



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Dejando el miedo atrás: nuevos significados dentro de procesos autónomos, reflexivos, colaborativos y digitales en el curso de inglés

Abner Ortiz Castro

Benemérito Instituto Normal del Estado, "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"
abnerwein@gmail.com

Hadi Santillana Romero

Benemérito Instituto Normal del Estado, "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"
hadisantillana@gmail.com

Área temática 04. Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: Procesos cognitivos y socio-afectivos.

Tipo de ponencia: Reportes finales de investigación.



Resumen

El aprendizaje del inglés en la formación de docentes en las Escuelas Normales ha despertado una serie de debates y posturas que invitan a la reflexión sobre la interpretación que cada institución realiza sobre esta propuesta. En este sentido, la integración de docentes especialistas ha puesto sobre la mesa una visión renovada. En muchos casos, la postura del docente y de la institución han superado la visión simplista de un curso periférico para establecer propuestas innovadoras no sólo en la adquisición de la lengua sino al brindar saberes y estrategias que podrán ser transposicionados a la educación básica. Así, este artículo de investigación presenta los resultados de un proceso de comprensión e interpretación que desde una postura cualitativa fenomenológica busca comprender los significados que los docentes en formación confieren al proceso de aprendizaje del curso de inglés en sexto semestre cuando dicho curso se estructura con una serie de estrategias que propician la reflexión, autonomía, el trabajo colaborativo, y el uso de herramientas digitales dejando a un lado el carácter técnico del aprendizaje del inglés y sumándose al desarrollo de competencias genéricas y profesionales. El análisis permitió descubrir como dimensiones del proceso de aprendizaje del inglés los miedos al aprender inglés y habilidades y actitudes adquiridas en un proceso autónomo, reflexivo, colaborativo y digital.

Palabras clave: *aprendizaje autónomo, educación a distancia, enseñanza de idiomas, formación docente, actitudes del estudiante.*

Introducción

No podemos soslayar que existen diversas posturas y enfoques ante la enseñanza de una segunda lengua en la historia de formación de docentes en las escuelas normales de México, resaltando que la misión del subsistema versa en la formación de docentes para atender las demandas de la educación básica. En ese contexto destaca que el dominio de una segunda lengua, hoy en día es uno de los principales requerimientos de los sistemas educativos a nivel mundial, vinculado a que es considerado una competencia profesional en el ámbito laboral.

En ese sentido, dentro del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017a) puso en marcha el Plan Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB) desde donde se introduce la asignatura Lengua extranjera. Inglés como parte del campo formativo Lenguaje y Comunicación. En consecuencia, la reforma curricular de las instituciones formadoras de docentes demandó delinear una propuesta con relación al aprendizaje del inglés. Así, desde el 2012, en los planes y programas de estudio de formación inicial para docentes de preescolar y primaria, el diseño curricular estableció como eje fundamental una propuesta que se cristalizó en una serie de espacios curriculares de inglés del tercero al séptimo semestre (según lo establecido en los acuerdos 649 y 650, DOF, 2012a; 2012b).

Este énfasis se acentuó con la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, en donde la SEP (2017b) reconoce como propósito de la formación normalista en el Plan de Estudios 2018 una nueva propuesta de formación inicial del docente de educación básica y se explicita que los docentes egresados de las escuelas normales sean bilingües. Además de generar una estrategia para la selección y contratación de docentes especialistas para el Fortalecimiento del Idioma Inglés en Escuelas Normales, cada institución ha traducido las demandas curriculares de diversas maneras.

En este sentido, cobra especial relevancia analizar propuestas que no sólo buscan alcanzar una certificación de inglés al término de la formación inicial, sino consolidar los cursos de inglés como espacios que apuntalan el desarrollo de competencias tanto genéricas como profesionales del plan de estudio. Así, esta investigación pretende comprender los significados entretejidos en el curso y resaltar cómo el aprendizaje de una lengua extranjera se vuelve un medio en el que los docentes fomentan el desarrollo de habilidades y saberes inscritos en el perfil de egreso.

Esas inquietudes permitieron cuestionar si el curso de inglés fortalece el aprendizaje autónomo, reflexivo y colaborativo. Y si así fuere, ¿cuáles son los cambios que experimentan los docentes de formación al reflexionar sobre su propio proceso formativo a través de la creación de textos reflexivos y el uso de herramientas digitales? Pero, sobre todo, ¿qué significado le confieren al aprender inglés? y ¿qué miedos han desarrollado como estudiantes que influyen en los procesos de aprendizaje del inglés en la escuela normal? Fue así que se postula como supuesto que el estudio de la lengua inglesa más que ser un curso periférico o exigencia curricular

es un espacio que permite reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y abre nuevas expectativas en el futuro profesional de quienes se forman como docentes.

Esta investigación tiene como objetivo comprender los significados que se entretienen en el proceso de aprendizaje del inglés y que ayudan a los futuros docentes a adquirir las competencias necesarias para incluir este tipo de estrategias en su práctica: reconociendo que una dimensión relevante del proceso refiere a los momentos autónomos en los que cada estudiante elige actividades, ritmo de trabajo y objetivos de aprendizaje. En ese orden de ideas, la autonomía y la colaboración se ubican como un espacio que ayuda a los docentes en formación a trabajar en equipo, tener empatía y comunicarse de manera asertiva. Del mismo modo, la reflexión se esboza como otra dimensión que brinda a los futuros docentes mayor conciencia sobre la forma en la que aprenden y lo que deben fortalecer.

Desarrollo

Dentro de la formación de docentes, es necesario propiciar el aprendizaje continuo. Una estrategia que permite que los estudiantes adquieran competencias para aprender a aprender es el aprendizaje autónomo (Borg y Al-Busaidi, 2012). El aprendizaje autónomo, según Little (2009), permite que los estudiantes tomen decisiones personales para planear, monitorear y evaluar su propio aprendizaje. Este tipo de regulación personal dentro de procesos de aprendizaje se logra porque la adquisición de saberes se vuelve un deseo personal, lo que genera una motivación intrínseca dentro del aprendizaje (Papamitziou y Economides, 2019).

Por otro lado, el aprendizaje autónomo se nutre de procesos de socialización en los que los docentes en formación comparten experiencias, interactúan con otros, y reciben apoyo entre pares para fortalecer su autonomía (Černočová y Selcuk, 2019). Zhong (2008) además plantea que los estudiantes incrementan su autonomía a través de la colaboración y el monitoreo personal de su aprendizaje. Este monitoreo se fomenta mediante momentos de reflexión, los cuales favorecen el aprendizaje autónomo de diversas maneras: generan una mayor conciencia para identificar fortalezas y áreas de oportunidades (Ivanova, 2017); promueven el desarrollo de pensamiento crítico (Nambiar, 2018), y transforman creencias y actitudes (O'Shea, 2017).

Por otro lado, el uso de herramientas digitales dentro de procesos de enseñanza potencializa los aprendizajes adquiridos. Estudiantes que hacen herramientas digitales interactúan con los materiales didácticos de manera más significativa (Raja y Nagasubramani, 2018). El uso de recursos tecnológicos además fomenta que los estudiantes continúen aprendiendo fuera del aula y hagan uso de los recursos para explorar, reflexionar y aprender de manera autónoma (Aminatun, 2019). Todo esto permite el análisis de reflexiones escritas para identificar los significados que los docentes en formación encuentran a través de un proceso de aprendizaje autónomo, reflexivo, colaborativo y basado en el uso de herramientas digitales.

Metodología

Para alcanzar los objetivos planteados se trazó una estrategia metodológica que recuperara un posicionamiento cualitativo que considerando el planteamiento de Taylor y Bogdan (1986), permite recuperar datos descriptivos en “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y las conductas observables” (pp. 19-20). Sin duda, la investigación cualitativa permite un proceso abierto, en donde diferentes informaciones empíricas adquieren significado para la recuperación de vivencias individuales de las docentes en formación en el curso de inglés.

Si la intención demandaba comprender el fenómeno vivido por las docentes en formación, resultaba ineludible trazar desde la fenomenología de Heidegger un camino metodológico que guiaría la recuperación de significados sin prejuicios para comprender e interpretar el proceso de formación de los informantes, como experiencia concreta y como sujeto consciente. Se consideró que esta andadura le atribuía significado a los referidos por las docentes en formación, acorde a la propia visión de mundo-vida, a sus costumbres, saberes y valores, vividos intersubjetivamente con los otros.

Heidegger (1998) destacó que no separa la razón de la emoción, y cuestiona la manera de ser de la existencia, destacando que es posible aprender en su ser con base a la mundaneidad, o sea, un modo esencial de vivir, el cual se fundamenta de diversas maneras. Así, una visión fenomenológica e interpretativa buscó comprender e interpretar la realidad entendida como un fenómeno dinámico complejo. En este tipo de enfoque, el sentido de una experiencia se vive a través de los ojos de los participantes y se construye a través de interacciones entre participantes e investigador.

El número de sujetos participantes en esta investigación se definió a partir de un grupo de 30 docentes en formación, que estudiaban el sexto semestre del programa de educación preescolar en una escuela normal pública del centro del país. Las informantes clave eran mujeres, con edades entre los 20-23 años; la mayoría, 20, de la capital del estado; 4 del interior del estado; 4 de otros estados y 1 habiendo nacido en el extranjero. De esta población se definió recuperar las narrativas más ricas en significados y que, además, resultaban suficientes para responder las inquietudes de la investigación: así, se recuperaron los datos de 15 docentes en formación.

Para este estudio se usó la técnica de narrativa reflexiva para la obtención de la información con la idea de que las informantes contarán su experiencia a través de sus palabras y reflexionarán sobre descubrimientos personales en su proceso de aprendizaje. Es por ello que se declinó por diseñar un instrumento (guion de entrevista) dividido en tres secciones para recabar datos de las participantes: cabe señalar que éstos se validaron a juicio de expertos. En la primera fase denominada **Narrativa reflexiva inicial**, constó de siete preguntas clave que sirvieron como guía para que las participantes narraran una reflexión que recuperara eventos de su vida, su aprendizaje previo al curso y su percepción respecto al aprendizaje del inglés. En la segunda etapa **Reflexión sobre autonomía**, se plantearon seis preguntas detonantes para invitar a las participantes a reflexionar y compartir su visión respecto al aprendizaje autónomo, sus creencias y la forma en la que desarrollaron autonomía a lo largo del curso. Por último, se aplicó la **Reflexión sobre habilidades y actitudes adquiridas**: en esta fase se solicitó que las

participantes redactaran un texto reflexivo sobre tres habilidades o actitudes que hubieran fortalecido durante el curso de inglés y que contaran cómo fueron capaces de desarrollarlas.

Resultados

Para efectuar el análisis de datos, se apeló a los procedimientos metodológicos definidos por estudiosos de la fenomenología (Martins y Bicudo 1994); inicialmente el corpus fue enumerado y leído bajo un criterio global, pero sin identificar atributos en los contenidos. Después inició el análisis de las descripciones de cada discurso, reconociendo la presencia innegable de las esencialidades del proceso de formación docente para acercarse a la comprensión del significado que las participantes de este proceso formativo le otorgaron al cambio. Esto continuó hasta identificar, destacar y enumerar las unidades de significado (los fragmentos de las narraciones) que tenían sentido para los investigadores y que daban respuesta a la pregunta orientadora. A continuación de la obtención de las unidades de significado, se agruparon las unidades de cada discurso que presentaban un tema en común. De esta manera, dos dimensiones emergieron de las narrativas: miedos al aprender inglés; y habilidades y actitudes adquiridas en un proceso autónomo, reflexivo, colaborativo y digital.

Miedos al aprender inglés

En esta dimensión se analizan los miedos que puede enfrentar un docente en formación al aprender inglés. Dentro de los resultados se identifican miedos que los sujetos refieren ante la inseguridad de comunicarse en inglés. Al inicio de la intervención, las participantes manifestaron miedo respecto a la comprensión, “me cuesta mucho trabajo entenderlo y aprenderlo” (NRI12); la expresión, “me da miedo que se burlen de mí por no saber cómo pronunciarlo” (NRI8); la gramática, “mi punto débil siempre ha sido la gramática...al final termino en ceros” (NRI13); y el uso del inglés, “no podemos ponerlo en práctica” (NRI26). Estos miedos inhiben la participación de las estudiantes, “un miedo que tengo es hablar frente a personas... pienso que me van a criticar” (NRI4). Otros miedos se vinculan con el costo de estudiar inglés, “los precios son muy elevados y se pueden volver una barrera para aprender” (NRI11); el tiempo que se invierte, “no le dedico el tiempo suficiente” (NRI11); y el tiempo institucional que se le dedica, “en las mallas curriculares no se proporciona tiempo suficiente” (NRI26).

Las participantes además manifestaron miedos relacionados con creencias y actitudes que impiden aprender, como la falta de confianza, “siempre me ha dado pavor, cuando la siguiente clase era inglés comenzaba a ponerme nerviosa porque me iban a preguntar y tenía miedo a equivocarme” (NRI3); la falta de preparación, “en preparatoria solo tuve clases de inglés 3 semestres y nunca lo hice parte de mí” (NRI9); las burlas entre pares “las personas que saben inglés se burlan de las que pronunciamos mal” (NRI14), y las burlas de docentes, “una docente solía burlarse y exhibir los errores ante el grupo...es uno de mis más grandes miedos” (NRI2).

Habilidades y actitudes

En esta dimensión se identifican habilidades y actitudes adquiridas en un proceso de aprendizaje autónomo, reflexivo, colaborativo y digital. Gracias a este proceso, las participantes reforzaron habilidades lingüísticas como la comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, vocabulario y gramática. A lo largo del curso, las docentes en formación adquirieron diversas habilidades de la lengua. Las participantes mejoraron su comprensión auditiva, “ahora ya soy capaz de reconocer más frases al momento de escuchar” (RHA3); comprensión lectora, “mi lectura se volvió más comprensiva” (RHA1); expresión oral, “mejoré en ese aspecto con las diferentes actividades” (RHA19); expresión escrita, “logré poder comunicarme mejor de forma escrita” (RHA17); vocabulario, “me ayudó mucho que nos hacía hablar con el poco o mucho vocabulario y eso hizo que practicara” (RHA9); y gramática “pude ver los errores que se observaron los cuales te ayudan para la gramática” (RHA19).

Las informantes refieren que el proceso permitió que desarrollaran habilidades tecnológicas, “utilicé nuevas herramientas tecnológicas para hacer mis trabajos más interactivos y atractivos”; pensamiento crítico, “aplicaba el pensamiento crítico para juzgar nuestro trabajo y así identificar en qué podíamos mejorar” (RHA24); diseño de situaciones didácticas, “es el primer curso donde [conocí] estrategias de enseñanza en el idioma inglés... para aplicar en mis futuras prácticas además de impactar en mi desempeño profesional” (RHA25); trabajo colaborativo, “pude desarrollar la habilidad de colaboración, pues trabajé para realizar todas las actividades y compartir ideas entre todas” (RHA14); comunicación asertiva, “trabajar en equipo me ayudó a comunicarme de forma asertiva con mis compañeras” (RHA17) y empatía, “pude ser empática y comprender los problemas que tenían las demás” (RHA7).

Respecto al fortalecimiento de la autonomía, destaca que las participantes aprendieron a monitorear y administrar su propio proceso de aprendizaje, “la libertad de tomar mis propias decisiones en cuanto a tema, tiempo, método y el límite de mi aprendizaje” (RA30); organizar sus actividades, “decidí llevar una agenda con las cosas que tenía que hacer y LO LOGRÉ, incluso llegaba a entregarlas mucho antes” (RA10); trabajar de forma responsable, “tomo control de mi aprendizaje, me organizo, busco material, practico en mi tiempo libre y escribo en inglés cuando puedo” (RA6); y desarrollar la competencia de aprender a aprender:

Al relacionar la autonomía en el aprendizaje con la práctica me hizo entender que la estrategia “aprender a aprender” radica en la autonomía con la que se emplee, es decir que el docente y el alumno trabajan en conjunto para construir un aprendizaje significativo donde el rol docente es más como guía y el alumno no se limita [a] lo que el docente le pueda proporcionar, sino que puede buscar de manera autónoma, de acuerdo a los recursos y los alcances que tenga, información adicional...esto lo lleva a ser un incansable buscador de la verdad (RA25).

Las participantes también lograron modificar algunas actitudes y manifestaron sentirse más atentas, “hice un espacio donde me dedicara a centrar mi atención y me di cuenta de que obtenía mejores resultados” (RHA 22); con un mejor manejo de estrés, “desde mi casa he logrado desarrollar el manejo del estrés, concentrándome y me ha funcionado muy bien” (RHA31); más determinadas, “fue obtenida gracias a mi persistencia, determinación, constancia, iniciativa y desempeño que le ponía a cada una de las actividades”; más resilientes “el cambio era necesario... adaptar la forma de trabajo conforme la situación me permitió ser más consciente y positiva” (RHA29); más confiadas, “no suelo participar por miedo a equivocarme, pero sentí confianza...vi que la clase se comprometió para respetar los errores que se pudiera cometer” (RHA20) y más reflexivas, “me esforcé muchísimo en entender lo que estaba haciendo y porque lo estaba haciendo” (RHA16).

Discusión

Dentro de la primera dimensión, miedos al aprender inglés, se identifican tres tipos de miedos que experimentan estudiantes normalistas cuando aprenden una lengua extranjera: existen miedos referentes a aspectos lingüísticos, miedos relacionados con el proceso de aprendizaje, y miedos generados ante actitudes y creencias que obstaculizan el aprendizaje. Los miedos experimentados por las docentes en formación se alinean al concepto de miedo establecido por English y Stenzel (2010), quienes describen los miedos como respuestas internas ante alguna inseguridad, que motivan o detienen el proceso de aprendizaje.

De este modo, la labor como docentes de lenguas extranjeras destaca que los docentes en formación enfrenten estos miedos. Para que los estudiantes superen los miedos relacionados con las habilidades del inglés y el proceso de aprendizaje es importante proveer herramientas que permitan desarrollar habilidades lingüísticas. Estas herramientas deben ser gratuitas y fáciles de usar para evitar que se desmotiven por el costo, el tiempo invertido, o que se cree una barrera socioeconómica en el aprendizaje. De igual forma, la creación de ambientes seguros, en conjunto con un proceso autónomo, reflexivo, colaborativo y basado en herramientas digitales, fomenta actitudes favorables en el aprendizaje. Los formadores de docentes deben propiciar ambientes basados en el respeto para que los estudiantes incrementen su confianza y se motiven a practicar el uso de la lengua extranjera, además, permiten que los estudiantes disfruten aprender (Dewaele, Magdalena, y Saito, 2019) y se comprometan de manera personal para aprender.

Por otro lado, al analizar el segundo tema, habilidades y actitudes, se observa cómo a través de un proceso autónomo, reflexivo, colaborativo y digital los docentes en formación adquieren habilidades y actitudes que propician el aprendizaje. Las habilidades se enfocan en habilidades lingüísticas; competencias docentes y personales; actitudes, habilidades y competencias que favorecen el aprender de manera continua. Al desarrollar habilidades lingüísticas y competencias docentes y personales, los docentes en formación toman las riendas de sus propios procesos de aprendizaje. Mediante la reflexión, identifican áreas de oportunidad y estrategias para fortalecer sus habilidades. Esto concuerda con lo manifestado por O'Shea (2017), quien plantea que los

procesos reflexivos permiten a los estudiantes evaluar sus habilidades y modificar actitudes que propicien un crecimiento formativo, cognitivo y actitudinal.

De igual forma, resalta que los futuros docentes deben participar de procesos autónomos que respeten el desarrollo individual de cada estudiante. Esto les permite tener un aprendizaje más significativo, adueñarse del proceso, ser más organizados, responsables, y disfrutar aprender, lo que confirma que la autorregulación en el aprendizaje motiva a aprender a lo largo de la vida (Papamitziou y Economides, 2019). Además, futuros docentes incrementan su autoconfianza, motivación, resiliencia y su manejo de emociones. Todas las competencias, habilidades y actitudes obtenidas a través de este proceso, contribuyen a la formación de futuros docentes que construyen y reconstruyen su práctica a través de procesos reflexivos y autónomos (Aminatun, 2019).

Conclusiones

A través del análisis de datos se comprende un nuevo sentido que las docentes en formación asignan al aprender inglés, caracterizándolo como un proceso reflexivo, autónomo, colaborativo y que hace uso de herramientas digitales desde el cual los futuros docentes fortalecen sus competencias comunicativas en una lengua extranjera. Gracias al uso de herramientas gratuitas y fáciles de usar, el miedo de que el inglés es imposible de aprender por su dificultad y alto costo se transforma en la adquisición de habilidades, lo cual ayuda a que los estudiantes normalistas creen una imagen de sí mismos como docentes de inglés.

De igual manera, los cambios de actitudes que los docentes en formación tienen en este tipo de procesos ayuda a crear en sí mismos un nuevo significado de aprender. El aprendizaje se vincula con confianza, motivación, perseverancia y entusiasmo: actitudes que fomentan un cambio y transforman los miedos que obstaculizan al aprendizaje. Atrás quedan los miedos de burlas, docentes sardónicos, y no aprobar el curso y los docentes en formación encuentran un espacio seguro para trabajar con otros, en el que se sienten cómodos para participar y descubren la motivación para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Al favorecer la adquisición de competencias genéricas y profesionales y al contribuir al perfil de egreso de docentes en formación, el curso de inglés se convierte en un espacio curricular que no sólo aporta desde la periferia, sino que favorece a la formación integral de futuros docentes. Las contribuciones de este tipo de cursos van más allá de elementos lingüísticos y los docentes en formación se benefician al transformar su aprendizaje, su persona y su visión de la docencia.

Por otro lado, los hallazgos de esta investigación no son exclusivos al aprendizaje de una lengua extranjera, sino que las características de este curso pueden ser usadas en cursos de otros trayectos. Este tipo de procesos ayudará a crear docentes autónomos y capaces de trabajar con otros; docentes que son capaces de reflexionar y mejorar su práctica; docentes capaces de reconocer sus propias áreas de oportunidad y adquirir las herramientas para mejorar; docentes que puedan usar nuevas tecnologías y que se encuentren motivados

para aprender a aprender a lo largo de su vida. La formación de un nuevo paradigma docente en este siglo XXI permitirá transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje para que más allá de los miedos se encuentren fortalezas y actitudes propicias para enseñar y aprender.

Referencias

- Aminatun, D. (2019). ICT in University: How Lecturers Embrace Technology for Teaching. *JURNAL SMART*, 5(2), pp.71-80.
- Borg, S. y Al-Busaidi, S. (2012). Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. *ELT journal*, 66(3), 283-292. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr065>
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
- Černochová, M., & Selcuk, H. (2019). Digital literacy, creativity, and autonomous learning. *Encyclopedia of Education and Information Technologies*. Cham: Springer. DOI, 10, 978-3.
- Demirel, M. y Duman, H. (2015). The use of portfolio in English language teaching and its effects on achievement and attitude. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 191, 2634-2640. <https://doi.org/doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.598>
- Dewaele, J. M., Magdalena, A. F., & Saito, K. (2019). The effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL learners' anxiety and enjoyment. *The Modern Language Journal*, 103(2), 412-427.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2012a). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2012b). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*.
- English, A. y Stengel, B. (2010). Exploring fear: Rousseau, Dewey, and Freire on fear and learning. *Educational Theory*, 60(5), 521-542. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2010.00375.x>
- Ivanova, O. V. (2017). The use of e-portfolio to develop English language learners' autonomy and independence. *Information Technologies and Learning Tools*, 60(4), 155-165. <https://doi.org/10.33407/itlt.v60i4.1677>
- Heidegger M. (1998). *El ser y el tiempo*. Colombia: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European language portfolio: Two L2 English examples. *Language teaching*, 42(2), 222. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005636>
- Nambiar, V. (2018). Reflective practice with e-portfolio. *Malaysian Journal of ELT Research*, 13(1), 43-54. Recuperado de: <https://www.journals.melta.org.my/index.php/majer/article/download/56/281>
- Martins J y Bicudo MA. A. (1994). *Pesquisa qualitativa en psicologia: Fundamentos y recursos básicos*. 2ª ed. Blumenau: Editora Moraes.
- O'Shea, R. (2017). *Portfolio-based language assessment: perspective of newcomer adult english second language learners* (Doctoral dissertation, University of New Brunswick). Recuperado de <https://unbscholar.lib.unb.ca/islandora/object/unbscholar%3A9079/datastream/PDF/view>
- Papamitsiou, Z., & Economides, A. A. (2019). Exploring autonomous learning capacity from a self-regulated learning perspective using learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3138-3155.

- Raja, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). *Impact of modern technology in education. Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), pp. 33-35.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017b). *Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales*. México: SEP.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Zhong, Y. (2008). A Study of Autonomy English Learning on the Internet. *English language teaching*, 1(2), 147-150.
Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082810.pdf>