

# Desarrollo autónomo de competencias comunicativas en el idioma inglés

## Autonomous Development of Communicative Competences in the English Language

KRISTIAN ARMANDO PINEDA CASTILLO

Orcid ID: [0000-0002-4686-3587](https://orcid.org/0000-0002-4686-3587)

Doctorado en Educación

Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES),

Sinaloa, México

[kristiancobaes@hotmail.com](mailto:kristiancobaes@hotmail.com)

### Resumen

Esta obra es producto de una investigación realizada que para obtener el grado de maestría en la Universidad Autónoma de Occidente. El trabajo aborda una investigación sobre el desarrollo autónomo de competencias comunicativas en el idioma inglés por parte de discentes del plantel COBAES 60 “Profra. Jesusita Neda”, en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México. El propósito central del estudio fue conocer la manera en que los educandos desarrollan de manera autónoma competencias comunicativas en la lengua anglosajona, pero también determinar los elementos emocionales, materiales, y recursos humanos que necesitan estar involucrados. Esta indagación siguió un enfoque cualitativo bajo el método de la fenomenología. Los resultados revelaron que aspectos como la interacción del estudiante con la lengua extranjera a través de actividades de interés, el rol de los recursos tecnológicos, y el rol del docente en el proceso de aprendizaje del idioma juegan un papel crucial en el desarrollo de competencias comunicativas en el idioma extranjero.

**Palabras clave:** *aprendizaje informal, inglés, idioma de enseñanza, autonomía educativa*

## Abstract

This work is the product of a research carried out to obtain a master's degree at the Universidad Autónoma de Occidente. The work regards a research on the autonomous development of communicative competences in the English language by students from school COBAES 60 "Profra. Jesusita Neda", in the city of Culiacán, Sinaloa, Mexico. The main purpose of the study was to know the way in which learners autonomously develop communicative competences in the Anglo-Saxon language, but also to determine the emotional, material, and human resources that need to be involved. This research followed a qualitative approach under the method of phenomenology. The results revealed that aspects such as the student's interaction with the foreign language through activities of interest, the role of technological resources, and the role of the teacher in the language learning process play a crucial role in the development of communicative competences in the foreign language.

**Key words:** *informal learning, English, language of instruction, educational autonomy*

## Introducción

El fenómeno que se indagó en la comunidad educativa del COBAES 60 se dio en un periodo donde se planteó la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016), la cual vino a presentar un nuevo modelo que trajo consigo la premisa constructivista del aprender a aprender. Este indicio pedagógico, de ya hace algunos años, ha servido de base para plantear muchos proyectos en nuestro sistema educativo nacional, entre ellos, el enfoque por competencias, el cual ha reflejado los mejores elementos de las tradiciones educativas del constructivismo, conductismo, aprendizaje situado, aprendizaje profundo, aprendizaje significativo, y aprendizaje socioemocional (Ortega, 2017).

Políticamente, se considera que el enfoque tradicionalista ha sido complicado de desarraigar. Esto ha permitido que el acto educativo siga centrándose más que nada en el profesor, conductor de todo proceso de aprendizaje, poseedor, pero también depositador del conocimiento y experiencia en el estudiante pasivo, quien sigue siendo víctima de una educación bancaria (Freire, 1970; López, 2011). La enseñanza del idioma inglés no es la excepción, dado que al estudiantado se le ha programado desde la educación básica o incluso desde edades más tempranas en la infancia con una dependencia hacia el tutor o docente, modelador del lenguaje y su cultura, en lugar de fomentarse un papel más activo o proactivo en su quehacer formativo.

De acuerdo con los diferentes estudios que presenta Education First English Proficiency Index (EF EPI),

se revela que el nivel de dominio del idioma inglés en México va de mal en peor. A continuación, se hace un resumen histórico de la posición que ha obtenido nuestro país en los últimos años, cabe destacar que no se ha podido superar un nivel de dominio clasificado como *bajo* o *muy bajo*, a excepción

del 2011 donde se obtuvo como resultado una categoría de *medio* (EF EPI, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020). Por lo que observamos en los índices de la tabla 1, México no ha podido generar un cambio significativo en el aprendizaje del idioma extranjero.

**Tabla 1**  
**Comparativo del dominio del idioma inglés desde el 2011**

Año	Países evaluados	Posición de México	Puntuación obtenida
2020	100	82	440
2019	100	67	48.99
2018	88	57	49.76
2017	80	44	51.57
2016	72	43	49.88
2015	70	40	51.34
2014	63	39	49.83
2013	60	40	49.91
2012	54	38	48.60
2011	44	18	51.48

**Fuente:** elaboración propia con datos de English First English Proficiency Index.

Por otro lado, la situación planteada en esta investigación toma el carácter de un fenómeno que interesa indagar, dado que el objeto de estudio gira alrededor de comprender la experiencia y proceso de desarrollo autónomo de competencias comunicativas en el idioma inglés, principio fundamental de la fenomenología (Cohen et al., 2018; Fuster, 2019; Ramírez y Moreno, 2016; Smith et al., 2009; Trujillo et al., 2019). En este respecto, en el COBAES 60 se ha observado que los jóvenes realizan diversas actividades que les permiten interactuar con el idioma extranjero:

escuchar música, jugar videojuegos, y leer comics, actividades que se han identificado por el investigador. Lo interesante de esto, es que dichos educandos han desarrollado de manera independiente cierto nivel de competencia comunicativa sin estar necesariamente expuestos directa y diariamente a la lengua extranjera, en alguna escuela de idiomas, o en su más común caso a través de la educación obligatoria.

La situación planteada en esta investigación conllevó al surgimiento de las siguientes interrogantes: ¿cómo es que un sujeto puede desarrollar de

manera autónoma competencias comunicativas en el idioma inglés fuera de un contexto de educación formal?, ¿qué procedimientos siguen los individuos para desarrollar de manera autónoma competencias comunicativas en el idioma inglés?, y ¿qué implicaciones tiene el sumergirse de manera autónoma en el idioma inglés respecto en la administración personal del tiempo, en lo económico, lo metacognitivo, y en los recursos materiales?

## Revisión de la literatura

En seguida, se presentan algunos referentes teóricos que permitieron dar más claridad del fenómeno estudiado en comparación con los datos obtenidos de manera empírica. Esto permitió emitir una discusión teórica sólida con sustentos epistemológicos concretos y refinados.

### Lenguaje, habilidad y competencia comunicativa

Patel y Jain (2008) definen al lenguaje como el medio mediante el cual un individuo puede expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos, y mensajes. Igualmente, se comprende que es un sistema lingüístico de fonética, gramática, y vocabulario que los humanos usamos con la finalidad de comunicarnos, dicho de otro modo, transmitir ideas de manera unidireccional de una persona a otra, pero también se reconoce en su esencia de habilidad natural-psicomotora (Husain, 2015; Saussure, 1915). Ahora bien, se entiende por lengua extranjera al idioma que es hablado en otros países o sociedades en los que el patrón de sonido y las palabras

son diferentes (Broughton et al., 2003). De la misma forma, se ha descubierto que como individuos tenemos una capacidad innata y creativa para el lenguaje denominada *Language Acquisition Device* (Dispositivo de Adquisición de Lenguaje), a través de esta se tiene la oportunidad de aprender del ambiente, donde todas las personas pueden comunicarse de maneras ilimitables (Noam Chomsky como se citó en Broughton et al., 2003).

En otro orden de ideas, es necesario revisar las raíces de la competencia comunicativa, y para esto no puede pasar por desapercibido el concepto de competencia lingüística. Conforme a lo planteado por Torrado (1999), la competencia lingüística se planteó por Noam Chomsky en 1965; básicamente, consiste en la idea central de que todos los seres humanos pueden emitir y comprender expresiones del habla, así como rechazar otras por no seguir una estructura correcta (Chomsky, 1970). En cuanto a la competencia comunicativa, Bermúdez y González (2011) la interpretan como aquella que implica una serie de procesos, saberes, y experiencias de diversos tipos que un sujeto pone en acción a fin de producir o interpretar un discurso según una situación o contexto comunicativo. En este sentido, se sugiere que las competencias del lenguaje se conforman mediante diferentes habilidades comunicativas: hablar, leer, escuchar, y escribir que los usuarios del idioma ponen en acción con el propósito de bien transmitir, interactuar, o comprender un mensaje (Nunan, 1989; Broughton et al., 2003). Además, Patel y Jain (2008) expresan que una manera de lograr esta competencia es formando hábitos y poniendo en práctica la lengua extranjera.

### Aprendizaje autónomo

Barbot (2001) define a la autonomía como aquello que está orientado a la movilización de las habilidades, destrezas, recursos, y el máximo de las potencialidades de un sujeto para alcanzar un objetivo, afrontar un problema, o una situación determinada. Desde la perspectiva de Erikson (1993), este concepto significa que un ente se pare sobre sus propios pies, las palabras del psicoanalista conllevan a reflexionar a que hoy en día se necesita pugnar por una educación relevante que forme alumnos cada vez más independientes.

Breen y Mann (1997, como se citaron en López, 2011) proponen ocho cualidades y características que deben poseer los educandos autónomos, 1) la *posición del aprendiz*, donde los discentes ven su relación con lo aprendido y deciden sobre ello, 2) el *deseo de aprender*, en este caso un idioma, 3) un *fuerte sentido del 'Yo'*, por medio del cual los alumnos perciben a la evaluación como una rica fuente de retroalimentación, 4) *capacidad metacognitiva* para reflexionar, ajustar las estrategias, y experimentar con el propósito de aprender, 5) *estar alerta al cambio y saber manejarlo*, adicionalmente, ser capaces de cambiar su modo de pensar de manera adaptable, recursiva, y oportuna, 6) mostrar *independencia* al movilizar los recursos disponibles en el contexto educativo y gestionar otros externos que contribuyan a su formación, 7) poseer *un compromiso estratégico con el aprendizaje*, actuando de una forma estratégica buscando lograr sus objetivos, y 8) tener una *capacidad para negociar* estratégicamente sus propias necesidades educativas, pero también responder a las necesidades y deseos de otros.

Por otra parte, Benson (2001) conceptualiza tres niveles interdependientes e indispensables para concretar la autonomía. El primero tiene que ver con el *control de la gestión del aprendizaje*, que comprende la capacidad del sujeto para ordenar, planear, organizar, y evaluar su desarrollo intelectual o profesional, en este sentido, Cabrales et al. (2010) sostienen que se requiere de estrategias metacognitivas, sociales, y afectivas para alcanzarlo. El segundo está relacionado con el *control del proceso cognitivo* que según Benson (2001) tiene que ver con operaciones mentales de datos lingüísticos y sociolingüísticos. Por último, se encuentra el *control del contenido*, el cual está asociado con el control que se tiene que ejercer sobre lo que se quiere aprender.

Según Benson (2001), la autonomía se puede clasificar en *proactiva y reactiva*. La primera es aquella en la que el sujeto decide su propio rumbo de aprendizaje, sus metas, métodos, y procedimientos, mientras que la segunda parte de los parámetros establecidos institucionalmente para tomar decisiones sobre su organización. A fin de reforzar lo anterior, se sostiene que se puede fomentar la formación autónoma en educandos mediante la asignación de trabajos independientes (Esteve et al., 2003), los cuales deben tener objetivos comunicativos, reflexiones, y situaciones que los conlleven a decidir, así como también contar con cierto grado de dificultad.

### Aprendizaje basado en recursos

Morrison (2008) define al *aprendizaje basado en recursos* como aquel que se promueve por iniciativa del estudiante al interactuar con recursos de distinta índole, a pesar de la interacción

que pueda tener con el docente. Igualmente, Benson (2001) hace referencia a este enfoque a modo de que puede contribuir a desarrollar la autonomía. En el mismo orden de ideas, Cooker (2008) comparte información sobre una encuesta aplicada en línea por *Special Areas of Conservation* (Áreas Especiales de Conservación) en el Reino Unido, la cual arrojó que materiales como lecturas por nivel, software de idiomas, libros, textos para habilidades específicas y preparación de exámenes, revistas, programas televisivos, películas, y música son relevantes para estimular el aprendizaje del idioma inglés. Paralelo a lo anterior, Krashen (1982) sostiene que hay mucha evidencia de campo que nos dice que una manera de exponer a los discentes al lenguaje extranjero de forma atractiva es a través de materiales que contengan textos auditivos o lecturas de su interés, sin que estas actividades demanden algún requerimiento académico.

### **Centros de autoacceso y aprendizaje independiente**

Con la introducción del Enfoque Comunicativo en la Enseñanza del Idioma Inglés (*The Communicative Approach in English Language Teaching*) en los 70 y 80, la instrucción comenzó una lucha que hasta el día de hoy sigue en pie para pasar de estar centrada en el maestro a enfocarse en el educando. Tanto en Europa como en los Estados Unidos Americanos, el concepto del aprendizaje independiente ha adquirido una gran influencia, cobrando el protagonismo en el sistema educativo al promoverse en la medida de lo posible el control personal del alumno sobre su proceso y metas formativas (Garrison, 1992; Morrison, 2008).

Conforme lo que sostiene Morrison (2008), la historia del autoacceso (o los centros de autoacceso) se percibe como una evolución del Aprendizaje basado en recursos y el avance en la metodología de enseñanza-aprendizaje de idiomas. También, se identifican otras raíces de este enfoque en el trabajo de filósofos como Rogers (1969), Illich (1971), y Gardner y Miller (1997), para referirse a la interacción del alumno con varios elementos, viéndolo como un universo en el que existen recursos a los cuales es posible recurrir para entrar en un proceso de inmersión en la adquisición y aprendizaje del idioma. Estos centros, según Morrison (2008), cumplen con roles tales como el acompañamiento en el aprendizaje de la lengua anglosajona, adicionalmente, benefician y promueven la independencia logrando que el discente mejore sus habilidades generales o transversales de aprendizaje. Es pertinente mencionar que los centros de autoacceso pueden ser un factor decisivo en los aprendices, ya que ellos pueden tomar la decisión de acudir a un centro de idiomas con el objeto de contribuir, a mayor medida, al desarrollo de sus competencias comunicativas en una lengua extranjera.

### **Recursos Educativos Abiertos y aprendizaje independiente**

Parra y Simancas (2015) llevaron a cabo una indagación de lo que denominaron Recursos Educativos Abiertos (REA). Los investigadores argumentan que se entiende por REA a todo material que se encuentre en línea y que sea de acceso libre para emplearse con fines educacionales. El trabajo empírico de los investigadores trató el tema de los REA y su vinculación con los esti-

los de aprendizaje del idioma inglés. El factor que fungió para dar cuenta del éxito del estudio fue el hecho de que los estudiantes manifestaron estar mucho más motivados al interactuar con la lengua extranjera por medio de actividades de su interés, haciendo énfasis en que las tareas fueran abordadas desde sus diferentes formas de aprender. En este tenor, los expertos

fundamentan que conocer los estilos de aprendizaje ayuda a la práctica educativa, ya que es viable fomentar la autonomía y trabajo independiente al dar poder de decisión al alumnado sobre el trabajo a realizar, lo que contribuye a un mejor rendimiento académico, así como a un mayor grado de satisfacción en su experiencia educativa.

**Tabla 2**

***Relación entre estilos de aprendizaje, actividades, y habilidades en el aprendizaje del inglés***

ESTILO DE APRENDIZAJE MODELO VAK	ACTIVIDADES PARA REALIZAR	HABILIDADES PARA APRENDER INGLÉS QUE SE FAVORECEN
VISUAL	Observa videos, películas, diagramas, tablas, dibujos. Escribe notas. Lee instrucciones. Observa y sigue modelos Crea lista. Usa mapas y planos.	Reading (Lectura) Writing (Escritura)
AUDITIVO	Escucha y sigue instrucciones. Aprende canciones. Ve y escucha tutoriales. Habla para sí mismo o graba su voz. Discute el tema con otros (explica a otros). Lee en voz alta.	Listening (Auditivo) Speaking (Oral)
KINESTÉSICO	Experimenta. Usa su cuerpo. Utiliza ejemplos de la vida real (juego de roles). Ilustra con fotos y dibujos. Recuerda casos reales. Prueba y error.	Writing Speaking

***Fuente:*** adaptado de Parra y Simancas (2015).

## Adquisición y aprendizaje

Krashen y Terrell (1983) presentaron el Enfoque Natural (*The Natural Approach*), el cual está sustentado principalmente en las hipótesis de Krashen (1982). Para los autores existe una diferencia entre la adquisición de un idioma y su aprendizaje. En primer lugar, los lingüistas sostienen que la adquisición sucede cuando comprendemos los mensajes en el lenguaje que estamos adquiriendo, a esto le llaman *comprehensible input* (input comprensible). Además, los expertos discuten que un sujeto debe contar con motivación, buena autoestima, y un bajo nivel de ansiedad para que la adquisición de lenguajes se lleve a cabo, lo que está relacionado con la parte afectiva de los individuos y desactivación del Filtro Afectivo (Dulay y Burt, 1977; Krashen, 1982; Krashen y Terrell, 1983). De este modo, la lengua que se desea adquirir logra tener acceso y activar el Dispositivo de Adquisición de Idiomas, llevando a los sujetos a adquirir elementos lingüísticos de manera subconsciente.

Por el contrario, el aprendizaje está relacionado con el saber sobre las reglas gramaticales o principios lingüísticos en general, lo que se puede interpretar como una forma consciente de aprender un lenguaje. Al aprendizaje, Krashen y Terrell (1983) lo conciben como algo que juega el rol de monitor (supervisar lo que se está poniendo en marcha, en este caso, el uso correcto del idioma) para reflexionar sobre la lengua extranjera, corregir lo necesario, y expresarse mejor. Estas nociones y teorías se relacionan con esta investigación, por una parte, debido a que el enfoque se centra en la interacción del alumno con recursos que son de su

interés, lo que consecuentemente desactiva el filtro afectivo, permitiéndoles adquirir y desarrollar competencias comunicativas en el idioma inglés.

## Metodología

Para la elaboración y diseño de este trabajo, se tomaron en cuenta principalmente las contribuciones de Bisquerra (1989), Schmelkes (1998), y Hernández et al. (2014). Esta investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo empleando el método de la fenomenología hermenéutica, el cual está relacionado con la necesidad de caracterizar el fenómeno educativo desde la interpretación y narrativa de los sujetos, tal como se da cuenta en este trabajo empírico. Es importante destacar que dentro del marco del enfoque cualitativo se pugna por comprender las experiencias directas de los humanos. Por otra parte, en la fenomenología prevalece la observación y la entrevista como principales técnicas para la recolección de información, mas no deja al lado otros recursos documentales que permitan rescatar cualidades de los participantes. En tal, se organizó un grupo de discusión, entrevistas semiestructuradas, entrevistas con el objeto de recabar historias de vida, así como también la observación participante. De igual modo, se considera que esta indagación tuvo un alcance exploratorio, apoyándose en técnicas e instrumentos que aportaran a comprender, describir, y explicar el objeto de estudio (Álvarez-Gayou, 2006; Cohen et al., 2018; Fuster, 2019; Hernández et al., 2014; Pimienta y de la Orden, 2017; Ramírez y Moreno, 2016; Smith et al., 2009; Trujillo et al., 2019; Van Manen,

2003). La muestra correspondió a ser de casos sumamente importantes (Hernández et al., 2014), contando con un total de 13 adolescentes con elevadas competencias comunicativas en el idioma inglés, ocho de ellos fueron varones, seis de primer grado y dos de segundo grado, y cinco alumnas de primer grado, en edades de 14-17 años.

El objetivo general de esta investigación fue conocer los procesos mediante los cuales los estudiantes del COBAES 60 son capaces de desarrollar de manera autónoma competencias comunicativas en el idioma inglés, con el fin que los resultados sean considerados para utilizarse en el desarrollo de programas de estudio, propuestas curriculares, elaboración de material didáctico o autodidacta para los discentes, que sea útil a modo de herramienta de trabajo o consulta del docente en su rol como mediador, facilitador, o líder de aprendizaje. Los objetivos específicos fueron: 1) describir el proceso que siguen las personas para llegar a la adquisición de la segunda lengua, y 2) conocer qué condiciones emocionales y materiales se deben reunir para adquirir habilidades en el idioma extranjero.

### Procedimiento

Con el propósito de poner en marcha este estudio fenomenológico y lograr un acercamiento al fenómeno que se detectó, se llevaron a cabo acciones determinadas a partir de los modelos que proponen expertos como Álvarez-Gayou (2006), Cohen et al. (2018), Fuster, (2019), Moustakas, (1994), Ramírez y Moreno, (2016), Smith et al. (2009), Trujillo et al. (2019), y Van Manen (2003). Por tal, la ruta metodológica consistió en, 1) definir el objeto

de estudio, 2) explorar el fenómeno mediante observación y registros, así como hacer una reflexión constante, 3) hacer revisión de la literatura, 4) llevar a cabo el muestreo y recolección de datos, 5) organizar, analizar, y sintetizar datos, 6) interpretar la información, y 7) contrastar o integrar los hallazgos con teorías más amplias.

En la aplicación de cada uno de los instrumentos de investigación, a excepción de la observación, se siguieron procedimientos similares. *Un antes*, preparando materiales y lugar para entrevistar; *un durante*, administrando los instrumentos con los estudiantes; y *un después*, analizando e interpretando las realidades a través de la hermenéutica (Arredondo et al., 2005; Bisquerra, 1989; Chárriez, 2012; García et al., s.f.; Gil, 1993; Hernández et al., 2014; Peláez et al., s.f.; Peinado et al., 2010; Rodríguez et al., 1999). Para esto, fue necesario preparar primeramente a los participantes e informar a la instancia oficial que permitiría que se llevara a cabo la investigación en el COBAES 60. Al momento de la indagación, nuevamente se explicaron los objetivos del estudio, además se tomó nota y grabación de los datos más relevantes para los fines que ocupó esta indagación, con el objeto de posteriormente llevar a cabo la transcripción. Ulteriormente, se analizó y trianguló la información comparando y contrastando los datos obtenidos con la finalidad de presentar resultados y conclusiones. En cuanto a la observación en lo particular, se realizó una exploración del contexto en su estado más natural, sin afectarlo de ninguna manera, característica esencial del método de la fenomenología.

## Resultados

Mediante la aplicación, análisis, e interpretación de información recolectada a través de técnicas de investigación como la observación participante, grupos de discusión, historias de vida, y entrevistas semiestructuradas, se logró aproximar al fenómeno del desarrollo autónomo de competencias comunicativas en el idioma inglés en los adolescentes del COBAES 60. A continuación, se presentan los resultados derivados de las interpretaciones de los distintos datos recolectados a lo largo del proceso de indagación.

### Del grupo de discusión

A partir del análisis de los datos obtenidos mediante el grupo de discusión se identificaron categorías como *el perfil del docente*, *actividades para aprender inglés*, y *el uso de recursos como mediadores para el aprendizaje*.

#### *Perfil del docente:*

Algunos jóvenes mencionaron que el docente de inglés juega un rol importante para despertar el interés en el aprendizaje del idioma. Entre los factores clave del perfil ideal de un maestro de la lengua extranjera se mencionaron: la paciencia para explicar los temas, las actividades atractivas y adaptadas a los niveles de los distintos discentes, así como también el tomar en cuenta sus intereses, lo que se liga a lo teorizado por Parra y Simancas (2015). Un alumno lo reportó de la siguiente forma:

Pues, es que las tácticas del maestro tienen mucho que ver, el cómo da las clases un maestro, el empeño

que pone el maestro hacia el alumno. Por ejemplo, usted es de que está dando una clase y así le preguntemos mil veces, o le digamos no le entendí, usted las mil veces nos explica. (Estudiante 8)

Otro educando complementó con el siguiente comentario:

Lo que yo he notado mucho es el control, la disciplina, y también que la clase no sea aburrida. Por ejemplo, que el docente ponga trabajos, pero puede usar otras maneras, actividades, como juegos, y así yo creo que es una manera un poco no aburrida, y también puede llegar a que el alumno aprenda inglés. (Estudiante 11)

#### *Actividades para aprender inglés*

Los alumnos expresaron que algunas de las actividades que responden a sus intereses les obliga a interactuar con el lenguaje anglosajón. Algunos ejemplos que se mencionaron fueron: leer libros, ver películas, series de televisión, y jugar videojuegos, esto se debe a que cuando los discentes quieren acceder a los nuevos capítulos o estrenos, estos no están disponibles en el idioma español, viéndose en la necesidad de obtenerlos en la lengua extranjera, lo que se contrasta con las proposiciones de Benson (2001), Cooker (2008), y Parra y Simancas (2015). De esta manera lo recalcó el estudiante 2: "...hay videojuegos que no están disponibles en español, y los tengo que entender en inglés, también otros juegos en línea, por ejemplo, LOL, mi banda favorita... me gusta el rock, el metal y un poco de pop".

Otro adolescente complementó con el siguiente comentario:

Yo interactúo con el inglés mediante la música, y de vez en cuando también en series, ya que la temporada en la que voy ahorita, en la serie que yo veo, no está en español, o sea sí está en español, pero no la temporada actual. Entonces la tengo que ver mediante subtítulos, e inconscientemente pues voy aprendiendo algunas palabras. (Estudiante 1)

El educando 9, manifestó algo similar:

Yo digo que también están los videojuegos, porque normalmente a muchos les gustan, y es una manera en la que puedes aprender inglés. Hay muchos juegos como GTA en los que vas a un lugar y tienes que escuchar una conversación y todo está en inglés, y normalmente le pone uno más atención...yo he aprendido muchas palabras en inglés por los juegos, la verdad.

De la misma manera otro joven subrayó lo siguiente:

Yo normalmente casi todas las horas del día estoy escuchando música, y mi música de preferencia casi siempre ha sido en inglés, ya sea de bandas, cantantes independientes... siempre nosotros estamos interactuando en las redes sociales, y estamos viendo memes, imágenes, y algunas vienen en el idioma inglés, y se te pegan las palabras. También con las series... (Estudiante 3)

### *Uso de recursos como mediadores para el aprendizaje*

Durante el grupo de discusión, se mencionó por parte de varios discentes el hacer uso de traductores como auxiliares para comprender mensajes o palabras que ven o escuchan al interactuar con el inglés, esto se asocia con el uso del Aprendizaje Basado en Recursos (Benson, 2001; Morrison, 2008). Conjuntamente, se subrayó que ellos no estaban conscientes de estar aprendiendo el idioma al momento de realizar las actividades, de tal modo que el aprendizaje estaba sucediendo de manera subconsciente, aspecto planteado por Krashen y Terrell (1983). De esta forma lo expresó el estudiante 7:

Creo que las mejores formas de aprender inglés serían por medio de tus gustos, como ver películas o series que estuvieran en inglés, y tú pudieras ver los subtítulos para darte entender lo que esa palabra significa. Igual que los videojuegos y libros, aunque ya sería como más de utilizar un tipo de traductor para poder comprenderlos mejor.

Por otra parte, la mayoría de los educandos manifestaron sí haber tomado clases particulares en escuelas o programas de idiomas, aunque para ellos esta exposición no tuvo un impacto significativo, dado que no estuvieron expuestos a este ambiente por mucho tiempo: "Pues yo fui por poco tiempo, realmente como 3 meses, pero me enseñaron lo particular, lo básico" (estudiante 4). Lo anterior es una evidencia contundente sobre la capacidad de toma de decisión de los aprendices sobre su formación en la lengua

anglosajona, ya que es en el entorno de los centros de autoacceso donde se les brinda una amplia gama de oportunidades sobre su aprendizaje del inglés (Garrison, 1992; Morrison, 2008).

### De la entrevista semiestructurada

Las principales categorías que se identificaron durante el análisis y reducción de los datos de las entrevistas semiestructuradas fueron: *experiencia positiva*, *práctica constante*, *actividades de iniciativa propia*, *recursos para el aprendizaje del idioma inglés*, *tiempo de inmersión*, y *proceso*.

#### *Experiencia positiva*

La mayoría de los educandos indicaron haber tenido una experiencia positiva a lo largo de su trayectoria educativa. Así lo reportó el estudiante 1, “En clases de inglés...yo, o sea...ni muy bueno, ni muy malo... dependiendo de qué tema se fuera a tratar...como a todos, algunos temas me gustan más que otros, y pues depende...”. La estudiante 4 respondió de manera semejante: “Sí me gustaba mucho porque... bueno había profesoras que no sabían enseñar inglés...pero sí me tocaron algunas que sí eran muy buenas, y sí me enseñaron mucho.”

#### *Práctica constante*

Los educandos fueron muy frecuentes en el uso del concepto de *práctica*, por lo que para razones de interpretación este término se desglosa en dos subcategorías: la *práctica académica* y la *práctica independiente*. La primera se refiere a todas las actividades que se realizan en un ambiente escolar,

y la segunda a las que se llevan a cabo por iniciativa propia con fines de alcanzar mayor competencia comunicativa (Patel y Jain, 2008). La declaración del estudiante 3 refleja ambas categorías en lo que expresó:

La mejor manera de aprender el idioma inglés, desde mi punto de vista, es estarlo practicando y ser constante, o sea, agarrar un libro leerlo... ir por partes: leer un libro, estudiarlo, ver películas con subtítulos, es decir, toda una secuencia para que eso te ayude...a una mejor comprensión del idioma inglés.

Otro adolescente contestó lo siguiente:

Pues para mí es practicándolo, dado que yo lo practico porque me gusta mucho. Por ejemplo, no sólo canciones... a veces me gusta decir lo que yo sé en inglés, y me gusta saber que me doy a entender, o sea, saber que otros me pueden comprender. (Estudiante 5)

#### *Actividades de iniciativa propia*

Se puede apreciar como los educandos tendieron a inclinarse por las *actividades de iniciativa propia*. Cabe mencionar que los discentes que jugaban videojuegos en inglés contaron con la oportunidad de entablar conversaciones con personas de otros países, ya sea de forma oral o escrita, de tal manera que tuvieron una práctica mucho más equilibrada en el uso de las cuatro habilidades del idioma: hablar, leer, escuchar, y escribir. Adicionalmente, el 100% de los alumnos respondieron que sí es de su agrado interac-

tuar con el inglés, escuchando música, viendo películas, leyendo revistas o artículos, afirmando que de esta forma se beneficia el desarrollo de la competencia comunicativa autónomamente (Benson, 2001; Broughton et al., 2003; Cabrales et al., 2010; López, 2011; Nunan, 1989), puesto que se promueve el aprendizaje de vocabulario, frases, y operaciones mentales de alto nivel, como deducir el significado de mensajes o palabras por medio del contexto en que se presenta el lenguaje extranjero. El estudiante 10 reportó lo siguiente al respecto: "... en lo personal, el ver las series, ya que estimulo la lectura al leer los subtítulos, y creo que eso al estarlo leyendo y escucharlo estimula más al aprendizaje".

#### *Tiempo de inmersión*

En muchos casos los jóvenes manifestaron dedicarle una cantidad importante de horas al día a la interacción con el idioma inglés. En lo que respecta al tiempo en este caso, los alumnos dieron diferentes tipos de respuesta, pero se consideró que esto dependía mucho de su tiempo libre. Ante tal aspecto, se mencionó el hecho de invertir 10 minutos diarios, igualmente se manifestó invertir hasta 8 horas diarias. En la mayoría de los casos los jóvenes eran sostenidos por sus padres, lo que los eximía de obligación de los pagos que se derivaban de estas actividades. Por ejemplo, el estudiante 9 enunció su interacción con la lengua anglosajona de la siguiente forma: "Con fines de ocio, yo diría que ... prácticamente todos los días porque todos los días escucho música, o veo mi serie, entonces...yo lo practico algunas 3 a 4 horas".

Otro discente complementó con una respuesta en la misma sintonía:

Pues, al día creo que 1 hora, o 1 hora y media, depende de si me aburro de la canción, porque no me aburro de estar ahí hasta la noche, y más si es inglés y es pegajoso, pues me encanta más. (Estudiante 3)

#### *Recursos para el aprendizaje del idioma inglés*

Los adolescentes manifestaron usar recursos tecnológicos principalmente para el aprendizaje del idioma inglés. Mediante estos recursos los educandos reportaron realizar distintos tipos de actividades que les permitían interactuar con la lengua extranjera. Así, se puede apreciar como el Aprendizaje Basado en Recursos se manifiesta en el objeto de estudio (Benson, 2001; Morrison, 2008). De esta manera lo menciona el estudiante 1: "Lo principal que se ocupa es tiempo y mucho ocio, y una computadora o el celular para hacer tus actividades como ver series o etcétera". El estudiante 11 lo comentó de manera similar: "Pues más el internet y el celular, porque son en los que más me apoyo para hacer esas actividades para aprender inglés".

#### *Proceso*

Los estudiantes manifestaron un proceso cíclico para el desarrollo autónomo de competencias comunicativas en la lengua extranjera (Figura 1). Este desarrollo implica el exponerse al idioma, hacer un esfuerzo cognitivo de comprensión, y en caso de ser necesario se recurre a recursos humanos (amigos, docente) o tecnológicos como

el traductor para comprender los mensajes, después, el lenguaje adquirido puede ser aplicado de acuerdo con sus necesidades o intereses. En este sentido, se pueden percibir aspectos teóricos presentes en el fenómeno como un aprendizaje (aprendizaje consciente) o una adquisición (aprendizaje subconsciente) (Krashen, 1982; Krashen y Terrell, 1983).

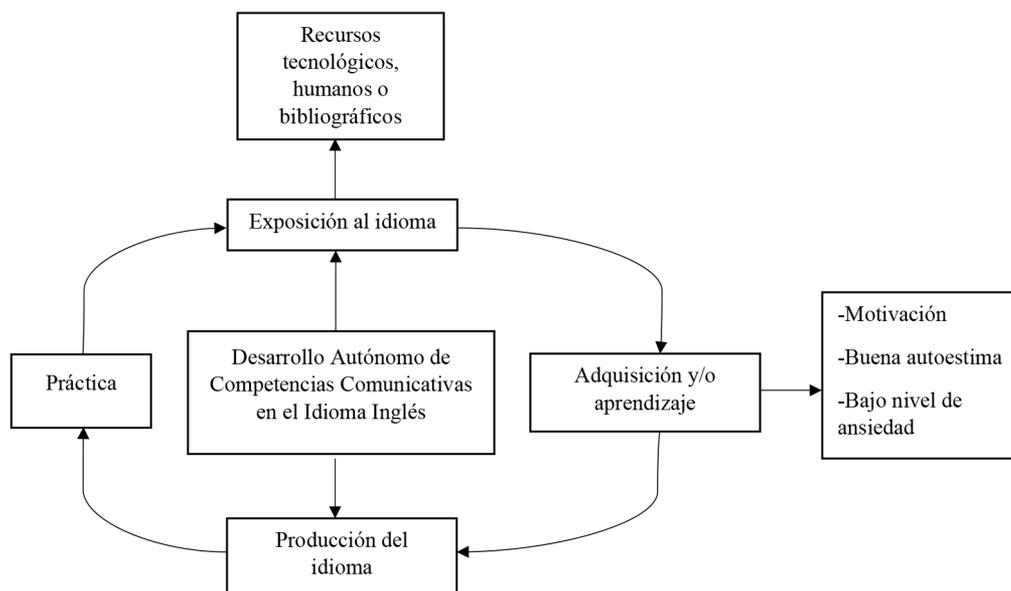
De este modo lo afirmó el estudiante 6: “Si estoy escuchando música y hay algo que no le entiendo, este... normalmente lo traduzco, porque si estoy viendo una serie, pues ahí vienen los significados en los subtítulos”.

La estudiante 8 lo acentuó de la siguiente manera:

Bueno, a mí me gusta mucho cantar, y pues me gusta la música porque ahí aprendo el inglés. O sea, yo escucho una canción y digo: ¿cuál es? Si no sé una palabra, pienso: ¿cuál es esa palabra?, ¿qué significa?, ¿cómo se pronuncia? Porque a veces no sé cómo pronunciarlas, y las busco en el traductor como viene para escucharlo, y escucho y digo: ah pues es así... o con la misma voz. Se repite varias veces la canción, la escuchas, y dices: así se pronuncia, y pues la traduzco, y ya encuentro el significado, y también repitiéndolo porque canto la canción una y otra vez y me queda grabada.

**Figura 1**

**Proceso del desarrollo autónomo de competencias comunicativas en el idioma inglés.**



**Nota:** elaboración propia.

## De las historias de vida

El análisis de las historias de vida permitió identificar categorías como *inicio del proceso de aprendizaje del idioma, aprendizaje subconsciente, emociones positivas y negativas, y factores que impiden y permiten el aprendizaje del idioma.*

### *Inicio del proceso de aprendizaje del idioma*

Los jóvenes expresaron que su proceso de adquisición y aprendizaje del idioma inglés inició mucho tiempo antes de comenzar el bachillerato. Algunos argumentaron haber empezado en primaria y otros en secundaria. Es fundamental indicar que estos adolescentes consideraron al docente como un elemento esencial, aunque no dependían completamente de este para su aprendizaje. Así lo reportó el estudiante 3: “Inicié en primaria ya que es cuando veo que está más el estudio del inglés”.

Adicionalmente, el estudiante 8 subrayó lo siguiente:

Pues yo diría que empezó a finales de la secundaria porque ahí fue cuando ya inicié a escuchar música en inglés, casi todo comenzó con la música en inglés. Fue por el querer aprender cómo cantan y principalmente como lo pronuncian, porque es muy diferente cantar en español a cantar en inglés, y pues uno aprende con la práctica, y aprende muchas cosas como ciertas palabras.

## *Aprendizaje subconsciente*

El 100% de los jóvenes sostuvieron que su propósito principal no era aprender el idioma inglés cuando interactuaban con la lengua extranjera, sino más bien interpretar los mensajes que leían o escuchaban, lo cual está vinculado con la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje (Krashen, 1982; Krashen y Terrell, 1983). De esta forma lo expresó el estudiante 12: “...en unos años sí llegué a tener como objetivo aprender inglés por ciertas razones, pero en estos momentos fue más por ocio, y sí fue más para entender lo que dicen, para llegar a comprender una conversación más o menos”. Otro educando respondió: “Intentaba más comprender los mensajes para así poder seguir con mi día” (estudiante 1).

### *Emociones positivas y negativas*

Las emociones que los discentes manifestaron sentir se pueden clasificar en dos categorías: *positivas* y *negativas*. Entre las emociones positivas se expresaron la satisfacción, emoción, diversión, curiosidad, felicidad, mientras que en las negativas los jóvenes resaltaron confusión y frustración. Por ejemplo, el estudiante 13 reportó al respecto: “...primeramente...siento una frustración por no entender lo que dice. Normalmente, cuando llegas a hablar con alguien en inglés, no entiendes nada, y pues te frustras. Regularmente, se recurre al traductor y se tarda tiempo para mínimo decirle una palabra”.

En el mismo respecto, el estudiante 1 declaró: “Pues me sentí un poco frustrado, pero también me sentía alegre de

que estuviera aprendiendo otro idioma, y así se me facilitarían más adelante las cosas en el futuro”. Otro adolescente respondió: “Pues me siento contenta al saber que es un idioma, que puedo interactuar con otra gente, no nada más con el español” (estudiante 2).

#### *Factores que impiden y permiten el aprendizaje del idioma*

En cuanto a la experiencia de aprendizaje del idioma inglés a lo largo de la trayectoria educativa y experiencia personal de los estudiantes, se subrayó que existen factores alternos que no permiten que las clases en el sistema escolarizado se aprovechen de manera óptima. Un ejemplo de esto son los distractores como el celular o compañeros del salón que no desean aprovechar la clase y alteran el orden. En contraste a este ambiente, cuando se están realizando actividades de iniciativa propia, se presta toda la atención a la actividad, dando pauta a un aprendizaje significativo. En este sentido, el estudiante 7 expresó:

...sinceramente en la escuela veces no se da el tope, porque hay muchos factores alternos, o sea, ya sea los alumnos, o que estás entretenido en otra cosa, o estás disperso. Así que...por mi cuenta, no estoy diciendo que sea mejor tampoco, pero... pues en la escuela está el profesor, y obviamente él es el indicado, el que te lleva a aprender mejor, aunque en la casa por mi cuenta... pues no hay tantos factores alternos, ya que estoy haciendo lo que me gusta y estoy en tiempo de ocio, y eso me lleva a poner más atención, vaya, a lo que estoy haciendo.

#### **De la observación**

Las principales categorías que se derivaron de la observación fueron: *el desempeño en clase, durante el examen, e interés en el idioma inglés.*

#### *El desempeño en clase*

En lo que respecta al desempeño en clase, se pudo apreciar durante las observaciones como los jóvenes sobresalieron sobre otros al momento de realizar actividades académicas en la asignatura de inglés. En muchas de las ocasiones, los educandos se desempeñaban mejor en actividades que les requerían participación, de aquí se desprende como subcategoría la *participación oral y participación escrita*. La primera se refiere a aquella que requiere expresiones orales para estructurar frases en la lengua extranjera, y la segunda se asocia a la actividad que se realiza en la libreta o pasando al pizarrón para expresar algo de forma escrita.

#### *Durante el examen*

En referente al examen, en ocasiones se tuvo la oportunidad de ver el fenómeno de que existen jóvenes con buen nivel de inglés y con bajo aprovechamiento, cuando debería ser lo contrario. Estos son adolescentes que en muchas ocasiones desatienden tareas y trabajos académicos, pero que tienen un dominio del idioma superior a sus demás compañeros en clase, lo que se distingue en los resultados de evaluaciones parciales, ordinarias, o extraordinarias en las que obtienen puntajes altos en comparación con otros estudiantes.

### *Interés del idioma inglés*

Por último, se consideró de vital importancia revisar el tema del interés en el idioma inglés, donde en distintas pláticas sostenidas con estudiantes de manera informal, la mayoría manifestó tener mucho interés en aprender el lenguaje extranjero. Igualmente, mencionaron las actividades que ponían en acción para adquirir vocabulario y expresiones, así como también promover el desarrollo de competencias comunicativas.

### *Implicaciones para la práctica educativa*

Es preciso recalcar que se observaron competencias comunicativas elevadas en los educandos de este estudio. Se cree que esto fue posible gracias al ambiente de libre presión en el que interactuaron con el lenguaje extranjero, realizando actividades de su interés como escuchar y leer información, y en algunos casos comunicarse con personas que hablan dicha lengua, ya sean familiares, amigos, o conocidos. Esto les permitió desarrollar competencia comunicativa de manera equilibrada, teniendo en cuenta que en la escuela la enseñanza se delimita a lo académico la mayoría de las veces, y donde en ocasiones ni siquiera para eso hay suficiente tiempo, lo que impide ambientes ideales para la adquisición de la lengua extranjera, lo cual está relacionado con la hipótesis del Filtro Afectivo (Krashen, 1982).

Las observaciones permitieron conjeturar entorno a la importancia de promover en los estudiantes el poner en acción actividades que sean de interés de los jóvenes y que impliquen la

interacción con el idioma inglés, de forma que tengan un impacto positivo en su aprendizaje para que esto se refleje en su aprovechamiento. De este modo, el éxito del desarrollo de competencias comunicativas depende de los recursos que se utilicen y de las actividades que se lleven a cabo in situ, procurando que se desarrollen de manera equilibrada, es decir, mediante actividades escolares y de iniciativa propia, asimismo, estriba en la intensidad de exposición y práctica que el estudiante tenga con la lengua extranjera y de los tipos de actividades que se realicen para desarrollar sus habilidades receptivas y productivas.

## **Conclusiones**

Los resultados obtenidos mediante el análisis de los datos recolectados a través de las diferentes técnicas de investigación que se utilizaron para indagar en el fenómeno revelan que, aspectos como la interacción del estudiante con el idioma inglés por medio de actividades de interés, el rol de los recursos tecnológicos, y el papel del docente en el proceso de aprendizaje son cruciales en el desarrollo de competencias comunicativas en la lengua extranjera.

Es necesario mencionar que este acercamiento al fenómeno en el proceso de investigación fue benéfico. Por un lado, dado que tanto el objetivo general como los específicos se alcanzaron mediante la aplicación de las técnicas de indagación, de la misma manera se logró responder a las interrogantes planteadas, y por otro, se pudo apreciar la forma en que el fenómeno se manifiesta. Además, se logró a grandes rasgos comprender el proceso que siguen los

aprendices para el desarrollo autónomo de competencias comunicativas en la lengua extranjera.

Se entiende que la adquisición del idioma inglés a través de actividades de iniciativa propia es un proceso subconsciente, debido a que el objetivo principal que persiguen los sujetos no es aprender el inglés, sino más bien un beneficio que se da por añadidura al estar interactuando de manera constante con la lengua extranjera. Este desarrollo de competencias comunicativas implica la movilización de conocimientos previos, los recursos tecnológicos que cada ente tenga a su disposición como auxiliares para interpretar mensajes y vocabulario, recursos humanos para poder interactuar con la lengua anglosajona, y efectuar consulta con expertos. Esta interacción tiende a darse de forma desequilibrada, ya que los adolescentes no suelen mantener esta práctica en condiciones controladas puesto que las actividades que llevan a cabo dependen mucho de su disponibilidad de tiempo, estado de ánimo, e intereses. A pesar de que el proceso de aprendizaje que siguen los educandos en este estudio no se considera formal, ellos desarrollan competencia comunicativa, pero sobre todo habilidades de comprensión e interpretación de información.

Para finalizar, se hace la reflexión de que algunos sujetos de este estudio y otros en general muestran desequilibrio en su nivel de dominio en las cuatro habilidades del idioma: hablar, leer, escribir, y escuchar. Esto es debido a que en su mayoría manifiestan poner en práctica actividades de exposición al lenguaje extranjero, pero los pone en desventaja de las habilidades productivas ya que los estudiantes no están creando oportunidades para ponerlas en acción.

## Bibliografía

- Álvarez-Gayou, J. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Arredondo, M. A., Ascencio, S., Cid, S., Kimelman, E., Micheli, B., Poblete, M., y Quintanilla, P. (2005). *Diseño de proyecto en investigación educativa*. Universidad ARCIS.
- Barbot, M. J. (2001). *Les auto-apprentissages*. Cle International.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman.
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: Elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(1), 95-110. <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía Práctica*. CEAC.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., y Pincas, A. (2003). *Teaching English as a Foreign Language* (second edition). Routledge.
- Cabral, M., Cáceres, J. A., y Ferial, 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), 119-150. <http://www.redalyc.org/pdf/2550/255019849005.pdf>
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775/1568>
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Editorial Aguilar.

- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (eight edition). Routledge.
- Cooker, L. (2008). Self-access Materials. En B. Tomlinson (Ed.), *English Language Learning Materials* (pp. 110-132). Continuum.
- Dulay, H., y Burt, M. (1977). Remarks on Creativity in Language Acquisition. En M. Burt, H. Dulay, y M. Finnochiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language* (pp. 95-126). Regents.
- English First English Proficiency Index. (2011). *Índice de nivel de inglés*. Education First. <https://www.ef.com/es/epi/downloads/>
- English First English Proficiency Index. (2012). *EF English Proficiency Index 2012*. Education First. <https://www.ef.com/es/epi/downloads/>
- English First English Proficiency Index. (2013). *EF English Proficiency Index*. Education First. <https://www.ef.com/es/epi/downloads/>
- English First English Proficiency Index. (2014). *EF English Proficiency Index*. Education First. <https://www.ef.com/es/epi/downloads/>
- English First English Proficiency Index. (2015). *Índice de competencia en inglés EF*. Education First. <https://www.ef.com/es/epi/downloads/>
- English First English Proficiency Index. (2016). *Índice del EF English Proficiency*. Education First. <https://www.ef.com/es/epi/downloads/>
- English First English Proficiency Index. (2017). *Índice del EF English Proficiency*. Education First. <https://www.ef.com/es/epi/downloads/>
- English First English Proficiency Index. (2018). *Índice EF de nivel de inglés*. Signum International AG. <https://www.ef.com/es/epi/downloads/>
- English First English Proficiency Index. (2019). *Índice EF de nivel de inglés: Una clasificación de 100 países y regiones en función de su nivel de inglés*. Signum International AG. <https://www.ef.com/es/epi/downloads/>
- English First English Proficiency Index. (2020). *Índice EF de nivel de inglés: Una clasificación de 100 países y regiones en función de su nivel de inglés*. Signum International AG. <https://www.ef.com/es/epi/downloads/>
- Erikson, E. H. (1993). *Infancia y sociedad* (duodécima edición). Ediciones Hormé S.A.E.
- Esteve, O., Arumí, M., y Dolors, M. (2003). Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: El enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje. *Bells: Barcelona English Language and Literature Studies*, 12. <https://www.raco.cat/index.php/Bells/article/view/82922>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, M. D., Martínez, C. A., Martín, N., y Sánchez, L. (s.f.). *La entrevista*. Universidad Autónoma de Madrid. [http://www.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86\\_entrevistapdfcopy.pdf](http://www.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf)
- Gardner, D., y Miller, L. (1997). *A Study of Tertiary Level Self-access Facilities in Hong Kong*. City University of Hong Kong.

- Garrison, D. R. (1992). Critical Thinking & Self-directed Learning in Adult Education: An analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 136–148. <https://doi.org/10.1177%2F074171369204200302>
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10(11), 199-214. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4179/4198>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). McGraw-Hill.
- Husain, N. (2015). *Language and Language Skills*. Maulana Azad National Urdu University.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper & Row.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. D., y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Germany Press.
- López, N. A. (2011). *Desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes de idiomas de la escuela secundaria* [tesis de licenciatura, Universidad del Valle]. <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9476/1/CB-0460958.pdf>
- Morrison, B. (2008). The Role of the Self-access Centre in the Tertiary Language Learning Process. *System*, 36(2), 123-140. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.10.004>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. SAGE.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 43-62. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.157>
- Parra, V., y Simancas, R. (2015). *Aprendizaje del inglés desde los estilos de aprendizaje mediado por recursos educativos abiertos* [tesis de maestría, Universidad de la Costa]. <http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/383/9103100.pdf;jsessionid=535C7>
- Patel, M. F., y Jain, P. M. (2008). *English Language Teaching: (Methods, tools and techniques)*. Sunrise Publishers and distributors.
- Peinado, Y., Martín, T., Corredera, E., Moñino, N., y Prieto, L. (2010). *Grupos de discusión: Métodos de investigación en educación especial*. <https://docplayer.es/267007-Grupos-de-discusion-metodos-de-investigacion-en-esduracion-especial.html>
- Peláez, A., Rodríguez, J., Ramírez, S., Vázquez, A., y González, L. (s.f.). *Entrevista*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://docplayer.es/393295-Entrevista-alicia-pelaez-jorge-rodriguez-samantha-ramirez-laura-perez-ana-vazquez-laura-gonzalez.html>
- Pimienta, J. H., y de la Orden, A. (2017). *Metodología de la investigación* (tercera edición). Pearson Education de México S.A. de C.V.
- Ramírez, J. A., y Moreno, M. G. (2016). Consideraciones metodológicas en el estudio de la formación para la investigación desde un marco interpretativo fenomenológico-hermenéutico. *Educación y Ciencia*, 5(46), 94-104. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/376>

- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill, Columbus, Ohio.
- Saussure, F. (1915). *Course in General Linguistics*. En Bally, C., Sechehaye, A. y Riedlinger, A., (Eds.). McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Schmelkes, C. (1998). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)* (segunda edición). Oxford, University Press.
- Smith, J. A., Flowers, P., y Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. Sage Publications Ltd.
- Torrado, M. C. (1999). *El desarrollo de las competencias: Una propuesta para la educación colombiana*. Mimeo.
- Trujillo, C. A., Naranjo, M. E., Lomas, K. R., y Merlo, M. R. (2019). *Investigación cualitativa: Epistemología, consentimiento informado, entrevistas en profundidad* (primera edición). Universidad Técnica del Norte.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.

