarrollar las mismas o más habilidades que se adoptaban en un escenario presencial. Esta propuesta muestra que la educación en línea aporta diversos beneficios para el desarrollo de habilidades de los sujetos. El presente proyecto da muestra que las clases virtuales pueden favorecer la adquisición de conocimientos junto con habilidades necesarias para diversos contextos. En este caso es el aprendizaje de la lengua junto con el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje. Se muestra la importancia del aprendizaje del francés en la actualidad y se retoma la importancia de otras habilidades que se desarrollan a la par del idioma.

El idioma francés contribuye a la diversidad cultural de todo el mundo, ya que es hablado en los cinco continentes. Es por este hecho que el término “francofonía” ha sido creado en 1880 para designar al conjunto de personas y países que lo hablan. En 1970 fue creada la Organización Internacional de la Francofonía (Organisation internationale de la Francophonie, OIF), con el objetivo principal de promover la lengua. Hay 84 miembros asociados y observadores de esta organización. La lengua francesa es una de las dos lenguas oficiales del Comité Internacional Olímpico y la lengua oficial de trabajo de organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Unión Europea (Cansigno, 2006).

En México, el aprendizaje de francés ha aumentado debido a diferentes necesidades actuales. Tales como: la exigencia de certificaciones en el nivel superior, opciones de titulación, intercambios, entre otros. Además, la enseñanza del francés se ha fortalecido con la Asociación de Maestros e Investigadores de Francés de México (AMIFRAM A.C.), que tiene como objetivo promover la lengua (Cansigno, 2006). El francés junto con el inglés son los idiomas que se enseñan con frecuencia en todo el mundo. En México, el francés es el idioma más enseñado después del inglés. Esto se ve reflejado en el aumento de inscripciones para certificaciones internacionales de francés. La globalización permite que personas reflexionen sobre la importancia de aprender idiomas, ya que más empleos requieren que sus empleados dominen idiomas. De igual forma, las universidades tienen convenios de movilidad con universidades francófonas, que dan la oportunidad a los universitarios de hacer intercambios. Uno de los requisitos para poder hacer un intercambio es presentar la certificación desde un nivel A1 a C2, es decir de un nivel básico a avanzado. La elección del nivel dependerá de la institución en donde sea requerida (Riba, 2011). Con esto se ve la importancia de tener certificaciones para tener nuevas oportunidades de desarrollo personal y laboral.

Para dar validez al aprendizaje del idioma es importante ser comprobado a través de instrumentos de valor oficial. En el caso del francés son las certificaciones oficiales del ministerio francés de la educación nacional en francés lengua extranjera. Estas son el DELF (Diplôme d'études en langue française) que va desde nivel A1 a B2 y DALF (Diplôme approfondi de langue française) que engloba el nivel C1 y C2. En México, al obtener uno de los seis niveles de estas certificaciones se obtiene una equivalencia de validez nacional llamada Certificación Nacional de Nivel del Idioma (CENNI). Se observa que la importancia del idioma en México ha aumentado al tomar en cuenta una equivalencia nacional (Riba, 2011). Esto indica que, en el país, este idioma es tomado más en cuenta dentro de empresas e instituciones.

Con lo anterior mencionado se indica que el interés por el aprendizaje del idioma ha aumentado en los últimos años, esto motivado por la facilidad de una movilidad al extranjero con los nuevos modelos educativos. Existe más probabilidad de ser aceptado en un trabajo o institución francófona con una certificación. Además, en aquellos casos en los que se realiza

un viaje por placer, siempre será más fructífero viajar e interactuar en la lengua nativa para ampliar nuestro conocimiento cultural. Culturalmente, los franceses aceptan más la intención comunicativa, aunque sea deficiente realizada en su propio idioma, que, en un idioma extranjero, el inglés, por ejemplo. Por el aumento de la demanda del aprendizaje del francés, es importante cambiar los procesos educativos de este idioma con la finalidad de que los estudiantes se sientan motivados para desarrollar la lengua. Los procesos suelen indicar que el docente es quien posee el conocimiento y el estudiante toma un papel pasivo (Carette, Carton y Vlad mencionados en OIF, 2014). Esto indica que la participación de los estudiantes en clase de idioma es muy poca, entonces esto limita el desarrollo de habilidades comunicativas.

El aprendizaje de idiomas ha adoptado durante muchos años un proceso tradicional, que se ha encargado de colocar al docente como actor principal. Este proceso propicia una dependencia del docente y evita que el estudiante se desarrolle en diversos aspectos. Esta práctica tradicional se origina de manera presencial y continúa siendo parte del proceso educativo. Ahora, existen otras modalidades que permiten una práctica educativa diversa, tal es el caso de la educación a distancia. Esta modalidad requiere de tres factores primordiales: el estudiante, el profesor y el contenido. Al ser a distancia, da la oportunidad al estudiante de regular su aprendizaje mediante la orientación del docente. Esto genera de igual forma que el educando autoaprenda (Begoña, 2004).

Una educación a distancia favorece el autoaprendizaje, pero el estudiante requiere de orientación para desarrollarlo. Esta habilidad no es innata, debe ser desarrollada a través de una organización planificada. Es por esto que la teoría de la enseñanza aporta elementos que permiten su desarrollo. Diversos estudios se han realizado con el aporte de la teoría de la enseñanza. Su importancia radica en la estructuración de lo que se va a orientar al estudiante para que pueda formar el conocimiento de manera consciente.

La enseñanza tradicional ha sido parte de la educación por mucho tiempo. Este enfoque genera que el conocimiento se obtenga por medio de la memorización y estimulación externa. La educación ha evolucionado de tal manera que el estudiante es tan importante

como el docente en el proceso educativo. Así que es necesario proporcionar estrategias de autoaprendizaje que permitan autorregular el aprendizaje.

El autoaprendizaje no se presupone, se requiere que estrategias sean proporcionadas para desarrollarlas por parte del docente. El *autoaprendizaje* es el proceso en el cual el estudiante es responsable de su aprendizaje, por lo tanto, éste requiere identificar sus objetivos, crear un programa de actividades, selección de recursos y valoración de resultados. Para que el estudiante pueda realizar todos los procesos mencionados, es necesario que el docente muestre el camino que el estudiante debe tomar para llegar al aprendizaje. Autoaprender requiere que el discente desarrolle la cognición que le dará la capacidad de organizar, comparar o sintetizar información (Zarco, 2011). Este proceso requiere de estrategias conscientes dirigidas a un objetivo. Cuando los estudiantes tienen un objetivo educativo, utilizan procedimientos para solucionar una tarea a partir de una guía para favorecer el aprendizaje (Monereo, 1999). Este guía debe organizar la información que se va a enseñar, por lo tanto, la teoría de la enseñanza permite esta organización.

La *teoría de la enseñanza* proporciona herramientas para el desarrollo de autoaprendizaje. Para llegar a este punto, el docente debe organizar la información que se va a enseñar. El guía debe conocer la información que va a formar de manera objetiva. Existen dos tipos de factores para la identificación de esta información. El primer factor a tomar en cuenta es la identificación del problema. Es decir, lo que el docente quiere formar (lo desconocido) es el efecto que el estudiante tiene que conseguir como el resultado de la solución del problema. El segundo punto es la búsqueda de elementos invariantes para que el individuo pueda asimilar de manera progresiva la actividad a formar. La orientación de la actividad del estudiante es un elemento primordial en la teoría porque es el objeto de estudio de la teoría (Talizina, 2009).

La teoría proporciona elementos para el autoaprendizaje de idiomas. En este estudio, la identificación de elementos invariantes del francés y del español puede ser el inicio para la orientación de esta actividad. Cuando se aprende una lengua, se suele comparar el conocimiento tácito de la lengua materna con los de la lengua extranjera, de esta manera se puede interiorizar el aprendizaje. Las lenguas indoeuropeas como el español y francés

muestran semejanzas en cuestiones de léxico y gramática. Estas dos lenguas pertenecen al tronco lingüístico de la familia de las lenguas romances (Romero, 2014). Por lo tanto, estos idiomas tienen similitudes en su estructura, por lo que puede ser un beneficio encontrar los elementos invariantes e iniciar con la orientación de la actividad, en este caso la enseñanza del francés.

A lo largo del tiempo se han buscado estrategias que permiten el desarrollo de una lengua. Es por eso que existen estrategias de aprendizaje y de enseñanza que son creados a partir de métodos y enfoques. Éstos han sido desarrollados a partir de teorías que han influenciado el aprendizaje de lenguas. Se mencionará en las siguientes líneas las teorías que han sido tomadas en cuenta para el aprendizaje de lenguas.

El conductismo es una teoría que muestra la influencia de un estímulo para una respuesta determinada en el comportamiento (Méndez, 2007). En la enseñanza de lenguas la influencia del conductismo se pudo percibir el método audio-lingual. En este método el comportamiento verbal es la respuesta a un estímulo, y éste es una grabación. El desarrollo de la producción oral se hace a partir del moldeamiento y así evitar errores. El papel del alumno es pasivo y el papel del docente es de reforzador, aquí el automatismo es a través de la repetición. El método audio-lingual, perdió su sentido debido a que los estudiantes consideraron a los ejercicios como mecánicos y monótonos que no permiten un uso fluido de la lengua (Da Silva, 2005). Como se ve esta teoría tiene como objetivo el cambio de una conducta determinada.

Otra teoría que ha explicado el aprendizaje de lenguas es el innatismo. En esta teoría indica que el humano tiene la capacidad innata para aprender a hablar, esto es llamado Gramática Universal. En esta teoría, menciona Noam Chomsky que el cerebro está programado para desarrollar una lengua. A diferencia del conductismo que requiere un estímulo exterior, en esta teoría indica que el aprendizaje viene desde el interior. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, el individuo realiza generalizaciones y utiliza la llamada Gramática Universal a pesar de recibir información insuficiente (Méndez, 2007). Es decir que el ser humano puede crear frases en un segundo idioma sin haber imitación.

La teoría del monitor de Stephen Krashen indica la manera en que se adquiere una segunda lengua. Esta teoría consta de cinco hipótesis. La primera de ellas menciona que la adquisición es un proceso subconsciente y el aprendizaje es consciente. La adquisición permite una comunicación natural y espontánea y el aprendizaje no puede convertirse en adquisición. La hipótesis del monitor menciona la importancia de las reglas. El individuo desarrolla un “monitor” en la mente que permite verificar el uso correcto del idioma. La hipótesis del orden natural plantea que, durante el proceso de aprendizaje, ciertas normas suelen ser aprendidas antes que otras. En la hipótesis del input, Krashen indica que se adquiere una lengua cuando se recibe un “input” comprensible. Es decir que el estudiante de idiomas comprende un mensaje avanzado de una segunda lengua con ayuda del contexto, gestos, entre otros elementos. Con ello aumenta el nivel de lengua. La hipótesis del filtro afectivo se refiere al ambiente en donde se adquiere la lengua. Es importante que el estudiante esté rodeado de un ambiente relajado, de manera que el individuo se encuentre con motivación (Méndez, 2007).

El interaccionismo es una teoría que menciona la importancia de la interacción entre el aprendiente y las personas que lo rodean para aprender una segunda lengua. Una de las propuestas interaccionistas es el constructivismo de Piaget. En ella indica que el desarrollo de las estructuras del lenguaje no es innato, sino que es resultado de la interacción del nivel cognoscitivo y el ambiente lingüístico. Los teóricos interaccionistas reconocen la importancia de una madurez fisiológica y un ambiente interactivo para el desarrollo de habilidades lingüísticas (Da Silva, 2005).

El cognoscitivismo es otra corriente teórica que estudia el comportamiento humano. Esta corriente indica al hombre como un ser activo que resuelve problemas, procesa, almacena y recupera información. Los aportes en esta corriente hacen mención a la relación sujeto-ambiente para el desarrollo humano, y algunas de las características son: el individuo no es un ser pasivo, es un ser que aprende conscientemente y debe tener una participación activa en su construcción (Da Silva, 2005). La teoría de Vygotsky plantea que para el desarrollo de la estructura cognoscitiva se deben internalizar elementos como la cultura gracias a la interacción. La Zona de Desarrollo Próximo es “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el

nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (1979, mencionado en Da Silva, 2005, p.102). Es decir que la presencia de alguien con más experiencia puede guiar el conocimiento para poder internalizar el conocimiento. Entonces, bajo esta afirmación podemos decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de dos participantes (el docente y el estudiante).

En cuanto a la teoría que será utilizada en esta investigación se hace mención de Talizina (2009) quien indica que el proceso de enseñanza-aprendizaje donde ambos sujetos forman parte de éste, puede ser efectivo siempre que la enseñanza esté organizada. Para ello el docente debe mostrar al estudiante características de lo que se va a enseñar, ya que el guía del conocimiento debe estar consciente que la cognición de los estudiantes no es innata.

Entonces, la teoría de enseñanza parte desde este punto, en donde de acuerdo a esta autora “se debe orientar hacia aquello que los alumnos no saben hacer, pero que lo pueden aprender a hacer” (p.308) El proceso educativo suele darse a partir de la memorización, así que los estudiantes no suelen comprender por qué el funcionamiento de ciertos conceptos, por lo que este medio de enseñanza no enseña a pensar, sólo a memorizar (Talizina, 2000). La teoría de enseñanza es la base de esta investigación, debido a que busca que el aprendizaje sea un proceso en donde el docente organice la información y proponga estrategias que guíen el aprendizaje de un idioma. Además, aporta un beneficio para la organización de un curso en línea dentro de una plataforma para la organización y seguimiento de la información. En capítulos siguientes se entrará más en detalle sobre las características de la Teoría de la Enseñanza y los elementos que contiene y que benefician el autoaprendizaje del francés.

Es primordial tomar en cuenta las teorías de aprendizaje de lenguas en el proceso educativo para saber qué método será utilizado para enseñar. Para complementar la utilización de los métodos es necesario señalar la utilización de la modalidad a distancia a través de herramientas en línea para esta propuesta. Existen algunas investigaciones que han sido aplicadas en el área de lenguas con esta modalidad.

Una de ellas (enseñanza de inglés) tuvo como primer momento realizar una encuesta para conocer las necesidades de los estudiantes. Los resultados de esta encuesta muestran la

necesidad de un espacio virtual debido al tiempo limitado en una clase presencial. La aplicación de la propuesta fue por medio de la plataforma “learning english”. El objetivo de esta propuesta es la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio del uso de TIC. Los resultados mostraron que hubo seguimiento cognitivo de los estudiantes de manera continua, el uso de la plataforma fue satisfactorio, se conocen los errores frecuentes de los estudiantes y la comunicación con los aprendices es ilimitada y sobretodo existe colaboración entre aprendientes (Argüelles, 2006).

Otra investigación ha sido centrada en el aprendizaje de una segunda lengua (español) a través de la utilización la plataforma Edmodo. Esta plataforma tiene una imagen parecida a Facebook en cuanto a su organización e imagen. En esta propuesta se menciona la importancia de la utilización de herramientas educativas en línea debido al uso habitual de tecnología en jóvenes. La intervención ha sido diseñada sobre todo para el desarrollo de la competencia comunicativa. Durante la aplicación de la propuesta, los estudiantes interactuaban con recursos que desencadenaban una conversación con el uso de la lengua. De modo que el docente solo facilitaba y retroalimentaba las aportaciones. Los resultados de esta investigación indican que hubo mayor comunicación y desarrollo de la expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Estas habilidades fueron desarrolladas al verse en la necesidad de comprender los aportes de los compañeros (Martín y Cuadros, 2012).

El uso de la tecnología también se ha utilizado de manera conjunta con las clases presenciales. Tal es el caso de una investigación en donde se ha trabajado la plataforma Dokeos en una clase de inglés. El objetivo de la investigación fue mejorar la comprensión oral y motivar a los estudiantes. Los resultados fueron favorables al mostrar un nivel más alto de lengua de acuerdo al Marco Común de Referencia para las Lenguas después de la aplicación de la propuesta. La autogestión fue un aspecto que se desarrolló debido a la facilidad para distribuir el tiempo (Andrade, 2015).

Como se puede observar, en las investigaciones realizadas con apoyo de la tecnología ha favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas de diversas maneras. El autoaprendizaje es un factor que no fue tomado en cuenta como objetivo principal en la

mayoría de las investigaciones debido a que éstos fueron centrados sobre todo en el desarrollo de habilidades. A pesar de esto los resultados indican que los estudiantes mejoraron en la autogestión. A partir de la utilización de una plataforma, se espera un desarrollo de autoaprendizaje del francés. Para un mayor desarrollo se requiere la organización de la información que se debe aprender y con ello un aprendizaje más efectivo. En el capítulo 3 del Estado Del Arte se dan a conocer detalles en investigaciones en donde la Tecnología juega un papel importante para el aprendizaje de lenguas. Se identifican también vacíos que se procuran llenar con la presente investigación.

Existe una base en común para la elaboración de programas de Lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, entre otros documentos relacionados con el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Es llamada Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Esta base tiene una gran distinción en todo el mundo. Este Marco indica que el aprendizaje de una lengua requiere la ejecución de actividades a partir de estrategias en el aprendizaje, por lo que requiere un proceso guiado para que puedan ser adquiridas (MCERL, 2002). La certificación de francés que se amolda a este marco es el DELF y DALF ya mencionado. En la actualidad la enseñanza del francés toma en cuenta una enseñanza mecanizada, en donde los estudiantes repiten, pero no existe una reflexión (Carette, Carton y Vlad mencionados en OIF, 2014). De acuerdo a las necesidades y requerimientos de este marco, no se cumple con elementos de autoaprendizaje.

El conductismo aún está presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. El papel del docente sigue siendo el principal y el estudiante tiene un papel pasivo. Además, se considera conveniente la acumulación y memorización de la información y por supuesto el aprendizaje por estimulación. Por otro lado, el cognoscitivismo ha sido la corriente más aceptada en la enseñanza de lenguas, debido a que menciona que el estudiante construye poco a poco los elementos de la lengua extranjera (Da Silva, 2005). A pesar de esto, para que esta última corriente sea benéfica, el docente debe reorganizar el proceso educativo con propuestas acordes.

Por lo tanto, el uso de la teoría de la actividad de la enseñanza es la base teórica de esta investigación con el objetivo de crear estrategias que permitan el aprendizaje del francés

con modalidad a distancia, como propuesta innovadora y pertinente para el contexto actual. Esta modalidad permite la utilización de plataformas educativas debido a que el papel del docente deja de ser protagónico y el aprendizaje y estudiantes logran adquirir este papel. Las plataformas educativas permiten a docentes crear y gestionar ambientes educativos con el uso de internet. Las plataformas facultan al docente de: distribuir el contenido de la materia a través de diferentes formatos, estar en contacto con el estudiante con herramientas de comunicación (mensajería y salas de discusión), dar seguimiento a la evaluación, administrar y asignar permisos de inscripción, entre otras que facilitan el proceso educativo (Sánchez, 2009).

Este sistema de gestión del aprendizaje es un software instalado en un servidor web utilizado para crear, administrar, gestionar, entre otras actividades. Este sistema es empleado para complementar clases presenciales o clases a distancia. Así que los procesos educativos favorecen la comunicación sincrónica y asincrónica. Esto genera una mayor interacción con los docentes y con los estudiantes. Las funciones de las plataformas educativas permiten la administración de los usuarios, de los contenidos, de las actividades y de los recursos. Además, dar seguimiento al proceso de aprendizaje, evaluar y compartir información (Ariel, 2013).

Existen tres tipos de plataformas: la comercial, de software libre y en la nube. La primera requiere un uso licenciado, por lo que se debe pagar un abono a una empresa. En ésta, se pueden obtener diferentes funciones, todo depende de las necesidades del suscriptor. El software libre es una alternativa para facilitar la formación en línea, por lo tanto, su acceso es libre. Las plataformas que están en la nube facilitan, en muchos casos, a la educación presencial y el desarrollo de los cursos masivos (MOOC) (Ariel, 2013). En los capítulos consecutivos se da a conocer cómo esta teoría de la enseñanza se vincula con el constructivismo como base del uso de la tecnología para el autoaprendizaje del idioma.

### **El problema de investigación**

El aprendizaje de lenguas, toma ideas del enfoque tradicional, en donde el docente es el actor más importante del proceso educativo. Esto genera que el estudiante tenga un papel pasivo en el proceso educativo y evita que éste desarrolle habilidades de autoaprendizaje. Cuando

el estudiante no posee habilidades de autoaprendizaje, no desarrolla autonomía, lo que le impide una toma de decisiones acertadas y dependencia de los demás para aprender.

Esto se observa en todos los niveles educativos, pero es alarmante en el nivel superior. Aquí el estudiante se encuentra en un periodo donde debe ser independiente a causa de las exigencias y requerimientos de su entorno. Este problema de dependencia se ha observado desde niveles básicos, pues se ve al docente como una persona autoritaria que proporciona todo lo que debe saber y hacer el estudiante.

A pesar de la existencia de diversos enfoques educativos, continúa esta dependencia profesor-estudiante debido a que parece más sencillo memorizar, obedecer, mandar, entre otras características tradicionales. Algunas de las soluciones que se han planteado, han sido tomar teorías educativas para adaptarlas a la enseñanza de lenguas, las cuales no han proporcionado cambios sustanciales en el proceso educativo. Si persiste esta práctica tradicional, se mantiene una educación que no aporta beneficios de desarrollo humano a los estudiantes. Así que, cambiar la perspectiva de la educación actual y empezar a actuar en los procesos educativos es la clave de una educación para el mundo actual.

Es importante disminuir esta práctica tradicional para una mayor implicación de parte del alumno y docente. Al guiar el proceso se posibilita un proceso de calidad que contribuye a potenciar las habilidades que se requieren para ser una persona independiente, autónoma, capaz de enfrentar situaciones complejas y apoyar a otros individuos.

Esta propuesta pretende dar herramientas que permitan promover el autoaprendizaje de los estudiantes del idioma francés en una modalidad a distancia. Además, en este proceso, el estudiante puede aprender de manera consciente el idioma lo que genera un aprendizaje. La teoría de la enseñanza será la base de esta investigación, pues ésta tiene como propuesta que el alumno aprenda con la guía del docente. Pero éste debe organizar los conocimientos de modo que el estudiante pueda aprender la información de manera ordenada y reflexiva, para proporcionar más claridad al aprendizaje. Este proyecto beneficia a personas que están inmersas en la educación y procuran suscitar habilidades que permiten al estudiante ser un individuo responsable, autónomo y motivado.

Esta investigación muestra que la teoría de la enseñanza puede ser aplicada para la enseñanza-aprendizaje del francés porque desarrolla la autonomía que conlleva a un autoaprendizaje. Este proyecto favorece a estudiantes y profesores del idioma francés ya que el proceso enseñanza-aprendizaje de un idioma debe ser consciente para llegar a desarrollar las habilidades lingüísticas. Entonces, esta propuesta genera que estudiantes de francés del nivel superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla desarrollen estrategias conscientes a partir de la guía del docente.

Este proyecto es innovador debido a la teoría en la cual se basa, ya que pretende establecer los pasos a seguir para la construcción del conocimiento. El estudiante al ser consciente de este proceso, le permite un mejor aprendizaje de la lengua extranjera. Esta teoría ha sido utilizada en otras áreas, pero aún no ha sido aplicada en el aprendizaje del francés. Además, se toma en cuenta el enfoque basado en tareas en el que se muestran puntos de encuentro con la teoría de la enseñanza. Así, ambos se complementan para dar sustento a la enseñanza de idiomas y el desarrollo de las habilidades de autoaprendizaje.

Otra fortaleza de la presente investigación es que da la oportunidad a docentes de conocer procedimientos para apoyar al desarrollo de procesos de autoaprendizaje en estudiantes. Estos procedimientos se encuentran al alcance de cada docente debido a que solo requiere compromiso y disposición para apoyar a los aprendientes. Con esta investigación se muestra una propuesta que proporciona herramientas para autoaprender, ser un individuo responsable de su aprendizaje, autónomo, que toma decisiones acertadas y está motivado. Estos elementos pueden verse desarrollados y comprobados a través de la aplicación de la presente propuesta.

Para esta investigación se utilizó el **modelo cuantitativo**. La formulación hipótesis supuso una predicción de posibles resultados. Ésta pudo ser probada a través del análisis de los datos y éstos orientados a la comprobación (Rodríguez y Valldeoriola, 2009). Esta investigación identifica aspectos que generan un cambio en una situación y mide los efectos creados. Los resultados se alcanzaron a partir de la observación de los cambios obtenidos en el control de las variables (Clark-Carter, 2010). Con esta investigación se busca una validez externa de manera que se pueda obtener un parámetro en los resultados. La fiabilidad es otra

característica que se procura alcanzar a través de una medición precisa. Además, la posibilidad de replicar la propuesta y obtener resultados objetivos y favorables (Hueso y Cascant, 2012).

Este proyecto tiene un **enfoque constructivista**. Existen diversas realidades, esta investigación refleja una de ellas. La teoría de la enseñanza ha sido utilizada en muchos contextos, así que en este estudio se utiliza para la construcción de una situación en específico. Con base a esta teoría se construyen procedimientos para formar una actividad. El docente identifica los elementos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el estudiante construye el conocimiento (Labra, 2013).

Es decir, los estudiantes deben asimilar la información, no sólo se deposita y memoriza. Para lograrlo el educando realiza actividades que le permiten encontrar un significado para ellos. Este enfoque incita a cambiar los procesos educativos actuales que evitan la construcción del conocimiento y aprendizaje significativo. Esta propuesta tiene una perspectiva dialéctica, ya que la teoría de la enseñanza busca una interacción con el docente. Éste debe organizar la información que se va a proporcionar para que el estudiante aprenda. La implicación activa de los estudiantes permite un aprendizaje significativo. A través de esta propuesta, los estudiantes podrán responsabilizarse de su proceso educativo con la guía docente (Tuckman y Monetti, 2011).

Existen diversos modelos y ambientes de aprendizaje con una perspectiva constructivista que son tomados en cuenta para este proyecto. Uno de los ambientes es *enseñar para la comprensión*, con la finalidad de involucrar al estudiante en las actividades y lograr que comprendan los temas. Enseguida el modelo de *resolución de problemas en colaboración* será tomado en cuenta para la promoción del pensamiento crítico, la resolución de problemas, motivar la búsqueda y análisis, promover el respeto, la colaboración y el desarrollo habilidades e intereses (Tuckman y Monetti, 2011).

Para llevar a cabo este proyecto se utilizó el **método cuasiexperimental**. La razón por la cual no puede ser un diseño experimental es por la imposibilidad de asignar al azar los sujetos a los grupos experimentales y control por diferentes circunstancias (Bisquerra, 2014).

Para esta investigación se utilizaron dos grupos de la Licenciatura en enseñanza del francés, con nivel inicial en el idioma.

Este trabajo comparó el efecto de la aplicación de la teoría de la enseñanza en el grupo experimental mientras que el grupo control continuó con los procesos educativos habituales. Otra característica del método es el control *de variables independientes*, en este caso es el autoaprendizaje del francés. En cuanto a las variables dependientes son la autonomía, la autorregulación y metacognición. Es aquí en donde el problema ha sido identificado, la falta de autoaprendizaje de este idioma. Por lo que, al finalizar el experimento, se pudo conocer por medio de una medición el resultado. La escasa información sobre la teoría de la enseñanza aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, indica un **alcance exploratorio** (Hernández Sampieri, 2006).

Esta investigación recabó resultados con base a la **técnica de post-test**. Como primer momento se asignó el grupo control y experimental. Se aplicó un cuestionario que los dos grupos realizaron sobre diversos elementos a conocer para identificar las posibles variables que pudieran afectar la validez. Enseguida se aplicó la propuesta de autoaprendizaje de francés sólo al grupo experimental. Al final cada grupo se somete al post-test en el cual se comprobó la influencia de la teoría en el autoaprendizaje de francés (Bisquerra, 2014).

Los instrumentos que se aplicaron son los **Tests**. Como se comentó en el apartado de técnica, se aplicaron dos pruebas en dos momentos. La primera fue una prueba en cuestionario sobre el conocimiento que tienen sobre la lengua materna, por ejemplo, las categorías gramaticales, la organización de las oraciones, los tiempos verbales, dominios cognitivos, entre otros aspectos de la lengua. El primer test fue aplicado al grupo control y el grupo experimental. De esta forma se pudo conocer la manera en que se llevaría a cabo la aplicación del curso al grupo experimental y cuál es punto de partida de ambos grupos. El conocimiento de la lengua materna puede ser beneficio o desventaja cuando se aprende un idioma. Como ha sido señalado, el francés y el español son lenguas romances, existen similitudes entre estos dos idiomas. Por lo tanto, es importante descubrir qué tanto conocen la propia lengua los dos grupos. Después ha sido aplicada la propuesta en línea sobre el autoaprendizaje de francés al grupo experimental mientras que el grupo control mantuvo las

clases en francés usuales en la Facultad de Lenguas. En el post-test se realizó una prueba equivalente al nivel A1 y A2 de la certificación DELF. Ésta fue aplicada a los dos grupos.

La población que fue seleccionada son estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Francés de la Benemérita Universidad de Puebla. La media de la edad es de 20 años. Se ha seleccionado esta edad porque es la etapa en la que los jóvenes se responsabilizan de su aprendizaje. Es el periodo en la que la mayoría de individuos ingresan a la universidad y tienen libertad de tomar decisiones independientes. A partir de los 18 a 29 años, se le conoce como la adultez emergente. Esta etapa es exploratoria, pues se tiene la oportunidad de aprender cosas nuevas. En la adultez emergente se estimula el pensamiento reflexivo que consiste en una forma compleja de cognición. El pensamiento posformal es aquel que se caracteriza por la capacidad de lidiar con la incertidumbre, la inconsistencia, la imperfección y el compromiso. Este pensamiento comienza a desarrollarse en la adultez emergente (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010). Estos elementos permiten que los estudiantes tengan el interés por aprender el idioma y proporcionan la posibilidad de desarrollar un autoaprendizaje del francés de manera consciente.

A continuación, se observan los capítulos de la presente tesis. En primer lugar, el Estado del Arte, enseguida el capítulo de Contexto, apartado Teórico, Metodología, Resultados y Conclusiones. El Estado del Arte está dividido en tres apartados. En el primer apartado se habla sobre la importancia de las lenguas en el aspecto social e individual y las teorías o métodos que son usualmente utilizados para la enseñanza de lenguas. En el segundo apartado se incluyen investigaciones que han incluido el tema de autoaprendizaje o autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. En el tercer apartado se aborda a las Tecnologías de Información y Comunicación en la enseñanza de lenguas.

En el capítulo cuatro se encuentra el apartado contextual tiene como objetivo analizar el contexto del autoaprendizaje de lenguas extranjeras con el uso de las TIC. El objetivo es guiado por tres objetivos específicos, a saber: en primer lugar contrastar el concepto de autoaprendizaje en lenguas extranjeras desde el contexto supranacional y nacional con una visión educativa, en segundo lugar comparar el desarrollo de las TIC en el ámbito local

respecto del internacional con un enfoque político- económico y tercer lugar interpretar del contexto de autoaprendizaje en las lenguas extranjeras con el uso de las TIC en el plano local respecto del internacional con una perspectiva cultural.

En el capítulo cinco, se encuentra el apartado de teoría tiene como objetivo fundamentar la presente investigación, de manera que se explique la forma en que la teoría de la enseñanza aporta los elementos necesarios para el autoaprendizaje de francés. El apartado teórico da cuenta de las teorías que fundamentan la presente investigación. Los objetivos específicos que guían el apartado teórico son: exponer elementos de la teoría de la enseñanza y el enfoque basado en tareas que permitan fundamentar y orientar el autoaprendizaje del francés; establecer los puntos de encuentro entre la teoría de la enseñanza y el enfoque basado en tareas para fundamentar el autoaprendizaje del francés y; exponer elementos del constructivismo como fundamento de la utilización de las TIC en el autoaprendizaje del francés.

En el apartado Metodológico, el capítulo seis, se explica el conjunto de procedimientos y técnicas llevadas a cabo para la realización del presente proyecto. Se muestran apartados en los que se menciona el enfoque de investigación, la perspectiva educativa, tipo de investigación, población, las técnicas y procedimientos, diseño de curso en línea y descripción de pruebas finales. En cuanto al enfoque de investigación se habla de una práctica pedagógica constructivista en la que el aprendiente debe mantenerse activo y motivado. Esta práctica promueve métodos de enseñanza de acuerdo con las características de los estudiantes, comunicación entre docente y aprendiente, trabajo en equipo, aprendizaje en acción, trabajar con errores, entre otras habilidades propias de este paradigma (Juvova, Chudy, Neumeister, Plischke y Kvintova, 2015). El aprendiente es quien a partir de estas acciones construye su propio aprendizaje de manera autónoma.

En los resultados, es decir, en el capítulo siete se analizan los datos obtenidos con la prueba T con el programa estadístico SPSS en donde se observan los efectos de la teoría de la enseñanza en el autoaprendizaje del francés. Así también, los elementos de autoaprendizaje que los estudiantes desarrollaron durante el curso en línea. Finalmente, en las conclusiones

se valora cómo la teoría aportó los elementos necesarios para el diseño del curso en línea y cómo ha favorecido el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje al mismo tiempo que la adquisición del idioma. De igual manera, se plantean sugerencias y recomendaciones para futuras investigaciones.

## **CAPÍTULO I.**

### **1. El aprendizaje de idiomas: su importancia en la actualidad**

El aprendizaje de idiomas es una necesidad debido a las demandas que sugieren la formación de profesionales competentes, multiculturales para tener un acercamiento a otras culturas del mundo. Este acercamiento favorece la creación de instituciones de prestigio que garanticen la formación de los profesionales. Estas instituciones pueden tener un carácter educativo o empresarial. Los intereses personales también influyen en la decisión de aprender un idioma, estos intereses pueden ser la superación personal, necesidad de viajar o hacerlo por placer. Son diferentes las razones que motivan al aprendizaje de un idioma, pero cualquiera que sea el motivo del aprendizaje de una lengua, ésta permite acceder al conocimiento de otras culturas, y por lo tanto se desarrolla una visión diferente de la realidad. Esta investigación está centrada en el idioma francés, pero antes de adentrarse en este idioma, se quiere mostrar una visión sobre la importancia de las lenguas en el mundo. El primer capítulo de este estado del arte estará compuesto en primer lugar por reflexiones sobre la importancia de los idiomas tanto en el aspecto social y el individual, enseguida se mencionará el papel del idioma francés en México, después se hará mención a las formas en que se ha enseñado una lengua a lo largo de la historia con la finalidad de dilucidar ventajas y desventajas.

#### **1.1.Importancia de los idiomas en el ámbito social e individual**

En este apartado se mencionan algunas posturas con respecto a la importancia de las lenguas en la actualidad. Dentro de la globalización se habla de una hegemonía lingüística que ocasiona una desigualdad de las lenguas debido a que el desarrollo desmedido de una lengua provoca que otras desaparezcan o tengan menos importancia y por lo tanto se desvanece la oportunidad de descubrir otras culturas. Existe una desigualdad en cuanto al uso de lenguas y muchas veces éstas llegan a ser desplazadas y a desaparecer. Las causas de este desplazamiento pueden ser: las comunidades lingüísticas son pequeñas, el poder de algunas comunidades lingüísticas es mayor a otras, falta de interés lingüístico en las comunidades, la propagación de lenguas dominantes, la falta de reconocimiento y la represión de lenguas poco habladas. Este desplazamiento de lenguas da pie a una pérdida de conocimiento cultural, debido a que el aprendizaje de una lengua no se centra solamente en su estructura gramatical

o diversidad lexical, sino que también da acceso a la cosmovisión de una comunidad (Hamel, 2008).

En la actualidad el inglés es el idioma que tiene una hegemonía lingüística sobre otras lenguas, este poder le ha permitido estar presente en diversas áreas: colonial, comercial, educativa, económica, entre otras. Las lenguas que se ven afectadas para su desarrollo son las lenguas internacionales de segundo nivel como el español, francés, portugués, italiano o ruso (Hamel, 2008). Con esta afirmación se quiere comunicar que la importancia de una igualdad en las lenguas es más grande de lo que se piensa. La globalización da cuenta del acceso a otros lugares del mundo, a una cercanía y aproximación, pero se ha confundido con una monopolización cultural y por lo tanto lingüística. Esta monopolización puede provocar la pérdida de la diversidad cultural.

La diversidad cultural es parte de un conjunto de cosmovisiones de cada comunidad en el mundo y es lo que permite que cada individuo sea libre para expresarse y comunicarse. Dentro de esta diversidad cultural es la lengua la que forma parte de una identidad cultural y es a partir de su uso que los pertenecientes a comunidades lingüísticas se sienten parte de un grupo. La hegemonía lingüística genera desigualdad al no tomar en cuenta otros idiomas porque el aprendizaje de idiomas no sólo se ubica en la escuela sino en la apropiación de la cultura. De acuerdo con Hamel (2008) el empoderamiento del inglés genera desigualdad no sólo en la comunidad lingüística sino también en los individuos mismos. Al ser parte de esta comunidad se tienen más beneficios que aquellos que no pertenecen a una comunidad en donde se encuentra el empoderamiento de la lengua. Es decir, una persona que habla inglés no tendrá presión social por hablar el idioma hegemónico mientras que una persona de una comunidad con poco poder lingüístico está en desventaja al no hablar la lengua “universal”.

Se observa que la desigualdad lingüística llega a ser una desigualdad social al exigir a aquellos que pertenecen a sociedades con “nula” hegemonía lingüística, aprender aquella lengua que está por “encima” de la suya. De esta manera tendrán más oportunidades y acceso al conocimiento, a un mejor empleo, entre otros beneficios. En cambio, quienes hablan la lengua hegemónica no reciben presión por hablar otra lengua porque no es necesario hacerlo al tener ya adquirido el sistema lingüístico de su sociedad. Quienes son parte de la comunidad

lingüística hegemónica consideran poco necesario el conocimiento de otras lenguas para el conocimiento y propagación de la cultura y dan más importancia a un poder económico y político de su sociedad.

Otra de las consecuencias de la hegemonía lingüística es la discriminación hacia quienes no hablan la lengua hegemónica de manera que, quienes no tienen el conocimiento de la lengua buscan subsanar esta falta. Esto precipita la desaparición de otras lenguas y por consiguiente la oportunidad de adentrarse en la cultura de otros lugares en el mundo (La Paz, 2012). Sin embargo, cuando existe la oportunidad de conocer otras lenguas fuera de la lengua empoderada, se explora la cultura a través de la lengua e incluso se conoce más acerca de lenguas de comunidades lingüísticas más pequeñas como las indígenas que son parte de comunidades lingüísticas dentro de las comunidades más desarrolladas. Entonces, cuando nos acercamos a lenguas como el español, el francés, el portugués, el italiano, el alemán, entre otras, se puede aproximar a la cultura de las comunidades. Así que el acercamiento a otras lenguas va a permitir ampliar el conocimiento cultural. El acercamiento a la cultura empieza en el proceso de aprendizaje de la lengua, es por eso que el papel del docente es primordial. El docente es quien proporciona una introducción de datos sobre la utilización de expresiones o palabras en ciertas situaciones u ocasiones, de manera que deja entrever parte de la cultura. El docente tiene la responsabilidad de reflexionar y hacer reflexionar sobre la relación entre lengua y las prácticas sociales de una comunidad de manera que siembre en el discente el respeto a las diferencias.

Por lo tanto, se debe transmitir el interés por conocer otras prácticas sociales a través del proceso educativo porque la lengua es la vía de expresión cultural. El aprendizaje de una lengua ya no se limita sólo al aprendizaje y desarrollo de habilidades lingüísticas (comprensión oral y escrita / producción oral y escrita) sino que trasciende a otros planos de formación integral del individuo. Esto con el fin de dar las herramientas necesarias a los estudiantes para comunicarse con respeto, interés hacia otras comunidades lingüísticas con una cultura diferente. Es por ello que el término interculturalidad debe ser nombrado para dar a conocer la importancia del desarrollo de respeto hacia otras culturas. Con este pensamiento crítico se pretende disminuir el pensamiento lingüístico monopolizador.

La interculturalidad en lenguas es el acceso de la cultura de comunidades lingüísticas, además el desarrollo de actitudes como el respeto, tolerancia y comprensión de otras costumbres, ideas o pensamientos. Estos aspectos de la interculturalidad aumentan el interés por otras realidades sociales y facilita la comunicación. Cabe destacar que la cultura no se considera algo estático porque está en continua evolución y enriquecimiento (Paricio, 2014). Por lo tanto, el docente debe hacer reflexionar al discente sobre cómo debe estar en constante aprendizaje. Este aprendizaje no sólo debe darse dentro del aula y el estudiante debe desarrollar autonomía para poder adquirir los conocimientos fuera del contexto escolar. Lo que permite reflexionar sobre la utilidad del aprendizaje de la lengua, mismo que no debe centrarse en contenidos que se reflejan con la compleja realidad y cultura, por lo que estos elementos deberán guiar los contenidos a ser desarrollados en los cursos del aprendizaje de la lengua. Debe comprenderse que el aprendizaje ya no es solamente adquirido en el aula, éste debe ser construido en otros ambientes dados los alcances actuales en términos del uso de tecnología y demás recursos tecnológicos. Lo que facilitará no únicamente el éxito en su aprendizaje, sino el empleo inmediato del mismo en los diferentes ambientes. Entonces es el docente quien debe mostrar herramientas y estrategias para permitir al estudiante ser autónomo en el aprendizaje con el empleo de estos recursos, ya que esta habilidad también es posible ser enseñada. Como se puede observar la autonomía y la interculturalidad van de la mano porque la interculturalidad necesita de la autonomía para ser desarrollada de manera continua. Es el docente quien debe despertar el interés en el alumno por un conocimiento continuo sobre la cultura de otros países o comunidades. La enseñanza intercultural se trata de reflexionar sobre la cultura de otras comunidades y por medio de la interacción desarrollar respeto e interés por las ideas de otras personas en diferentes realidades. Esta interculturalidad es acercarse a otra cultura sin renunciar a la propia y comprender y respetar ambas, ya que esta comprensión de las diferencias es lo que identifica a las comunidades.

Hasta ahora se ha hablado de la importancia de las lenguas en cuanto a la igualdad que debe haber en cada una de ellas, ya que éstas tienen una relevancia en su comunidad. Esta relevancia se relaciona con las oportunidades que cada individuo debe tener en su propia comunidad al utilizar su lengua y no recurrir a otras lenguas para obtener esas oportunidades. Aquí se habla de valoración, es decir dar el lugar a cada una de las lenguas con el fin de un enriquecimiento lingüístico pues es a través de la lengua y su empleo como un medio para

conocer y expresar la cultura. Otro punto que ha sido tratado en este escrito es el de la interculturalidad, pues es a través de ella que podemos desarrollar respeto hacia otras culturas y es en el proceso de aprendizaje de una lengua que la interculturalidad debe ser inculcada.

Como se puede observar la importancia de las lenguas es grande en el ámbito social debido a su papel actual hegemónico. En las siguientes líneas se mencionará la importancia en el ámbito personal, es decir de qué manera para una persona es un beneficio aprender una lengua. Este beneficio está relacionado con las habilidades cognitivas que puede desarrollar a partir del aprendizaje de una lengua extranjera. Esto se debe a que el aprendizaje de una lengua influye en la lengua materna de manera que el individuo es capaz de utilizar otras funciones cognitivas a diferencia del individuo monolingüe. Cuando se aprende una lengua extranjera, el individuo desarrolla mayor flexibilidad cognitiva porque hay una alternancia de la lengua materna con la lengua que se aprende. La transferencia es la influencia o transmisión de conocimientos o habilidades lingüísticas de la una lengua extranjera a la lengua materna o viceversa. Este fenómeno de transferencias puede darse de manera bidireccional. El resultado de una transferencia de lengua extranjera a lengua materna es positivo porque da la oportunidad al aprendiente de la lengua, para mejorar las habilidades lingüísticas en su lengua materna (D'Andrea, Garré y Rodríguez, 2012). Cuando se aprende una lengua extranjera tenemos acceso al conocimiento de la gramática, la semántica, el léxico, entre otros estudios relacionados con la lengua. Ello conlleva a una reflexión sobre nuestra propia lengua porque ésta fue aprendida de manera no consciente. En cambio, el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso consciente lo que permite reflexionar sobre la estructura de la lengua materna. Esta reflexión permite una mejora en las habilidades lingüísticas de la primera lengua.

Como se ha mencionado, el aprendizaje de una lengua no sólo tiene una finalidad comunicativa, sino que permite el desarrollo de habilidades cognitivas y la mejora lingüística de la lengua materna. En el proceso de aprendizaje de lenguas, se habla de un proceso consciente en el que se pueda observar cómo está formada la lengua de manera que se cometan menos errores. Cabe mencionar que el cerebro tiene más flexibilidad cuando está en desarrollo, por lo tanto, los niños tienen un ritmo diferente de aprendizaje que al de un adulto. Está claro que el aprendizaje de una lengua en los adultos es complejo, es por ello

que se deben recurrir a diferentes estrategias para facilitar el proceso. Este proceso es más complejo debido a la madurez del cerebro ya que a diferencia de los niños, el cerebro ya no tiene la plasticidad con la que cuentan éstos. Además, existen otros aspectos que inhiben el aprendizaje de una lengua. Estos aspectos son: la resistencia a la novedad, el poco interés ya que muchas veces durante el proceso el estudiante suele abandonarlo por la dificultad, la curiosidad limitada y la impaciencia (Ruíz, 2009).

Los aspectos que fueron mencionados líneas arriba son un obstáculo para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del individuo. A pesar de esto, debe haber un proceso en donde se fragmenten estas ideas que el estudiante ya tiene concebidas. Aquí es donde el docente debe ser parte de este cambio de mentalidad y prejuicios en el aprendizaje de una lengua extranjera. El docente debe considerar también algunos elementos que benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua en los estudiantes adultos. De acuerdo a Ruíz (2009) la disciplina es una conducta que los adultos poseen a diferencia de los menores, tienen objetivos claros, se implican en pensamientos abstractos, tienen experiencias, tienen la opción de decidir qué aprender y tienen hábitos de estudio. Por lo tanto, al considerar estas capacidades en los estudiantes, existen beneficios en el aprendizaje del adulto. Estas capacidades pueden ser potencializadas con el apoyo del docente siempre que exista un plan específico. Es decir, el docente es quien debe planear el proceso y considerar cada habilidad lingüística que quiere desarrollar y evitar así que el estudiante cometa errores. Se han mencionado hasta estas líneas la importancia de aprender lenguas en cuanto a lo social y lo individual. Además, se debe reconocer que el interés por el aprendizaje de lenguas debe ser igualitario, el fin es mantener una diversidad lingüística y cultural. Esta investigación se centra en la lengua francesa, por lo tanto, se hará énfasis en su uso en la actualidad, centrándose en lo nacional.

## **1.2. El idioma francés en México**

A continuación, se hará mención sobre la enseñanza del francés en México, su papel en la actualidad y desarrollo. Este idioma ocupa un segundo lugar en el interés del mexicano porque suele ser considerado innecesario y poco útil dentro del contexto nacional. El inglés es el idioma más enseñado y con más interés de ser aprendido debido a las oportunidades que se tienen dentro de lo académico o profesional. La hegemonía de este idioma se encuentra

arraigado en México debido a la cercanía e influencia del país vecino, Estados Unidos. A pesar de esta situación, las universidades empiezan a dar oportunidades a los jóvenes para realizar intercambios, del mismo modo sucede con las empresas con sus empleados. Pero a pesar de este hecho, ahora no sólo es el inglés el idioma que se solicita, sino que otros idiomas son los que requieren certificaciones para poder realizar estos intercambios. Junto con ello crece el interés y necesidad por aprender otros idiomas más allá del poder lingüístico. Enseguida se muestran resultados de una encuesta con relación al idioma francés en México.

A partir de encuestas realizadas en el año 2010, se asegura que el francés es el segundo idioma enseñado después del inglés. Además, es el segundo idioma después del inglés que es enseñado en todos los estados del país en escuelas públicas y privadas. El francés es visto en México como un idioma que da oportunidades de manera personal y profesional. Es en instituciones privadas donde el francés es más enseñado, por lo que se muestra un gran interés por el mexicano de aprenderlo. Hay una demanda mayor para realizar las certificaciones DELF/DALF con valor internacional (Capdepon, 2011).

La demanda de certificaciones oficiales del ministerio francés de Educación en francés como lengua extranjera permite visualizar el estado del idioma francés en México. Ha habido un aumento en las aplicaciones de las certificaciones DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) y DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) en el año de 2010. Las razones por las que se ha dado este aumento de acuerdo a Riba (2011) son de carácter exógeno, es decir el aprendizaje del francés es visto como una inversión. A causa de la globalización, las personas empiezan a reflexionar sobre las demandas de este fenómeno y toman conciencia sobre la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras. Los padres de familia se sienten con la necesidad de motivar a sus hijos ante esta situación, por lo que el aprendizaje de lenguas es visto como una oportunidad para salir adelante.

De manera independiente a las cuestiones académicas y profesionales, la mentalidad de mexicanos comienza a cambiar, es decir, con la cercanía que existe con otros países, los intereses cambian. El internet nos acerca al viejo continente y hace que nazca el interés por viajar y conocer otros lugares. Cada vez son más los jóvenes que cambian sus planes tradicionales de formar una familia por viajar. Una manera de acercarse a la cultura de esos

países es poder estar en contacto con nativos y no de manera superficial sino con una convivencia. Por lo tanto, el aprendizaje del idioma da acceso a un mundo nuevo para los hablantes no nativos. Este cambio de mentalidad muestra una presencia simbólica del idioma francés en México. De manera oficial, el idioma francés carece de una presencia fuerte en el país. Silva (2011) muestra un panorama del idioma francés en México, señala que existe dos tipos de bilingüismo vertical: por un lado, se encuentran las lenguas indígenas y por otro las lenguas extranjeras, el inglés en específico. Además, en el país no existe una política lingüística que se relacione a las lenguas extranjeras en las políticas actuales educativas.

El enriquecimiento lingüístico es visto en México desde la parte indígena como el acceso a la lengua franca, es decir el español. Hay una parte del artículo de Silva (2011) que se retomará y parece interesante mencionar para una reflexión. Esta autora menciona que existen dos clases de bilingüismo en México: aquel que se encuentra en las instituciones que se interesan por las lenguas indígenas y el otro que se encuentra en el aprendizaje del inglés como interés en la mayoría de la población. Esto lo menciona por el desinterés de las personas por las lenguas indígenas, más bien el bilingüismo es visto como una transición entre las lenguas indígenas al español, no viceversa. Por lo tanto, del mismo modo que la hegemonía de la cual se habló líneas arriba, también existe una hegemonía lingüística en territorio nacional. Al parecer, en el país, las lenguas tienen una importancia por su hegemonía, entre más “poderosas” sean es más importante el aprenderlas, si no hay un “beneficio” al aprenderlas, entonces no vale la pena interesarse por ellas.

Entonces, como se puede deducir con la aseveración vista con anterioridad es que el bilingüismo en México es visto no de manera incluyente, sino lo contrario. Es un bilingüismo centrado en aprender el español en comunidades indígenas, pero no interesado por el aprendizaje de lenguas indígenas en la mayoría de la población. Así como se asevera a los pobladores la importancia de aprender el español para obtener más oportunidades, lo mismo sucede en la población mexicana con el inglés. Se habla de mejores oportunidades con el aprendizaje del inglés, con esto se afirma que el bilingüismo es visto como una forma de obtener oportunidades laborales y no culturales. El interés de la sociedad en sí es sobresalir antes que valorar y arraigar la diversidad cultural.

Con lo anterior mencionado se corrobora que el monolingüismo en México ha sido una forma de establecer una identidad nacional. El rechazo a una diversidad lingüística confirma el pensamiento cerrado a otras comunidades lingüísticas dentro y fuera del país. Esto restringe la apertura de conocimiento cultural de las lenguas indígenas, incluso de otras lenguas extranjeras, entre ellas, el francés (Silva, 2011). Las políticas a favor de una apertura a este conocimiento aún se ven muy alejadas de poder ser establecidas. A pesar de este contexto lingüístico en el país, se observa, como ya se mencionó, cambio en la mentalidad de los mexicanos quienes están interesados en acceder a una diversidad cultural y lingüística. De manera no formal, el interés se encuentra en la mira de la población y depende de diversos factores que este interés pueda llegar a ser establecido en la sociedad.

Para combatir este pensamiento hegemónico se debe considerar no sólo el valor político o económico sino el valor cultural, ser incluyente con otras culturas y por consiguiente con las lenguas. Como menciona Silva (2011) no se trata de derrocar la hegemonía del inglés, sino que es necesario observar que también es una lengua que aporta mucho culturalmente y no sólo en relación al poder. Este trabajo tiene como finalidad fomentar una diversidad cultural y hacer una reflexión sobre la hegemonía de las lenguas y no sólo el inglés sino también el español sobre las lenguas indígenas. Una diversidad cultural permite una convivencia sana, una interculturalidad, de manera que distintas culturas puedan convivir. Este es un primer paso para disminuir la discriminación lingüística de manera nacional y global.

Esta reflexión conviene ser considerada por las políticas culturales y educativas de manera que se formalice y extienda este pensamiento inclusivo. A pesar de la poca implicación del francés en México, su presencia es innegable. En las siguientes líneas será mencionada una investigación en donde se deja entrever cómo el idioma francés se ha desarrollado en México. En esa investigación se buscó conocer el papel de la enseñanza del francés en México y se aplicaron cuestionarios y se realizaron observaciones de clases de francés dentro del país, pero en diferentes ciudades. El nivel educativo en el cual se realizó la investigación es el medio superior, de entre los cuales se eligieron algunos privados y otro de gobierno. Las respuestas de los cuestionarios señalaron que el idioma que utilizan en un contexto diario con familia y amigos es el español. El francés es el idioma utilizado dentro

del ámbito educativo y en cuanto al uso de tecnología también es considerado junto con el inglés y el español (Silva, 2011).

Es evidente que el monolingüismo presente en el país impide que otras lenguas puedan ser utilizadas en el ámbito de la vida cotidiana de los ciudadanos. A pesar de este hecho es importante tomar en cuenta las representaciones que los mexicanos tienen sobre el francés para poder comprender su proceder. Los ciudadanos consideran al francés como un idioma “bello” por su pronunciación y por la relación que ellos hacen con lo romántico. Independientemente de esta creencia, hay algo más interesante dentro de todas sus representaciones de estos estudiantes. Ellos consideran que el francés es una lengua que puede dar oportunidades de trabajo. Entonces, así como el inglés, estos jóvenes indican que el interés por el francés va más allá de lo estético. También se pudo conocer de qué manera estos estudiantes perciben el rol de los docentes. Mencionan que los perciben como la persona que desencadena el aprendizaje, es decir que gracias a ellos aprenden. Se observa una dependencia profesor-estudiante en donde el estudiante tiene un papel pasivo en el proceso educativo. Esto se confirmó durante las observaciones en las que el docente, la mayor parte del tiempo, habla y el estudiante se mantiene pasivo (Silva, 2011). Si bien es una investigación en donde no se puede generalizar, se puede afirmar que esta dependencia continúa hasta nuestros días. Quizá esto sea resultado de una larga trayectoria e influencia en los enfoques de la enseñanza de las lenguas, siendo el enfoque y método tradicional el que aún persiste hasta nuestros días.

Para una mejor comprensión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas, se visualizará en líneas siguientes algunas teorías, enfoques y métodos que han sido desarrollados para la enseñanza de idiomas. Además, se podrá dar a conocer las debilidades y fortalezas de cada uno y la influencia de ellos en la actualidad. Esto con el fin de comprender las problemáticas que tienen docentes y estudiantes de idiomas en la actualidad.

### **1.3. Teorías, métodos y enfoques de enseñanza de idiomas**

En las siguientes líneas se mencionan algunas teorías que son desarrolladas en métodos y enfoques para el aprendizaje de lenguas. En la actualidad hay algunas que son más utilizadas a causa de la comodidad, creencias y costumbres en el proceso educativo. Éstas, suelen tener

resultados limitados en la aplicación porque hay un exceso de uso en alguna de ellas o alguna limitante. Hasta ahora se carece de algún método que sea el ideal para el aprendizaje de lenguas, pero a través de esta investigación se quiere dar un aporte en el que el docente y estudiantes puedan obtener buenos resultados. Es importante mencionar que no existe un método, enfoque y teoría mejor o peor, sino que se trata de que el docente conozca de qué manera pueden ser útiles con respecto a sus objetivos.

### **1.3.1. Teoría conductista**

El conductismo fue una de las primeras teorías y algunos de sus precursores fueron Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner. El objetivo de estos personajes fue saber cómo el comportamiento es modificado a través de estímulos y respuestas. La teoría conductista se puede observar hasta nuestros días durante el proceso educativo. Esto se percibe en el docente, quien tiene la labor de estimular al estudiante a cambiar ciertos comportamientos. En el área de lenguas muchos docentes dan más valor a las actividades de práctica acumulada en la que el docente estimula al estudiante a repetir información para que ésta sea automatizada. En la práctica conductista se puede observar ciertos indicios de acuerdo a Adiman (2017) como el moldeamiento en el cual el docente enseña al estudiante conductas a partir de aproximaciones al comportamiento final. El siguiente indicio es el modelado que tiene que ver con la imitación de una conducta, en el caso de una clase de lenguas puede ser la repetición de alguna frase que el docente mencione. A pesar de que el estudiante pueda lograr decir o memorizar la frase, puede ocurrir que desconozca alguna otra variación en la estructura, ignore el significado o emplear la frase de forma incorrecta en determinados contextos.

Otra señal del conductismo es la recompensa y el castigo en el que el docente puede reprender o premiar al estudiante. Esto se ve reflejado incluso en las calificaciones, lo que se busca es que el estudiante plasme los conocimientos transmitidos en un examen y muchas veces sucede que solo reproducen y por lo tanto suelen olvidar muy rápido. Otro indicio sobre el conductismo es la enseñanza programada que se lleva a cabo cuando los estudiantes aprenden por pasos, cada quien lleva un ritmo diferente y los individuos se retroalimentan. Es decir, se dirige el aprendizaje con circunstancias controladas (Adiman,2017). Se puede observar que el conductismo en lenguas es un proceso que carece de un proceso reflexivo.

El conductismo es una teoría que es aplicada en la actualidad en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Mucho se ha criticado esta teoría porque se basa en un aprendizaje mecánico. Esto es algo que se ve hasta nuestros días, a continuación, se dará un punto de vista sobre esta teoría de acuerdo a vivencias personales. Durante los días de aprendizaje de lenguas en la universidad, la enseñanza tenía indicios de esta teoría. Basta con recordar las veces en las que el docente mencionaba algunas expresiones las cuales se imitaban, se mencionaba de manera general su uso, pero se desconocía en qué situaciones ocuparlas, bastaba con reproducirlas.

Esto va muy ligado a la cuestión social, en el caso del conductismo se excluye el ámbito social del cual los individuos formamos parte. Más bien se considera al ser humano como un individuo dependiente de lo exterior. Por consiguiente, no se toma en cuenta aspectos cualitativos del ser humano que podrían ser desarrollados en una interacción con otros individuos. Tampoco se trata de satanizar al conductismo, pero si mediar su uso junto con otras teorías. Enseguida se mencionará una teoría en que del mismo modo que el conductismo excluye a la interacción como un factor importante para el aprendizaje.

### **1.3.2. Teoría innatista**

Esta teoría postula que el aprendizaje de una lengua está determinado por una capacidad innata. Es decir, cada ser humano está dotado para aprender idiomas sin estar expuesto al idioma constantemente. Noam Chomsky habla de un dispositivo de adquisición de lenguaje en el cual consta de una Gramática Universal (GU) que todos los individuos tienen programada en su genética. Esta GU permite que se desarrolle la lengua materna en todos los seres humanos. Lo único necesario para adquirir la lengua es la exposición a la lengua para que ésta sea desarrollada. Los argumentos de esta teoría mencionan que todos los niños adquieren la lengua materna, siguen un camino semejante en el desarrollo de la lengua, se observan estructuras gramaticales que los niños no han escuchado y los niños no requieren estar expuestos a una práctica exhaustiva (Da Silva y Signoret, 2005). Este aprendizaje innato hizo énfasis en especial a la lengua materna, pero hay lingüistas que aseguran que esta GU puede aplicarse en la adquisición de una lengua extranjera.

Dentro de las ideas innatistas en el aprendizaje de una lengua extranjera, se recalcan tres ideas: quienes aseguran que la GU está disponible para quienes aprenden una lengua, otros dicen que está disponible con la influencia directa de la lengua materna y finalmente quienes indican que la GU no está disponible para el aprendizaje de otra lengua diferente a la materna. Se habla de los universales implicacionales que hacen referencia a la manera en que la GU puede predecir ciertos usos lingüísticos en las lenguas que se aprenden debido a la capacidad innata del individuo (Da Silva y Signoret, 2005). Por ejemplo, al aprender alguna regla gramatical, muchas veces se puede predecir debido a los conocimientos que ya se poseen, como la estructura del presente simple o futuro próximo. Estas ideas innatistas muestran que no se necesita estar expuestos mucho tiempo dentro de la sociedad para aprender una lengua, sino que solo con una pequeña exposición a la lengua se puede adquirir.

A pesar de indicar que se requiere poco contacto humano para aprender una lengua, parece importante decir que la interacción es el detonador, por lo tanto, se necesita del contacto con otros. Sin este “pequeño” contacto, la lengua no podría ser adquirida. Parece más importante estar expuesto a la lengua para que ésta pueda ser adquirida. Además, esta teoría está centrada en la adquisición de la lengua materna y no aporta suficientes argumentos para explicar la adquisición de una lengua extranjera. Ante la idea de que el “input” (la poca exposición de la lengua en el niño) se puede argumentar que quienes están en contacto con los niños cuando empiezan a hablar, la estructura del lenguaje es básica para que ellos comiencen a hablar. Por lo tanto, es probable que este “pequeño contacto” esté relacionado con el nivel cognitivo del niño. En el caso de la adquisición de lenguas extranjeras, esta teoría carece de un aporte fuerte dentro del área. Una de las teorías que se ha enfocado en la enseñanza de lenguas extranjeras es la del monitor de Stephen Krashen, a continuación, se mencionarán algunas características.

### **1.3.3. Teoría del monitor: Stephen Krashen**

La teoría del monitor de Stephen Krashen es una de las que busca explicar el proceso de adquisición de las lenguas extranjeras. Esta teoría cuenta con cinco hipótesis principales: la hipótesis de la adquisición-aprendizaje, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del monitor, la hipótesis del input y la hipótesis del filtro afectivo. La primera hipótesis menciona que la adquisición y el aprendizaje son dos maneras diferentes de aprender un idioma. La

adquisición consta de un proceso subconsciente en el que el individuo no es consciente de las reglas gramaticales que utiliza, sino que va a saber si están bien estructuradas a causa de qué tan bien suenan. Mientras que, en el proceso de aprendizaje, el estudiante tiene conocimiento sobre la lengua de manera consciente. Se afirma con esta hipótesis que la adquisición es el proceso que se encarga de desarrollar una comunicación natural y espontánea a diferencia de el aprendizaje que es un proceso mecánico. En la segunda hipótesis de la teoría de Stephen Krashen se indica que algunas estructuras de la lengua extranjera son adquiridas antes que otras. En la tercera hipótesis se hace mención de un input comprensible, es decir que los estudiantes deben verse desafiados por la nueva lengua, así que el input proporcionará elementos como el contexto, la gestualidad, entonación, entre otros. Finalmente, la quinta hipótesis habla acerca del ambiente en que es adquirido la lengua extranjera, éste debe ser un contexto relajado en donde se evite la ansiedad para que el filtro afectivo esté presente y pueda el estudiante tener de manera exitosa un proceso de adquisición satisfactorio (Méndez, 2007).

En contraste con el aporte de Stephen Krashen resulta curioso la manera en que él define adquisición y lenguaje. Dentro de este escrito no se hará alguna diferencia entre estos dos términos debido a que se considerará un aprendizaje consciente. Es en este punto en el cual se quiere hacer énfasis. Krashen indica que un proceso subconsciente debe existir para adquirir la lengua y la adquisición es vista como un elemento principal para comunicarse de forma efectiva. A diferencia con esta idea, en este trabajo de investigación se formulará lo siguiente: el aprendizaje de una lengua debe ser consciente para un mejor manejo de ésta. La adquisición que indica Krashen sería difícil lograrla en un ambiente educativo de aprendizaje de lenguas debido a la formalidad. Pero esto no quiere decir que pueda existir una comunicación espontánea y fluida.

En esta investigación se demostrará esta afirmación. Hasta el momento se han mencionado dos teorías que surgieron con finalidades de la psicología y se han adaptado a la enseñanza de lenguas. Solamente la teoría del monitor de Stephen Krashen da aportes para el aprendizaje de una segunda lengua. La siguiente teoría hace referencia a la importancia de la interacción para el aprendizaje. Idea que se retoma en esta investigación para el aprendizaje de idiomas.

### **1.3.4. Teoría interaccionista**

El origen de esta teoría está relacionado con el desarrollo de las capacidades de un niño y la influencia de los padres. En el caso de la lengua es necesario la comunicación entre aprendiente y las personas que lo rodean para aprender. Tal es el caso de un estudiante de lenguas y el docente que puede influir al discente para adquirir habilidades comunicativas en la lengua extranjera. Para los interaccionistas, las relaciones e intercambios entre el aprendiente y las personas que lo rodean es lo que permite el aprendizaje de una lengua extranjera. Cabe destacar que existen tres tipos de enfoque interaccionista. Primero, el interaccionismo social, el constructivismo de Piaget y el procesamiento de la información. El constructivismo de Piaget menciona que las estructuras complejas del lenguaje se desarrollan gracias a la interacción del funcionamiento cognoscitivo y el ambiente lingüístico (Da Silva y Signoret, 2005).

Los interaccionistas afirman que existe un aprendizaje a partir de la influencia o interacción con nuestro alrededor. Esta teoría es la más aceptada para el presente trabajo ya que el docente es quien debe influir en el estudiante para que éste aprenda. Esta investigación busca que el discente desarrolle una autonomía a partir del proceso de autoaprendizaje de manera que el docente pueda guiar el proceso y el estudiante adopte estrategias. Esta teoría ofrece la oportunidad de interiorizar la lengua a partir del contacto con otros individuos, y a partir de esto puede retroalimentarse a sí mismo al comparar su producción con la de otros. Además, tiene la posibilidad de modificar el interlenguaje que muchas veces limita la comunicación y finalmente puede descubrir nuevas estructuras del lenguaje.

Como se ha podido observar, las teorías han dado aportes a los investigadores y docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, pero ninguna de las teorías aquí mencionadas resuelve algunas situaciones que afectan el aprendizaje de un idioma. Estas situaciones pueden estar relacionados con la falta de autonomía en el estudiante que inhibe un proceso de autoaprendizaje. Otras limitaciones que pueden encontrarse en el camino hacia el aprendizaje de un idioma es el interlenguaje, que se trata de un proceso en donde el aprendiente combina elementos de su lengua materna y la lengua extranjera. Esto limita la comunicación en el idioma a aprender. Si no se atiende correctamente podría existir una fosilización, situación en la que el estudiante se estanca en el aprendizaje al creer que lo que

conoce es suficiente para sus propósitos. Todas estas circunstancias pueden ser parte del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas y el docente es quien tiene que hacer que el proceso fluya de manera positiva. A partir de los argumentos de estas teorías, surgen los métodos y los enfoques de manera que se aterriza las ideas en el proceso educativo. Es decir, con base en los fundamentos de las teorías, fueron creados métodos y enfoques que han sido utilizados a lo largo del tiempo para beneficiar el área de lenguas. En el siguiente apartado de este escrito se harán referencias a los métodos y enfoques de manera que se visualicen las características de su aplicación y comentarios sobre su implementación.

#### **1.4. Métodos y enfoques de enseñanza de idiomas y reflexiones sobre su práctica**

Antes de continuar, es preciso indicar que el docente es quien debe conocer los métodos o enfoques de manera que pueda tener la flexibilidad de adaptarlos a su práctica docente. Méndez (2007) señala que los métodos no son los que van a resolver problemas en la enseñanza, sino que los docentes deben centrarse en desarrollar actividades y técnicas con concordancia a los métodos para enriquecer sus prácticas. Cerdas y Ramírez (2015) mencionan que no hay un enfoque o método perfecto para enseñar y es el docente quien tiene la tarea de elegir y combinar métodos en sus prácticas con el fin de cumplir con los objetivos. Ambos autores recalcan que hasta la fecha no hay un método que resuelva todos los problemas que existen en el proceso de enseñanza de lenguas. Pero que el docente tiene la responsabilidad de conocerlos para variar su práctica de manera que descubra cómo resolver problemas dentro del proceso de aprendizaje de lenguas. Así que los métodos no deben ser vistos como prescripciones que deben seguirse al pie de la letra, sino como una guía para adaptar el proceso de acuerdo al contexto y a las necesidades. Para visualizar los métodos y enfoques se tomará la clasificación de Méndez (2007) porque engloba los métodos de acuerdo a sus coincidencias en la práctica.

##### **1.4.1. Métodos tradicionales**

Dentro de los métodos tradicionales se encuentra la Gramática-Traducción, el Método Directo y el Método Audiolingüístico. Los métodos tradicionales hacen referencia a la enseñanza de las lenguas clásicas que por mucho tiempo fueron enseñadas utilizando las características que serán mencionadas. Las características varían en cada uno, en el caso del

Método Gramática-Traducción se da más importancia a la enseñanza de la gramática, se hace énfasis en la escritura y se hace de lado otras habilidades lingüísticas, se dan instrucciones en la lengua materna y el papel del estudiante será como un individuo pasivo que sólo recibe información. El Método Directo es visto como un proceso parecido a la adquisición de la lengua materna, por ello se da la preferencia a la producción oral a través del uso de la lengua extranjera y la imitación de sonidos. En cuanto a el Método Audiolingüístico se trata de dar importancia a la comprensión oral y escrita. Aquí se observa con claridad la influencia del conductismo porque se busca que el estudiante, a través de un estímulo (grabación) repita lo escuchado (Da Silva, 2005).

En la actualidad los métodos tradicionales son muy criticados debido a que el docente es el principal personaje del proceso educativo. El estudiante es considerado como un individuo pasivo dentro del proceso que solo recibe la información. A pesar de la existencia de las críticas, muchos docentes continúan utilizando estos métodos. Probablemente porque es muy cómodo lograr que el estudiante repita, memorice, imite, entre otras características que inhiben una reflexión. En el presente trabajo se busca que el estudiante no sólo repita frases, sino que reflexione sobre cómo está estructurada la lengua y sea parte del proceso no sólo como un sujeto pasivo. Tampoco se trata de evitar la utilización de procedimientos que son presentados por los métodos mencionados líneas arriba. También hay que considerar que el uso de alguna de esas ideas puede favorecer siempre que haya una buena planeación por parte del docente. En la actualidad se se suele decir que su uso inhibe el desarrollo de un aprendizaje reflexivo, pero aún continúa siendo parte de las aulas. Así que el problema en sí es la falta de apertura en los profesores de lenguas para conocer y poner en práctica otros métodos o incluso equilibrar su práctica con otros. Incluso en las planeaciones o planes educativos incitan una reflexión que muchas veces no llega a los estudiantes. Quizá el problema resida en la falta de interés para lograr un cambio significativo en el proceso educativo de lenguas. Otros métodos que han sido propuestos para la mejora en la enseñanza aprendizaje de lenguas son los que ven al estudiante como un ser único e irreplicable con características específicas en cada uno. En las líneas siguientes se hará mención sobre los métodos humanísticos.

### **1.4.2. Métodos humanísticos**

Los métodos humanísticos buscaron cambiar la perspectiva tradicional de la enseñanza de lenguas extranjeras, con el fin de considerar al estudiante con un sujeto con características irrepetibles. Los métodos humanísticos son el Método Silencioso, el Aprendizaje de la Lengua en Comunidad, la Respuesta Física Total y la Sugestopedia. El Método Silencioso se basa en la producción del estudiante y el docente evita intervenir en clases para centrarse en el aprendiente. Además, no utiliza contextos reales sino artificiales para el aprendizaje y busca el desarrollo de la autonomía e independencia. El Aprendizaje de la Lengua en Comunidad hace énfasis a que los individuos del proceso educativo forman parte de una comunidad, por lo que debe existir una ayuda mutua. Por lo tanto, hay una búsqueda de unir lo intelectual con lo afectivo para ser partícipe a todos los sujetos del proceso. La Respuesta Física Total se basa en la aplicación de órdenes del docente de manera que está fundamentado en un estímulo para que el estudiante aprenda. Finalmente se encuentra la Sugestopedia que trata la reducción de la ansiedad de los estudiantes. Se enfatizó que esto limitaba al estudiante a aprender, así que es utilizada la relajación como estrategia (Martin, 2009). Puede observarse un interés por el alumno que en los métodos tradicionales no había podido llevarse a cabo y se rompe con el pensamiento anterior.

En las líneas que anteceden se perciben los cambios entre un método a otro, no sólo se conceptualizan o explican cada uno de ellos, lo que se quiere lograr por medio de este pequeño recorrido es tomar postura e incitar a la reflexión. Durante mucho tiempo se ha visto cómo estas posturas mencionan que una u otra corriente o pensamiento es mejor que otro, pero lo que aquí se pretende es mencionar la importancia que tiene el docente para llevar a cabo el proceso educativo y la elección de los métodos. No sólo se trata de seleccionar un método y aplicarlo, sino que tomar en cuenta diferentes aspectos, como lo es el estudiante, así como los humanistas lo hacen, tomar en cuenta la lengua en sí como los tradicionalistas o tomar en cuenta el contexto como la teoría interaccionista. En este escrito no se tiene como objetivo decir si un método mejor o no, sino dar propuestas que puedan ser un beneficio para el área de lenguas. Así que, para fines de esta investigación, se quiere dar énfasis a un interaccionismo social porque está claro que la lengua es una construcción social y para mantenerla es necesario hacer uso de ella en contacto con los demás. Por lo tanto, una

interacción con el docente y del aprendiente con otros alumnos debe permitir un buen desarrollo de la lengua extranjera. Es importante mencionar que se toman en cuenta otros aspectos puesto que la teoría que será utilizada es la teoría de la enseñanza que considera importante la interacción con otros.

Independientemente de esta interacción, hay que tomar en cuenta ciertas ideas de métodos como los humanistas, en donde se considera al individuo como a un ser irrepetible. El sujeto tiene habilidades, pensamientos, posturas, estrategias que son diferentes al resto y debe potencializarlas a través del proceso educativo. Además, cabe destacar que los métodos tradicionalistas son muy utilizados en la actualidad a pesar de las críticas. Por lo tanto, hay que cambiar estas ideas, sobre todo en la parte en la que el docente se considera el sujeto más importante del proceso y el discente suele ser el sujeto pasivo que recibe información para memorizarla o repetirla. Esto muestra una carencia de reflexión sobre lo que se aprende y una lengua requiere ser explorada para comprender su estructura. Por consiguiente, hay una dependencia profesor-estudiante en donde el último sujeto requiere de la presencia del docente para aprender. En la actualidad se requiere que los estudiantes sean independientes, que tengan desarrollada una autonomía que sea parte del proceso educativo, que tengan la iniciativa para seguir aprendiendo y no dejar todo el trabajo al docente. Éste debe guiar el proceso de manera que pueda mostrar al estudiante una forma de llegar a una autonomía.

### **1.5. Una referencia para la enseñanza de lenguas**

Los métodos han sido diseñados para guiar el proceso de aprendizaje de lenguas, además de estos, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas existe el Marco Común Europeo de Referencia. Este Marco es un proyecto de política lingüística en el Consejo de Europa que diseñó una unificación de directrices para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Proporciona una base común para elaborar programas de lenguas, exámenes, manuales, certificaciones, entre otros documentos relacionados con las lenguas. El Marco de Referencia da la oportunidad de conocer el progreso de los estudiantes y definir el nivel de desarrollo de la lengua. En la actualidad, los planes de estudio, los manuales, las certificaciones, entre otras pruebas, están basadas en este Marco, así que es importante conocerlo y mencionar algunas de las propuestas y sobre todo para fines de esta investigación es indispensable estar al tanto de su posición sobre el autoaprendizaje (MCRL, 2002).

La razón por la que se hace mención del Marco en este trabajo es a causa de su importancia, pues básicamente este Marco es tomado en cuenta para organizar cursos y los manuales utilizados en los manuales se basan en él. Con la clasificación de niveles que tiene establecido es más sencillo guiar la enseñanza y el aprendizaje de una lengua. Con ello las estrategias que se establezcan van a ser guiadas con la clasificación y habilidades que este Marco indica. Así que el nivel de conocimiento de la lengua puede ser identificado con las destrezas y habilidades de cada uno de los niveles. Es importante mencionar que no sólo se trata de adquirir las habilidades lingüísticas sino también las destrezas pragmáticas y sociolingüísticas son importantes. El MCRL (2002) propone un enfoque orientado a la acción, en él se indica que los estudiantes de lenguas son considerados agentes sociales que tienen tareas específicas en la sociedad, no sólo relacionadas con el uso de lenguas. Esto implica el contexto social, en donde el individuo se relaciona con otros y están en juego otros aspectos como la cognición, las emociones y otras capacidades utilizadas en el proceso de socialización. Este enfoque implica que haya contacto con otros y en el caso de un contexto escolar, los estudiantes y los profesores interactúan para realizar actividades tanto lingüísticas como sociales.

El Marco muestra un conjunto de niveles que señalan las destrezas y habilidades que el estudiante debe poseer en cada nivel. Para fines de esta investigación se mencionará el nivel que los estudiantes desarrollarán a través de la propuesta. Las capacidades lingüísticas de comunicación son aquellas actividades que son observables y pueden ponerse en práctica. Estas habilidades son la expresión oral, la expresión escrita, la producción oral y la producción escrita. En cuanto a la expresión oral, en el nivel A2, el estudiante sabe hacer una presentación o descripción sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias y mencionar cosas o actividades que le gustan o no le gustan. En la expresión escrita, el individuo puede escribir una de serie frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos. En la comprensión auditiva, el estudiante es capaz de comprender frases y expresiones relacionadas con situaciones de la vida cotidiana. En la comprensión lectora, los individuos pueden comprender textos breves y sencillos con un vocabulario habitual (MCRL, 2002)

El Marco también hace referencia a diversas competencias, entre ellas se encuentran: las competencias declarativas (saber) relacionadas con el conocimiento sociocultural, conciencia intercultural, y conocimientos externos al sujeto. La capacidad de aprender (saber aprender) indica que es la habilidad para observar y participar en nuevas experiencias e incorporar nuevas experiencias a los conocimientos existentes. También postula el desarrollo de competencias comunicativas en donde se incluyen las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas con la finalidad de comunicarse correctamente. En cuanto al desarrollo del autoaprendizaje se mencionan los dos actores del proceso educativo: el docente y el estudiante. El docente es quien debe tomar decisiones con respecto a las actividades que propone a los discentes. Además, deben realizar un seguimiento para observar el progreso de los estudiantes y los apoyen en superar dificultades. De acuerdo al MCRL (2002) son pocos los estudiantes quienes toman la iniciativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La mayoría aprende con un papel pasivo en donde sigue instrucciones, pero no tiene la oportunidad de mediar las actividades. Cuando termina el aprendizaje formal, éste debe ser autónomo y se puede enseñar a “aprender a aprender” para que el estudiante pueda ser consciente de la forma en la que aprende. Esto se puede lograr durante el proceso de enseñanza-aprendizaje al dar la oportunidad al estudiante de tomar decisiones y reflexionar sobre su propio aprendizaje a partir de aspectos metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación.

El proceso de autoaprendizaje es un aspecto que es tomado en cuenta por este Marco de Referencia. El estudiante debe ser capaz de aprender fuera del contexto escolar, pero muchas veces el discente espera que los conocimientos sean dados por el docente y esto impide que desarrolle una autonomía. El docente es un personaje que puede apoyar al estudiante en el camino hacia la autonomía y requiere de compromiso docente de manera que la práctica tradicional pueda ser cambiada por una en donde el estudiante se sienta inmerso en este proceso.

## **1.6. Conclusiones**

En este capítulo se ha visto la importancia de los idiomas en la actualidad, es necesario mantener una igualdad lingüística para una diversidad cultural. Esta diversidad permitirá la reducción de la discriminación social y lingüística que se vive en nuestros tiempos. Esta

discriminación desencadena muchos problemas sociales ahora, en donde algunas personas tienen limitaciones en sus trabajos o en su propio país para obtener empleos y oportunidades que podrían tener en su propia comunidad. No se trata de ignorar o erradicar el inglés como lengua hegemónica sino de dar el lugar e importancia que merecen las lenguas en el mundo.

La interculturalidad es un paso para lograr esta igualdad ya que es a partir del respeto hacia otras culturas que esto se puede conseguir. Y este respeto puede empezar a darse desde el momento en el que nos interesamos en conocer otra cultura y una manera de acercarse a ella es a través de la lengua. El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no es algo que se dé de la noche a la mañana por eso es que se han propuesto métodos que pueden facilitarlos o muchas veces complejizarlos. Se podría comparar un método con una receta de cocina en la que si seguimos correctamente los pasos no debería haber problemas para obtener un buen resultado. Pero muchas veces, a pesar de que se sigan los pasos, suelen no salir como esperábamos debido a que no siempre vamos a conseguir los mismos ingredientes, o tal vez conseguiremos algo similar, quizá también la técnica que utilicemos para batir no sea la adecuada. Lo mismo sucede con los métodos de enseñanza aprendizaje porque quizá sepamos qué hacer, pero en el proceso nos encontramos limitantes como una desorganización en la enseñanza, diferentes habilidades en los estudiantes o desmotivación en los alumnos. Por lo tanto, en esta investigación se quiere obtener una receta en la que quizá no se pueda conseguir todos los ingredientes, pero sí utilizar aquellos en los que se pueda obtener un buen resultado.

Como se puede observar a lo largo de este capítulo, el docente tiene un papel importante en el proceso de enseñanza aprendizaje porque es él quien orienta al estudiante. Por lo tanto, la orientación del aprendizaje de una lengua es lo que va a permitir un aprendizaje en el estudiante. La presente investigación busca la manera en que el aprendizaje de estudiantes puede ser guiado para conducirlos a un autoaprendizaje. Las teorías y métodos de enseñanza del aprendizaje de lenguas que se abordan líneas arriba, abordan diferentes perspectivas y la mayoría de ellas pretenden resolver problemas desde el estudiante. Es decir, todos ellos tienen el objetivo de mejorar la conducta, las habilidades, la comunicación, la gramática, entre otros aspectos. La presente investigación, tiene también el propósito que el estudiante adquiera un rol protagónico y activo en su propio aprendizaje.

Lo que no se considera hasta ahora es de qué manera puede el docente orientar al estudiante en su aprendizaje. Por lo tanto, se utilizará la teoría de la enseñanza porque se integra el papel del docente o guía como orientador sin reducir el papel del estudiante. Esto indica que el objetivo del proceso será el desarrollo de habilidades del estudiante en sí, pero se añade la guía docente para facilitar el proceso. Con la teoría de la enseñanza, el estudiante puede tener un desarrollo psíquico que va a permitir la comprensión de la lengua. A diferencia de otras teorías como el conductismo que busca el cambio de conducta y aprendizaje mecanizado, la teoría de la enseñanza se dirige hacia la orientación de manera que el estudiante puede comprender y no sólo memorizar la información.

La comprensión de la información se generará a partir de la interacción, esta es la razón por la cual se mencionó su importancia dentro del enfoque interaccionista. La teoría de la enseñanza considera importante la interacción ya que todos los conocimientos se desarrollan a partir de contacto con otros. Esto se ve claro, por ejemplo, en el desarrollo de la lengua, así que, en términos de educación, el docente es quien debe interactuar con el estudiante para que éste obtenga las habilidades o conocimientos. No sólo se trata de obtener información a través del docente para aprender, sino que es el docente quien debe organizar la orientación de la enseñanza de manera que el estudiante puede conocer el proceso para encontrarse en un proceso de autoaprendizaje de un idioma. El objeto de estudio de la teoría de la enseñanza es la orientación hacia la actividad, por lo tanto, dentro de esta investigación la orientación es llevar al estudiante hacia el autoaprendizaje del francés. Por lo tanto, el estudiante al ser orientado por alguien que tiene conocimiento obtiene las herramientas adecuadas para apropiarse del nuevo conocimiento.

Entonces, dentro de esta investigación se busca orientar al estudiante hacia un autoaprendizaje de la lengua. En el capítulo siguiente se mencionará a detalle lo que es el autoaprendizaje ya en diversas investigaciones se nombra como aprendizaje autodirigido o autonomía de aprendizaje. Cabe destacar que dentro de esta investigación la teoría de la enseñanza es el fundamento para la creación de métodos y herramientas. Además, junto con la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación se creará el ambiente adecuado junto con la teoría para un autoaprendizaje del francés.

## **CAPÍTULO II.**

### **2. Autoaprendizaje**

El autoaprendizaje es un término que ha sido nombrado de diversas maneras y se suele creer que se relaciona con el aprendizaje en solitario. De igual manera suele ser nombrado por otros investigadores como aprendizaje guiado, aprendizaje autodirigido, entre otros. El proceso de autoaprendizaje es guiado de manera que puedan desarrollarse habilidades como la autonomía, metacognición y autorregulación. En las líneas siguientes se definirán conceptos y nombrarán investigaciones que han relacionados estos términos con los de la enseñanza de lenguas. Con ello se podrá dar cuenta del estado actual de estos conceptos en el área.

#### **2.1. Aproximación al concepto de autoaprendizaje**

El autoaprendizaje es un concepto que es definido como un aprendizaje hecho por sí mismo de acuerdo a la Real Academia Española. En la presente investigación, este concepto es visto desde una perspectiva de interacción ya que un individuo requiere de otros para poder construir para sí conocimientos. En el área de lenguas es un concepto que ha evolucionado de acuerdo a las necesidades de los diferentes contextos en los que se ha manejado. A lo largo de este escrito se podrá visualizar las diferentes perspectivas de diversos autores que han hablado sobre el tema. Cabe destacar que se dará una visión desde el área de lenguas.

Las necesidades para aprender un idioma han cambiado con el tiempo. En la actualidad más personas desean hablar otro idioma debido a la cercanía que existe con otros países. En la era de la globalización, la educación a distancia hace posible esta proximidad, por lo tanto, hay más oportunidades para conseguir empleos en otros países, realizar intercambios y realizar viajes. Así que, aprender un idioma se ha vuelto una necesidad para encajar en el mundo competitivo en el que ahora nos encontramos. Entonces, muchas personas se ven en la necesidad de aprender un idioma, hay quienes son totalmente autónomos, pero esto no sucede con la mayoría porque consideran necesario la figura de un guía o profesor que pueda mostrarle estrategias y qué camino seguir. Por lo tanto, este proceso es llamado autoaprendizaje; éste ha sido un concepto relevante en el área de lenguas con el fin de dar las herramientas necesarias al estudiante para gestionar su aprendizaje.

Para dilucidar lo que es autoaprendizaje, se nombrarán dos casos en los que dos personas se encontraron en un proceso de aprendizaje de lenguas. Uno de ellos es Sylvain, un francés que a la edad de treinta años trabajaba medio tiempo en el museo de Orsay. Su pasión ha sido el aprendizaje de lenguas y en su tiempo libre se dedicaba a estudiarlos con ayuda de una gran variedad de libros, diccionarios y materiales que le permiten mejorar. Sylvain habla más de doce idiomas y en el momento de ser cuestionado sobre sus capacidades en lenguas, dijo estar en proceso de aprender otros cinco. Como se puede observar Sylvain es un hombre que ha tenido la pasión y las ganas de aprender un idioma y de alguna u otra manera, el proceso de aprendizaje de una lengua ha sido fácil para él por el tiempo disponible con el que cuenta. Además, no ha contado con ayuda de algún profesor o guía (Barbot, 2001).

Otro caso es el de Ignasi, un hombre catalán de treinta y tres años, responsable del área de exportación e importación de una empresa de jugos de frutas, está en el proceso de aprender portugués. Utiliza manuales para autoaprender, revistas y ve programas de televisión en el idioma portugués. A pesar de esto, sentía frustración al no tener un acompañamiento el cual pudiera guiar el proceso de aprendizaje de una lengua (Barbot, 2001). Como se puede observar Sylvain tiene las herramientas para autoaprender, es decir, él posee una autonomía, un autocontrol y ha desarrollado la metacognición para el desarrollo de lenguas. Sin embargo, Ignasi aún no ha desarrollado estas habilidades por completo, él necesita un guía que pueda orientar la adquisición de los saberes. El proceso que Sylvain ha desarrollado es el de autoaprendizaje mientras que Ignasi necesita una orientación para lograrlo.

Han sido diversas investigaciones que han tratado el tema del autoaprendizaje en lenguas y este proceso es llamado de diversas maneras como: aprendizaje autodirigido, aprendizaje guiado, autonomía en el aprendizaje; pero en el presente escrito será referido como autoaprendizaje. Este concepto de autoaprendizaje fue seleccionado por el significado etimológico de la palabra “auto” en griego que se refiere a “por sí mismo”. Esto hace referencia a que alguna acción realizada por alguna persona recae en sí misma. A pesar de que el término se refiera a una acción realizada por sí mismo, se debe de mostrar cómo hacerlo, es decir se necesita alguien que indique el camino a seguir. De acuerdo con Barbot (2001) el hecho de que el término de autoaprendizaje haga referencia a una acción que incurre

en sí mismo no señala un solipsismo en el aprendizaje. Recalca que la autonomía es un requisito para una comunicación correcta que refleja el control de sí mismo. El autoaprendizaje es un proceso en el que se requiere del docente y el estudiante para la adquisición del conocimiento. Para llegar al punto en el que el discente aprende por sí mismo, es importante mostrarle las herramientas para que pueda hacerlo. El estudiante que autoaprende es aquel que ya ha pasado por diferentes procesos cognitivos. Estos procesos deben ser estimulados por el docente a través de una orientación, así como la teoría de la enseñanza lo recalca.

En el caso de lenguas, el proceso de autoaprendizaje nombrado en esta investigación será un acompañamiento profesor-estudiante con la finalidad de que el estudiante desarrolle habilidades como autonomía, autorregulación y metacognición. Barbot (2001) menciona el término de autoaprendizaje para referirse a dos procesos: el institucional para referirse al contexto escolar que conduce al estudiante a responsabilizarse de su aprendizaje y el autoaprendizaje (a secas) que se refiere al proceso en el que el estudiante desarrolla habilidades. El último término será el que va a ser utilizado en esta investigación con el fin de dar herramientas al estudiante para que éste pueda ser autónomo y tenga un autocontrol de su tiempo y espacio de aprendizaje.

El término de autoaprendizaje en lenguas fue abordado por primera vez en el Centro de Investigación y de Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas (CRAPEL) en los años 70. El autoaprendizaje mencionado por este Centro, recalca tres aspectos importantes: establecer objetivos claros para que los estudiantes puedan aprender a aprender, la disposición de materiales adecuados para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación de profesores (Collado, 2009). Por lo que se puede observar es que el docente debe estar inmerso en el proceso educativo de autoaprendizaje. El profesor debe mostrar a los estudiantes de qué manera ellos deben avanzar en la construcción del conocimiento. La organización de los conocimientos será primordial para el desarrollo de la autonomía. Ésta al ser un punto clave dentro del autoaprendizaje requiere una conceptualización que será mostrada en el siguiente apartado.

## 2.2. Autonomía

En diferentes investigaciones el concepto de autonomía es manejado de tal forma que se indica un desarrollo de autoaprendizaje. Esta autonomía será lograda a partir del autoaprendizaje para desarrollar esta independencia y para lograrlo debe existir un proceso guiado. Dado que se habla de autonomía es importante conceptualizarlo para identificar y comprender el concepto de autoaprendizaje. Diversas investigaciones han utilizado a la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Hay ciertos aspectos que pueden ser tomados en cuenta sobre estas investigaciones, debido a que dan un significado similar o igual al atribuido en esta investigación. Dentro de la presente investigación, la autonomía se considera como una dimensión del autoaprendizaje, es decir el estudiante que auto aprende tiene la capacidad de ser autónomo. Junto a este concepto se mencionará la autorregulación y la metacognición como dimensiones de autoaprendizaje.

A continuación, se van a retomar aspectos que Barbot (2001) aclara sobre la autonomía y son ideas que se retoman para definir la autonomía en el presente escrito. En primer lugar, la autonomía es un fin y un medio. Es un medio porque durante el proceso de autoaprendizaje el estudiante debe tomar decisiones y hacerse cargo de situaciones como la búsqueda de vocabulario, revisión de reglas gramaticales, control de su tiempo para realizar las actividades, entre otros. Cabe destacar que el docente es quien tiene control sobre la orientación, es quien elige las actividades y el estudiante debe disponer de tiempo y otros elementos para realizarlas. Es un fin porque se tiene como objetivo que el discente adquiera estrategias que le permitan ser autónomo en su aprendizaje. En segundo lugar, indica que la autonomía no es sinónimo de individualismo. Para ser autónomo se debe tomar en cuenta el contexto para interactuar y así construir una independencia. Por lo tanto, el trabajo en equipo o en pareja acelera el desarrollo de la autonomía. En tercer lugar, hace mención del desarrollo de la metacognición durante el proceso educativo, es decir aprender a aprender. Muchas veces se presupone que todos saben aprender por sí mismos, pero esto no es así. Para el desarrollo de la metacognición es importante mostrar una guía de aprendizaje.

De acuerdo con Baisnée (2008), el desarrollo de la autonomía en los estudiantes permite auto-evaluarse y reflexionar sobre el propio aprendizaje. El estudiante que posee autonomía define los objetivos y el contenido, escoge los métodos y técnicas conforme a sus

estilos de aprendizaje. Entonces, la autonomía es un concepto que indica la capacidad del discente para gestionar su aprendizaje. Esta capacidad requiere lo compromiso y responsabilidad en los discentes, por tanto, se deben tener en cuenta diversos pasos previos para conseguirlo. El proceso para conseguirlo es a través del autoaprendizaje en donde el docente es quien escoge los métodos y las técnicas para la enseñanza de manera que el estudiante pueda aprender reflexivamente y evitar un aprendizaje mecánico. Así, el estudiante estará habituado a tomar decisiones a identificar estrategias para más adelante gestionar su aprendizaje. El discente tendrá la capacidad para gestionar su aprendizaje a partir de la orientación dada. En esta investigación se retoma lo mencionado por Baisnée (2008), el concepto de autonomía no debe ser confundido con el estudio individual. El autoaprendizaje es conocer a través del docente estrategias para aprender a aprender. No sólo se trata de aprender de manera mecánica, sino que el docente diseñe actividades para que el estudiante reflexione sobre lo que está aprendiendo. De esta manera el aprendizaje no se dará a partir de la memorización puesto que es necesario reflexionar sobre el tema.

Además, esta autora hace referencia a lo social de la autonomía, es decir, se aprende a través del contacto con los demás. Esta afirmación es compartida con la definición de autoaprendizaje; es importante encontrarse en un medio social para el desarrollo de la lengua. En el caso de esta investigación, la autonomía será el objetivo que los estudiantes tendrán que desarrollar a través de las estrategias de enseñanza. Por lo tanto, el autoaprendizaje de una lengua es el proceso en el que los estudiantes son guiados por el docente para el aprendizaje de la lengua. Este aprendizaje debe ser comprendido de forma integral para construir los nuevos conocimientos.

Burbat (2016) menciona una incertidumbre al momento de poner en práctica a la autonomía en sí, puesto que es un concepto idealista, ya que, lo que todo docente desea es desarrollarla en sus estudiantes. En el momento en el que se desea transmitir estrategias para el desarrollo de ésta, puede suceder que tanto el docente como el estudiante se sientan desubicados por no saber cómo desarrollar la autonomía. Una de las causas de esta desorientación es la interpretación que dan diversas disciplinas a este concepto. Schmenk (2010) afirma que el problema no es que existan diferentes percepciones del concepto, sino que no se tenga claro el concepto que nosotros utilizamos. Así que, con esta confirmación,

abordó diferentes perspectivas de lo que es autonomía. Una de ellas la nombró “situativo-tecnicista”, en la cual carece de un apoyo u orientación pedagógica. A esto se le denomina “autoaprendizaje”. En el caso de este autor, autoaprendizaje es definido como una habilidad del estudiante para ser capaz de seleccionar las actividades que el mismo cree conveniente para su aprendizaje. Por lo tanto, con este concepto Schmenk (2010) da a entender que para autoaprendizaje no se requiere de guía. A diferencia de ese punto de vista, para fines de esta investigación se tiene denominado al autoaprendizaje como un proceso que debe seguir el estudiante con guía docente para llegar a desarrollar autonomía.

Otra de las interpretaciones del concepto de autonomía dada por el autor mencionado líneas arriba es la “pedagógico-didáctica”, en ella recalca la importancia de un asesoramiento al estudiante y pierde importancia la enseñanza debido a que se centra en el aprendizaje. Esta interpretación queda muy limitada para definir este escrito porque se requiere en el proceso educativo al docente y estudiante, por lo tanto, esta interpretación es reduccionista en la práctica docente. Otra representación es la “estratégico-tecnicista” que da importancia al uso de estrategias para obtener un aprendizaje eficiente. Esto va de la mano con una cuestión de dar más peso al uso adecuado de las estrategias y se centra en el proceso, pero deja de lado la orientación docente y al estudiante. Enseguida se menciona una autonomía “constructivista” en la que el aprendizaje se considera un proceso personal en donde el sujeto reconstruye la realidad a partir de experiencias del pasado y la actualidad. Esta concepción es la adecuada para describir este trabajo de investigación porque el discente construye sus conocimientos a partir de una guía docente. Finalmente se menciona a la autonomía como un proceso “psicológico-evolutivo” en el que la experiencia externa al sujeto es la que influye en el estudiante. Entonces al estar en contacto con otras personas; el papel del docente es importante ya que es él quien puede guiar al estudiante.

Con base a lo expuesto por Schmenk, podemos establecer que la concepción de autonomía que determinamos para esta investigación está situada en la idea “constructivista” y “psicológico-evolutivo” ya que es a partir de la realidad externa del sujeto que se quiere influenciar a éste para que con los saberes que él posee, pueda construir el conocimiento. En este caso es el docente quien va a permitir al estudiante construir el saber a partir de la elección de herramientas que apoyen el proceso educativo. No se reduce el papel docente

porque es el primer paso a seguir para la construcción del conocimiento, pero se tiene una orientación al aprendizaje. Más adelante, el discente será capaz de llevar su proceso educativo a partir de las habilidades desarrolladas durante la orientación.

Hasta este momento, se han nombrado conceptos mencionados en investigaciones en Europa, ahora para acercarse más al contexto mexicano, se mencionarán investigaciones en América latina. Una de ellas es en Colombia, en la que Cabrales, Cáceres y Feria (2010) hacen referencia a investigaciones nacionales en las que se toca el tema de autonomía. En ella se afirma la escasa implicación del docente en el proceso de autonomía en el estudiante. En las investigaciones realizadas en este contexto, tuvieron diferentes propósitos como describir las perspectivas de los estudiantes y docentes del concepto de autonomía. También en estas investigaciones relacionan el uso de las TIC para el desarrollo de la autonomía. Otra perspectiva se relaciona con los trabajos por proyectos con el fin de que los estudiantes aprendan a aprender. Esto conlleva a que los estudiantes decidan qué deben aprender y fijar sus metas. Otra propuesta menciona los factores que inciden en la autonomía, éstos son: elementos del individuo en sí y componentes externos al sujeto.

Como se puede observar, existen diversas aportaciones en la autonomía de aprendizaje de una lengua. A pesar de las contribuciones no existe alguna que mencione el término de autoaprendizaje, que es visto en esta investigación como el proceso para el desarrollo de la autonomía. Además, las investigaciones carecen de una guía del docente porque buscan que el estudiante sea autónomo de forma inmediata. Para que el sujeto tenga autonomía se debe pasar por un proceso de autoaprendizaje de manera que el docente diseñe la orientación del aprendizaje. Esta orientación va a permitir que se desarrolle la dimensión de la autonomía. Parte de nuestra conceptualización de autonomía coincide con la visión del trabajo de Cabrales, Cáceres y Feria (2010). El docente debe seleccionar los recursos para guiar de manera adecuada a los sujetos. Entonces, los trabajos independientes que se proponen a los estudiantes requieren de un acompañamiento. El proceso de autoaprendizaje, por tanto, no es sinónimo de trabajo en solitario, pero sí la autonomía le permitirá lograr que los estudiantes gestionen su aprendizaje.

Otra investigación llevada a cabo en Ecuador da aportes sobre el concepto de aprendizaje autónomo y de autoaprendizaje en el cual ambos conceptos son vistos como sinónimos (Flores y Meléndez, 2017). Además, se menciona que estos conceptos no requieren de alguien que dirija el aprendizaje. Estos dos conceptos, vistos como sinónimos, son definidos como un proceso en el que el estudiante auto regula el aprendizaje. Como se ha mencionado en este escrito, el autoaprendizaje es un proceso en el que el docente regula el aprendizaje con la elección de materiales, estrategias, entre otros elementos. Por lo tanto, el autoaprendizaje es un proceso de acompañamiento en el que el estudiante puede, con el paso del tiempo, desarrollar un aprendizaje autónomo, puede auto regular el aprendizaje y desarrollar la metacognición. En este caso, la autonomía requiere ser desarrollada a base de una orientación.

### **2.2.1. Antecedentes del concepto**

Es de importancia dar a conocer los antecedentes del concepto de autoaprendizaje y autonomía para comprender la evolución de los mismos. El origen de los conceptos de autonomía, autodirección y autoaprendizaje se remontan a los años 70 en Europa. En este tiempo, dos organizaciones se encuentran interesadas en estos conceptos. Una de estas organizaciones es el Consejo Europeo; ésta es una organización internacional que tiene como objetivo promover la defensa y fomento de los derechos humanos. Por otro lado, se encuentra CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) Centro de Investigaciones y aplicaciones pedagógicas en Lenguas. Estas dos organizaciones se encontraban en un mismo contexto: introducción del concepto de comunicación en lenguas (Barbot, 2001). Las competencias hacen referencia a las habilidades comunicativas: comprensión escrita – oral y producción escrita – oral. Esto refleja el interés por un aprendizaje integral de las lenguas y menos mecanizado.

A partir de la introducción de estas competencias, se empieza a reflexionar sobre las necesidades de los estudiantes y sobre una pedagogía por objetivos. Esto conlleva a una reflexión sobre la complejidad en el aprendizaje de lenguas porque diferentes elementos como objetivos, estrategias o materiales se encuentran en interacción. Todos estos elementos están centrados en el estudiante puesto que el proceso educativo cambia de la memorización y lo mecánico del aprendizaje a la conciencia del aprendizaje. Es decir, desde ese momento

se hizo énfasis en aprender a aprender para que los discentes estuvieran conscientes de cómo aprender. De este modo el aprendizaje se vuelve autónomo porque cada estudiante presta atención a los procesos mentales que sigue para adquirir un conocimiento. Además, se habla en ese tiempo sobre la enseñanza a los adultos de modo que éstos puedan responsabilizarse de su aprendizaje con ayuda de métodos (manuales para el aprendizaje de una lengua extranjera) entre otros materiales (Barbot, 2001).

Como se puede observar, el desarrollo de autonomía surgió como una necesidad en la actualidad que se vivía en ese entonces, como la falta de reflexión sobre lo que se aprende y un exceso de memorización. Si regresamos al presente, se observa que han pasado ya varios años de esa situación, pero a pesar de los cambios que se han producido, las necesidades son otras, pero también la necesidad de autoaprendizaje lo vuelve a ser. A pesar del desarrollo de las TIC y otros métodos de enseñanza-aprendizaje, aún existe hasta nuestros días el aprendizaje por memorización y falta de reflexión. Esta situación está presente quizá porque se considera aún que la memorización resulta más efectiva para el aprendizaje de idiomas. En definitiva, se busca cambiar esta mentalidad y considerar al estudiante como un individuo capaz de desarrollar habilidades para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y ser autónomo.

En el Estado del arte de Benson (2006) se ha podido mostrar el concepto de autonomía al considerar diferentes investigaciones, publicaciones, revistas, entre otros.). Indica que el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas fue por primera vez introducido a mediados de los años 70. La autonomía fue concebida como una habilidad para hacerse cargo del propio aprendizaje. Más adelante, fue definido como una situación en la que el aprendiz es responsable de todas las decisiones relacionadas con su aprendizaje y la implementación de esas decisiones. Se pusieron en práctica experimentos con adultos, ya que éstos no tenían el tiempo suficiente para ir a clases presenciales, por lo que se creía necesario una autonomía para aprender un idioma. Más adelante el concepto fue re conceptualizado para ser aplicado en las clases presenciales. Además, algunas contribuciones fueron sobre la identificación de la autonomía como atributo del sujeto y no como una situación de aprendizaje. Esta última idea es considerada importante en este escrito, ya que fundamenta la idea de que la autonomía es una capacidad del individuo, mientras que el autoaprendizaje es una situación o un proceso

de enseñanza- aprendizaje. Este proceso debe ser estructurado por el docente para una mejor comprensión del conocimiento por parte del estudiante. Como se puede observar, el concepto de autonomía ha cambiado a lo largo del tiempo. Antes, el proceso de enseñanza de lenguas solía basarse en la memorización de la estructura de lengua, pero ha sido de gran importancia considerar el proceso mental del sujeto para aprender. Cuando alguien conoce la manera en la que aprende, resulta menos complicado aprender un idioma. Por ello, es importante conocer más sobre el tema de metacognición.

### **2.3. Metacognición**

El proceso de autoaprendizaje requiere de un estudiante autónomo, por lo tanto, es necesario el desarrollo de la metacognición. En este apartado se darán a conocer artículos o trabajos que conceptualizan la metacognición. Junto con la conceptualización se realizarán comentarios sobre qué visión se da a este término en el presente trabajo. Para conceptualizar se considera primordial nombrar el origen de este concepto para poder entender la visión actual. El precursor del término es Flavell, un psicólogo estadounidense quien define a la metacognición como el conocimiento sobre el conocimiento. Es decir, tener conocimiento sobre los demás y sobre sí mismo (saber qué tanto se nos dificulta un tema y compararse con otros), conocimiento sobre estrategias (conocer de qué manera más eficaz se puede llegar a un objetivo) y conocimiento sobre la tarea o actividad a realizar (identificar las características y el nivel de dificultad de la tarea) (Noël y Cartier, 2016). Entonces se observa que Flavell considera a la metacognición como un proceso en el que el conocimiento de elementos internos y externos del individuo deben estar presentes.

Estos procesos hacen posible la autonomía en el estudiante, ya que él controla los aspectos que están dentro y fuera de él. En el ensayo de Osses y Jaramillo (2008) se menciona que la metacognición es una oportunidad para que los discentes sean personas activas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este ensayo, con visión constructivista, las autoras distinguen dos aspectos: “saber qué” y “saber cómo”. Para el primero hacen referencia al conocimiento metacognitivo, es decir conocimiento de uno mismo como estudiante, por ejemplo, conocer las fortalezas o áreas de oportunidad; conocimiento de las estrategias y sobre la tarea (éstos también nombrados por Flavell). En cuanto al “saber cómo” hacen alusión al papel activo del estudiante en el proceso educativo, en el cual éste tiene la

capacidad para dirigir su aprendizaje. Este papel activo es uno de los objetivos de este trabajo, por lo tanto, hay que dar al estudiante las herramientas para que lo sea. Enseñar a aprender es ahora una necesidad, lo es porque los estudiantes se encuentran acostumbrados a un ritmo de aprendizaje basado en la memorización, entonces los individuos no razonan de qué manera aprenden.

Ahora, en el caso anterior se mencionó el concepto de metacognición proporcionado en un ensayo, en donde se nombra la importancia de la metacognición para el aprendizaje. Ahora será mencionada una definición dentro de una investigación en el área de lenguas. Dentro de la investigación, Mayora (2013) puso énfasis en la habilidad lectora del inglés, así que ese trabajo tuvo como propósito conocer si estudiantes utilizan la metacognición para comprensión lectora. La definición dada coincide con el ensayo anteriormente mencionado, la metacognición contiene dos acepciones: conocimiento declarativo que hace referencia al saber qué, esto es el conocimiento sobre procesos cognitivos propios. Y el otro es el conocimiento procedimental “saber cómo” que hace referencia a la aplicación de estrategias, el control y la evaluación. Por lo tanto, la metacognición en el presente escrito será considerada de la siguiente manera: tener consciencia de cómo se aprende y tener control del proceso cognitivo a partir del conocimiento de nuestras habilidades.

En la investigación de Mayora (2013) se obtuvo como resultado que todos los estudiantes utilizan la metacognición en la lectura del inglés. Cabe destacar que los resultados se obtuvieron con la utilización de un cuestionario en donde los estudiantes indicaban las estrategias metacognitivas que cada uno de ellos utiliza. Las estrategias metacognitivas más utilizadas fueron: conciencia de la responsabilidad como estudiante de un idioma, utilización recursos para la realización de una tarea, comprender con facilidad los textos, controlar el proceso de memorización y resolver con facilidad tareas sobre del contenido del texto. Por lo que se puede observar los resultados obtenidos son en base a las respuestas de los estudiantes. Las respuestas de los estudiantes quedan muy ambiguas debido a que se sabe los resultados, es decir se conoce que ellos comprendieron los textos con facilidad y pudieron resolver las tareas, pero no se sabe cómo fue el proceso para lograrlo. Hace falta adentrarse en el proceso metacognitivo del estudiante y una manera de conseguirlo es a partir de un proceso de acompañamiento.

El proceso de acompañamiento debe ser el momento en que el docente puede utilizar estrategias que permitan al estudiante tomar decisiones. Además, si el guía permite que los estudiantes utilicen estrategias para conocer la estructura de la lengua o el tema que quiere que adquieran de manera consciente, el estudiante debe ser capaz de reconocer cuáles son sus fortalezas y áreas de oportunidad. Así, podrá poner en práctica sus habilidades metacognitivas. Al considerar las conceptualizaciones proporcionadas en líneas anteriores, se puede afirmar que la metacognición es un proceso que requiere que el individuo sea consciente de cómo aprender, es decir pueda distinguir con facilidad la manera en la que aprende, por ejemplo, a base de repeticiones, de organización de información, de comparaciones, entre otras. Además de la conciencia, también requiere conocer estrategias que debe aplicar en el proceso de aprendizaje, es decir, el estudiante identifica cómo aprende y además conoce estrategias que facilitan el proceso de aprendizaje, por ejemplo, si sabe que aprende al organizar una información la estrategia que puede utilizar es un organizador gráfico. Así que la metacognición es un proceso articulado de estrategias para aprender.

Enseguida, será mencionado otro artículo que está ligado con el aprendizaje de una lengua extranjera. Delmastro (2010) da a conocer el papel del docente y la metacognición. Refiere al docente como un orientador que proporciona al estudiante la autonomía para aprender a aprender. Es el personaje principal para proveer el andamiaje instruccional que apoyen al estudiante a desarrollar las habilidades comunicativas. En el artículo de Delmastro se habla de un modelaje por parte del docente, el cual consiste en que el docente suministre un andamiaje para generar la metacognición en los estudiantes. Para realizarlo propone las siguientes actividades: para planificar es necesario explicitar los objetivos de enseñanza, preparar el entorno de enseñanza, organizar recursos, estructurar metas individuales o grupales, estimular actitudes positivas y estructurar tareas académicas. Para monitorear las estrategias menciona que se deben asignar roles para trabajo en equipo, presentar estrategias, auxiliar al estudiante en las tareas, realizar preguntas de inducción durante la práctica guiada, utilizar listas de cotejo, monitorear conductas de estudiantes e identificar los niveles de interlenguaje (aproximación a la lengua extranjera con rasgos de la lengua materna).

Es importante dar un seguimiento a las actividades proporcionadas por los estudiantes ya que de esta manera se puede valorar el progreso de los estudiantes. Si alguna de las

actividades no resulta efectiva durante este seguimiento, puede ser momento de realizar cambios para favorecer al estudiante. En cuanto a las estrategias de evaluación Delmastro (2010) señala que el docente debe ser capaz de provocar preguntas de autocuestionamiento, coordinar mecanismos de valoración inter e intra individuales, diseñar instrumentos de valoración metacognitiva, valorar las actividades de aprendizaje, verificar los cambios en los estudiantes, re-ajustar actividades con poca efectividad y autovalorar la práctica docente. Con estos pasos, Delmastro (2010) da a conocer la importancia del docente para el desarrollo de la metacognición en el estudiante ya que se observa la implicación prácticamente total en el proceso.

Delmastro (2010) propone dos actividades para el desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de una lengua extranjera. Una de ellas es el portafolio, en la que el estudiante es capaz de observar su progreso en la entrega de trabajos que han sido previamente seleccionados para el desarrollo de la lengua. Con esta estrategia los estudiantes se encuentran inmersos en el proceso de aprendizaje ya que con ayuda de instrumentos le permiten la autorreflexión y la autoevaluación. Para que tenga éxito es importante de igual manera que el docente los guíe desde el principio, es decir que pueda proporcionar las características, las formas de evaluación, dar un seguimiento para orientar a los estudiantes en el proceso y una evaluación y cierre en donde se valore el progreso del estudiante a través de su voz y la del docente. La segunda actividad es la escritura en lengua extranjera; con ella se propone diferentes etapas. La primera etapa es la pre-escritura en donde se planifica el aprendizaje, la segunda etapa se compone de las estrategias de acomodación, en ella se organizan las ideas a partir de la selección de vocabulario (borradores) y por último está la etapa de evaluación que es donde se plasman las ideas de manera clara, es decir la escritura final. Entonces, con ello el estudiante tiene la capacidad de valorar su progreso entre los primeros pasos y el último. Para el éxito de la actividad de escritura es esencial la figura del docente en todo momento porque entre las etapas puede guiar al docente.

El artículo mencionado líneas arriba da a conocer que el docente es una figura importante para el desarrollo de la metacognición en los estudiantes. Coincide la visión con el presente trabajo ya que el docente es quien tiene que organizar, clasificar, guiar, mediar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera para que el discente pueda adquirir

estrategias para mediar el desarrollo de la lengua. A pesar del aporte del artículo, está dejando de lado muchos aspectos. El aprendizaje de la lengua requiere de varias habilidades comunicativas como lo es la comprensión de la lengua, la comprensión escrita, la producción escrita y la producción oral. En la investigación hace énfasis en la producción escrita pero no se toman en cuenta las otras habilidades comunicativas. Asimismo, pareciera más importante el desarrollo de la metacognición de manera explícita que el mismo desarrollo de la lengua.

Hasta ahora, se ha hablado del desarrollo de la metacognición en lenguas de manera presencial. Es momento de tratar el tema que compete en esta investigación. El proceso de autoaprendizaje a través de herramientas virtuales es uno de los aspectos que se presenta en esta investigación. Jaramillo y Simbaña (2014) abordan el tema de metacognición a través de recursos en línea. Estos recursos de acuerdo a este artículo potencian la metacognición del estudiante junto con las habilidades comunicativas. El blog es un recurso en línea que ayuda al desarrollo de la metacognición, esta herramienta virtual web 2.0 da oportunidad a los estudiantes de participar por medio de comentarios, observar la opinión de sus otras personas, interactuar con compañeros de clase y profesores. Las wikis dan la oportunidad de escribir de manera colectiva, las videoconferencias, el chat, clase virtual, entre otros. Lo que se puede observar es que estas herramientas ofrecen al estudiante la oportunidad de ser parte del proceso educativo porque a pesar de que el docente guía al estudiante, éste desarrolla la capacidad de administrar su tiempo, autoevaluarse, coevaluarse, conocer qué recursos benefician su destreza en la lengua extranjera.

Estos beneficios que aportan destreza van a variar por estudiante. Por ejemplo, alumnos que necesitan refuerzo en las habilidades de comprensión oral por la falta de práctica, los recursos que van a beneficiar al desarrollo de esta habilidad son audios como podcast, conversaciones o videos. Por lo tanto, éste al conocer esta área de oportunidad (conocimiento de sí mismo), éste puede utilizar los recursos y realizar actividades que puedan beneficiar el desarrollo de la comprensión como la repetición de audios, pausar los audios, escribir lo que haya captado de un audio, repetición de palabras, entre otros. Esto hace referencia a la aplicación de estrategias, el control y la evaluación. Así que, las herramientas virtuales dan herramientas para que los individuos puedan realizar acciones que por lo

general no realizan en una clase presencial, como el control de su tiempo, control de las actividades, búsqueda de información que desconocen, entre otras actividades que les permiten regular su aprendizaje. Esto les proporciona consciencia para saber de qué manera deben manejar estrategias para aprender. Cuando los estudiantes desarrollan metacognición hay una autorregulación en su proceso de aprendizaje. En las líneas siguientes, se abordará este término para esclarecer las diferencias entre metacognición y autorregulación.

#### **2.4. Autorregulación**

La autorregulación es un término que por lo general suele ser tomado como un sinónimo con la metacognición, pero existen diferencias entre estos dos conceptos. En el caso de la metacognición se hace referencia al conocimiento de sí mismo sobre cómo se aprende y la aplicación de estrategias para favorecer el aprendizaje. A diferencia de éste, la autorregulación toma en cuenta la interacción de los factores personales y contextuales, además es un proceso consciente (Sáiz-Manzanares y Pérez, 2014). En esta investigación se considera de relevancia la consciencia, ya que un proceso de aprendizaje consciente va a permitir al discente cometer menos errores y conocer que prácticas benefician o limitan su proceso de aprendizaje.

En la tesis doctoral sobre autorregulación presentada por Fréchette (2008), indica que este término se diferencia de la metacognición porque la autorregulación incluye tres aspectos: la conciencia metacognitiva, la utilización de estrategias de aprendizaje y el control motivacional. La primera se refiere a los conocimientos cognitivos y regulación que llevan al estudiante a explotar sus recursos internos. Las estrategias de aprendizaje permiten al estudiante a codificar, a abordar y a buscar información. Finalmente, el control motivacional se relaciona con la habilidad que tiene el aprendiente para determinar sus objetivos y adaptarse emocionalmente a las exigencias del aprendizaje. La autorregulación contiene fases que permiten explicar cómo el estudiante mantiene su proceso de aprendizaje. En primer lugar, está la planificación prepara el terreno de aprendizaje y se establecen objetivos. Después el control y la ejecución es la fase de actuación y regulación. Enseguida la autorreflexión que proporciona al estudiante reacciones hacia su proceso de aprendizaje. Entonces se puede observar que la autorregulación es un proceso en el que la metacognición

forma parte. En la autorregulación el estudiante es capaz de observar y aplicar elementos que mejoren su aprendizaje.

En la presente investigación, la autorregulación formará parte del proceso de autoaprendizaje porque los estudiantes deberán, a partir de las actividades propuestas, regular su aprendizaje. Esto será logrado a partir de la utilización de la modalidad e-learning, la cual las clases se dan de forma virtual. En la investigación de Segantin (2017), se enfoca en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación con la autorregulación y el aprendizaje de lenguas. En la investigación mencionada se utiliza un estudio de caso con la finalidad de conocer a profundidad una actividad específica y conocer las razones de los comportamientos de los individuos en un contexto de formación abierta a distancia. Los participantes de esa investigación fueron seleccionados de forma voluntaria y son estudiantes de maestría del organizado por el Centro de enseñanza e investigación de acción voluntaria en Ginebra (Centre d'enseignement et de recherche en action humanitaire de Genève). Cabe destacar que la lengua materna de los aprendientes son árabe, sindhi y urdú. Este estudio fue llevado a cabo en un contexto europeo y se seleccionó el curso "Elementary French". Es una formación en línea del francés como lengua extranjera realizado por Carnegie Mellon University. El curso tiene dos modalidades: una de ellas es de paga porque integra el acompañamiento de un grupo y el seguimiento de un docente, la segunda modalidad es gratuita y en ella no hay algún seguimiento, se trata de una auto formación. Esta última fue la que ha sido parte de la investigación.

El formato en línea a distancia de esta investigación no está diseñado para todo el mundo, puesto que los aprendientes deben tener auto disciplina, manejar la tecnología y tener un gran deseo por aprender el idioma francés. Fueron tres estudiantes quienes decidieron ser parte del proyecto sin seguimiento, ni estrategia impuesta, ni horario y tampoco lugar establecido. Los resultados se obtuvieron a partir de técnicas cuantitativas y cualitativas como lo son cuestionarios para conocer el perfil del estudiante, la motivación, conocimiento previo de francés, el aprendizaje en un curso a distancia y estrategias de aprendizaje. Las entrevistas con guía de observación fueron creadas para profundizar sobre los puntos abordados en los cuestionarios. También se ha pedido a los participantes realizar un diario en donde ellos puedan plasmar descripciones de las actividades realizadas (Segantin,2017).

Los aspectos positivos de los resultados de un estudiante son el gusto por la utilización de material audiovisual porque facilitan el proceso de aprendizaje, además la oportunidad de organizar su tiempo de acuerdo a sus necesidades suele ser algo que beneficia a los aprendientes. En cuanto a los aspectos que fueron negativos han sido comentarios sobre la necesidad de un seguimiento para hacer más eficaz el desarrollo de la lengua. Para el aprendiente es necesario el acompañamiento de docentes o estudiantes para practicar y recibir retroalimentación. En cuanto a las estrategias metacognitivas, el discente monitoreaba su aprendizaje y para regularlo volvían a escuchar audios, repiten de forma oral, toman notas y planifica actividades que requiere más tiempo. Una de las estudiantes menciona las ventajas del curso en línea, éstas son la posibilidad de gestionar el tiempo en el que realizaba las actividades. Además, que con los cursos en línea existe la posibilidad de realizar otras actividades sin interrumpirlas, como otros estudios. En cuanto a los aspectos negativos, ella indicó que es complicado un proceso de autoaprendizaje sin un seguimiento, así también la ausencia de compañeros que puedan ayudar a mejorar. Esta estudiante abandonó el curso a causa de sus estudios de maestría y menciona que cuando tenga más tiempo disponible regresará a los cursos de francés de manera presencial (Segantin, 2017).

Hasta este momento se puede observar que el proceso de autoaprendizaje tuvo dificultades en la modalidad en línea por la falta de seguimiento y retroalimentación por parte de un docente y de compañeros. Los participantes han confirmado que un proceso de autoaprendizaje sin acompañamiento es difícil porque no se sabe qué hay que corregir, qué estrategias usar para mejorar. La parte en la que tienen más libertad es para decidir el lugar y las horas en las que ellos quieren trabajar, pero las limitaciones las encuentran en el proceso para mejorar. Incluso una de las participantes decidió salirse del curso por la falta de tiempo y ha decidido regresar al estudio del francés de manera presencial para obtener las retroalimentaciones adecuadas. Con esto se afirma que el socio constructivismo va a dar la oportunidad de que el estudiante construya el conocimiento a través del contacto y acompañamiento de otros.

La dificultad vista por la última aprendiente de la misma investigación mencionada ha sido de igual manera la falta de pares y guía docente y aquellos puntos favorecedores son la gestión de tiempo y la carencia de obligaciones como entrega de trabajos o tareas. Como

la otra estudiante ha abandonado el curso tiempo después y tiene como objetivo regresar al estudio del francés de manera presencial. El no satisfacer los objetivos de aprendizaje de cada estudiante genera un impacto en la motivación, por ello no realizan esfuerzos para autorregular su proceso de aprendizaje. El primer estudiante es quien dio a conocer ciertos aspectos del proceso de autoaprendizaje como el estar consciente de los conocimientos y reflexionar sobre las estrategias utilizadas. En cuanto a la autonomía, el estudiante no parece haber desarrollado un mayor grado de autonomía. Esta investigación tuvo muchas limitantes entre las que más la afectaron fueron el abandono de las estudiantes debido a su carente compromiso hacia el curso en línea. En cuanto al diseño de la página muestra poca innovación pedagógica por las actividades tradicionales como el rellenar verbos y lecturas que bien se realizan en una enseñanza tradicional (Segantin, 2017).

La anterior investigación ha podido crear un panorama positivo para la realización de la presente investigación. En primer lugar, en ella se toma en cuenta la teoría de la actividad, la cuál será considerada en esta investigación a través de la teoría de la enseñanza. Con esta teoría se quiere visualizar la actividad de autoaprendizaje de una lengua con el acompañamiento docente pues se tiene una visión socio constructivista. Pareció necesario dar más detalles sobre esta investigación para poder visualizar de manera clara las limitaciones que permiten crear una nueva perspectiva sobre autoaprendizaje en esta investigación. Por lo tanto, el proceso de autoaprendizaje es un conjunto de momentos que requieren del acompañamiento docente para poder ser realizado. Otro elemento que se pudo observar a través de los resultados del anterior estudio es que se necesita estar comprometido en un contexto formal de aprendizaje. Son pocos quienes tienen la capacidad de auto aprender, por lo tanto, en esta investigación se toman en cuenta estudiantes inscritos en la universidad. Está claro que los elementos tecnológicos no indican que haya una innovación, la innovación debe estar incluida en la propuesta pedagógica.

## **2.5. Conclusiones**

Para cerrar este capítulo, se retoman conceptos y elementos que guían la presente investigación. El autoaprendizaje es un proceso de acompañamiento, en donde el docente valora el progreso del estudiante y proporciona retroalimentación para las mejoras que se requieran. También el contacto con compañeros de clase es importante para mejorar y valorar

el desempeño personal y el de otras personas. Se trata de ayudarse y ayudar a los demás a mejorar las habilidades que se requieren para el aprendizaje de una lengua. Dentro del proceso de autoaprendizaje existen factores que van a determinar su éxito como la autonomía, la metacognición y la autorregulación. La autonomía es la capacidad que tiene el individuo para gestionar su aprendizaje y para hacerlo necesita de factores metacognitivos como el reconocimiento de sus procesos cognitivos. Aquí el estudiante debe tener la capacidad de reconocer sus limitaciones y sus fortalezas para ser capaz de utilizar estrategias de aprendizaje que guíen el proceso. En cuanto a la autorregulación, el estudiante debe reconocer los factores metacognitivos, utilizar herramientas que permitan mejorar su aprendizaje y controlar elementos motivacionales. Estos pueden ser aplicados por el docente para que los estudiantes puedan, con el tiempo, utilizar herramientas que los inciten a seguir aprendiendo fuera de un contexto escolar.

Entonces, en este recorrido se puede notar la importancia de un acompañamiento el proceso de autoaprendizaje. En muchas de las investigaciones mencionadas, se observa que se busca una autonomía inmediata, es decir, se da por hecho que el estudiante va a ser autónomo. Esto se pudo observar en la última investigación que señala que a partir de la educación a distancia sin acompañamiento habría autonomía, esto no sucedió así. A pesar de que en ella se basan en la Teoría de la actividad, está claro que sólo se buscó encontrar de qué manera los estudiantes eran autónomos, de qué manera la actividad de autonomía se llevó a cabo. Como resultado, los aprendientes tuvieron dificultades para continuar con el curso en línea por falta de retroalimentación y orientación. La teoría de la enseñanza considera importante la orientación y de esta manera se pretende orientar al estudiante hacia el aprendizaje junto con las Tecnologías de Información y Comunicación.

En la presente investigación, las TIC serán utilizadas en conjunto a las clases presenciales con la finalidad de desarrollar el autoaprendizaje en los estudiantes, es decir se tomará una modalidad combinada o híbrida para la orientación del aprendizaje. En el siguiente capítulo se hará énfasis en el tema de los recursos virtuales en el campo de las lenguas con la finalidad de encontrar vacíos en el tema de autoaprendizaje y TIC de forma que la presente investigación de respuesta a vacíos existentes.

## **CAPÍTULO III**

### **3. Las Tecnologías de Información y Comunicación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas**

Ya se ha mencionado la importancia del aprendizaje de lenguas para mantener una diversidad lingüística y cultural. La globalización influye en el proceso de acercamiento con otras culturas y esta aproximación suele darse con las Tecnologías de Información y Comunicación que día con día se expande en el mundo. El aprendizaje de lenguas a través del uso de TIC suele ser algo común en nuestros días porque existen muchos sitios en donde se encuentran actividades, podcasts, videos, entre otros. En el contexto de la epidemia generada por el coronavirus SARS-CoV-2 que produce la enfermedad COVID-19 podemos identificar que el uso de TIC en los contextos escolares era diferente, su empleo en los diferentes ámbitos educativos se percibe diferente en la actualidad. Debemos considerar que la revisión realizada sobre su uso se realizó en el contexto prepandemia, e incluso los resultados de la presente investigación probablemente tendrían algún tipo de efecto que no podemos precisar en particular.

Se puede indicar aún, que existe dificultad en el aprendizaje con el empleo de TIC si se carece de guía de enseñanza o acompañamiento por parte de un profesional, ya que con tanta información en internet no sabemos por dónde empezar o qué camino seguir. Incluso de tanta información pareciera que pierde su valor si no hay una secuencia clara y si uno se encuentra solo es más difícil llegar a esa meta. Analicemos algunos de los elementos que involucran, por tanto, el uso de TIC en los contextos de aprendizaje.

Como se vio en el capítulo anterior, para el autoaprendizaje es necesario desarrollar la autonomía no se trata de buscar y buscar información sin saber por dónde empezar, para eso es importante tener un guía. En términos educativos, la Tecnología llegó para quedarse porque las nuevas generaciones han crecido junto con la tecnología por lo tanto es difícil estar en un proceso educativo sin Tecnología. Muchas veces se piensa que el estudiante sabe perfectamente cómo utilizar la tecnología para su beneficio, pero por lo general, la tecnología es utilizada para lo mismo que se hace sin ella, socializar. Entonces, lo que se busca es que el estudiante tenga una guía docente para desarrollar la autonomía en el desarrollo de su aprendizaje. Hay que recalcar que no se busca una dependencia docente-estudiante ya que

éste no es autónomo por sí mismo, para eso necesita estar en un proceso de autoaprendizaje en donde el docente debe llevar al estudiante hacia la autonomía.

El proceso de aprendizaje de una lengua debe ser continuo y por lo tanto unas cuantas horas diarias no bastan, por lo tanto, es preferible poder utilizar la tecnología para dedicarle más tiempo y además un tiempo que no sólo es para el aprendizaje de la lengua sino del desarrollo de autonomía. En clase, como ya se ha mencionado, se ponen en práctica los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas por lo que se le da más importancia al papel del docente que al estudiante. Por esto el estudiante se limita a escuchar y reproducir, en cambio las tecnologías pueden ofrecer la posibilidad que el estudiante trabaje por sí mismo de manera que pueda valorar su desarrollo. Esta emancipación va a permitir que los estudiantes puedan ver el progreso de su aprendizaje junto con el de sus compañeros. Existen muchos impedimentos para utilizar la tecnología en la enseñanza de lenguas porque existe información, páginas y aplicaciones muchas veces no se sabe por dónde empezar. Pero sólo basta un buen diseño en donde esté claro que es lo que el discente debe desarrollar para poder guiar el proceso. En este capítulo, en primera instancia se harán reflexiones sobre el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación a partir de práctica educativa y su influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras. En la última parte se plasmarán investigaciones relacionadas con la Tecnologías, las lenguas y el autoaprendizaje, de manera que se observen cuáles son las tendencias, vacíos y a partir de ello se justifique la utilización de TIC en esta investigación.

### **3.1. Reflexiones sobre el uso de las TIC**

Para comenzar con este recorrido se hace mención del uso de Tecnologías en el medio educativo. Se retoman elementos que se consideran necesarios para una reflexión sobre Tecnologías y se toman en cuenta algunas ideas en específico. Esta reflexión se lleva a cabo a partir de dos aspectos: la manera en que la Tecnología puede influir en la práctica educativa y cómo la tecnología ha influido en el área de lenguas. Durante el ensayo de Develotte (2010) se habla sobre el momento en el que las TIC empezaron a influir en el proceso de aprendizaje de lenguas. Fue en los años 90 cuando la Tecnología empezó a formar parte de la enseñanza, se utilizaban recursos multimedia como el video, imágenes fijas o el audio. Esto permitió que el estudiante pudiera gestionar el aprendizaje de manera individual y se consideraba algo

novedoso para ese entonces. Sin embargo, esta gestión ha quedado en una utopía puesto que requiere no sólo de la Tecnología para el desarrollo de la autonomía sino otros elementos. Para conocer estos elementos, es necesario hacer una reflexión sobre la influencia de la Tecnología en el proceso educativo.

### **3.1.1. La práctica educativa y el uso de TICS**

El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el proceso educativo no es sólo hacer un uso espontáneo de éstas, sino que va más allá de un uso momentáneo. Es así como el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere que el uso de Tecnología esté acompañado de un diseño pedagógico-instruccional con la finalidad de tener una práctica congruente. Por lo tanto, es necesaria una integración, ésta hace referencia a la utilización prolongada de la Tecnología, es decir que la práctica educativa con TIC no sólo se lleve a cabo unas cuantas veces, sino que su práctica sea continua. Otro aspecto a considerar en la integración de la Tecnología es una negociación de cambios que puede considerarse como una innovación. Esta innovación puede ser vista desde un proceso de apropiación social en que se toman en cuenta el nivel micro-individual (aspectos cognitivos y afectivos), meso-social (relación entre actores) y macro-sociológico (valores, cultura de organización, entre otros). Finalmente, para integrar la Tecnología es importante tener una percepción de ganancia educativa de parte del docente y aprendientes. Esto significa que la integración de TIC debe aportar una utilidad al proceso educativo y reflexionar sobre los aportes de la Tecnología en la práctica ¿Realmente la utilización de la Tecnología va a aportar algo diferente a lo que se hace sin ella? (Guichon, 2012).

Para responder a esta pregunta se debe reflexionar sobre qué aspectos son los que benefician o no el proceso educativo con uso de las TIC. Durante la práctica docente, el uso de Tecnología resulta muchas veces nada pedagógico debido al uso que se le da, esto quiere decir que la implementación de la Tecnología no favorece la práctica educativa. Algunas investigaciones que fueron nombradas por Coll, Mauri y Onrubia (2008) indican que el uso de la Tecnología en el proceso educativo formal es de forma “periférica” a los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que sólo se utiliza como procesador o buscador de información. A pesar de que los análisis de esas investigaciones se llevaron a cabo ya hace algunos años, se podría afirmar que en la actualidad hay casos en los aún suceden situaciones similares. En el

artículo de Coll et al. (2008) se afirma que no se puede asegurar que el uso de las TIC mejore el proceso educativo o incluso que un diseño-instruccional lo haga. Esto debido a que es más complejo de lo que parece.

Así que Coll et al. (2008) proponen un sistema de uso de TIC que se considera importante retomar para una reflexión profunda. Este sistema está compuesto por cinco ideas que permiten valorar el alcance del uso de Tecnología. La primera se indica que las TIC son vistas como instrumentos mediadores de relaciones entre estudiantes y contenidos de aprendizaje. Esta idea hace referencia a la relación que existe entre el aprendiente y el contenido, es decir, aquí el discente puede acceder al contenido, explorar, analizar, realizar actividades, entre otros relacionados con contenidos de aprendizaje. La segunda está relacionada con la mediación entre contenido y docentes. En esta idea el docente tiene la oportunidad de seleccionar, organizar, planificar o preparar actividades. La tercera idea hace mención de la relación entre alumnos, docentes y contenidos. Esto hace alusión a la interacción entre docentes y estudiantes en donde puedan dialogar sobre diferentes temas y no necesariamente del contenido de la materia. La cuarta idea de uso de las TIC menciona su uso como actividad conjunta durante la ejecución de actividades de enseñanza. Es decir, que tanto el docente y estudiantes puedan orientar, retroalimentar, explicar sintetizar, dar seguimiento de avances, entre otros. Finalmente, la última idea es sobre las TIC como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y aprendizaje. Aquí se indica que el entorno virtual propone un espacio de aprendizaje autónomo, colaborativo, entre otros.

Como se puede observar, el uso de las TIC en un ambiente educativo es complejo porque la efectividad no es sólo crear un espacio virtual con contenido. Hay que tomar en cuenta diversos elementos que harán que ese espacio pueda explotarse. Se hizo mención del sistema precedente debido a lo completo que es. El quinto punto del sistema que interesa a esta investigación ya que se busca un proceso de autoaprendizaje de la lengua. Cabe destacar que ninguna de estas ideas o fases del sistema aportan alguna innovación en sí puesto que pueden realizarse sin el uso de la Tecnología. Más bien, se trata del impacto y alcance del uso de las TIC. La innovación puede estar presente con una dinámica educativa diferente o un cambio educativo.

### **3.1.2. Influencia de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas**

El uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas en la época de los 90 era novedoso y brindaba expectativa para el futuro en el aprendizaje de idiomas, se hablaba de un autoaprendizaje en el estudiante. En la actualidad la tecnología aporta recursos al proceso educativo, pero hay un exceso de información, de sitios y actividades que pueden llegar a abrumar al estudiante. Como afirma Cobo (2016), la abundancia de información puede ser un problema para los usuarios y la atención va hacia las redes sociales y no tanto hacia su formación educativa. En la actualidad se habla de un interés por lo efímero, aquello que es tendencia será lo que atraiga a los sujetos. Al parecer la información tiene una fecha de caducidad. En el caso de lenguas, existen páginas, aplicaciones, actividades, recursos, entre otros que permiten el desarrollo de la lengua. A pesar de esto, los individuos están interesados por aquello que es novedoso y no necesariamente es lo educativo.

La tecnología ha aportado mucha información a la que se tiene acceso ilimitado y tal parece que genera menos interés en los aprendientes. En los últimos años se puede observar que hay un aumento en la información y recursos para el aprendizaje que pudiera generar e incitar un aprendizaje individual o autónomo. Pero la mentalidad ha cambiado a lo largo de estos años y ésta refleja un desinterés. Cualquier persona tiene acceso a la información para aprender cualquier cosa de cualquier tema en cualquier lugar y a pesar de esto, los recursos se infravaloran. Es necesario saber elegir la información y sobre todo aprender a aprender con el uso de la tecnología. El hecho de tener acceso a la información no quiere decir que no se necesita de un docente para aprender, de hecho se observa lo contrario. Así que el docente tiene la posibilidad de estar inmerso en el uso de tecnología y enseñar al estudiante cómo aprender a aprender y seleccionar información que pueda ayudarles a ser autónomos.

Dentro de toda la evolución tecnológica, la web ha mostrado avances. La web 1.0 permitía visualizar páginas estáticas con información en la que el usuario sólo podía ser espectador, después surgió la web 2.0 que da la oportunidad de participar activamente. Entonces la influencia de la tecnología en la didáctica de lenguas, la web 2.0 ha tenido un gran dominio. Esta herramienta da la oportunidad para que el individuo pueda ser parte del proceso a partir de sus participaciones o como creador que permite acercarse con otras

personas de otros lugares en el mundo. Gracias a la web 2.0, los individuos pueden alzar la voz y no sólo ser un espectador sino un participante activo que puede aportar ideas y opiniones. Estos cambios exhortan al docente a adentrarse al mundo de las TICS para construir proyectos pedagógicos a partir de su uso. Además del uso de Web, existen otros recursos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. En las líneas siguientes se menciona una tipología de herramientas digitales que pueden favorecer el desarrollo de la lengua en el proceso educativo.

Guichon (2012) propone una tipología de TIC relacionada con la enseñanza de lenguas y hacen referencia al tipo de función que tienen. Esta tipología inicia con las Tecnologías de gestión de la clase y documentación, utilizadas para promover una interacción pedagógica. La segunda es la Tecnología de difusión, la cual permite al docente dar acceso a la lengua de manera auténtica. Los recursos auténticos son aquellos que son diseñados de nativos y dirigidos a nativos. Como tercer punto se habla de las Tecnologías de edición que permiten al docente diseñar y crear actividades. El cuarto aspecto de la tipología son las Tecnologías de comunicación que son mediatizadas por la computadora y que permiten al estudiante manipular el acceso a lengua y producir. Por último, se hace mención de la aplicación de la web 2.0 que permite al estudiante participar a través de las redes sociales.

En la tipología mencionada se habla acerca de elementos Tecnológicos que aportan beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Es importante recalcar que tanto el sistema de uso propuesto por Coll y la tipología de Guichon están relacionados de alguna manera. Cabe destacar que un sistema es un conjunto de reglas o principios mientras que la tipología hace referencia a una clasificación. Por lo tanto, la relación que se puede observar es que la tipología se encuentra dentro del sistema. En el caso del punto cinco del sistema en el que se habla de las TIC como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y aprendizaje, puede ser parte el último punto de la tipología que habla sobre la web 2.0. Ésta permite que el estudiante tenga una participación activa. Estos dos puntos son clave para esta investigación debido a que se busca que el estudiante participe en el proceso educativo de manera que haya un desarrollo de autonomía. En el siguiente apartado se hará un recorrido en el uso de las TIC en el área de lenguas y se tomará como

base para el análisis el sistema y la tipología para visualizar el alcance de la Tecnología en esas investigaciones.

### **3.2 Aplicación de TICS en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas**

En este apartado se mencionan algunas investigaciones que están relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas a través del uso de las TICS. Cabe mencionar que el interés de esta investigación es hacer uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en conjunto de las clases presenciales. Por lo tanto, se hará énfasis en investigaciones o artículos que se hayan interesado en el aprendizaje con uso de las TIC para el aprendizaje de lenguas. Del mismo modo se harán comentarios que permitan hacer discusión con los autores de esos artículos. El recorrido comenzará a partir de un contexto internacional para avanzar en el contexto latino y nacional. Al final de esta sección se dará a conocer cuáles son las tendencias y los vacíos en el área de las TIC y las lenguas extranjeras.

Las Tecnologías de información y Comunicación han permitido nuevas maneras para aprender. Con el uso de internet, los estudiantes pueden acceder a plataformas, pueden descargar aplicaciones para mejorar ciertas habilidades lingüísticas. La primera investigación que será mencionada se llevó a cabo en Pakistán con el interés de enseñar francés con modalidad híbrida. En la investigación de Sadiq (2011) se interesa por mostrar la importancia del aprendizaje colaborativo y de acompañamiento a distancia. Dentro de su artículo se menciona un dispositivo llamado “French online”, el cual fue puesto a prueba. Para conocer su efectividad realizó cuestionarios y un estudio de caso. Un dispositivo, de acuerdo al autor, es un sistema pedagógico complejo que utiliza de tecnología. Lo que menciona el autor es que en este dispositivo hay presencia de un tutor a distancia y existe la posibilidad de trabajar con el dispositivo de manera presencial y un foro de discusión. Este dispositivo cuenta con tres modalidades: autoaprendizaje, aprendizaje colaborativo de manera presencial y mediación en línea. El aprendizaje colaborativo es la parte del proyecto que interesa desarrollar en el proyecto de Sadiq (2011) y es llevado a cabo de manera presencial con recursos multimedia y a través de foros y tutoría en línea. Hay un conjunto de actores que participan en el proyecto, entre los cuales están los tutores del dispositivo, el equipo pedagógico que organizó el contenido y los profesores tutores de los cuales se reunían cada mes para comentar elementos relacionados con los avances.

En el artículo mencionado, el autor hace referencia a un auto-aprendizaje en el que el estudiante aprende solo con ayuda de los módulos en línea, con audios y con la guía del propio estudiante. A diferencia de la percepción de este autor sobre autoaprendizaje a la presente investigación, el autoaprendizaje es el proceso para llegar a la autonomía y para lograrlo es necesario una guía de enseñanza. Por lo visto en la investigación, este dispositivo no fue realizado por el docente en sí, sino por un grupo de personas que son externas al proceso del docente, por lo tanto, puede encontrarse alejado de las actividades que son propuestas en línea. La ventaja que el docente tiene al realizar las actividades es de tomar en cuenta las necesidades, habilidades de los estudiantes y valorar el progreso.

En la investigación de Sadiq (2011) se buscó una mediación humana en educación a distancia para el aprendizaje de una lengua. Retoma las ideas de Vygotsky quien señala que el aprendizaje es un proceso de construcción el cual se ve influenciado por lo social. Esta idea también la retoma esta investigación, lo que se diferencia es que el docente es quien guía al discente. A través de esta investigación se asegura que el aspecto afectivo y acompañamiento son importantes en el proceso educativo. Lo que se observa es que los estudiantes buscaban más ayuda con los tutores que con los profesores tutores, esto quizá es una limitante debido a que el profesor tutor carece de conocimiento sobre el progreso del estudiante. En cuanto a los medios más utilizados para clarificación y comunicación ha sido el medio presencial. Por lo tanto, se confirma que el alcance pedagógico con el uso de TICS fue limitado.

En la investigación mencionada líneas arriba tuvo como objetivo la colaboración y la parte de autoaprendizaje es escasa. Con la investigación que se desarrolla en este escrito se busca crear una guía de enseñanza para que el discente pueda, por su cuenta, realizar las actividades con poca ayuda del docente. Es decir, con la utilización de las TICS, el docente creará un ambiente de aprendizaje en donde el estudiante guíe su propio aprendizaje con poca implicación del docente. Esta implicación se realizará con diseño del espacio virtual, pero se evitará hacerlo durante el proceso educativo virtual. Por lo tanto, en las clases presenciales el docente proporcionará la información requerida para que el estudiante lo refuerce de manera externa al aula. La interacción deberá llevarse a cabo con los compañeros de clase

para que valoren el progreso de cada estudiante. Esto dará pauta al proceso de autoaprendizaje y a la autonomía en los estudiantes.

La investigación mencionada anteriormente puntualiza el uso de la plataforma que la institución creó para el proceso educativo de la lengua. Existen otros recursos en línea que pueden disponerse para el apoyo a la enseñanza. Entre estos recursos se puede acceder a plataformas educativas en las que el docente tiene la libertad de adentrarse para apoyar el proceso de enseñanza. A continuación, se analizará una investigación en la que hicieron uso de la plataforma Edmodo con fines de aprendizaje de una lengua extranjera. La investigación llevada a cabo por Martín y Cuadros (2012) describe un estudio empírico realizado durante seis meses con un grupo de nueve estudiantes estadounidenses en España, aprendientes de español como lengua extranjera. La plataforma mencionada líneas arriba tiene un diseño muy parecido al de Facebook, por lo tanto, pareciera que es una red social y lo hace atractivo a la vista.

Entonces, en la investigación Martín y Cuadros (2012) se hace énfasis en el desarrollo de la habilidad comunicativa con el uso de la plataforma Edmodo para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Se utilizó esa plataforma debido a los recursos que facilitan la comunicación entre participantes a partir del intercambio de contenidos. Es importante mencionar que la plataforma no está diseñada para crear espacios de alguna materia en específico, el docente es quien debe diseñar el espacio de acuerdo a las necesidades. Así que se hizo énfasis en un desenvolvimiento cotidiano a través de la lengua extranjera. En esta propuesta se utilizó la modalidad b-learning, las clases presenciales constaban de 1 hora 15 minutos tres veces por semanas y se negoció con los estudiantes el uso de la plataforma con el fin de mejorar las habilidades comunicativas. La plataforma fue utilizada para dos funciones: como herramienta de trabajo (aprendizaje formal) y como plataforma de comunicación en lengua extranjera. En la primera el uso consistía en realizar actividades o revisar tareas mientras que la segunda radicaba en intercambios pragmáticos con el fin de adentrarse a la cultura española a través de debates y recursos relacionados con la cultura. A través de estas actividades, los estudiantes desarrollaron las habilidades comunicativas (comprensión escrita y oral/ producción escrita y oral). A pesar de esto, los resultados de un

cuestionario mostraron que las interacciones más “naturales” las tuvieron por otras redes sociales como Facebook en donde utilizaban su lengua nativa.

A partir de esta investigación, se observa que a pesar de que los estudiantes utilizaron las habilidades comunicativas para el desarrollo de la lengua extranjera, la utilización de Edmodo limitó su participación. Esto no quiere decir que la plataforma no funcione, sino que el hecho de solicitar a los estudiantes que utilicen una plataforma como una red social puede no ser conveniente. En cuanto al alcance de la utilización de Tecnologías en el proceso educativo se podría indicar que estuvieron presentes varios puntos del sistema propuesto por Coll (2008), por ejemplo, la interacción del estudiante con el contenido, docente-contenido, estudiante-docente-contenido y la participación entre los actores. El elemento que no fue considerado fue la parte de autoaprendizaje o autonomía debido al enfoque visto en esta investigación.

Las dos investigaciones mencionadas, muestran cómo dos contextos totalmente diferentes en los que la tecnología es utilizada buscan una mejora en la lengua extranjera. Ambas investigaciones dan muestra del interés que el docente o actor educativo tienen sobre el desarrollo de la lengua. El aprendizaje de una lengua requiere de estudio, de práctica y muchas veces las clases presenciales no son suficientes para el desarrollo de la lengua. Así que, se busca que el estudiante esté en contacto con la lengua más tiempo que el que solo dedica en la escuela. Estas investigaciones precedentes dan cuenta que la modalidad b-learning puede favorecer este proceso siempre que esté bien guiado y organizado por el docente. Con los resultados de esas investigaciones se pudo notar la importancia que tiene el docente en el proceso y progreso de cada estudiante. Si el docente forma parte del diseño pedagógico a través de la Tecnología, éste podrá guiar y mediar el proceso. Además, la retroalimentación es considerada clave para la mejora y en estas investigaciones hace falta ser considerada. Lo mismo para la parte de autonomía de aprendizaje, un proceso planeado y guiado permitirá una emancipación del estudiante. Es importante considerar a la cultura como parte de la enseñanza de lenguas para una diversidad cultural. La segunda investigación hace énfasis en una enseñanza pragmática ya que ésta da pauta a un interés por la cultura. Cuando los estudiantes comprenden que la cultura no es estática, la posibilidad por seguir aprendiendo aumenta.

Hasta ahora se han mencionado investigaciones empíricas en donde se analizan los resultados de un estudio, pero también se considera importante conocer cuál es la visión del estudiante hacia el uso de las TIC en el proceso educativo. Para considerar este aspecto se menciona en las siguientes líneas una investigación en la cual mediante ciertas encuestas se conoce la perspectiva del estudiante con el uso de las TIC. Estas consideraciones pueden beneficiar a este estudio de manera que el estudiante esté motivado ante el uso de la Tecnología. La investigación se realizó en España con el fin de conocer qué piensa el estudiante con respecto a la formación del docente sobre de la Tecnología, la actitud ante la integración de TIC, si hay un obstáculo o beneficio con uso de TIC para el aprendizaje, la motivación y un aprendizaje activo. En cuanto a la relación que hay entre la Tecnología y la enseñanza de lenguas observan que son utilizadas únicamente para el uso de presentaciones en power point y el uso de plataformas se realiza para subir información y ligas con material para consultar (Rodríguez, 2016).

Las respuestas del estudiante indican que el uso de la Tecnología no beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Muchas veces se tiene la creencia que el uso de las TIC beneficia el proceso educativo, pero todo depende del uso que se le dé. En el caso de utilizarla para acciones como presentaciones, compartir o subir información sin ningún tipo de guía pedagógica, entonces no favorece la práctica educativa. Para conocer si es una práctica que beneficia, se podría preguntar ¿Esta práctica puede hacerse sin Tecnología? Si la respuesta es sí, entonces no se está realizando algo que puede aportar beneficios a la práctica educativa y sólo está siendo utilizada por su practicidad y utilidad pero no para una mejora en la enseñanza o aprendizaje.

Otra de las preguntas de la encuesta realizadas en la investigación de Rodríguez (2016) es sobre las destrezas del docente en el uso de las TIC. Las respuestas se relacionan con el escaso conocimiento del docente en el uso de Tecnologías. Es el docente quien afirma tener las destrezas para su uso práctico y desearía que el docente pudiera estar inmerso en el uso de herramientas digitales para favorecer el proceso de aprendizaje. Otra de las situaciones que favorecen el aprendizaje son las actividades en las que participan activamente, de esta manera se encuentran inmersos en el aprendizaje. Cuando no sucede esto, afirman estar dispersos en otras actividades y sentir menos interés y motivación hacia el conocimiento que

se quiere fortalecer. Enseguida los estudiantes mencionan que el uso de las TIC beneficia el aprendizaje de lenguas. Esta respuesta fue dada por el 90% de los encuestados y no son consideradas un obstáculo en el proceso educativo. Los recursos más valorados que favorecen el desarrollo de la lengua son aquellos relacionados con la interacción con otros, puesto que así pueden aclarar dudas y aprender más a partir del contacto con los demás compañeros. El aspecto cultural fue otro de los temas que se mencionaron, este tema lo relacionan con el uso de materiales auténticos, consideran a estos materiales como una oportunidad para conocer la cultura y acercarse a ésta.

Como se puede observar, los estudiantes se sienten atraídos por el uso de recursos digitales siempre que haya interacción con otros. Estos puntos van de la mano con la visión constructivista de esta investigación en la que hay que interactuar con otros para construir el conocimiento. Además, la motivación es más grande cuando ellos están activos en el proceso, de esta manera tienen la posibilidad de sentirse más motivados y estar inmersos dentro de la práctica educativa. Está claro que los estudiantes son parte de una generación que han crecido junto con la Tecnología y sin ella puede ser tedioso el aprendizaje porque les puede resultar aburrido. El uso de la Tecnología para esta generación representa un elemento esencial en sus actividades cotidianas. El reto es cambiar las prácticas tradicionales de la Tecnología por otras que puedan apoyar al proceso de manera atractiva y tener en claro que con los recursos digitales se deben realizar prácticas que motiven al estudiante y sobre todo que puedan tener un proceso de autoaprendizaje.

En la investigación de Ríos (2013) se menciona la Web 2.0, la cual da la oportunidad de una participación activa por parte de los estudiantes. En el estudio se proporcionan unas perspectivas y limitaciones del uso de recursos virtuales para el aprendizaje de lenguas. En este artículo se proporciona, en primer lugar, una perspectiva sobre el uso del blog como apoyo en el proceso educativo. Este recurso permite crear espacios en donde los estudiantes pueden compartir información, subir videos y audios, entre otras herramientas que permite estar en contacto con otras personas. A partir de esto, favorece el diálogo y la producción de información. De manera general, es una herramienta que ofrece diversas oportunidades a los estudiantes para compartir información, mantener contacto con profesores y estudiantes. Está claro que en la actualidad existen herramientas que ofrecen muchas opciones para facilitar el

trabajo de estudiantes y profesores. Pero independientemente de esto, es necesario crear un diseño pedagógico que ofrezca la posibilidad de guiar el aprendizaje, de esta manera el estudiante puede valorar su propio progreso y el de sus compañeros. Otro de los recursos en línea que menciona Ríos (2013) es el uso de las redes sociales; éstas permiten ingresar al mundo lingüístico extranjero, a pesar de esta afirmación, se debe tener cuidado con la organización instruccional al utilizar estas herramientas. Esto a causa de que se entra a un espacio lleno de personas que quizá puedan llegar a desestabilizar el ambiente formal del proceso. Por ejemplo, si se utiliza Facebook para herramienta de aprendizaje, existe la posibilidad de que los estudiantes pierdan el sentido educativo para comenzar a socializar. Finalmente, se habla acerca del campus virtual, aquí se dan a conocer las ventajas de utilizar plataformas que las universidades ofrecen, las cuales son la planificación docente y mantener una comunicación con los estudiantes.

En el artículo mencionado anteriormente, está claro que la postura del autor es a favor de las redes sociales como recurso para el aprendizaje de un idioma. Además, la postura del autor parece adecuada en cuanto a la existencia de un moderador de manera que haya un seguimiento al estudiante para valorar su progreso. Como se observa, las investigaciones mostradas han sido parte de un contexto europeo y asiático y estadounidense. Ahora se presentará el contexto latinoamericano.

La siguiente investigación se llevó a cabo en Ecuador y uno de sus objetivos fue la utilización de una modalidad combinada (b-learning) para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Se decidió utilizar esta modalidad debido a que cuando el curso terminaba, los estudiantes seguían teniendo dificultades en el idioma. Por lo tanto, la práctica virtual beneficia a los estudiantes para ejercitar los contenidos vistos en clase y utilizar herramientas de comunicación. El objetivo de la investigación fue el desarrollo de la comprensión oral como el uso de la modalidad híbrida con la utilización de la plataforma Dokeos. En las clases presenciales, los estudiantes recibieron instrucciones para el uso que debían darle a la plataforma, a partir de ese momento utilizaron la plataforma durante ocho semanas. Se utilizaron encuestas antes y después del manejo de la plataforma para conocer los cambios que ellos percibieron. Los resultados se muestran a partir del nivel de lengua de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia, la percepción del curso, el grado de

satisfacción del estudiante y la experiencia de los docentes. Hubo una mejora en la comprensión oral del inglés después de utilizar la modalidad b-learning, esto se comprobó a partir de una prueba antes y después de su utilización (Andrade, 2015).

En la previa investigación se observa una mejora en la comprensión oral del inglés con el uso de la modalidad híbrida. Esta investigación estuvo enfocada en los resultados del uso del b-learning. La investigación propone la utilización de recursos virtuales para la mejora educativa, pero en definitiva se sabe que debe existir un diseño pedagógico-instruccional que muestre de qué manera fue llevado a cabo. Carece de una explicación en donde se pudieran describir las actividades que fueron realizadas por los estudiantes y así puedan ser una guía del diseño. También se asegura en el artículo que hay un proceso de autonomía en el estudiante al tener la libertad de realizar las actividades, pero no existe evidencia empírica que sustente este hecho. Si se tiene en cuenta la visión socio constructivista, esta investigación no muestra interacción entre los participantes y solo da a conocer que los conocimientos de la clase tradicional presencial fueron reforzados a partir de la plataforma.

En las siguientes líneas se muestra otra investigación realizada en Colombia con objetivo de utilizar recursos de la Web 2.0 en una plataforma virtual como estrategia de acompañamiento para el aprendizaje de una lengua extranjera. En este estudio se toma en cuenta una perspectiva accional, que de acuerdo al Marco Común de Referencia considera al aprendiente como un actor social que debe cumplir tareas relacionada a su entorno contextual. En este estudio se considera que los recursos digitales son útiles para el desarrollo de esta perspectiva accional. A partir de un diagnóstico con una observación sobre la plataforma virtual de la universidad, se llegó a la conclusión que funcionaba como un repertorio de información. Por lo tanto, no existía la utilización de la Web 2.0 en la cual el estudiante es capaz de ser un personaje activo e interactuar con otros. En el artículo que da cuenta esta investigación mencionan que la perspectiva accional es llamada por otros autores como co-accional, a razón de dar valor a una dimensión colectiva social. Es esta perspectiva la que considerada para el estudio mencionado ya que da importancia al contexto educativo ya que la perspectiva co-accional no se limita sólo a un contexto original sino también en un contexto escolar en donde se está vista como una sociedad auténtica (Baquero, 2015).

Es interesante cómo la perspectiva co-accional indica que un contexto educativo puede ser tan auténtico como un contexto real de comunicación con nativos. Esta idea fundamenta la investigación en curso debido a que el docente y los estudiantes interactúan para el aprendizaje de la lengua extranjera. Estas interacciones se realizan para la construcción del conocimiento de forma social en la que todos aportan información que permite mejorar las habilidades comunicativas. Entonces esta perspectiva está muy relacionada con la visión constructivista social. En la investigación de Baquero (2015) se realizó un estado actual de la utilización de los recursos virtuales y se pudo observar que la mayoría de los docentes no los utilizan, pero saben sus beneficios mientras que los estudiantes consideran que es una buena herramienta para repasar lo visto en clase. A pesar de este hecho, los estudiantes esperan un acompañamiento del docente que por lo visto es raro que suceda.

En una parte del artículo de Baquero (2015) hay un apartado que habla acerca de la plataforma virtual como herramienta para el acompañamiento del estudiante para su desarrollo autónomo/independiente. Aquí hace mención a comentarios hechos por docentes y alumnos en los que coinciden en que las herramientas virtuales son un apoyo para desarrollar autonomía en el aprendizaje siempre que haya un acompañamiento. Pero hasta el momento esos comentarios solo sirvieron para confirmar la necesidad de un docente que cree las condiciones necesarias para el desarrollo de estrategias. Además, estudiantes y docentes dieron a conocer que la plataforma virtual es utilizada como repertorio en el que los docentes cuelgan información y esperan que los estudiantes lean y estén con la misma actitud pasiva que por lo general sucede en las clases presenciales. A pesar de la existencia de la Web 2.0, los recursos virtuales se utilizan hasta ahora como una Web 1.0 en donde el discente no puede interactuar ni dar aportaciones.

Enseguida se hará mención de un artículo dentro de las memorias del congreso Iberoamericano realizado en Argentina, en la Universidad de San Juan en la que se habla sobre el rol que tienen las TIC en la clase de inglés. En este artículo se menciona la importancia de pasar de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a las Tecnologías de Aprendizaje y Comunicación (TAC) con el objetivo de darle a las Tecnologías una utilidad pedagógica. El estudio realizado tuvo un corte exploratorio

descriptivo con el fin de conocer las tendencias para la enseñanza de inglés implementadas en clase. A partir de encuestas, entrevistas, registros de clase y análisis de documentos se obtuvieron los resultados siguientes. Como primera instancia los estudiantes y los profesores dieron a conocer la manera en la que ellos creen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se da eficazmente. Las respuestas se relacionan con canciones, juegos, actividades didácticas, uso del libro de texto entre otras. Ninguna de las respuestas estuvo relacionada con las TIC, así que se les preguntó directamente sobre los recursos virtuales que consideran adecuados para el aprendizaje de inglés. Las respuestas están relacionadas con las redes sociales que por lo general los jóvenes utilizan (Morchio, 2014).

Con estos resultados se muestra que los estudiantes no observan a las TIC como parte del proceso educativo debido a que no son utilizados por los docentes. Pero está claro que los recursos virtuales forman una parte importante en el contexto de los discentes. En cuanto a los beneficios que ellos encuentran entre las redes sociales y el desarrollo del idioma se puede plantear que prefieren dar una utilidad a la lengua en un contexto real con nativos. Un comentario realizado por un estudiante en la investigación de Morchio (2014) precisa “Me da igual. Si no me da (el profesor) la tarea de acuerdo a algún sitio web, no me muero” (p.9). El poco interés que tiene de utilizar las TIC para aprender, se hace evidente con el comentario, esto indica que sólo si el docente proporciona actividades en línea las realizarían pero que por su parte no tendrían por qué hacerlo. Aquí se observa claramente que el docente es quien puede dar el primer paso para interesar y exigir al alumno el uso de la Tecnología para su aprendizaje.

Los resultados del estudio mencionado, dan cuenta del poco interés que tiene el docente y el estudiante de utilizar las TIC en el proceso educativo. A pesar de esto, el uso de las TIC para el contexto personal para los participantes del estudio es común. Esto deja como resultado una reflexión sobre el uso de los recursos tecnológicos en el proceso educativo ¿Cómo se puede adaptar el uso de las TIC para el desarrollo de las habilidades comunicativas de una lengua? La respuesta ha sido difícil de responder, pero lo que se puede asegurar hasta ahora es que el interés por las TIC es grande desde el punto de vista del alumno, hace falta romper con los prejuicios que el docente tiene sobre el uso de recursos virtuales. A través de este recorrido se ha podido observar que el interés de acercarse a las herramientas digitales

es grande. Pero aún continúa una práctica tradicional, en realidad lo que sucede es que el proceso educativo presencial tradicional es trasladado a las plataformas virtuales. En realidad, la práctica tradicional está arraigada en el proceso educativo de lenguas. Por lo tanto, este estado del arte ha funcionado como un recordatorio sobre la importancia de romper paradigmas para crear algo que cambie la manera de pensar. En la actualidad existen muchos recursos que permiten mejorar la práctica tradicional, pero es necesario ver más allá de lo habitual con la finalidad de ayudar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Para entrar más al contexto mexicano, se mencionarán investigaciones en ese contexto en las que los recursos virtuales son utilizados para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. La investigación de Arteaga (2011) busca identificar las opiniones sobre el uso de la Tecnología en la enseñanza de lenguas a partir de encuestas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Los recursos Tecnológicos a los cuales los estudiantes tienen acceso son al Centro de Aprendizaje Autodirigido de Idiomas, los que ellos utilizan para su uso personal y recursos que algunos profesores, por iniciativa, utilizan en sus cursos. Los recursos tecnológicos que fueron tomados en cuenta para este estudio son: entornos de aprendizaje en línea, herramientas de videoconferencia, grupos, blogs, foros en línea, correo electrónico, mensajeros, redes sociales, documentos almacenados en línea, así como tecnología móvil, como los reproductores mp3 o similares y el teléfono celular.

Los resultados que se obtuvieron en el estudio de Arteaga (2011) indican que la mayoría de los estudiantes tuvieron un acercamiento a los recursos virtuales por decisión propia para el aprendizaje de inglés. El acercamiento a la tecnología también estuvo relacionado con el Centro de Autoacceso con el que la Universidad cuenta. Los estudiantes dieron cuenta que este Centro cuenta con buenas condiciones para el aprendizaje de una lengua extranjera. Otra de las opiniones de los aprendientes indica que las TIC son un buen recurso para practicar el inglés para mejorar en primer lugar las habilidades de lectura, la comprensión oral y la producción escrita. En menor medida aseguran que apoya para el desarrollo de producción oral. Cabe destacar que el Centro de Autoacceso cuenta con recursos específicos para el apoyo del desarrollo de las lenguas. A pesar de este hecho, en la investigación se asegura que no todos acuden a este centro. Además, se da a conocer que no

existe mucho interés por los estudiantes de utilizar plataformas virtuales para el aprendizaje del inglés.

En esta investigación, se pudo observar que el aprendizaje autodirigido está relacionado con el Centro de Autoacceso, lugar en donde el estudiante elige material preparado para mejorar el inglés. A pesar de que tiene buenas opiniones por la variedad de recursos por parte de los discentes, existe la evidencia de que la mayoría no asiste a este centro. Esto indica que el estudiante es considerado por la institución y docentes como un individuo autónomo para mediar su proceso de aprendizaje, pero no todos tienen la capacidad de hacerlo. Esto confirma que la autonomía no es una capacidad que se desarrolle de manera natural, es necesario un docente o guía que pueda valorar y mediar el progreso del estudiante. El estudio da cuenta de igual modo del desinterés del estudiante en la utilización de las plataformas virtuales. El uso que se le da a este recurso virtual es como repertorio, por lo tanto, no existe un diseño pedagógico instruccional por parte del docente.

Otra de las investigaciones en el contexto mexicano, es la realizada por Ramírez, Casillas y Contreras (2014). En ella mencionan los resultados de una intervención realizada en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana. El objetivo fue describir las características del egresado con relación al uso de Tecnologías y justificar la práctica docente. Entonces, dentro de esta investigación se toman en cuenta a los docentes de lengua inglesa y francesa para discutir sobre lo que los estudiantes deberían conocer sobre el uso de recursos digitales. Se tomaron en cuenta ocho saberes informáticos y dos informacionales: administración de archivos, administración de dispositivos, programas especializados, utilización de procesadores de texto, creación de contenido multimedia, creación de conjunto de datos, comunicación, colaboración y socialización, literacidad digital y ciudadanía digital. Dentro de este estudio se habla acerca del material digital y dispositivos electrónicos con el que cuenta la facultad. Por ejemplo, los cañones, pizarrón electrónico, pantallas, entre otros. Además, se mencionan dispositivos de autoestudio como grabadoras, cámaras, audífonos, entre otros materiales que se encuentran en el centro de auto-acceso.

En la investigación descrita líneas arriba se habla en específico sobre la utilización de las TIC para el manejo general de recursos digitales como parte de las habilidades que un

egresado debe tener. El uso de recursos digitales en el proceso educativo que se mencionan son la utilización de dispositivos, administración de archivos digitales, programas y fuentes de información especializada, procesador de textos, saber crear y manipular conjuntos de datos, crear medios y multimedia, saber comunicarse en entornos digitales, saber socializar en los entornos, respetar una ciudadanía digital y literacidad (Ramírez, Casillas y Contreras, 2014). Por lo visto en este estudio, se hace hincapié en las habilidades informáticas que el estudiante debe desarrollar al finalizar sus estudios universitarios.

Esta investigación permite observar que el estudiante debe desarrollar diversas habilidades Tecnológicas para un mejor desempeño en la utilización de recursos tecnológicos en su desarrollo como egresado. Además, la incorporación de las TIC es visto para una mejora en el desarrollo educativo del estudiante en la Universidad Veracruzana y no específicamente en la mejora de las lenguas extranjeras. Ramírez, Casillas y Contreras (2014) proporcionan una lista de dispositivos que permiten desarrollar el autoestudio en los discentes, tales herramientas están relacionadas con el Centro de Autoacceso en donde hay grabadoras, audífonos, cámaras web y televisiones. Todas las herramientas tecnológicas que proporciona la Universidad, permitirán que el estudiante desarrolle diversos saberes digitales que son indispensables hoy en día, como saber utilizar dispositivos, saber administrar archivos, saber usar programas, saber manipular texto, saber manipular conjunto de datos, saber crear medio multimedia, saber comunicarse en entornos digitales, saber colaborar en entornos digitales, saber respetar una ciudadanía digital y literacidad digital.

Estos saberes fueron definidos por los maestros que colaboraron para la investigación con el fin de dar a conocer qué debe saber el discente al terminar sus estudios universitarios. Por lo tanto, no se observa el uso de las TIC para la mejora del idioma sino para una habilidad que es necesaria como un individuo que egresa de sus estudios de nivel superior e ingresa al mundo laboral. Para mostrar de qué manera se han utilizado las TIC para mejorar el aprendizaje de una lengua se mencionará una investigación realizada con wikis. El estudio sobre wikis buscó conocer cómo se lleva a cabo un proceso de tutoría en línea. Este proyecto tuvo una modalidad híbrida, es decir las clases presenciales se acompañaron de las tutorías en línea.

Un grupo de estudiantes de maestría en Canadá fueron tutores en línea de veintinueve estudiantes mexicanos para asesorarlos en el desarrollo del francés como lengua extranjera. El proyecto fue realizado con la ayuda de una plataforma wiki con el fin de mejorar el área de escritura y gramática. A partir del desarrollo de tutorías, los participantes contestaron preguntas sobre la experiencia que permitieron dar a conocer sus perspectivas sobre esta intervención. La wiki es una página de internet que ofrece la posibilidad de publicar textos y que estos sean publicados por cualquier persona. Es por esta razón que fue considerada ideal para la práctica de la expresión escrita. El objetivo de los tutorados fue fortalecer la expresión escrita y el de los tutores fue practicar la enseñanza de la escritura con la utilización de recursos virtuales. Además, fueron utilizados elementos pragmáticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el tutor y el tutorado daban a conocer su cultura a través de textos, por ejemplo, sobre la comida típica o sobre leyendas tradicionales. Para la corrección, los tutores realizaban el análisis a partir de la descomposición de segmentos lingüísticos del texto. A partir de esta intervención se pudieron conocer las percepciones de los participantes a partir de la aplicación de cuestionarios. Los resultados muestran que la mayoría de los participantes sintieron que fue una herramienta útil para desarrollar la expresión escrita. Sin embargo, la percepción de los tutores hacia el trabajo de los tutorados no fue positiva. Esto a causa de la poca implicación y compromiso de los estudiantes tutorados. De manera general, los participantes llegaron a la conclusión que este proceso de tutoría ha sido favorable para el desarrollo de una lengua extranjera (Priego y Tomasini, 2014).

En este estudio sobre la utilización de las TIC para el desarrollo de una lengua, permite dilucidar diferentes perspectivas. Una de ellas se relaciona con lo que compete en esta investigación que es el proceso de autoaprendizaje. El papel del estudiante en cuanto a su desempeño no fue totalmente favorable porque no estuvo implicado como los tutores esperaban. Esto quizá tenga razón de ser por la falta de autonomía en el estudiante. Si bien el objetivo no era el desarrollo de la autonomía, fue un factor importante para que el estudiante estuviera inmerso en las actividades. Esto quiere decir que el proceso de autoaprendizaje es primordial para el proceso educativo, ya que es necesario que el estudiante tenga la autonomía suficiente para realizar las actividades. Por lo tanto, esto indica que se requiere del acompañamiento del docente para el proceso de autoaprendizaje.

Otra de las perspectivas es sobre el uso de las TIC utilizadas para el desarrollo de la expresión escrita una lengua extranjera. Es a partir de una organización y guía del tutor que los objetivos pudieron ser completados de acuerdo a las percepciones de los participantes. Hasta ahora se han mostrado investigaciones que muestran las tendencias y vacíos que pueden observarse en cuanto al área de las Tecnologías de Información y Comunicación y el área de lenguas extranjeras. Muchas veces se cree que las TIC y la innovación son dos elementos que van de la mano, es decir que con la utilización de recursos tecnológicos se innova, pero en realidad la innovación está ligada con el diseño instruccional que profesor crea. En las siguientes líneas se mencionarán las tendencias y vacíos que podrán justificar los objetivos de la investigación que se desarrolla en este escrito.

En cuanto a las tendencias de investigación relacionadas con el uso de las TIC, el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y el autoaprendizaje son las siguientes. La mayoría de las investigaciones revisadas muestran un diagnóstico en la utilización de las TIC. Es decir, a partir de encuestas se conocen las perspectivas y opiniones sobre el uso de Tecnologías en la enseñanza de lenguas. Los diagnósticos dan cuenta del interés de los estudiantes y de los docentes en la utilización de recursos tecnológicos. A pesar de esta perspectiva hacia estos recursos, su uso es casi nulo para la mejora del proceso educativo. Mas bien, el uso dado por los actores educativos es para acumular la información. Por ejemplo, en clases presenciales se dan temas específicos los cuales tienen que ser reforzados a partir del uso de Tecnología, en donde en realidad los estudiantes revisan documentos, vocabulario y hacen lo que podrían realizar sin Tecnología. Entonces, el docente utiliza la Tecnología para almacenar los mismos temas vistos en clase, pero no hay un diseño instruccional que guie al estudiante a realizar actividades diferentes a lo tradicional.

Estos diagnósticos también indican que el proceso de autoaprendizaje está relacionado con el trabajo que realizan los estudiantes de las salas de auto acceso. Estas salas se encuentran en diversas instituciones de lenguas con la finalidad de que el estudiante asista para mejorar en las habilidades lingüísticas. En ellas se encuentran recursos como grabadoras, televisiones y audífonos en donde pueden mejorar en la comprensión oral a partir de la escucha de audios como canciones o conversaciones y películas. En algunas de las investigaciones vistas se cree que la autonomía la puede desarrollar el estudiante con el solo

hecho de asistir a estos centros. Pero a pesar de esto, en una investigación se descubrió que los estudiantes no suelen acudir a menos que sea parte de su calificación. Esto no muestra una autonomía porque no existe el interés ni la guía docente que puede permitir una valoración en el desarrollo de la lengua.

En otras investigaciones se relacionan a las TIC con las habilidades que deben tener como egresados, pero no hacen mención de la mejora que pueden obtener con el uso de los recursos tecnológicos. También una tendencia en cuanto a investigaciones con intervenciones, se hace énfasis en el desarrollo de alguna habilidad lingüística como la comprensión oral o escrita. Sin embargo, muchas veces el docente se encuentra excluido dentro de este proceso, ya que son los tutores quienes se encuentran inmersos en el trabajo en línea. Esto ocasiona que el docente no observe el desarrollo del estudiante para poder conocer sus áreas de oportunidad y fortalezas. En cuanto a los vacíos que se observan son sobre el autoaprendizaje y las lenguas. En muchas ocasiones se observó que el autoaprendizaje es considerado como una habilidad que se desarrolla por el solo hecho de estar en contacto con la tecnología. Es decir, si el docente pide al estudiante revisar información que ha compartido en alguna plataforma o red social, entonces el estudiante podrá ser autónomo. Para fines de esta investigación el proceso de autoaprendizaje va más allá de solo utilizar recursos tecnológicos para estudiar. El autoaprendizaje es un proceso de acompañamiento, en donde el docente guía al estudiante a través de diversas estrategias para moderar y observar el desarrollo del estudiante. Las TIC deben ser la oportunidad para que el estudiante fuera del contexto presencial, tenga la posibilidad de estar en contacto con la lengua extranjera y moderar su proceso educativo.

### **3.3. Conclusiones**

En este apartado del estado del arte, se puede llegar a las conclusiones siguientes. Las Tecnologías de Información y Comunicación no son sinónimo de innovación. La innovación está en el diseño instruccional y la inclusión de estrategias de enseñanza-aprendizaje que respondan a las necesidades actuales, cómo se ya señalado previamente, ante los efectos acaecidos por la pandemia, dónde es imprescindible adoptar un cambio de paradigma. Esto se comprueba por los resultados obtenidos en ciertas investigaciones en donde la práctica tradicional es trasladada al uso de la tecnología. El autoaprendizaje debe ser visto como un

proceso en el que el docente debe guiar, la autonomía no se presupone, es importante acompañar al discente en este proceso. El proceso de autoaprendizaje no significa que el estudiante estudie por sí mismo, para llegar a esta situación utópica se requiere de un acompañamiento.

## **CAPÍTULO IV CONTEXTO**

### **4. Autoaprendizaje en lenguas extranjeras desde el contexto nacional y supranacional**

Este apartado contextual tiene por objetivo general analizar el contexto del autoaprendizaje de lenguas extranjeras con el uso de las TIC. El presente texto está dividido en tres apartados, guiados por tres objetivos específicos. En el primer objetivo específico se contrasta ontológicamente el concepto de autoaprendizaje en lenguas extranjeras desde el contexto nacional y supranacional con una visión educativa. El segundo objetivo específico busca comparar el desarrollo de las TIC en el ámbito local respecto del internacional con un enfoque político-económico. En el tercer objetivo específico se indica una interpretación del contexto de autoaprendizaje en las lenguas extranjeras con el uso de las TIC en el plano local respecto del internacional con una perspectiva cultural.

Como ya ha sido indicado, la primera parte de este apartado está guiado por el objetivo específico, a saber: contrastar ontológicamente el concepto de autoaprendizaje en lenguas extranjeras desde el contexto nacional y supranacional con una visión educativa. Esto permite esclarecer los elementos que son tomados en cuenta para autoaprender en diferentes contextos. Para comenzar se hará énfasis en Europa donde surgen los términos de autonomía, autoaprendizaje, autodidáctica, entre otros términos relacionados con la autonomía de aprendizaje de lenguas y educación. Enseguida se mencionan contextos en América del Sur y del Norte con respecto a sus enfoques del mismo tema.

#### **4.1.Contexto supranacional**

El Consejo de Europa (CE) apoya en la cooperación de 47 Estados miembros en diferentes ámbitos. En el presente escrito se hace énfasis en lo educativo, en donde el Consejo de Europa tiene como objetivo generar una visión coherente del papel de la educación, con especial ahínco en el fomento de los Derechos Humanos, la democracia, el imperio de la ley y el impulso del diálogo entre sociedades. Se ha seleccionado el Consejo de Europa como primer referente ya que ha sido la primera Organización que aborda la autonomía de aprendizaje en el área de las lenguas. Lo que aporta el Consejo de Europa son propuestas a problemas comunes en los que se dan soluciones y ejemplos de prácticas. Entonces, los Estados

miembros adoptan textos que proporcionan orientaciones para las acciones que se deben seguir para una buena práctica (Conseil of Europe, 2017). Una de estas recomendaciones se relaciona directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

La recomendación realizada por Consejo de Europa se retoma de las ideas de Richterich (1971) relacionada con las lenguas vivas. Esta propuesta se refiere al cambio de paradigmas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. En esta nueva visión se propone que los papeles de los personajes del proceso educativo cambien, es decir ya no es el docente la persona más importante, sino que se centra el proceso educativo en el estudiante. Por lo tanto, aparece el término de autonomía, en primera instancia relacionado con la enseñanza de lenguas a los adultos. Dentro de la propuesta de Richeterich se menciona el análisis de necesidades de los estudiantes y un desarrollo de una pedagogía por objetivos. Con estos elementos surgen las reflexiones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Estas reflexiones dan cuenta de la complejidad dentro de la enseñanza, es decir, los objetivos, las estrategias, los recursos y la evaluación se encuentran en constante interacción. Si bien estas operaciones suelen ser realizadas por el docente, el estudiante debe ser considerado como el centro del proceso (Richterich, 1971). Ya que es a partir de sus necesidades, sus motivaciones y sus personalidades que se toman en consideración para llevar a cabo la interacción entre los elementos ya mencionados para la enseñanza. Por lo tanto, estas ideas generan reflexiones en torno a una idea de aprender a aprender, metacognición y en general de un proceso educativo centrado en el aprendiente y en su capacidad para ser autónomo.

A partir de ese momento, dentro de otras recomendaciones del CE los términos relacionados con un aprendizaje autónomo aparecen. Existe otra recomendación sobre el fomento de lenguas que hace énfasis en la utilización del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En ella se habla de la promoción del plurilingüismo en la que refiere a las medidas para la elaboración de políticas, el desarrollo de programas y manuales y la formación de docentes y evaluaciones. Una de las medidas que se recomienda considerar es promover el desarrollo, a lo largo del proceso educativo, de una consciencia y la comprensión de la utilización de lenguas y competencias, con la finalidad de formar una opinión pública clara sobre cuestiones lingüísticas en una sociedad y promover el aprendizaje

autónomo de lenguas a lo largo de la vida (CE, 2008). Se observa que las recomendaciones muestran que la autonomía en el aprendizaje de lenguas debe ser considerados en ámbitos políticos y educativos. Es decir, la autonomía que el estudiante debe desarrollar tiene que perdurar por el resto de su vida. Pero ¿qué tan posible es lograrlo y cómo comprobar su desarrollo?

Dentro de la recomendación mencionada se habla acerca del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este Marco es parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa. Busca una unificación de directrices para el aprendizaje y enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Por lo tanto, es una guía para el desarrollo curricular, estudios de investigación, entre otros proyectos que se relacionen con el fomento de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Entonces, el CE considera al Marco como la referencia a seguir para el proceso educativo de lenguas. De acuerdo al Marco (2002), la autonomía del estudiante se desarrolla si se fomenta “aprender a aprender” de manera que el aprendiente pueda hacerse consciente de manera en la que aprende. También esta autonomía puede lograrse al involucrar a los estudiantes en la elección de objetivos, materiales y métodos de trabajo con respecto a sus necesidades, motivaciones, características y recursos. Es así como el estudiante es considerado un personaje activo en los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas. Son los aprendientes quienes deben desarrollar competencias y estrategias para realizar las tareas indicadas dentro de situaciones comunicativas. Lo que indica el Marco es que, por lo general, los estudiantes suelen ser poco activos y siguen instrucciones sin involucrarse lo suficiente para una autonomía.

Entonces, la autonomía de acuerdo al Consejo de Europa y el Marco se refiere a la capacidad que tiene el estudiante para aprender aprender. Al estar consciente de su proceso, el estudiante es capaz de reconocer estrategias que debe utilizar en la realización de ciertas tareas. Hasta ahora, se ha observado que tanto el Consejo de Europa como el Marco han tenido un papel importante para el término de autonomía que más adelante evoluciona. Sin embargo, también existe otra Institución que se preocupa por el desarrollo de esta habilidad. CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) es un Centro de Investigación que surge en Francia con el propósito de promover la autonomía, los centros de recursos, el consejo en lenguas, los estilos de aprendizaje, la utilización de documentos

auténticos, entre otros. El término de autonomía, de acuerdo a este Centro, se relaciona directamente con las salas multimedia. Éstos son espacios en los que el estudiante con ayuda de la Tecnología realiza actividades relacionadas con el aprendizaje de una lengua (Holec, 2000). Se trata entonces de una autonomía en donde el estudiante maneja por sí mismo la tecnología y el docente es visto como facilitador.

Entonces, CRAPEL señala que para llevar a cabo las prácticas de autonomía o aprendizaje autodirigido se deben tomar en cuenta tres aspectos o condiciones. En primer lugar, la formación de los estudiantes (aprender a aprender), en segundo lugar, poner a disposición recursos adecuados (los centros de recursos y materiales de aprendizaje con fines de autodirección) y en tercer lugar la formación de los docentes (con miras a formar a los estudiantes, aprender a aconsejarlos) (Holec, 2000). Estas condiciones recomendadas por CRAPEL indican la necesidad de utilizar una sala multimedia para el desarrollo de la autonomía del estudiante. Si bien el docente puede apoyar, se involucra muy poco, la finalidad desde la perspectiva de este centro es que el estudiante tenga el control de su aprendizaje. Cabe destacar que el contexto en el que se desarrolla esta autonomía es fuera del contexto de la sala de clase y se centra en la sala de medios o multimedia. Esto se realiza de esta manera debido a que en la sala de clase se limitan ciertos elementos, por ejemplo, si se trabaja en una comprensión oral, la repetición del audio será empleada en pocas ocasiones mientras que en la sala multimedia el estudiante es libre de hacer las repeticiones que requiera de acuerdo a sus necesidades.

Entonces, hasta ahora se ha podido observar que el término de autonomía está relacionado con la autodirección. Esto indica que el estudiante es el que debe asumir el control en su proceso de aprendizaje. El papel del docente solo es facilitar algunas herramientas sin involucrarse demasiado. Una de las Universidades que se ha involucrado con la autonomía con trabajos conjuntos con CRAPEL es la Universidad de Lorraine en Nancy, Francia. Esta Universidad tiene como objetivo el formar a individuos autónomos, capaces de aprender a lo largo de su vida. Barbot y Gremmo (2012) pertenecientes a esta Universidad, escriben en un artículo relacionado con la autonomía institucional de lenguas extranjeras, expresan que además de relacionar la autonomía con la interculturalidad, son necesarios los recursos tecnológicos y la formación de los docentes.

En cuanto al aspecto intercultural, las lenguas tienen la finalidad de comunicarse con otros. Es decir, se aprenden las lenguas para interactuar con alguien más. Es en este sentido en que la interacción permite que otros nos construyan. Los “auto” como en la autonomía o en autoaprendizaje se construye con respecto a la alteridad. Para Vigotsky el “yo” existe primero en el discurso del otro (Barbot y Gremmo, 2012). En otras palabras, se logra ser quien se es gracias al otro, se aprende gracias al otro, pues somos seres sociales que para construirnos necesitamos de otro.

En cuanto a la autonomía y los recursos tecnológicos se habla de una paradoja. Si bien la tecnología ayuda a desarrollar la autonomía, también la requiere desde el inicio. Es aquí en donde se encuentra el problema ya que se ha intentado separar desde el comienzo el aprendizaje de la enseñanza cuando quizá lo necesario sea juntarlo para un desarrollo. Finalmente, en cuanto a la relación de la autonomía con la formación de los docentes se hace énfasis que es inseparable. Esto indica que la autonomía no puede desarrollarse sin la intervención del docente. Desde la perspectiva europea se hace notar que hay contextos en los que se “obliga” a ser autónomo. Sin embargo, esta imposición impide un desarrollo integral de la autonomía (Barbot y Gremmo, 2012). Con esto se deja entrever que la autonomía supone ser un reto actual que muchas veces es plasmado en programas educativos como requerimientos para mantener un renombre incitado por una estandarización. Esto provoca que el desarrollo de la autonomía se presente de manera forzada sin obtener un resultado positivo.

Es así como diversas Instituciones Internacionales promueven el autoaprendizaje o la autonomía porque se considera una necesidad actual. Tal es el caso de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en la conferencia celebrada en 2009 llamada “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo” se habló sobre la responsabilidad social de la educación superior en donde se indica que los centros de educación superior deben promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa. Si bien de manera explícita se menciona un individuo activo hace referencia a una persona que está inmersa en su propia educación y que es capaz de tomar decisiones y formar un pensamiento crítico.

Es también la competencia “aprender a aprender” la que se relaciona con una autonomía de aprendizaje. Se indica entonces que aprender a aprender permite al individuo aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. Es decir, tomar ventaja de las habilidades desarrolladas en la educación formal para que sean utilizadas en otros contextos fuera del ámbito escolar. Ya desde finales del siglo pasado la UNESCO indicó que esta competencia es necesaria para que el individuo ejercite la atención, la memoria y el pensamiento. Estas habilidades además de ser mostradas en el contexto familiar deben fortalecerse dentro de un ámbito educativo (Delors, 1994). Entonces, las organizaciones como la UNESCO dan propuestas con respecto a las necesidades contextuales y organizaciones, escuelas, universidades tienen que acatarse a lo que es indicado para “educar correctamente”. Es así como la autonomía parece ser una necesidad del siglo XXI, pero ¿en realidad es una habilidad en la que se trabaje realmente o sólo sea una habilidad que se dice que se trabaja? Estas competencias mencionadas por la UNESCO indican muchas habilidades que el estudiante debe poseer, sin embargo, carecen de sustento o de una estrategia para realizarlo. En el presente trabajo se propone trabajar con la teoría de la enseñanza de manera que la habilidad de autoaprendizaje pueda ser desarrollada. En el siguiente capítulo se aborda el marco teórico relacionado con el desarrollo de autoaprendizaje.

En el mismo tenor dentro del contexto europeo, se encuentra una organización encargada de promover lenguas extranjeras. El Centro Europeo de Lenguas Modernas (European Centre for Modern Languages, ECML) ha sido creado por el Consejo de Europa para promover enfoques innovadores en la educación de lenguas, avanzar en la calidad del aprendizaje y enseñanza de lenguas, apoyar en la implementación de políticas de educación lingüística y fomentar el diálogo entre educadores de idiomas y quienes toman decisiones dentro instituciones de educación en lenguas. Dentro de este Centro relaciona la autonomía con las herramientas digitales en las que se requiere que el individuo esté habituado al uso de la Tecnología. La autonomía en este centro es descrita como la habilidad que permite: estar consciente de los objetivos a alcanzar, definir objetivos personales, elegir cómo implementar los objetivos, implementar el plan de acción, evaluar de manera crítica el proceso y recursos utilizados y finalmente reflexionar sobre cómo el proceso contribuyó al desarrollo de la autonomía (Ollivier, 2018).

La propuesta de ECML parece estar completamente ligada a las herramientas digitales. Por lo tanto, puede observarse que en el contexto europeo la autonomía de aprendizaje es relacionada con las Tecnologías de Información y Comunicación. Sin embargo, parte de la propuesta está en que los individuos desarrollen las habilidades para la utilización adecuada de la información ya que muchas veces a pesar de ser “nativos digitales” se hace un uso diverso a la tecnología fuera de lo educativo. Es por eso que parte de la propuesta que realiza este Centro está directamente relacionada con un enfoque socio-interaccional en el que consideran importante la relación social entre varias personas que está involucradas en una acción (Ollivier, 2018). Es decir, el elemento inicial para guiar las acciones, en este caso la autonomía, es la interacción social entre los participantes. En este caso los participantes en el ámbito de una comunicación lingüística dentro de una interacción educativa.

La propuesta de ECML requiere también de contextos reales en los que los individuos puedan participar para hacer uso de la lengua. Es así que el uso de las herramientas digitales para realizar tareas de manera crítica va a permitir el desarrollo de las habilidades digitales y un aumento de la autonomía, no sólo como aprendientes, sino como usuario de una lengua. Otras de las perspectivas que se tiene para el desarrollo de la autonomía se relaciona con el papel del profesor. Éste evita ser parte del diseño de las tareas, mas bien el docente es quien debe buscar sitios en internet en donde el estudiante pueda ser un participante como parte de un contexto. Entonces es el sitio web el que decide la tarea que el aprendiente debe realizar ya sea dentro de un foro, de una wiki o como creador de contenido. Por lo tanto, los espacios digitales en donde el estudiante realiza tareas que están fuera del contexto institucional y el docente está fuera de la preparación de interacción de los estudiantes. Esto quiere decir que las interacciones que los estudiantes puedan tener se relacionan directamente con los sitios web que el docente encuentre. Es por esta razón que el docente debe reconocer los sitios web en donde se puede llevar a cabo tareas reales.

Hasta ahora se ha podido observar que en el contexto europeo la autonomía de aprendizaje en lenguas ha tomado importancia para que el aprendiente sea un personaje activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, una de las competencias que se relacionan con la autonomía es “aprender a aprender” ya que ésta permite que el individuo

sea capaz de desarrollar habilidades que le den la oportunidad de continuar con su aprendizaje fuera de un ámbito escolar. Así, el estudiante puede mantener un mayor interés por un aprendizaje continuo durante su vida. Otra perspectiva se relaciona con la autonomía y la Tecnología de la Información y la Comunicación. El desarrollo de la autonomía requiere de herramientas digitales, puesto que es necesario realizar tareas en contextos reales dentro de la web. Las tareas que son propuestas deben estar fuera de un contexto institucional de manera que sean lo más auténticas posible. Además, el docente debe permanecer fuera del diseño de las tareas para que sea seleccionado un contexto lo más real posible. Es importante mencionar de igual manera que los organismos europeos buscan una cooperación y enriquecimiento cultural entre los países que se encuentran inmersos para la mejora educativa dentro del ámbito de las lenguas extranjeras.

#### **4.2.Contexto latinoamericano**

En las siguientes líneas se aborda la perspectiva de la autonomía en países de América latina en un ámbito educativo. Esto con el fin de poder contrastar ontológicamente la configuración de la autonomía de aprendizaje o autoaprendizaje. Como se ha visto, en Europa existen Organismos e Instituciones encargadas de mejorar la calidad educativa del proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Sin embargo, América Latina carece de Instituciones u Organismos encargados de la mejora del proceso educativo en específico de lenguas. Existen Organismos que hablan de la Educación y abordan el tema de autonomía. La UNESCO en la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina en 2017 en donde se realizaron debates sobre la calidad de la educación, la enseñanza y sus políticas. Dentro de la Reunión se indicaron las prioridades educativas, entre las cuales están: enseñanza de calidad, igualdad, mejorar las políticas y capacitación de docentes, alfabetismo, aprendizaje centrado en el estudiante, entregar a los estudiantes herramientas para el siglo XXI y mejorar el valor y la calidad de la capacitación técnica profesional.

Dentro de las prioridades señaladas se encuentra un aprendizaje centrado en el estudiante en donde puedan tomarse en cuenta sus habilidades, necesidades y contexto. Si bien no está especificado una autonomía de aprendizaje, se puede considerar que, al considerar al aprendiente como un personaje importante dentro del proceso educativo, se habla acerca del desarrollo de habilidades en el estudiante. A pesar de ser el estudiante una

prioridad, se han centrado la discusión en el docente. A diferencia del contexto europeo que indica que la competencia aprender a aprender está centrada en el estudiante y se indica como una capacidad del estudiante para ser autónomo. En América Latina se habla sobre “aprender a aprender como habilidad clave para docentes del siglo XXI”. Dentro de las ideas planteadas se recalca que el docente debe recibir capacitaciones, establecer estándares de certificación, entre otros elementos que se relacionan con el desarrollo de habilidades docentes (UNESCO-OREALC, 2017). Esto permite dar cuenta de la preocupación de América Latina relacionada y centrada en un personaje dentro del proceso educativo más que en el propio estudiante. Las prioridades que son mencionadas son una guía para que las Universidades puedan orientar sus programas de acuerdo a sus necesidades. Si bien en América Latina faltan organismos que guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras, son las Leyes u Organismos internacionales los que guían a cada Institución.

En el contexto mexicano son las instituciones superiores las que se encargan de delimitar los objetivos con respecto al área de estudio. Lo que se establece en Artículo 5o de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior es que el establecimiento, extensión y evolución de las instituciones de educación superior y su coordinación se realizarán de acuerdo a prioridades nacionales, regionales y estatales y a los programas institucionales de docencia, investigación y difusión de la cultura. Es por esto que en las líneas siguientes se aborda la concepción de las Universidades mexicanas sobre la autonomía en el aprendizaje en el área de Lenguas Extranjeras. En la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de Universidad Nacional Autónoma de México se busca desarrollar e impulsar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y nacionales, también se busca promover la certificación de los conocimientos de lenguas y generar las condiciones para producir en investigación (ENALLT, 2019). Si bien estas certificaciones puedan dar una orientación en el desarrollo de la autonomía, esta facultad ha incluido un aprendizaje auto dirigido.

Esto se puede observar en la creación de la Revista en Aprendizaje Autodirigido la cual surge como una labor del centro de autoacceso y mediateca de lenguas de la Facultad de Lenguas de la UNAM, a principios de la década de los años noventa. Su labor reside en impulsar el aprendizaje autodirigido y la autonomía a través de los Centros de Autoacceso donde los estudiantes utilizan diferentes recursos para su aprendizaje (LEAA, 2015).

Entonces, se concibe a los Centros de Autoacceso como promotores de aprendizaje semidirigido al ser combinado con las clases presenciales, pero también existen las posibilidades de un aprendizaje autodirigido en el que el individuo, por decisión personal decide aprender en un Centro de Autoacceso con ayuda de tutores. A pesar de que es considerado un aprendizaje autodirigido o semidirigido, se requiere de apoyo para obtener buenos resultados. Es decir, los docentes de lenguas obtienen un papel de tutores o facilitadores que permiten al estudiante guiar su propio aprendizaje con la ayuda de los materiales didácticos o con la integración de recursos tecnológicos. Es así como la autonomía es desarrollada a través de una asesoría que les permita descubrir los estilos de aprendizaje, el manejo de técnicas, estrategias de aprendizaje, organización de su tiempo, análisis de necesidades, toma de decisiones, establecimiento de metas y técnicas de autoevaluación y monitoreo.

Por lo tanto, estos asesores deben tener un perfil específico para que puedan ser un guía de autonomía para los aprendientes. En este caso, estos docentes requieren estar conscientes del papel que desempeñan como facilitadores, de modo que compartan el control del aprendizaje y los estudiantes asuman mayor responsabilidad y una participación activa. Los docentes suelen tener capacitaciones en donde se tocan temas relacionados con el funcionamiento de Centros de Autoacceso y cómo facilitar el aprendizaje a los aprendientes a través de la transmisión de estrategias. Otro de los temas que se mencionan con relación a este autoacceso es que la falta de las relaciones cara a cara puede motivar a un aprendizaje autónomo. Esto porque el estudiante es libre de tomar decisiones y se ve inmerso en un contexto en el que ve por su propio aprendizaje, sin nadie a su alrededor (Fabela, S/F). Se observa que en este contexto que la Tecnología y recursos auténticos ocupan un papel importante para el autoaprendizaje de las lenguas.

El interés por los centros de Autoacceso en México empieza en los años 90 a partir de un estudio llevado a cabo por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para conocer el nivel de conocimientos de lengua extranjera de los egresados de instituciones públicas del nivel superior. Los resultados mostraron un nivel deficiente de lenguas extranjeras, por lo tanto, la SEP a través de la subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) tuvo contacto con el Consejo Británico en México. De este contacto nace el

convenio para crear el Proyecto Nacional de Centros de Auto-acceso en el que está centrado en el desarrollo de la autonomía del aprendiente. Por lo tanto, el estudiante busca un papel activo dentro de su aprendizaje con ayuda de una diversidad de materiales y recursos fuera del aula. Entonces se propone cambiar el papel docente a un facilitador o asesor en el que guía al estudiante (CAAFI, 2019). Diversas universidades dentro del país han optado por crear centros de Autoacceso con la finalidad de mejorar las habilidades de los estudiantes en el idioma y sobretodo volverlos autónomos en su aprendizaje.

Otra de las universidades que también ofrece una Licenciatura en idiomas es la Universidad de las Américas Campus Puebla (UDLAP), la cual tiene como objetivo desarrollar la capacidad de escribir, analizar, enseñar y traducir idiomas a través de la lingüística aplicada. Tiene de igual manera un Centro de aprendizaje de lenguas que cuenta con profesores especializados para monitorear el aprendizaje de una lengua extranjera. El centro de aprendizaje de lenguas de la UDLAP también contiene materiales de autoestudio y asesorías con los docentes de forma que el estudiante asista y pueda tener asesorías para adoptar estrategias de aprendizaje y pueda poseer una amplia gama de habilidades que le permitan dirigir su propio aprendizaje. Cabe destacar de igual modo que los docentes solamente proporcionan una guía para que el estudiante pueda ser capaz de gestionar su propio aprendizaje al hacer uso de los materiales auténticos y también con el uso de la Tecnología (CAL, 2019).

Del mismo modo la Universidad Veracruzana posee un Centro de Autoacceso de la Facultad de Idiomas. Este centro tiene como misión promover el aprendizaje auto-dirigido de lenguas extranjeras en aprendientes universitarios y público general. Además, posee los recursos humanos y tecnológicos que permiten obtener un aprendizaje autónomo. Los espacios con los que cuenta este Centro es una sala de lectura en la que se puede realizar actividades de vocabulario, lectura, escritura y gramática; una sala de cómputo y video en la que se puede practicar idiomas mediante software instalado, videos, películas o recursos de internet; sala de audio para practicar la comprensión oral a través de canciones, programas de radio y entrevista; y también se encuentran otras salas de usos múltiples, cubículos, sala de maestros todo esto destinado a las asesorías y de desarrollo de materiales (CAAFI, 2019). Entonces, se puede observar que una de las maneras en las que el contexto mexicano trabaja

la autonomía es a partir de la creación de Centros de Autoacceso en donde los estudiantes tienen acceso a material auténtico.

Del mismo modo de la Universidad de Quintana Roo cuenta con un Centro de Autoacceso que proporciona espacios de práctica lingüística a los estudiantes pertenecientes a Centro de Idiomas como a individuos que deseen aprender de manera independiente o reforzar sus habilidades lingüísticas. Además, se encuentran dentro de este espacio facilitadores, asesores o administradores que dan el apoyo necesario a los estudiantes que se encuentren dentro de este espacio (Centro de Autoacceso, 2019). Entonces, es visto que dentro algunas universidades privadas y públicas optan por Centros de Autoacceso para responder a las demandas de autonomía de aprendizaje. Sin embargo, la formación que se proporciona a los individuos que dan orientación dentro de los Centros de Autoacceso es única. Por lo tanto, dentro de las aulas, los docentes en el aula carecen de esta formación que da la oportunidad a los aprendientes de adoptar estrategias de autoaprendizaje.

El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en donde se realiza la propuesta de Autoaprendizaje del francés, también cuenta con un Centro de Autoacceso el cual funciona como centro de práctica. Es decir, los estudiantes inscritos en la Licenciatura en la enseñanza de francés e inglés además de cursos de extensión tiene la posibilidad de asistir para practicar lo visto durante las clases. Eventualmente, los materiales y recursos se relacionan con el programa de la universidad de manera que el estudiante encuentre material necesario para practicar el idioma. Este centro de Autoacceso busca desarrollar en los estudiantes mayor independencia y autonomía en sus estudios de lenguas. Este Centro es considerado como un Centro integral, innovador y formativo en el aprendizaje significativo (CAA BUAP, 2019). Entonces la BUAP también ha respondido a las demandas actuales dentro del área de las lenguas con el fin de dar una mejora. Los centros de Autoacceso han sido espacios en los que se busca una autonomía en los estudiantes con la finalidad de romper con la dependencia del profesor.

Las Universidades con Centros de Autoacceso buscan responder a las demandas de una autonomía de aprendizaje. Esto a partir de lo establecido con respecto a los Centros de Autoacceso en la SEP para dar solución carencias de una autonomía de aprendizaje. Como

se mencionó anteriormente, la SEP en los años 90 encontró deficiencias en cuanto al conocimiento adquirido por los estudiantes, por lo tanto, fue creado el programa de Centros de Autoacceso. Si bien este programa ha sido llevado a cabo durante ya algunas décadas, se han encontrado otras deficiencias relacionadas con la formación docente. Entonces, la SEP ha propuesto programas para impulsar la enseñanza de idiomas ya que se señala que México tiene personal docente insuficiente para masificar la enseñanza de idiomas y el uso de la tecnología (SES, 2013). Con estas propuestas y deficiencias encontradas se observa que la educación de lenguas extranjeras en México busca soluciones a través del uso de la Tecnología y capacitación docente para hacer uso de las TIC.

Las propuestas realizadas por las SEP promueven el aprendizaje de lenguas a través de programas para la enseñanza de idiomas. Además, se observa el interés por el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en la Nación a través de programas para la mejora de la enseñanza. En cuanto al desarrollo de la autonomía se relaciona con el uso de la tecnología, pero por lo general el uso de la tecnología se realiza dentro de las instituciones de manera que el estudiante se encuentre fuera del ámbito institucional en el aula. Es decir, dentro del espacio de Autoacceso el estudiante debe ser capaz de autorregular su aprendizaje con poca intervención docente.

El contexto mexicano considera necesario que los estudiantes busquen la autonomía fuera del aula de clase. Sin embargo, con esto podría considerarse al aula como un espacio en donde continúa un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional. Es decir, en los Centros de Autoacceso los estudiantes buscarían su autoaprendizaje, habilidad que se sobreentiende no puede ser desarrollada en el aula. Además, el docente en el aula se encuentra muy separado de los avances o áreas de oportunidad que el estudiante desarrolla en los Centros de Autoacceso en donde encuentra una ayuda con asesores o facilitadores. El docente desconoce lo que el estudiante realiza dentro de esta área, incluso si se busca la autonomía, ¿Cómo saber si el estudiante ha logrado la autonomía? ¿El hecho de asistir al Centro de Autoacceso ya lo vuelve autónomo?

De acuerdo con Guevara, Rodríguez y Martínez (2015) los Centros de Autoacceso requieren un seguimiento y monitoreo continuo para observar las deficiencias o dificultades

de los estudiantes. Si se carece de un monitoreo es complicado saber qué temas o habilidades son difíciles adquirir en los estudiantes. También es necesario realizar una evaluación diagnóstica para conocer donde se encuentra el estudiante con respecto a sus conocimientos y habilidad. Entonces al conocer esta información, los estudiantes pueden elegir, a partir de la guía de los tutores, el material que sea necesario para su nivel. Además, se considera necesario que el estudiante conozca la manera en que será evaluado dentro de su asistencia al Centro de Autoacceso. Es así como el estudiante puede conocer la manera en que será valorado su esfuerzo dentro del Centro. Cuando se carece de este tipo de información, entonces el estudiante desconoce los objetivos a los que tiene que llegar y por ello carece de una guía o un camino a seguir durante su camino hacia el autoaprendizaje.

Como se ha podido observar, en México existe la perspectiva de autonomía fuera del aula de clase. Es por eso necesaria la capacitación de los asesores que se encuentran dentro de los Centros de Acceso. Sin embargo, los docentes carecen del conocimiento sobre lo que sus estudiantes hacen dentro de este espacio. Entonces, la forma de comprobar si se desarrolla la autonomía es prácticamente imposible. Se considera que un estudiante que asiste a estos Centros suele ser autónomo por el simple hecho de asistir. Pero hay que considerar que la autonomía es una habilidad que se desarrolla con ayuda del docente. No sólo se trata de realizar actividades de manera individual, sino de desarrollar las habilidades que hacen a un individuo autónomo. A pesar que exista un asesor dentro de los Centros de Autoacceso se debe mantener una comunicación con el docente para que pueda conocer el desempeño de los estudiantes.

La capacitación del Centro de Autoacceso debe extenderse hacia docentes del aula para ayudar a desarrollar las habilidades de autonomía en los estudiantes desde el aula. Entonces, los estudiantes tendrían más oportunidades de adquirir habilidades de autoaprendizaje desde el aula para después aplicar estos conocimientos hacia otros contextos. Es también necesario mencionar que ya existen diversas modalidades para el aprendizaje. La sala de autoacceso es vista como una opción más viable para el autoaprendizaje. Pero se tiene que considerar al docente como parte del desarrollo del autoaprendizaje y si existe un asesor, considerarlo como parte de este proceso de manera que esté en contacto constante con el docente de forma que puedan valorar juntos el trabajo y desempeño de los estudiantes. Es

importante mencionar que existen otras modalidades de enseñanza como el e-learning o b-learning.

En el caso de una enseñanza combinada o a distancia existe menos posibilidad de asistir al centro de autoacceso, por lo tanto, se consideraría menos probable el desarrollo de una autonomía en el aprendizaje. Es necesario que los docentes opten por mejorar en las habilidades de enseñanza para proporcionar al aprendiente las herramientas para aprender. Si bien los centros de autoacceso son necesarios para la práctica y desarrollo de la autonomía. Los docentes pueden tomar un papel de guía desde las clases de forma que puedan dar la oportunidad al estudiante de participar activamente.

El contexto de autonomía y autoaprendizaje en lenguas en Europa difiere del latino y mexicano en diferentes aspectos. En primer lugar, en Europa existen organismos dedicados a promover el aprendizaje de lenguas extranjeras. Existe de igual forma un marco que establece los niveles de competencias lingüísticas que los estudiantes desarrollan. Estos niveles son la referencia para la creación de cursos, exámenes y certificaciones. De igual manera, las instituciones que promueven la enseñanza y aprendizaje de lenguas mencionan las necesidades actuales en el proceso educativo. Por lo tanto, muchas instituciones toman como referencia esos análisis para adaptarlos a sus planes. La importancia de la promoción de las lenguas en Europa radica en las relaciones que se pueden establecer en los países pertenecientes a la Unión Europea. Esto indica que el aprendizaje de lenguas va a permitir una conexión profunda entre diversos países para establecer diálogos que permitan la paz mediante la comunicación.

En referencia al autoaprendizaje, el contexto europeo prioriza que los docentes utilicen las TIC para el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Los organismos encargados en la enseñanza de lenguas proponen que el docente sea quien utilice las TIC para promover una autonomía en el aprendizaje. La diferencia con América Latina y México reside en la creación de espacios externos a las aulas en donde el estudiante sea el encargado de llevar a cabo su propio aprendizaje con ayuda de un facilitador. Tal es el caso de las Salas o Centros de Autoacceso en donde se encuentra material o recursos didácticos y tecnología que el estudiante puede utilizar para autodirigir su aprendizaje.

El contexto europeo también propone que el docente adquiera habilidades para trabajar con la autonomía del estudiante a través de la búsqueda de materiales auténticos en donde el estudiante pueda interactuar de manera natural y auténtica en un espacio virtual. En cuanto al papel docente en América Latina y México se observa que el papel del docente se encuentra desligado del desarrollo de la autonomía puesto que ellos son externos al Centro de Autoacceso. Por lo general dentro de estos Centros se encuentran facilitadores y asesores que muchas veces no llevan el seguimiento de las personas que acuden. Entonces, el docente desconoce si el estudiante ha logrado una autonomía de aprendizaje por lo que no hay oportunidad de retroalimentación y evaluación.

Cuando el estudiante conoce los objetivos y la forma de evaluación es capaz de autodirigir su aprendizaje. En cambio, si acude al Centro sin un propósito en específico sólo para practicar el idioma, entonces se carece de una planeación y por lo tanto de una mejora dentro de su proceso de autonomía. Es importante recalcar que dentro del contexto mexicano en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas suele existir la dependencia del docente-estudiante. Hay que considerar que desde el aula deben romperse estas prácticas tradicionales para comenzar a dar al estudiante las herramientas desde las clases presenciales. Entonces así el estudiante puede transpolar estas habilidades al mundo exterior. Las TIC son las herramientas que pueden ser utilizadas no sólo en las salas de Autoacceso sino también como una práctica continua del docente ya sea como una enseñanza combinada o una enseñanza a distancia.

Al establecer la autonomía de aprendizaje desde las aulas, el estudiante puede desprenderse de la dependencia que suele existir con el docente. Así que hay que considerar una preparación e interés docente desde una práctica en el aula. Ahora, con las diferentes Tecnologías el docente puede adoptar las TIC en su práctica o agregar recursos que permitan el desarrollo del estudiante siempre que se establezcan los objetivos y forma de evaluación. El seguimiento y retroalimentación son necesarios para un desarrollo de autoaprendizaje puesto que se trata de un proceso. Es así como se observa que el contexto mexicano busca un desarrollo de autonomía fuera de las aulas de clases. Si bien los Centros fueron creados como parte de una propuesta de la SEP a causa de las necesidades, es necesario complementar la propuesta a través del trabajo docente.

### **4.3.Desarrollo de las TIC**

El trabajo docente puede ser complementado con recursos que aportan beneficios dentro de la práctica de enseñanza. El interés por agregar las TIC al proceso educativo ha crecido puesto que aporta beneficios en la autonomía de aprendizaje. Existen Instituciones internacionales y locales que indican la importancia de anexar estos recursos dentro del proceso. En las siguientes líneas se indican las perspectivas del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Este apartado será guiado por el objetivo: comparar el desarrollo de las TIC en lenguas en el ámbito local respecto del internacional dentro del ámbito político-económico. Esto con la finalidad de conocer lo establecido en lo político y económico con respecto al proceso educativo de las lenguas extranjeras.

#### **4.3.1. Contexto supranacional**

Desde una mirada global, el Banco Mundial se encarga de proporcionar productos financieros a las principales esferas de desarrollo para enfrentar desafíos a partir del intercambio del conocimiento y soluciones innovadoras. De acuerdo al Banco Mundial existe una crisis en el aprendizaje debido a que no se están desarrollando las habilidades necesarias para los trabajos futuros. La visión del Banco mundial reside en formar ciudadanos trabajadores productivos, satisfechos y participativos. Para el Banco Mundial se requiere formar a profesores que tengan la capacidad de facilitar el aprendizaje, mejorar en el uso de habilidades tecnológicas, fortalecer la gestión en las escuelas con el fin de garantizar el éxito de los ciudadanos. El papel del maestro debe ser fortalecido para enfrentar la crisis del aprendizaje, ya que el docente es la clave para la mejora del aprendizaje (Banco Mundial, 2019).

De acuerdo al Banco Mundial (2019) la clave para éxito dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el docente, es necesario asegurar la motivación y los recursos necesarios para llevar a cabo su labor. La tecnología es un recurso que desempeña un papel importante para la mejora del proceso educativo. La tecnología permite al docente ofrecer a los estudiantes nuevas habilidades y retos puesto que los estudiantes suelen ya estar inmersos en el mundo de la tecnología. Por lo general los aprendientes suelen utilizar la tecnología para realizar tareas cotidianas y se interesan en un aprendizaje mediado por tecnología.

Entonces, al tomar en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes se crean actividades de aprendizaje que resultan atractivas al aprendiente.

El éxito de la utilización de la tecnología en la educación depende de un buen diseño de políticas, un compromiso político y una implementación eficaz. Esto es una tarea compleja porque se requiere utilizar los recursos de manera eficiente y recordar que un aumento de recursos no garantiza una mejor educación. En un nivel central, los expertos deben diseñar e implementar programas para los países que se basen en pruebas. Las oficinas regionales deben estar al tanto en la administración y dirección en las escuelas. Mientras que el nivel escolar, los directores deben tener la capacidad para administrar y dirigir una escuela a través de la planificación de uso de recursos, supervisión y formación de docentes (Banco Mundial, 2019). De manera global se comprende que el papel docente es el que puede aportar al cambio a partir de su pasión, compromiso y responsabilidad social.

Para la creación de reformas educativas debe existir un interés por la mejora e invertir adecuadamente. Los países que han tenido éxito en educación han sido por el interés puesto por el gobierno, los maestros, los padres y la comunidad en general (Banco Mundial, 2019). El cambio puede comenzar desde el aula, si bien algunos estatutos se imponen dentro de la educación, ahora existe más flexibilidad en la cátedra. Los docentes pueden encontrar cursos, diplomados que les permitan mejorar su práctica docente y renovar su quehacer educativo de manera que proporcionen las herramientas a los estudiantes para el desarrollo de habilidades que se requieren en la sociedad actual.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) promueve políticas para la mejorar del bienestar económico y social de las personas en el mundo. Es a partir de foros en donde se reúnen gobiernos de diferentes naciones para compartir experiencias y proponer soluciones a problemas. Un estudio realizado por el estudio internacional de la OCDE llamando Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS) indica que tecnología no aporta beneficios para el aprendizaje. Sin embargo, el uso de multimedia acompañado de estrategias pedagógicas adecuadas puede beneficiar el aprendizaje. También es señalado, del mismo modo que el Banco Mundial, que el docente posee un papel primordial. Por lo tanto, es necesario un desarrollo profesional para

profundizar el conocimiento a través de actividades como proyectos, trabajos en equipos o utilización de las TIC. Cuando existe un ambiente positivo, el proceso se centra en el aprendizaje de los estudiantes, de lo contrario sólo se estaría centrande en la mejora de la disciplina (Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje, 2013). Con estos señalamientos se indica que dentro del proceso educativo las TIC son consideradas como una herramienta que se utiliza dentro de un ámbito fuera de lo tradicional.

Lo que aclara la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es que la Tecnología no es un fin en sí mismo, es decir la tecnología no es la clave para una mejora educativa. Lo más importante es aprovechar las tecnologías para adaptarlas a la práctica educativa. El potencial de los recursos tecnológicos no es aprovechado en las aulas para la mejora de habilidades en el aprendiente. Si bien la tecnología no es un fin, debe ser utilizada como un medio para llegar a cumplir los objetivos de aprendizaje. El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015) señala que hay países que han realizado grandes inversiones y continúa el bajo rendimiento de los aprendientes de acuerdo a la prueba PISA. La instrucción docente es una posibilidad viable para la mejora educativa a través del uso de las Tecnologías. En cuanto a la autonomía de aprendizaje, las herramientas digitales pueden ayudar a mejorar el aprendizaje activo en donde el estudiante se puede hacer responsable de su propio aprendizaje.

La UNESCO apoya la idea de introducción de las TIC dentro del ámbito educativo para un aumento de autonomía en los estudiantes. Esto suele causar temor dentro de los contextos educativos por el cambio de roles que implica esta nueva perspectiva (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013). De acuerdo a los organismos mencionados, las instituciones tienen que adaptarse a las necesidades que ha sido percibida para una educación de calidad. Sin embargo, es un trabajo largo que requiere de otras valoraciones porque es difícil valorar los alcances del uso de las TIC. En el contexto europeo se establecen ciertas medidas de acompañamiento en las que a pesar de considerar los consejos y medidas de las organizaciones internacionales también se consideran iniciativas de estratos inferiores. Algunos Estados miembros de la Unión Europea ofrecen espacios en donde hay acceso a internet y apoyo por parte de algún asesor o tutor. Algunos de estos espacios se encuentran dentro de las bibliotecas en donde hay personas

encargadas de ayudar, incluso los bibliotecarios cuentan con preparación especial (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2001).

De acuerdo con el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2001) el propósito de estas medidas es promover el aprendizaje a lo largo de la vida incluso con personas que no tienen la posibilidad de acceder fácilmente a la tecnología. En Alemania existen políticas que priorizan la utilización de las TIC en la educación. Es por esto que destinan una gran cantidad de capital para mejorar los recursos informáticos dentro de las instituciones. Además, se ha buscado mejorar e implementar diversos modelos de educación a distancia en proyectos de formación permanente basados en programas de formación. En España las comunidades autónomas han creado iniciativas para la adhesión de las TIC en el aprendizaje. Se han creado redes telemáticas educativa que ofrecen una amplia gama de recursos para docentes y estudiantes. Dentro de las propuestas en estos espacios en línea se busca que los estudiantes estén en contacto con otras personas que hablan otras lenguas. Otros países europeos que ha implementado la educación a distancia es Grecia, Italia, Luxemburgo, Finlandia, Suecia, entre otros.

La información mostrada líneas arriba han mostrado el interés por una mejora educativa desde inicios del siglo XXI. En la actualidad los proyectos iniciados desde inicio del siglo, muchos de ellos siguen con vigencia. Han existido actualizaciones como es el caso de Andalucía, España en donde la creación de la plataforma Averroes funciona como recurso educativo que satisface las demandas de las Nuevas Tecnologías de Información y la Comunicación de la comunidad educativa. Averroes cuenta con contenidos de diferentes áreas y temas que aportan beneficios a los docentes. Si bien existen ciudadanos que tienen poco acceso a la tecnología, se busca que el acceso llegue a muchas personas para evitar una especie de “analfabetismo”. Las ventajas de este proyecto se relacionan con la universalización del saber, mejora la comunicación, elimina barreras y diferencias en la ciudadanía, es un recurso educativo de ayuda a la comunidad y promueve la integración de las Nueva Tecnologías en la educación (Averroes, 2017).

Como se observa, algunos escenarios europeos buscan acercar la tecnología no sólo a centros educativos sino también a la ciudadanía de manera que haya un desarrollo educativo

continuo. Es decir que el ciudadano busque un aprendizaje continuo en su vida con un acercamiento a la tecnología. Por lo tanto, existen políticas encargadas de dar seguimiento a estos programas los cuales son necesarios para una mejora educativa. Si bien las grandes organizaciones y organismos dan muestra de la importancia de la Tecnología y Educación en el mundo, ciertos países europeos retoman estas ideas junto con sus propias políticas con el fin de responder a problemas en su entorno. De la misma forma, las instituciones y organismos encargados de promover la enseñanza y aprendizaje de lenguas se encargan de incorporar lo que sus políticas señalan con respecto al uso de la Tecnología.

#### **4.3.2. Contexto latinoamericano**

Dentro de un contexto Latinoamericano, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe indican de igual manera la importancia de la Tecnología para renovar modelos educativos y minimizar brechas. De acuerdo a la Agenda 2030, la Tecnología ofrece la oportunidad de erradicar la pobreza y promover el desarrollo sostenible. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) señala que la conformación de nuevos ecosistemas digitales permite renovar los modelos educativos. Es necesario preparar a la ciudadanía para la inclusión en materia tecnológica, es decir desarrollar en los individuos las habilidades para el uso de la Tecnología (Comisión Económica para América Latina y el Caribe 2018).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe menciona que el éxito de la introducción de las Tecnologías de Comunicación en la educación depende de diversos factores. Si bien existen casos en donde hay éxito en la utilización de las TIC en educación es necesario conocer qué se realiza para que estas prácticas triunfen. Esto indica que hay ejemplos de buenas prácticas en las que la Tecnología junto con otros factores aportan beneficios. Sin embargo, hay que identificar qué es una buena Tecnología en la práctica, es decir, qué elementos son necesarios para que haya una buena práctica. Entonces una buena práctica es definida como una práctica de uso de TIC que muestra ser efectiva para el logro de un objetivo educativo. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe toma en cuenta cuatro organizaciones para identificar las buenas prácticas educativas en un marco normativo, a saber: la UNESCO, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Cuando se hace

referencia al marco normativo se refiere a un conjunto de políticas recomendadas para la integración de las TIC en educación.

La UNESCO aporta un marco político de uso de TIC hacia los profesores en la que se señala que una integración exitosa en la sala de clases se relaciona directamente con la habilidad del profesor para crear un ambiente de aprendizaje de forma no tradicional. Este ambiente busca una unión entre la tecnología y la práctica pedagógica, en donde puedan desarrollar clases que fomenten la participación activa de los aprendientes, la interacción, el aprendizaje colaborativo y grupal. El profesor es en quien debe centrarse la introducción de la tecnología por el papel que tiene dentro del proceso educativo (Claro, 2010)

Es así como se proponen tres enfoques de mejora: enfoque de alfabetización digital, mejoramiento de conocimiento y de creación de conocimiento. En enfoque de alfabetización digital refiere a los cambios más simples como la preparación de estudiantes, ciudadanos y trabajadores para el uso de la tecnología para el desarrollo social y mejora de productividad económica. El enfoque de mejoramiento de conocimiento tiene mayor impacto en el aprendizaje porque el objetivo político hace referencia al aumento de habilidades en los estudiantes y ciudadanos. La aplicación de conocimiento en las asignaturas permite resolver problemas de la vida cotidiana. El enfoque de creación es el más complejo porque busca acrecentar la participación ciudadana, la creatividad cultural y económica a través de la formación de estudiantes, ciudadanos y trabajadores involucrados en la creación de conocimientos (Claro, 2010). A partir de estas consideraciones, se afirma que uno de los mayores retos políticos que propone la UNESCO va más allá de la incorporación y manejo de la Tecnología, sino que se busca la producción del conocimiento con ayuda o través de la tecnología. Si bien, no se especifica cada habilidad para este último enfoque, se puede asegurar que para que un individuo pueda desarrollar o crear conocimiento requiere ser una persona con autonomía capaz de gestionar su conocimiento para la innovación.

El Banco Mundial indica que el uso de las tecnologías en las aulas es necesario para las competencias del siglo XXI. El programa creado por el Banco Mundial es World Links con el que busca capacitar al profesor para crear la innovación de prácticas en el aula que integren la tecnología. Este programa incluye seis acciones específicas para lograr su

objetivo. En primer lugar, la existencia de ministerios de educación para el desarrollo de un plan que promueva las TIC. En segundo lugar, el desarrollo profesional de profesor. Como siguiente acción se indica el impacto que pueda tener en el estudiante a través de metodologías para el uso de TIC. En cuarto lugar, refiere a las medidas de generación de recursos para la sustentabilidad de las tecnologías en espacios educativos. En quinto lugar, se establece la implementación de iniciativas de monitoreo y evaluación. Finalmente, en sexto lugar se menciona el desarrollo de capacidad local para crear organizaciones locales que permitan al Ministerio aumentar, mantener y monitorear los programas TIC (Claro, 2010)

También el Banco Mundial posee un programa llamado Información para el Desarrollo en el que se indica la necesidad de una reforma que revise al currículo, mejore la pedagogía, refuerce la evaluación, desarrolle a los profesores, entre otros retos. Se habla de la creación de planes que indiquen o guíen la introducción de tecnología dentro de la educación (Claro, 2010). En el Marco de las políticas, el Banco Mundial hace referencia a la mejora educativa a través de las TIC con el establecimiento de políticas que abarquen normas desde un ámbito amplio que no sólo abarca las aulas sino también organismos que puedan ayudar al beneficio de las prácticas en clase. Además, considera necesario el monitoreo hacia las prácticas con la finalidad de evaluar y retroalimentar esas políticas. A diferencia de la UNESCO, el Banco Mundial establece necesario la creación de organismos que promuevan el aprendizaje con la utilización de las TIC, mientras que la UNESCO se centra en trabajo docente.

Recientemente, con la pandemia mundial de COVID-19 ha habido diversos cambios educativos. De acuerdo con el Banco Mundial (2021) los niveles de aprendizaje han sido afectados de forma negativa en países de América Latina y el Caribe. Esto debido a que el no asistir a clases presenciales causa un retraso y rezago educativo. La sustitución de clases presenciales a clases a distancia causó de igual forma un retraso ya que muchos no estaban preparados para enfrentar esta situación. Ya sea porque muchos no contaban con el material necesario para adaptarse a esta educación o porque no contaban con las habilidades necesarias para un proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

También el Banco Mundial (2021) señala que es necesario también mejorar las condiciones para la educación híbrida, la cual será una opción para el retorno a clases progresivo. Por lo visto, la Tecnología ha tomado mayor importancia al ser un medio educativo y si se propone como una solución pedagógica innovadora puede favorecer y recuperar el rezago que se vive en la actualidad. Ahora, las TIC se han convertido en una herramienta esencial para combatir el retraso. Si bien, la educación a distancia no sustituye la educación presencial, las TIC se han fortalecido para lograr disminuir el retraso educativo que se vive. Con ello, la mejora de habilidades debe ser fortalecida en los actores educativos. Así lo afirma el Banco Mundial (2021), la calidad del docente es un elemento clave para la educación a distancia. Ya que hay estudiantes que tienen acceso a la tecnología, pero con docentes carentes de habilidades tecnológicas. Así que, se sugiere que los docentes estén actualizados con cursos en los puedan utilizar tecnología para disminuir el rezago con herramientas pedagógicas efectivas.

El organismo que hace énfasis en la autonomía de aprendizaje en el ámbito político es la OCDE. El modelo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos está centrado en el estudiante y considera tres aspectos centrales. La vida dentro y fuera del contexto escolar con uso de la tecnología. No se trata que el aprendizaje esté en todo momento relacionado con la tecnología, pero es importante crear nuevas metodologías con las TIC enfocadas o dirigidas al logro de los aprendizajes. Además, tampoco se reduce el papel del docente, porque a pesar de que el estudiante tiene un papel más activo el profesor tiene que ayudar al desarrollo de las habilidades del aprendiente. Entonces, la tecnología es utilizada para facilitar el desarrollo del pensamiento independiente y creativo para que el discente pueda resolver problemas y gestionar su aprendizaje a lo largo de su vida. Entonces las políticas de la OCDE hacen énfasis en que los establecimientos educativos deben tener el equipamiento adecuado para el uso de las TIC. Así también el desarrollo de software educativo que esté al alcance de los docentes de manera que aquellos que facilitaron las herramientas TIC, como proveedores y gobierno, mantengan un diálogo permanente con los docentes (Claro, 2010).

Entonces, la inversión entorno a la profesionalización docente debe ser prioritaria para la existencia de la integración efectiva de las TIC en el ámbito educativo. Las

instituciones deben priorizar esta integración de la tecnología con el fin de lograr un acercamiento con el aprendizaje formal e informal. Esto genera un canal importante de comunicación entre aprendientes, profesores, padres y la comunidad en general (Claro, 2010). La OCDE considera dentro de sus recomendaciones políticas anexar las TIC para el desarrollo de autonomía siempre que el docente esté capacitado para acercar estas herramientas a los aprendientes. Es decir, mostrar de qué manera la tecnología es utilizada a favor del desarrollo de habilidades de autogestión dentro y fuera del contexto escolar.

El Banco Interamericano de desarrollo (BID) ha creado un marco conceptual que busca apoyar el diseño, monitoreo y evaluación de proyectos que desean incorporar las TIC en contextos educativos. Este marco conceptual considera seis elementos esenciales para ser considerados en un sistema educativo. El primer elemento alude a que el fin último de la incorporación de las Tecnología es el estudiante. El objetivo de añadir las herramientas tecnológicas es beneficiar el desarrollo de los aprendientes. El segundo elemento hace énfasis en los resultados de la incorporación de las TIC en un contexto educativo con el fin de modificar las prácticas de enseñanza-aprendizaje. El tercer elemento se relaciona las etapas de desarrollo de la incorporación de las TIC de manera que pueda observarse el impacto de su utilización. El cuarto elemento reside en los insumos los cuales son entendidos como las líneas de acción relacionadas con la infraestructura, contenidos, recursos humanos, gestión y políticas. El quinto elemento hace referencia a los procesos y productos, es decir, tener en cuenta qué elementos serán modificados a causa de la intervención. Por último, el sexto elemento indica que el Proceso de seguimiento y evaluación deber ser considerado para realizar las modificaciones convenientes (Claro, 2010).

Al considerar estos organismos, se concluye que se muestran tres niveles que influyen en la integración de las TIC en la actividad educativa. El nivel micro refiere al entorno formal en donde se proporciona el recurso tecnológico a profesores y espacios al interior de las instituciones para tener acceso a las TIC. El nivel meso tiene la función de administrar y proporcionar recursos dentro de la institución. La administración escolar es la que cumple este nivel porque provee de herramientas tecnológicas a la institución. El nivel macro suministra el financiamiento a nivel nacional a través de iniciativas que promueven las prácticas educativas a través o con recursos tecnológicos (Claro, 2010). Cada uno de estos

organismos proporciona las directrices que deben seguirse o sugieren practicar para obtener resultados positivos en la educación con la tecnología.

Las instituciones consideradas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe proporcionan directrices que se enfocan en diversos niveles. Dentro del nivel micro, el docente es la figura clave para integrar la tecnología en el proceso educativo. La capacitación permanente docente es uno de los requerimientos para lograr mejores resultados. Si el docente incluye en su práctica docente recursos tecnológicos el impacto en el aprendizaje del estudiante es mayor. En el nivel meso se consideran las condiciones de infraestructura en el que se proporcione el acceso a estos recursos por parte del director de la institución, el establecimiento educativo, apoyo técnico, entre otros. El apoyo en la infraestructura es fundamental para el uso efectivo de los recursos tecnológicos. En el nivel macro las políticas educativas deben ser diseñadas para implementar las TIC en los procesos educativos. Las directrices de estas políticas deben marcar un adecuado financiamiento, reformas curriculares, sistemas de monitoreo y evaluación con la finalidad de promover estas prácticas educativas.

A nivel Nacional o macro, al momento de aplicar la investigación se encontraba la Reforma Educativa en 2019 que se buscaba fortalecer el papel de la educación con el fin de reducir desigualdades sociales, buscaba ser incluyente y destinar recursos a las zonas más pobres. En ella se indicaba que los planes y programas educativos deben tener una orientación integral en donde se anexen conocimientos de las ciencias y las humanidades. Dentro de estos conocimientos se incluye la tecnología y las lenguas extranjeras. La fracción V del artículo 3ro indica que toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y tecnología. Es por esto que el Estado debe dar apoyo a la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica. El acceso debe estar garantizado al proveer recursos y estímulos de acuerdo a la coordinación que se establezcan entorno a la materia (Art.3, Fracc.V, 2019).

En el momento actual la Reforma Educativa fue derogada, por lo que se hace referencia la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior que ha participado en la formulación de programas, planes, políticas y creación de

organismos para el desarrollo de la Educación mexicana. La ANUIES es una asociación cultural no gubernamental que promueve el mejoramiento integral en los campos de docencia, investigación y extensión de la cultural. Esta asociación considerada como un nivel macro porque coordina la autonomía y pluralidad de instituciones que se relacionan con el nivel superior. Participa junto con autoridades educativas en la creación de planes y programas en la Educación Superior e impulsa la creación de organismos especializados para una mejor educación (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2019).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es una asociación que marca directrices a instituciones de nivel superior privadas y públicas. En la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019) para renovar la educación superior en México se hace mención que la Nación ocupa el lugar 82 en cuanto acceso y uso de las Tecnologías de Información y Comunicación a pesar de que ya se ha ampliado el recurso y los accesos. En los siguientes años se tiene previsto un aumento de utilización de las TIC en los espacios educativos en las diferentes modalidades: a distancia, híbridos y abiertos. Esto se observa a causa de la sociedad del conocimiento que se caracteriza por la escolarización creciente de los ciudadanos, incremento en el ritmo de generación, acumulación de conocimiento científico, desarrollo de la Tecnología, desplazamiento de economía tradicional, entre otros elementos.

Es necesario cambiar la concepción rígida de los programas educativos para dar inicio a una educación flexible de manera que el estudiante sea el que tenga un papel activo dentro del proceso educativo. Dentro de los objetivos que se tienen previstos es aumentar la matrícula de educación superior en el empleo de la modalidad no escolarizada, es decir, educación virtual, abierta y a distancia. Con este objetivo se busca integrar las TIC con el fin de potenciar la utilización. Además, se sugiere que para alcanzar la innovación educativa se debe lograr que los docentes cuenten con competencias tecno-pedagógicas y digitales. (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2019). Se considera al docente como un personaje importante para la implementación de los recursos tecnológicos. Si bien los estudiantes tienen las herramientas tecnológicas a su alcance, es

necesario el desarrollo de orientaciones educativas que le permitan hacer uso de la tecnología con inteligencia.

Los modelos educativos tienen que estar diseñados de forma en que los planes estén centrados en los estudiantes y promover acciones que integren las TIC para el desarrollo de competencias digitales significativas. Esto puede lograrse al crear ambientes de aprendizaje a través de redes académicas y de conocimiento con los recursos digitales. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018) hace mención del desarrollo de herramientas que den acceso a los estudiantes de una segunda lengua. Sin embargo, en las recomendaciones realizadas por organismos latinoamericanos y mexicanos, inciden en mayor medida en el desarrollo de las TIC en lugar del desarrollo de lenguas extranjeras. Si bien hay pocas directrices para la creación de programas de lenguas extranjeras, se menciona que los aprendientes tienen que desarrollar habilidades para adaptarse con facilidad en nuevas circunstancias del mundo laboral y estar en constante transformación. Por lo tanto, deben aprender a lo largo de su vida, tener habilidades de pensamiento, mayor creatividad, capacidad para resolver problemas complejos, tomar decisiones, dominar diferentes lenguas extranjeras, entre otros.

Si bien se requiere que los estudiantes hablen diferentes lenguas extranjeras, es una necesidad que es poco guiada por un nivel macro o por políticas. Es dentro de las instituciones encargadas de promover la enseñanza-aprendizaje de lenguas la que se encarga de adaptarse a lo mencionado por las Reformas o por otros Organismos. Algo que es muy mencionado se relaciona con el aprendizaje a lo largo de la vida. Una persona que busca aprender durante mucho tiempo es una persona que es autónoma, si bien no es una habilidad que sea nombrada de manera literal, se sobre entiende que también es una necesidad. Mantenerse en un estado de actualización es mantener una actitud activa, puesto que ya no existe autoridad como el docente que nos muestre herramientas. Por lo tanto, el docente es el encargado de mostrar las habilidades necesarias para que el estudiante pueda aplicarlas fuera de un contexto escolar y dejar de lado el aprobar las materias por la adquisición del conocimiento.

La promoción de ambientes innovadores de aprendizaje es una prioridad para el desarrollo de habilidades que permitan una autonomía en el estudiante. Es decir, los docentes

deben ser capaces de combinar la clase expositiva formal por actividades que promuevan la solución de problemas, la formulación de proyectos, el estudio colaborativo y la integración de las TIC para que el estudiante pueda desarrollar más habilidades que pueda hacer uso fuera del contexto educativo (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2018). Se puede observar que las recomendaciones dan muestra que el desarrollo tecnológico en México no ha sido suficiente de acuerdo a los estándares mundiales. Es necesario de igual manera tomar en cuenta las necesidades y el contexto de la Nación. Dentro de las necesidades se da énfasis a una comunidad de bajos recursos por lo que la tecnología no es la prioridad dentro de la escuela mexicana.

A pesar de esto, las tecnologías actualmente tienen mayor presencia puesto que cada vez hay mayor acceso a los recursos tecnológicos. Por lo tanto, las políticas deben asegurarse que los recursos tecnológicos estén al alcance de mayor parte de la población. Los Organismos internacionales y nacionales aseguran que el acceso de la tecnología dentro del ámbito educativo aporta habilidades que el estudiante requiere para adaptarse al nuevo mundo laboral. El papel del estudiante es guiarlo a partir de la integración de la tecnología dentro del ámbito educativo. Si bien la enseñanza de lenguas es necesaria para adaptarse a un nuevo panorama, no es una prioridad. Cuando se habla de lenguas extranjeras en México se hace énfasis al idioma inglés, esto quizá por la cercanía con Estados Unidos. Sin embargo, en Europa se considera importante el aprendizaje de distintas lenguas para estar en contacto con otros países, por la facilidad de traslado y como parte integral de su proceso formativo a nivel profesional y laboral.

Las universidades son las encargadas de tomar en cuenta estas recomendaciones y directrices con el fin de mejorar la práctica educativa. Las TIC deben ser utilizadas con prácticas pedagógicas con la finalidad de obtener buenos resultados de aprendizaje. El docente es quien debe tener una preparación para incorporar estas herramientas a su práctica y transmitir. Si bien ya se han tratado las directrices a nivel macro, en las siguientes líneas se considera el nivel meso y micro en el que ciertas universidades proporcionan las herramientas y la infraestructura para el desarrollo de la tecnología educativa. A partir de los planes de desarrollo puede considerarse qué situación se vive en la actualidad y hasta dónde quieren llegar. Una de las Universidades que se considera pionera en la tecnología es el Tecnológico

de Monterrey. El plan estratégico 2025 indica un fortalecimiento tecnológico con un modelo educativo al entorno digital. Este ha sido uno de los cambios que se han promovido por la situación actual. Una de las estrategias que hacen mención de la tecnología indica que se asegura la vanguardia en el uso innovador de la tecnología en la educación. El docente inspirador es transformador, relacionado con su entorno, innovador, hace uso de la tecnología en el proceso educativo y se actualiza continuamente (Tecnológico de Monterrey, 2019).

El plan del Tecnológico de Monterrey refiere a la importancia que tiene el docente para promover el uso de la tecnología en el proceso educativo. La tecnología no se encuentra aislada del proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que requiere que el estudiante desarrolle habilidades para hacer buen uso de la tecnología. Si bien es una de las universidades privadas que aporta tecnología en el proceso educativo bien puede compararse con universidades públicas. En el plan de desarrollo institucional 2014-2030 de la Universidad de Guadalajara retoma tendencias globales y necesidades locales para actualizar el contenido curricular que garantice las condiciones para la formación docente e investigación. Se busca garantizar la formación integral del estudiante. El docente y aprendiente debe aprender a aprender y desaprender, gestionar información, entre otros elementos. En cuanto al uso de la tecnología se hace mención de su desarrollo para el aumento de la oferta educativa para promover el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y fomentar nuevas pedagogías de aprendizaje (UDG, 2014).

Si bien la UDG busca incorporar las TIC dentro de un entorno educativo, se busca implementar para aumentar las modalidades de aprendizaje. Es decir, modalidades como e-learning o b-learning se priorizan, empero, hay poca información sobre la implementación de la tecnología dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado. Esto indica que la tecnología es vista como una herramienta para el aprendizaje no escolarizado, pero hay escasa información sobre la incorporación de las TIC en las clases presenciales.

En la BUAP (2017), la Universidad en donde se realiza la presente investigación posee el plan de desarrollo institucional 2017-2021. Dentro de este plan se propone involucrar a los aprendientes en procesos de investigación y transferencia de tecnología. Sin embargo, el uso de la tecnología carece de directrices dentro de un ambiente presencial. Se

relaciona con la investigación, no obstante, hay poca información con respecto a la incorporación de tecnología dentro de una sala de clase.

Entonces, dentro de un nivel meso y micro, se puede observar que las tecnologías si son consideradas por las universidades para el desarrollo de diferentes modalidades. Sin embargo, se habla poco de las capacidades del docente relacionadas con la tecnología. La importancia del desarrollo de la tecnología se observa dentro de un marco de modalidades en línea. Para concluir con este apartado guiado por el segundo objetivo el cual es: comparar el desarrollo de las TIC en el ámbito local respecto del internacional con un enfoque político-económico se comenta la información rescatada. Los organismos internacionales muestran directrices para la creación de políticas educativas relacionadas con la tecnología. A nivel internacional, las TIC son consideradas importantes para el desarrollo de habilidades en el estudiante. También el docente es considerado un personaje clave dentro del desarrollo de habilidades tecnológicas en el estudiante. Es decir, el docente debe transmitir habilidades que permitan al estudiante hacer uso de los recursos tecnológicos.

A nivel Nacional sí se considera importante la tecnología, pero en diferente medida. En la universidad privada se hace más énfasis en el uso de la tecnología y considera de igual modo al docente como un individuo necesario para el desarrollo de habilidades en el aprendiente. En otras universidades prevén hacer uso de la tecnología para aumentar la oferta académica en línea como en el caso de la educación a distancia o híbrida. Esto es notorio dentro de las universidades públicas en las que las habilidades docentes de modalidad escolarizada se alejan de la tecnología. Si bien es una habilidad que no se muestra de forma oficial dentro de las directrices, en un currículo oculta se observa la necesidad de desarrollo de habilidades en el uso de tecnología para el aprendizaje. Los jóvenes tienen acceso a la tecnología, pero el uso que le dan es para entretenimiento o para socializar. La necesidad actual es desarrollar habilidades para aprender a aprender, para desarrollar autonomía de aprendizaje. El docente puede incorporar estas tecnologías a su práctica docente para guiar al aprendiente en el camino hacia el aprendizaje y autoaprendizaje.

Es importante recalcar, que, a partir de la pandemia, las universidades han cambiado su visión en cuanto a la tecnología. Si anteriormente las universidades privadas daban énfasis

a la tecnología, ahora lo es el doble. Esto, porque es una herramienta que ha permitido continuar con la educación con ayuda de los entornos digitales. Así también, en las universidades públicas han optado por un mayor protagonismo a las tecnologías con el fin de dar acceso a la educación a distancia a sus estudiantes. Ahora, más que nunca, las TIC han sido una de las herramientas que han permitido continuar con la educación de los universitarios.

#### **4.4. Autoaprendizaje en las lenguas extranjeras con el uso de las TIC: plano supranacional y nacional**

Para finalizar este apartado contextual se mencionan las observaciones mostradas en este capítulo. Este apartado es guiado por el tercer objetivo: interpretación del contexto de autoaprendizaje en las lenguas extranjeras con el uso de las TIC en el plano local respecto del internacional con una perspectiva cultural. Se comenta con perspectivas obtenidas a lo largo de este texto. A lo largo del recorrido de organismos internacionales y locales se observa que en Europa existe más apoyo a políticas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La importancia de aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa reside en la relación que hay entre diversos países. Un diálogo pacífico puede ser logrado a través del conocimiento de la cultura y por supuesto el conocimiento de las lenguas. Un mayor acercamiento puede obtenerse gracias al uso de diferentes lenguas extranjeras. La diversidad es un tema valorado, pues gracias a estas diferencias se valoran diversas culturas.

En cuanto al tema tecnológico, en Europa hay directrices que muestran lo importante que es la tecnología dentro de ámbito educativo. Está claro que la tecnología no es el fin sino el medio para llegar y lograr un aprendizaje. El docente es quien debe desarrollar los contenidos adecuados y emplear las herramientas tecnológicas necesarias para transmitir al estudiante lo que desea que sea aprendido. Entonces, la relación docente-tecnología-estudiante es necesaria. No puede concebirse un aprendizaje tecnológico sin el docente como intermediario. De alguna manera la autonomía de aprendizaje busca ser alcanzada a través de los recursos tecnológicos. Cuando se relaciona la tecnología con el aprendizaje de lenguas se considera también el docente como intermediario. El aprendiente debe ser considerado el personaje central del proceso educativo. Las lenguas extranjeras buscan garantizar un

aprendizaje autónomo por lo que el contexto europeo incorpora a las tecnologías para lograrlo.

En cuanto al contexto nacional, se observa que las directrices indican que la tecnología permite fomentar nuevas modalidades de educación, a saber: híbrida o a distancia. Esas directrices mencionan que el docente tiene un papel importante para el desarrollo de las habilidades tecnológicas en los estudiantes. Si bien es una directriz que los organismos guían a países latinoamericanos a nivel nacional se observan otras cosas. La tecnología es considerada importante para fomentar otras modalidades de aprendizaje. Es decir, se busca aumentar la matrícula a través de la creación de modalidades a distancia e híbrida. Esta necesidad se justifica con el aumento de matrícula, es decir no se habla del beneficio de alguna habilidad, sino que el aumento de aprendientes.

En cuanto a las habilidades del docente se relacionan con una profesionalización continua con el fin de mantenerse actualizado en su labor. Mientras que la tecnología parece estar alejada del docente, al menos en una enseñanza escolarizada. Con esto se muestra que las necesidades tecnológicas son más bien con un fin económico en lugar que académico. La enseñanza de lenguas no sigue alguna directriz a nivel nacional. De manera general se habla de la importancia de los idiomas, pero no se indica cómo lograr aprenderlo o qué se tiene que hacer para lograrlo. Si bien, las lenguas extranjeras no fueron mencionadas dentro de las directrices internacionales y nacionales, son las universidades las que se interesan en promover este aprendizaje a través de asociaciones, congresos, artículos en revistas especializadas, entre otros.

Es necesario realizar una reflexión sobre los niveles macro, meso y micro que han sido mostrados en términos políticos y económicos. Si bien alguna vez se habla de la importancia de la tecnología se muestra dentro de ciertas políticas, aún existe mucha incompetencia por los docentes y estudiantes. Los centros de autoacceso han sido un lugar que busca fomentar el aprendizaje de lenguas y autonomía a través de la tecnología y aún queda mucho por realizar. La formación docente en el área tecnológica es un asunto poco tratado dentro de políticas nacionales. Es necesario tomar consciencia de lo que se puede hacer para cambiar el rumbo del desarrollo tecnológico en educación.

## **CAPÍTULO V TEORÍA**

### **5. La teoría de la enseñanza como fundamento para el autoaprendizaje**

Este capítulo tiene como objetivo fundamentar la presente investigación, de manera que se explique la forma en que la teoría de la enseñanza aporta los elementos necesarios para el autoaprendizaje de francés. Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, el autoaprendizaje no es un aprendizaje en solitario, el estudiante debe desarrollar estrategias para autoaprender con ayuda de un guía. El autoaprendizaje no se da de manera mecánica porque el individuo necesita apoyo para la construcción de su aprendizaje y por consiguiente desarrollará la autonomía en su aprendizaje. El proceso de autoaprendizaje es considerado una actividad en la que debe existir una organización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta organización es la orientación que da oportunidad al estudiante de aprender (Talizina, 2009).

La teoría de la enseñanza considera que el desarrollo del ser humano se genera a partir de la asimilación de la experiencia social. Por lo tanto, una persona que acude a una institución debe asimilar la experiencia social con orientación del docente e interacción con los compañeros de clase para que se dé el aprendizaje. Por lo tanto, la orientación de la actividad de aprendizaje es lo que va a dar la oportunidad al estudiante de autoaprender. Es necesario mencionar que a pesar de ser la orientación el objeto de estudio, no se reduce sólo a éste, también se debe considerar elementos de la actividad. En el caso de la actividad de autoaprendizaje se toma en cuenta la autonomía, la metacognición y la autorregulación. Estos elementos forman parte de la actividad, por lo tanto, deben ser considerados para formar ésta (Talizina, 2009).

#### **5.1. La experiencia social como parte de la actividad**

Para que estos elementos anteriormente mencionados se desarrollen es importante mencionar la importancia de la experiencia social. La teoría de la enseñanza surge a partir de la teoría de la actividad y ésta de la teoría histórico-social de L.S. Vigotsky. Una de las características que se retoma de la teoría de Vigotsky es el contexto social. Éste se entiende como el entorno social que influye de forma directa o indirecta por la cultura en el medio ambiente del individuo. Esto significa que todo lo que rodea al ser humano moldea los conocimientos y la

manera de pensar. La mente del individuo es el resultado de la interacción con otros en un contexto social específico. Esto lo menciona Vigotsky en su “Ley genética del desarrollo cultural” en donde indica que los procesos mentales pasan por una fase social y luego una individual. Primero aparece la fase social o interpsicológica la cual en el plano social el individuo recibe conocimientos a partir de la cultura colectiva, atención conjunta, opiniones, entre otros factores. A partir de este proceso interpsicológico, los conocimientos se interiorizan y se reconstruyen o transforman en un funcionamiento intrapsicológico. En el nivel intrapsicológico los sujetos interiorizan el conocimiento definido culturalmente (Martínez, 1999).

Cuando existe una interacción los procesos mentales pueden compartirse con aquellos con los que se tiene contacto. Después de mantener este contacto, entonces se puede apropiarse el conocimiento. Así que, en el caso del proceso educativo, los personajes en educación pueden compartir diversos procesos mentales al mantener una interacción como el caso de un estudiante y un docente (Bodrova y Leong, 2004). Esto es a causa de la bidireccionalidad de la interacción social debido a que ésta implica una reciprocidad entre participantes. Es necesaria una participación activa de los participantes en el intercambio (Garton, 1994). Después de tener este contacto y compartir ciertos procesos mentales, el individuo es capaz de utilizar estos procesos en el plano individual. Los procesos mentales de los seres humanos son llamados funciones mentales superiores en las que destacan la percepción mediada (distinguir categorías), atención dirigida (concentrarse ante un estímulo), memoria deliberada (uso de estrategias para recordar algo) y pensamiento lógico (resolución de problemas). Estas funciones se crean a partir de funciones mentales inferiores como sensaciones, atención reactiva, memoria asociativa e inteligencia sensomotora (Bodrova y Leong, 2004).

Como lo señala la teoría histórico-social, la interacción con otros individuos va a facilitar la adquisición del conocimiento a través del contacto con otros. Este contacto genera una transmisión de procesos mentales. Estos procesos mentales superiores y también llamados procesos metacognitivos son funciones que son controladas por individuos, se requiere que el sujeto esté consciente de su uso para realizar alguna actividad. Entonces el contexto social está directamente relacionado con la metacognición. Como parte de la actividad de autoaprendizaje, la metacognición o funciones superiores deben ser

desarrolladas al contacto con otros, en este caso el docente o guía de aprendizaje. Estas funciones superiores se desarrollan gracias a las funciones mentales inferiores, al contexto cultural, a la función compartida hacia una acción individual y al implicar la interiorización de una herramienta actividad (Bodrova y Leong, 2004). Por lo tanto, es este elemento que propone la teoría que proporciona un cimiento en esta investigación, ya que el docente debe ser quien desencadene el aprendizaje por medio de la orientación.

Entonces, la teoría histórico-social es la base de la teoría de la actividad y de ésta última se desprende la teoría de la enseñanza. En las siguientes líneas se hará mención de los aportes de la teoría de la actividad con la finalidad de relacionarla con la teoría de la enseñanza y comprender su sustento en la presente investigación. La teoría de la actividad es el resultado de la superación de críticas de la teoría histórico-social. Esto porque se consideraba una teoría que carecía de una especificación didáctica. Una de las críticas se relaciona con el concepto “zona de desarrollo próximo”, el cual indica la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial del estudiante. En la crítica se indica que este concepto al trasladarlo a un contexto real educativo resultaba difícil determinar lo alcanzado cognitivamente por el estudiante. Esto indica que la teoría de Vigotsky carece de una relación entre la psique del ser humano y la actividad del hombre (García, Ortiz, Martínez y Tintorer, 2009). Es decir, él buscó describir y explicar teóricamente el origen de los procesos psicológicos y su transformación de procesos inferiores a superiores siendo necesario como proceso previo para explicar la construcción de la psique. Sus seguidores han abordado el traslado de la concepción psicológica a la propuesta pedagógica.

## **5.2. De la teoría de la actividad a la teoría de la enseñanza**

La psique está relacionada con la actividad del hombre debido a que ésta última permite al ser humano una interacción con el mundo externo. Es decir, todos los procesos mentales como representaciones o conceptos del hombre tienen como objetivo la solución de problemas reales en la vida. Así que la teoría histórico-social estaba limitada para trasladar la psique en el mundo externo o en los problemas reales ya que sólo se describían los procesos mentales. Por lo tanto S. Rubishtëin y A.N. Leontiev son quienes a partir de las ideas de Vigotsky aportan ideas para relacionar la psique con la actividad. Rubinshtëin es quien presupone la relación inseparable de la psique con la actividad sin revelar la relación exacta,

pero sienta las bases para que Leontiev lo hiciera. Leontiev indica que es la actividad real lo que determina el desarrollo de la psique, por lo tanto, la actividad externa y psíquica dependen una de otra para ser formadas (Talizina, 2009). Esto indica que siempre se requieren procesos mentales para la realización de una actividad humana, estos dos aspectos no pueden estar separados.

Con lo expuesto líneas arriba, se indica que los tres principios de la actividad son: la relación inseparable de la psique con la actividad, la naturaleza social del desarrollo psíquico del ser humano y la unidad de la actividad psíquica y actividad externa. El primer principio hace referencia al conjunto de acciones y operaciones llevadas a cabo por un motivo para llegar a un objetivo. Este conjunto de acciones llamado actividad permite al hombre relacionarse con lo externo en donde el individuo tiene un papel activo con el fin de transformar la actividad externa y por consiguiente el resultado o la experiencia se incorpora a su actividad psíquica. El segundo principio indica que el desarrollo del ser humano no se da de manera innata, sino que a través de una experiencia externa y social. El hombre acumula experiencia a través de la asimilación de la experiencia social. El tercer principio señala que la actividad psíquica y actividad externa están unidas. Esto quiere decir que la actividad psíquica contiene elementos de la actividad externa y ésta última contiene elementos de la actividad psíquica (Talizina, 2009). En el caso de la actividad de aprendizaje, el estudiante relaciona los procesos mentales con las actividades o acciones que realiza debido a que son la fuente de su desarrollo.

Con los principios de la teoría de la actividad expuestos líneas arriba, se puede aseverar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una actividad. La actividad de enseñanza-aprendizaje es un conjunto de acciones que buscan formar actividades. Por ejemplo, la actividad cognoscitiva, entre otras actividades correlacionadas con el aprendizaje. Si se aterrizan los principios de la teoría de la actividad en la enseñanza, se puede relacionar el primer principio “relación entre la psique y la actividad” como no exclusión de los procesos mentales con las acciones a realizar, por ejemplo, la función psíquica de memoria, repetición o comparación están relacionadas con el aprendizaje. El segundo principio “la experiencia social como desarrollo del ser humano” puede ser comparada con el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera en que el docente transmite la experiencia social a los estudiantes. El

tercer principio “la unidad de la actividad psíquica y actividad externa” se relaciona con lo educativo al formar funciones de manera conjunta con otros, por ejemplo, la atención posee la función de control o la memoria relaciona acciones en el tiempo (Talizina, 2009).

En relación con el tema de esta investigación “el autoaprendizaje”, elementos tales como la autonomía, la metacognición y autorregulación deben ser consideradas como componente del proceso de autoaprendizaje. Entonces, las acciones que tiene que promover el docente deben estar dirigidas al desarrollo de las funciones en conjunto con la actividad de autoaprendizaje. La finalidad de estas acciones debe permitir la asimilación del aprendizaje. Se conceptualizarán elementos de la teoría de la enseñanza para poder relacionarla con la presente investigación. El concepto *actividad del aprendizaje y enseñanza* es el más profundo debido a que se señala la actividad entre docente y estudiante. La *asimilación* es el proceso en el que la experiencia social organizada por el docente se transmite a la experiencia individual debido que es el docente es quien posee los modelos sociales que el estudiante debe asimilar. También la colaboración con los compañeros de clase puede garantizar la asimilación debido a que el estudiante puede compararse con sus compañeros debido a que se consideran iguales y por que un estudiante que ya ha asimilado los conceptos, puede orientar o guiar al otro para que logre igualmente la asimilación. Así el discente puede ser más crítico sobre sí mismo y con sus compañeros (Talizina, 2009). Con esto se confirma la parte social de esta teoría, ya que se requiere estar en contacto con otros para el desarrollo de habilidades.

### **5.3. El proceso de asimilación**

El proceso de asimilación está relacionado con la ejecución de acciones cognitivas en los estudiantes. Estas *acciones* corresponden a la unidad de análisis de la actividad, esto quiere decir que es primordial que los estudiantes realicen acciones cognitivas. Para esto también el docente debe identificar acciones que son parte de la actividad cognitiva del estudiante. El objeto de la asimilación es la acción, es decir, el estudiante debe asimilar acciones que pueden ser utilizadas más tarde como medio de asimilación de nuevas acciones que forman parte de la habilidad de estudio. Entonces en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe conocer las acciones que el estudiante ya posee para asimilar el nuevo conocimiento. Existen dos tipos de acciones: específicas y generales. Las primeras son aquellas que se relacionan

con una determinada área de estudio mientras que las segundas se relacionan con diferentes áreas de estudio (Talizina, 2009). En el caso de lenguas, las acciones específicas son el conocimiento gramatical o fonético; mientras que las acciones generales son la comparación, análisis, contrastación, entre otras.

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con las acciones adecuadas se debe conocer las regularidades del proceso de asimilación. El conocimiento de las regularidades responde a la pregunta ¿cómo debe organizarse el proceso de enseñanza? Estas regularidades están presentes en la teoría de la formación de las acciones mentales por etapas, mencionadas en los trabajos de Galperin. Es importante describir la estructura y función de las acciones. Estas acciones siempre van dirigidos a un objeto ideal o material determinado por el *objetivo*. Además, el *motivo* está relacionado con el objetivo de la acción (Talizina, 2009). Por ejemplo, en el caso de la presente investigación, hay que dar a conocer el objetivo, puede ser algún punto gramatical, de esta manera el estudiante se sentirá motivado para alcanzarlo y el individuo conocerá el por qué se realizan dichas acciones, además de ser capaz de verificar si se logró el cumplimiento del objetivo.

Talizina (2009) menciona otros elementos importantes dentro de la regulación de la acción, que son las *operaciones*. Éstas forman parte de la acción y se deben utilizar de manera secuenciada. Por ejemplo, una acción es la comparación y la operación de esta acción es la elección ya que es un elemento que debe ser considerado para esta acción (comparación). Otro elemento fundamental es la *Base Orientadora* (BO) o también considerada *Base Orientadora de la Acción* (BOA), la cual da la oportunidad al sujeto de apoyarse durante la realización de la acción. Es decir, son las condiciones que orientan la acción para la solución de problemas o cumplimiento del objetivo deseado. Un ejemplo en el caso de lenguas puede relacionarse con las categorías gramaticales; el estudiante debe distinguir si una palabra es un sustantivo, verbo, adverbio, entre otros. Para ellos la Base Orientadora puede ser identificar el género, número o tiempo. De esta manera ellos podrán conocer a qué categoría gramatical pertenecen las palabras. Entonces, las acciones tienen un lugar fundamental puesto que es un sistema que se correlaciona. Cuando se lleva a cabo la acción, se deben garantizar tres funciones: la orientación, la ejecución y el control y corrección. La orientación es la parte más importante porque garantiza el éxito de esta acción.

De acuerdo con García et al. (2009), la función de orientación es aquella que posee el método o peculiaridades necesarias del objeto al cual se dirigen las acciones. En la función de ejecución el objeto es modificado a partir de la orientación. En el control y corrección permite conocer cómo avanza el cumplimiento de las acciones y hacer las correcciones necesarias. En el caso de esta investigación, la función de orientación es proporcionada por el docente para dar al estudiante elementos para identificación de diversos elementos, por ejemplo, de algún tiempo verbal o estructuras formales e informales de comunicación. A partir de esta orientación el estudiante puede ejecutar la actividad como la creación de una conversación en un contexto formal. Enseguida, la parte de control va a permitir al estudiante darse cuenta si ha construido frases correctas o no y si es necesario la corrección. Así que estos elementos de la teoría fundamentan el autoaprendizaje de un idioma ya que es necesaria una orientación para la ejecución de una tarea que va a permitir al estudiante asimilar a partir del control y corrección.

El término de *acción* es relevante en esta teoría y por consiguiente en la presente investigación, esto debido a que es a partir de las acciones que se realizan que se asimila el conocimiento, entendiendo a las acciones como las actividades humanas dirigidas al cumplimiento o logros de objetivos generalmente sociales. Existen dos características en las acciones, a saber: las primarias y las secundarias. Las *acciones primarias* tienen características básicas como la generalización, el carácter desplegado o reducido, el grado de asimilación y la realización independiente. Las acciones con características secundarias se relacionan elementos como el carácter consciente y razonable. Para llegar a estas últimas acciones con características secundarias hay que pasar por las acciones de características primarias (Talizina, 2009). El sujeto puede asimilar las acciones tanto de manera básica o secundaria, pero esto dependerá de lo que se quiere lograr.

Las características básicas de la acción están determinadas por la forma, a saber: materializada, perceptiva, verbal, mental. La primera característica hace referencia a la presentación de los objetos físicos o la representación de algún objeto de manera física. En la característica perceptiva las operaciones se realizan de manera visual. La forma verbal externa de la acción indica la transformación de la acción hacia lo mental, es decir el conocimiento ya asimilado. En el caso de lenguas, la forma verbal es primordial, porque el

estudiante debe estructurar frases coherentes y a partir de esta acción el individuo podrá interiorizar la acción (Talizina, 2009). Esta interiorización indica que el sujeto es capaz de utilizar el conocimiento o concepto en diferentes situaciones.

En el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua, existen situaciones en las que se da a conocer al estudiante un término, una palabra nueva o una expresión incluso. Muchas veces sucede que el estudiante memoriza una sola estructura o palabra, de manera que limita su uso en otros contextos. Entonces, la característica perceptiva se activa al ver su estructura y la forma verbal se vuelve externa al decir frases que contengan esa expresión o palabra. Pero, en algunas ocasiones el estudiante no conoce otras estructuras o situaciones en las que pueda utilizar la palabra o expresión. Este ejemplo ilustra lo que es el grado de generalización, Talizina (2009) indica que la generalización es la relación entre límites, tanto subjetivos como objetivos. Cuando la base orientadora se controla con base en el reconocimiento de todas las características del objeto entonces se puede garantizar el grado de generalización.

Por lo tanto, en el mismo ejemplo, si se da a conocer al estudiante diversos usos de expresiones o palabras, entonces al momento de realizar la acción es importante variar ésta de manera que pueda utilizar la expresión en diferentes contextos y no se limite a uno solo. Si se limita entonces se reducen las posibilidades que tiene el estudiante de utilizar vocabulario en diferentes situaciones. Esta reducción conlleva a la memorización y aprendizaje mecánico Talizina (2009). Por ello es que la orientación es lo primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobretodo es al inicio del proceso que el docente o guía debe estar presente para dar el apoyo correspondiente. Este apoyo debe disminuir con el paso del tiempo para adquirir la independencia suficiente para ser autónomo. En esta etapa, es el estudiante el que asume ese control y es capaz de autodirigir su propio aprendizaje. Esta idea fundamenta una de las características en el proceso de autoaprendizaje: la autonomía. Está claro que para desarrollarla el estudiante debe ser guiado y apoyado para llegar a la automatización o como menciona Vigotsky cambia del estado interpsicológico al intrapsicológico.

En cuanto a las características secundarias de la acción indican una consecuencia de las características primarias de la acción. Las características secundarias de la acción son: *la estabilidad, el carácter consciente y el carácter razonable*. La estabilidad de la acción es hacer sólida una acción, es decir que el estudiante haya asimilado el conocimiento y no sólo lo memoricen. De ello depende que el individuo recuerde después de mucho tiempo y es necesario que el docente tome en cuenta las características primarias como la forma materializada, verbal y mental para un buen aprendizaje. En cuanto al carácter consciente, el individuo debe ser capaz de externar y argumentar la manera correcta en la que se lleva a cabo una acción. Además, permite darse cuenta de lo que el individuo sabe sobre algo (Talizina, 2009). En el caso de lenguas, el estudiante pudiese conocer las dificultades que tiene para conjugar verbos o para utilizar léxico en diferentes situaciones.

Esta característica secundaria de la acción se relaciona directamente con la metacognición. De acuerdo con Osses y Jaramillo (2008) la metacognición es el conocimiento que se tiene sobre sí mismo en tanto aprendientes, esto quiere decir que hay que ser capaz de identificar las fortalezas y debilidades de la cognición. El conocimiento metacognitivo también hace referencia al conocimiento sobre la tarea, esto indica que hay que conocer los objetivos de la tarea para identificar el grado de dificultad. También el conocimiento de las estrategias que el estudiante posee es primordial para aplicarlas en tareas específicas. Como se observa el objetivo en la actualidad está enfocado en “enseñar a aprender”.

El carácter razonable de la acción indica si es adecuada la acción con respecto a las condiciones en donde se lleva a cabo y es determinado por la Base Orientadora (BO) y el carácter generalizado de la acción. Entonces en la Base Orientadora deben de encontrarse las características del objeto, de manera que se pueda generalizar en demasía el objeto y así ser razonable la orientación (García et al. 2009). Como se ha visto en líneas anteriores la asimilación es un proceso que el estudiante debe llevar a cabo para aprender, sin ella el aprendiente tendría dificultades para recordar la información. Además de las características de la asimilación ya comentadas en líneas anteriores también hay que considerar las etapas dentro de ella.

### 5.3.1. Etapas para la asimilación

En este apartado se hará mención sobre las etapas de la asimilación la cual es la ejecución de acciones cognitivas. Si el estudiante pasa por todas las etapas se asegura que el estudiante podrá lograr la asimilación. *La etapa de la motivación* es necesaria cuando el estudiante no está motivado. Uno de los elementos para que el estudiante logre motivarse es presentar el problema u objetivo de forma que el estudiante sienta el deseo de alcanzar o encontrar la solución al problema (Talizina, 2009). De acuerdo con Ospina (2006) existe la motivación extrínseca e intrínseca. Cuando el estudiante asume el conocimiento como una vía para tener beneficios tiene una motivación extrínseca, mientras un individuo que tiende a ver el conocimiento como autorrealización, curiosidad y descubrimiento de lo nuevo posee una motivación intrínseca. El profesor posee un papel importante dentro de esta etapa porque establece una gran influencia entre la motivación y el aprendizaje. De igual manera, el docente o guía de aprendizaje debe favorecer la motivación intrínseca en vías de un aprendizaje.

Durante *la etapa de la elaboración de la Base Orientadora de la acción*, los estudiantes conocen la actividad y el proceso requerido para solucionar el problema planteado. El docente es quien da los elementos sobre cómo dar la solución del problema, en específico muestra cómo solucionar el problema. Para ello el guía o docente debe conocer todos los elementos que conforman la actividad (Talizina, 2009). En caso del aprendizaje de lenguas, por ejemplo, el docente debe conocer qué temas deben ser enseñados antes para que el estudiante pueda comprender los temas. Así sería el caso de enseñar primero los verbos para después formar frases con diferentes tiempos verbales.

En *la etapa de realización por parte de los aprendientes*, se forman cuatro etapas: la realización de la acción en forma materializada, la etapa de acciones verbales externas, la etapa de la realización de la acción en forma verbal y la etapa de las acciones mentales. En la primera etapa (la realización de la acción en forma materializada) los estudiantes realizan actividades con objetos materiales reales que se relacionen con los conceptos de un tema determinado. Con esta primera etapa los estudiantes aprenden las características y las diferencias de elementos que poseen un objeto o un concepto. Por lo general en esta etapa el aprendiente adquiere el grado de la generalización de la actividad, es decir es capaz de utilizar

el mismo concepto en diferentes situaciones. En la siguiente etapa de las acciones verbales externas los aprendientes utilizan su memoria para recordar los procesos realizados en etapas anteriores, ya son capaces de dar las características del objeto o concepto de forma oral. Enseguida, en la etapa de acción verbal interna el individuo mentalmente resuelve el problema de manera interna y finalmente en la última etapa de las acciones mentales, el estudiante realiza la actividad de manera individual, por lo tanto, no necesita ayuda externa y la acción se generaliza a un nivel mayor (Talizina, 2009).

Entonces, lo más significativo del proceso de asimilación es que los conocimientos adquieren forma mental y se generaliza. Por lo tanto, el conocimiento no se memoriza, sino que es comprendido por el estudiante, además puede ser utilizado en diferentes situaciones, no se limita a un solo contexto o situación. El docente o guía tiene el compromiso de saber elegir los problemas que los estudiantes deben resolver. En el caso de esta investigación la enseñanza-aprendizaje del francés se lleva a cabo con la utilización de las TIC y se deben seleccionar las actividades que favorezcan el aprendizaje del idioma en la modalidad a distancia.

### **5.3.2. La base orientadora de la acción**

Como se ha mencionado anteriormente las partes de la acción incluyen la orientación, ejecución, control y corrección. La parte orientadora de la acción determina el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto debido a que indica la construcción adecuada y racional de la ejecución y la elección de las ejecuciones durante la realización de la actividad o solución del problema. Para que la Base Orientadora de la Acción (BOA) sea efectiva hay que tomar en cuenta ciertos aspectos como la particularidad de la acción o la parte de la generalidad de la acción. La particularidad de la acción limita el aprendizaje porque al aprendiente se le presenta un tema o concepto con ciertas características para utilizarlo en una sola situación, pero se limita sólo a eso. En cambio, cuando se presenta al estudiante un tema o concepto con todas sus características, entonces el individuo puede utilizar ese concepto en diferentes situaciones, esto debido a que fue presentado el tema en su generalidad (Talizina, 2009).

Entonces, la Base Orientadora de la acción facilita al individuo la habilidad para formar de manera individual la imagen orientadora de la acción. Se debe enseñar al sujeto las propiedades y relaciones de las características que hay dentro de una tarea. Hay que facilitar los elementos de análisis para que identifiquen el tipo de tarea que se presentará. Poco a poco el estudiante podrá realizar la tarea sin ayuda y sin cometer errores, por lo tanto, el estudiante se vuelve autónomo. Esta autonomía llega a ser parte del estudiante siempre que exista una Base Orientadora en donde se ofrezcan los elementos necesarios para que el discente pueda guiarse (Panza, 2008).

Así que, existen diversos medios de obtención de la orientación que dependen de la generalidad y de particularidad. El primer medio es cuando la BO se da de forma independiente y el segundo medio sucede cuando el docente o guía proporciona la BO al estudiante de manera preparada. El primer medio formado independientemente puede obtenerse de dos maneras: a través de ensayo y error o con el uso de la generalidad (proporcionado de manera individual o con apoyo del docente). De acuerdo con Galperin (1976) en el medio de “ensayo y error” la acción adecuada surge después de varios intentos fallidos, por lo tanto, parece un medio insuficiente para la asimilación. Es insuficiente porque al haber una acción acertada y muchas pruebas fallidas el aprendizaje será más lento y con muchos errores.

Existen estudios experimentales que hacen constar de cuatro tipos de Base Orientadora y la teoría indica que pueden existir más tipos. Para identificar las diferencias de la BO se consideran: las diferencias en la generalidad, carácter completo o incompleto y el medio de obtención. *El primer tipo* tiene una estructura incompleta en la BO, la orientación se da en si forma particular o concreta y el medio de obtención es independiente. En este tipo de BO el estudiante comete muchos errores debido a que solo se presentan algunas características del objeto o concepto. *El segundo tipo* presenta las condiciones para realizar la acción de manera correcta. Esto refiere a que se proporciona al sujeto la forma para solucionar un problema, pero es de tipo particular o concreto. Esto indica que el concepto solo se aplica para una situación en particular. A pesar de este hecho, la formación de la acción es rápida y sin errores en situaciones similares presentadas en un inicio. *El tercer tipo* posee orientaciones completas en donde se presentan características de tipo general, la BO

es realizada por el sujeto de manera independiente con el método general, por lo tanto, la acción se caracteriza por la rapidez y ausencia de errores. El cuarto tipo es diferente al tercer tipo porque recibe la orientación previamente preparada (Talizina, 2009).

El tercer tipo de la Base Orientadora guía la presente investigación porque el docente es quien da al estudiante las características de un concepto en diferentes situaciones. Por ejemplo, el uso de un tiempo verbal; se menciona la estructura y cómo utilizarlo en diferentes ocasiones para expresar diferentes cosas. El alumno con esta Base Orientadora podrá realizar la tarea o acción de manera independiente. El propósito en esta investigación es el autoaprendizaje del francés y con fundamento en esta teoría se puede observar que la BO tipo tres es una guía para la formación del proceso de autoaprendizaje. Esto debido a que el docente proporciona los elementos base y después el estudiante realiza la acción.

### **5.3.3. La formación de conceptos**

La asimilación se logra cuando cualquier concepto o conocimiento se interioriza, que en términos educativos se refiere a la apropiación del aprendizaje, es decir el concepto ya es comprendido por el individuo y se forma a partir de la Base Orientadora de la Acción, la diferencia con los medios tradicionales de aprendizaje, es que su proceso de formación permite que pueda ser recuperado cuando éste sea necesario, haciéndolo asequible en todo momento. De acuerdo con Joyce, Weil y Calhoun (2006), para facilitar esta formación de conceptos es necesario realizar una búsqueda y enumeración de atributos para hacer la distinción de un objeto en diversas categorías. Para ilustrar esta formación de conceptos se hará mención de una situación educativa en donde se dio conocer el uso de los adjetivos. En esta situación dada por Joyce, Weil y Calhoun (2006) se proporciona a los estudiantes oraciones con el uso de adjetivos y oraciones con el uso de sustantivos. Los aprendientes deben distinguir la diferencia del uso del adjetivo, por lo tanto, el docente pregunta qué tienen en común las oraciones con adjetivos y en qué se diferencian las oraciones con adjetivos y las oraciones con sustantivos. Lo interesante de esta actividad es que no se menciona que son adjetivos y sustantivos, se introduce como un ejemplar positivo y los sustantivos como ejemplares negativos. Al final de esta actividad, los estudiantes definen y describen la manera en que pudieron formar el concepto.

El ejemplo anterior da muestra sobre la formación de conceptos y garantiza que los estudiantes distingan los atributos de un concepto y los diferencien de otros que no son parte de ese concepto. Jerome Bruner afirmaba que la inducción era la mejor manera de comprender la generalidad de los conceptos, es decir identificar casos específicos para obtener los principios generales. El enfoque constructivista está relacionado con estas ideas, ya que busca que individuo observe la realidad, resuelva problemas y construya el conocimiento a partir de elementos proporcionados en esa realidad (Camargo y Hederich, 2010). Suele suceder en el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional que el estudiante no conoce todos los atributos o características de un objeto, por lo tanto, no son capaces de emplear algún conocimiento en diferentes circunstancias. Por ejemplo, en temas de literatura, el concepto de símil y metáfora los alumnos sólo identifican que ambas figuras retóricas funcionan para hacer comparaciones, pero no conocen sus diferencias y suelen confundirlas. Cuando se diseñan los ejercicios que se aplicarán a los estudiantes para formar conceptos, es necesario asegurar que los estudiantes forman los conceptos. La manera de hacerlo es través de solicitar al estudiante que comparta cómo forma los conceptos paso a paso, de esta forma se puede descubrir estrategias que los estudiantes utilicen. De igual manera se deben considerar los ejemplares modelos negativos para identificar los límites del concepto Joyce, Weil y Calhoun (2006).

Como primer paso para la formación de conceptos, el estudiante debe crear una hipótesis sobre la naturaleza del concepto. Enseguida los aprendientes deben comparar y justificar los atributos de cada ejemplo dado. Al final deben comentar las definiciones que fueron alcanzadas con la observación Joyce, Weil y Calhoun (2006). Esta aportación para formación de conceptos es de utilidad para asimilar conceptos. Esta propuesta es considerada por la teoría de la enseñanza y es una contribución para esta investigación. Más adelante será mencionado la forma en la que los elementos de la teoría van a permitir crear el diseño de la propuesta de autoaprendizaje del francés.

#### **5.3.4. El control en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Como fue mencionado en las líneas anteriores, el control forma parte de la acción y tiene un papel importante dentro de esta investigación debido a la necesidad de verificación del conocimiento. Dentro de la clasificación de la teoría, existen tres tipos de control: previo,

corriente y final. El *control previo* es aquel en el que considera el nivel de partida de elementos cognoscitivos. Es necesario conocer el punto en el que los estudiantes se encuentran para asemejar el nivel de los individuos y tener una base similar con todos. Si bien es complejo debido a las características diversas de los estudiantes, es importante saber en dónde se encuentran (Talizina, 2009).

El *control corriente* es el momento de la retroalimentación en donde se aprecia cómo se realiza la acción. Dentro de este control se deben dar a conocer los elementos que han sido aplicados de manera correcta o incorrecta, pero no sólo esto sino también dar elementos para que el estudiante realice esta retroalimentación. Esto quiere decir que se deben controlar las operaciones, pues estas forman parte de las acciones. Dentro de una tarea del estudiante, hay que vigilar el proceso que realiza durante la tarea y no sólo verificar el resultado final. Esta observación debe ser llevada a cabo por el docente y por el estudiante mismo. Este tipo de control se relaciona directamente con el autocontrol o autorregulación, ya que el discente debe ser capaz de vigilar los pasos que realiza para llegar a su resultado final. Esta autorregulación también puede desarrollarse en pares, ya que, al controlar las acciones de los coetáneos, se controlan a sí mismos. Este control también puede causar motivación al estudiante siempre que éste sienta a necesidad de ser corregido o guiado ya que mantiene el interés de saber si ha realizado una tarea correcta o incorrectamente (Talizina, 2009). Por lo tanto, el control tiene una función de retroalimentación como de motivación y por consiguiente el interés en el aprendizaje.

El control final se ejecuta cuando se conoce la valoración final del resultado de la actividad. La validez del contenido está relacionada con los contenidos de la materia, sin embargo, no sólo hay que basarse en los conocimientos ya que también el estudiante ha desarrollado habilidades durante las tareas que fueron proporcionadas. Así que, al tener varias tareas, se puede valorar el progreso de las habilidades del individuo. Los objetivos planteados sirven como una guía para saber cómo se juzgará la asimilación. Por lo tanto, estos objetivos deben estar relacionados con los conocimientos, habilidades y hábitos que va a desarrollar el estudiante. Es por ello que en el control final también se deben considerar estos elementos determinados en los objetivos. La validez y solidez son elementos que deben encontrarse en el control final (Talizina, 2009). La validez indica que los conocimientos de

la materia coinciden con la actividad cognoscitiva. La solidez es la estabilidad de los conocimientos que se obtienen en los resultados.

En una enseñanza tradicional, el estudiante suele estudiar para el examen pocos momentos antes y éste no es capaz de desarrollar tiempo atrás habilidades cognoscitivas. Estas situaciones dan pauta a que el estudiante olvide esos conocimientos después del examen y no se garantiza un aprendizaje. Esta teoría ofrece elementos esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los cuales indica las acciones que permiten que el individuo desarrolle habilidades que aseguran que el estudiante aprenda o asimile el conocimiento. Otra situación que suele presentarse en los escenarios de aprendizaje es cuando sólo se considera el conocimiento para el control final, esto limita claramente las demás habilidades desarrolladas por el estudiante durante todo el proceso educativo. Por lo tanto, se deben considerar el desempeño que el individuo muestra durante el curso.

De acuerdo a Talizina (2009) se debe considerar dentro del control final una validez de contenido y una validez funcional. La validez de contenido es aquella que se relaciona con los conocimientos que el estudiante obtuvo de la materia y la validez funcional es aquella que se relaciona con el desarrollo de aspectos cognitivos. Para que los dos tipos de validez se cumplan es necesario incluir tareas o incrementar los indicadores que se toman en cuenta para la ejecución de las tareas, con el fin de valorar el progreso del estudiante en cuanto a los elementos cognitivos. Los indicadores para formar o solucionar el problema en el caso de una producción escrita: la conjugación de verbos regulares o irregulares, utilización de adjetivos posesivos y vocabulario de familia; estos se relacionan con los conocimientos. En cuanto a indicadores cognitivos puede ser la coherencia del texto o la cohesión. Por otro lado, la solidez de control se relaciona con la garantía del estudiante de recordar los conocimientos después de un tiempo considerable. La validez y solidez de control están relacionados porque si se asegura una validez funcional y de contenido entonces debe haber un control sólido.

Hay que recordar que en esta investigación el autoaprendizaje del francés es lo que se pretende desarrollar. Un elemento que va a mediar este proceso es la Tecnología de Información y Comunicación. Este elemento es importante retomarlo en este apartado debido

a que dentro de la teoría se menciona una automatización del control final. La automatización puede ser considerada desde el aspecto útil del docente, es decir para facilitar el trabajo docente e incrementar la calidad de control. Las TIC pueden ser utilizadas para la automatización de control, sin embargo, se considera que hay una reducción de validez funcional. Esto indica que es complejo controlar los hábitos o elementos cognitivos porque en los casos en donde se utiliza esta automatización son pruebas o exámenes en la que la misma Tecnología “verifica”. Esto supone “objetividad” pero genera que los estudiantes sean menos independientes al adivinar y no razonar (Talizina, 2009).

Esto no quiere decir que las TIC no funcionan para realizar el control, sino que se deben adaptar a un control que provea de retroalimentación. Cuando hay un control automatizado sin retroalimentación el estudiante suele cometer más errores por la rapidez. En cambio, cuando el docente o guía retroalimenta al estudiante, éste pone más empeño en realizar las tareas correctamente. Además, el estudiante siente satisfacción cuando hay quien lo retroalimenta porque para él es importante mostrar sus resultados. Aquí, sin duda se manifiesta la naturaleza social del ser humano. Se debe estar consciente que el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe renunciar muchas veces a una objetividad absoluta porque están en juego las personalidades y necesidades de los estudiantes.

### **5.3.5. Proceso de autoaprendizaje de lenguas**

La teoría de la enseñanza aporta elementos para el desarrollo de autoaprendizaje. Como fue mencionado en líneas anteriores, esta teoría propone situaciones de aprendizaje que favorecen el autoaprendizaje. La definición de autoaprendizaje en esta investigación indica que es un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el estudiante desarrolla autonomía, la metacognición y autorregulación. A continuación, se hará una puntual mención de elementos primordiales de la teoría que apoyan al desarrollo de esta investigación y desarrollo de autoaprendizaje, a saber: la interacción, la Base Orientadora, las acciones y el control.

En primer lugar, la interacción es un elemento fundamental en la teoría ya que indica la importancia del docente o guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, para el desarrollo de esta investigación, las habilidades que los estudiantes deberán desarrollar deben ser asimiladas a partir de la orientación proporcionada por el docente o guía. Por lo

tanto, las actividades que los estudiantes deben realizar tienen que aportar elementos que faciliten la asimilación. Además, el docente es quien debe motivar al estudiante de diferentes formas y una de las más significativas es dar a conocer los objetivos de aprendizaje, de esta manera el discente puede sentirse motivado para adquirir ciertos conocimientos o solucionar problemas.

Dentro de la definición de autoaprendizaje se habla acerca de una autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, la teoría de la enseñanza indica que la autonomía en el estudiante se logra a partir de una Base Orientadora. La BO aporta condiciones para la realización de las acciones que el estudiante realiza para la solución de problemas. Las propuestas de acciones que los estudiantes deben realizar deben ser previamente analizadas por el guía. Esto con el fin de tomar en cuenta aquellas acciones primarias que el estudiante posee. En este caso se trata de una lengua extranjera, por lo tanto, las acciones que ya tiene están relacionadas con su lengua materna, es decir el estudiante ya posee competencias lingüísticas tales como la comprensión oral y escrita y la producción oral y escrita. A pesar de este hecho el estudiante no está consciente de los procesos mentales que tiene que pasar para lograr el aprendizaje. Así que, el docente debe encargarse de llevar al estudiante a un estado consciente en el proceso educativo. Dentro de las acciones secundarias conscientes que el estudiante podrá desarrollar se encuentran las relacionadas con la acción educativa, a saber: estructuras gramaticales, organización sintáctica, utilización y diferenciación de vocabulario, pronunciación, entre otros elementos que conforman una lengua. Estos deben volverse conscientes para que el estudiante sea capaz de autorregular los conocimientos o información que será utilizada para la comunicación.

Es justo esta orientación lo que lleva al estudiante a desarrollar la metacognición. Los procesos mentales se originan a partir de lo que se llama un estado interpsicológico. Es decir, a partir de la interacción con el contexto en el que el estudiante se encuentra. Después pasa de este estado a uno intrapsicológico en el cual el estudiante se apropia de los conocimientos, pero este estado ya se encuentra modificado por el estudiante de acuerdo a sus intereses y necesidades. La consciencia permite al estudiante conocer cómo funcionan los procesos mentales e identificar fortalezas y áreas de oportunidad. La manera de lograr este grado de consciencia es a partir de la orientación. Aquí el docente o guía muestra las generalidades de

un concepto o conocimiento y da la oportunidad al estudiante de realizar alguna acción o tarea en la que solucione o aplique este concepto en situaciones diferentes.

Finalmente, el control va a permitir la autorregulación. De acuerdo con la teoría de la enseñanza, el control es el momento en el que se verifica el conocimiento. Esta verificación sucede en tres momentos, previo al proceso educativo, durante y al finalizar. Es durante el proceso en donde tiene que haber una retroalimentación. Hay que considerar el conocimiento al momento del control final pero también las habilidades que han sido desarrolladas durante el proceso. Para evitar un proceso educativo tradicional, hay que tomar en cuenta las acciones que fueron realizadas y desarrolladas por los estudiantes para obtener una verificación objetiva. Por lo tanto, es durante la realización de la tarea que hay que controlar las operaciones que se realizan en las acciones. Esto quiere decir que el docente debe estar al tanto del progreso del estudiante y si se observan dificultades o errores, entonces hay que corregirlos. También el estudiante debe ser capaz de realizar esta retroalimentación a través del conocimiento de la generalidad del concepto.

La teoría de la enseñanza proporciona elementos que dan oportunidad de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del autoaprendizaje. Es importante mencionar también que en el área de lenguas existen también enfoques que han sido diseñados para este proceso. En el siguiente apartado se hará énfasis en el método seleccionado para el diseño de esta investigación. Cabe señalar que el enfoque seleccionado se ajusta a la teoría que ya fue mencionada porque existen elementos que la teoría y el enfoque trabajan de manera similar.

#### **5.4. La Enseñanza-aprendizaje de lenguas basada en tareas**

La presente investigación se fundamenta con elementos de la teoría de la enseñanza, sin embargo, hay que considerar la parte de las lenguas ya que es un campo que ha evolucionado con respecto a las necesidades a lo largo del tiempo. En el ámbito de esta investigación se ha seleccionado un enfoque de lenguas que coincide con elementos de la teoría de la enseñanza. A lo largo de este apartado se hará énfasis en los puntos del enfoque de lenguas que benefician y fundamentan esta propuesta. Además, se encontrarán los aspectos que

concuerdan con la teoría de la enseñanza y también aspectos que pueden ser alternados con respecto a los objetivos de esta investigación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas ha cambiado a lo largo del tiempo, estos cambios son ocasionados por situaciones contextuales y necesidades que surgen en un momento determinado. En las últimas décadas se han producido cambios con el fin de dar soluciones a problemas que surgen entorno al aprendizaje de un idioma. Estas innovaciones proponen una visión diferente a anteriores propuestas que ya no permiten una solución a un problema. Las propuestas innovadoras consideran nuevas concepciones sobre la naturaleza de la lengua, formas de adquirir un idioma, aportes sobre el papel del estudiante, ideas en la metodología, programación didáctica, valores y actitudes en el proceso educativo. En fin, los métodos innovadores consideran un enfoque comunicativo en el que el estudiante se comunique en una lengua extranjera de manera natural. Es decir, hay que tomar en cuenta que el idioma más que un sistema es un medio de comunicación. Por lo tanto, se deben considerar procesos comunicativos reales en donde las competencias comunicativas tengan un lugar primordial (Cerezal, 1997).

De acuerdo con Cerezal (1997) las competencias comunicativas van a permitir al estudiante comprender y producir mensajes en una situación socio-cultural. Es decir, el individuo debe ser capaz de comunicarse en contextos reales, por lo tanto, las tareas que debe realizar el estudiante tienen que estar relacionadas con situaciones que se utilizan en la cotidianidad. El enfoque basado en tareas presenta las características necesarias para fundamentar el presente trabajo en conjunto de la teoría de la enseñanza y la parte constructivista de las TIC que será mencionado en el siguiente apartado. Como se observa, el término “tarea” prevalece en el nombre de este enfoque y Candlin (1990) lo define como un conjunto de actividades con secuencia en las que se plantean problemas con el fin de utilizar procesos cognitivos y comunicativos. Para fines de esta investigación la “tarea” es definida como el conjunto de operaciones que realiza el estudiante para llegar a un objetivo específico el cual debe estar relacionado con situaciones de la vida real.

#### 5.4.1. Las tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas

El enfoque de lenguas mencionado líneas arriba se dirige a la realización de una tarea macro final a partir de tareas más sencillas en las que deben enfocarse en un objetivo comunicativo sin centrarse en la gramática. Esto no quiere decir que se evita enseñar las estructuras, sino que las actividades gramaticales deben ser utilizadas como un medio para desarrollar habilidades comunicativas. Las tareas deben provocar en el estudiante reflexiones metalingüísticas, es decir de la propia lengua extranjera, en la que puedan estar conscientes de los procesos mentales o metacognitivos. En el caso de las micro tareas pueden contener reflexiones metalingüísticas que puedan dar origen a las reflexiones (Hoppe, 2018). En el aprendizaje de lenguas, el estudiante conoce de manera inconsciente su lengua materna y tanto la teoría como el enfoque de lenguas requieren que el estudiante se vuelva consciente del aprendizaje. En el proceso de aprendizaje de lenguas, el estudiante requiere reconocer las estructuras de las lenguas que permitan generar una comunicación coherente.

En este enfoque se priorizan las cuatro destrezas comunicativas, a saber: expresión oral/escrita y producción oral/escrita. Para el desarrollo de estas destrezas, las tareas deben representar procesos de comunicación propios de la vida real, identificarse como unidades de actividad en el aula, dirigirse hacia el aprendizaje de una lengua, poseer un objetivo, estructura y secuencia de trabajo. Existe una diversidad de tipologías de tareas que se relacionan con el objetivo a alcanzar. Enseguida se menciona una tipología que contribuye elementos para esta investigación. Casquero (2004) propone tres tipologías de tareas: *tareas comunicativas*, *tareas posibilitadoras*, *tareas didácticas*. Las *tareas comunicativas* tienen el objetivo de provocar la comunicación en el estudiante, ya sea de manera oral o escrita. Estas tareas comunicativas se centran más en el significado y no en la forma, implicar a los estudiantes en el desarrollo de las destrezas comunicativas, reproducen procesos reales de comunicación, contienen objetivos de aprendizaje y se evalúan a partir del aspecto comunicativo y procesual.

Las *tareas posibilitadoras* están enfocadas en el aspecto formal o lingüístico de la lengua y estas tareas dan el apoyo a las tareas comunicativas. Estas tareas se caracterizan en objetivos concretos relacionados con la forma gramatical, instrucciones claras y un producto de aprendizaje. Las *tareas didácticas* se orientan en aspectos del aprendiente: aprender a

aprender, desarrollar consciencia en el aprendizaje, ser autónomo, potencializar la participación activa de los estudiantes incluso durante la evaluación y retomar contenidos antes vistos (Casquero, 2004). El enfoque basado en tareas permite desarrollar el proceso de autoaprendizaje a partir de las actividades en las que se consideran diversos aspectos fundamentales para la participación del estudiante. Para la presente investigación la tipología de tareas se selecciona para el desarrollo integral del estudiante y desarrollo de autoaprendizaje.

Las tareas deben estar distribuidas en tres etapas para el desarrollo de las clases, a saber: en la *tarea previa* (pre-task) el docente facilita el tema a los estudiantes, de manera que pueda guiarlos para la siguiente etapa. La etapa *ciclo de tarea o desarrollo* (task cycle) en el momento en el que los estudiantes desarrollan la tarea mientras el docente monitorea. Por último, en la *etapa foco en el lenguaje o interacción* el docente y los estudiantes analizan los aspectos que facilitaron o hicieron más compleja la tarea (Aravena, Méndez, Ordóñez Palominos, Retamal y Tori, 2018). Como se observa el papel docente es importante para el desarrollo del estudiante, por lo que se advierte una coincidencia con la teoría de la enseñanza porque es durante las etapas de tarea previa y etapa foco en donde existe el plano interpsicológico o social en el cual el estudiante recibe información externa de compañeros y docentes y en la última etapa el individuo salta a un plano intrapsicológico en donde asimila el conocimiento.

#### **5.4.2. Consideraciones para el rol del estudiante y docente**

De acuerdo con Cerezal (1997) la enseñanza basada en tareas tiene por objetivo que el estudiante tenga un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El resultado de las tareas propuestas da prioridad a la participación e interacción para promover un intercambio instructivo. En esta propuesta de investigación las TIC serán utilizadas como medio para aplicar este trabajo. Si bien pareciera que a través de la TIC se limita la interacción, el diseño de las actividades debe originar la interacción tanto con los compañeros de clase como con el docente. Las necesidades e intereses de los estudiantes deben ser tomados en cuenta ya que es a partir de estos elementos que las tareas deben ser diseñadas. El estudiante de lenguas se centra en adquirir habilidades comunicativas, por lo tanto, el aprendiente debe enfocarse en adquirir elementos de la lengua que le permitan expresarse en contextos reales.

Otro elemento que debe considerarse en el diseño de la propuesta basada en tareas es la *toma de consciencia*, en donde el individuo se vuelve más consciente de su proceso de aprendizaje. Es decir, debe conocer la manera en la que aprende y así identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad para aplicar las estrategias necesarias. Esta toma de consciencia también está relacionada con su papel social. Esto indica que el discente a través de la tarea observa cómo el lenguaje es utilizado para fortalecer los sistemas de valores y creencias. Ya que el proceso de autoaprendizaje es un proceso de acompañamiento. Por esto mismo el docente ocupa un lugar importante con el fin de optimizar el aprendizaje Candlin (1990). La interacción y la participación del individuo aparecen por medio de la ejecución de las tareas. La interacción no es sólo intercambiar información por medio de conversaciones, sino que conlleva al estudiante a interpretar mensajes de forma global, es decir no centrarse solamente en los aspectos lingüísticos, también en lo comunicativo (Cereza, 1997). Todo esto desarrolla el sentido de responsabilidad en el estudiante en el que desarrolla las habilidades comunicativas.

Como parte del papel activo del estudiante, la negociación es un procedimiento de trabajo en clase de segundas lenguas el cual tiene como finalidad de alcanzar la corrección. Toma en cuenta la interacción de los estudiantes para lograr ese objetivo. Esta interacción conlleva a una consciencia metalingüística que busca regular la producción del estudiante, es decir toda la información de salida o información que producen los estudiantes. Esta producción es producida por la información que el docente proporciona, el cual es la información compartida por el docente o los compañeros de clase. Entonces, con esta interacción se busca un aprendizaje comunicativo y no tanto lingüístico (Molina, 2015). Esta interacción se lleva a cabo a partir de las ideas y aportaciones de los interlocutores que se implican en la ejecución de la tarea como docente y compañeros de clase.

El papel de docente es de guía en el proceso y comunica al estudiante los objetivos que serán alcanzados, con ello el estudiante está consciente de lo que debe lograr. El docente es el apoyo durante el desarrollo de la tarea y quien diseña las tareas que el estudiante ejecutará. Para llegar a este punto del diseño Estaire (2010) indica que el docente o guía toma en cuenta las necesidades e intereses del estudiante a partir de los posibles usos que el individuo dará a la lengua de acuerdo a la edad y nivel de los aprendientes. Dentro de los

posibles usos que los individuos tendrán de la lengua son de ámbito personal, público, profesional o educativo. En cuanto se determinan las necesidades, el guía selecciona el tema y tarea final, enseguida especifica los objetivos a partir de la tarea final, después especifica los contenidos necesarios para realizar la tarea final. La planificación de secuencia se lleva a cabo a partir de las tipologías de tareas (comunicativas, posibilitadoras y didácticas). Más adelante se ajustan los pasos de manera holística y finalmente se planifica la evaluación que incluye criterios, procedimientos e instrumentos.

Entonces, el papel del docente es muy diferente a un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional porque dentro del enfoque basado en tareas, es el docente quien estructura, organiza y facilita las condiciones para el aprendizaje para implicar al aprendiente. El diseño de las actividades que favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiante queda a cargo del guía o docente (Estaire, 2010). Además de las habilidades, las tareas deben favorecer la motivación, la participación activa del estudiante, responsabilidad, implicación y por supuesto todo ello conlleva a un proceso de autoaprendizaje.

#### **5.4.3. El ensayo en la ejecución de tareas**

Como se ha visto en las líneas preliminares, el enfoque basado en tareas favorece al desarrollo de habilidades comunicativas del estudiante, es decir está dirigido hacia el aprendizaje. Este enfoque indica que el desarrollo de lengua se dará a través del ensayo y error (Cerezal, 1997). El error es necesario de acuerdo a este enfoque debido a que es través de éste que se da el aprendizaje. El error es algo muy natural en el ser humano, pues la perfección no existe. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas sucede lo mismo y los errores deben aparecer y deben ser vistos de manera natural. En las ideas conductistas, el error es visto de diferente manera porque evita un desarrollo en la lengua ya que es un obstáculo para el aprendizaje de lenguas (Bourray, 2016). Sin embargo, el error es parte del proceso de aprendizaje natural de lenguas.

El error es visto como un proceso natural de la interlengua o interlenguaje. Éste se refiere a la lengua que desarrolla una persona no nativa que aprende una lengua extranjera. Esta lengua es el camino hacia la adquisición de la lengua meta o extranjera, por lo tanto, contiene marcas lingüísticas que muestran que el individuo no es hablante nativo (Da Silva

y Signoret, 2005). Es una mezcla de la lengua materna y lengua extranjera, por lo tanto, la estructura suele ser muy parecida a la lengua materna. Entonces en los enfoques comunicativos el error es visto como un progreso del interlenguaje el cual es considerado una hipótesis hecha por el estudiante con respecto al funcionamiento de la lengua que pretende aprender (Olha Luste-Chaã, 2010). A pesar de este hecho hay que tener en cuenta los tipos de errores que existe en el aprendizaje de una lengua extranjera, si bien se considera algo natural, el error podría ser difícil de eliminar.

Entonces, el interlenguaje del estudiante es un proceso cognoscitivo general de formulación de hipótesis en el cual el estudiante construye una explicación de las propiedades de la lengua extranjera. Entonces en este proceso, el estudiante comete errores que provienen de una gramática personal de la cual tiene que verificar la validez a través de la realización de actividades o tareas. Los procedimientos cognitivos de autorregulación van a permitir al estudiante de lenguas elaborar y reelaborar la gramática de su interlenguaje de manera que, a través de la práctica, la motivación y recursos de generalización (sin abusar para evitar una sobregeneralización) el estudiante logre mejorar su interlenguaje y por ello disminuir los errores y detener el fenómeno de fosilización. La fosilización reside en mantener los elementos del interlenguaje y este error permanece a pesar de las explicaciones. Sucede que los errores parecen desaparecer, pero suelen resurgir los errores en el proceso comunicativo, esto indica una fosilización. Esta fosilización aparece cuando hay exceso de ansiedad, relajación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Selinker, 1972).

En la formulación de hipótesis del interlenguaje, el individuo no es consciente y es por ello que el error aparece y se fosiliza. El diseño de las tareas debe estar enfocado en hacer consciente al estudiante durante el proceso de aprendizaje para evitar la fosilización. La teoría de la enseñanza aporta elementos que permiten lograr hacer consciente al estudiante, uno de los elementos es la generalización, la cual consiste en proporcionar las características del objeto general de manera que el estudiante pueda utilizarlo en diferentes contextos. A pesar de estas características, el docente debe ser cuidadoso en el diseño de las actividades y durante la Base Orientadora de la acción para evitar una sobregeneralización. Selinker (1972) llama sobregeneralización cuando se quiere aplicar una regla o un rasgo de la lengua extranjera a un contexto, regla o rasgo inadecuado. Un ejemplo claro en el aprendizaje del

inglés ocurre con los verbos regulares en pasado. A éstos se les agrega la –ed mientras que los verbos irregulares cambian totalmente la forma y el estudiante sobregeneraliza esta regla a todos los verbos incluidos los irregulares.

Para evitar estas sobregeneralizaciones, hay que considerar que la información que se le proporciona de generalización de manera que el estudiante aplique las reglas o rasgos en situaciones o contextos adecuados. Ahora, el enfoque basado en tareas recibe de buena manera los errores, mientras que la teoría de la enseñanza utilizada de igual manera en esta investigación indica que los errores deben ser evitados. Dentro de esta investigación los errores que se comentan los estudiantes durante las micro-tareas serán llamados ensayos. Esto porque se considera natural ciertos errores al aprender una lengua extranjera, pero gracias a la autorregulación que el estudiante llevará a cabo en el aprendizaje los errores deberán desaparecer en las tareas y la macro-tarea. Entonces, se propone en el marco de esta investigación una definición para ensayo. El ensayo es el error cometido por el estudiante en la utilización de la lengua extranjera durante el primer acercamiento, sin embargo, a lo largo del proceso de autorregulación, el aprendiente es capaz de superar estos errores al ser consciente. Por lo tanto, con el uso asiduo del objeto o información, el estudiante de manera consciente es capaz de manejar de manera correcta las reglas y usos de la lengua extranjera para evitar la fosilización. Por otro lado, el error en la macro-tarea implicaría que el estudiante no ha sido consciente del proceso de aprendizaje.

#### **5.4.4. La evaluación en el enfoque basado en tareas**

La evaluación en el enfoque basado en tareas permite mejorar de una lección a otra el desempeño del estudiante, contrastar los resultados con los objetivos planteados al inicio de la tarea y retroalimentar al estudiante. Durante la evaluación en el marco del enfoque basado en tareas se establecen tres periodos, a saber: plan de trabajo, tarea en proceso y resultados de la tarea. En el plan de trabajo se seleccionan los objetivos, contenidos y procedimientos para la creación de la tarea y para ello hay que conocer conocimientos previos y necesidades de los estudiantes. Entonces, la planificación de la tarea está centrada en una evaluación retrospectiva. En el segundo periodo llamado tarea en proceso los estudiantes ejecutan la tarea esto en conjunto al seguimiento docente. En el tercer periodo se muestran los resultados de la tarea en donde se observa si el estudiante logró el objetivo de aprendizaje (Cerezal,

1997). Eventualmente, coincide la teoría de la enseñanza y el enfoque de lengua en la evaluación, en el siguiente apartado se mostrará la comparación entre ambos.

En este enfoque también se señala que la evaluación no sólo debe ser realizada por el docente o guía, también deben ser consideradas las contribuciones del estudiante en cuanto a su propio desempeño. Esto favorece la autorregulación del estudiante y la consciencia en su propio desarrollo de aprendizaje. Cerezal (1997) propone conocer la intervención del estudiante en la evaluación a través de preguntas, cuestionarios o entrevistas para saber qué necesitan mejorar, diario en donde puedan relatar las actividades o tareas realizadas y observaciones y retroalimentaciones llevadas a cabo por otros estudiantes.

#### 5.4.5. La teoría de la enseñanza y el enfoque basado en tareas como fundamento del autoaprendizaje

En este apartado se mencionan los elementos que son tomados para el diseño de esta propuesta. Se considera a la teoría y el enfoque de manera que se muestra la congregación de ambos para el diseño de la propuesta de autoaprendizaje que permite el desarrollo de la metacognición, autonomía y autorregulación. La unificación de teoría y enfoque presentada a continuación es el fundamento de la presente propuesta de investigación.

Tabla 1  
*Unificación de la teoría de la enseñanza y el enfoque basado en tareas*

Teoría de la enseñanza	Enfoque basado en tareas	Unificación
Acciones	Tareas	Las <b>tareas</b> son un conjunto de <b>acciones</b> que son realizadas por el estudiante para cumplir un objetivo. Dentro de las acciones se encuentran operaciones o procesos cognitivos que el estudiante lleva a cabo para la ejecución de la acción y tarea. La realización de las tareas

---

Base Orientadora de la acción	Acompañamiento orientación docente	<p>requiere de una <b>autonomía</b> en e aprendizaje.</p> <p>y <b>La base orientadora</b> de la acción es el sistema de condiciones con el que se apoya el estudiante para cumplir las acciones. Este apoyo se da a partir de <b>acompañamiento</b> y <b>orientación docente</b>.</p>
Asimilación	Etapa en foco	<p>La <b>asimilación</b> es el proceso en el que la experiencia social o interpersonal se transforma a una experiencia intrapersonal, por lo tanto, el estudiante adquiere los conocimientos. Es en la <b>etapa de foco</b>, la última etapa de la tarea en donde el estudiante ya tiene los conocimientos asimilados.</p>
Ensayo	Error	<p>El <b>ensayo</b> refiere a las prácticas que realiza el estudiante en el primer acercamiento con la lengua extranjera . Esto debe suceder en primeras tareas para evitar la fosisilización. Si las equivocaciones continúan apareciendo ya es considerado un <b>error</b>.</p>

Docente orientador	Docente guía	El docente dirige el proceso para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Es quien estructura, organiza y proporciona el ambiente favorable para el aprendizaje.
Estudiante consciente	Estudiante activo	El estudiante tiene un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje para transformar la experiencia a externa a la interna. Al ser consciente de su proceso de aprendizaje, el estudiante conoce sus propios procesos mentales, es decir se desarrolla la <b><u>metacognición</u></b> .
Control	Evaluación	El <b>control</b> o <b>evaluación</b> es el proceso de verificación de los conocimientos. El control corriente y control dentro de la teoría de la enseñanza y enfoque basado en tareas tienen el objetivo de comprobación en la ejecución de acciones. Estos dos momentos dan la oportunidad al estudiante de la <b><u>autorregulación</u></b> o <b><u>autocontrol</u></b> .

---

*Nota. Elaboración propia*

### **5.5. Las Tecnologías de Información y Comunicación en el autoaprendizaje**

Para la propuesta de autoaprendizaje del francés se hará uso de las Tecnologías de Información y comunicación, si bien el fundamento de esta investigación es a partir de la teoría de la enseñanza y el enfoque basado en tareas en cuanto a identificar que aprendizajes y logros deben ser adquiridos en lenguas, las TIC tienen un papel importante al ser utilizado como medio por el cual los estudiantes recibirán las orientaciones y realizarán las tareas. Día con día los recursos virtuales se encuentran en constante evolución y a través de estos medios se facilita la comunicación, la búsqueda de información y transmisión de datos. Por todo este fácil acceso a la información aparece la llamada Sociedad de Información definida como una etapa de desarrollo en la sociedad humana en la cual existe capacidad para obtener e intercambiar información de manera instantánea (Coll y Monereo, 2008). Por lo tanto, el uso de recursos virtuales a través de dispositivos es más común en la actualidad.

Aunque este escenario pareciera un beneficio para la educación, existen situaciones que pueden ser menos benéficas de lo que parece y por ello se debe estar consciente del escenario en que se está inmerso. De acuerdo con Coll y Monereo (2008) la sobreabundancia de información están presentes en las TICs por lo que es complicado encontrar información valiosa entre datos con riesgo de manipulación. Otra situación es la rapidez la que se producen los cambios tecnológicos. Estos cambios pueden verse reflejados en la transmisión de información y como consecuencia hay un detrimento en la vigencia, también esta rapidez puede observarse en la incorporación de usuarios a las tecnologías, evolución y transformación en la tecnología misma, difusión de información, en fin, la rapidez ha sido el resultado de las necesidades y constantes cambios actuales. Esta rapidez a la que estamos inmersos conlleva a una falta de reflexión y la superficialidad de la información. Asimismo, las TIC han reemplazado las relaciones interpersonales en un espacio físico que da origen a una disociación en el tiempo. Finalmente, las TIC han permitido el acceso a cualquier lugar en cualquier momento, lo da una ampliación del contexto y homogeneización de la cultura.

Estos escenarios deben ser tomados en cuenta en el desarrollo de una propuesta educativa a través del uso de recursos virtuales. El uso de las TIC debe ir más allá de una utilización para la acumulación y búsqueda de información y uso de herramientas para facilitar el trabajo del docente como uso de presentaciones llenas de información sobre algún

tema o el uso de procesadores de texto. El beneficio de las TIC está relacionado con la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el docente lleve al estudiante a tener un papel activo a partir de actividades de exploración e indagación que permita un aprendizaje autónomo y colaborativo. Esta visión constructivista es la que se quiere adoptar en esta investigación porque su busca que el estudiante construya su aprendizaje a través de la guía del profesor (Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

Está claro que la incorporación de las TIC no asegura que haya innovación y mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Depende sobretodo del planteamiento didáctico pedagógico o didáctico del que se haga uso. De acuerdo con Coll, Mauri y Onrubia (2008) el potencial de las TIC no está solo en su existencia dentro del plano educativo, sino que deben ser considerados como una herramienta para potencializar los procesos cognitivos de los estudiantes. La utilización de recursos digitales en el ámbito educativo debe favorecer el desarrollo de habilidades previstas en los objetivos educativos. Cuando estas herramientas digitales son utilizadas para mejorar el proceso educativo existe una mediación entre los participantes, los contenidos, las interacciones e intercambios. Además, la utilidad del uso de estos recursos en el ámbito educativo recae en la planificación, la orientación y regulación de las actividades con el fin de modificar procesos intrapsicológicos e interpsicológicos.

### **5.5.1. El constructivismo como orientación en el marco de las TIC**

En el marco de esta investigación se tiene en consideración un enfoque constructivista en el entorno virtual. Tuckman y Monetti (2011) mencionan que el constructivismo indica la construcción activa del conocimiento del estudiante. La información es descubierta a partir de actividades propuestas por el docente para que el aprendiente encuentre un significado en las tareas. Si bien, dentro de este enfoque se encuentran diversos tipos de constructivismo, el que está relacionado con esta investigación es el constructivismo dialéctico. Éste se produce a través de las interacciones entre los aprendientes y profesores.

El constructivismo al que refiere esta investigación es el propuesto por Vigotsky, en él la interacción social es lo que da sentido al aprendizaje. Es decir, el desarrollo cultural del individuo se presenta en el plano social o interpsicológico y se transmuta al plano individual o intrapsicológico en el que el estudiante adopta y modifica de acuerdo a sus necesidades la

información del exterior (Hernández, 2008). De acuerdo con Jonassen (1994) una visión constructivista aporta elementos para el diseño de entornos de aprendizaje. Esto indica que el constructivismo no implica dirigirse hacia la instrucción misma sino fomenta la construcción del aprendizaje del estudiante.

Es necesario considerar elementos para la construcción del conocimiento dentro del enfoque constructivista. Jonassen (1994) propone siete características. Primero, el entorno diseñado debe proveer múltiples representaciones de la realidad. En el caso de la enseñanza de lenguas debe integrar actividades que reflejen diferentes situaciones de la vida cotidiana. Enseguida, las simplificaciones instruccionales evitan mostrar las múltiples representaciones y la complejidad del mundo. Otro punto es estar consciente de lo más importante: centrarse en la construcción de conocimiento y no en la reproducción. También hay que tomar en cuenta el papel de las tareas; presentar tareas auténticas contextualizadas a través del aprendizaje basado en tareas o casos permitirá mostrar el mundo real. También indica que el entorno constructivista da lugar al contexto y contenido como parte de la construcción del conocimiento. Finalmente señala que la construcción colaborativa del aprendizaje se da a través de la negociación social y no en la competencia entre estudiantes. Si bien estos elementos deben ser considerados dentro de una visión constructivista, se tiene que considerar la parte del diseño de entornos de aprendizaje.

El constructivismo indica que el aprendizaje de los individuos es activo, es decir, los estudiantes deben tener una participación en la que pueden intervenir a partir de actividades, participaciones y otras tareas que le den la oportunidad de estar activo. Por lo tanto, para la construcción de conocimiento es importante considerar la manera en la que la información será presentada a los estudiantes. Así que, para presentar la información hay que introducir un problema para que el individuo dé solución a éste. Enseguida el aprendiente busca solución a esta situación a partir de los conocimientos que el ya posee. Las situaciones que se proporcionan en el modelo constructivista se caracterizan por ser escenarios auténticos relacionados con la realidad. De este modo el estudiante se identifica con estas realidades y es capaz de apropiarse e interesarse en el contenido (Hernández, 2008). Por lo tanto, el estudiante obtiene un aprendizaje significativo cuando se siente identificado con un contexto

cercano a su realidad, cuando identifica que puede utilizar ese conocimiento en la cotidianeidad.

Es necesario que existan las condiciones adecuadas para que pueda desarrollarse un aprendizaje con una mirada constructivista. Las condiciones pueden ser variadas pero dentro de las necesarias se encuentran seis: en primer lugar se debe situar el aprendizaje en ambientes didácticos y realistas, enseguida hacer que exista responsabilidad compartida entre los estudiantes, además apoyar la adopción de varias perspectivas, también tomar en cuenta varias representaciones del contenido, asimismo ayudar a los aprendientes a comprender que el conocimiento se construye y finalmente dar motivación a los estudiantes para apropiarse del aprendizaje (Tuckman y Monetti, 2011). Estas condiciones pueden ser consideradas una guía para la construcción de un ambiente constructivista. Del mismo modo hay que considerar principios del constructivismo para el diseño instruccional.

Los principios del constructivismo son elementos que caracterizan a esta visión y permiten reflexionar sobre el proceso educativo. Uno de los principios se relaciona con la exploración y descubrimiento, esto indica que el aprendiente debe explorar la nueva información para construir el significado de manera que la vincule con los conocimientos previos. El segundo principio hace énfasis en el aprendizaje como actividad comunitaria, es decir, los estudiantes requieren de los demás para compartir y construir las ideas. El tercer principio indica que el estudiante debe tener un papel de evaluador, de este modo desarrollan un sentido crítico que conlleva a un significado. El cuarto principio hace referencia a las actividades auténticas, esto indica que las actividades en el marco del constructivismo deben ser relacionadas con la realidad. El quinto principio refiere a un aprendizaje significativo, es decir, los aprendices vinculan los nuevos conocimientos con los previos. Finalmente, como sexto principio se encuentra el papel del docente, éste debe de tener un papel facilitador que asesore a los estudiantes a llegar a la meta (Tuckman y Monetti, 2011). El docente es quien debe considerar estas condiciones y principios para el diseño de actividades. Además, se tiene que considerar cómo el docente debe actuar en torno al constructivismo, en el siguiente apartado se muestran elementos importantes para el papel docente.

### **5.5.2. El papel docente en el constructivismo y las TIC**

Se observa que la teoría de la enseñanza, el enfoque basado en tareas y el constructivismo consideran contextos reales, escenarios de la vida cotidiana en el que el estudiante aplica los conocimientos. Por lo tanto, este enfoque y teorías aportan elementos que permiten el desarrollo del autoaprendizaje a través de necesidades reales de los estudiantes, como enfrentar retos actuales (Mauri y Onrubia, 2008). El papel docente tiene un papel primordial dentro del constructivismo, a pesar de utilizar la Tecnología para el proceso educativo, el docente no deja de ser un personaje importante. El docente con una visión constructivista busca hacer comprender al aprendiente a través de la reflexión y con una consciencia activa, los conocimientos proporcionados al estudiante.

Para comprender lo que se quiere lograr en cuanto a la mejora del papel docente con el uso de las TIC, es necesario mencionar ciertas concepciones que se tienen sobre las TIC y el aprendizaje. La primera concepción se relaciona con la idea de introducir tecnología para mejorar la educación, es decir, se tiene la creencia que con el solo hecho de introducir la tecnología la educación mejora. Es en esta misma concepción que el docente tiene la capacidad para valorar de forma positiva la integración de las TIC a nivel instrumental, tiene el conocimiento para usar herramientas tecnológicas en contextos de práctica profesional y tiene conocimiento de curriculum oculto de las TIC (Mauri y Onrubia, 2008). Si bien, el docente esta consciente de la importancia de las TIC en esta concepción, se requieren otros elementos para una verdadera mejora.

Otra concepción se refiere al acceso de información y el rendimiento de los estudiantes. Esta concepción indica que la tecnología es la aporta los conocimientos a los aprendientes. Es con esta visión que el docente suele buscar y consultar información nueva al considerar las necesidades de los estudiantes y gestionar, almacenar y presentar información. Además de utilizar las TIC para el propio beneficio del docente, también muestra al estudiante cómo explorar la TIC para obtener información y acceder al aprendizaje; hacer búsquedas y seleccionar información que permita un aprendizaje; comprender lo esencial de la información; leer lenguajes variados; usar diferentes bases de datos; y gestionar, almacenar y presentar información de acuerdo a los objetivos de aprendizaje (Mauri y Onrubia, 2008). Esta concepción tiene como objetivo claro el obtener

información por medio de las TIC. Pero algo que debe quedar claro es que el aprendizaje va más allá de la acumulación de la información, pues debe existir una reflexión y comprensión de los contenidos.

Una última concepción se relaciona con los nuevos materiales y metodologías basados en las TIC y rendimiento de los aprendices. Esta concepción indica que el docente es visto como un diseñador de propuestas de aprendizaje. En el desarrollo de la propuesta, el docente puede compartir esta tarea junto con otros docentes o con profesionales en el área como diseñadores o programadores. Esta concepción da una herramienta educativa formal al dar la orientación a través de herramientas digitales con un propósito educativo específico. En esta concepción, el docente debe buscar con eficacia materiales y recursos diferentes ya existentes; diseñar material con uso de las TIC; integrar materiales en entornos tecnológicos; y favorecer la revisión de contenidos curriculares a partir de las nuevas necesidades contextuales. Las concepciones nombradas líneas arriba indican que el docente considera que existe una realidad objetiva y que el objetivo de la enseñanza es mostrar esa realidad de manera objetiva. Con esto se considera que los estudiantes aprenden de la misma manera y mismos criterios (Mauri y Onrubia, 2008). Las necesidades de los estudiantes se limitan en estas concepciones, de igual modo los contextos, puesto que lo que más predomina es el acceso a la información, la acumulación y el orden, pero no lo más importante que es el aprendizaje.

En las líneas previas ya han sido nombradas las concepciones que se tienen al respecto del papel del docente y el aprendizaje a través del uso de las TIC con una mirada objetiva. Enseguida se muestran concepciones que toman en cuenta no sólo la acumulación. Antes de continuar se mencionan cinco ambientes necesarios para un aprendizaje constructivista y evitar así la acumulación de información de acuerdo a Tuckman y Monetti (2011). El primer ambiente es la enseñanza para la comprensión en donde se enfoca en elegir temas generativos para enseñar, establecer metas de comprensión, hacer que los alumnos se involucren en actividades que permitan la comprensión y brindar evaluación constante para una retroalimentación. El segundo ambiente se relaciona con la resolución de problemas en colaboración. Las características de este ambiente indican que debe haber ambientes de colaboración en el aprendizaje que se centren en el estudiante, dar importancia a la

autenticidad, dar la oportunidad al estudiante de aprender a través de la ejecución, promover el pensamiento crítico, motivar la exploración, incluir contextos sociales para el aprendizaje, suscitar relaciones respetuosas y desarrollar intereses y habilidades constantes en el aprendiente. Lo que significa un verdadero reto en el empleo de las TIC en educación.

El tercer ambiente es el fomento de una comunidad de aprendices. Este ambiente implica que el estudiante realice investigaciones en pequeños grupos, comparte lo aprendido con los demás y se prepare para participar y desempeñar una tarea mayor. El cuarto ambiente es llamado “aprendices del pensamiento”. Este indica que los estudiantes deben trabajar con alguien experimentado de manera que se facilite el proceso de aprendizaje. Es así como se estimulan las tareas cognitivas, se simplifican las tareas, se brinda dirección y estimula la motivación, se ofrece retroalimentación, se minimiza la frustración y modelan versiones de los actos a ser realizados. El quinto ambiente es el aprendizaje basado en problemas consta en dar al estudiante la resolución de problemas. El aprendiente debe construir una base de conocimientos, extensas y flexibles, desarrollar habilidades para resolver problemas, desarrollar habilidades autodidactas de por vida, convertirse en colaboradores eficaces y volverse personas motivadas por el aprendizaje (Tuckman y Monetti, 2011). Si bien se nombran algunos ambientes diversos, coinciden en ciertas características que interesan en esta investigación. Una de ellas es la comprensión, es decir dar herramientas a los estudiantes para la comprensión; enseguida la colaboración con personajes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, con el docente o compañeros; después la dirección en donde el docente orienta al estudiante y finalmente la resolución de problemas en donde el estudiante es capaz de realizar tareas o actividades que permitan hacer uso de una reflexión.

Entonces, al tener claro los ambientes que se necesitan para crear un entorno constructivista, se retoma una concepción que parece la adecuada para el uso de las TIC. Esta concepción indica que el docente y el estudiante se implican en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces los conocimientos se construyen a partir de actividades de aprendizaje que son compartidas. El aprendizaje en esta concepción es visto como la relación interactiva entre el docente, el aprendiente y contenidos. Esto indica que el estudiante es el personaje que aprende al desarrollar su capacidad mental, el contenido como objeto de enseñanza-aprendizaje y el profesor como guía de construcción de significados. Entonces, la interacción

de del docente, contenido y aprendiente es una oportunidad construir el aprendizaje de forma constructiva. El profesor es visto como el facilitador del conocimiento y se considera al aprendizaje como actividad que realiza el estudiante (Mauri y Onrubia, 2008). A pesar de la búsqueda de una autonomía es importante que los estudiantes aprendan a través de la colectividad.

La colectividad indica que los estudiantes deben interactuar con otros para la construcción del conocimiento, de igual manera se debe considerar la diversidad de necesidades y los conocimientos previos. Entonces el docente al tomar un papel de moderador dentro de entornos virtuales, es necesario considerar ciertos aspectos o fases para el diseño de las actividades. Salmon (2002, como se cita en Mauri y Onrubia, 2008) menciona cinco fases para el apoyo de moderadores o docentes. La primera fase es la de acceso y motivación; en ella se provee la confianza que necesitan los estudiantes para iniciar el curso a través de la tecnología. La socialización en línea es la segunda fase; en ésta se familiariza con las herramientas virtuales, se promueven las presentaciones, se indican las normas del entorno virtual y se da a conocer los significados de elementos compartidos dentro del entorno. La fase de intercambio de información es en la que se facilita las tareas, se asignan tareas específicas como individuales y específicas y se proporciona la ayuda con la interacción de los individuos y con el contenido. La cuarta fase facilita el proceso de construcción del aprendizaje a través de propuesta de actividades que promuevan la reflexión, el análisis crítico, la creatividad y pensamiento práctico. La fase de desarrollo es la última, en ella se exalta la reflexión, se propaga el papel del aprendizaje en línea y se apoya el proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje. Se ha observado ciertas características que el docente debe desarrollar para ayudar a construir el conocimiento de los estudiantes. En las siguientes líneas se aprecian elementos o características que un estudiante debe poseer dentro del marco del constructivismo.

### **5.5.3. El papel del aprendiente en el constructivismo y las TIC**

El papel del estudiante dentro de una perspectiva constructivista es aquel que tiene un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El papel tradicional del estudiante consiste en la pasividad y poca reflexión, sin embargo, ese papel cambia dentro del constructivismo, puesto que el estudiante es visto como un individuo que reflexiona y que guía su aprendizaje.

Dentro de la perspectiva constructivista se busca que el estudiante se convierta en un personaje autónomo, independiente, autorregulado capaz de aprender a aprender. El aprender a aprender indica que existe la capacidad para reflexionar sobre la manera en la que se aprende mediante ciertas estrategias. Estas estrategias son procedimientos que el estudiante ocupa de forma consciente como instrumentos flexibles para aprender significativamente y resolver problemas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Es a través de las estrategias que los estudiantes son capaces de resolver problemas o tareas que se proporcionan por el guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje deben ser controladas, esto indica que el aprendiente tiene que tomar decisiones, de controlar la ejecución de la tarea. Por lo tanto, el estudiante posee una consciencia activa para estar al tanto de su aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje de igual manera requieren de reflexiones sobre su propia aplicación. Además, es necesario que el estudiante seleccione de entre varios elementos los recursos necesarios para su aplicación. Las estrategias se relacionan con los procesos cognitivos básicos, conocimientos conceptuales específicos, conocimientos estratégicos y conocimientos metacognitivos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Estos cuatro tipos de conocimiento empatan con características de la teoría de la enseñanza, pues los procesos cognitivos básico son considerados en la teoría como las operaciones que se llevan a cabo para realización de las tareas. Los demás conocimientos se relacionan con las acciones que el estudiante necesita para su aprendizaje.

Estas características deben ser consideradas dentro del ámbito tecnológico y también se tiene que considerar las características actuales del estudiante. El nativo digital es el individuo que ha crecido y desarrolla una vida online y este espacio cibernético es parte de su vida cotidiana. Además, parte de las características del nativo digital, se relaciona con el uso que le da al conocimiento, es decir, el estudiante comparte y comunica el conocimiento, pero no busca poseerlo. Esto es un indicio de que el estudiante busca socializar el conocimiento en lugar de comprenderlo o aprenderlo (Monereo y Pozo, 2008). Esto puede observarse en lo efímero del conocimiento y que suelen olvidar muy rápido información si sólo se memoriza.

En cuanto a la manera en que se comunican, los nativos digitales suelen optar por una comunicación sincrónica, esto indica que el individuo se comunica en tiempo real. Esto hace referencia de igual manera a la importancia en lo efímero, en lo fugaz o momentáneo. De igual modo sucede con la información que buscan los nativos digitales. La información que buscan suele ser poco profunda ya que sólo encuentran una realidad, es decir, el nativo digital hace una búsqueda superficial de información y considera como buena o suficiente lo primero que encuentra. Evita hacer una búsqueda profunda que le permite conocer diferentes realidades o posibilidades, esto limita su conocimiento. Esta superficialidad también se traslada a la comunicación, debido a que el nativo digital suele utilizar herramientas de comunicación que inhiben una visión amplia porque se genera una perspectiva simplificada e inmediata. Por ejemplo, cuando el estudiante se comunica por la mensajería instantánea se busca comunicar algo de manera inmediata pero no se valora un conocimiento en sí (Monereo y Pozo, 2008). Todas estas características aportan una visión limitada del conocimiento, la tecnología es usada por los nativos digitales para facilitar su socialización, pero no se valora el conocimiento y se evita el aprendizaje, la tecnología es utilizada de manera pragmática pero no para el aprendizaje.

Al tener como referencia las características de los nativos digitales se puede ver que es una tarea compleja proporcionar herramientas para que el estudiante puede autoaprender. El estudiante está habituado al uso de la tecnología para socializar, encontrar información rápida, comunicar, entre otros propósitos que inhiben el aprendizaje y la reflexión. Es claro que es complejo pero la presente propuesta propone demostrar que el estudiante puede, con el uso adecuado de las TIC, lograr los fines educativos. Si bien el nativo digital utiliza una comunicación sincrónica, es necesario promover la comunicación asincrónica para suscitar la planificación de respuestas que conlleva una mejor reflexión sobre la información (Monereo y Pozo, 2008). Sobre todo se busca que el nativo digital sea capaz de ser autónomo en su aprendizaje al tomar decisiones, generar opiniones, reflexionar, entre otros elementos. Se valora para la presente investigación las necesidades del nativo digital para mejorar sus estrategias y sus formas de adquirir el conocimiento para el desarrollo de un verdadero aprendizaje.

## **CAPÍTULO VI METODOLOGÍA**

### **6. Introducción**

El proceso educativo ha cambiado conforme a las necesidades y contextos. Dentro de este proyecto, el estudiante es visto como el sujeto que gestiona su aprendizaje de manera independiente. Entonces, el rol del docente cambia a ser un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta visión permite al estudiante pasar de ser alguien totalmente dependiente del maestro a alguien independiente, capaz de desarrollar su conocimiento a través del contacto con el mundo exterior.

Es así como las experiencias individuales del sujeto se complementan con el ambiente externo. Esta práctica pedagógica constructivista busca motivación en el estudiante, enfoques sistemáticos para la resolución de problemas, métodos de enseñanza de acuerdo con las características de los estudiantes, comunicación entre docente y aprendiente, trabajo en equipo, aprendizaje en acción, trabajar con errores, entre otras habilidades propias de este paradigma (Juvova, Chudy, Neumeister, Plischke y Kvintova, 2015). El aprendiente es quien a partir de estas acciones construye su propio aprendizaje de manera autónoma. A partir de estas ideas se establecen las siguientes preguntas y objetivos.

#### **6.1. Pregunta general**

- ¿Hasta qué punto la teoría de la enseñanza coadyuva en el desarrollo del autoaprendizaje del francés en el nivel superior?

#### **6.2. Preguntas específicas de investigación**

- ¿Cómo determinar el nivel de autoaprendizaje en estudiantes de educación superior?
- ¿Qué tipo de propuesta de autoaprendizaje del francés puede ser diseñada con el aporte de la teoría de la enseñanza?
- ¿Cómo aplicar la propuesta de autoaprendizaje del francés con el aporte de la teoría de la enseñanza?
- ¿Cómo debe el docente valorar el desarrollo dominio del francés desde la teoría de la enseñanza?

### **6.3. Objetivo general**

Valorar si la teoría de la enseñanza coadyuva en el desarrollo de autoaprendizaje del francés en el nivel superior

### **6.4. Objetivos específicos**

- Determinar el nivel de autoaprendizaje en estudiantes de educación superior
- Diseñar una propuesta de autoaprendizaje del francés en un entorno virtual con el aporte de la teoría de la enseñanza
- Implementar propuesta de autoaprendizaje del francés con el aporte de la teoría de la enseñanza a través de un entorno virtual
- Valorar dominio del francés desde la teoría de la enseñanza a través de un instrumento de evaluación

### **6.5. Hipótesis alternativa**

La teoría de la enseñanza como método innovador permitirá mayor autoaprendizaje del francés en el nivel superior con modalidad a distancia.

### **Hipótesis nula**

La teoría de la enseñanza no permite mayor autoaprendizaje del francés en el nivel superior con modalidad a distancia

### **6.6. Modelo y enfoque de investigación**

Con los objetivos ya establecidos se buscan procedimientos, actividades consideradas adecuadas al contexto en el que se encuentran. Dentro de las actividades que el docente realiza se debe asegurar que se trata de tareas que son auténticas en contextos significativos. Se tiene que describir la tarea de manera adecuada y evitar centrarse en el esquema de aprendizaje. De esta manera, el aprendiente logra un aprendizaje por medio de la realización de las tareas (Moreno, Martínez, Moreno, Fernández y Nuñez, 2017). Es así como el aprendizaje basado en tareas es considerado dentro del proyecto para el desarrollo de la autonomía.

El aprendizaje basado en tareas surge a partir del enfoque comunicativo, el cual busca que el estudiante se pueda comunicar en una segunda lengua en contextos reales. Por lo tanto, las tareas que se diseñan tienen que estar dirigidas hacia la producción del estudiante de manera que pueda comunicarse en contextos reales. Es decir, en lugar de centrarse en la forma de la lengua, se tiene que centrar en cómo se comunican los estudiantes. Por ello las tareas deben considerar contextos reales y posibles escenarios de comunicación para que los estudiantes puedan realizar tareas. Esto de igual manera contribuye a la mejora del trabajo autónomo porque el tiempo que tiene que dedicar a la realización de la tarea es mayor (Esquicha, 2018). El aprendizaje basado en tareas consta de la realización de tareas más pequeñas para finalmente realizar una tarea más compleja. Para este proyecto se ha optado por centrar la tarea final en la producción de una tarea comunicativa. Es decir, una tarea en la que el estudiante cree un producto basado en un contexto real de comunicación.

La perspectiva educativa de este proyecto está centrada en el autoaprendizaje. Este proceso abarca diversos aspectos necesarios para su desarrollo. Estos aspectos son: la autonomía, la metacognición y la autorregulación. La autonomía es la habilidad que tiene el estudiante para aprender por sí mismo; para ello se considera la toma de decisiones, la administración del tiempo que dedica para estudiar o realizar actividades, la organización, entre otros. La metacognición consiste en determinar la manera en la se aprende, es decir, el estudiante conoce sus fortalezas y áreas de oportunidad en sus procesos cognitivos. Por lo tanto, necesita de la autorregulación para saber cómo mediar sus carencias a partir de estrategias que le permitan un aprendizaje. El autoaprendizaje en el presente proyecto se desarrolla a partir de la implementación de herramientas virtuales.

El autoaprendizaje de una lengua en modalidad en línea requiere que el docente tenga en cuenta diversos elementos para diseñar y poner en marcha las actividades. Esto debido a que el estudiante debe estar más comprometido en su aprendizaje ya que el docente no se encuentra en contacto personal con el estudiante. Estas herramientas virtuales fortalecen el desarrollo de las habilidades de autoaprendizaje. Al encontrarse fuera de un entorno tradicional de aprendizaje en donde el docente aporta la información, ahora en el ambiente virtual el aprendiente es responsable de todo su aprendizaje, lo único que requiere para empezar es la decisión, motivación y fuerza de voluntad para aprender.

El modelo que será utilizado en esta investigación es el cuantitativo. De acuerdo con Briones (2002), la investigación social cuantitativa está basada en el paradigma explicativo, el cual utiliza información cuantificable para explicar fenómenos. Este modelo suele descubrir regularidades y formular generalizaciones probabilísticas que permitan predecir. Por lo general, sigue el modelo hipotético-deductivo para formular hipótesis que se tienen que contrastar y verificar en muestras. Estas muestras son seleccionadas a través de técnicas de muestreo. Utiliza modalidades de investigación que suelen necesitar un control experimental. Se pone en énfasis la validación empírica de una teoría que está guiada por una hipótesis. Se requiere un tanto de control de la realidad en la que se manipulen con intención las condiciones en las que se desarrolla un fenómeno (Bisquerra, 2014).

Las características de las investigaciones experimentales constan de la reunión de sujetos en grupos equivalentes. La asignación de los grupos se realiza de manera aleatoria para que las diferencias de los resultados de la investigación eviten ser atribuidas a las diferencias entre grupos. De esa manera se obtendrían resultados en donde haya más control en las variables. Es sobre todo en la investigación educativa donde se considera la investigación cuasiexperimental. En esta investigación la asignación de grupos no es al azar y ciertas amenazas a la validez se pueden controlar. En esta investigación se utiliza este método. Se reunieron dos grupos de los cuales uno es control y el otro es el experimental (McMillan y Shumacher, 2005).

Para fines de esta investigación se utiliza un diseño de grupos no equivalentes sólo con post-test. En este diseño hay un grupo de control que no se sometió al trabajo del diseño instruccional pero si recibió la influencia de los cursos curriculares correspondientes a la Licenciatura en Enseñanza del Francés. El procedimiento reside en aplicar el tratamiento a un grupo y, enseguida, evaluar la variable dependiente (McMillan y Shumacher, 2005).

La manipulación de variables independientes es otra característica de los estudios cuasiexperimentales. La variable independiente se construye a partir de diferentes condiciones que quien experimenta establece. En este proyecto la variable independiente es el autoaprendizaje del francés la cual será controlada a través de actividades y produce modificaciones en otras variables. Las variables dependientes son aquellos fenómenos que

pueden modificarse a causa del cambio de modalidad de la variable independiente. Es decir, el autoaprendizaje de francés es manipulado para que la autonomía, la autorregulación y metacognición se modifiquen. Todo esto a través del uso de una herramienta virtual. En la Figura 1 se puede observar cómo influye la variable independiente en las dependientes.

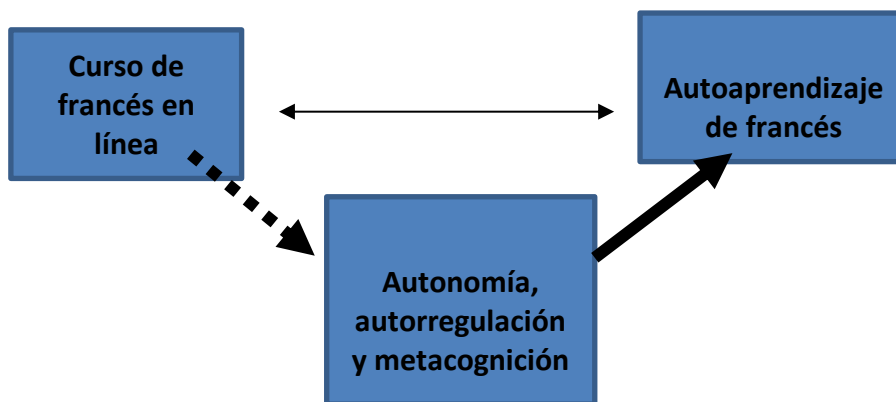


Figura 1. Variables del proyecto de investigación. Elaboración propia.

En la figura 2 se ubica el procedimiento del muestreo. Como se observa la población ha sido de 93 estudiantes, sin embargo, algunos estudiantes se dieron baja de la Licenciatura y han quedado 79 aprendientes. De estos, el grupo experimental se conforma de 51 estudiantes y el grupo control se conforma de 28. Se realizó el tratamiento a través del curso y a partir de los resultados se tomó la decisión de analizar 12 estudiantes que finalizaron la mayor parte del curso.

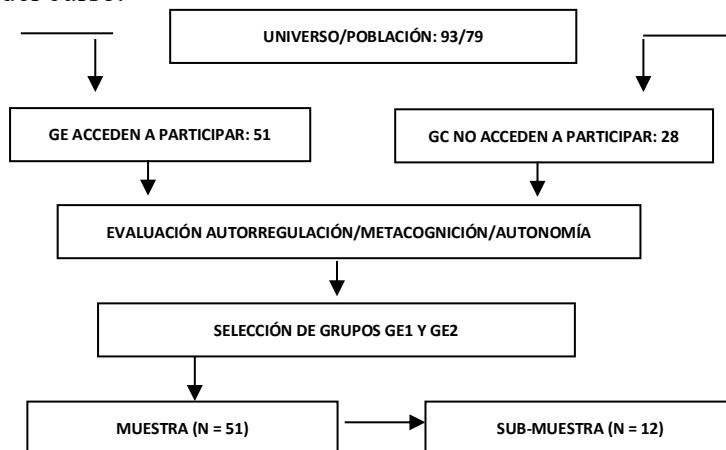


Figura 2. Procedimiento del Muestreo. Elaboración propia.

Se optó por la utilización de un modelo cuantitativo para valorar con más precisión los cambios que el curso de francés puede ofrecer en el estudiante en cuanto a sus habilidades

de autoaprendizaje. Para comprobar la hipótesis alternativa se compara el grupo experimental que realiza el curso en línea con el grupo control. Se busca demostrar que quienes realizan el curso han obtenido mayor autoaprendizaje con la realización de las actividades en línea. Para comparar se utiliza la prueba T de muestras independientes lo que resulta una diferencia significativa.

Es importante señalar algunos elementos que pueden afectar la confiabilidad y la validez de la investigación. Algunos factores son:

- Los grupos no fueron seleccionados al azar debido a que ya estaban conformados y en algunos casos tuvieron la posibilidad de elegir ser parte del grupo control o experimental.
- Estudiantes que abandonen la investigación ya que la propuesta es totalmente libre de desertar sin ninguna repercusión.
- La población que sea utilizada en etapas últimas es pequeña para poder generalizar.
- Para generalizar es importante replicar la investigación en diferentes contextos.
- Los estudiantes toman clases de francés en presencial lo que puede ocasionar que no se distinga el nivel de francés que puede realmente desarrollar en el curso en línea.
- El curso en línea no fue exclusivamente creado para estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza de Francés sino para cualquier persona que se interese en el idioma. Sin embargo, se obtuvo la facilidad para hacerlo en esta Licenciatura. Por lo tanto, al tener clases del idioma puede influir en los resultados.
- No utilizar una prueba pre-test, ya que no se conoce con exactitud el nivel de aquellos que dicen conocer la lengua. Al tratarse de un nivel inicial se asume que los estudiantes poseen un nulo conocimiento del idioma por lo que la aplicación de instrumentos para su medición no implicaría diferencias significativas.

## **6.7 Población**

Los sujetos en esta investigación son estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza del Francés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Como se detalla en la Figura 2 se acudió a los estudiantes que ingresaron a la Licenciatura de forma presencial, los estudiantes se ubican en tres secciones. A cada grupo se solicitó a los docentes que

imparten la Materia de Fonética y Fonología por ser la que corresponde en cuanto a contenidos con los objetivos de la investigación. En total se proporcionó la información a los 93 estudiantes de recién ingreso. En este caso se les solicitó su apoyo para participar en la primera etapa de diagnóstico y en segundo término identificar a los estudiantes que quisieran participar en la siguiente etapa de investigación debiendo llenar el Formato de consentimiento informado (Ver Anexo B). De estos estudiantes 61 decidieron participar en la etapa de aplicación del curso, por lo que fueron asignados al grupo experimental, mientras que los 32 restantes que no accedieron a participar en el curso, conformaron el grupo control. Sin embargo, muchos no lograron completar las primeras pruebas porque se dieron de baja de la Licenciatura, por lo tanto, han sido 51 estudiantes en el grupo experimental y 28 en el grupo control. Los datos sociodemográficos de los estudiantes son indicados. El promedio de edad de los estudiantes es de 20 años. De entre ellos hay 21 hombres y 58 mujeres. Es importante señalar que la cantidad de estudiantes que fueron seleccionados para esta investigación es la totalidad de estudiantes aceptados en la Licenciatura ya mencionada, los cuales ingresaron a ésta en agosto de 2019.

Las personas seleccionadas son estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Esta Licenciatura se encuentra en la Facultad de Lenguas. La Licenciatura en la Enseñanza del Francés tiene como misión formar especialistas en la lengua y cultura del francés, capaces de desempeñarse en la docencia y otros campos socio-profesionales. El egresado mostrará espíritu de servicio y actitud de compromiso social. Es visto como un programa acreditado, líder en la investigación-acción, enfocado en la formación de especialistas de la lengua y culturas del francés, socialmente implicados, y con movilidad nacional e internacional.

El objetivo de esta Licenciatura es formar de manera integral licenciados especialistas en la lengua francesa que realicen una práctica profesional interdisciplinaria para desenvolverse como mediadores interculturales aplicando los conocimientos de lengua y cultura francesa especialmente en el ámbito de la docencia. Actuarán con sentido ético y responsabilidad social, reflejados en el respeto, la tolerancia y la empatía, tomando como fundamento los seis pilares de la educación planteados en el Modelo Universitario Minerva. Esta Licenciatura tiene menos estudiantes que la Licenciatura en enseñanza del Inglés, en

ocasiones suele ser elegido como segunda opción al no aprobar en otras Licenciaturas. Este motivo genera bajas durante el inicio del primer semestre.

## **6.8 Técnicas y procedimientos**

En esta investigación cuasiexperimental, se realizó un cuestionario con veintidós preguntas previas al experimento dirigido al grupo control y experimental, esto con el fin de conocer ciertos datos de los estudiantes. La información recopilada en las primeras doce preguntas engloba la edad, si la Licenciatura en Lenguas es su primera opción, el motivo de ingreso a la Licenciatura, si cuenta con un conocimiento del francés, si conoce otro idioma y sobre el conocimiento de su propia lengua. Las siguientes tres preguntas son acerca de recursos tecnológicos que consideran útiles para el aprendizaje de una lengua. Las últimas siete preguntas se realizaron para obtener información sobre el autoaprendizaje, es decir la metacognición, autorregulación y autonomía en cada estudiante. Cabe destacar que, en este cuasiexperimento, no se realizó un pre-test ya que en la Licenciatura suelen ingresar sin un nivel, es decir no tienen conocimiento de la lengua. A diferencia del inglés, el francés es un idioma que se enseña poco en los niveles básicos y medio superior. Así que, si se aplicaba la misma prueba de post-test los resultados podrían mostrar un resultado equivocado ya que podría ser contestado por ensayo y error. De igual forma, en los resultados del primer cuestionario se observa si algunos estudiantes tienen conocimiento del idioma. También, se realizaron pruebas para conocer a fondo su autorregulación. Estas pruebas dan a conocer qué tanto control tiene los estudiantes en la realización de tareas y su nivel de concentración. Estas características son importantes conocerlas para poder realizar la comparación después de la aplicación del curso.

### **6.8.1 Primeras pruebas**

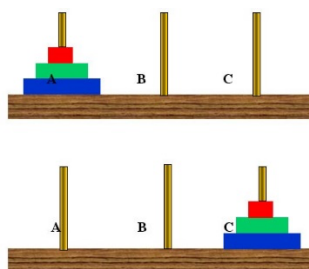
La prueba D2 es la primera actividad realizada previo a la aplicación del curso en línea. Esta prueba consiste en conocer la concentración del estudiante a partir de estímulos visuales de manera que la motivación y el control de la atención están presentes. Estos dos elementos se observan en la prueba de acuerdo a la velocidad en el que se realiza la tarea, la calidad de trabajo reflejado en la cantidad de errores y el vínculo entre la velocidad y la precisión en la tarea. De esta manera se observa la consistencia, la estabilidad o la fatiga que se produjo

durante la realización de la prueba. Además, con el test se puede conocer si el sujeto sigue las instrucciones, lo cual es prudente para la presente investigación. La prueba está conformada por 14 líneas con 47 caracteres, con un total de 658 elementos. Las líneas contienen las letras “d” y “p” las cuales están acompañadas de una o dos rayas que pueden situarse en la parte inferior o superior de estas letras. Entonces, quien realiza esta prueba tiene que encontrar en cada una de las líneas la letra “d” con dos rayas. Es así como el sujeto debe concentrarse para identificar esta letra con las rayas señaladas y evitar señalar otros caracteres como la “p” con las líneas en diferentes posiciones (Brickenkamp, 2012).

Un elemento a considerar es el factor tiempo asignado para cada una de las líneas, que influye en los participantes como un indicador de que la tarea debe ser realizada con precisión en el menor tiempo posible. Al haber realizado la prueba se hace la revisión y calificación de diversas puntuaciones, tales como el TR, que es un indicador del total de las respuestas dentro de las 14 líneas, TA es el total de aciertos, O es el total de omisiones, es (total de letras que no fueron marcadas), C indica las comisiones o respuestas incorrectas que fueron marcadas. Otros datos que arroja la prueba son correspondientes al TOT como un indicador de la efectividad en toda la prueba, el CON como datos que muestra el índice de concentración. En el caso de los puntajes transformados como la TR+ que son los que muestran la línea con mayor número de elementos intentados, así como la TR- que muestra línea con el menor número de elementos intentados y finalmente VAR que es un indicador del índice de variación o diferencia (Brickenkamp, 2012). Cada uno de estos resultados son relevantes para conocer qué tanto puede concentrarse el sujeto, si mantiene o no un desempeño continuo o decreciente como indicador de la capacidad de trabajo. Cabe destacar que esta prueba puede realizarse de manera individual o grupal; en esta propuesta se optó por hacerlo de manera grupal en la sesión acordada por los docentes de los diversos grupos, únicamente fueron solicitados 15 minutos por parte de los participantes y de la clase.

Otra de las pruebas realizadas previamente al experimento fue la Torre de Hanoi (TH). La versión empleada en este estudio fue la creada por Flores, J., Ostrosky, F. y Lozano A. (2008), por ser una prueba estandarizada para población mexicana. Esta prueba comprueba los niveles de planificación del individuo que está relacionada con la toma de decisiones y con la autonomía del individuo. Esta prueba que simula ser un juego consta de

un tablero que tiene tres postes en los que se tienen que colocar discos. Este juego tiene diversos niveles y en esta propuesta se realizaron solamente dos niveles. En el primer nivel se encuentran tres discos de diversos tamaños (pequeño, mediano y grande) que están ubicados en uno de los postes de la orilla, el orden de los discos es de mayor a menor de abajo hacia arriba. La tarea consiste en colocar los tres discos en el poste que se encuentra en la orilla contraria. Existen tres reglas, la primera es sólo tomar un disco por movimiento, la segunda regla indica que un disco grande no puede estar encima de un disco más pequeño y la tercera indica que cuando se tome un disco, éste debe ser colocado de nuevo en el poste y no permanecer fuera del tablero. En el segundo nivel se agrega un disco más, por lo tanto, son cuatro discos en total y las reglas son las mismas. En esta prueba se busca realizar el mínimo de movimientos ya que se valora como una solución adecuada. En la siguiente imagen se puede observar cómo se encuentran al inicio los discos y cómo deben quedar al final (figura 3).



*Figura 3.* Torre de Hanoi. Reimpreso del sitio web de Khan Academy, por Dartmouth Computer Science Thomas Cormen y Devin Balkcom, s/f, obtenido de <https://es.khanacademy.org/computing/computer-science/algorithms/towers-of-hanoi/a/towers-of-hanoi> Copyright por Khan Academy

Para obtener un resultado óptimo en la TH es necesario que los sujetos analicen y prevean los resultados antes de realizar el primer movimiento de los discos. Realizar mentalmente el número de movimientos es importante para un buen desempeño. Lo que suele ser complejo dentro de esta prueba es poder prever todos los movimientos, por lo que el sujeto puede considerar que es difícil lograr el objetivo. Si bien, lo que se busca en la prueba es colocar todos los discos en un poste contrario es importante tener en mente los movimientos a realizar. Es decir, en lugar de enfocarse en pasar todos los discos, es importante enfocarse en los movimientos que realizamos al mover cada uno de los discos (Spitz, 1984).

La prueba TH realizada es la basada en la estandarización para población mexicana que se encuentra en la Batería de Funciones Frontales y Ejecutivas. La Batería es una propuesta compuesta por quince pruebas para la evaluación neuropsicológica que permite evaluar capacidades que dependen de la Corteza prefrontal (CPF) la cual se caracteriza por tener una variedad de alteraciones si es dañada. Si llega a ocurrir un daño en esta zona se pueden presentar diversas alteraciones en la conducta, regulación del ánimo y comportamiento social el cual puede llegar a afectar el aprendizaje. Las pruebas propuestas en esta Batería suelen ser utilizadas por la comunidad internacional, por lo que tiene un amplio fundamento científico y objetivo (Flores, Ostrosky y Lozano, 2008). La aplicación de la prueba fue en formato presencial de forma individual para cada uno de los participantes, tomando alrededor de 15 minutos. Se les pidió acudir a las instalaciones de la biblioteca de la Facultad para poder resolver la tarea. A partir de la aplicación de las pruebas ya comentadas, empieza la fase experimental, en donde se lleva a cabo el curso.

En cuanto al nivel de lengua, es un nivel básico y que de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas corresponde a un nivel A1/A2. El nivel A1 indica que el sujeto puede comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, también frases sencillas para satisfacer necesidades inmediatas. Se puede presentar y pedir y dar información básica como su domicilio, pertenencias y personas que conoce. Se puede relacionar de forma básica con su interlocutor. El nivel A2 se caracteriza cuando una persona es capaz de comprender frases de uso frecuente. Se puede comunicar al momento de realizar tareas cotidianas. Además, describe aspectos de su pasado y su contexto tales como necesidades inmediatas (Consejo de Europa, 2002). Si bien, el nivel de la lengua es primordial para el diseño del curso también se toma en cuenta un modelo para fundamentar el plan del curso en línea y plataforma para el diseño del mismo.

La presente investigación se lleva a cabo a partir de un diseño instruccional en una plataforma educativa. Como se ha mencionado en otros capítulos, los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual dan la oportunidad de diseñar cursos con diferentes herramientas. Éstas permiten al docente generar recursos educativos, da la oportunidad de dar seguimiento y realizar evaluaciones y permite la comunicación entre los sujetos del proceso educativo. Dentro de cada una de estas herramientas existen recursos transmisivos los cuales dan la

oportunidad de conducir al aprendizaje, por ejemplo, enlaces a archivos pdf o a otras páginas web. De igual manera hay recursos interactivos como lecciones o cuestionarios que dan la libertad al estudiante de trazar su camino hacia el aprendizaje. Así también se encuentran los recursos colaborativos que dan la oportunidad de interactuar entre estudiantes o docente y estudiantes (Valenzuela y Pérez, 2013).

Moodle ha sido seleccionada como la plataforma para la creación del curso debido a las herramientas flexibles con las que cuenta. En el presente curso de francés se requiere un Código Abierto como con el que cuenta Moodle para que pueda usarse, modificarse y distribuirse libremente. Además, la plataforma Moodle cuenta con otras especificaciones como certificación de compatibilidad con Learning Tool Interoperability (LTI) v1.0, v1.1 y v2.0 el cual es un estándar técnico global de integración de aplicaciones para aprendizaje de modo que se pueda insertar aplicaciones externas con la finalidad de crear un diseño innovador que capte la atención del estudiante. También Moodle cuenta con la especificación SCORM 1.2. Un SCORM (Sharable Content Object Reference Model = Modelo de Referencia de Objeto de Contenido que puede Compartirse) es un conjunto de especificaciones y estándares para el e-aprendizaje basado en web. Esta característica permite crear contenidos en diferentes plataformas con característica que ayudan a gestionar el aprendizaje (Moodle, 2016).

Existen diversas plataformas educativas con características similares, sin embargo, Moodle es seleccionado por ciertas características que permiten flexibilidad tanto al docente como al estudiante. Tiene un diseño que se adapta a cualquier tipo de pantalla, incluso en teléfonos portables. Ahora los estudiantes cuentan con dispositivos móviles y tienen la posibilidad de trabajar en sus teléfonos en cualquier momento y cualquier lugar. Además, el tipo de actividades, dinámicas y formatos que se pueden agregar es muy variada, como presentaciones, videos, imágenes y actividades externas que permiten enriquecer el curso en línea. Así también, cuenta con diversas formas de gestionar la evaluación para dar un seguimiento continuo a los estudiantes. El diseño de Moodle permite al docente y estudiante adaptarse con facilidad puesto que tiene una estructura intuitiva. Esta plataforma también es utilizada asiduamente por los docentes en la facultad de lenguas, por lo tanto, se considera

necesario implementarlo en el curso en línea debido a la disposición y la utilidad del estudiante.

Para alojar el curso en Moodle es necesario un dominio de manera que los estudiantes puedan acceder de forma rápida y fácil al sitio. El dominio permite alojar el curso y crear una dirección IP sencilla y fácil de recordar para poder ingresar. Así que se ha optado utilizar el dominio “Mil aulas” ya que aporta un año de uso. La dirección que se obtuvo al suscribirse en este dominio es <https://carolinapacheco.milaulas.com/>. Así el estudiante puede acceder al curso de manera sencilla y rápida, sin invertir más que en el empleo de datos para acceder a la plataforma.

El diseño instruccional ha sido llevado a cabo a partir del modelo ADDIE, en el que se realiza un análisis, el diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Para el análisis se tomó en cuenta el cuestionario realizado a los estudiantes para conocer su nivel de lengua y de autoaprendizaje. Al tomar en cuenta estos elementos se determinan las áreas oportunidad sobre autoaprendizaje y lengua, se consideran los recursos que se disponen para el diseño y se determinó el tiempo para el diseño del curso. Para el diseño, se establecieron los objetivos del curso, se seleccionaron los contenidos, se estableció la estructura del curso, se eligieron los materiales y herramientas que se utilizaron. En el desarrollo se llevó a cabo la planeación e implementación de estrategias, creación de material didáctico, en específico caso guías y videos explicativos. En la implementación se puso en marcha el trabajo en la plataforma educativa y se realiza la verificación del proceso de instrucción. Finalmente, para la evaluación se verifican los logros, tanto de autoaprendizaje como de nivel de lengua (Obregón y Flores, 2019).

Para el diseño instruccional, un profesional fue el encargado de revisar y mejorar instrucciones y organizar el curso. Mientras que el contenido fue llevado a cabo por su servidora, como experta en el área. El curso fue dividido en dieciséis lecciones de las cuales cada una de ellas consta de cuatro a seis actividades. Ya se ha mencionado que ha sido utilizado el Enfoque Basado en Tareas para el diseño del curso el cual consta de tareas sencillas hasta llegar a una tarea más compleja. Cada una de las lecciones cuenta con tres secciones de las cuales una es la teoría que engloba videos y presentaciones donde se

presentan los temas; la segunda sección consta de actividades; y finalmente la parte de evaluaciones en la tanto el estudiante evalúa el curso como el docente evalúa las actividades.

Como ya se ha mencionado el diseño del curso fue llevado a cabo con el apoyo de un diseñador instruccional meses antes de la aplicación del curso. Se puede observar el cronograma de actividades del curso en línea en el Anexo A. El curso fue entregado por el diseñador semanas antes de su implementación. A pesar de esto, los cambios en la plataforma han sido continuos desde la primera semana, esto debido a que tanto expertos en contenido como en diseño instruccional han proporcionado sus puntos de vista para la mejora del curso. Las modificaciones en el contenido del curso se realizaron en las actividades, en las instrucciones y en el diseño de la plataforma, para que finalmente estuviera lista la versión final previo al inicio del curso.

Las lecciones han sido distribuidas para que los estudiantes las realicen por semana, por lo tanto, este es un curso de dieciséis semanas. En el siguiente cronograma se puede observar la secuencia de cada actividad. Las lecciones equivalen a cinco horas de trabajo semanales ya que el estudiante debe dedicar tiempo para las lecturas y observación de videos explicativos sobre algún tema en específico y más adelante la realización de actividades. Las actividades están conformadas por recursos educativos que permiten una autoevaluación y heteroevaluación.

Las primeras modificaciones son de índole de diseño ya que Moodle cuenta con un área en la que se observa un desplegado de contenidos en las lecciones. Dentro de este menú aparecían opciones que causaba cierta confusión a los estudiantes como el apartado de tareas entregables. Si bien en cada lección debían entregar una tarea final, en muchas lecciones la tarea final consistía en comentar algo en el foro con la finalidad de interactuar con los integrantes del curso. Entonces es necesario eliminar la opción de “entrega de tarea” cuando no correspondía necesariamente a subir un archivo sino comentar un foro. También otras modificaciones fueron realizadas a partir de comentarios realizados por expertos en contenido. Dentro de las actividades interactivas se encontraban errores de contenido de la lección por lo tanto ha sido necesario modificar la actividad para eliminar estos errores.

### **6.8.2 Diseño de curso en línea**

Para el diseño del curso se ha considerado importante la utilización de juegos interactivos dentro de la plataforma para causar en el estudiante un impacto positivo. La finalidad de realizar un curso en línea es crear un ambiente que agrade a los estudiantes y que sea divertido. Educaplay es una plataforma que ofrece herramientas para la creación de juegos interactivos. Para el presente proyecto se ha seleccionado esta herramienta ya que el estudiante aprende y juega, por lo tanto, el aprendizaje que obtiene se da de una forma peculiar. Educaplay ofrece diversos paquetes para la utilización y creación de actividades. Se ha seleccionado un paquete Premium comercial el cual ofrece eliminar publicidad en las actividades, existe la posibilidad de restringir el acceso a las actividades, se muestran resultados de puntuación y tiempo en las actividades que realicen los estudiantes. También se permite consultar las respuestas de los jugadores en las actividades, se puede descargar actividades para poder realizarlas sin internet y permite la eliminación de la marca Educaplay, esto quiere decir que se puede crear un logotipo de acuerdo a nuestras necesidades. Además, existe una característica por la cual se ha decidido utilizar Educaplay, ésta es la integración de las actividades en las plataformas educativas. Gracias a que Educaplay cuenta con SCORM es muy sencillo integrar las actividades en Moodle.

Las actividades que pueden diseñarse en Educaplay son variadas por lo que permite un diverso diseño de actividades que pueden atraer al estudiante. Las actividades que pueden crearse son: adivinanzas, colecciones, crucigramas, dictados, juegos de completar, juego de dialogar, juegos de ordenar letras y palabras, juegos de relacionar, mapas interactivos, presentaciones, ruleta de palabras, sopa de letras, tests y video quizzes. El diseño de las actividades en Educaplay fue realizado por su servidora como experta en contenido. Como Educaplay ofrece SCORM ha sido práctico descargar las actividades para ser insertadas en Moodle.

Si bien, los estudiantes pueden salir de Moodle para entrar a la página de Educaplay, se ha decidido añadir las actividades de Educaplay en Moodle para facilitar al estudiante su estancia en el curso en línea. Esto quiere decir que, en la misma plataforma, los estudiantes pueden realizar los juegos interactivos para reforzar su aprendizaje sin tener que salir de la plataforma para entrar a otra. Todo se encuentra integrado en la plataforma que alberga al

curso para proveer al estudiante la practicidad de realizar el curso. Además, al insertar estas actividades en la plataforma educativa de Moodle se pueden visualizar los resultados obtenidos por los estudiantes en las actividades interactivas. Esto permite identificar el desempeño de los aprendientes en las lecciones.

Como ya se ha mencionado, el curso fue dividido en dieciséis lecciones divididas cada una en tres apartados: la teoría, las actividades y una parte de evaluación. Más adelante se describirá cada una de las lecciones, los temas que contienen, la descripción de las actividades y la evaluación de ellas. Es importante mencionar que el curso de francés diseñado en línea inicia a partir de un nivel básico del idioma. La mayor parte de los estudiantes carecen de algún conocimiento de la lengua. Antes de la realización de los cursos en línea, de manera presencial se ha realizado una introducción al curso en donde se mencionan los objetivos del curso, se explica la distribución del curso y se muestra la plataforma para que los estudiantes observen la manera en la que pueden acceder a las lecciones.

Durante esta sesión presencial los estudiantes también firmaron el consentimiento informado. En éste se ha escrito datos que ellos deben conocer sobre la investigación de la que son parte. Los datos mencionados son: el nombre del proyecto, el objetivo, datos de quién realiza el proyecto, quién patrocina, se comunica el beneficio que obtienen al ser parte del proyecto, la duración del curso, la confidencialidad de los datos de los participantes, la opción de participar en el grupo control o experimental y la libertad de elección de permanecer en el grupo no. El consentimiento informado es proporcionado en los tres grupos, por lo tanto, cuando inician los cursos en línea los estudiantes conocen el objetivo del curso e información relevante sobre la investigación.

La investigación debe ser un acto responsable en los que se deben considerar algunos códigos éticos en donde se comunica las necesidades y obligaciones del investigador con los partícipes de la investigación. Otro de los códigos éticos que deben ser respetados es la autonomía de los participantes. Esto se logra al informar los fines del proyecto, sin un interés económico de por medio. La privacidad de los individuos debe ser respetada, esto quiere decir que el anonimato de los individuos debe ser un hecho. Toda esta información se tiene

que transmitir a los participantes para mantenerlos informados. Esto para conocer la naturaleza de la investigación y posibles consecuencias que puedan desencadenarse de dicho proyecto. Por lo tanto, a través del consentimiento informado se da a conocer toda esta información y los sujetos deben aceptar de forma voluntaria su participación (Bisquerra, 2014).

Todos los participantes, incluso el grupo control han firmado este consentimiento informado. Por medio de este documento se comunica a los estudiantes que el curso en línea de francés es gratuito y se deja en claro que los datos son confidenciales. Durante la sesión ya mencionada se habla acerca de cómo está estructurado el curso y se proporciona a los estudiantes un Usuario y Contraseña para poder ingresar. En la plataforma se encuentra un apartado de introducción en donde los estudiantes pueden observar los objetivos del curso en línea, a continuación, se muestran éstos:

- El estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones familiares y cotidianas como enunciados muy simples que buscan satisfacer necesidades concretas. Presentarse o presentar a alguien más y formular preguntas- por ejemplo, sobre su lugar de residencia, sus relaciones, lo que le pertenece, etc. Y puede responder el mismo tipo de preguntas. Puede comunicar de manera simple si el interlocutor habla lentamente y se muestra cooperativo.
- *Comprensión oral (escuchar)*: El estudiante puede comprender palabras familiares y expresiones comunes sobre sí mismo, la familia y de un ambiente concreto e inmediato si las personas hablan lentamente.
- *Comprensión escrita (leer)*: El estudiante puede comprender palabras de uso común como frases muy simples, por ejemplo, en anuncios o letreros.
- *Producción oral (hablar)*: El aprendiente puede comunicar de manera simple, a condición de que el interlocutor esté dispuesto a repetir o reformular frases de manera simple. También puede formular preguntas simples sobre temas familiares o sobre las necesidades básicas, así como responder esas preguntas. Es capaz de utilizar expresiones y frases simples para describir el lugar donde habitan y las personas que conocen.

- *Producción escrita (escribir)*: El estudiante puede escribir correo simple, por ejemplo, de las vacaciones. Puede proporcionar detalles personales en un cuestionario, por ejemplo, colocar su nombre, nacionalidad, dirección sobre una ficha de hotel.

Además, como parte de la introducción al curso también se anexa una carta de bienvenida al curso en donde se vuelven a dar datos de quien realiza el curso, la estructura del curso, la evaluación y finalmente instrucciones para hacer efectivo el autoaprendizaje. Se requiere que el estudiante al realizar las actividades en línea sin distracciones como estar en redes sociales, en el celular u otra actividad que impida que esté concentrado. Puede tener a la mano algún apoyo como diccionario o libro que le permita comprender el vocabulario. También se señala la importancia de ver la parte de gramática y léxico y después realizar las actividades. Ha sido importante señalar que dedique el tiempo que considere adecuado para comprender la parte gramatical y lexical para poder realizar las actividades. A continuación, se observa la descripción de cada una de las lecciones.

### **6.8.3 Distribución de lecciones en plataforma**

Como ya se ha mencionado, se menciona en las siguientes líneas la distribución de las dieciséis Lecciones en las que se describe la organización de cada una y la descripción de las tareas. El total de tareas corresponde a 64 actividades de juegos interactivos y de tareas que producen los estudiantes. La mayoría de los juegos interactivos cuentan con tres intentos para poder desarrollar la autorregulación ya que al tener pocos intentos el estudiante controla la atención desde los primeros intentos.

#### *Lección 1*

La primera lección tiene por objetivo que el estudiante pueda identificar las reglas de pronunciación a través de la explicación y realización de actividades para reconocer las diferencias de sonidos. Si bien, en la mayoría de las lecciones se ha optado por utilizar el enfoque basado en tareas, es decir realizar “pequeñas tareas” para terminar con una tarea más compleja, se ha decidido en esta primera lección la realización de juegos interactivos para la

identificación de sonidos en francés, puesto que es un tema complejo que los estudiantes deben conocer para continuar con actividades de otra índole.

En la lección 1 se observa en primera instancia los objetivos de aprendizaje, enseguida un video de bienvenida de la lección en el cual se explica la distribución de actividades y los temas que son vistos. Después se encuentran las instrucciones de la lección en la que se explica las secuencias de las actividades de manera que el estudiante acceda a ellas fácilmente. Más adelante aparecen tres documentos descargables en formato PDF con los temas: reglas de pronunciación, los acentos y los sonidos en francés. Estos documentos deben ser revisados por los estudiantes para que puedan comprender estos temas. Para complementar estos documentos se encuentra también tres videos en los que se explican los temas de estos documentos con la finalidad que el estudiante también escuche la pronunciación y pueda identificar los diferentes sonidos.

Las actividades aparecen después de la parte teórica ya señalada. Las cuatro actividades han sido creadas en Educaplay y en ellas se señala que cuentan con dos o tres intentos para realizarlas. Se ha decidido que sólo tengan hasta tres intentos porque de esta forma el estudiante debe concentrarse y prestar atención a la parte teórica para evitar cometer errores y poder autorregular su aprendizaje. En la primera actividad se ha utilizado el juego de Relacionar mosaico en la que el aprendiente debe escuchar la pronunciación de la palabra y después identificar y seleccionar la palabra pronunciada. Sólo tiene dos intentos para realizar la actividad, por lo tanto, debe concentrarse. La segunda actividad utilizada ha sido la de “relacionar”, en ella el estudiante debe seleccionar una palabra, enseguida identificar el grupo de palabras con el mismo acento. Solamente cuenta con tres intentos. El “test” ha sido seleccionado para la tercera actividad, en ella deben identificar las letras que no son pronunciadas en las palabras indicadas. Finalmente, en la actividad cuatro se utilizó otro “test” en el que se identifican las vocales nasales.

Los juegos interactivos de Educaplay proporcionan al estudiante el puntaje que obtuvieron en la actividad y las respuestas correctas son mostradas al final para que el propio estudiante pueda retroalimentarse. Después de haber realizado los juegos interactivos para estudiar los temas de la lección, hay una sección en la que el estudiante evalúa su rendimiento.

Cabe destacar que esta evaluación se repite en todas las lecciones. En ella se encuentra preguntas relacionadas con el autoaprendizaje, los aspectos didácticos utilizados en la plataforma, las actividades utilizadas en el curso. Esto con la finalidad de conocer la impresión del estudiante con respecto a las plataformas y su propio desempeño, información necesaria para comparar los resultados de su desempeño con sus impresiones personales. También al final de la lección se encuentra una pregunta en la que el estudiante contesta de forma libre para conocer qué temas le han resultado más complejos. En cada una de las lecciones hay un espacio para dudas, esto fue creado en un foro para que los estudiantes comenten sus dudas o preguntas y los demás estudiantes puedan observar, comentar, o eliminar sus preguntas a partir de esta herramienta.

## *Lección 2*

La lección número dos tiene como objetivo que el estudiante pueda reconocer y utilizar los pronombres personales, el presente del indicativo de verbos regulares, verbo avoir y être, expresiones de saludos y despedida, la negación simple, vocabulario de países y nacionalidad, pasatiempos y números a través actividades presentación de sí mismo. El video de bienvenida de la lección contiene las actividades que los estudiantes tienen que realizar. De igual manera el apartado de instrucciones para la lección dos contiene lo que los estudiantes deben hacer. Más adelante hay un apartado de “lecturas obligatorias” que contiene material de vocabulario y gramática. Los temas que se encuentran son: el presente simple, los pasatiempos, los números, los pronombres personales, el verbo “avoir” (tener), expresiones de saludo y despedida, la negación y países y nacionalidades. Como apoyo a la lección se encuentra un video explicativo de presente simple en donde se explica qué expresa, cómo se forma y algunas excepciones.

Después de haber revisado los documentos de gramática, vocabulario y el video explicativo, el estudiante realiza tres juegos interactivos. El primer juego consta de un “test” en el que se debe identificar las expresiones de saludos en francés y español. El segundo juego es una “ruleta de palabras” en donde se debe conjugar en presente del indicativo de acuerdo al sujeto señalado. “Relacionar columnas” es el tercer juego en el que relacionan sonido con el número. Finalmente, en la parte de “Foro de discusión” los estudiantes realizan la cuarta actividad en la que realizan una presentación que contenga temas vistos en la lección como

su nombre, edad, nacionalidad y pasatiempos. Estas actividades permiten que el estudiante tenga una autonomía al retroalimentarse a sí mismos con los resultados que muestra Educaplay, es decir ellos pueden ver en dónde cometieron errores. El Foro permite que haya interacción entre los participantes de forma que sientan que a pesar de estar en línea tienen el apoyo de otros estudiantes. Los tres apartados siguientes constan de la evaluación de desempeño, de las actividades y el foro de dudas ya mencionadas líneas arriba.

### *Lección 3*

La lección tres tiene como objetivo que el estudiante sea capaz de reconocer la hora, verbos pronominales, artículos y conectores mediante los puntos gramaticales y de léxico para mencionar la rutina de alguien más o la propia. Entonces en los tres primeros apartados de la lección el estudiante visualiza los objetivos de curso, el video de bienvenida de la lección tres en donde se mencionan de manera general las actividades que deben realizar y las instrucciones de la lección tres. El apartado de “lecturas obligatorias” contiene tres documentos en formato PDF descargables con los temas de artículos, conectores y la hora. El video de “verbos pronominales” contiene la explicación de este tema con ejemplos y cómo se forma.

Las cuatro actividades están conformadas por tres juegos interactivos y una tarea entregable. La primera actividad es un juego “video quiz” en el que observan un video cortometraje de rutinas y se debe escribir en francés las actividades que se muestran en español con respecto al cortometraje. La actividad dos es “completar” la cual deben completar una rutina con verbos pronominales. El “test” en la actividad tres es una prueba en donde debe completar con artículos determinados e indeterminados las frases. Finalmente, la actividad cuatro consiste en el envío de un documento en word con la rutina de los estudiantes en el que deben utilizar los temas vistos en la lección.

Aquí se observa el enfoque basado en tareas porque los estudiantes realizan actividades o juegos interactivos al inicio en donde pueden observar su puntuación y retroalimentarse y finalmente ellos producen una actividad, en este caso su rutina. Dentro de esta lección, los estudiantes practican habilidades comunicativas como la producción escrita y comprensión escrita. Las otras habilidades comunicativas también son aplicadas en otras

actividades en otras lecciones. Los últimos apartados de la lección tres también cuentan con evaluaciones y foro de dudas.

#### *Lección 4*

El objetivo de la lección 4 consiste en identificar las profesiones y rasgos físicos de una persona a través de los puntos gramaticales, lexicales y actividades para describir físicamente a una persona. En el video de bienvenida se nombran las actividades y objetivos de la lección. Las instrucciones se observan también de manera escrita. Los temas que se abordan son: los presentativos, vocabulario de profesiones y vocabulario de la descripción física. Los presentativos se explican a través de un video en donde se muestran ejemplos. Como parte de las lecciones se realizan tres actividades de Educaplay.

La primera actividad de Educaplay es acerca de los presentativos en un “test” en el que se tiene que completar con este punto gramatical. La segunda la actividad de Educaplay es un “crucigrama” el cual tiene que ser completado con el vocabulario de profesiones. La actividad número tres es una comprensión oral en la que, en un video sobre entrevistas en la calle, los estudiantes identifican las profesiones que son nombradas por los entrevistados. Finalmente, en la última actividad de esta lección, los estudiantes producen textos en los que describen a las personas que observan en las imágenes. Como actividad complementaria, los estudiantes en el foro se piden que compartan un video en donde ellos aplique lo visto hasta esta lección. Deben hablar de ellos mismos, gustos, familia y pasatiempos.

En los siguientes apartados de la Lección, es estudiante tiene el foro de dudas, la evaluación sobre su propio desempeño y de materiales utilizados. Además, mencionan qué tema es el que les ha causado más problema si existiera alguno.

#### *Lección 5*

El objetivo de la lección cinco busca que el estudiante pueda identificar vocabulario de la familia, adjetivos posesivos y pronombres a través de actividades de la lección para describir el carácter de las personas. Como se ha visto en las lecciones anteriores, el objetivo muestra lo que los estudiantes serán capaces de producir, pero para hacerlo se tienen que conocer

ciertos temas para lograrlo. Como parte de la distribución de la lección se encuentra el video de bienvenida con las instrucciones, también éstas se encuentran por escrito.

Los temas que el aprendiz estudia en la lección para lograr realizar descripciones de personas son: los adjetivos posesivos, los pronombres, vocabulario de familia y adjetivos. Existe también un video en el que con detalle se explica la utilización de los adjetivos posesivos y pronombres tónicos. Esto se ha decidido porque es un tema que es más complejo debido a las diferentes formas de utilización a diferencia del español.

Las tareas o actividades que se encuentran son cuatro; tres de ellas corresponden a juegos interactivos que permiten hacer un repaso de los temas ya mencionados. La primera actividad corresponde a una “completar” los adjetivos posesivos y los pronombres con una canción. Se requiere que los estudiantes escuchen la canción como mínimo tres veces con la finalidad que se concentren desde las primeras reproducciones para la mejora de la comprensión oral. La segunda actividad los estudiantes identifican vocabulario de familia en un árbol genealógico. En la tercera actividad los estudiantes observan un video en donde se pide señalar con adjetivos posesivos y adjetivos las frases que se piden, correspondientes a las acciones que se observan en este video.

Al final de la lección, el aprendiz encuentra el apartado de evaluación de su desempeño y de la lección. Además, se observa el apartado de foro de dudas y la evaluación de aprendizaje que el estudiante contesta al mencionar qué ha sido lo que más se le ha dificultado de la lección.

### *Lección 6*

La lección seis tiene como objetivo conocer los artículos partitivos, futuro próximo y vocabulario de comida a través de la parte gramaticales lexical y de actividades para comprender recetas de comida y realizar un pedido en un restaurante. En el video de bienvenida se muestran las indicaciones que los estudiantes deben seguir en la lección. Se muestran las instrucciones por escrito y más adelante se muestra el apartado teórico.

Los temas que se muestran en la parte teórica para producir mensajes en contextos en situaciones reales como restaurantes o cafeterías son: artículos partitivos, futuro próximo y vocabulario de comida. Para fortalecer la explicación de los artículos partitivos se hizo una explicación en un video.

El apartado de actividades consta de cuatro actividades, de las cuales una de ellas es identificar los artículos partitivos y vocabulario de comida en una canción. Los estudiantes tienen tres oportunidades para escuchar la canción con la finalidad de mejorar en su atención y puede autorregularse a sí mismos. La segunda actividad consta de observar un video en donde se muestra la receta de crepas y después los estudiantes deben realizar la actividad de “relacionar” en la que colocan en orden la realización de las crepas. En la actividad tres, el estudiante debe conjugar los verbos en futuro próximo.

La última actividad busca que los estudiantes trabajen colaborativamente. El trabajo colaborativo es contribuir de manera conjunta a la resolución de un problema. Entonces, para llevar a cabo una actividad colaborativa en la plataforma se abre un espacio de foro en el que los aprendientes tienen la tarea de hacer una investigación sobre expresiones que se utilizan en un restaurante. Es importante que el estudiante revise los comentarios de sus compañeros para aumentar su vocabulario. La finalidad es que todos aporten a la tarea de esta lección de manera que aumenten su léxico. De acuerdo con Onrubia, Colomina y Engel (2008), para que un trabajo colaborativo puede llevarse a cabo de manera efectiva en un entorno virtual debe tener las siguientes características. En primer lugar, el diseño debe estar fundamentado en alguna teoría pedagógica, en este caso es el constructivismo. En segundo lugar, el diseño debe contener la idea de espacio virtual compartido, en este caso la plataforma Moodle lo contiene. En tercer lugar, deben ofrecer funcionalidades para andamiar el discurso de estudiantes. Finalmente, se ofrecen herramientas. Entonces, esta actividad busca que el estudiante pueda intercambiar y aportar información para construir el conocimiento. La evaluación de autoaprendizaje, la evaluación de aprendizaje y el foro de dudas forma parte de la última sección de la Lección seis.

## *Lección 7*

La lección siete tiene como objetivo identificar adjetivos y pronombres demostrativos, vocabulario de ropa y accesorios y colores a través de los documentos gramaticales, de léxico y actividades de la lección para realizar compras. La primera parte de la lección consta del video de introducción e instrucciones por escrito. Además, se encuentra el contenido léxico y gramatical y de los temas que se observan son: adjetivos demostrativos, pronombres demostrativos, vocabulario de ropa y accesorios, colores y expresiones para comprar. En la segunda parte se encuentran las actividades. La primera actividad es una comprensión oral en la que se muestra una entrevista sobre moda. En ella se pregunta qué tipo de vestimenta se utiliza en una entrevista de trabajo. A lo largo de las entrevistas se menciona vocabulario de vestimenta, por lo tanto, el estudiante debe identificar este léxico.

En la segunda actividad, el aprendiente relaciona expresiones en francés que se utilizan para comprar con las posibles traducciones en español. En la tercera actividad los aprendices completan las oraciones con los adjetivos demostrativos. Finalmente, el estudiante realiza una comprensión oral en la que escucha vocabulario de vestimenta y lo relaciona con las imágenes que se encuentran.

Al final de la lección, se realizan las evaluaciones de autoaprendizaje y aprendizaje para conocer de qué manera el estudiante gestiona su aprendizaje y cuáles temas se han dificultado. El foro de dudas de igual manera se encuentra para aclarar preguntas o dudas sobre las actividades.

## *Lección 8*

En la lección ocho tiene como objetivo que el estudiante pueda identificar vocabulario de clima a través del apartado léxico de la lección y actividades para comprender y comunicar el clima. Se observa en la primera sección el video de bienvenida y las instrucciones por escrito. Enseguida la parte teórica consta de vocabulario de clima.

En esta lección existen tres actividades, de las cuales, la primera consiste en una comprensión oral en la que tienen que identificar el clima que es mencionado. El comprender este tipo de vocabulario es básico. Así lo señala el Consejo de Europa (2002), a través del

Marco Común Europeo para las lenguas, en el que resalta que en un nivel A1 es importante comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente y frases sencillas que puedan satisfacer las necesidades de tipo inmediato. Y es que en el nivel básico es necesario desarrollar una comprensión oral que de la oportunidad de reconocer palabras y expresiones básicas que son usadas habitualmente.

En la segunda actividad el aprendiente identifica el clima con respecto a imágenes que aluden a la temperatura de ciertos lugares en el mundo. La tercera actividad consta de compartir en el foro de participación una grabación en la que mencionen el clima. Esta actividad busca conocer la pronunciación y la estructura de frases del estudiante. De acuerdo al Consejo de Europa (2002) la producción oral en el nivel básico permite que el estudiante comunique a través de expresiones y frases sencillas información sobre su entorno.

Al final de la lección el foro de dudas se encuentra activo para recibir inquietudes por parte de los discentes. Es importante mencionar que el foro de dudas puede ser visto por cualquier estudiante de manera que puedan ver las dudas de los demás y contribuir si conocen la respuesta a alguna duda. También en esta última parte pueden realizar la evaluación de autoaprendizaje y aprendizaje que va a permitir dilucidar sobre los avances en el autoaprendizaje.

### *Lección 9*

En esta lección se busca identificar las preposiciones de lugar, futuro próximo vocabulario de la ciudad por medio de las actividades en la lección para preguntar y dar información sobre cómo desplazarse en la ciudad. En el video de bienvenida se encuentra el objetivo de la lección junto con las instrucciones también mostradas por escrito. Dentro del apartado teórico y léxico se encuentran temas como las preposiciones de lugar, futuro próximo, vocabulario de ciudad y transportes y expresiones para pedir y dar instrucciones en la ciudad.

La primera actividad consiste en identificar las preposiciones de lugar al relacionarlas con las imágenes. La segunda actividad requiere que el estudiante descargue un documento en el cual se encuentra un texto en presente simple y debe ser conjugado en futuro próximo. Enseguida, en la actividad tres se muestra un mapa de una ciudad; en ella aparecen

instrucciones para llegar a un lugar. Por lo tanto, el estudiante al ubicarse en lugar busca el lugar que se indica con las instrucciones, cuando el estudiante se ubica, entonces tiene la oportunidad de marcar en que sitio se encuentra.

En la actividad cuatro se muestra un mapa real de Paris con un recorrido que es marcado en azul. El estudiante tiene que redactar las instrucciones para llegar a lugar que está indicado. De acuerdo con el Consejo de Europa (2002) el Marco Común Europeo para las Lenguas menciona algunos métodos para el aprendizaje de lenguas. Uno de ellos consiste en utilizar material auténtico. El material auténtico es aquel que para aprender una lengua; se está cara a cara con hablantes nativos, se escuchan conversaciones y grabaciones, ver videos, leer textos que no han sido manipulados para fines didácticos, utilizar programas en computadoras, participar en conferencias a distancia, entre otras. Esta actividad se ha elaborado para el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo tanto, no es auténtico; a pesar de esto se han tomado elementos reales, de un espacio real, en este caso Paris para aprender a ubicarse en el espacio. Es decir, mediante la participación directa en tareas especialmente elaboradas en L2 (material de salida (output) comprensible).

En la parte última de la lección se encuentran las evaluaciones de autoaprendizaje y aprendizaje junto con el foro de dudas. Este apartado de autoevaluación de desempeño contribuye con la reflexión sobre su aprendizaje para desarrollar su metacognición, así autorregular su aprendizaje.

### *Lección 10*

La lección diez tiene por objetivo reconocer y utilizar los pronombres de Complemento de Objeto Directo, lugares de la habitación y expresiones sobre cómo realizar una reservación de hotel a través del apartado gramatical y lexical junto con las actividades para informarse sobre las características de un alojamiento y realizar una reservación en un hotel. En la primera sección de la lección se encuentran el video de instrucción y el apartado de instrucciones por escrito.

Como se observa en el objetivo, los temas que van a estudiar en esta lección son: pronombres COD, vocabulario de habitación y vocabulario de alojamiento. También se

encuentra un video de explicación de los pronombres COD. Como primera actividad, el aprendiente identifica el vocabulario de una habitación con una imagen a través de la pronunciación de la palabra. A segunda actividad coloca en orden un diálogo sobre una reservación de hotel. La tercera actividad consta de realizar un test donde se completan las frases con los pronombres COD.

La cuarta actividad corresponde a una actividad en la que ponen en práctica su pronunciación y los temas vistos en la lección. En esta tarea se pide que los aprendientes visiten una página de un hotel en Francia. Tienen que observar el tipo de habitaciones y demás servicios que ofrecen. Al revisar estos elementos, el estudiante simula llamar al hotel con una grabación en donde realice una reservación en la que tiene que mencionar la habitación que desea con los servicios que quiera. Al final de la lección el estudiante realiza las evaluaciones de autoaprendizaje y aprendizaje.

### *Lección 11*

En esta lección el estudiante puede identificar el pasado compuesto, los indicadores temporales, vocabulario de viajes y emociones a través de las actividades de la lección para hablar de un acontecimiento pasado y expresar sus emociones. Como en las demás lecciones, el orden inicia con la presentación del objetivo, enseguida las instrucciones en video y en escrito. Los temas ya mencionados en el objetivo se encuentran en la parte de “lecturas obligatorias”. El estudiante debe revisar el video del pasado compuesto para comprender el valor del tiempo y la estructura.

La primera actividad consiste en elegir el indicador temporal para cada una de las oraciones que se muestran. La segunda actividad requiere que el aprendiente identifique los auxiliares que se utilizan en el tiempo pasado. La tercera actividad es una comprensión oral en la que deben identificar las emociones que son pronunciadas para después relacionarlas con imágenes.

En la cuarta actividad es necesario que lean un correo que supuestamente han recibido de una amiga que cuenta sus vacaciones. Por lo tanto, ellos tienen que contestar al describir sus vacaciones pasadas. Para esta producción escrita el estudiante debe utilizar el tiempo

pasado ya revisado en la lección. Finalmente, el estudiante realiza la evaluación de autoaprendizaje y aprendizaje.

### *Lección 12*

En la lección doce, el estudiante puede conocer el pasado reciente, verbos irregulares en presente y expresiones para dar opiniones y consejos mediante la realización de actividades para expresar opiniones y dar consejos. Para introducir a los estudiantes a la lección se comparte el video de instrucciones y el apartado escrito en donde éstas aparecen.

Como primera actividad, se observa un cortometraje del cual hay una rutina del personaje. Entonces a partir de esta rutina, se pide elegir al estudiante la frase que expresa correctamente la acción que acaba de realizar. Para realizar esta actividad se pide utilizar el tiempo pasado reciente. En la siguiente actividad se tiene que utilizar los verbos “devoir”(deber) y pouvoir” (poder) para completar frases que expresan obligación o necesidad. La tercera actividad consiste en identificar expresiones de obligación.

La última actividad de esta lección es una tarea colaborativa en el foro de participación. Se pide a los estudiantes que comenten alguna experiencia de la cual quieran recibir consejos. Entonces, en este foro los estudiantes reciben y dan consejos a sus compañeros. Al finalizar las actividades realizan la evaluación de autoaprendizaje y aprendizaje.

### *Lección 13*

El objetivo de la lección trece es reconocer el imperativo e instrucciones dentro de un salón de clase a través de las actividades de la lección para comprender y expresar una orden o prohibición. En las instrucciones se indica que los estudiantes deben estudiar en la parte teórica: imperativo y vocabulario del salón de clases. Para complementar la parte teórica del imperativo, hay un video que muestra ejemplos.

La parte de actividades permite poner en práctica los aspectos teóricos, léxicos y de comprensión oral. La primera actividad requiere conjugar el imperativo en frases. Enseguida, el estudiante debe identificar qué frases utilizan el modo imperativo, de manera que pueda

distinguir el modo indicativo con el imperativo. La tercera actividad es una comprensión oral de un cantante francés. La canción ocupa el modo imperativo, por lo tanto, el estudiante tiene que completar las partes con este modo.

La cuarta actividad es una actividad colaborativa en la que se pide que descarguen un archivo. Éste contiene imágenes de una historieta sin diálogos. El contexto de la historieta es un salón de clases, por lo que, en pareja, tienen que inventar una historia en la que utilicen el modo imperativo. Para realizar la actividad, deben contactar a los compañeros de clase para encontrar a alguien con quien colaborar y realizar esta actividad. Debe existir coherencia entre los diálogos y lo que ven en las imágenes. Finalmente, los aprendientes realizan la evaluación de aprendizaje y autoaprendizaje.

#### *Lección 14*

La lección catorce requiere reconocer los pronombres relativos simples, vocabulario de cuerpo y enfermedades a través de los apartados de la lección para comunicar y hablar sobre el estado de salud. El video de la lección indica las instrucciones de la lección, es decir cómo están organizadas las actividades. Para el video de explicación se retoma el tema de pronombres relativos el cual contiene ejemplos sobre su utilización.

La primera actividad es una tarea de comprensión oral en la que tienen que escuchar la pronunciación de las partes del cuerpo e indicar en la imagen la parte correcta. En la siguiente actividad se pide al estudiante que complete con los pronombres relativos a partir de una lista que se les proporciona. La tercera actividad consta de leer un diálogo en los que faltan ciertos pronombres relativos. Las opciones se encuentran en la parte derecha, entonces los estudiantes tienen que colocar los pronombres y vocabulario en el diálogo para que tenga coherencia.

La actividad número cuatro se trata de una producción oral colaborativa en la que se pide a los estudiantes que trabajen en pareja. Se pide una grabación de juego de rol en donde simulen una consulta médica en donde ocupen vocabulario de partes de cuerpo y salud para realizar este diálogo. La evaluación de autoaprendizaje y aprendizaje se realiza al final de la lección.

### *Lección 15*

En la lección quince el estudiante es capaz de identificar y realizar comparaciones por medio del apartado de teoría, léxico y las actividades para realizar comparaciones en personas o cosas. Se presenta el video de bienvenida con las instrucciones contenidas y también éstas se ubican en un apartado por escrito. Como parte de la lección, se presentan contenidos tales como la comparación y los adjetivos calificativos.

La primera actividad el aprendiente identifica las frases comparativas que pertenecen a la superioridad, a la inferioridad e igualdad. Después, en la segunda actividad el estudiante ya no sólo identifica, sino que produce frases comparativas de igualdad, superioridad e inferioridad. La tercera actividad es una prueba sobre los comparativos.

En la cuarta actividad se proporciona al aprendiente imágenes con diversos escenarios con personas o cosas. A partir de esto, se pide que realicen oraciones en las que utilicen esas imágenes para realizar las frases. La evaluación de autoaprendizaje y de aprendizaje se realiza después de haber realizado las actividades de aprendizaje.

### *Lección 16*

En la lección dieciséis el estudiante puede identificar y utilizar las expresiones de necesidad y vocabulario de símbolos de prohibición y permisión mediante las actividades de la lección para comprender letreros y símbolos de permiso, prohibición y necesidad. Para que el estudiante pueda producir frases de necesidad, permiso y prohibición es necesario ver los siguientes temas: expresión “il faut” y “avoir besoin” e imágenes de prohibición y permiso.

En la primera actividad se requiere que identifique frases de necesidad. En esta actividad se pregunta lo necesario para cierta actividad, por lo tanto, el estudiante identifica lo que necesita para dicha actividad. En la segunda actividad se pide al estudiante que relacione imágenes de prohibición o de permiso con las expresiones. La tercera actividad se completan frases con las expresiones de necesidad.

Al finalizar la lección, el estudiante descarga un documento de word que contiene imágenes en las que a partir de ellas tienen que redactar frases con “il faut”(es necesario) y

“avoir besoin” (necesitar). Para finalizar se realizan las evaluaciones de aprendizaje y autoaprendizaje.

#### **6.8.4 Prueba DELF para comprobar el nivel de lengua**

Para comprobar el nivel de lengua se utilizó una prueba tipo DELF A1 y A2. Para dar validez al aprendizaje del idioma es importante ser comprobado a través de instrumentos de valor oficial. En el caso del francés son las certificaciones oficiales del ministerio francés de la educación nacional en francés lengua extranjera. Estas son el DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) que evalúa desde nivel A1 a B2 y DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) que engloba el nivel C1 y C2. Existe una base en común para la elaboración de programas de Lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, entre otros documentos relacionados con el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Es llamada Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este Marco indica que el aprendizaje de una lengua requiere la ejecución de actividades a partir de estrategias en el aprendizaje, por lo que requiere un proceso guiado para que puedan ser adquiridas (MCERL, 2002). La certificación de francés que se amolda a este marco es el DELF y DALF. Para realizar la prueba se utiliza un sitio llamado “Podcast francais facile” en donde se encuentran ejercicios, audios, pruebas, entre otras actividades gratuitas relacionadas con la enseñanza del francés. Dentro del sitio también se encuentran pruebas tipo DELF y DALF en donde se evalúan las habilidades de gramática, vocabulario, comprensión oral y escrita; y producción escrita.

El sitio ha sido creado en 2006 por dos profesores. Vincent Durrenberger y Nicolas Chopin son los encargados de mantener ejercicios de calidad de acuerdo al Marco Común de Referencia. Durrenberger ha sido miembro de jurado de la prueba DELF A1, A2, B1, B2 y C1, por lo que los ejercicios y pruebas que se encuentran en la página benefician al desarrollo de la lengua. Mientras que Chopin se encarga del diseño del sitio por su perfil en el área de la informática. El enlace para ingresar a este sitio es <https://www.podcastfrancaisfacile.com/propos>

La prueba que se utiliza en el presente estudio es una propuesta de este sitio. Contiene 20 reactivos en donde se evalúa la gramática, vocabulario, comprensión oral, comprensión y escrita. El enlace para ingresar a la prueba es

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/test/test-delf.a2.html>. Los resultados que se muestran al final de la prueba; estos son expuestos de forma aislada. Es decir, se muestra el resultado de gramática, vocabulario. Los resultados permiten observar el puntaje de cada habilidad, así como también el tiempo realizado para la prueba. De igual forma se observa el puntaje global obtenido de la prueba. Así, al recopilar los puntajes de los estudiantes después del curso en línea se observan las diferencias en cada habilidad comunicativa y entre grupos. La aplicación de la prueba se llevó a cabo en la facultad de lenguas en el área de Autoacceso. Se ha pedido un permiso al área para que los estudiantes pudiesen realizar esta prueba. Al momento de finalizar la prueba, se recopilaron los resultados para más adelante a través de la prueba T obtener resultados que permitan obtener comparaciones entre ambos grupos.

### **6.9 Evaluación de contenido y diseño instruccional del curso de francés en línea por expertos**

Para validar los contenidos del diseño del curso a nivel instruccional y del propio contenido temático en cuanto al idioma, se contactaron a expertos para la evaluación. Para el caso del diseño instruccional se han tomado en cuenta aspectos para evaluar aspectos didácticos, elementos tecnológicos, estrategias de autoaprendizaje y procesos evaluativos. Se han seleccionado estas 4 categorías para obtener una valoración global del diseño del curso. Estas categorías responden a lo que sería un diseño instruccional de estrategias para la enseñanza-aprendizaje, selección de tecnologías relevantes, identificación de medios educativos y medición del desempeño (Domínguez, Organista y López, 2018).

Tabla 2  
*Categorías utilizadas para evaluación del diseño instruccional*

Diseño instruccional efectivo	Categorías para evaluación del curso
Planificación de resultados	Aspectos didácticos
Selección de tecnologías relevantes	Elementos tecnológicos
Selección de estrategias para la enseñanza-aprendizaje, identificación de medios educativos	Estrategias de autoaprendizaje
Medición del desempeño	Procesos evaluativos

*Nota. Elaboración propia*

Dentro de cada categoría se encuentran subcategorías con la finalidad de completar de forma integral la evaluación por parte de los expertos. Para la categoría de aspectos didácticos, los evaluadores validan el tipo de materia, actividades, planificación, guías e instrucciones. En la categoría de elementos tecnológicos se valida el diseño del sitio, la usabilidad de recursos digitales, la navegación, la accesibilidad, articulación de materiales e interacción. En las estrategias de autoaprendizaje, los expertos validan si las actividades y distribución permiten un aprendizaje autónomo. En la categoría de procesos evaluativos que llevan a cabo los estudiantes y el docente guía.

Tabla 3  
*Subcategorías utilizadas para evaluación del diseño instruccional*

Categorías para evaluación del curso	Subcategorías
Aspectos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de material didáctico utilizado</li> <li>• Actividades de enseñanza-aprendizaje</li> <li>• Planificación del curso</li> <li>• Guía de actividades y secuencia didáctica</li> <li>• Instrucciones claras</li> </ul>
Elementos tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño del sitio</li> <li>• Usabilidad de los recursos digitales</li> <li>• Navegación y accesibilidad</li> <li>• Articulación de materiales digitales</li> <li>• Interacción entre participantes</li> </ul>
Estrategias de autoaprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La información facilita el aprendizaje</li> <li>• Las actividades favorecen la comprensión</li> <li>• Los videos y guías teóricas son adecuados para el aprendizaje</li> <li>• La distribución de contenido es congruente</li> </ul>
Procesos evaluativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluaciones</li> <li>• Heteroevaluaciones</li> <li>• Co-evaluaciones</li> <li>• Evaluaciones de la plataforma</li> </ul>

*Nota. Elaboración propia*

Un experto en diseño instruccional con 15 años de experiencia como diseñador que tiene como propósito crear espacios en los que haya congruencia con los propósitos educativos y las actividades, ha realizado la evaluación de la plataforma, a continuación, se muestran los resultados. Los expertos han contestado en un formulario en donde la escala de respuestas ha sido con respecto al grado de satisfacción (donde 1 es el mínimo y 5 es el máximo) de los puntos ya mencionados

### 6.9.1 Resultados de evaluación de experto en diseño instruccional

Como parte de la evaluación solicitada a partir de la explicación de los objetivos y pidiendo que rellenara un formulario, se informó al experto en diseño instruccional el objetivo del proyecto y lo que se quería lograr con el curso en línea, en este caso, el desarrollo del autoaprendizaje y de la lengua. A continuación, se muestran los resultados.

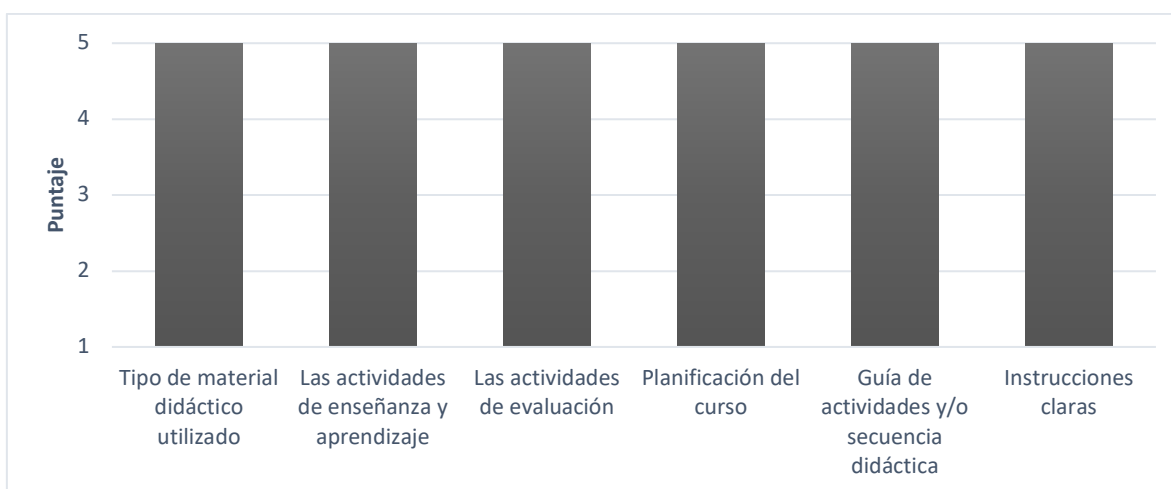


Figura 4. Resultados de evaluación de aspectos didácticos por experto en diseño instruccional. Elaboración propia.

El resultado de la evaluación de la primera categoría ha sido favorable puesto que todas las subcategorías han obtenido el máximo puntaje. El comentario que acompaña este apartado es “desde el apoyo del diseño instruccional se fortalece ese diseño didáctico ya que se fortalecen las instrucciones para realizar cada una de las actividades de aprendizaje, así como su entrega y evaluación de las mismas”. Como se observa, la parte instruccional permite una mejor comprensión de actividades y todo ello ha sido concebido en la planeación del curso.

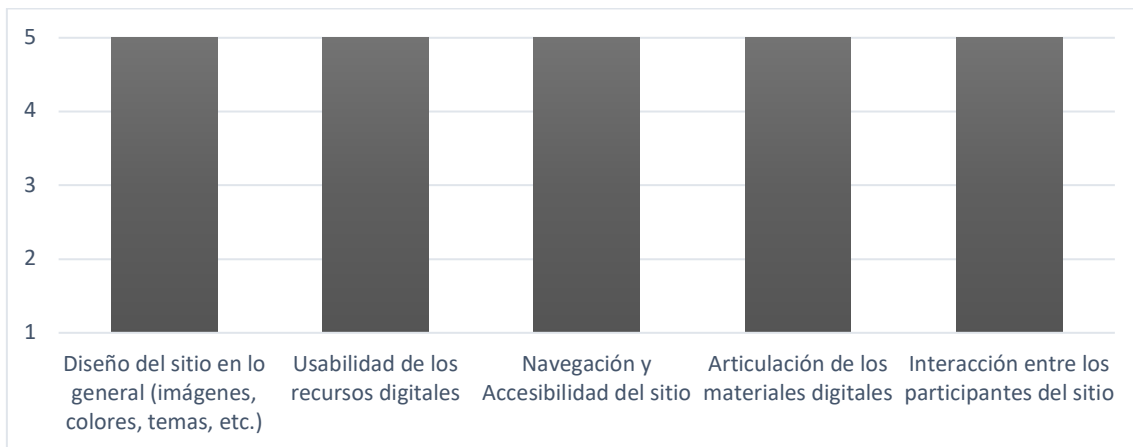


Figura 5. Resultados de evaluación de elementos tecnológicos por experto en diseño instruccional. Elaboración propia.

La categoría de elementos tecnológicos ha recibido, por parte del diseñador instruccional ha recibido buen puntaje en cada una de las subcategorías. También el diseñador señala *“La interacción de los recursos tecnológicos es correcta apoyada con un diseño fortalecido con imágenes, colores, etc. ya que permite a los estudiantes captar la atención, aspectos fundamentales son la usabilidad y la navegación lo que permite a los estudiantes fácil acceso a los recursos, descargarlos, interactuar con ellos y realizar las actividades indicadas en cada lección”*. Este es un indicador de una usabilidad adecuada dentro del curso. Los estudiantes tienen facilidad de acceso a las lecciones y a cada tarea.

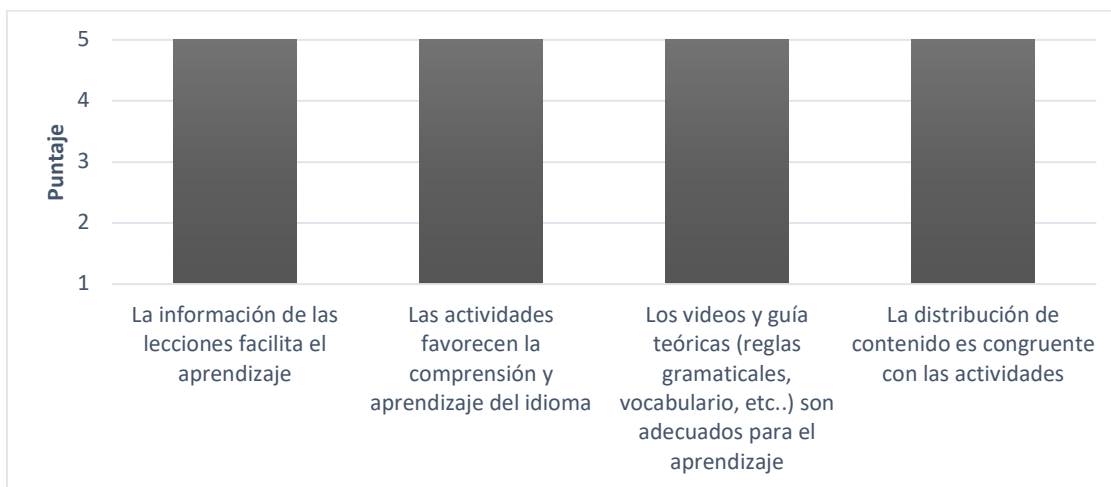


Figura 6. Resultados de evaluación de estrategias de autoaprendizaje por experto en diseño instruccional. Elaboración propia.

La categoría de estrategias de autoaprendizaje ha recibido igualmente un puntaje alto en cada subcategoría. En este apartado de evaluación, el experto en diseño instruccional corrobora que la distribución de contenido es adecuada para que el aprendiente autodireccione su aprendizaje. El experto en diseño comenta *“Es fundamental que la información sea clara para facilitar el aprendizaje lo cual es evidente en las lecciones, sin embargo no sería suficiente sin las correctas actividades de aprendizaje con sus instrucciones claras, precisas y concisas para realizarlas y que se pueden ver en cada una de ellas; es importante resaltar que los videos y las guías teóricas que en cada actividad fortalecen mucho los aprendizajes, así como su adecuada distribución de los contenidos”*.

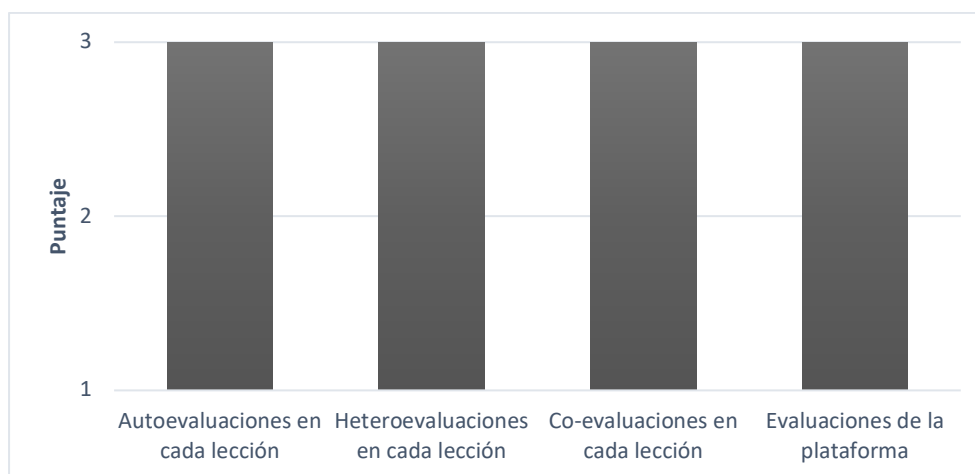


Figura 7. Resultados de evaluación de procesos evaluativos por experto en diseño instruccional. Elaboración propia.

La categoría de procesos evaluativos permite valorar las evaluaciones del desempeño de los aprendientes, lo que permite que el estudiante juzgue su desempeño y apique las estrategias necesarias para autorregular su aprendizaje. Como se observa en la gráfica, el experto en diseño instruccional ha colocado un puntaje alto en cada subcategoría. En esta ocasión la escala va desde 1 como “nunca”, 2 es “a veces” y 3 es “siempre”. También comenta: *“La evaluación en cada lección permite saber cómo se está trabajando y qué se está aprendiendo, esto se logra gracias a que existen evaluaciones en cada una de ellas”*. El experto señala que en cada una de las lecciones se observan las evaluaciones, lo que permite valorar el desempeño del estudiante.

El resultado de la evaluación por parte del diseñador instruccional muestra que el diseño es aprobado para lograr el aprendizaje del idioma. Cada una de las categorías cumple de forma adecuada la calidad, organización e instrucciones para dar oportunidad de adquirir una lengua.

Para la parte de la revisión del contenido, se contactó a una experta en el área de francés con 22 años de experiencia como docente, además con estudios de maestría en el extranjero. En el caso de evaluación se han seleccionado 5 categorías desde el punto de vista de enseñanza-aprendizaje. En el curso en línea se toma en cuenta un papel docente en donde pueda crear ambientes que permitan aprender-aprender. Por lo tanto, es importante una revisión enfocada en la forma en la que los estudiantes pueden autoaprender. De acuerdo con Mauri y Onrubia (2011) la construcción del conocimiento requiere que el docente pueda crear un contexto que facilite la reorganización de funciones cognitivas y de autorregulación. El papel del profesor es clave para ayudar al estudiante a tener un aprendizaje autorregulado. El éxito de tomar un curso en línea depende de la capacidad del estudiante para auto dirigir su aprendizaje.

Gros Salvat (2018) menciona tres aspectos que debe contener un entorno virtual para favorecer el autoaprendizaje: incitar a los estudiantes a planificar su propia actividad de aprendizaje, proporcionar tareas para facilitar su seguimiento y autodirección del proceso de aprendizaje; y proporcionar a los estudiantes los criterios para evaluar los resultados de su aprendizaje.

Tabla 4  
*Categorías utilizadas para evaluación del contenido del curso*

Entorno virtual que favorece el autoaprendizaje de francés	Categorías para evaluación del curso
Planificación de actividades de aprendizaje	Aspectos didácticos y evaluación
Selección de tecnologías relevantes	Elementos tecnológicos
Autodirección del proceso de aprendizaje	Estrategias de autoaprendizaje
Nivel de lengua	Temas de acuerdo al nivel
Comunicarse en segunda lengua	Habilidades comunicativas

*Nota. Elaboración propia*

Otras tres categorías que se han añadido para una completa evaluación es la selección de elementos tecnológicos, nivel de lengua y habilidades comunicativas para valorar la facilidad de uso de la plataforma y el desarrollo de la lengua y habilidades para comunicarse en segunda lengua. Éstas han sido consideradas por el enfoque utilizado en el curso: el enfoque basado en tareas. Éste indica que las tareas deben ir dirigidas al desarrollo de las habilidades de comprensión y producción en lengua meta. Dentro de cada una de las categorías se encuentran subcategorías que permiten una evaluación completa.

En la categoría de aspectos didácticos se validan los tipos de materiales didácticos, las actividades de enseñanza-aprendizaje, planificación del curso, guía de actividades e instrucciones claras y herramientas para evaluación. Estas subcategorías reflejan una planificación que guían al estudiante y los hace conscientes de lo que deben alcanzar. En la categoría de elementos tecnológicos se abarca la evaluación del diseño del curso, la usabilidad de los recursos digitales, la navegación, la accesibilidad, la articulación de materiales digitales y la interacción entre participantes. Estas subcategorías muestran la facilidad de uso de los aspectos digitales para el aprendizaje y la interacción entre participantes del curso.

La categoría de estrategias de autoaprendizaje abarca elementos que permiten al aprendiente dirigir su propio aprendizaje, por lo tanto, se consideran subcategorías: la información que facilita el aprendizaje, el tipo de actividades, videos y guías teóricas y la distribución de contenido. En la parte de nivel de lengua se valora si los temas propuestos son congruentes con el nivel de lengua que se quiere alcanzar. La última categoría se relaciona con las habilidades comunicativas. El evaluador comprueba si dentro del curso el estudiante desarrolla las habilidades comunicativas para poder comunicarse de manera efectiva en un contexto real.

Tabla 5  
*Subcategorías utilizadas para evaluación del contenido del curso*

Categorías para evaluación del curso	Subcategorías
Aspectos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de material didáctico utilizado</li> <li>• Actividades de enseñanza-aprendizaje</li> <li>• Planificación del curso</li> <li>• Guía de actividades y secuencia didáctica</li> <li>• Instrucciones claras</li> </ul>
Elementos tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño del sitio</li> <li>• Usabilidad de los recursos digitales</li> <li>• Navegación y accesibilidad</li> <li>• Articulación de materiales digitales</li> <li>• Interacción entre participantes</li> </ul>
Estrategias de autoaprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La información facilita el aprendizaje</li> <li>• Las actividades favorecen la comprensión</li> <li>• Los videos y guías teóricas son adecuados para el aprendizaje</li> <li>• La distribución de contenido es congruente</li> </ul>
Nivel de lengua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La información de las lecciones permite el aprendizaje del francés</li> <li>• Las actividades favorecen la comprensión y aprendizaje de francés</li> <li>• Los temas teóricos (reglas gramaticales, vocabulario, etc..) son adecuados para el aprendizaje</li> <li>• Los temas teóricos son congruentes para las actividades</li> </ul>
Habilidades comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades comunicativas               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comprensión oral</li> <li>○ Comprensión escrita</li> <li>○ Producción oral</li> <li>○ Producción escrita</li> </ul> </li> </ul>

*Nota. Elaboración propia*

### 6.9.2 Resultados de evaluación de experto en enseñanza de francés

En el cuestionario de evaluación realizado por el experto se le da a conocer el objetivo del proyecto con la finalidad de conocer la opinión del experto en la enseñanza de francés. Con ello se busca tener en cuenta las áreas de oportunidad y fortalezas de la presente investigación en el área de diseño instruccional. Se proporcionó un apartado de observaciones para realizar comentarios especiales a los indicadores. La escala va de acuerdo al grado de satisfacción (1 como mínimo y 5 como máximo) Los resultados han sido los siguientes.

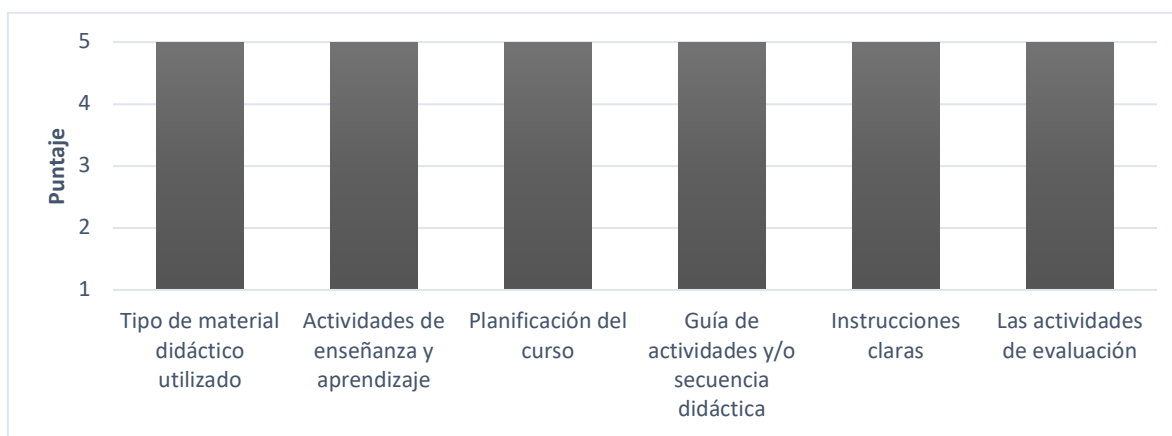


Figura 8. Resultados de evaluación de aspectos didácticos por experto en contenido. Elaboración propia.

Los aspectos didácticos han sido evaluados con el mayor puntaje en cada una de las subcategorías acompañado del comentario *“El curso me parece bien estructurado, organizado y jerarquizado”*. Esto da muestra de que el experto reconoce la organización de materiales y actividades gracias a la previa planificación del curso. Una buena planificación permite dar herramientas para preparar al estudiante para autoaprender. Conocer los objetivos previos a la realización del curso.

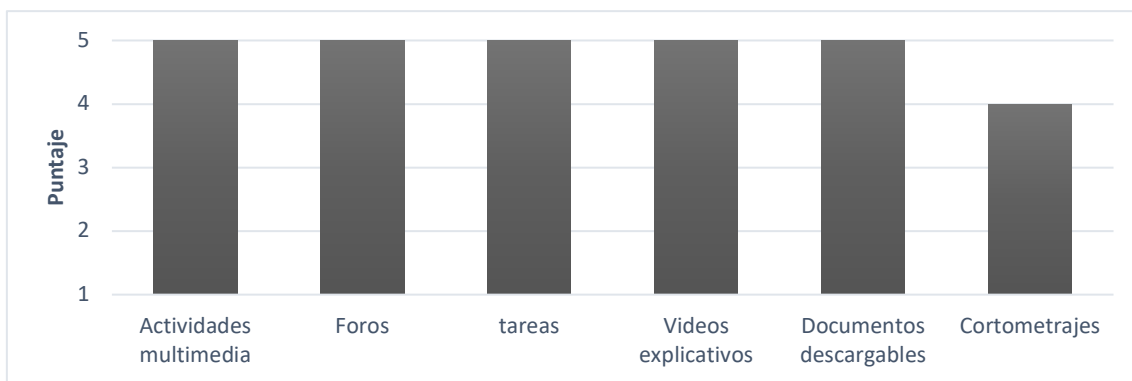


Figura 9. Resultados de evaluación de aspectos didácticos (actividades) por experto en contenido. Elaboración propia.

Como complemento de la primera categoría, se ha preguntado al experto el grado de satisfacción de las actividades utilizadas en el curso. Las actividades multimedia, los foros, las tareas, los videos explicativos y los documentos descargables han obtenido el puntaje más alto. Las actividades relacionadas con cortometrajes han obtenido un puntaje más bajo y la experta ha comentado *“Algunos videos me parecen un reto para los estudiantes. Son realizables, pero podrían desanimar a los más desesperados. De cualquier forma, considero que entran en lo posible”*. Con esta evaluación se puede observar que las actividades son benéficas para el aprendizaje de la lengua ya que han sido variadas y efectivas para la adquisición de una segunda lengua.

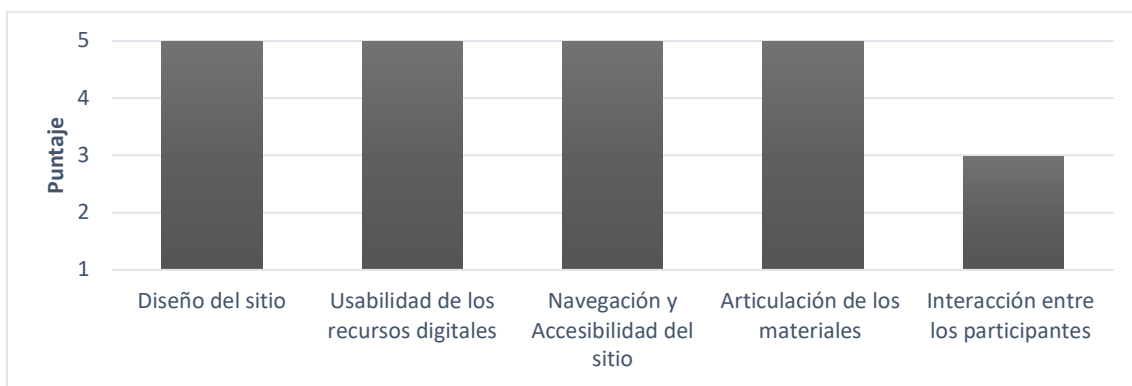


Figura 10. Resultados de evaluación de elementos tecnológicos por experto en contenido. Elaboración propia.

Para la categoría de aspectos tecnológicos se evaluó con el mayor puntaje al diseño del sitio, la usabilidad de los recursos digitales, la navegación y accesibilidad del sitio, la articulación de los materiales. Esto da muestra de la organización y facilidad de utilización y navegación en el sitio. La interacción entre los participantes ha obtenido un puntaje bajo. El

comentario realizado por la experta fue “Desconozco la función de interacción. Mi paseo por la plataforma fue como visitante”. Como ha mencionado la experta en contenido, la interacción entre participantes del curso se desarrolla en los foros o en algunas actividades, por lo tanto, para alguien que explora el sitio puede ser complicado observar esas interacciones. De igual modo, es un área de oportunidad el colocar a la vista los foros y actividades de interacción.

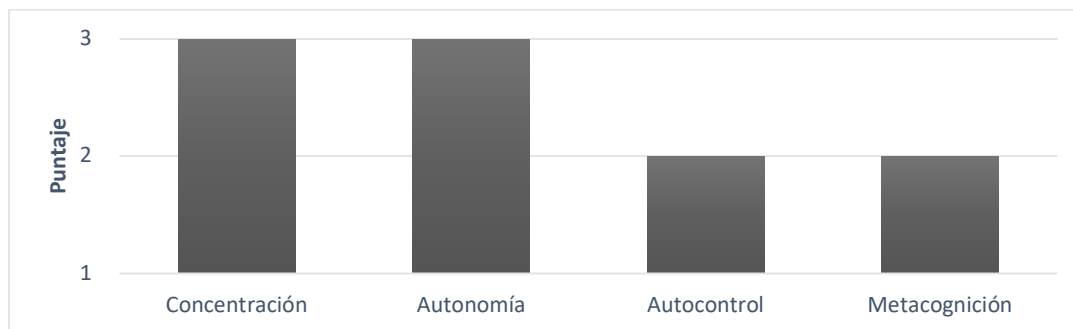


Figura 11. Resultados de evaluación de estrategias de autoaprendizaje por experto en contenido. Elaboración propia.

En la categoría de autoaprendizaje se pregunta al experto la frecuencia con la que considera que se desarrollan las habilidades de autoaprendizaje en el curso analizado. Se ha utilizado el término “siempre” con un valor de 3 puntos, “a veces” con un valor de 2 puntos y “nunca” con un valor de 1 punto. La concentración es una habilidad necesaria para la motivación y obtuvo la máxima frecuencia. Esto puede estar relacionado con el tipo de actividades y recursos utilizados ya que al ser diversos son atractivos para los estudiantes. Para la habilidad de autonomía, el experto ha señalado el máximo puntaje, es decir, considera que está habilidad puede ser desarrollada “siempre” durante el curso. La autonomía también ha tenido el criterio “siempre”. Este curso se ha diseñado para dar flexibilidad del estudiante de decidir cuándo y dónde trabajar, lo que le permite tener autonomía en sus decisiones.

En la habilidad de autocontrol y metacognición, la experta ha dicho “a veces”, en el apartado de respuesta argumenta “Creo que para los dos últimos rubros es necesario entrenar al estudiante previamente”. Para desarrollar estas habilidades se requiere apoyo por parte del guía en el curso y estas habilidades pueden ser desarrolladas por las actividades que los estudiantes realizarán y el desarrollo depende del grado de involucramiento en el curso.

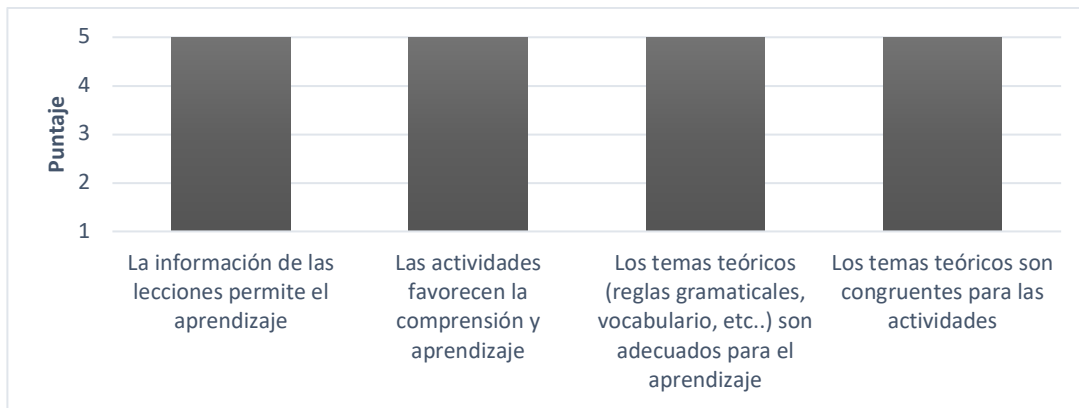


Figura 12. Resultados de evaluación de nivel de lengua por experto en contenido. Elaboración propia.

En la categoría de Nivel de lengua, se han obtenido puntajes altos para todas las subcategorías. Esto indica que la información de las lecciones, las actividades y los temas teóricos son adecuados para el nivel de lengua. Además, estos son congruentes y ordenados para ir aumentando el nivel de lengua. La experta menciona *“El material elaborado por la autora es claro y preciso. Considero que el auto-aprendizaje con el mismo no es difícil”*. La experta confirma la congruencia de temas y actividades.

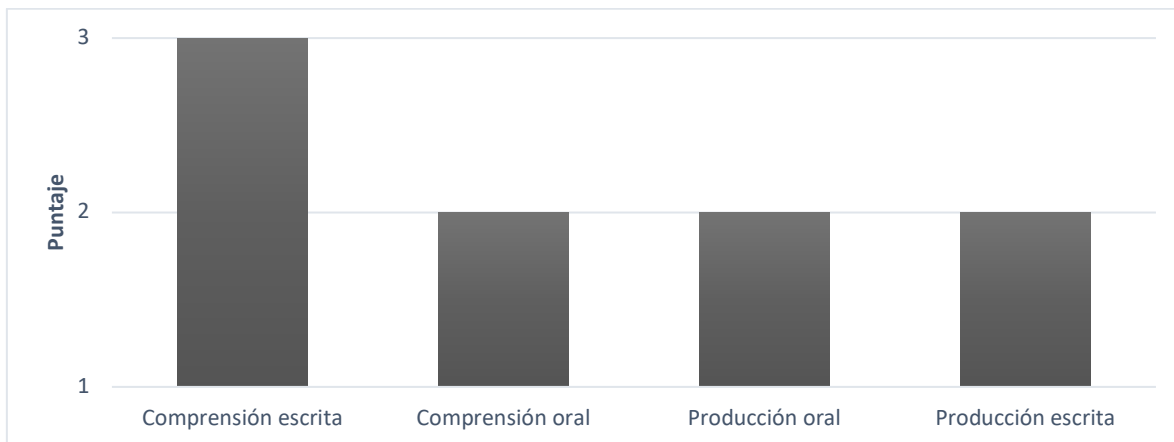


Figura 13. Resultados de evaluación de habilidades comunicativas por experto en contenido. Elaboración propia.

Para las habilidades comunicativas, la experta considera que la habilidad que con más frecuencia se desarrolla es la comprensión escrita y comenta *“La mayoría de los documentos es escrito, pero no se han descuidado las otras habilidades”*. A su consideración la comprensión oral, producción oral y escrita se desarrollan en menos actividades. La evaluación realizada por la experta en contenido indica que existe coherencia en el orden de temas, existe una secuencia didáctica lógica, los elementos tecnológicos son fáciles de seguir,

las actividades promueven el autoaprendizaje gracias a las instrucciones claras, el nivel de la lengua es adecuado para el nivel básico y se promueven las habilidades comunicativas. Se hace énfasis en la habilidad de comprensión escrita.

### **6.10 Dificultades y limitaciones**

En este apartado se abordan dificultades y limitaciones en los procedimientos realizados en la plataforma en línea. En primer lugar, se habla acerca de las limitaciones sobre Educaplay dentro de la plataforma de Moodle. En segundo lugar, sobre las dificultades entre el diseñador instruccional y experto en contenido. Las limitaciones de Educaplay se relacionan con los resultados que muestran en Moodle. Cuando las actividades se realizan en Educaplay, los resultados de los estudiantes se muestran con claridad, es decir se puede ver en qué se equivocan exactamente, los intentos realizados y el tiempo. El poder observar en qué se equivocan permite realizar o reforzar el tema con actividades. Los intentos y los tiempos se relacionan con la autorregulación porque es importante que el aprendiente controle su aprendizaje desde el inicio de la actividad. Esta autorregulación aparece en el momento en el que el estudiante tiene la capacidad de autogestión del tiempo, del esfuerzo personal. Con esto se fortalece la capacidad de autodisciplina y madurez (García, 2017).

Los juegos de Educaplay permiten ser descargados en formato SCORM lo que permite ser anexados a las plataformas en línea. Esto ha permitido que para facilitar el acceso a los estudiantes, se adhirieran las actividades directamente a la plataforma de Educaplay. Al realizar esta acción, los resultados que mostraba la plataforma cambian. Se puede mostrar resultados relacionados con la autorregulación. Se muestran resultados de tiempo y de intentos, pero resultados de aprendizaje ya no aparecen más. Esto es un impedimento para observar qué temas son los que les causan más dificultad, es decir, sus errores. Al notar este cambio se anexó una pregunta que permite conocer las dificultades en la lección.

Las limitaciones en cuanto al diseñador instruccional y su servidora como experta en contenido tienen que ver con los tiempos. Al entregar el curso, se observó que faltaban algunas lecciones por subir. Si bien, esto no fue un impedimento para que el estudiante empezará a realizar las actividades, hubo la imposibilidad de realizar las revisiones de las actividades en la plataforma. Muchas veces se hacía revisión de ellas mientras el estudiante

realizaba las actividades. Es decir, cada lección es realizada de manera semanal, entonces coincidía que el estudiante en esa semana trabajaba y a la vez había revisión por parte del experto en contenido.

Del mismo modo, en algunas ocasiones las evaluaciones de aprendizaje no se encontraban en la plataforma. Se pide al diseñador que haga estas correcciones y sin problema se suben. Sin embargo, ciertas evaluaciones son realizadas después de haber realizado las lecciones. Cabe destacar que esto sólo sucede en las primeras dos lecciones. A partir de este momento todas las lecciones contenían lo que ya había sido previsto para evaluar el autoaprendizaje y el aprendizaje del estudiante. Los cambios en la plataforma eran continuos, pues a pesar de que todo estuviera en línea, algunas veces se podría observar que las instrucciones pueden cambiar para ser mejor comprendidas. En este caso se hacían los cambios necesarios.

## **CAPÍTULO VII ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **7.Introducción**

El proceso de enseñanza-aprendizaje en línea requiere que el docente trace el camino que el estudiante debe seguir. Como ya se ha mencionado en otros capítulos el proceso de autoaprendizaje debe de construirse de la mano de alguien con los recursos necesarios para el logro de los aprendizajes en los estudiantes. Si el estudiante se enfrentara solo a un autoaprendizaje a través de la tecnología pudiera resultar complejo. Esto debido a ciertos fenómenos que el estudiante experimenta con el contacto de la tecnología. En primer lugar, la inmensidad de información que se encuentra en la red parece inagotable. Saber identificar la información útil de la que no lo es, requiere de experiencia, la cual puede ser transmitida por alguien más. Lo importante es mantener una búsqueda crítica y selectiva de información de acuerdo a las necesidades (Monereo y Fuentes, 2008).

Los estudiantes universitarios mantienen un contacto con la tecnología muy superficial de forma que la utilizan para satisfacer sus necesidades sociales y de ocio. Por lo tanto, tienen un conocimiento carente de búsqueda de información, entonces pueden enfrentarse con la problemática de encontrar un mar de información en la que pueden

ahogarse, sin encontrar la forma de salir a flote. Entonces, la manera de encontrar la salida es a través del ejemplo y guía de alguien con experiencia.

El segundo fenómeno que el estudiante puede encontrarse en la red es la caducidad de información. Es importante distinguir entre la información que sigue vigente y la información que debe ser actualizada (Monereo y Fuentes, 2008). Así, quien se enfrente a esta situación puede decidir qué información utilizar de acuerdo al objetivo de la búsqueda de información.

En tercer lugar, se encuentra la certidumbre, es decir, identificar la fiabilidad de la información. En la inmensidad de la red se encuentra información que puede ser dudosa, la cual busca desinformar y causar una intoxicación informativa (Monereo y Fuentes, 2008). La capacidad de discernir entre información que intoxica y la que nutre es indispensable en la búsqueda dentro de la red.

La calidad es el cuarto fenómeno que puede causar conflicto, ya que se pueden encontrar documentos que carezcan de originalidad o cierto rigor necesario para ser fiable. El sujeto requiere de sentido crítico para distinguir la originalidad del texto (Monereo y Fuentes, 2008). Para ello requiere haber estado en contacto con otros documentos de calidad para poder distinguir un buen documento con información relevante.

En quinto lugar, aparece la comprensibilidad de la información la cual requiere que el sujeto pueda comprender documentos (Monereo y Fuentes, 2008). Muchas veces la información que se encuentra en las redes proviene de diversas fuentes, por lo que es necesario hacer una búsqueda para encontrar el origen de la información y así comprenderla de manera correcta. Frecuentemente consideramos que el primer documento que encontramos en la red es el primero que proporciona tal información, pero para corroborarlo debemos adentrarnos en el documento para conocer la información que nos brinda y conocer las fuentes de información.

Por último, el fenómeno de la consumibilidad es otro factor que al cual el sujeto puede enfrentarse. Esto indica que un documento puede ser original e interesante, pero poco útil a su destinatario. La información que se produce algunas veces carece del interés en considerar

al destinatario, por lo tanto, estos documentos no suelen ser útiles (Monereo y Fuentes, 2008). Estos factores aparecen al momento de realizar búsqueda de información y, por lo tanto, se debe de estar consciente de ellos para encontrar información adecuada.

En el caso de aprendizaje de lenguas es necesario que el estudiante siga una guía para comprender los temas. Si fuese el estudiante quien realiza su propio estudio podría llegar a ser complejo porque no sabría por dónde empezar y carece de experiencia. Así, el docente debe ser capaz de buscar y consultar información de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, gestionar, almacenar y presentar la información. De esta manera el docente selecciona actividades que benefician al desarrollo de alguna habilidad comunicativa en específico. Además de habilidades comunicativas, el docente debe tener en cuenta las habilidades de autoaprendizaje que ayudarán al estudiante a enfrentarse a los fenómenos mencionados. Para una enseñanza-aprendizaje personalizada, el docente o guía debe conocer las habilidades que los estudiantes poseen antes de cualquier intervención.

Los participantes dentro de esta investigación fueron 93 estudiantes de los cuales se dieron de baja 2 en las primeras semanas. Al término del estudio otros estudiantes se dieron de baja de la Licenciatura. Así que, en total se consideran parte de la investigación 79 estudiantes porque éstos completaron la mayor parte de las pruebas iniciales y finales, necesarias para un estudio experimental. El grupo control se conformó por 28 estudiantes y el grupo experimental está conformado por 51 sujetos.

*Tabla 6*  
*Relación de sujetos de ambos grupos por género*

		Género		Total
		Hombre	Mujer	
Grupo Análisis	Grupo Experimental	16	35	51
	Grupo Control	12	16	28
<b>Total</b>		28	51	79

*Nota. Elaboración propia*

A continuación, se presentan los resultados de la investigación. En esta investigación se aplicaron diversos instrumentos para el análisis. Como *primera etapa* se tenían considerados a 93 de estudiantes, de los cuales las primeras semanas han sido dados de baja

14. Por lo tanto, en la segunda etapa se consideran 79 estudiantes de los que 28 pertenecen a control y 51 a la parte experimental. En esta *segunda etapa* se muestran los siguientes resultados. Los resultados se observan con la selección de la muestra en diversas etapas como se muestra en la Figura 14.

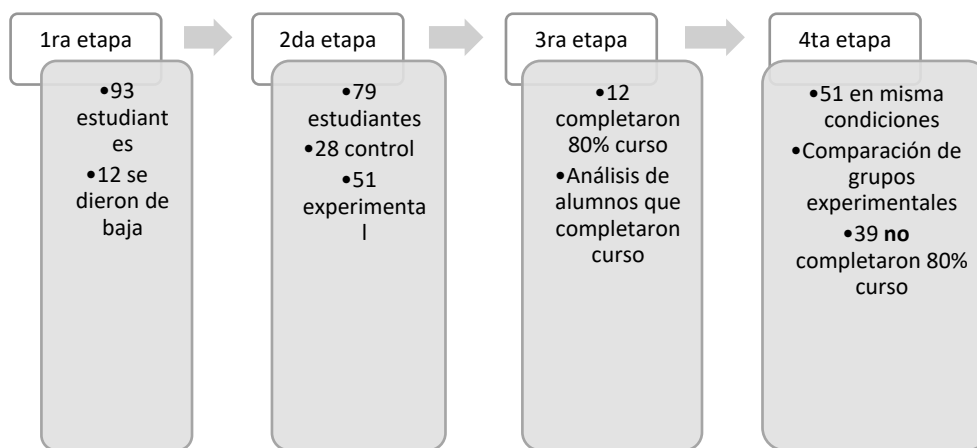


Figura 14. Selección de muestra por etapas. Elaboración propia.

En primer lugar, se muestra los resultados de un primer cuestionario que fue tomado como una prueba para conocer aspectos de autoaprendizaje y variables. Pues al ser estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés fue importante saber si ya tenían conocimientos en francés. En segundo lugar, se muestran los resultados de la prueba D2, la cual busca conocer el nivel de autorregulación del estudiante, siendo este una habilidad de autoaprendizaje. En tercer lugar, se presentan los resultados de la prueba de Torre de Hanoi que fue aplicada para conocer el nivel de metacognición del aprendiente de acuerdo a su desempeño en la prueba. En cuarto lugar, aparecen los resultados de una Lección del curso en línea. En quinto lugar, se encuentran los resultados de la prueba tipo DELF A1 y A2.

En una *tercera etapa* de selección de muestra se encuentran resultado de estudiantes que realizaron la mayor parte de actividades del curso. Es decir, que tuvieron una participación activa en las actividades. En esta tercera etapa se muestran los siguientes resultados.

En primer lugar, se muestra resultados y análisis de grupo experimental que completó el curso. En segundo lugar, se observa el análisis del cuestionario realizado después de tratamiento de los estudiantes que completaron curso. En tercer lugar, están presentes los resultados de las habilidades de autoaprendizaje. En cuarto lugar, se encuentran los resultados y análisis de grupo experimental comparado con el grupo control, con la finalidad de observar diferencias de nivel de lengua.

En la *cuarta etapa* de selección de muestra se opta por comparar y analizar los resultados de los grupos experimentales. Esta comparación se hace entre el grupo experimental que finalizó el 80% de actividades y el grupo experimental que no finalizó las actividades. Esto a causa de buscar diferencias entre los grupos que estuvieron expuestos a las mismas condiciones para el desarrollo de autoaprendizaje.

### **7.1 Análisis cuestionario**

En la presente investigación se ha creado un curso de francés básico en una plataforma llamada Moodle para estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza del Francés. Si bien, se supondría que los estudiantes carecen de conocimientos del francés se ha aplicado un cuestionario como un test previo al experimento. De igual manera se considera importante conocer las habilidades de autoaprendizaje que tienen previo al curso. Para ello, se aplicaron dos pruebas: Torre de Hanoi y D2 descritas previamente. A continuación, se muestran los resultados del cuestionario Pre-test, Torre de Hanoi y D2.

El cuestionario previo a curso en línea realizado en la investigación consta de veintidós preguntas donde se pregunta sobre la edad, si la Licenciatura en Lenguas es su primera opción, el motivo de ingreso a la Licenciatura, si cuenta con un conocimiento del francés, si conoce otro idioma y sobre el conocimiento de su propia lengua. Las siguientes tres preguntas engloban el tema de recursos tecnológicos que consideran útiles para el aprendizaje de una lengua. Las últimas siete preguntas se realizaron para obtener información sobre el autoaprendizaje, es decir la metacognición, autorregulación y autonomía en cada estudiante.

### 7.1.1 Cuestionario previo a curso

El promedio de edad de los sujetos es de 20.24 y de éstos 51 son mujeres y 28 son hombres. La frecuencia de edad puede observarse en la figura 15.

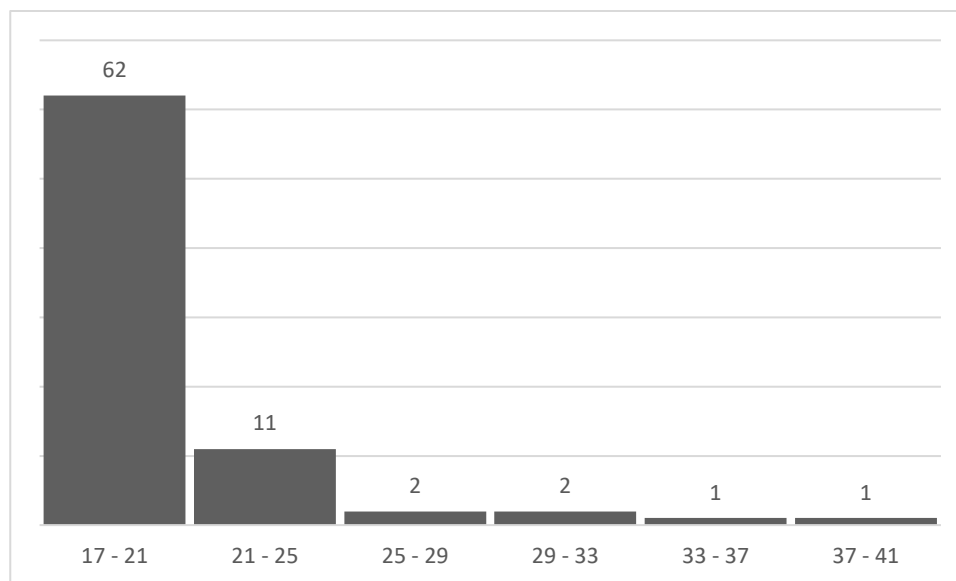


Figura 15. Frecuencia de edades en sujetos de estudio. Elaboración propia.

La cantidad de estudiantes que ha seleccionado la Licenciatura en Enseñanza del Francés como primera opción es un dato relevante por conocer ya que esto puede llegar a concernir en los resultados. Como se puede apreciar en la Figura 16, para el 29% de los estudiantes no fue su primera opción de carrera, lo que podría reflejarse directamente en su motivación hacia los logros de aprendizaje o repercutir en índices de deserción.

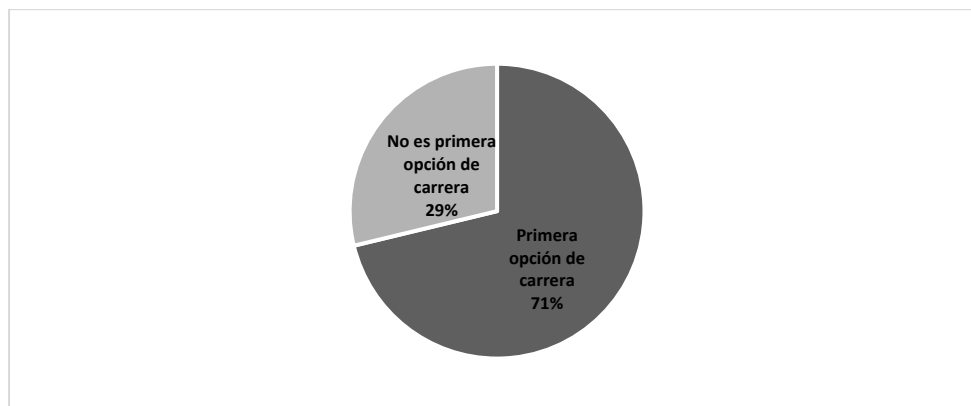
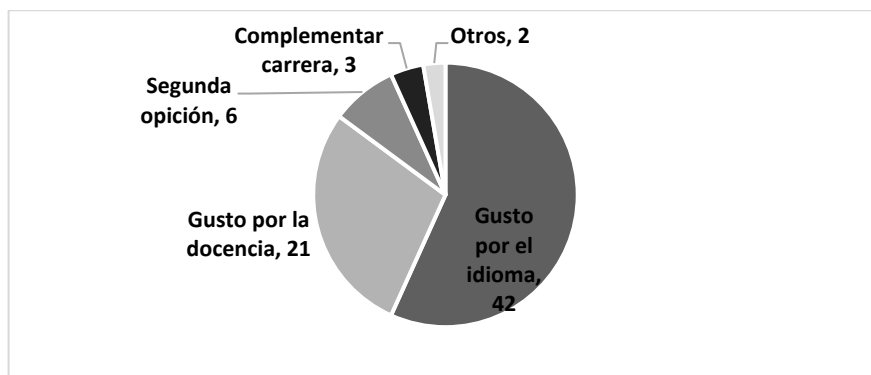


Figura 16. Respuestas sobre elección de carrera. Elaboración propia.

Este dato podría indicar que la mayoría se encuentra motivado en el aprendizaje de la lengua francesa al ser su elección de carrera. Sin embargo, hay que considerar su efecto en el desempeño de los 12 estudiantes que se encuentran en el grupo experimental. Además, de reconocer que los estudiantes poseen diferentes motivos al acceder a esta Licenciatura.



*Figura 17.* Motivo de ingreso a la licenciatura en Enseñanza del Francés. Elaboración propia.

En la Figura 17 se observa que la mayoría de los estudiantes han ingresado a la Licenciatura porque sienten gusto por el idioma y, en segundo lugar, gusto por la docencia. Es así que, puede reforzarse la idea de una motivación elevada al ingreso a la carrera. Para que el estudiante pueda llevar un proceso de autoaprendizaje, es necesario que se encuentre motivado, y sobre todo que esté consciente de sus propios procesos mentales.

Como ya se ha mencionado, los estudiantes seleccionados en este estudio son recién ingresados a la Licenciatura de Enseñanza del francés, por lo tanto, se consideraría que ninguno tiene un elevado nivel de francés. Por lo tanto, se requiere conocer quiénes tienen conocimiento del francés y en específico una certificación. Se muestra que solamente el 4% cuenta con una certificación en el idioma.

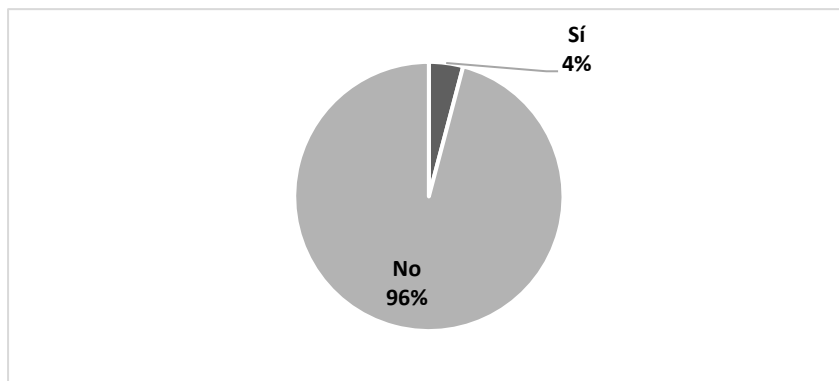


Figura 18. Estudiantes con certificación en el idioma francés. Elaboración propia

Otra información necesaria que aporta un dato necesario para hacer el diagnóstico es tener conocimiento sobre si hay estudiantes con certificación en otro idioma. Esto porque al tener esta experiencia, de alguna manera puede influir en el nuevo proceso de aprendizaje de otro idioma.

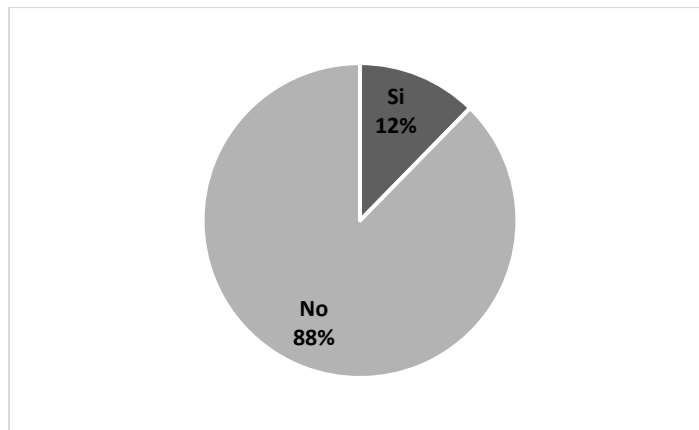


Figura 19. Estudiantes con certificación en otro idioma. Elaboración propia

El 12% tienen certificación en otro idioma. Con esto se puede reforzar que la mayor parte de la población carece de experiencia en el aprendizaje de un segundo idioma. A pesar de esto, se considera de igual forma el nivel de consciencia del estudiante sobre de su propia lengua. Esto permite saber si el aprendiente está consciente de elementos de su lengua. Al estar consciente de esto, el estudiante podría tener la facilidad de adquirir habilidades de los procesos de autoaprendizaje.

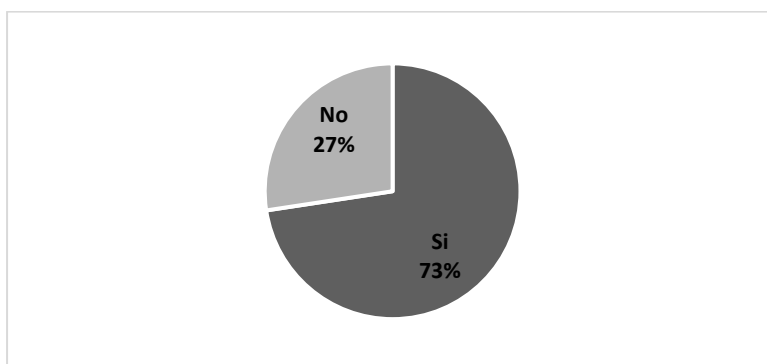


Figura 20. Valoración de los propios conocimientos de la lengua materna. Elaboración propia

Esta pregunta busca que el estudiante reflexione sobre la gramática de su lengua materna. Si bien, pudiese parecer muy estructuralista, ya que la lengua es mucho más que sólo gramática, incita al estudiante a reflexionar sobre ella. Entonces, un 73% de estudiantes mencionan tener un buen uso de la gramática de su lengua materna. Al preguntarles qué categorías gramaticales son las que identifican más, indicaron lo que se muestra en la Figura 21.

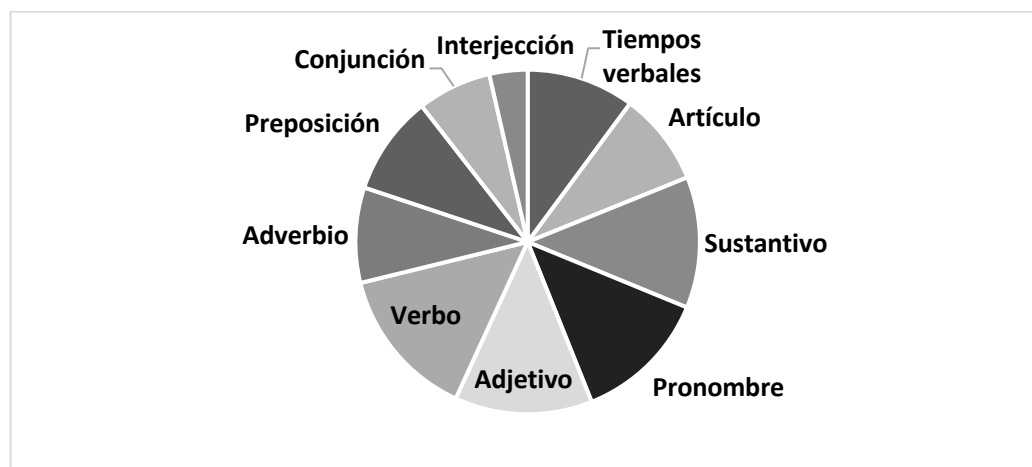


Figura 21. Categorías de la lengua materna identificadas por estudiantes. Elaboración propia.

El verbo, sustantivo, pronombre y adjetivo suelen ser las categorías que más reconocen los estudiantes. Con esto, se muestra que los estudiantes tienen consciencia de elementos de su lengua materna. Esta consciencia puede permitir que asimilen los procesos de autoaprendizaje. Estos procesos deben ser desarrollados en conjunto de una motivación. Aunque muchos se encuentren en un estado de motivación elevado debido a su interés por la lengua se debe mantener una motivación constante a través de sus intereses.

El curso de francés en línea se diseña a partir de los intereses de los estudiantes, de manera que puedan estar motivados e interesados en el proceso de autoaprendizaje. Se toman en cuenta los recursos que ellos suelen tener más interés.

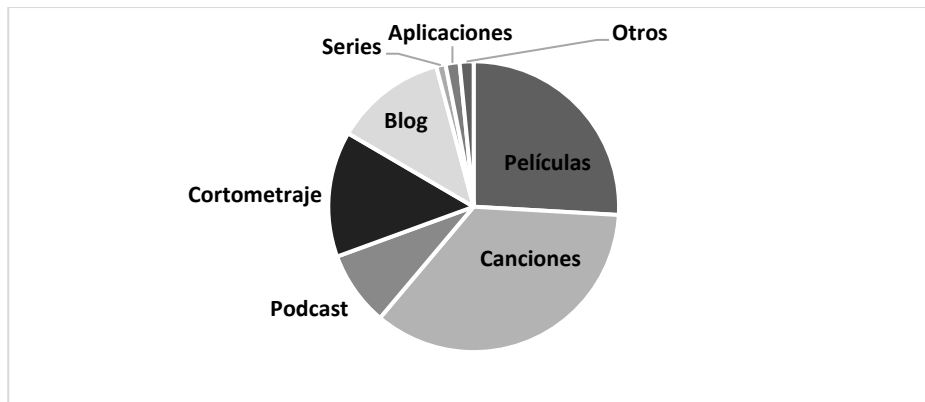


Figura 22. Recursos de interés para estudiantes de lenguas. Elaboración propia.

Las canciones y películas son los recursos que más utilidad tienen para los estudiantes en el proceso de aprendizaje de un idioma. Estos recursos son tomados en cuenta para el diseño del curso en línea para motivar al estudiante. La utilización de la tecnología por parte de estudiantes es algo cotidiano. Sin embargo, el uso que se le da puede variar en cada uno de ellos. Todos los estudiantes consideran que las TIC benefician al desarrollo de una lengua extranjera. Sin embargo, el beneficio es diverso para cada uno.

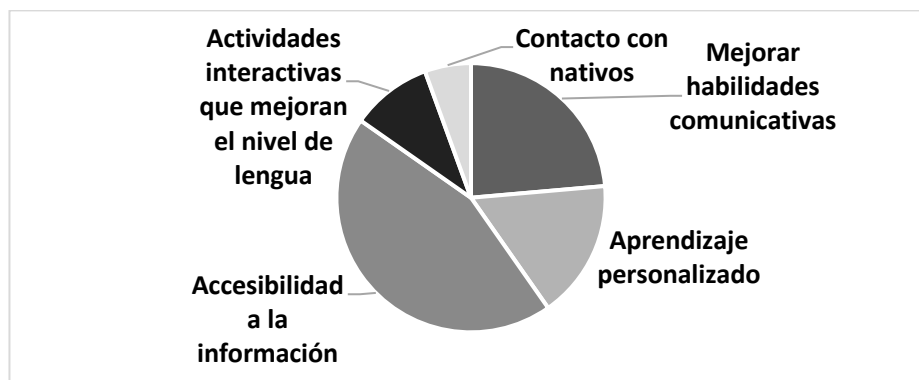


Figura 23. Beneficios del uso de TIC para aprender un idioma, considerados relevantes por sujetos de investigación. Elaboración propia.

La mayoría coincide en que las TIC aportan beneficios en el aprendizaje de una segunda lengua al tener acceso a información de manera inmediata, así que en cualquier lugar pueden encontrar información que permita mejorar las habilidades comunicativas. Entonces,

los estudiantes al tener herramientas tecnológicas a su alcance, les permitirían ser más independientes y autodidactas. Aunque la accesibilidad a la información pudiera parecer un beneficio, también puede llegar a ser abrumador encontrarse con una inmensa cantidad de información. Entonces, preguntar acerca de los procesos de autoaprendizaje que ellos poseen parece importante conocer para identificar si están al tanto de sus propias habilidades mentales, importantes para el desarrollo de un autoaprendizaje.

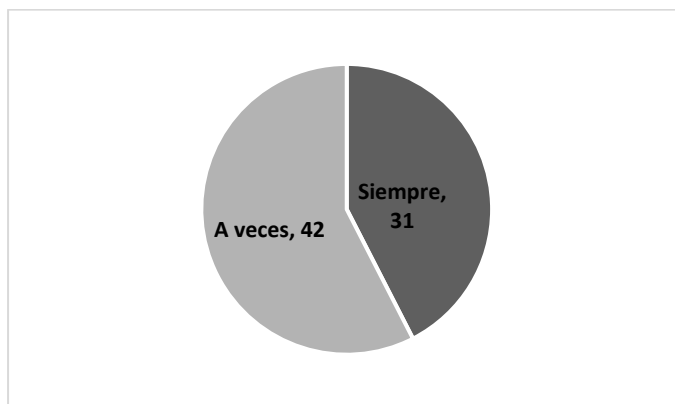


Figura 24. Frecuencia de los estudiantes al reflexionar durante una actividad. Elaboración propia.

Hay 31 estudiantes que aseguran reflexionar al momento de realizar alguna actividad, mientras que 42 suelen hacerlo de vez en cuando. Esto indica que no siempre están conscientes de los procesos mentales que tienen al realizar alguna actividad. Es necesario darse cuenta de la forma en que realizamos actividades para poder autorregular nuestros procesos.

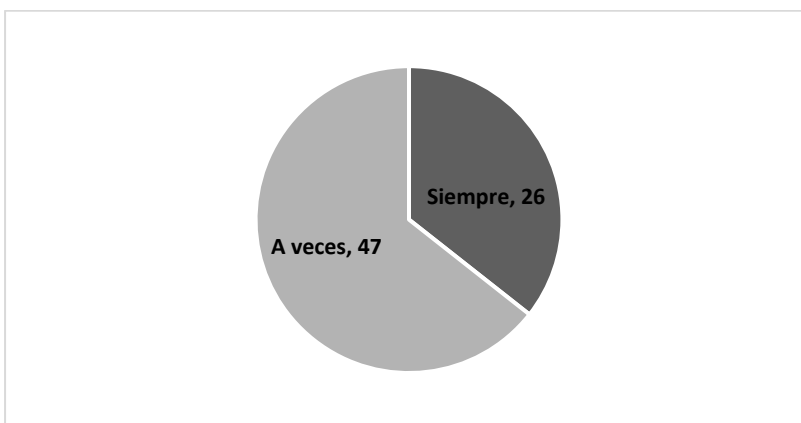


Figura 25. Frecuencia de los estudiantes de su proceso metacognitivo. Elaboración propia.

Son 26 estudiantes los que están conscientes de los pasos que realizan en una actividad, 47 estudiantes indican que las veces que verifican suelen ser ocasionales, lo que indica que su consciencia al momento de realizar una actividad no está siempre activa.

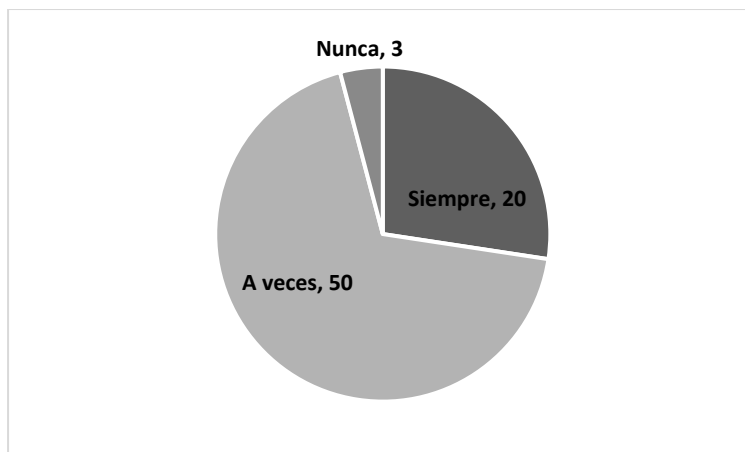


Figura 26. Identificación de estrategias para la mejora del aprendizaje. Elaboración propia.

La mayor parte de los sujetos de este estudio mencionan que hay veces que utilizan estrategias para la mejora de su aprendizaje. Esto señala una falta de control en su autorregulación, ya que son algunas veces las que están conscientes que las utilizan. La autorregulación debe estar presente las veces que realicemos actividades, porque permite que seamos capaces de utilizar estrategias que apoyen el aprendizaje.

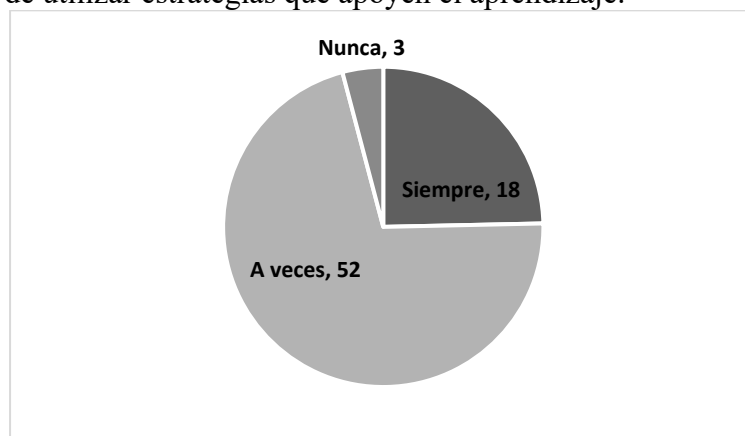


Figura 27. Empleo de estrategias para la mejora del aprendizaje. Elaboración propia.

Con los datos de la Figura 27 se refuerza la información precedente, donde se señala que la mayoría de los estudiantes tienen poco control sobre sus medios utilizados para regular su aprendizaje. Por lo tanto, puede ser difícil identificar sus propias capacidades y por

consiguiente elegir estrategias adecuadas para cada uno. Para esto se requiere un apoyo externo que muestre estrategias que pueden utilizar para mejorar y aplicar estrategias que lo vuelvan una persona autónoma que puede autorregular su aprendizaje y valorar la manera en que realiza tareas.

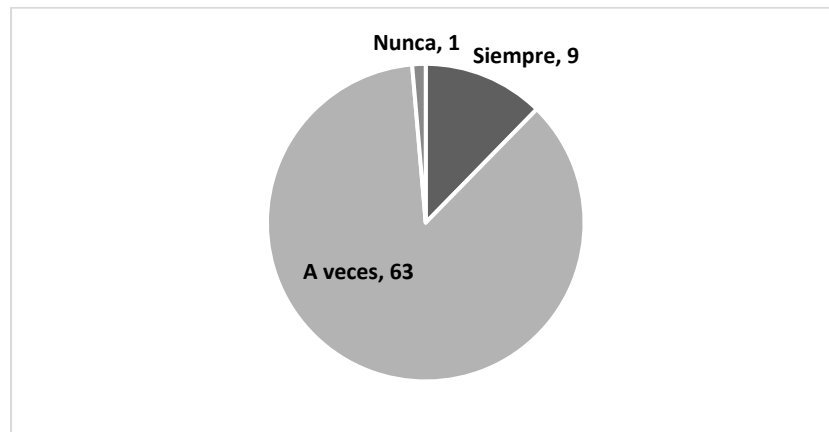


Figura 28. Estudiantes que requieren apoyo para la realización de actividades. Elaboración propia.

En la Figura 28 se observa que la mayoría de los estudiantes en el presente estudio requieren ayuda ocasionalmente en la realización de tareas. Esto indica que está a favor del apoyo por parte de profesor o alguien con experiencia en algún momento. Así, el estudiante puede ser capaz de adquirir estrategias que le permitan mejorar en sus habilidades de autoaprendizaje.



Figura 29. Actividades con resultados positivos obtenidos por estudiantes. Elaboración propia.

En la Figura 29 se señala que por lo general los estudiantes tienen buenos resultados en actividades independientes ocasionalmente. Se refuerza la idea de la necesidad de un guía

que pueda proporcionarles el camino a seguir para lograr un objetivo. Para que alguien desarrolle habilidades de autoaprendizaje requiere de apoyo, es necesario evitar pensar que el autoaprendizaje se desarrolla por sí solo.

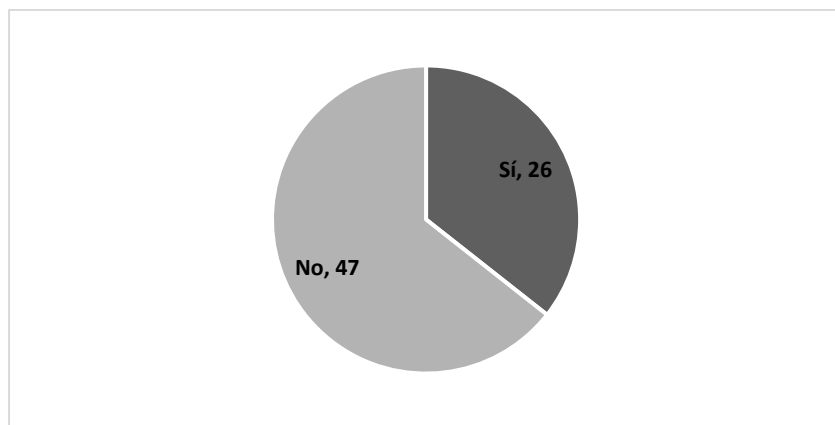


Figura 30. Estudiantes que consideran que son autodidactas. Elaboración propia.

La mayor parte de los estudiantes no se considera autodidacta. El curso señalado puede beneficiar el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje, puesto que la guía y orientación paso a paso les garantiza un apoyo constante. Esto porque se ha diseñado la plataforma con la finalidad que ellos incrementen su nivel de consciencia sobre sus propias habilidades metacognitivas y de autorregulación. Con el cuestionario previo al tratamiento se confirma que la percepción que tiene cada alumno sobre sus habilidades de autoaprendizaje. La mayoría de los sujetos de investigación considera necesario el apoyo de un profesor durante su proceso de aprendizaje. Existe accesibilidad a la tecnología, pero entre tanta información es complejo saber dónde buscar o qué información seleccionar para aprender de manera individual. Los resultados de este cuestionario presentan la apreciación de los estudiantes. Para conocer de forma empírica un panorama sobre las capacidades sobre su autoaprendizaje se ha optado por la aplicación de pruebas que den muestra de esas habilidades.

Esta investigación considera a la autonomía, autorregulación y la metacognición como las habilidades necesarias para el autoaprendizaje. Entonces para conocer el diagnóstico de autoaprendizaje se aplicaron dos pruebas las cuales determinan el nivel de estas habilidades. En primer lugar, se aplicó la prueba D2 que muestra aspectos que se

consideran importantes para el desarrollo del autoaprendizaje, en específico de la autorregulación. La autorregulación es la habilidad en la que el aprendiente se encuentra activo y protagoniza su proceso de aprendizaje.

## **7.2 Análisis de la prueba D2**

La prueba D2 fue aplicada antes de la prueba experimental para conocer las habilidades del autoaprendizaje que los estudiantes poseen previo al curso. La habilidad de autorregulación es el elemento que esta prueba mide en específico. La autorregulación permite aplicar estrategias de aprendizaje para mejorar el rendimiento en el proceso.

En la autorregulación existen tres fases: planificación, ejecución y autorreflexión. En la fase de ejecución el sujeto realiza diferentes procesos cognitivos como la búsqueda de información, la memorización, la codificación, entre otras para regular el aprendizaje (Fréchette, 2008). Es la fase de ejecución la que el aprendiente necesita para controlar su proceso de aprendizaje evitar claudicar tareas. Por lo tanto, la prueba D2 mide esta fase de ejecución en los sujetos. Como ya se ha señalado en esta prueba se necesita concentración para identificar ciertas letras. El sujeto se concentra para identificar dicha letra y no otras con semejanza (Brickenkamp, 2012).

La prueba D2 muestra la concentración que el estudiante tiene con estímulos visuales, por lo tanto, requiere de motivación y control. Además, puede verse la velocidad en la que se realiza la tarea, la calidad de trabajo con la cantidad de errores y el vínculo entre la velocidad y la precisión en la tarea. Así que la consistencia, la estabilidad y la fatiga pueden ser mostradas en los resultados de esta prueba.

La prueba D2 considera las puntuaciones siguientes: TR es el total de las respuestas dentro de las 14 líneas, TA es el total de aciertos, O es el total de omisiones o de letras que no fueron marcadas, C indica las comisiones o respuestas incorrectas. También se obtiene TOT que indica la efectividad en toda la prueba, CON que indica el índice de concentración, TR+ señala la línea con mayor número de elementos intentados, TR- muestra línea con el menor número de elementos intentados y finalmente VAR que muestra índice de variación o

diferencia (Brickenkamp, 2012). Después de aplicar la prueba se hace el conteo de puntos para obtener datos objetivos.

Para el análisis de los datos obtenidos de la prueba D2 se identificó una media (X) de autorregulación de los estudiantes. En los resultados que son mostrados a continuación se aprecia la diferencia de resultados entre el grupo experimental y el grupo control.

**Tabla 7**  
*Comparación de resultados entre grupo experimental y grupo control*

Grupo Análisis		D2TR	D2TA	D2O	D2C	D2VAR	D2CON	D2TOT
Grupo Experimental	Media	451.35	168.67	23.57	2.51	22.20	166.10	425.02
	Desviación	65.486	29.987	22.284	5.805	9.865	31.938	60.978
	Mínimo	325	110	1	0	6	84	301
Grupo Control	Media	464.89	173.75	26.18	1.79	16.00	173.68	441.68
	Desviación	84.734	33.526	27.879	2.234	6.605	35.121	78.781
	Mínimo	298	105	3	0	1	103	279
Total	Media	456.15	170.47	24.49	2.25	20.00	168.78	430.92
	Desviación	72.642	31.169	24.268	4.842	9.294	33.078	67.795
	Mínimo	298	105	1	0	1	84	279

*Nota. Elaboración propia*

En la Tabla 7 se observan los resultados entre el grupo experimental y grupo control. Para TR se observa una media de 451.35 para el grupo experimental y 464.89 para el grupo control. Esto indica que el grupo control ha tenido más respuestas correctas, aunque su desviación típica es mayor al del grupo experimental. Esto puede mostrar poco control al realizar las actividades y contestar con cierto impulso y poca concentración. Cabe destacar que, de acuerdo a los baremos, ambos grupos están arriba de la media establecida por la prueba. En cuanto a Total de Aciertos (TA) se muestra que el grupo control obtuvo un mejor resultado con 173.75 mientras que el grupo experimental obtuvo un 168.67. Ambos grupos se encuentran abajo del promedio de acuerdo a los baremos. Esto puede significar un bajo rendimiento en su desempeño. Las omisiones (O) han sido mayores en el grupo control con 26.18 que en el grupo experimental con 23.57. Esto puede mostrar la poca concentración que tienen los dos grupos ya que rebasan la cantidad de omisiones de acuerdo a los baremos.

Las comisiones (O) o errores han sido mayores en el grupo experimental con 2.51 y el grupo control 1.79. Las comisiones representan la falta de control al haber realizado la prueba. Ambos grupos rebasan la media de comisiones. La variación (VAR) indica qué tanto varían su desempeño los estudiantes. Los resultados muestran que la variación es mayor en el grupo experimental que el grupo control. Sin embargo, ambos rebasan la variación conforme a los baremos. Esto quiere decir que existe diversificación en el desempeño durante la prueba y carecen de control en su desempeño. Para el resultado de concentración en la prueba (CON) se observa que el grupo control se ha concentrado más en la prueba y se refleja en el resultado de 173.68 y el grupo experimental obtuvo una media de 166.10. A pesar de esto, los dos grupos siguen con un promedio por debajo de la media establecida de 180.39 para la población normativa.

El resultado de efectividad (TOT) en toda la prueba se observa un resultado de 452.02 para el grupo experimental y 441.68 para el grupo control. Lo que indica que el grupo experimental tuvo mejor productividad en toda la prueba. A pesar de que el grupo control ha obtenido resultados positivos en las otras ejecuciones, es muy probable que se relacione con las omisiones del grupo control. Es decir, el omitir respuestas puede ocasionar un resultado poco favorable y muestra falta de control y concentración.

En base a los resultados del ANOVA bivariado, se muestra que casi todas las ejecuciones muestran resultados pocos significativos. Pero el análisis de ANOVA mostró un resultado significativo en la puntuación VAR (0.43). Al analizar a detalle los resultados, se muestran diferencias que pueden indicar una variabilidad en el desempeño que corresponde al género de los participantes. La variación del desempeño de los estudiantes del grupo experimental es poco estable. Esto puede ser ocasionado por el cansancio o la poca concentración al realizar una tarea o actividad. A pesar de esta diferencia, ambos grupos rebasan la media poblacional establecida por los baremos. Además, al realizar el análisis comparativo de los resultados por grupo nos muestra un panorama de ejecución diferencial, lo que nos puede indicar que pueden presentar niveles de desempeño diferenciales. Los datos que señala un desempeño superior a la media poblacional corresponden a la puntuación TR y TOT. No obstante, para las puntuaciones TA, O C, Y CON las medias son menores en

comparación con los datos normativos. En el caso de TOT, el grupo experimental es el que rebasa la media poblacional (Pacheco y Flores, 2020).

Al tener esta información en cuenta, se debe considerar que existen datos que indican un pobre desempeño a lo largo de la realización de la actividad. Por lo tanto, debe indicarse a los estudiantes que deben de mantenerse atentos a las actividades que se encuentran realizando, por lo que el docente deberá considerar este elemento e incluir actividades que sean interesantes y puedan mantener un interés constante y que no impliquen un tiempo considerablemente demandante. Por lo tanto, el profesor debe guiar y dar herramientas al aprendiente para el desarrollo de sus habilidades de autoaprendizaje.

### **7.3 Análisis de prueba Torre de Hanoi**

La metacognición tiene un papel esencial en el aprendizaje. Es una habilidad que se requiere para el autoaprendizaje. La metacognición tiene una función esencial en el aprendizaje porque el sujeto puede ser capaz de analizar sus propias capacidades cognitivas, incluida la capacidad de planeación y control. La metacognición permite estar consciente de la manera en la que aprendemos, es conocer las áreas de oportunidad y las fortalezas. El desarrollo de la metacognición también favorece a las habilidades de supervisión y regulación sobre los propios procesos cognitivos. En caso de un contexto virtual, el individuo con una capacidad metacognitiva se beneficia de la elección de estrategias que puedan favorecer los procesos cognitivos (Osses y Jaramillo, 2008).

Para realizar el diagnóstico metacognitivo de los estudiantes, se ha utilizado la prueba de la Torre de Hanoi (Spitz, 1984), que permite obtener nivel de planeación que poseen los estudiantes, además de identificar el proceso llevado a cabo para la resolución de problemas. La resolución de problemas es un proceso heurístico, de investigación y planificación que se desarrolla en el ser humano a partir de la experiencia, la actividad práctica, elementos culturales y educativos. La selección se realizó a partir de la precisión para la evaluación de la resolución de problemas; además por ser una prueba que se presenta en formato de juego lo cual garantiza el componente motivacional por parte de los participantes. Podemos identificar tres tipos de estrategias de solución de problemas y procesos metacognitivos

señaladas a continuación (León-Carreón, 2015). En este caso se señalan los puntajes asignados para la calificación de cada uno de los desempeños:

1. Ensayo y error. La ejecución se caracteriza por una falta de planeación, no se anticipan los resultados de los movimientos y puede exceder el promedio de los mismos. Corresponde a una resolución mediante ensayo y error. Esta ejecución corresponde a un “deficiente desempeño metacognitivo”, la puntuación asignada corresponde al valor 1.

2. Planeación incipiente. En esta ejecución se logran identificar elementos de planeación, pero no logran ser regulados, la cantidad de movimientos pueden ser los promedios, o el uso de estrategias habituales, pero puede exceder el tiempo límite o no tener una idea clara del proceso que se empleó para la resolución de la tarea. Se considera como un “regular desempeño metacognitivo” con una puntuación de 2.

3. Análisis de medios y fines o de gestión de recursos. Se acerca más al proceso real metacognitivo, en tanto el participante tiene el control consciente en la resolución de la tarea y la persecución del objetivo. Se controlan los demás componentes tales como: recursos cognitivos, monitoreo de la resolución de las tareas y el logro eficaz del mismo. Se presenta un “excelente desempeño metacognitivo”, el valor asignado en el desempeño de los estudiantes correspondería a una puntuación de 3.

Para obtener un resultado óptimo en la prueba de la Torre de Hanoi (TH), los sujetos deben analizar y prever los resultados previos al primer movimiento de los discos. Una respuesta impulsiva o sin planeación habla de una mayor cantidad de movimientos. Realizar de forma mental el número de movimientos es necesario para un buen desempeño. Lo complejo de la prueba reside en prever los movimientos, esto ocasiona que el aprendiz pueda considerar difícil la resolución de la tarea. Es importante enfocarse en los movimientos que realizamos al mover cada uno de los discos (Spitz, 1984).

Para asegurar que el estudiante comprendiera la prueba, se aplicaron las dos tareas. La primera tarea (torre con 3 fichas) se puede considerar de ensayo y como recordatorio de las reglas y procedimiento de ejecución de la resolución. En la segunda tarea (torre con 4 fichas) ellos ya identifican las reglas y el procedimiento que deben realizar, por lo tanto, se esperaba

un mejor resultado. Si el sujeto sobrepasa los movimientos esperados de acuerdo con la puntuación codificada, se señala que presenta problemas para planificar y realiza las actividades de manera impulsiva. Con esto se demuestra que carece de la implicación de la consciencia en la realización de tareas. Si bien, en la primera tarea se pueden presentar ciertos errores, en la segunda prueba no deberían de estar presentes, al haber ya comprendido cómo funciona la prueba. Para el análisis de los resultados se consideran las siguientes variables: número de movimientos, tipos de error, cantidad de errores, tiempo total en segundos y calificación necesarios para relacionarse con el desempeño final. Estas variables dan cuenta del nivel metacognitivo que los estudiantes tienen desarrollado. Con los resultados se tiene como objetivo prever un posible desempeño en actividades en línea. Así realizar actividades que puedan aportar elementos útiles para el desarrollo metacognitivo.

El análisis comparativo inicial contempló identificar diferencias correspondientes a los datos que arrojaban la prueba y cada una de las secciones evaluadas. Es decir, se obtuvo resultado por cada variable mencionada previamente. En la Tabla 8 se muestran las calificaciones totales de cada variable. Se determina que la máxima calificación es 5, la cual equivale a “excelente”, 4 es “Muy bueno”, 3 “Bueno”, 2 “regular” y 1 “no cumple”. Se observa que la media de calificación es mejor en la primera prueba de la torre de tres discos. El segundo intento resulta tener un menor desempeño en el grupo experimental y control.

Tabla 8  
*Calificaciones totales de variables por grupo en prueba de Torre de Hanoi*

Variable	Grupo Análisis	Media
Calificación Movimientos en primera prueba	Grupo Experimental	4.12
	Grupo Control	4.50
Calificación de tiempo en primera prueba	Grupo Experimental	4.57
	Grupo Control	4.50
Calificación Movimientos en segunda prueba	Grupo Experimental	3.39
	Grupo Control	3.86
Calificación de tiempo en segunda prueba	Grupo Experimental	3.57
	Grupo Control	3.64

*Nota. Elaboración propia*

La calificación de la segunda prueba es buena en ambos grupos, sin embargo, vemos que es mayor en el grupo control. Esto muestra que el grupo control tiene un mejor desempeño al utilizar sus habilidades metacognitivas. No obstante, el desempeño desciende en el segundo intento. Las respuestas fueron codificadas con fundamento en la normatividad de la Prueba y asignados los puntajes correspondientes a la edad de 16-30 años y escolaridad 10-24 años. Los resultados finales se presentan en la Tabla 9. Como se puede apreciar en la tabla no se presentaron diferencias significativas entre los grupos evaluados de acuerdo a los datos arrojados. Los resultados señalan un rendimiento promedio en su capacidad de planeación.

Tabla 9  
*Calificaciones finales de ambos grupos en prueba Torre de Hanoi*

	Grupo Análisis	Media
Calificación final	Grupo Experimental	2.20
	Grupo Control	2.39

*Nota. Elaboración propia*

De acuerdo con el análisis de ANOVA bivariado no se presentan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el proceso formal de resolución de un problema. Se consideró un nuevo puntaje a partir de la calificación del desempeño metacognitivo de acuerdo a las estrategias de solución del problema antes mencionadas, así que se reasignaron puntajes considerando dicho desempeño. Los resultados se presentan en la Tabla 10.

Tabla 10  
*Calificaciones finales de ambos grupos en prueba Torre de Hanoi*

Desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente desempeño metacognitivo	15	19.0
Regular desempeño metacognitivo	31	39.2
Excelente desempeño metacognitivo	33	41.8
Total	79	100.0

*Nota. Elaboración propia*

Los datos que muestra la Tabla 10 sobre la frecuencia y porcentaje indican que el 19.0% de los participantes, esto es 15 estudiantes, tienen dificultades en el desempeño metacognitivo, y esto puede afectar el desempeño en los procesos de autoaprendizaje. Es necesario un acompañamiento que apoye este proceso. Se observan tres tendencias posibles. Estas tendencias son determinadas con la finalidad de comprender el desempeño que los estudiantes podrían tener dentro de un entorno virtual.

### **7.3.1 Tendencias en la prueba de Torre de Hanoi**

La primera tendencia se explica a continuación. Estudiante de sexo femenino, quien mencionó que las reglas de la prueba estaban claras después de explicarlas y procedió a realizar la prueba. El mínimo de movimientos en la prueba de tres discos es siete, sin cometer errores, pero la estudiante realizó tres movimientos. Esto se explica debido a que cometió dos errores tipo uno, es decir la estudiante tomó más fichas de las que fueron señaladas. El tiempo que empleó fue de veintinueve segundos. A pesar de haber dicho que comprendió las reglas, cometió los errores o infringió las normas, lo que demuestra la falta de respeto a las reglas. Al realizar la segunda prueba con cuatro fichas realizó diecisiete movimientos cuando el mínimo de movimientos es catorce en la segunda prueba. Volvió a cometer el mismo tipo de error once veces y el tiempo que empleó para la ejecución fue de trescientos ochenta y siete segundos. Este resultado muestra un mal desempeño y nivel metacognitivo bajo por tiempo excesivo y los errores presentados.

Los estudiantes con estas características cometerán errores y atenderán inadecuadamente a las reglas o instrucciones que se les presentarán. A pesar de comprender aparentemente las reglas, en el ejemplo señalado, se realizan las actividades por cumplir sin seguir las indicaciones, lo cual indica cierta impulsividad. En el proceso de ejecución verbaliza la estudiante: *“¿Como iba a hacer... pasar la más grande para acá!”*. El puntaje asignado a los estudiantes con este tipo de desempeño fue de 1 (deficiente desempeño metacognitivo).

La segunda tendencia se explicará con el desempeño de un estudiante de sexo masculino. Se le explican las reglas y se le pregunta si ha comprendido. Al dar una respuesta afirmativa, continúan con la realización de la prueba. Los movimientos ideales en la primera

prueba fueron siete, no obstante, el estudiante realizó dieciocho movimientos, no obstante, no cometió errores como en el ejemplo anterior. El tiempo de ejecución fue de cuarenta y ocho segundos. Al no haber errores se muestra que el estudiante emplea estrategias para realizar de forma correcta la prueba. En la segunda prueba realizó ochenta y cinco movimientos con dos errores de los dos tipos en ciento ochenta segundos. Al pedirle que indicara cómo consideraba que había sido su desempeño señala: “*El 1ro bien el 2do ya no tan bien*”. El desempeño en la segunda tarea se muestra sin planeación, sin estrategias metacognitivas. Hay poca reflexión y consciencia de lo que debe realizar. Los estudiantes en esta tendencia obtienen un mal desempeño que carece de estrategias metacognitivas. El puntaje asignado a los estudiantes con este tipo de desempeño fue de 1 (regular desempeño metacognitivo).

La tercera tendencia se observa con una estudiante de sexo femenino. La estudiante confirma haber comprendido e inicia la prueba. En la primera tarea realizó 8 movimientos sin cometer errores en un tiempo de sesenta segundos. Se muestra que la estudiante comprendió y fue consciente de los movimientos antes de realizarlos. Fue capaz de prever el resultado porque planeó sus movimientos observados al iniciar su ejecución, debido a que tomó algunos segundos para pensar su estrategia y después iniciar la actividad.

En la segunda tarea realizó la ejecución en 15 movimientos sin errores en 154 segundos. Sólo realiza un movimiento más del mínimo establecido en la segunda prueba. Demuestra un desempeño excelente en el que se involucra desde el inicio. Fue consciente de todos sus movimientos y pudo resolver la prueba de manera exitosa. Se concluye que tiene un adecuado nivel de desempeño metacognitivo. Los estudiantes con estas características se involucran de manera correcta en las tareas, debido a que son conscientes de la actividad a realizar. En este caso, la calificación asignada como desempeño metacognitivo fue de 3 (excelente desempeño metacognitivo).

En la Tabla 11 se muestran datos en los que se hace la distribución de grupos de desempeño del grupo experimental. Esta información es indispensable para conocer el desempeño de los sujetos con los que se trabajará en línea y prever posibles resultados.

Tabla 11

*Desempeño de grupo experimental de la prueba de Torre de Hanoi*

Desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente desempeño metacognitivo	11	21.6
Regular desempeño metacognitivo	22	43.1
Excelente desempeño metacognitivo	18	35.3
Total	51	100.0

*Nota. Elaboración propia*

Se logró identificar 11 estudiantes del grupo experimental con dificultades en el desempeño metacognitivo, resultando ser significativas por las diferencias con el resto de los estudiantes. Debido al excesivo número de movimientos realizados, dificultades en la planeación, falta de respeto de las reglas y tiempo excesivo, pueden realizar actividades de manera compulsiva sin mucha reflexión. Es necesario que el sujeto tenga consciencia de la situación que opera. Cuando el sujeto es consciente de la tarea a realizar, entonces es capaz de utilizar recursos cognitivos que posee él mismo. Esto con la finalidad de tomar la decisión de utilizar estrategias a partir de sus habilidades, capacidades o destrezas para completar una actividad (Esteban y Zapata, 2016). En el caso de estos estudiantes, el proceso deberá de ser guiado por el docente. Este acompañamiento requiere dar instrucciones más claras, y evitar el fracaso en la ejecución de las tareas.

Esta prueba permite identificar estudiantes que tienen dificultades que no están conscientes de sus propios procesos metacognitivos. Esta habilidad es esencial para poder controlar nuestros procesos cognitivos. Por lo tanto, esta prueba es útil para dar más apoyo a estudiantes con este tipo de dificultades.

El análisis de las estrategias metacognitivas que se identificaron en los estudiantes del presente estudio muestra que en su mayoría obtuvo un rendimiento promedio. A pesar de esto se debe apoyar a los aprendientes para mejorar estas habilidades. A partir de estos resultados se optó por dividir el grupo experimental en dos grupos en donde de manera equivalente se encuentren los tres tipos de desempeño. Asimismo, la decisión fue con

fundamento en que, al ser compañeros de grupo, el comentar o compartir los desempeños de las actividades podría influir en su desempeño dentro del curso. Esto fue decidido de esta manera por la practicidad de participación dentro de curso virtual. Es importante señalar que para la realización de estas pruebas se tuvo el apoyo de dos profesoras del área de francés de la Facultad de Lenguas. Ellas como responsables de la materia de Fonética y Fonología, facilitaron la aplicación de estas pruebas dentro de sus horas de clase.

#### **7.4 Análisis de curso virtual**

Para el desarrollo de las habilidades de autoaprendizaje se diseñó un curso en línea en Plataforma Moodle, que consta de 16 lecciones de las cuales cada una contiene un entre 4 y 5 actividades. El curso de francés fue evaluado, cómo ya se ha indicado, por un experto en la enseñanza de francés con experiencia de 22 años. Así también, fue valorado por un experto del diseño instruccional para evaluar la congruencia de los temas, las instrucciones y el diseño de la plataforma. Los resultados de estas evaluaciones ya se han mostrado previamente. Pero en general, el diseño en cuanto a lo académico y tecnológico recibió una evaluación positiva. El diseño del curso se basa en el aprendizaje basado en tareas, en el que las actividades diseñadas se dirigen a la producción del estudiante para que se desenvuelva en contextos reales, su fundamento es la BO en el manejo de las indicaciones necesarias para la comprensión de las tareas. Las tareas realizadas toman en cuenta contextos reales y posibles escenarios de comunicación. La realización de tareas de forma virtual contribuye al trabajo autónomo, pues el tiempo que tiene que dedicar a la realización de las tareas está supeditado a las decisiones del estudiante (Esquicha, 2018). Para fines de la presentación de resultados del presente estudio se considera el análisis de una lección que haya sido significativa para la investigación. Se ha decidido de esta manera, ya que el presentar cada una de las lecciones sería colocar información exhaustiva y poco conveniente.

Como ya fue mencionado en el apartado anterior, a partir de los resultados de las pruebas de Torre de Hanoi y prueba D2 se ha optado por dividir en dos secciones el grupo experimental. Por lo tanto, los sujetos de investigación quedan distribuidos en dos grupos experimentales y en un grupo control. Para la selección de los sujetos de cada grupo experimental se consideró su desempeño; excelente desempeño metacognitivo, regular desempeño metacognitivo y deficiente desempeño metacognitivo. Para que los grupos



significa que el estudiante ha realizado la actividad, el color naranja representa que la actividad ha sido incompleta y el color rojo indica que no se ha realizado la actividad. Como puede observarse, al inicio del curso hubo mucha participación, sin embargo, en las últimas lecciones se observa un bajo número de participación. Como ya fue señalado con anterioridad, la distribución de los estudiantes ha sido equivalente por lo que en ambos grupos se encuentran estudiantes con un buen desempeño y bajo desempeño de acuerdo a los resultados de las primeras pruebas.

Al inicio del curso la mayoría de los participantes realizó actividades en tiempo y forma, pero conforme avanzó el curso su desempeño disminuyó. En el grupo experimental 1 se logró identificar que 5 participantes no se incorporaron a las actividades, y en el caso del grupo experimental 2, este caso se presentó en 4 de los mismos estudiantes. Fueron pocos estudiantes los que continuaron con el mismo desempeño. En cada una de las lecciones se promovieron las tres habilidades de autoaprendizaje a través de las actividades. La autonomía es la habilidad que poseen los sujetos para aprender por sí mismos, y para ello requiere la toma de decisiones, la administración y organización del tiempo para realizar actividades. Entonces, el estudiante que ha entregado en tiempo y forma las tareas, se consideraría un sujeto autónomo porque ha podido realizar las actividades a través de su toma de decisiones y organización de tiempo para el cumplimiento de las actividades. Esto también porque el estudiante tiene un papel activo en el que él toma la decisión de revisar la teoría, vocabulario, gramática para finalmente realizar tareas. A diferencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje presencial, el docente tiene un papel activo en donde explica y proporciona material al alcance del aprendiente. En un proceso educativo virtual, el estudiante carece de la presencia de alguien que pueda aclarar dudas al instante. Por lo tanto, el sujeto requiere de autonomía para tomar la decisión de hacer búsquedas por su cuenta para aclararlas.

A pesar de que el curso virtual contenga herramientas que permitan al estudiante acceder y consultar información, siempre surgen dudas. Este curso virtual consta de una modalidad asincrónica, es decir, la comunicación se lleva a cabo de forma sesgada. Si el estudiante tiene alguna duda, entonces puede escribirle al guía para aclarar su duda, pero quizá la respuesta no sea instantánea. De alguna manera, esto incita al estudiante a realizar una búsqueda de información para apaciguar sus preguntas o dudas. Esta modalidad puede

beneficiar al desarrollo de autonomía al estimular la búsqueda de información. Por ejemplo, en tareas de escritura, se proporciona a los estudiantes cierto vocabulario, pero al momento de la entrega, ellos utilizan vocabulario variado. Esto es muestra que el aprendiente tomó la iniciativa de buscar otras fuentes de información para extender su vocabulario.

La metacognición es otra habilidad de autoaprendizaje, la cual es la capacidad que tiene un sujeto para identificar sus propios procesos mentales. Es decir, tener consciencia de cómo aprendemos de acuerdo a las propias capacidades. Entonces, el profesor o guía da la oportunidad al estudiante de tomar decisiones y reflexionar sobre su aprendizaje a partir de elementos metacognitivos como la planificación, control y reparación (Consejo de Europa, 2002). Para la planificación es importante mostrar los objetivos de enseñanza para que el estudiante pueda visualizar su próximo ejercicio. En cuanto al control es necesario el diseño de actividades que proporcione la capacidad del estudiante de verificar sus operaciones para realizar la actividad. Finalmente, la reparación que consiste en valorar el resultado de la actividad realizada.

La autorregulación es la habilidad que posibilita la mediación de procedimientos errados realizados por estudiantes. Es decir, se puede estar consciente de las fallas durante la realización de actividades, pero se puede ser capaz de utilizar estrategias para mejorar la práctica. En el caso de realización de actividades interactivas, como estudiante se suele realizar una práctica sin control desde un comienzo. Por ejemplo, en actividades que sabemos que tenemos muchas oportunidades de hacer no prestamos atención a cómo se realiza desde un inicio. Pero si hay alguna actividad que sabemos que sólo tenemos una oportunidad de realizarla, prestamos atención a cómo la realizamos desde un inicio y controlamos el procedimiento que se ocupa o nos preparamos más.

Al considerar los elementos de cada una de las habilidades de autoaprendizaje se opta por estimular cada una de estas habilidades en cada una de las lecciones del curso. Hay algunas lecciones en las que se centra más en alguna u otra habilidad. Por lo general, casi en todas las lecciones se consideran las tres habilidades de autoaprendizaje. Esto depende también de los temas y actividades de las lecciones. Entonces la selección que se hace de la

lección a analizar abarca estas tres habilidades. Se observa que incita al estudiante al desarrollo de las habilidades de autoaprendizaje.

En referencia a las habilidades comunicativas de la lengua varían en cada lección con respecto a los temas. El aprendizaje basado en tareas junto con la teoría de la enseñanza requiere que se trabajen las cuatro habilidades comunicativas (comprensión oral y escrita y producción oral y escrita). Estas habilidades se han considerado en las lecciones. Por ser un nivel inicial de la lengua también se considera necesario el aprendizaje de vocabulario y formas gramaticales para poder desarrollar las habilidades comunicativas. Estas habilidades varían en cada lección, por lo general se centra una habilidad por lección. Al ser aprendizaje basado en tareas, la lección está diseñada de forma que haya tareas simples para que la última tarea de la lección sea más compleja y abarque todas las tareas simples de la lección. La tarea compleja debe reflejar el uso de la lengua en un posible contexto real.

#### **7.4.1 Desarrollo de la Lección 6**

La Lección 6 es la que se analiza a continuación, ya que contiene actividades que incitan al desarrollo de las tres habilidades de autoaprendizaje. Esta lección se centra en el desarrollo de la comprensión oral. En cuanto a las habilidades de autoaprendizaje, se promueve la autonomía al dar al estudiante la oportunidad de tomar un papel activo en su aprendizaje, ya que es él, quien toma la decisión de hacer la revisión del material y realizar actividades. Así también, es quien distribuye su tiempo de realización de actividades. La modalidad asincrónica incita a la búsqueda de información para aclarar las dudas que los estudiantes tengan. La metacognición se promueve a través de la planificación, control, y reparación. La planificación se aplica a partir de transmitir los objetivos de cada lección, de esta manera los aprendientes pueden organizar sus tiempos y visualizar sus posibles resultados. Así, ellos pueden tener control de sus procedimientos y estrategias que permitan un control.

La autorregulación se suscita cuando se previenen posibles errores. Así que las actividades interactivas poseen de uno a dos intentos. El objetivo es hacer que el estudiante pueda prepararse de manera adecuada para realizar desde un inicio la actividad. La prevención de errores puede darse de esta forma porque el estudiante se esfuerza desde un inicio para obtener un buen resultado. Las actividades propuestas en la lección 6 constan de

3 actividades interactivas en donde se refuerzan puntos del vocabulario y gramática. Al finalizar cada una de las actividades interactivas se muestra el puntaje. Esto con el fin de lograr el objetivo de la lección. La última actividad consta de una participación en el foro.

Para valorar los resultados, se toman en cuenta ciertos elementos. En primer lugar, el número de intentos, el tiempo y el puntaje obtenido en cada actividad. Para analizar las habilidades de autoaprendizaje se consideran en este análisis el número de intentos y el puntaje. El tiempo no se toma en cuenta porque en las actividades no fue puesto algún tiempo límite porque cada estudiante trabaja a un ritmo diferente, por lo que no es considerado un elemento significativo.

Tabla 12  
*Intentos realizados por estudiantes en la primera actividad interactiva*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	0	22	43.1
	1	29	56.9
	Total	51	100.0

*Nota. Elaboración propia*

En la Tabla 12 se observa que 29 estudiantes realizaron la primera actividad de la lección 6. Esto muestra un descenso de la participación de los estudiantes a comparación de las primeras lecciones. Los 29 aprendientes que realizaron la primera actividad interactiva utilizaron el primer intento para terminar la actividad. Esto puede ser muestra del control que tienen en la realización de la actividad.

Tabla 13  
*Media del puntaje obtenido en la primera actividad en ambos grupos*

	Grupos divididos en plataforma	N	Media
Puntaje actividad 1	Grupo 1	14	77.71
	Grupo 2	15	77.33

*Nota. Elaboración propia*

La media del puntaje de ambos grupos es de 77.71 sobre 100 y del segundo grupo 77.33 sobre 100. Se considera un buen resultado un puntaje mayor a 50. Por lo tanto, los

estudiantes que realizaron las actividades obtuvieron un resultado favorable con un solo intento. Además, los resultados entre ambos grupos son similares, lo que demuestra un desempeño similar en ambos grupos.

Tabla 14  
*Intentos realizados por estudiantes en la segunda actividad interactiva*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1	23	92.0
	2	2	8.0
	Total	25	100.0

*Nota. Elaboración propia*

En la Tabla 14 se observa que 25 personas realizaron la actividad 2 de la Lección 6. La mayoría de los estudiantes solo ocuparon un intento para cumplir con la tarea. Se observa que 2 personas utilizaron 2 intentos para realizar la actividad. Al analizar el puntaje obtenido se pudo comprobar que, en el segundo intento, ambas personas obtuvieron el puntaje más alto que es 100. Esto demuestra que buscaron identificar sus errores que obtuvieron en el primer intento.

Tabla 15  
*Media del puntaje obtenido en la segunda actividad en ambos grupos*

	Grupos divididos en plataforma	N	Media
Puntaje actividad 2	Grupo 1	13	76.92
	Grupo 2	12	83.33

*Nota. Elaboración propia*

La media del puntaje en ambos grupos es similar y arriba de 50 lo que significa un buen resultado y que los estudiantes han tomado la decisión de revisar la parte de gramática y vocabulario para realizar las actividades y obtener un buen puntaje. Esto es muestra de autonomía y autorregulación porque desde el primer intento controlan sus procesos mentales.

En la tercera actividad 24 casos que realizaron la actividad con solo un intento. Hasta ahora se observa que conforme se avanzan las actividades, disminuye la realización

de las actividades. Al inicio de la lección 6 se observaron más casos. Esto puede demostrar el poco desarrollo de la autonomía. Sin embargo, la mayoría de los sujetos que iniciaron la actividad avanzaron.

Tabla 16  
*Media del puntaje obtenido en la tercera actividad en ambos grupos*

	Grupos divididos en plataforma	N	Media
Puntaje actividad 3	Grupo 1	12	96.08
	Grupo 2	12	95.50

*Nota. Elaboración propia*

La media del puntaje de ambos grupos se encuentra arriba de 50, lo que demuestra que la actividad 3 fue realizada con éxito y con un buen puntaje en la mayor parte de los casos. Además, los estudiantes ocuparon un solo intento en la actividad. Lo que indica un buen control de sus procesos mentales desde el primer intento. Esta estrategia incita al estudiante a estar consciente de la manera en que realiza las tareas, se da cuenta del cómo que por lo general se evita. En el cuestionario previo al curso en línea, los estudiantes indicaron que a veces suelen estar conscientes de los pasos que realizan durante alguna actividad. Así que, estas actividades interactivas con determinados intentos incitan al aprendiente a identificar la forma en que ellos realizan las actividades y prepararse previamente para evitar cometer errores.

La cuarta actividad integra los temas vistos en las tareas previas, ya que éstas permiten dar repaso de elementos gramaticales, de vocabulario y en el caso de esta Lección de comprensión oral, para realizar una tarea más completa que permita el desarrollo de una habilidad comunicativa. Esta última tarea de la Lección 6, consiste en realizar una búsqueda de expresiones de la vida cotidiana relacionadas con comida. En esta actividad se consideró la interacción de los estudiantes en un foro para poder enriquecer el repertorio de todos los integrantes de los grupos.

Tabla 17  
*Cumplimiento de la actividad 4 de la Lección 6*

		Grupos divididos en plataforma		Total
		Grupo 1	Grupo 2	
Actividad 4	Entregó actividad	8	5	13
	No entregó actividad	18	20	38
Total		26	25	51

*Nota. Elaboración propia*

La actividad 4 de la Lección 6 fue entregada por 13 estudiantes lo que corresponde a un porcentaje muy bajo. Este fenómeno es común en todas las entregas de todas las Lecciones. Por lo general los estudiantes entregan las actividades que son de refuerzo, pero no entregan las tareas más complejas que corresponden a la última tarea por lección, enfocadas al desarrollo de las habilidades comunicativas. Al término de cada Lección hay un apartado en el que cada sujeto autoevalúa sus habilidades de aprendizaje. En esta Lección se autoevaluaron 9 aprendientes en donde se evalúan de acuerdo a sus habilidades de autonomía, autorregulación y metacognición. Enseguida se muestran los resultados más significativos.

Tabla 18  
*Frecuencia de respuestas de autoevaluación sobre identificación de errores*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Siempre	7	77.8
	Casi siempre	1	11.1
	Ocasionalmente	1	11.1
	Total	9	100.0

*Nota. Elaboración propia*

En la Tabla 18 se observa que la mayoría de los estudiantes menciona siempre identificar errores y reconocer los errores de su procedimiento. Cabe destacar que de los 9 estudiantes que contestaron la autoevaluación, 2 no entregaron actividades de esta Lección. Así que de los 7 estudiantes que participaron en esta lección aseguran tener mejoras en su metacognición al reconocer sus fallas.

Tabla 19

*Frecuencia de respuestas de autoevaluación sobre uso de diccionario*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Siempre	5	55.6
	Casi siempre	2	22.2
	Ocasionalmente	1	11.1
	Nunca	1	11.1
	Total	9	100.0

*Nota. Elaboración propia*

La Tabla 19 muestra que los estudiantes suelen hacer uso de un diccionario para búsqueda de vocabulario nuevo. Dentro de la plataforma se proporciona cierto vocabulario, pero para aumentar su léxico el estudiante puede tomar la decisión de buscar en diccionarios. Esto demuestra la autonomía a través de la toma de decisión para diversificar sus habilidades. Las habilidades de autoaprendizaje se relacionan entre sí, ya que al ser autónomo tomamos decisiones que benefician a nuestro aprendizaje para la mejora. Esta búsqueda de nueva información complementa la adquisición de nueva información; es una estrategia que proporciona beneficios en la lengua.

Tabla 20

*Frecuencia de respuestas de autoevaluación sobre la autorregulación*

		Frecuencia	Porcentaje
Válid o	Siempre	5	55.6
	A veces	4	44.4
	Total	9	100.0

*Nota. Elaboración propia*

El estudiante indica que es capaz de utilizar estrategias como búsqueda de información o realizar investigaciones para la mejora de su aprendizaje. Esto indica un desarrollo en la autorregulación de los sujetos.

En la Lección 6 se observa cómo los estudiantes que realizaron la Lección 6 mejoraron sus habilidades de autoaprendizaje a través de las actividades. Es importante aclarar que las tareas están diseñadas para incitar al estudiante a la reflexión, a volverse más autónomo y por consiguiente que autorregula sus procesos mentales a través de estrategias. Estas estrategias que utilizan son el producto del diseño de las actividades, Si bien, no se les

da una lista con estrategias, son herramientas que desarrollan durante su participación dentro del curso.

Además, los resultados de las actividades interactivas muestran resultados favorables en sus puntajes. Es una señal del esfuerzo del aprendiente, puesto que, para obtener un resultado positivo, fue necesario que el estudiante invirtiera algunas horas en la revisión del material que incluye, el temario, los objetivos, el video explicativo y material de apoyo. En cuanto a la última actividad de la lección, se observa una disminución en la entrega. Si bien esto puede reflejar una falta de autonomía habría que considerar el factor de los grupos de desempeño que más adelante serán mencionados.

El autoaprendizaje se ha visto reflejado en los resultados de los estudiantes y también se debe considerar el desarrollo de la lengua. En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos en una prueba tipo DELF A1 y A2 aplicada a los estudiantes del grupo experimental y el grupo control.

### **7.5 Análisis de la prueba tipo DELF A1 y DELF A2**

En los resultados previos se muestra un panorama de las habilidades de autoaprendizaje que los estudiantes desarrollaron. También se considera importante el desarrollo de la lengua. Para valorar el desarrollo de la Lengua se ha utilizado una prueba tipo DELF A1 y DELF A2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Las pruebas tipo DELF que fueron aplicadas evalúan el nivel de la comprensión oral, escrita, vocabulario y gramática. A pesar de que en el curso virtual fueron tomadas en cuenta todas las habilidades comunicativas. Se considera fundamental en un nivel básico el desarrollo del vocabulario y gramática como base para el desarrollo de las habilidades comunicativas. En las pruebas aplicadas se toma en cuenta el resultado final, el tiempo, las respuestas correctas, la comprensión oral, la comprensión escrita, la gramática y vocabulario. Los resultados que arroja la prueba son mostrados en porcentaje.

Para el análisis se utiliza la media, desviación típica y también se realiza la prueba T para muestras independientes. En este caso para comparar los resultados del grupo control con el grupo experimental.

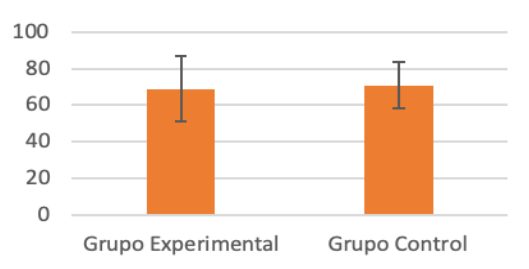


Figura 33. Resultado final de la prueba tipo Delf A1. Elaboración propia.

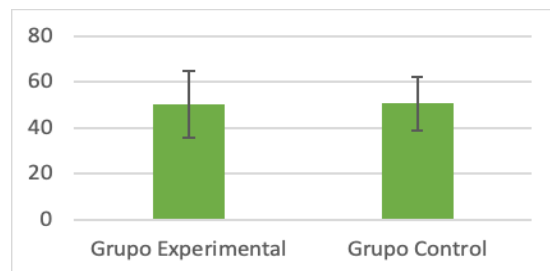


Figura 34. Resultado final de la prueba tipo Delf A2. Elaboración propia.

En la figura 33 y 34 se observa que el grupo control ha obtenido un mejor resultado con una media de 70.96 en la prueba DELF A1 y una media de 50.2738 en la prueba DELF A2. El grupo experimental obtuvo una media de 68.94 en la prueba DELF A1 y 50.6535 en la prueba DELF A2. Cabe destacar que el promedio de aprobación es de 77.80, por lo tanto, tanto el grupo experimental como el control no alcanzaron obtener un resultado aprobatorio en la prueba.

Lo que resulta interesante analizar es la desviación típica en las dos gráficas. Para el resultado del grupo experimental se observa que la desviación típica es mayor con 17.752 en la primera prueba y en la segunda obtiene 11.59628. El grupo control tiene una desviación de 12.808 en la primera prueba y en la segunda 11.59628. Esto parece indicar que el grupo experimental tiene más variación en resultado debido a su participación en el curso en línea. De igual manera se tiene en cuenta los grupos de desempeño que fueron identificados en ambos grupos.

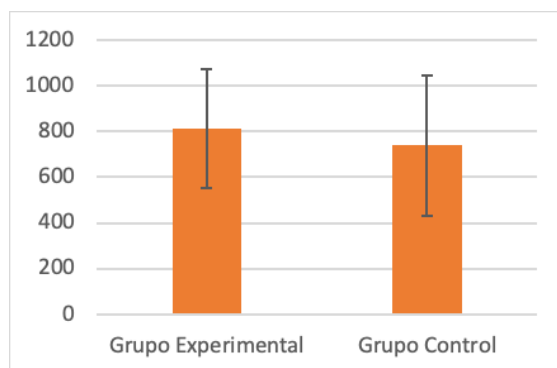


Figura 35. Resultado de tiempo de la prueba tipo Delf A1. Elaboración propia.

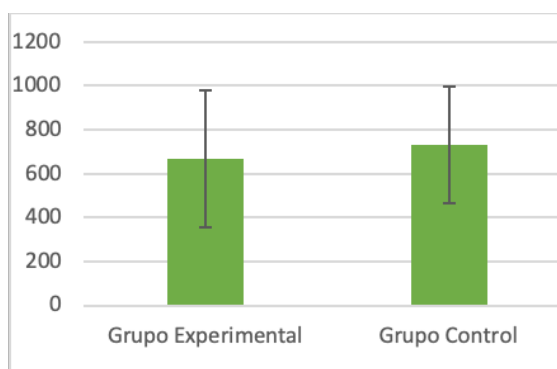
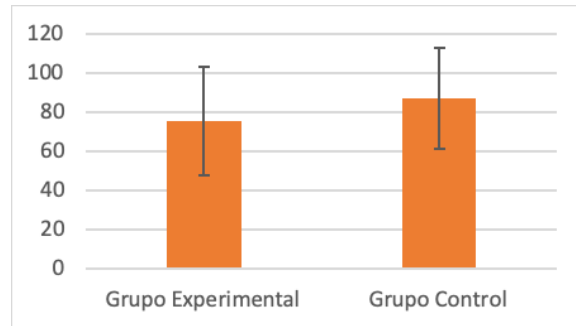
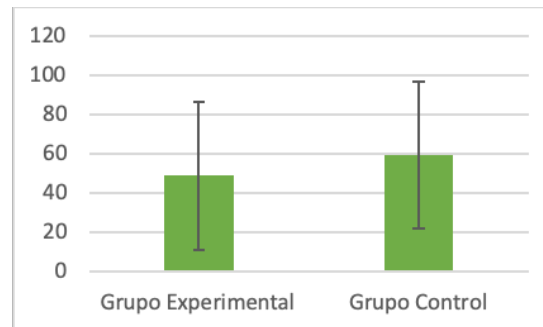


Figura 36. Resultado de tiempo de la prueba tipo Delf A2. Elaboración propia

En la Figura 35 se observan los resultados de tiempo de la prueba tipo DELF A1. En la primera prueba el grupo experimental obtuvo una media de 814.009 y el grupo control 739.5. El grupo control tiene una desviación mayor con 306.7263 y el experimental 259.3525. Esto indica que la variabilidad de los resultados del grupo control es más inestable. Para el grupo experimental, el resultado de la media puede mostrar cierta inestabilidad en la concentración. Sin embargo, en la segunda prueba tipo DELF A2 los resultados se muestran a la inversa, es decir, la media del grupo experimental baja con 667.966 de una manera considerable a comparación de la primera prueba. Esto puede indicar un mayor control y mejor concentración en la prueba. Mientras que el grupo control bajó su rendimiento y utilizó un tiempo mayor para realizar la prueba y obtuvo una media de 730.869.



*Figura 37.* Resultado de comprensión escrita de la prueba Delf A1. Elaboración propia



*Figura 38.* Resultado de comprensión escrita de la prueba Delf A2. Elaboración propia.

En cuanto al resultado de la comprensión escrita, la media del grupo experimental es baja a comparación del grupo control. En la primera prueba, el grupo experimental tuvo una media de 75.4828 y el otro grupo 87.0515. En la segunda prueba el grupo experimental consiguió una media de 48.646 y el grupo control obtuvo 58.9746. Es importante mencionar que conforme a la participación del curso se observa que los estudiantes del grupo experimental tuvieron un bajo desempeño en las tareas finales centradas en el desarrollo de habilidad comunicativa. Entre ellas la comprensión escrita o la comprensión oral que son actividades para el desarrollo comunicativo.

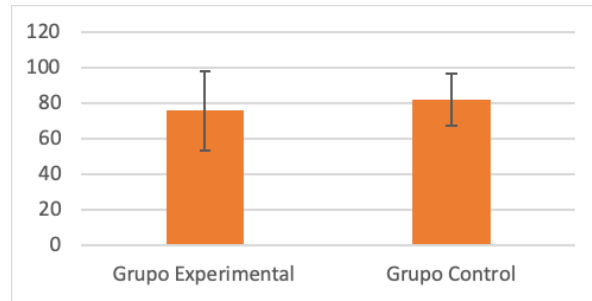


Figura 39. Resultado de comprensión oral de la prueba tipo Delf A1. Elaboración propia.

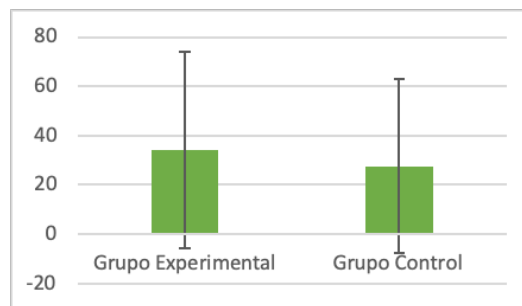


Figura 40. Resultado de comprensión oral de la prueba tipo Delf A2. Elaboración propia.

Para la comprensión oral de la primera prueba se presenta un resultado promedio para el grupo experimental de 75.7934 y para el grupo control de 82.045. La desviación se muestra mayor en el grupo experimental, por lo que puede considerar que el curso virtual tuvo resultados positivos para los aprendientes que más participaron. Lo mismo sucede con el resultado de la segunda prueba en donde el primer grupo alcanzó una media de 34.1747 y el grupo control 27.5646. Este grupo con una desviación dirigida más hacia números negativos. Mientras que el grupo experimental tuvo mayor desviación hacia buenos puntajes.

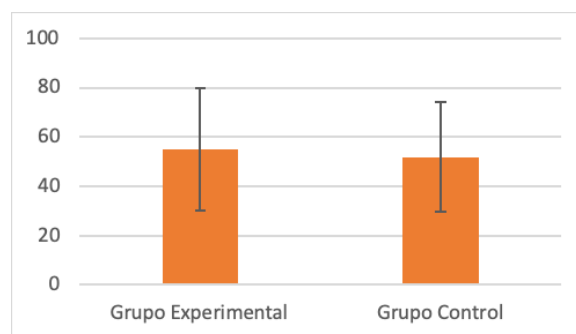


Figura 41. Resultado de gramática de la prueba tipo Delf A1. Elaboración propia.

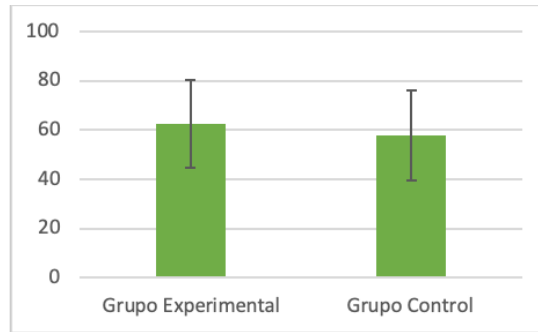


Figura 42. Resultado de gramática de la prueba tipo Delf A2. Elaboración propia.

En cuanto a la parte gramatical de la prueba, el grupo experimental en la primera prueba tuvo una media de 54.9987, lo cual resulta arriba del promedio de 51.805 obtenido por el grupo control. La desviación del primer grupo es mayor con 24.7015 y el grupo control con 22.20653. Esto puede interpretarse como la mayor participación en el curso en línea de ciertos grupos de desempeño. En el caso del resultado de la segunda prueba, la media del grupo experimental es de 62.4866 y del grupo control de 57.8231, lo que indica que el primer grupo pudo haber obtenido este puntaje al haber realizado más actividades gramaticales en el curso, a diferencia de las actividades centradas en las habilidades comunicativas.

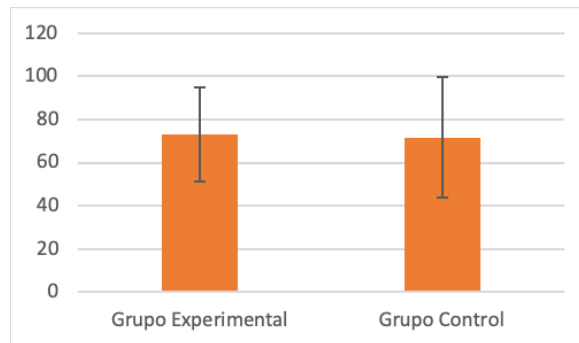


Figura 43. Resultado de vocabulario de la prueba tipo Delf A1. Elaboración propia

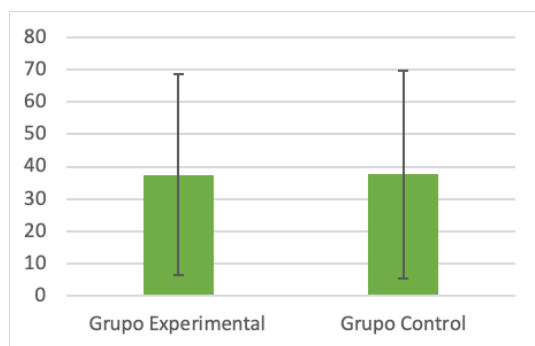


Figura 44. Resultado de vocabulario de la prueba tipo Delf A2. Elaboración propia.

En cuanto al desempeño de vocabulario la primera prueba, el grupo experimental obtuvo una media de 73.0451 y el grupo control 71.7069. De la misma manera que la parte gramatical del curso, los estudiantes estuvieron más involucrados en la parte de vocabulario. En la segunda prueba, el primer grupo tuvo una media de 37.4466 y el segundo grupo tuvo 37.5638 con mayor desviación con 32.07367.

Como podemos observar, los resultados favorecieron al grupo control. Sin embargo, hay que considerar que muchos estudiantes que participaron en el curso virtual no terminaron el curso. Los resultados mostrados en el análisis de la Lección se muestran participaciones del grupo experimental muy diverso, por lo que resulta preciso obtener resultados de los grupos experimentales, no únicamente considerando el nivel de participación, sino la apropiación del conocimiento, y el empleo de las estrategias para mejorar los aprendizajes dentro del el curso. De acuerdo a la prueba T no hubo una diferencia significativa por lo que se decide mostrar los resultados de estudiantes del grupo experimental que completaron en un 80% las actividades del curso en línea.

### **7.6 Resultados y análisis de grupo experimental que completó curso en línea**

La educación a distancia ha aportado diversos beneficios en la comunidad educativa. Entre lo más destacado resalta que promueve formación a sujetos que por razones geográficas o económicas, carecían de acceso físico; diversifica ambientes de enseñanza-aprendizaje, reduce el tiempo y la distancia en el aprendizaje; promueve el autoaprendizaje y disminuye la deserción escolar. Sin embargo, el último punto suele presentarse muy habitualmente en los cursos en línea. Han sido ya diferentes universidades en varios países que indican una tasa alta de deserción en cursos virtuales. Entre las causas más destacadas se encuentran el

sentimiento de frustración con los inconvenientes que el estudiante puede encontrar durante un curso virtual, ya sea por los aspectos tecnológicos relacionados por la accesibilidad, el poco acompañamiento durante el proceso educativo o el rechazo a las observaciones de los tutores por parte del aprendiente (La Madriz, 2016).

Hay diversos factores que pueden ocasionar el abandono de los cursos virtuales, sin embargo, es necesario resaltar el contexto en el cual se llevó a cabo este estudio para comprender la situación de deserción en la investigación. Si bien, este es un factor no comprobado porque debería haber otro estudio complementario, no obstante, trataremos de desarrollar una posible explicación. Los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés pertenecen a la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Si bien, este proyecto ha sido creado para ser un curso en línea, los estudiantes estuvieron en clases presenciales en donde tomaron materias correspondientes al primer semestre de su Licenciatura. El curso en línea fue implementado como una actividad extra de la materia de Fonética y Fonología con apoyo de dos maestras encargadas de la materia. Por lo tanto las actividades del curso en línea, de común acuerdo con las docentes, fue posible asignarles un 20% por cierto de la calificación total de esa materia.

Esto indica que los estudiantes tomaron este curso en línea junto a sus clases presenciales que forman parte de su plan de estudios. Al principio del curso hubo mayor participación, esto puede entenderse por la mayor disponibilidad de tiempo del aprendiente, la novedad, o que simplemente, a pesar de haber firmado el consentimiento informado, hubo estudiantes de ambos grupos controles que no ingresaron en ningún momento a la plataforma como se ha señalado. Es importante reconocer que en las últimas semanas hubo una disminución de participación en el curso en línea provocado probablemente por el cierre de clases presenciales en donde, por lo general, se entregan trabajos finales en sus materias. Así, un gran número de estudiantes abandonaron el curso, pero hay quienes se comprometieron para realizar las actividades. En la figura 45 se muestra el desempeño de estudiantes que completaron el curso en línea un 80%.

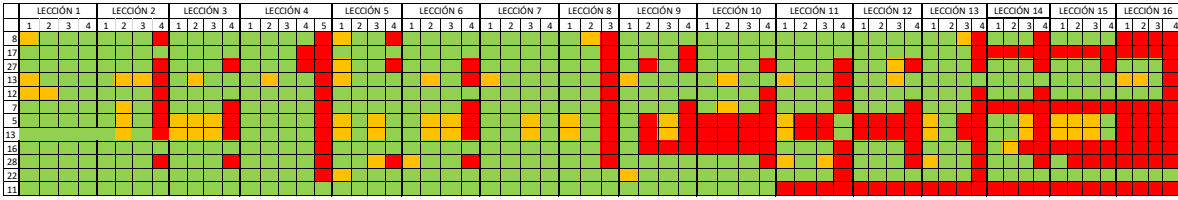


Figura 45. Desempeño en la realización de actividades de estudiantes que completaron más del 80% de actividades. Elaboración propia

Se realizó una nueva asignación, en este caso de sujetos pareados en nivel de desempeño, género y edad. Son 12 estudiantes los que terminaron el curso en línea en un 80%, al compararlo con el grupo control en la primera prueba tipo DELF A1, el grupo experimental ha obtenido un mejor resultado con una media de 72.92 y el grupo control 70.96. También el grupo experimental muestra una desviación de 21.369 y el grupo control 12.808. Esto muestra que el grupo experimental tiene mucho más rango de variabilidad mientras que el grupo control se mantiene más consolidado (Figura 46).

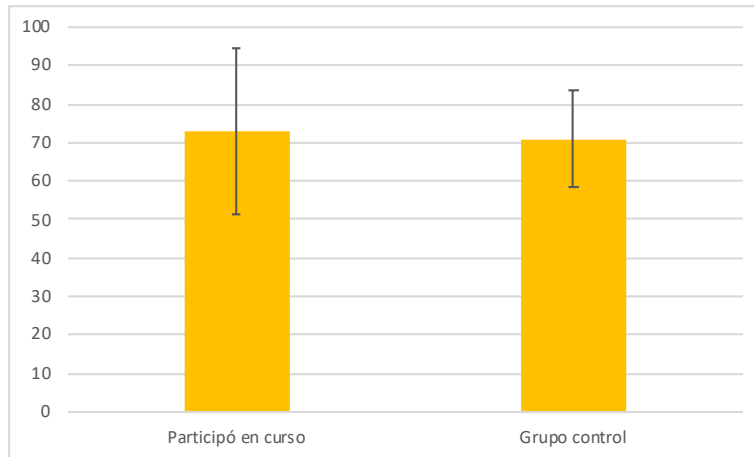
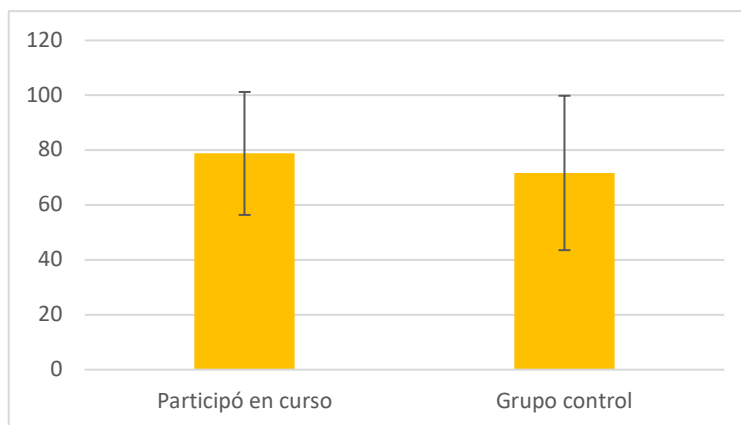


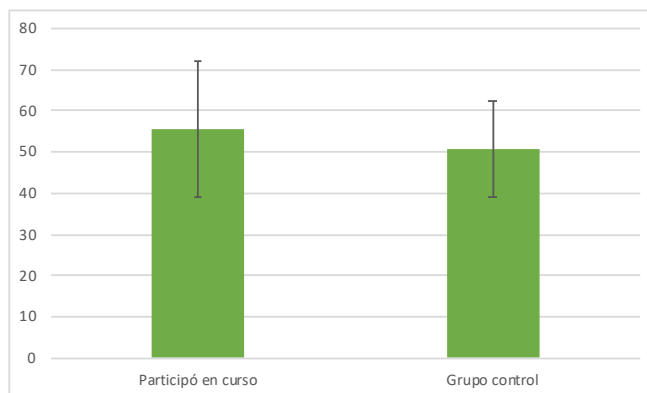
Figura 46. Media de resultado prueba Delf A1. Elaboración propia.

Uno de los resultados más significativos es la diferencia de media de resultado de vocabulario en la prueba tipo DELF A1 entre ambos grupos.



*Figura 47.* Media de resultado de vocabulario prueba Delf A1. Elaboración propia.

En la Figura 47 se observa una diferencia significativa entre el grupo que participó en curso en línea y el grupo control en el resultado de vocabulario. La media del grupo que participó es de 78.8192 y el otro grupo obtuvo 71.7069. En las lecciones del curso en línea se pudo observar mayor actividad en las actividades interactivas en donde se refuerzan elementos como el vocabulario o las reglas gramaticales. Estos ejercicios han fortalecido este rubro en los estudiantes.



*Figura 48.* Media de resultado prueba Delf A2. Elaboración propia.

En la prueba tipo Delf A2, el grupo experimental que mayor participación tuvo en el curso obtuvo un resultado de 55.585 más alto que el grupo control con 50.6535. El primero con una desviación de 16.42489 y el segundo con 11.59628. Del mismo modo que la prueba anterior, el grupo control se mantiene con un nivel más consolidado, mientras que el grupo

experimental muestra una variación de resultados por la intervención. Un resultado significativo en la prueba A2 es la habilidad de comprensión oral y la gramática.

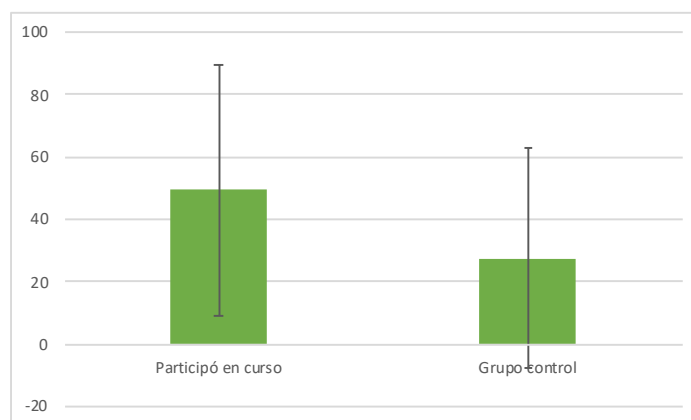


Figura 49. Media de resultado de comprensión oral de prueba Delf A2. Elaboración propia.

En la Figura 49 se observa que el grupo experimental obtuvo una media mayor con 49.405 y el grupo control 27.5646. Se muestra una mayor desviación en grupo control con 40.25406 y el grupo control 35.33402. Esto demuestra que la comprensión ha sido una habilidad que ha mejorado ya que en las tareas se han utilizado diversos recursos para la mejora de esta habilidad como canciones, videos y cortometrajes. La desviación del grupo experimental es mayor e indica que los datos se extienden sobre un rango de valores más amplio. Por lo tanto, hay sujetos que obtuvieron un resultado arriba del resultado promedio.

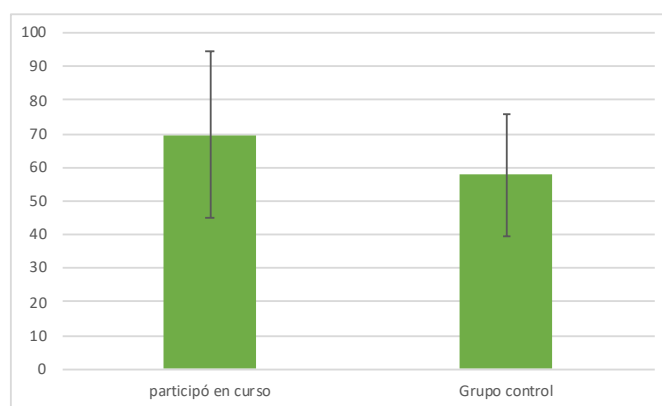


Figura 50. Media de resultado de gramática de prueba Delf A2. Elaboración propia.

Para el resultado de gramática hay un resultado significativo entre los dos grupos. La media del grupo experimental es 69.7267 y el grupo control 57.8231. La desviación del

primer grupo es de 24.58906 y el segundo grupo 18.20969. Se muestra un mejor manejo de estas habilidades gramaticales en el grupo experimental, las cuales coinciden con una mayor participación en el curso en línea.

Es importante señalar que se ha identificado que de las 12 personas que completaron el 80% del curso, más del 50% pertenecen al bajo y regular desempeño metacognitivo, lo que indica que es necesario un acompañamiento en estudiantes que tengan dificultades con su control de habilidades de autoaprendizaje, que en este caso, el curso pudo haber sido de utilidad para estos propósitos. Este acompañamiento ha favorecido su autoaprendizaje ya que han desarrollado las tres habilidades que se articulan: autonomía, metacognición y autorregulación. Esto se ha favorecido porque la Base Orientadora de la acción que facilita al sujeto la habilidad para formar de manera individual el desarrollo de habilidades partir de instrucciones claras acompañadas de explicaciones que se relacionan con el uso de la lengua (Talizina, 2009). Esto se observa porque la mayoría de las actividades presentan instrucciones claras y los estudiantes han sido capaces de realizarlas de forma correcta y se demuestra que han sido autónomos en tomar decisiones y organizar su tiempo para la realización de las actividades.

Es necesario considerar dentro de la autorregulación final una validez de contenido y una validez funcional. La validez de contenido se relaciona con los conocimientos que el estudiante obtuvo de la materia y la validez funcional corresponde al desarrollo de aspectos cognitivos. Para que los dos tipos de validez se cumplan es necesario incluir tareas o incrementar los indicadores que se toman en cuenta para la ejecución de las tareas, con el fin de valorar el progreso del estudiante en cuanto a los elementos cognitivos. Los indicadores para formar o solucionar el problema en el caso de una producción escrita: la conjugación de verbos regulares o irregulares, utilización de adjetivos posesivos y vocabulario de familia; estos se relacionan con los conocimientos. En cuanto a indicadores cognitivos puede ser la utilización de palabras que permitan la coherencia de ese texto. Por otro lado, la solidez de autorregulación se relaciona con la garantía del estudiante de recordar los conocimientos después de un tiempo considerable (Talizina, 2009). Esto quiere decir que el estudiante ha utilizado estrategias cognitivas para mantener y comprender la nueva información. La validez

y solidez de autorregulación están relacionados porque si se asegura una validez funcional y de contenido entonces debe haber una autorregulación sólida.

Entonces, al obtener un resultado mayor que el grupo control en la prueba Delf A2, se considera que ha habido una autorregulación sólida ya que se ha asegurado una validez de contenido. Para la habilidad metacognitiva se requiere de un carácter consciente a partir de la capacidad de externar y argumentar la manera correcta en la que se lleva a cabo una acción. En el caso de la presente investigación los estudiantes externan sus propios procesos metacognitivos a partir de un cuestionario aplicado al final del curso con la finalidad de conocer el proceso que ellos han llevado durante el curso. Externan las áreas de oportunidad o fortalezas que han presentado en el curso a nivel cognitivo.

### 7.7 Análisis de cuestionario después de curso en línea

En el cuestionario realizado después de haber sido parte del curso en línea se cuestiona sobre los procesos cognitivos que los estudiantes tuvieron durante el curso. Además, se pregunta sobre las habilidades de autoaprendizaje que han desarrollado a partir del curso en el caso del grupo experimental. De igual forma, se ha aplicado este cuestionario al grupo experimental para identificar si sus habilidades de autoaprendizaje se han fortalecido. En el cuestionario las preguntas van dirigidas a identificar las habilidades de autoaprendizaje: autonomía, metacognición y autorregulación. Se muestran en el siguiente apartado las respuestas más significativas relacionadas con el autoaprendizaje. Las respuestas que se muestran a continuación pertenecen a los aprendientes que completaron el curso en línea a un 80%.

Tabla 21

*Cuando voy a resolver un problema, tengo consciencia de los pasos que tengo que seguir*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pocas veces	1	8.3	8.3	8.3
	Mitad de las veces	1	8.3	8.3	16.7
	Muchas veces	7	58.3	58.3	75.0
	Siempre	3	25.0	25.0	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

*Nota. Elaboración propia*

Esta pregunta (Tabla 21) va dirigida a la habilidad de la metacognición. Un aprendiz que conoce los pasos que debe seguir para la resolución de un problema es aquel que está consciente de elementos externos de la actividad y procesos internos del sujeto. Así, el estudiante tiene la capacidad de identificar sus procesos mentales. Como se observa la mayor parte de los estudiantes han contestado que muchas veces están conscientes de los pasos que debe seguir. Es decir, conocen los procesos cognitivos que utilizan para llevar a cabo una actividad.

Tabla 22

*Cuando tengo que hacer un trabajo académico, sé escoger los procedimientos necesarios conforme a lo que requiere cada uno*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid o	Mitad de las veces	4	33.3	33.3	33.3
	Muchas veces	5	41.7	41.7	75.0
	Siempre	3	25.0	25.0	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

*Nota. Elaboración propia*

En la tabla 22 se muestra la pregunta relacionada con la habilidad de autorregulación. Un estudiante que autorregula su aprendizaje es aquel que tiene consciencia metacognitiva y a partir de ésta, es capaz de utilizar estrategias para la mejora de su aprendizaje. Los estudiantes han contestado que sí lo han realizado de manera constante, lo que muestra que han sido capaces de autorregular su propio aprendizaje.

Tabla 23

*Cuando tengo consciencia sobre las dudas que tengo, busco ayuda para resolverla*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid o	Nunca	1	8.3	8.3	8.3
	Pocas veces	1	8.3	8.3	16.7
	Mitad de las veces	5	41.7	41.7	58.3
	Muchas veces	4	33.3	33.3	91.7
	Siempre	1	8.3	8.3	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

*Nota. Elaboración propia*

En la Tabla 23 se muestran las respuestas de la pregunta relacionada a la autonomía. Cuando el estudiante es capaz de tomar la decisión de resolver dudas por su parte entonces está tomando la decisión de realizarlo. Si bien, hay algunos que responden negativamente, han realizado el curso a un 80% lo que demuestra que fueron estudiantes autónomos al haber gestionado su tiempo y tomado la decisión para avanzar en el curso.

Todos los estudiantes consideran haber logrado un autoaprendizaje durante el curso en línea. Se preguntó de manera complementaria la razón de esa afirmación o negación y han contestado de la siguiente manera: “He logrado mantener una disciplina y cumplir una responsabilidad con el autoaprendizaje, buscando la mejor forma de aprender y recordar las cosas”, “logré un autoaprendizaje ya que investigaba más información sobre los temas”, “identifique la manera más fácil para aprender”, “porque es un apoyo en vocabulario y un complemento de aprendizaje”, “porque las actividades que se presentaban en el curso, me sirvieron para temas vistos en clase y así poder comprender mejor los temas”, “fui más consciente en los conocimientos previos para aprender cosas nuevas y aprendí a memorizar mejor las cosas”, “logré concentrarme y memorizar”, “Me ayudó a repasar lo que aprendo en clase, “Poco a poco me adaptaba para aprender de forma autodidacta y así mejorar mi concentración, no sólo en las actividades en línea sino en las demás actividades académicas. Me resulta un poco más fácil encontrar estrategias para aprender”, “Fue más sencillo y esto hizo que aprendiera más, me hizo concentrarme más y ser responsable por la constancia y horarios”, “Busco otras maneras para aprender el idioma” y “Al realizar las actividades buscaba lo que no entendía y así mejoré en mi autoaprendizaje”.

Estas respuestas reflejan que los estudiantes que realizaron el 80% de las actividades en el curso en línea mencionan que han mejorado las diferentes habilidades de autoaprendizaje, unas habilidades más que otras. Es interesante saber que, para algunos, estas habilidades han sido adoptadas no sólo en el curso en línea sino también en las actividades académicas en general.

### **7.8 Resultados de autoaprendizaje**

En este proyecto de investigación se considera al autoaprendizaje compuesto por tres elementos: autonomía, metacognición y autorregulación. El autoaprendizaje en un proceso

sistémico en el que intervienen elementos que se enlazan y son necesarios para lograr el objetivo de aprendizaje. Para mostrar los resultados de autoaprendizaje se dan ejemplos con ejecuciones de estudiantes en donde se pueden observar el desarrollo de cada uno de estos componentes. Al mismo tiempo, se muestran las definiciones de estos elementos justificados por la teoría de la enseñanza y los resultados obtenidos.

### 7.8.1. Autonomía

La **autonomía** es la capacidad que tiene un individuo para gestionar su aprendizaje. Esta gestión del aprendizaje puede ser llevada a cabo a partir de la aplicación de estrategias de aprendizaje. La forma en la que el estudiante adquiere estas estrategias es a través de una orientación realizada por un docente que tiene el papel de guía. Esto responde a lo señalado por Talizina (2009) que indica que una parte fundamental es la *Base Orientadora* (BO) que permite al sujeto de apoyarse durante la realización de la acción. Es decir, se dan las condiciones que orientan la acción para la solución de problemas o cumplimiento del objetivo deseado. En el caso de esta investigación, se ha proporcionado a los estudiantes explicaciones, completas, desglosadas, detalladas en múltiples niveles, desde la pronunciación o guía gramatical a través de videos explicativos para que el estudiante pueda distinguir si una palabra es un sustantivo, verbo, adverbio, entre otros. Al tener esto en claro puede llevar a cabo una situación comunicativa real.

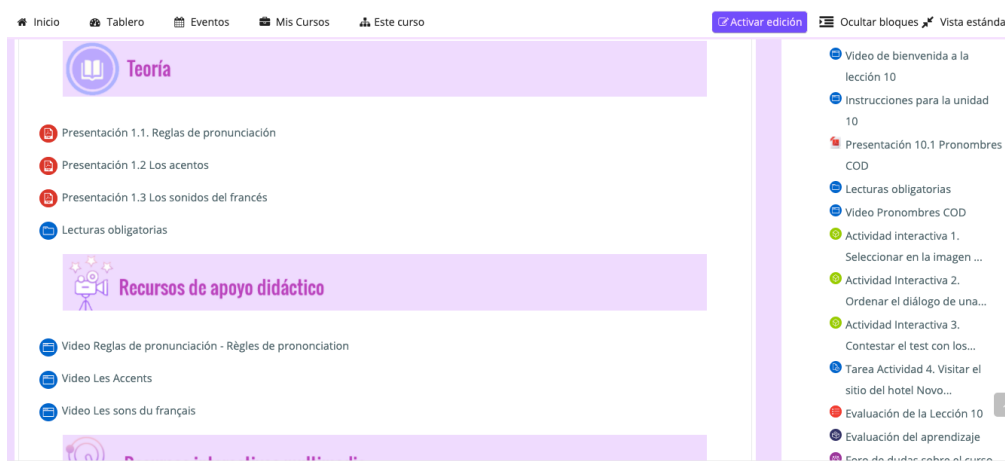


Figura 51. Base orientadora a través de teoría y recursos de apoyo didáctico

La Base Orientadora desarrollada para cada una de las lecciones y los aprendizajes esperados, permitió el logro de las acciones y facilitar los logros por parte del individuo la

habilidad para formar de manera individual la imagen orientadora de la acción, se pudo lograr. Hay que mostrar al sujeto las propiedades y relaciones de las características que hay dentro de una actividad. Hay que facilitar los elementos de análisis para que identifiquen el tipo de tarea que se presentará. Poco a poco el estudiante podrá realizar la tarea sin ayuda y sin cometer errores, por lo tanto, el estudiante se vuelve autónomo. Esta autonomía llega a ser parte del estudiante siempre que exista una Base Orientadora en donde se ofrezcan los elementos necesarios para que el discente pueda guiarse (Panza, 2008).

La Base orientadora se ha llevado a cabo a partir de materiales que explican temas gramaticales junto con videos explicativos sobre el mismo tema, como se observa en la Figura 51. Esta orientación ha sido un beneficio para que el estudiante realice las actividades propuestas en el curso.

Otros elementos que se relacionan con la autonomía es la capacidad del estudiante para ser responsable sobre sus propias tareas y también requiere compromiso para realizar actividades en tiempo y forma. Además, el grado de implicación en las actividades es mayor ya que el aprendiente tiene un papel activo. En el caso de esta investigación, los estudiantes que realizaron el curso en línea fueron guiados a través de una Base Orientadora para completar las actividades propuestas. Los estudiantes que realizaron la mayoría de las actividades demostraron un compromiso y responsabilidad en el curso y por supuesto la utilización de estrategias de aprendizaje previamente adquiridas a través de la orientación.

En la Tabla 24 se clasifican los comentarios hechos por estudiantes que si terminaron el curso. Estos comentarios dan cuenta de las habilidades que los aprendientes adquirieron en el curso. En cuanto a la autonomía, los estudiantes mencionan haber sido responsables y disciplinados en el cumplimiento de las actividades. Además, indican que toman la iniciativa de buscar información fuera del contexto educativo para comprender temas. Hacen mención de la constancia y cumplimiento de los horarios en los que se enviaban las actividades. También buscan diversas estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua.

Tabla 24

*Distribución de habilidades de autoaprendizaje desarrollados por estudiantes*

<b>Autonomía</b>	<b>Metacognición</b>	<b>Autorregulación</b>
“He logrado mantener una disciplina y cumplir una responsabilidad con el autoaprendizaje, buscando la mejor forma de aprender y recordar las cosas”	“Identifique la manera más fácil para aprender”	“Porque las actividades que se presentaban en el curso, me sirvieron para temas vistos en clase y así poder comprender mejor los temas”
“Logré un autoaprendizaje ya que investigaba más información sobre los temas”	“Fui más consciente en los conocimientos previos para aprender cosas nuevas y aprendí a memorizar mejor las cosas”	“Poco a poco me adaptaba para aprender de forma autodidacta y así mejorar mi concentración, no sólo en las actividades en línea sino en las demás actividades académicas. Me resulta un poco más fácil encontrar estrategias para aprender”
“Porque es un apoyo en vocabulario y un complemento de aprendizaje”	“Logré concentrarme y memorizar”	“Al realizar las actividades buscaba lo que no entendía y así mejoré en mi autoaprendizaje”
“Fue más sencillo y esto hizo que aprendiera más, me hizo concentrarme más y ser responsable por la constancia y horarios”		
“Busco otras maneras para aprender el idioma”		

*Nota. Elaboración propia*

Entonces, se observa que se ha desarrollado un nivel alto de autonomía para aquellos estudiantes que terminaron el curso. Esto debido a que realizaron la mayor parte de actividades; esto conlleva a que la base orientadora ha permitido guiarlos hacia la realización de tareas pequeñas, así como las tareas finales en donde desarrollaron las habilidades comunicativas. Como parte de su autonomía tuvieron el compromiso y disciplina para continuar con el curso.

Como ya se ha mencionado, el autoaprendizaje es un proceso que requiere de los tres elementos para que sea exitoso. Así, la autonomía es la capacidad que tiene el individuo para gestionar su aprendizaje y para hacerlo necesita de factores metacognitivos como el reconocimiento de sus procesos cognitivos. Se observa que para complementar esta capacidad de autonomía se requiere tanto de la metacognición como de la autorregulación.

### **7.8.2. Metacognición**

La **metacognición** permite que el estudiante desarrolle la capacidad de reconocer sus limitaciones y sus fortalezas para ser capaz de utilizar estrategias de aprendizaje que guíen el proceso. La metacognición es un proceso en el que el individuo es consciente de su propio aprendizaje, puede distinguir la forma en la que aprende, por ejemplo, a base de repeticiones, de organización de información, de comparaciones, entre otras estrategias.

El término de *acción* es relevante en teoría de la enseñanza y se relaciona con la metacognición, debido a que se considera como el control consciente y dirigido a la comprobación de cada una de las operaciones que se realizan en la asimilación del conocimiento a través de acciones. Las características básicas de la acción se determinan por la forma materializada, perceptiva, verbal o mental. En este proyecto se toma en cuenta la forma verbal externa de la acción porque indica la transformación de la acción hacia lo mental, es decir el conocimiento ya asimilado. En el caso de lenguas, la forma verbal es primordial, porque el estudiante debe estructurar frases coherentes y a partir de esta acción el individuo podrá interiorizar la acción (Talizina, 2009). Esta interiorización da pauta a que el sujeto puede utilizar el conocimiento o concepto en diferentes situaciones.

Entonces, dentro del curso de francés se utilizó para justificar la parte de lenguas extranjeras, la enseñanza basada en tareas en las que éstas se dividen en micro tareas y macro tareas. En las primeras se tiene como objetivo que el estudiante comprende vocabulario, puntos gramaticales y pronunciación para que pueda llevar a cabo una macro tarea. En la macro tarea el aprendiente pone a prueba los conocimientos adquiridos en las micro tareas. Por lo tanto, debe ser capaz de utilizar ese conocimiento en diversas situaciones comunicativas.

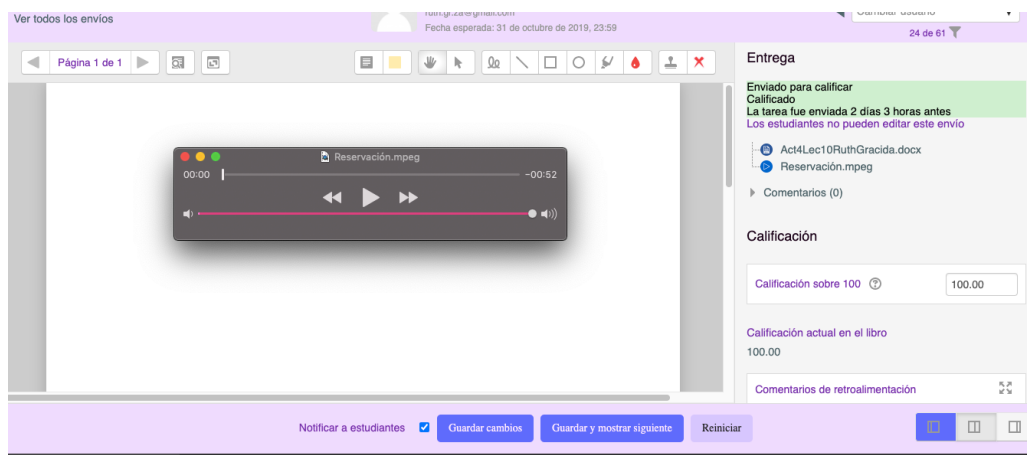


Figura 52. Macro tarea entregada por estudiante. Elaboración propia.

En la figura 52 se muestra una de las acciones realizadas por los estudiantes, en esta actividad se pidió realizar una grabación en la que pudiera demostrar los conocimientos adquiridos en las micro tareas. En estas últimas micro tareas, se realizó un repaso vocabulario de hoteles y reservaciones y en su grabación demostró que había sido capaz de utilizar esos conocimientos en una situación comunicativa de reservación de hotel. Para esto, se les pide visitar una página real de un hotel en la que pudieran observar los servicios y así, simular una reservación de ese mismo hotel. Se puede comprobar que el estudiante asimiló la información a través de las acciones de la lección.

En cuanto a los comentarios realizados por los aprendientes que se muestran en la Tabla 24 se muestra que en la parte metacognitiva han sido más conscientes de la manera en la que aprenden. También se menciona la identificación de estrategias para un mejor aprendizaje y dos de ellos mencionan la memorización como estrategia.

Osses y Jaramillo (2008) mencionan que la metacognición es el conocimiento que se tiene sobre sí mismo, hay que ser capaz de identificar las fortalezas y debilidades de la cognición. Por lo tanto, para algunos estudiantes ha resultado más benéfico utilizar estrategias de nemotecnia para aprender. En cada una de las lecciones del curso se ha añadido al final de la lección un espacio para valorar el desempeño de autoaprendizaje del estudiante.

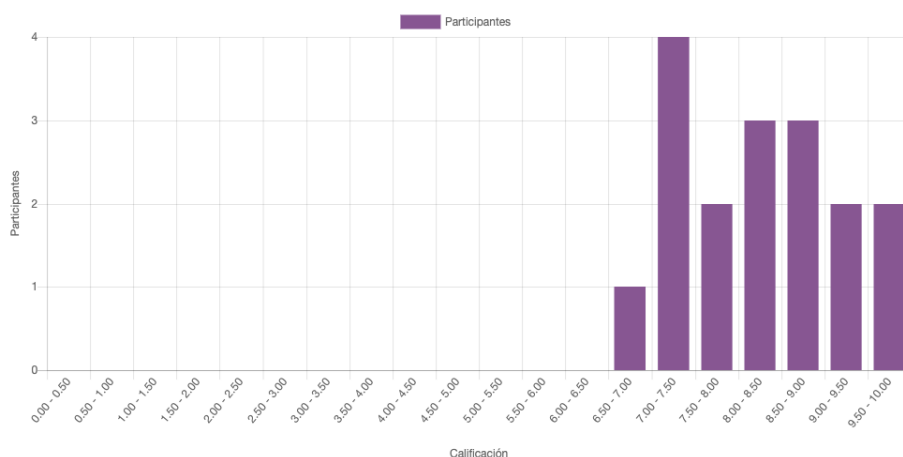


Figura 53. Autoevaluación de la lección 1. Elaboración propia

En la figura 53 se observa un gráfico de las calificaciones obtenidas por los estudiantes. En esta autoevaluación los estudiantes valoran cada elemento de autoaprendizaje. La calificación de 10 refleja que tienen un nivel de autoaprendizaje alto y la calificación 0 refleja que tienen un nivel de autoaprendizaje bajo. La mayoría de los participantes en esta evaluación tiene un 7 de calificación. Esto demuestra que han sido capaces de valorar su propio esfuerzo por lección en el curso. Es decir, han podido identificar sus áreas de oportunidad y fortalezas en su desempeño.

Fecha	¿Qué temas de la lección te han costado trabajo o has tenido dificultad para realizarlas?	
miércoles, 30 de octubre de 2019, 21:41	En los acentos y en identificar pronunciación	x
miércoles, 30 de octubre de 2019, 15:33	identificar audios	x
miércoles, 30 de octubre de 2019, 18:59	comprensión auditiva	x
miércoles, 30 de octubre de 2019, 09:36	Un poco	x
martes, 29 de octubre de 2019, 17:24		x
miércoles, 30 de octubre de 2019, 18:26	Aprender los diptongos.	x
jueves, 31 de octubre de 2019, 08:18	La cuarta lección un poco.	x
jueves, 31 de octubre de 2019, 14:27	por el momento ninguna	x

Figura 54. Identificación de temas complejos para estudiantes. Elaboración propia.

En la Figura 54 se muestran las dificultades que los estudiantes tuvieron durante la Lección. Esto muestra que han desarrollado su metacognición al ser capaces de identificar temas en los que se le ha dificultado su comprensión. Al reconocer los factores metacognitivos, es necesario el desarrollo de herramientas que permitan mejorar su aprendizaje y controlar elementos motivacionales. Estos pueden ser aplicados por el docente para que los estudiantes puedan, con el tiempo, utilizar herramientas que los inciten a seguir aprendiendo fuera de un contexto escolar.

### 7.8.3. Autorregulación

El control de las estrategias para mejorar su desempeño se relaciona directamente con la autorregulación. La **autorregulación** es la habilidad que tiene el sujeto para regular sus estrategias y mejorar su desempeño. La teoría de la enseñanza aporta elementos que permiten mejorar la autorregulación. La teoría menciona el control *corriente* es el momento de la retroalimentación donde se aprecia cómo se realiza la acción. Se deben dar a conocer los elementos que han sido aplicados de manera correcta o incorrecta, también dar elementos para que el estudiante realice esta retroalimentación. Se controlan las operaciones, pues estas forman parte de las acciones.

Ocasionalmente			
Nunca			
El estudiante ocasionalmente conjuga correctamente los verbos	El estudiante casi siempre conjuga correctamente los verbos	El estudiante siempre conjuga correctamente los verbos	El estudiante nunca conjuga correctamente los verbos
3 puntos	4 puntos	5 puntos	
El estudiante utiliza ocasionalmente el futuro próximo	El estudiante utiliza casi siempre el futuro próximo	El estudiante utiliza siempre el futuro próximo	El estudiante nunca utiliza el futuro próximo
3 puntos	4 puntos	5 puntos	
El estudiante ocasionalmente indica cómo llegar al punto marcado en el mapa	El estudiante casi siempre indica cómo llegar al punto marcado en el mapa	El estudiante siempre indica cómo llegar al punto marcado en el mapa	El estudiante nunca indica cómo llegar al punto marcado en el mapa
3 puntos	4 puntos	5 puntos	

Figura 55. Heteroevaluación de una macro tarea. Elaboración propia.

En la Figura 55 se muestra una heteroevaluación en donde, con ayuda de una rúbrica, se muestran los aspectos que el estudiante realizó en su trabajo. De la misma forma, se anexan comentarios para poder mejorar su trabajo. Con este tipo de retroalimentaciones el estudiante puede mejorar sus habilidades comunicativas. También, dentro de una tarea, se vigila el proceso que realiza durante la tarea y no sólo verificar el resultado final. Este tipo de control se relaciona directamente con el autocontrol o autorregulación, ya que el discente debe ser capaz de vigilar los pasos que realiza para llegar a su resultado final.

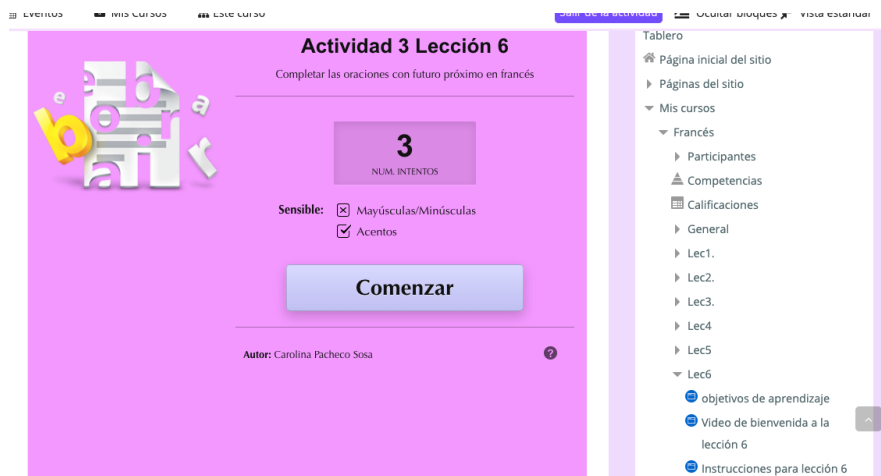


Figura 56. Micro tarea de la Lección 6. Elaboración propia

Por lo general, los estudiantes al tener oportunidades infinitas de realizar un ejercicio suelen cometer muchos errores. Para asegurar que el estudiante controla su desempeño desde el primer intento en las micro tareas, se han limitado la realización de estas actividades a 3 intentos. Con ello, los estudiantes autorregulan su desempeño desde el primer momento en el que realizan actividades. Esto se observa en la Figura 56 en donde los estudiantes realizaron las actividades en las que se autorregularon.

La autorregulación puede desarrollarse en pares o en equipo, porque al controlar las acciones de los compañeros, se controlan a sí mismos. Este control también puede causar motivación al estudiante al sentir la necesidad de ser corregido o guiado ya que mantiene el interés de saber si ha realizado una tarea correcta o incorrectamente (Talizina, 2009). Por lo tanto, el control tiene una función de retroalimentación como de motivación y por consiguiente el interés en el aprendizaje.

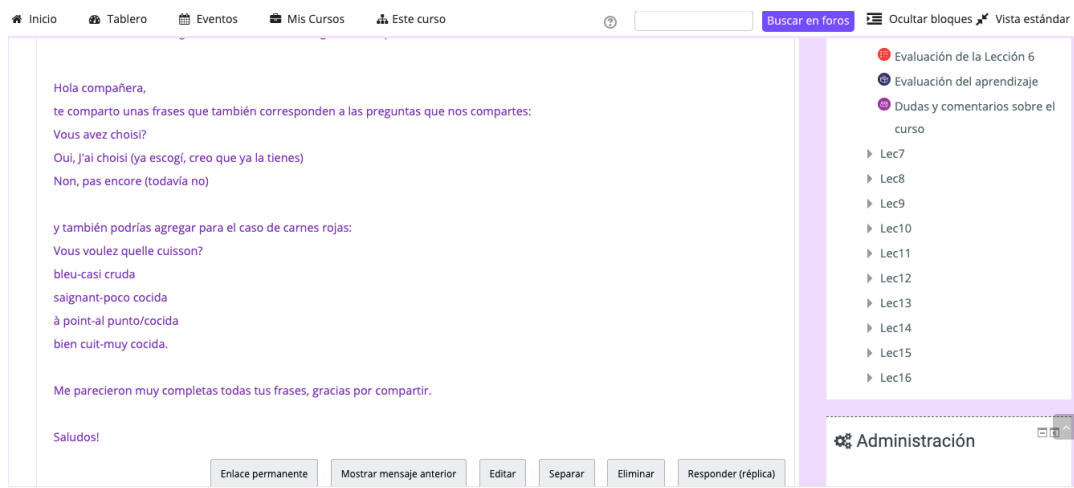


Figura 57. Participación de estudiantes en foro. Elaboración propia.

A partir de la interacción y participación en foros a partir del intercambio de actividades permite que el aprendiente pueda autorregular sus procesos cognitivos ya que es una motivación para que su trabajo sea de calidad desde un inicio. Al socializar la actividad suele poner mayor esfuerzo para obtener una mejor retroalimentación por parte de sus compañeros de clase.

Como se ha visto, las actividades desarrolladas han permitido un desarrollo de las habilidades de autoaprendizaje. Es importante una Base orientadora que de las herramientas necesarias para desarrollar la autonomía, metacognición y autorregulación. Está claro que estas habilidades se articulan para lograr un mejor resultado. Los comentarios de los estudiantes que finalizaron la mayor parte de actividades reflejan que han desarrollado con éxito su autoaprendizaje. Se observa que este proceso de autoaprendizaje requiere de herramientas sociales en las que el aprendiente encuentre un apoyo por parte de un guía y también por parte de los compañeros de clase. Se confirma que el diseño del curso de autoaprendizaje de francés ha logrado que los aprendientes mejoren sus habilidades de autonomía, metacognición y autorregulación. En cuanto a las habilidades comunicativas y de nivel de lengua se muestran a continuación.

### **7.9 Resultados y análisis de grupo experimental y grupo control**

En este apartado se muestran los resultados obtenidos en la prueba tipo DELF A1 y A2. Se ha realizado una depuración del grupo control. Esto debido a que es necesario que los grupos realicen las mismas pruebas antes y después del experimento. En algunos casos del grupo control, los estudiantes realizaban las primeras pruebas y no las últimas. Por lo tanto, para tener un resultado confiable, ha sido necesario identificar a todos los estudiantes que realizaron todas las pruebas iniciales; tanto en el grupo control como experimental.

Se ha realizado una selección dentro del grupo control de modo que empataran las mismas características de los estudiantes tanto de edad como sexo. En cuanto a la parte experimental se identifican también a los estudiantes que realizaron las actividades del curso en línea. Esto se ha realizado de esta manera porque es importante comparar los efectos del curso en línea sobre el proceso de autoaprendizaje de los aprendientes que sí estuvieron inmersos en el curso. De esta manera se puede observar claramente los efectos que tiene este diseño en línea en el desarrollo del autoaprendizaje. Son 12 estudiantes seleccionados tanto del grupo experimental como del grupo control.

Tabla 25  
*Resultados de la prueba A1 entre grupo control y experimental*

	Moda	Media	Varianza	Límite inferior	Límite superior
Grupo Análisis = Grupo Experimental	72.917	72.917	29.887	62.107	83.727
Grupo Análisis = Grupo Control	75.000	75.000	29.887	64.190	85.810

*Nota. Elaboración propia*

En la Tabla 25 se observa que hay una media de 72.917 en el grupo experimental, mientras que el grupo control obtiene 75.000. Esto significa que el grupo control ha obtenido un resultado mucho mayor en la prueba. Es necesario identificar en qué habilidades comunicativas han obtenido mejores resultados ambos grupos.

Tabla 26  
*Resultados de la prueba A1 entre grupo control y experimental en la comprensión escrita*

	Moda	Media	Varianza	Límite inferior	Límite superior
Grupo Análisis = Grupo Experimental	81.945	81.945	41.185	69.255	94.635
Grupo Análisis = Grupo Control	94.444	94.444	41.185	81.754	107.134

*Nota. Elaboración propia*

La Tabla 26 muestra de igual manera un mayor resultado en cuanto a la comprensión escrita con una media de 94.444 y el grupo experimental obtuvo una media de 81.945.

Tabla 27  
*Resultados de la prueba A1 entre grupo control y experimental en la comprensión oral*

	Moda	Media	Varianza	Límite inferior	Límite superior
Grupo Análisis = Grupo Experimental	77.858	77.858	51.271	63.699	92.016
Grupo Análisis = Grupo Control	85.862	85.862	51.271	71.703	100.020

*Nota. Elaboración propia*

En los resultados de la comprensión oral se puede ver que el grupo control tuvo un mejor resultado con 85.862 y el grupo experimental tiene una media de 77.858.

*Tabla 28  
Resultados de la prueba A1 entre grupo control y experimental en la gramática*

	Moda	Media	Varianza	Límite inferior	Límite superior
Grupo Análisis = Grupo Experimental	58.565	58.565	65.272	42.590	74.540
Grupo Análisis = Grupo Control	48.938	48.938	65.272	32.963	64.914

*Nota. Elaboración propia*

En los resultados del área gramatical se observa un cambio, ya que el grupo experimental cuenta con un mejor resultado con una media de 58.565 y el grupo control obtuvo 48.938 como media.

*Tabla 29  
Resultados de la prueba A1 entre grupo control y experimental en el vocabulario*

	Moda	Media	Varianza	Límite inferior	Límite superior
Grupo Análisis = Grupo Experimental	78.819	78.819	43.948	65.711	91.928
Grupo Análisis = Grupo Control	81.726	81.726	43.948	68.617	94.834

*Nota. Elaboración propia*

La media del resultado de vocabulario ha sido mayor en el grupo control con 81.726 y el grupo experimental tuvo 78.819. Hasta ahora, se puede observar que el grupo control obtuvo un mejor resultado en las habilidades comunicativas. Hay ciertas variables que al momento de seleccionar y empatar ambos grupos no se han podido controlar. Tal es el caso de 2 estudiantes del grupo control que han mencionado en el cuestionario pre-test que tienen certificación en un nivel básico de francés. Dentro del grupo experimental ningún estudiante tiene una certificación o conocimiento previo del idioma. Por lo tanto, es una posibilidad que el resultado de la prueba tipo Delf A1 haya sido mayor para grupo control por sus antecedentes de nivel de lengua.

Tabla 30  
*Resultados de la prueba A2 entre grupo control y experimental*

	Moda	Media	Varianza	Límite inferior	Límite superior
Grupo Análisis = Grupo Experimental	55.585	55.585	19.175	46.926	64.244
Grupo Análisis = Grupo Control	53.610	53.610	19.175	44.951	62.269

*Nota. Elaboración propia*

En la prueba tipo Delf A2, el grupo experimental ha obtenido un resultado mayor con una media de 55.585 en comparación con el grupo control que ha alcanzado una media de 53.610. Con este resultado se puede destacar que los estudiantes han obtenido los conocimientos de la lengua francesa en un nivel básico.

Tabla 31  
*Resultados de la prueba A2 entre grupo control y experimental en la comprensión escrita*

	Moda	Media	Varianza	Límite inferior	Límite superior
Grupo Análisis = Grupo Experimental	44.445	44.445	122.302	22.577	66.313
Grupo Análisis = Grupo Control	58.333	58.333	122.302	36.466	80.201

*Nota. Elaboración propia*

En la Tabla 31 se muestra que el grupo control ha obtenido una media de 58.333 y el grupo experimental ha alcanzado 44.445. Una explicación a este resultado podría estar relacionado con la clase de actividades que se diseñaron en el curso. Estas actividades han sido enfocadas en la mejora de comprensión oral, gramática y vocabulario porque al ser un nivel básico se busca la adquisición de estos elementos para una producción oral o escrita.

Tabla 32  
*Resultados de la prueba A2 entre grupo control y experimental en la comprensión oral*

	Moda	Media	Varianza	Límite inferior	Límite superior
Grupo Análisis = Grupo Experimental	49.405	49.405	143.013	25.758	73.052
Grupo Análisis = Grupo Control	34.723	34.723	143.013	11.076	58.369

*Nota. Elaboración propia*

La comprensión oral ha sido mejor desarrollada por el grupo experimental que obtuvo una media de 49.409 y el grupo control tuvo 34.723. La diferencia de los resultados es significativa y muestra un mejor desarrollo de esta habilidad en el grupo experimental.

Tabla 33

*Resultados de la prueba A2 entre grupo control y experimental en la gramática*

	Moda	Media	Varianza	Límite inferior	Límite superior
Grupo Análisis = Grupo Experimental	69.727	69.727	48.433	55.965	83.488
Grupo Análisis = Grupo Control	57.114	57.114	48.433	43.353	70.875

*Nota. Elaboración propia*

La gramática es otro punto que se ha desarrollado en el curso en línea a partir de actividades y el formato explicativo para poder desarrollar las habilidades comunicativas. Fue necesario que el estudiante pudiera fortalecer la parte gramatical porque es la base para la producción de la lengua. Cuando hablamos en nuestra lengua no se tiene la consciencia sobre la manera en la que lo realizamos y en el aprendizaje de una lengua extranjera es necesario que el estudiante sea consciente de la forma en la que produce los mensajes. Al ser conscientes, se desarrolla la metacognición que conlleva el proceso de conocimiento sobre los propios procesos cognitivos.

Tabla 34

*Resultados de la prueba A2 entre grupo control y experimental en el vocabulario*

	Moda	Media	Varianza	Límite inferior	Límite superior
Grupo Análisis = Grupo Experimental	39.861	39.861	93.895	20.700	59.021
Grupo Análisis = Grupo Control	35.278	35.278	93.895	16.118	54.439

*Nota. Elaboración propia*

El resultado de la parte de vocabulario también es mayor en el grupo experimental con una media de 39.861 y el grupo control obtuvo 35.278. Los resultados manifiestan un

mejor desempeño en el grupo experimental. El nivel de lengua ha sido superior en la mayoría de las habilidades evaluadas en la prueba tipo Delf A2.

Se han mostrado los resultados obtenidos en las pruebas tipo Delf A1 y A2 de los grupos experimental y control. En la prueba A1, el grupo control tuvo un resultado mayor que el otro grupo. En la prueba tipo A2, ocurre lo contrario, el grupo experimental obtiene mejor resultado. Han sido varios factores los que han podido incidir en los resultados. A pesar de haber colocado a los sujetos del grupo control con características que coinciden tanto en edad, sexo y en resultados de primeras pruebas de autorregulación hay ciertos elementos que es complejo controlar.

Ha sido pertinente seleccionar al grupo control con el mismo número de sujetos que el grupo experimental. Para realizar las equivalencias se tomó en cuenta el sexo, edad e incluso los resultados obtenidos en las primeras pruebas de autoaprendizaje. Es decir, se consideró un resultado equivalente en los sujetos en tanto al nivel obtenido en la prueba de la Torre de Hanoi y la prueba D2. Sin embargo, hay factores que se complejizan controlar como el conocimiento previo de la lengua en los participantes del grupo control (2 estudiantes contaban con una certificación del idioma básico), por lo que explica el resultado de la primera prueba tipo Delf A1, sin embargo, estos resultados dejaron de ser significativos en el análisis de resultados de la prueba DELF A2. Dado que la muestra final comparada fue reducida, esto fue considerado como un elemento atenuante para no realizar un análisis estadístico final.

#### **7.10 Resultados y análisis de autoaprendizaje en grupos experimentales (mismas condiciones)**

Como se ha podido ver en resultados y análisis previos, el grupo control estuvo fuera de la realización de actividades en el curso en línea. Se ha analizado el resultado del nivel de lengua mediante la prueba DELF. A pesar de que el grupo control no tomara el curso, ha alcanzado un nivel de francés debido a que también el grupo ha tomado clases presenciales del idioma. No obstante, se tomó la decisión de analizar el desempeño de autoaprendizaje del curso con el mismo grupo experimental que no terminó el curso. Es decir, comparar el desempeño de

autoaprendizaje de los 39 estudiantes que no terminaron el curso con los 12 estudiantes que realizaron el 80% de actividades del curso. Esto porque ambos grupos se han encontrado en las mismas condiciones. Es decir, tuvieron acceso al curso y la posibilidad de desarrollar el proceso de autoaprendizaje

Para realizar este análisis se toma en cuenta las tres habilidades siguientes: autonomía, metacognición y autorregulación. Ya se ha señalado que en cada lección se desarrollan estas tres habilidades. Entonces, se miden estas habilidades de acuerdo al desempeño de las actividades en las lecciones. La autorregulación es la habilidad que permite al estudiante controlar su aprendizaje con la utilización de estrategias. En el caso del curso en línea se observa al mantener un nivel constante de desempeño. La metacognición consiste en determinar la manera en la que se aprende, es decir, el estudiante conoce sus fortalezas y áreas de oportunidad en sus procesos cognitivos. Se valora al momento en el que el estudiante se auto evalúa en los espacios de auto evaluación. Mientras que la autonomía es la habilidad que tiene el estudiante para aprender por sí mismo; para ello se considera la toma de decisiones con responsabilidad, la administración del tiempo que dedica para estudiar o realizar actividades, la organización, entre otros. Por lo tanto, el estudiante entrega sus actividades en tiempo y forma. En la Tabla 35 se muestran la forma en la que se ha proporcionado el puntaje para realizar el análisis.

Tabla 35  
*Puntaje que obtienen de acuerdo a desempeño por Lección*

	Autorregulación	Metacognición	Autonomía
Excelente desempeño (3 puntos)	Realiza la actividad con un buen resultado y controla de manera consciente la actividad	Identifica de manera clara sus áreas de oportunidad en la evaluación de aprendizaje o foro de dudas	Entrega en tiempo y forma la actividad final de la lección
Regular desempeño (2 puntos)	Realiza la actividad con un resultado bajo y bajo control debido a la forma impulsiva de realizar el ejercicio	Identifica de manera somera sus áreas de oportunidad en la evaluación de aprendizaje o foro de dudas	Entrega a destiempo la actividad

Bajo desempeño (1 punto)	No se muestra habilidad (no entrega)	No identifica sus áreas de oportunidad a través de la evaluación de aprendizaje o foro de dudas	No se muestra habilidad (no entrega)
--------------------------	--------------------------------------	---	--------------------------------------

Nota. Elaboración propia

Se analiza cada una de las lecciones y desempeño de los estudiantes. Se les proporciona el puntaje de acuerdo a sus resultados por lecciones. Al final de obtiene una media por lección y por estudiante. En la Figura 58 se muestra el vaciado de los puntajes por lección.

Lección 1	Lección 2	Lección 3	Lección 4	Lección 5	Lección 6	Lección 7	Lección 8	Lección 9	Lección 10	Lección 11	Lección 12	Lección 13	Lección 14	Lección 15
2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1
2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1
1	1	2	1	2	2	3	1	2	2	2	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1
2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
3	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	1	1	1	1	1
2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Figura 58. Puntaje que muestra desempeño por estudiante. Elaboración propia.

Como primer análisis se muestran las siguientes gráficas que manifiestan claras diferencias en el desempeño de autoaprendizaje en ambos grupos.

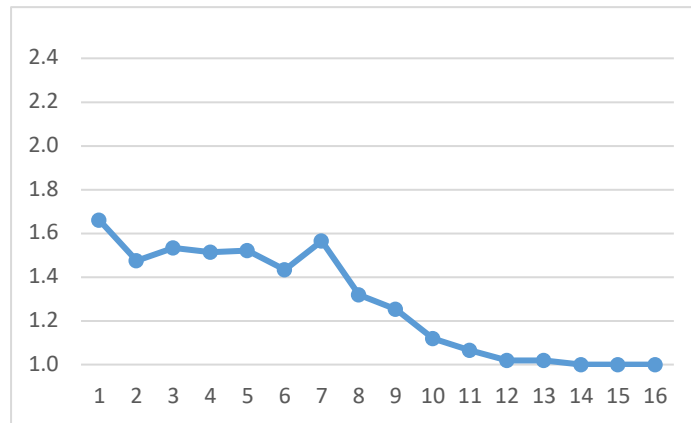


Figura 59. Gráfica de desempeño de grupo que no finalizó actividades del curso. Elaboración propia.

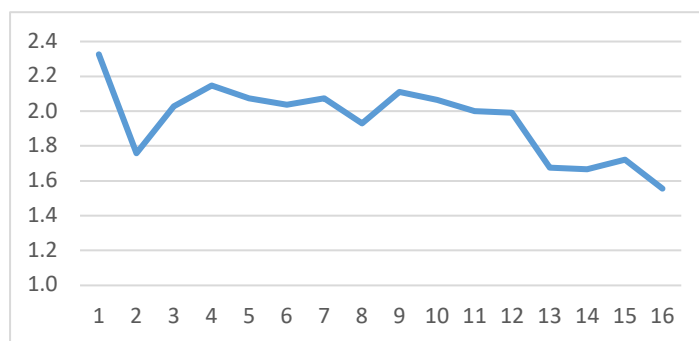


Figura 60. Gráfica de desempeño de grupo que finalizó la mayor parte de actividades del curso. Elaboración propia.

Se observa que ambos grupos experimentales tuvieron un desempeño de autoaprendizaje variado. En la Figura 59 se muestra el desempeño que tuvieron los estudiantes experimentales que no terminaron el curso. Desde un comienzo su desempeño fue bajo a comparación del otro grupo. También se observa que su desempeño en las últimas semanas bajó por completo. Por el contrario, en la Figura 60 se observa que el grupo que terminó el 80% de actividades mantuvo hasta la lección 12 un desempeño constante. En ambos grupos el desempeño baja a partir de las últimas lecciones, sin embargo, el grupo que finalizó casi todas las actividades trabajó todavía en las últimas actividades con un desempeño más bajo.

Para realizar el análisis se utiliza la prueba T para muestras independientes. Se comparan ambos grupos: grupo experimental que finalizó el curso y grupo que no finalizó. Los resultados muestran una diferencia significativa al observar que el P valor es menor que 0.05. Esto indica que el grupo experimental que finalizó la mayor parte de las actividades

desarrolla habilidades de autoaprendizaje. Por lo tanto, se comprueba con este resultado la hipótesis alternativa.

El fenómeno de tener un desempeño más bajo en las últimas actividades acaeció en ambos grupos. Una de las variables que ocasionó este fenómeno es que los estudiantes obtendrían un 20% de su calificación en la materia de fonética además que al mismo tiempo y en presencial debían asistir a sus clases. Por lo tanto, el resultado refleja dos cosas: el realizar las actividades no tendría algún beneficio significativo en su calificación de fonética y el segundo motivo y sobre todo como explicación de su desempeño final es periodo de evaluación final en donde debían entregar proyectos y actividades en sus otras materias.

A pesar de estas observaciones, se muestra que dentro del grupo experimental que terminó la mayor parte de las actividades se encuentran estudiantes que obtuvieron un desempeño metacognitivo bajo y regular en las primeras pruebas. Esto muestra que el curso ha beneficiado al desarrollo de habilidades que no fueron mostradas al comienzo. El desarrollo de éstas comprueba que la Teoría de la enseñanza proporciona la orientación necesaria para que el docente, en la organización e implementación del curso para la construcción del autoaprendizaje logre su objetivo y proporcione una guía para la adquisición del conocimiento en el estudiante.

## **CAPÍTULO VIII CONCLUSIONES**

Esta investigación responde a la necesidad de desarrollar habilidades en estudiantes que requieren ser más independientes en su proceso de aprendizaje de lenguas. Para lograrlo, ha sido necesario hacer un recorrido sobre propuestas que buscarán desarrollar habilidades de autoaprendizaje. En el primer capítulo de Estado del Arte se mostraron reflexiones sobre la importancia de los idiomas en el aspecto social e individual, en adelante se muestra el lugar que ocupa el idioma francés en México y en última instancia, se señala los métodos utilizados para la enseñanza de idiomas.

De los datos más relevantes del Estado del Arte se observa que existe una hegemonía lingüística que provoca desigualdad de lenguas. Esto conlleva a una falta de interés lingüístico, propagación de lenguas dominantes, falta de reconocimiento, represión de lenguas poco habladas que causa la pérdida de la diversidad cultural (Hammel, 2008). El aprendizaje de lenguas permite conocer diversas realidades sociales que permite desarrollar un pensamiento crítico. Por lo tanto, el docente puede despertar el interés por el aprendizaje del idioma a un nivel mucho más cultural. El aprendizaje de un idioma desarrolla flexibilidad cognitiva en la cual puede existir una transferencia de conocimientos lingüísticos (D'Andrea, Garré y Rodríguez, 2012). Así que, el aprendiente puede mejorar las habilidades de la segunda lengua y de su propia lengua materna.

En México, la hegemonía del idioma inglés es innegable, sin embargo, el idioma francés empieza a tener importancia y es visto al incrementarse la demanda de presentación de certificaciones de ese mismo idioma (Capdepon, 2011). Es importante, fomentar la diversidad cultural y conviene ser considerada por políticas culturales y educativas, de modo que se normalicen lineamientos que promuevan la enseñanza de lenguas.

Hay teorías que han guiado la enseñanza de lenguas, a saber: teoría conductista, teoría innatista, teoría del monitor y teoría interaccionista. A partir de estas teorías se crearon enfoques y métodos para la enseñanza. Los métodos que se utilizan más son los tradicionalistas, lo que ocasiona que el aprendiente sea un sujeto poco activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario que el estudiante se muestre independiente,

autónomo y activo en el proceso educativo. Estas habilidades le permitirían ser una persona capaz de aprender con estrategias de autoaprendizaje.

En el segundo capítulo del Estado del Arte se muestran investigaciones que buscan lograr un autoaprendizaje de lenguas para mostrar el estado actual de este proceso. En diversas investigaciones se muestran términos diversos como aprendizaje autodirigido. En esta investigación se ha señalado que el autoaprendizaje es un proceso en el que el individuo debe tener desarrolladas 3 habilidades: autonomía, autorregulación y metacognición.

En cuanto a las investigaciones revisadas relacionadas con el tema, abordan estos conceptos de forma individual. Es decir, las investigaciones tocan el tema de autonomía solamente o metacognición. El término de autoaprendizaje es poco utilizado en las investigaciones. Además, los resultados de investigaciones muestran cómo los estudiantes logran realizar tareas, pero el proceso de metacognición o autonomía carece de profundidad. De igual manera, las investigaciones consultadas consideran sólo una habilidad comunicativa. El aprendizaje de la lengua requiere de diversas habilidades comunicativas como lo es la comprensión de la lengua, la comprensión escrita, la producción escrita y la producción oral. En las investigaciones examinadas también se observa la búsqueda de una autonomía veloz, ya que se da por hecho que el estudiante va a ser autónomo simplemente con solicitarlo.

Al tomar en cuenta estas observaciones, se ha buscado realizar una propuesta que permita llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el aprendiente tenga un papel activo en su aprendizaje. De modo que logre el desarrollo de la autonomía, que pueda ser capaz de observar su proceso de aprendizaje (metacognición) y utilice estrategias para regular su aprendizaje (autorregulación). En cuanto a la parte de la lengua, se ha buscado anexar más habilidades comunicativas que permitan una comunicación en un contexto real.

El tercer capítulo del Estado del Arte toma en cuenta a las TIC, puesto que es una parte esencial en la investigación. Se revisaron investigaciones en donde se utilizan las TIC para la enseñanza de lenguas. Hay que recalcar que el uso de la tecnología para el aprendizaje no proporciona innovación y el uso de las TIC en un ambiente educativo es complejo porque se deben tomar en cuenta varios elementos. La innovación se presenta con una dinámica

diferente. En la presente investigación se conjugaron diversos elementos que la hacen novedosa.

En los estudios analizados se puede observar que el uso de las TIC en el proceso educativo es poco innovador. La utilización de las TIC para los procesos educativos debe radicar en el diseño pedagógico instruccional. La mayoría de las investigaciones revisadas muestran un diagnóstico en la utilización de las TIC. Se dan a conocer las perspectivas y opiniones sobre el uso de Tecnologías en la enseñanza de lenguas. Los diagnósticos dan cuenta del interés de los estudiantes y de los docentes en la utilización de recursos tecnológicos. El uso dado por los actores educativos es para acumular la información. Es decir, los docentes suelen almacenar información en plataformas para que el aprendiente pueda consultar esa información. La utilización de las TIC debe ser un proceso planeado, en donde se tomen en cuenta diversos aspectos que permitan al estudiante autoaprender.

El capítulo cuarto de contexto fue dividido en tres apartados. El primer objetivo específico se contrasta ontológicamente el concepto de autoaprendizaje en lenguas extranjeras desde el contexto nacional y supranacional con una visión educativa. El segundo objetivo específico compara el desarrollo de las TIC en el ámbito local respecto del internacional con un enfoque político-económico. En el tercer objetivo específico se indica una interpretación del contexto de autoaprendizaje en las lenguas extranjeras con el uso de las TIC en el plano local respecto del internacional con una perspectiva cultural.

En tanto al primer objetivo de la parte de contexto se puede concluir a través del análisis que la autonomía y autoaprendizaje en lenguas en Europa difiere del latino y mexicano. En primer lugar, en Europa existen organismos dedicados a promover el aprendizaje de lenguas extranjeras. Existe un marco que establece los niveles de competencias lingüísticas que los estudiantes desarrollan. Estos niveles son la referencia para la creación de cursos, exámenes y certificaciones. De igual manera, las instituciones que promueven la enseñanza y aprendizaje de lenguas mencionan las necesidades actuales en el proceso educativo.

La diferencia con América Latina y México reside en la creación de espacios externos a las aulas en donde el estudiante sea el encargado de llevar a cabo su propio aprendizaje con

ayuda de un facilitador. Tal es el caso de las Salas o Centros de Autoacceso en donde se encuentra material o recursos didácticos y tecnología que el estudiante puede utilizar para autodirigir su aprendizaje. El docente desconoce si el estudiante ha logrado una autonomía de aprendizaje por lo que no hay oportunidad de retroalimentación y evaluación.

En cuanto al segundo objetivo del apartado de contexto se puede concluir que algunos escenarios europeos buscan acercar la tecnología no sólo a centros educativos sino también a la ciudadanía de manera que haya un desarrollo educativo continuo. Es por eso que existen políticas encargadas de dar seguimiento a estos programas. Así que, instituciones y organismos encargados de promover la enseñanza y aprendizaje de lenguas se encargan de incorporar lo que sus políticas señalan con respecto al uso de la Tecnología.

En referencia al tercer objetivo contextual se observa que en Europa existe más apoyo a políticas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La importancia de aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa reside en la relación que hay entre diversos países. También ha directrices para el uso de la Tecnología. Por el contrario, en países latinoamericanos y México la tecnología se considera para fomentar otras modalidades de aprendizaje. Se busca aumentar la matrícula a través de la creación de modalidades a distancia e híbrida. La enseñanza de lenguas carece de directrices a nivel nacional. De manera general, se menciona la importancia de los idiomas, pero no se indica cómo lograr aprenderlo o qué se tiene que hacer para lograrlo. Algunas universidades promueven y se interesan en el aprendizaje de lenguas. Sucede lo mismo con el uso de las TIC, solamente los centros de autoacceso buscan fomentar el aprendizaje de lenguas y autonomía a través de la tecnología.

A nivel nacional, la universidad privada hace más énfasis en el uso de la tecnología y considera como profesor al individuo necesario para el desarrollo de habilidades en el aprendiente. Existe poca información sobre las habilidades docentes y la tecnología. Esto es notorio dentro de las universidades públicas en las que las habilidades docentes de modalidad escolarizada se alejan de la tecnología. Es una habilidad que carece de una presencia oficial dentro de las directrices, en un currículo oculto se observa la necesidad de desarrollo de

habilidades en el uso de tecnología para el aprendizaje. Los jóvenes acceden a la tecnología, pero el uso que le dan es para entretenimiento o para socializar.

Al considerar los elementos del Estado del Arte y Contexto, se puede aseverar que la presente investigación sobre autoaprendizaje es un aporte importante a la comunidad educativa. La investigación de lenguas y tecnología es un área poco explorada y cada aporte es un paso significativo en el área de idiomas, que en la actualidad es poco vista por las políticas educativas en nuestro país. Para consolidar la investigación se tomó en cuenta la teoría de la enseñanza para guiar la parte de autoaprendizaje.

La teoría de la enseñanza fundamenta la parte de la conformación del autoaprendizaje. Esta teoría establece tres principios: la relación inseparable de la psique con la actividad, la naturaleza social del desarrollo psíquico del ser humano y la unidad de la actividad psíquica y actividad externa.

El primer principio hace referencia al conjunto de acciones y operaciones llevadas a cabo por un motivo para llegar a un objetivo. Este conjunto de acciones llamado actividad permite al hombre relacionarse con lo externo en donde el individuo tiene un papel activo con el fin de transformar la actividad externa y por consiguiente el resultado o la experiencia se incorporan a su actividad psíquica. El segundo principio indica que el desarrollo del ser humano no se da de manera innata, sino que a través de una experiencia externa y social. El tercer principio señala que la actividad psíquica y actividad externa son inseparables. Esto quiere decir que la actividad psíquica contiene elementos de la actividad externa y ésta última contiene elementos de la actividad psíquica (Talizina, 2009). En el caso de la actividad de aprendizaje, el individuo relaciona los procesos cognitivos con las tareas o acciones que ejecuta.

Para lograr estos principios es necesario que el estudiante ejecute tareas para lograr la asimilación del conocimiento. Cuando el aprendiente logra asimilar los conocimientos puede utilizar éstos en actividades de la vida cotidiana. Para ello fue necesario la orientación para alcanzar el objetivo que consistía en la realización de tareas. Por lo tanto, la Base Orientadora da las condiciones que orientan la acción para la solución de problemas o cumplimiento del objetivo deseado. Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso

se debe garantizar la orientación, la ejecución y el control. Por lo tanto, en la presente investigación, el docente guía llevó a cabo la orientación, el estudiante ejecuta la tarea y controla su proceso de aprendizaje. Entonces, la teoría de la enseñanza aporta elementos para el desarrollo del autoaprendizaje a través de elementos que propone la teoría. Estos elementos son el carácter consciente para el desarrollo de la metacognición. La Base Orientadora para el desarrollo de la autonomía y el control para la autorregulación. Dentro de esta misma teoría también se proponen otros elementos, ya mencionados en el capítulo de teoría, que dan solidez a cada habilidad de autoaprendizaje.

Se ha tomado en cuenta el enfoque basado en tareas para fundamentar la parte de la enseñanza de lenguas en conjunto con la teoría de la enseñanza. El término “tarea” hace referencia a un conjunto de actividades con secuencia en las que se plantean problemas con el fin de utilizar procesos cognitivos y comunicativos (Candlin, 1990). Este conjunto de operaciones que realiza el estudiante le permite lograr un objetivo relacionado con situaciones de la vida real. Se han encontrado puntos de encuentro entre la teoría de la enseñanza y el enfoque basado en tareas. Ambos se complementan y permiten el desarrollo de autoaprendizaje como habilidad y el desarrollo de la lengua.

Para el diseño del curso en línea se ha fundamentado a partir de la teoría de la enseñanza. La perspectiva constructivista incita al estudiante a ser autónomo, independiente, autorregulado capaz de aprender a aprender. El aprender a aprender indica la capacidad para reflexionar sobre la manera en la que se aprende mediante ciertas estrategias. Estas estrategias son procedimientos que el estudiante ocupa de forma consciente (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Al tomar en cuenta estos elementos se ha realizado el diseño del curso en la plataforma de Moodle que permite albergar el curso a partir de lecciones y actividades lo que ha permitido que el aprendiente gestione su propio aprendizaje.

Esta investigación utiliza un modelo cuantitativo y método cuasi-experimental. Se ha realizado un post-test para conocer el nivel final de lengua adquirido. Este proyecto de investigación ha sido guiado por el objetivo general de investigación en el que se ha valorado si la teoría de la enseñanza coadyuva en el desarrollo de autoaprendizaje del francés en el nivel superior. Se ha cumplido este objetivo de investigación conducido por los objetivos

específicos y comprobada la hipótesis de trabajo. *En primer lugar*, se ha determinado el nivel de autoaprendizaje en estudiantes en educación superior. Para lograrlo se han realizado un cuestionario y dos pruebas previas de autoaprendizaje. El cuestionario busca conocer algunos elementos como el conocimiento de la lengua y nivel de autoaprendizaje de los estudiantes. Este cuestionario mostró como resultado significativo que la mayor parte de los sujetos de investigación necesita el apoyo de un profesor durante su proceso de aprendizaje. A pesar de tener acceso a la tecnología, es necesario aprender a utilizar la tecnología en un ambiente educativo. Los estudiantes como recién ingresados a la facultad de lenguas mencionaron tener nulo o poco conocimiento del francés.

En el primer cuestionario mostró un resultado más subjetivo con los comentarios y percepciones de los aprendientes. Para confirmar estas aseveraciones se aplicaron dos pruebas. A partir de la prueba D2 se determinó que había falta de motivación para mantener el mismo desempeño en la realización de la actividad. Era necesario motivar al estudiante a partir de actividades que cumplan con sus intereses. En el caso de la prueba de la Torre de Hanoi se hizo un análisis de las estrategias metacognitivas en donde se identificó un rendimiento promedio. Así que fue necesario potenciar esas habilidades para un mejor desempeño.

*En segundo lugar*, el primer objetivo específico ha sido diseñar una propuesta de autoaprendizaje del francés en un entorno virtual con el aporte de la teoría de la enseñanza. Se ha creado un curso en línea conducido por elementos de la teoría de la enseñanza para el desarrollo del autoaprendizaje, el enfoque basado en tareas fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y la perspectiva constructivista guía la utilización de elementos tecnológicos para el ámbito educativo. Para la creación de la herramienta virtual, se optó por contactar a un profesional para el traslado del diseño instruccional a la Plataforma empleada.

La evaluación del contenido del curso y del diseño fueron llevados a cabo por expertos en cada área. La valoración por parte del diseñador instruccional muestra que el diseño es idóneo para alcanzar los objetivos del curso. Cada una de las categorías cumple de forma adecuada con los criterios de calidad, organización e instrucciones para dar

oportunidad de adquirir una lengua. La evaluación de la experta en contenido muestra la coherencia en el orden de temas, hay una secuencia didáctica lógica, los elementos tecnológicos son fáciles de comprender, las actividades suscitan el autoaprendizaje gracias a las instrucciones claras, el nivel de la lengua es adecuado para el nivel básico y se promueven las habilidades comunicativas. Al tener en claro una evaluación positiva, se ha procedido a la implementación del curso.

En *tercer lugar*, el objetivo específico ha indicado implementar la propuesta de autoaprendizaje del francés en un entorno virtual con el aporte de la teoría de la enseñanza. La implementación tuvo lugar en la Facultad de Lenguas en la Licenciatura de Enseñanza de Francés en estudiantes de primer semestre. Se obtuvo el apoyo de dos profesoras de francés en la materia de Fonética y Fonología para que sus estudiantes pudieran ser parte de esta propuesta, tanto de grupo control como del experimental. Las profesoras contribuyeron a la materialización del presente trabajo, al otorgar el 20% de calificación de su materia al curso en línea, así que los estudiantes se mostraron al inicio, optimistas al tener la oportunidad de participar en un curso que les aportaría beneficios para su nivel de francés. No obstante, no todos los estudiantes decidieron participar en el curso, decisión que fue respetada por las docentes en sus respectivos cursos. *Finalmente*, para evaluar el nivel de francés y autoaprendizaje obtenido en el curso, se aplicó un instrumento de evaluación para valorar el dominio del francés. Se realizó la valoración de su nivel de francés con una prueba tipo Delf A1 y A2.

Se aplicaron diversos instrumentos para la comparación de resultados. En el cuestionario previo al curso en línea, se obtuvo como información relevante que la mayoría de los estudiantes carecían de conocimientos en el idioma francés y mostraban interés por tener un acompañamiento en el aprendizaje. Con la finalidad de conocer más a detalle sobre las habilidades de autoaprendizaje, se realizaron pruebas para determinar el nivel de metacognición y autorregulación previo a la implementación del curso.

Para el análisis de la primeras pruebas previo al curso se obtuvieron descriptores básicos (media y desviación típica) y frecuencia. Se usaron también el ANOVA bivariado para analizar las posibles diferencias entre variables. En la prueba D2, se observa que previo

al curso existe falta de concentración para mantener el mismo desempeño en la realización de la actividad. Esto indicó una falta de autorregulación en toda la muestra.

En cuanto a la prueba de Torre de Hanoi para establecer criterios de metacognición, se observaron tres tendencias posibles. La primera consta de un deficiente desempeño metacognitivo, en el que se cometen errores y atienden inadecuadamente a las reglas o instrucciones. La segunda indica un regular desempeño metacognitivo y muestra poca reflexión al momento de realizar alguna actividad. La tercera tiene un excelente desempeño metacognitivo en el que el sujeto se implica en la actividad.

Se optó por dividir en dos secciones el grupo experimental con fines pedagógicos dentro del curso en línea. Por lo tanto, los sujetos de investigación se distribuyeron en dos grupos experimentales y en un grupo control. En cada grupo experimental se ubicó la misma cantidad de personas con diferentes desempeños. Se realizó el análisis de una Lección con resultados significativos dentro del curso. El desarrollo de las habilidades de autoaprendizaje es mostrado al realizar y entregar la mayor parte de las actividades. El aprendiente que entregó en tiempo y forma, se considera un sujeto que tiene desarrollado una autonomía, ya que realizó las actividades conforme a una adecuada toma de decisiones y organización de tiempo para el cumplimiento de las actividades. La autorregulación como la habilidad que posibilita la mediación de procedimientos errados realizados por estudiantes fue muy significativa en este caso. La autorregulación se suscita cuando se previenen posibles errores. Así que las actividades interactivas poseen de uno a dos intentos.

Para analizar los resultados de las actividades interactivas se obtuvieron la media y la frecuencia. Los datos muestran resultados favorables en sus puntajes. Es una señal del esfuerzo del aprendiente, puesto que, para obtener un resultado positivo, fue necesario que el estudiante invirtiera algunas horas en la revisión del material que incluye, el temario, los objetivos, el video explicativo y material de apoyo.

También se considera importante el desarrollo de la lengua. Para valorar el desarrollo de la Lengua se ha utilizado una prueba tipo DELF. Para el análisis se obtuvo la media, y también se realiza la prueba T para muestras independientes. El resultado de esta prueba no muestra diferencias significativas posiblemente debido a que los estudiantes también tenían

cursos presenciales de francés. Para conocer el nivel de autoaprendizaje obtenido se comparan los resultados de estudiantes que completaron el 80% de actividades y los estudiantes del grupo control que completaron cuestionarios.

De igual manera, se tomó la decisión de comparar el grupo experimental que finalizó la mayor parte de las actividades del curso con el grupo experimental que no terminó las actividades. Esto para comparar ambos grupos que estuvieron en las mismas condiciones. Aquí se muestra un resultado significativo con P valor menor a 0.05 en la prueba T de muestras independientes. Esto indica que el grupo que finalizó la mayor parte de actividades mantuvo un ritmo constante en las habilidades de autoaprendizaje.

Con estos resultados se confirma que la hipótesis alternativa ha sido validada. Ésta señala que la teoría de la enseñanza como método innovador permitirá mayor autoaprendizaje del francés en el nivel superior con modalidad a distancia. Si bien, han sido varios estudiantes que desertaron el curso en línea, aquellos que continuaron mostraron mejores resultados en de autoaprendizaje. Se dio la posibilidad a todos los estudiantes de ser beneficiados por este curso en línea, pero han sido diversos factores que han intervenido para que abandonaran el curso.

Esta investigación ha aportado elementos de innovación con la utilización de la teoría de la enseñanza adaptada a un ambiente virtual para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. La ventaja de este curso en línea es que puede ser ofertado a estudiantes interesados en el aprendizaje del francés. En este proyecto se ha decidido trabajarlo con individuos de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés. Sin embargo, al tener como fin el aprendizaje de la lengua es flexible a ser aplicado a sujetos que se interesen en aprender la lengua para un fin comunicativo porque las actividades están diseñadas para poder comunicarse en un contexto real. De igual forma, un aporte importante es que esta investigación da pautas a docentes de conseguir que el estudiante adquiera herramientas no sólo para adquirir conocimientos, sino también para obtener habilidades de autoaprendizaje que son necesarias para diferentes ámbitos de la vida. Estas pautas pueden ser adoptadas en la preparación y desarrollo de cursos por los docentes, ya que son indicadores que están a la mano de cualquier contexto.

Cabe destacar que este curso fue aplicado previo a la situación de la pandemia. En la situación actual esta propuesta puede beneficiar a más estudiantes que requieren de un estudio en línea. El contexto actual de pandemia ha obligado a cambiar los procesos educativos. Son las clases en línea las que han permitido continuar con las clases y evitar un aplazamiento en los programas educativos. Para llevar a cabo un proceso educativo en línea exitoso es necesario identificar conocimientos previos y determinar niveles de autoaprendizaje de nuestros estudiantes. Esta investigación es un punto de partida para diversas investigaciones que no sólo buscan que los estudiantes adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades que beneficien su propia construcción de aprendizaje en diversas asignaturas. Estas destrezas los benefician en el desarrollo de su proceso de autoaprendizaje que le benefician en el ámbito escolar y también en el ámbito personal.

Hay ciertos elementos que han sido limitantes en la presente investigación:

- La modalidad virtual era poco utilizada por los sujetos de investigación previo a la pandemia.
- Los grupos no fueron seleccionados de forma aleatoria debido a que ya estaban conformados.
- La retirada voluntaria de los participantes que así lo consideraron durante cualquier etapa de la investigación fue permitida y sin ninguna consecuencia, ya que la propuesta es totalmente libre de desertar sin ninguna repercusión.
- La población que sea utilizada en etapas últimas es pequeña para poder generalizar.
- Para generalizar es importante replicar la investigación en diferentes contextos.
- Los estudiantes toman clases de francés en modalidad presencial lo que puede ocasionar que no se distinga el nivel de francés que puede realmente desarrollar en el curso en línea.
- El curso en línea no fue exclusivamente creado para estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza de Francés, sino para cualquier persona que se interese en el idioma. Sin embargo, se tuvo la facilidad para hacerlo en esta Licenciatura. Por lo tanto, al tener clases del idioma puede influir en los resultados.
- No utilizar una prueba pre-test, ya que no se conoce con exactitud el nivel de aquellos que dicen conocer la lengua. Por ser de un nivel inicial se asume que los estudiantes

poseen un nulo conocimiento del idioma, por lo que la aplicación de instrumentos para su medición no implicaría diferencias significativas.

- En cuanto al diseño del curso, la habilidad comunicativa de producción oral ha sido menos desarrollada a comparación de las otras habilidades comunicativas. Esto a causa de la modalidad asincrónica del curso.

Como recomendaciones a futuras investigaciones es importante considerar:

- Utilización de un pre-test si se quiere conocer nivel de lengua previo, sobre todo en niveles avanzados.
- Reflexión sobre la cantidad de estudiantes que desertaron.
- Se invita a los docentes de la Licenciatura en Lenguas a reflexionar sobre el autoaprendizaje de lenguas. Dar un seguimiento a los estudiantes, puesto que estas habilidades deben ser construidas constantemente durante la carrera.
- Diseñar actividades que sean atractivas para estudiantes, evitar una práctica tradicional trasladada a lo virtual; para ello es necesario considerar sus intereses. Estos son elementos que complementarían un proyecto de investigación con fines similares al presente proyecto o en futuro, la mejora del mismo.
- Si se busca medir con exactitud el nivel de autoaprendizaje realizar un pre-test y post-test.
- Para poder generalizar el beneficio de la investigación, es necesario aplicarlo en otros contextos.
- Esta investigación puede ser realizada con un diseño de investigación cualitativo para conocer a profundidad elementos relacionados con la deserción y los cursos en línea.
- En cuanto a las habilidades comunicativas es necesario tomar en cuenta la habilidad oral a partir de incorporar clases sincrónicas. El estudiante se beneficia de la presencia virtual del docente y compañeros que permite aclarar dudas de manera instantánea que, a diferencia de lo asincrónico, el aprendiente debe esperar cierto tiempo para recibir retroalimentación o una explicación. Entonces, para mejorar la habilidad oral, este tipo de clases podría ser una opción para la mejora a través de actividades como debates, juegos de rol, entrevistas, entre otras.

## REFERENCIAS

- Andrade, M. (2015). Desarrollo de la comprensión oral del idioma inglés a través del aprendizaje combinado B-learning en estudiantes universitarios. *Universitas Revista de ciencias sociales y humanas*. (23). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476147263005>
- Aravena, J., Méndez, P., Ordoñez, G., Palominos, M., Retamal, P., y Tori, V. (2018). El Enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas y su Relación con el Manejo de Clases. *Contextos*. (39). Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1376>
- Argüelles Torres, L. (2006). Concepción y diseño de sistemas e-learning. Visión desde una plataforma para la enseñanza de idiomas: Learning English v. 2.0. *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*. 3 (2). Recuperado de <https://raco.cat/index.php/RUSC/article/view/50974>
- Artículo 3º, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en materia educativa, 2019
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. Visión y acción 2030. Recuperado de [https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision\\_accion2030.pdf](https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf)
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Misión, Visión y Objetivos Estratégicos*. Recuperado de <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies/mision-vision-y-objetivos-estrategicos>
- Averroes (2017). *Red telemática educativa de Andalucía*. Club de innovación. Recuperado de <https://www.clubdeinnovacion.es/averroes-red-telematica-educativa-de-andalucia/>
- Baisnée, V. (2008). Autonomie et langue de spécialité: enjeux et perspectives, *Cahiers de l'APLIUT*. 27 (2). Recuperado de <https://journals.openedition.org/apliut/1406>
- Banco Mundial (2019). *La crisis del aprendizaje: Estar en la escuela no es lo mismo que aprender*. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>

- Banco Mundial (2021). Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe. *Grupo banco mundial*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es>
- Baquero, F. (2015). L'utilisation de quelques outils web 2.0 et la création de tâches actionnelles comme stratégie d'accompagnement dans le processus d'enseignement/apprentissage de FLE. *Revista Folios*. (42). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938959012>
- Barbot M. y Gremmo, M. (2012) Autonomie et langues étrangères: Réarmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies*. 9. Recuperado de <https://gerflint.fr/Base/France9/barbot.pdf>
- Barbot, M. (2001). Les auto-apprentissages. Francia: CLE international
- Begoña, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (9), 209-222. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200912>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2017). *Plan de desarrollo institucional 2017-2021*. Recuperado de <https://www.pdi.buap.mx>
- Benson, P. (2006). Rethinking the relationship of self-access and autonomy, *Self Access Language Learning* 02 (5). Recuperado de <https://hasald.files.wordpress.com/2013/02/newslettersept02.pdf>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México: Pearson Educación de México.
- Bourray, M. (2016). L'erreur dans l'apprentissage de la production écrite en classe du fle: repérage, traitement et remédiation. *Francisola, Revue indonésienne de la langue et la littérature françaises*. 1 (2). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/314275031\\_L'ERREUR\\_DANS\\_L'APPRENTISSAGE\\_DE\\_LA\\_PRODUCTION\\_ECRITE\\_EN\\_CLASSE\\_DU\\_FLE\\_REPERAGE\\_TRAITEMENT\\_ET\\_REMEDIATION](https://www.researchgate.net/publication/314275031_L'ERREUR_DANS_L'APPRENTISSAGE_DE_LA_PRODUCTION_ECRITE_EN_CLASSE_DU_FLE_REPERAGE_TRAITEMENT_ET_REMEDIATION)
- Brickencamp, J. (2012). *D2 prueba de atención*. Madrid, España: TEA ediciones.

- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Budiman, A. (2017). Behaviorism in foreign language teaching methodology. *English Franca*. 1 (2). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/322097399\\_Behaviorism\\_and\\_Foreign\\_Language\\_Teaching\\_Methodology](https://www.researchgate.net/publication/322097399_Behaviorism_and_Foreign_Language_Teaching_Methodology)
- Burbar, R. (2016). El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera: ¿Progreso o retroceso?, *Porta linguarum*. (26). Recuperado de [https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero26/ART3\\_Ruth%20Burbar.pdf](https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero26/ART3_Ruth%20Burbar.pdf)
- Cabrales, M., Cáceres J, y Feria, I. (2010). La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados a los estudiantes. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. 15 (26). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v15n26/v15n26a4.pdf>
- Camargo, A. y Hederich, C. (2010). Jerome bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*. 13 (24). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552357008.pdf>
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 2(7). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126204.pdf>
- Cansigno G., Y. (2006). El francés, lengua de comunicación internacional. *Reencuentro*. (47). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004704>
- Capdepon, E. (2011). L'enseignement du français au Mexique: résultats de l'enquête 2010. *Synergies Mexique*. (1). Recuperado de [https://gerflint.fr/Base/Mexique1/emmanuel\\_capdepon.pdf](https://gerflint.fr/Base/Mexique1/emmanuel_capdepon.pdf)
- Casquero, F. (2004). *El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos*. Trabajo presentado en Simposio de didáctica de español para extranjeros: Teoría y práctica, del Instituto Cervantes de Río de Janeiro. Resumen recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/rio\\_2004.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/rio_2004.htm)
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Eurydice

- Centro de Aprendizaje de Lenguas (2019). Asesorías. Universidad de Las Américas Puebla. Recuperado de <https://www.udlap.mx/centrodeLenguas/asesorias.aspx>
- Centro de Autoacceso (2019) Universidad de Quintana Roo. Recuperado de <http://www.uqroo.mx/cei/caa/>
- Centro de Autoacceso BUAP (2019). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de <http://www.facultaddelenguas.com/caa-nosotros>
- Centro de Autoacceso de la Facultad de Idiomas (2019). Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/caidiomas/>
- Cerdas, G. y Ramírez, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de Lenguas Modernas*. (22). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/19687>
- Cerezal, F. (1997). El aprendizaje de lenguas a través de tareas. *Encuentro. Revista de Investigación en la clase de idiomas*. (9). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=153501>
- Clarenc, C. A.; S. M. Castro, C. López de Lenz, M. E. Moreno y N. B. Tosco (Diciembre, 2013). Analizamos 19 plataformas de e- Learning: Investigación colaborativa sobre LMS. *Congreso Virtual Mundial de e-Learning*. Congreso llevado a cabo en Grupo de Estudios en Investigación y Prácticas sobre la influencia de las TIC en Educación.
- Clark-Carter, D. (2010). *Quantitative psychological research*. New York, USA: Psychology Press.
- Claro, M. (2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3772/1/S2010481.pdf>
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo, Uruguay: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Collado, E. (2009). *El rol del profesor en un contexto de autoaprendizaje asistido en Francia*. Centro Virtual Cervantes. Trabajo presentado en el XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua

Extranjera (ASELE). Resumen recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186566>

- Coll, C. y Monereo C. (2008). *Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades*. Psicología de la educación virtual. España: Morata.
- Coll, C., Mauri, T. Y Onrubia J. (2008). *La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso*. Psicología de la educación virtual. España: Morata
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018). *La tecnología y la innovación son fundamentales para la implementación de la Agenda 2030 en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/comunicados/la-tecnologia-la-innovacion-son-fundamentales-la-implementacion-la-agenda-2030-america>
- Conseil of Europe. (2017). *Educación*. Recuperado de <https://www.coe.int/es/web/compass/education>
- Conseil of Europe. (2008) *Recommandation CM/Rec 7 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme*. Recuperado de [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805d2f99](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d2f99)
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid, España: Coeditan.
- Da Silva, H. Y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Editorial Trillas.
- D'Andrea, M., Garré, A. y Rodríguez, M. (2012). Una lengua extranjera, ¿sólo una herramienta para la comunicación? *Invenio*. 15 (28). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87724141002>
- Delmastro, A. (2010). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica, lengua y literatura*. 22. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110093A/18686>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

- Develotte, C. (2010). Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée* 4(160). Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-ela-2010-4-page-445.htm>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (una interpretación constructivista)*. México: McGraw-Hill.
- Domínguez, C., Organista, J. y López, M. (2018). Diseño instruccional para el desarrollo de contenidos educativos digitales para teléfonos inteligentes, *Apertura*. 10(2). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1665-61802018000200080&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-61802018000200080&lng=es&nrm=iso)
- Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (2013). Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Recuperado de [https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014\\_es.pdf](https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf)
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. (12). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3708202>
- Esteban, M. y Zapata, M. (2016). Estrategias de aprendizaje y eLearning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*. (50). Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/271261>
- Esquicha, A. (2018). Aprendizaje basado en tareas en un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de producción escrita en alemán, niveles a1 y a2 MCER, en la educación superior. *Revista de Medios y Educación*. (53). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/64464>
- Fabela, M. (S/F). 20 años de centros de autoacceso en México: Lecciones aprendidas, presente y futuro. *La Revista Electrónica*. 6 (1). Recuperado de <https://docplayer.es/86747557-Martha-armida-fabela-cardenas-resumen-20-anos-de-centros-de-autoacceso-en-mexico-lecciones-aprendidas-presente-y-futuro.html>
- Flores, J., Ostrosky, F. Y Lozano A. (2008). Batería de Funciones Frontales y Ejecutivas: Presentación. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. 8 (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987630>

- Flores, L. y Meléndez, C. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje, en función de la gestión del conocimiento, para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento. *Revista de Educación a distancia*. 57 (7). Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/298871/213861>
- Fréchette, S. (2008). Autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation de l'élève au secondaire dans le cadre de la formation des enseignants (tesis doctoral).. Recuperada de <https://archipel.uqam.ca/1144/1/D1645.pdf>
- Galperin. P.Y. (1976). *Introducción a la psicología un enfoque dialéctico*. España: Pablo del Río Editor.
- García, H., Ortiz, A., Martínez, J. y Tintorer, O. (2009). La teoría de la actividad de formación por etapas de las acciones mentales en la resolución de problemas. *Inter Science Place*. 2(9). Recuperado de <https://w3.dmat.ufr.br/hector/Artigo1.pdf>
- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 20 (2). Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/141223?show=full>
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, España: Paidós.
- Gros Salvat, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/20577>
- Guevara, I. Rodríguez, V, y Martínez, J. (2015). *Factores que afectan el rendimiento en un centro de autoacceso*. Trabajo presentado en el IX Congreso Internacional de Innovación Educativa, Tendencias y Desafíos, Veracruz, México. Resumen recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2016/10/E-book-TDIE.pdf>
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Les Éditions Didier.
- Hamel R. E. (2008). La Globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. *En Política lingüística na América Latina*. Recuperado de <http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2008f%20La%20globalizacion%20de%20las%20lenguas%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>

- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 5 (2). Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/253968/340755>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Holec, H. (2000). LE C.R.A.P.E.L. à travers les âges. *Mélanges*. (25). Recuperado de <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-25-2-1.pdf>
- Hoppe, C. (2018). Apprentissage des langues en ligne et approche par les tâches: une mise en situation. *Synergies France*. (12). Recuperado de <http://gerflint.fr/Base/France12/hoppe.pdf>
- Hueso, A. Y Cascant, M. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. España: Editorial Universitat Politècnica de València
- Jaramillo, L., Simbaña, P. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. (16). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097014.pdf>
- Jonassen, D. (1994). Thinking Technology: Toward a constructivist design model. *Educational Technology*. 34 (4). Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/171050/>
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2006). *Modelos de enseñanza*. México: Editorial Gedisa Mexicana.
- Juvova, A., Chudy, S., Neumeister, P., Plischke, J. y Kvintova, J. (2015). Reflection of Constructivist Theories in Current Educational Practice. *Universal Journal of Educational Research*. 3(5). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062318.pdf>
- Labra, O. (2013). Positivismo y constructivismo: un análisis para la investigación social. *Rumbos TS*. (7). Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/rumbos-ts/articulo/positivismo-y-constructivismo-un-analisis-para-la-investigacion-social>

- La Madriz, J. (2016). Factores que promueven la deserción del aula virtual. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*. 12 (35). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/709/70948484003.pdf>
- La Paz, E. (2012). Imperialismo lingüístico: el caso del inglés en la educación secundaria uruguaya (1941-2003). *Lingüística*. 27(1). Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2079-312X2012000200008](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2012000200008)
- Lenguas en Aprendizaje Autodirigido (2015). Nuestra revista. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE UNAM. Recuperado de <http://cad.cele.unam.mx/leaa/index.jsp?c=m&p=qns01>
- León-Carreón, J. (2015). *Fundamentos de neuropsicología humana*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Coeditan.
- Martín, H. y Cuadros, R. (2012). Las plataformas e-learning en el aula. Un caso práctico de Edmodo en la clase de español como segunda lengua. Marco ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. (15). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152423005>
- Martín, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (5). Recuperado de <https://relatec.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2356>
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*.1(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/244264.pdf>
- Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). *El profesor en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias. Psicología de la educación virtual*. España: Morata.
- Mayora, I. (2013). Estrategias Metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice – Rectorado “Luis Caballero Mejías”. *Revista de investigación*. 78(37). Recuperado de [revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/3250](http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/3250)

- McMillan, J y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Méndez, M. (2007). *Methods and Techniques in English Language Teaching*. México: Ediciones Pomares.
- Molina, P. (2015). *La negociación en clase de ELE*. Trabajo presentado en la VII Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre. Resumen recuperado de [https://www.academia.edu/18625579/La\\_negociación\\_en\\_clase\\_de\\_ELE](https://www.academia.edu/18625579/La_negociación_en_clase_de_ELE)
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Monereo, C. y Fuentes M. (2008). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias de búsqueda y selección de la información en entornos virtuales. Psicología de la educación virtual*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2008). *El alumno en entornos virtuales: condiciones, perfiles y competencias. Psicología de la educación virtual*. España: Morata.
- Moodle (2016). *Estándares*. Recuperado de <https://docs.moodle.org/all/es/Estándares>
- Morchio, M. (2014). *El rol de las TIC en la clase de inglés*. Trabajo presentado en Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación. Resumen recuperado de <https://docplayer.es/6090847-El-rol-de-las-tic-en-la-clase-de-ingles.html>
- Moreno, G., Martínez, R., Moreno, M., Fernández, M. y Nuñez, S. (2017). Acercamiento a las Teorías del aprendizaje en la Educación Superior. *UNIANDÉS EPISTEME: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*. 4 (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6756396>
- Noël, B y Cartier, S. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Bélgica: Deboeck supérieur
- Obregón, O. y Flores, D. (2019). Diseño instruccional de una plataforma educativa para la formación de conceptos en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de estadística. *Revista Internacional Tecnologías en la Educación*. 6 (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6879321>
- Olha. Luste-Chaâ. (2010). L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE », *Pratiques*. 1. Recuperado de <http://journals.openedition.org/pratiques/1556>

- Ollivier, C. (2018). *Towards a socio-interactional approach to foster autonomy in language learners and users*. France: Council of Europe Publishing. Recuperado de [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/elang-EN-A4\\_28112018\\_112607.pdf?ver=2018-11-28-112607-390](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/elang-EN-A4_28112018_112607.pdf?ver=2018-11-28-112607-390)
- Onrubia, J., Colomina, R. y Engel, A. (2008). *Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo*. Psicología de la educación virtual. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Organisation Internationale de la Francophonie. (2014) *La langue française dans le monde*. France: Éditions Nathan.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/tics\\_esp.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/tics_esp.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). La OCDE presenta el Reporte Estudiantes, Computadoras y Aprendizaje: Haciendo la Conexión. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/estudiantes-computadoras-y-aprendizaje-haciendo-la-conexion.htm>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*. 4. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*. 34(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514135011.pdf>
- Pacheco, C. y Flores, D. (2020). Diagnóstico de la autorregulación para el aprendizaje mediado por tecnología en estudiantes universitarios. *Revista internacional de Tecnologías educativas*. 7 (2). Recuperado de <https://doi.org/10.37467/gka-revedutech.v7.2578>

- Panza, M. (2008). *La formación de conceptos en niños suburbanos con diferente rendimiento académico* (tesis de maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin R. (2010). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.
- Rodríguez D. y Valldeoriola J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: UOC.
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*. (21). Recuperado de [https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero21/14%20%20Silvina.pdf](https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf)
- Priego, S. y Tomasini, L. (2014). Le wiki: un outil pertinent pour des projets de tutorat en ligne? *Synergies Mexique*. (4). Recuperado de [https://gerflint.fr/Base/Mexique4/priego\\_tomasini\\_bassols.pdf](https://gerflint.fr/Base/Mexique4/priego_tomasini_bassols.pdf)
- Ramírez, A., Casillas, M. y Contreras, C. (2014). La incorporación de las TIC a la enseñanza universitaria de los idiomas. *Debate Universitario*. (5). Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2015/12/ARM-TIC-en-idiomas.pdf>
- Riba, P. (2011). L'enseignement du français langue étrangère au Mexique: un regard à la lumière des statistiques du DELF et du DALF, certifications officielles du ministère français de l'Éducation nationale. *Synergies Mexique*, (1). Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01400353/document>
- Richterich, R. (1971). *Le projet «Langues vivantes» du Conseil de l'Europe*. Recuperado de <https://www.e-periodica.ch/cntmng?pid=szb-001:1982:4::378>
- Ríos, G. (2013). Recursos virtuales para el aprendizaje del francés como lengua extranjera: perspectivas y limitaciones pedagógicas. *Educación XXI*. 16 (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886008.pdf>
- Rodríguez, N. (2016). ¿Las TIC como mediadoras en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras? *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. 32 (10). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048901031.pdf>
- Romero C. (2014). Lingüística, gramática y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322227527009.pdf>
- Ruiz M. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2(3). Recuperado de

- [https://www.researchgate.net/publication/41018866\\_El\\_aprendizaje\\_de\\_una\\_Lengua\\_Extranjera\\_a\\_distintas\\_edades](https://www.researchgate.net/publication/41018866_El_aprendizaje_de_una_Lengua_Extranjera_a_distintas_edades)
- Sadiq, B. (2011). Le dispositif french online: apprentissage collaboratif et accompagnement à distance. *Mélanges CRAPEL*. (32). Recuperado de <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-33-8-1.pdf>
- Sáiz-Manzanares, M. y Pérez, M. (2011). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología desde el caribe*. 33 (1). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n1/v33n1a03.pdf>
- Sánchez Rodríguez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (34). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36812036015.pdf>
- Schmenk, B. (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil* 2. Recuperado de [https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/4141/file/Schmenk\\_Geschichte\\_Lernerautonomie\\_Profil2.pdf](https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/4141/file/Schmenk_Geschichte_Lernerautonomie_Profil2.pdf)
- Segantin, A. (2017). *Les stratégies d'apprentissage en formation ouverte à distance en langues étrangères: le cas de trois apprenants de FLE en autoapprentissage* (tesis de maestría). Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Recuperado de <https://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/memoire/Segantin2017.pdf>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10 (3). Recuperado de [https://kupdf.net/download/selinker-interlanguage\\_59f1ff3fe2b6f5604ea71872\\_pdf](https://kupdf.net/download/selinker-interlanguage_59f1ff3fe2b6f5604ea71872_pdf)
- Silva, H. (2011). Le statut de la langue française au Mexique : esquisse d'une problématique. *Synergies Mexique*. (1). Recuperado de [https://gerflint.fr/Base/Mexique1/haydee\\_silva.pdf](https://gerflint.fr/Base/Mexique1/haydee_silva.pdf)
- Spitz, H, Minsky, S. y Bessellieu C. (1984) Subgoal length versus full solution length in predicting Tower of Hanoi problem-solving performance. *Bulletin of the*

- Psychonomic Society*, 22 (4). Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03333826>
- Subsecretaría de Educación Superior (2013). *Lanza la SEP el programa Impúlsate para la enseñanza de idiomas y computación*. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/lanza\\_la\\_sep\\_el\\_programa\\_impulsate\\_para\\_la\\_ensenanza](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/lanza_la_sep_el_programa_impulsate_para_la_ensenanza)
- Talizina, N. (2000). *Manual de psicología pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Tecnológico de Monterrey (2019). *Plan estratégico 2020*. Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/webtools/planestrategico2020/publico/index.html>
- Tuckman, B. (2011). *Psicología educativa*. México: Cengage Learning.
- Universidad de Guadalajara (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*. Recuperado de [http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030\\_v4.pdf](http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf)
- UNESCO-OREALC. (2017). Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Reunion-Buenos-Aires-2017-E2030-ALC-ESP.pdf>
- Valenzuela, B., y Pérez, M. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*. 16 (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614009.pdf>
- Zarco M. y Monleón L. (2011). *Estrategias para fomentar el autoaprendizaje del inglés como parte del Programa de Asesorías en el Centro de Autoacceso*. Recuperado de [http://relinguistica.azc.uam.mx/no009/a\\_autoaprendizaje\\_CAA.htm](http://relinguistica.azc.uam.mx/no009/a_autoaprendizaje_CAA.htm)

**ANEXOS**  
**ANEXO A**

	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Diseño de actividades en educaplay por experta instruccional								
Creación de las lecciones (experta instruccional)								
Organización de las lecciones								
Contacto con diseñador instruccional								
Compartir la organización y actividades con diseñador								
Subir actividades en Moodle por diseñador								
Modificaciones y mejoras en el curso en línea								
Inicio de los cursos de francés en línea								
Fin de los cursos de francés en línea								

## **ANEXO B**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

El presente documento busca solicitar apoyo en el proyecto de investigación titulado “Autoaprendizaje del francés. Aportación de la teoría de la enseñanza”. Realizado por la estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Mtra. Carolina Pacheco Sosa, con matrícula 218560364. El proyecto en cuestión es aprobado por el comité tutorial y patrocinado por CONACYT.

La investigación educativa a realizarse tiene como objetivo desarrollar habilidades comunicativas en estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés a través de actividades en línea que permitan el autoaprendizaje del francés mediante la modalidad en línea. Los participantes se beneficiarán a través de este estudio desarrollando habilidades comunicativas verbales y escritas. Con esto se refuerzan los temas en el aprendizaje del francés en un nivel principiante. Esto es la base para mejorar en otras habilidades y otros niveles dentro de la lengua francesa. Esta modalidad proporciona una flexibilidad en el tiempo para la realización de actividades. La duración del curso es equivalente al cuatrimestre.

Al participante no se le exigirá pago por el beneficio de participar en el estudio, no obstante, se solicita su compromiso para completar todas las actividades hasta la finalización del curso. El curso está dirigido para participantes inscritos en el primer cuatrimestre de la Licenciatura en Enseñanza del Francés (preferentemente que sean mayores de edad).

En primer lugar, se determinará el nivel inicial de dominio de la lengua por lo que deberá responder una prueba diagnóstica. En un segundo momento, se determinará de forma aleatoria la participación en el grupo control \_\_\_\_\_ o experimental \_\_\_\_\_, por lo que se solicita exprese si le gustaría participar en uno u otro. En caso de ser seleccionado para participar en el segundo momento, serán contactados vía correo electrónico para recibir las indicaciones para el curso en línea.

Todos los datos solicitados a los participantes se mantendrán en estricta confidencialidad y anonimato, por lo que no tendrán consecuencias negativas por su participación. Los únicos que conocerán la información serán los integrantes del equipo de investigación. Mtra. Carolina Pacheco Sosa y Dra. Dulce Flores Olvera. Para cualquier duda en el proceso de investigación o inconveniente, solicitamos que se comunique con la Dra. Dulce Flores a

través del correo electrónico flores.dulce4@gmail.com y número 2222602904. El tiempo de resguardo de la información obtenida en la investigación no excederá los cinco años y en ningún caso su nombre o datos personales serán mencionados en los reportes de investigación, manteniendo así el anonimato.

Solicitamos su participación voluntaria en la realización de la presente investigación señalando la posibilidad de poderse retirar del mismo sin ninguna repercusión en cualquier momento del proceso. Se reconoce el derecho inalienable para que el sujeto de estudio, si así considera conveniente a sus intereses decida dejar de participar en el proyecto.

Se reconoce el derecho del sujeto de investigación a recibir retroalimentación del aprendizaje durante su participación en el curso y en general del grupo dentro de la página que le será señalada.

Heroica Puebla de Zaragoza a \_\_\_\_ de  
\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Mtra. Carolina Pacheco Sosa

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma

“Participante en la investigación”

\_\_\_\_\_  
Nombre, firma y correo electrónico

TESTIGO

TESTIGO

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma