

Análisis de materiales digitales en ELE desde el punto de vista del aprendizaje
autorregulado

Ingrid Alexandra Nagles Fuquen

Maestría en enseñanza de Lengua Extranjera

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá D.C, Colombia

18 de diciembre de 2023

Análisis de materiales digitales en ELE desde el punto de vista del aprendizaje
autorregulado

Ingrid Alexandra Nagles Fuquen

Tutora de la tesis

Angela Camargo Uribe (PhD)

Tesis presentada como requisito para obtener el título de Magister en enseñanza de lenguas
extranjeras

Maestría en enseñanza de Lengua Extranjera

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá D.C, Colombia

18 de diciembre de 2023

Nota de aceptación

Angela Camargo Uribe (PhD)

Tutora de la tesis

Jurado 1

Jurado 2


Agradecimientos

Al finalizar este proceso, las palabras quedan cortas para expresar lo que representa llegar a este, sin embargo estas líneas serán un intento de plasmar cuán agradecida estoy. En primer lugar doy gracias a mi padre y a mi hermano, quienes me animaron y brindaron su apoyo de manera constante. A mi amiga Ligia (Li) quien me ayudó con comentarios y sugerencias para aclarar ideas, sin dejar de lado su apoyo emocional para no desistir, a Francisco (Pacho), quien me recomendó aclarar algunos apartados y postulados. A mis profesores de maestría, quienes son ejemplo de perseverancia y academia colaborativa y finalmente a mi tutora de tesis, Angela Camargo por su pertinente apoyo y constante ánimo para seguir adelante con esta investigación pese a los percances que surgieron durante su elaboración. A todos y cada uno de ellos. Gracias.

Declaración Anti plagio

“Para todos los efectos, declaro que el presente trabajo es original y de mi total autoría; en aquellos casos en los cuales he requerido del trabajo de otros autores o investigadores, he dado los respectivos créditos”. (Artículo 42, parágrafo 2, del Acuerdo 031 del 4 de diciembre de 2007 del Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional).

Este trabajo de grado se encuentra bajo una Licencia Creative Commons de Reconocimiento – No comercial – Compartir igual, por lo que puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REPLICAR AL TALLERÓN</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 6 de

Tipo de documento	Tesis de maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Análisis de materiales digitales en ELE desde el punto de vista del aprendizaje autorregulado.
Autor(es)	Nagles Fuquen, Ingrid Alexandra
Director	Camargo Uribe, Angela
Publicación	Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Español, lengua extranjera, E/LE, material digital, entorno virtual, Tics, autonomía, investigación cualitativa, autorregulación.

1. Descripción

Esta tesis da cuenta de un proceso de investigación que se desarrolla al analizar 6 materiales digitales en ELE. El objetivo fue establecer las características que componen la estructuración y desarrollo de los materiales digitales para la enseñanza de ELE en relación al aprendizaje autónomo, además de identificar el enfoque teórico que soporta la creación de material digital. Categorizar y describir de qué manera los materiales digitales se ajustan (o no) a los elementos más importantes del aprendizaje autónomo y proponer posibles usos de los materiales analizados a la luz del aprendizaje autónomo.

1. Fuentes

Alarcón, L. (2021) *Las herramientas digitales en el aula virtual de ELE: Un estudio sobre los desafíos didácticos en la implementación de herramientas digitales en el aula escolar sueca de los niveles A1-A2*. Karlstad University. Recuperado de: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1593383/FULLTEXT01.pdf>

Anam, S., & Stracke, E. (2016). Language learning strategies of Indonesian primary school students: In relation to self-efficacy beliefs. *System*, 60, 1–10. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.001>

Arboleda González, D. T. (2015). *Análisis de materiales en ELE en Colombia: una propuesta de ficha especializada*. Recuperado de: https://www.academia.edu/33795632/AN%C3%81LISIS_DE_MATERIALES_DE_ELE_EN_COLOMBIA_UNA_PROPUESTA_DE_FICHA_ESPECIALIZADA

Argüelles D. & Nagles N. (2007). *Aprendizaje autónomo-* en: D. Argüelles & N. Nagles (Ed.), *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Alfaomega Colombiana S.A.

Barón S. & Mediorreal L., (2016) *Incidencia de las herramientas virtuales en el aprendizaje autónomo del idioma inglés en estudiantes independientes en el municipio de Arbeláez-Cundinamarca*. [Tesis de pregrado]. Universidad de la Salle. Repositorio institucional de la Universidad de la Salle: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/200/

Belda- Medina J. (2020) El aprendizaje del inglés (L2) mediante herramientas digitales (TIC) por estudiantes mayores desde un modelo andragógico y heutagógico. *Revista Tonos Digital* 38, 19-20.

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman

Bozpolat, E. (2016). Investigation of the Self-Regulated Learning Strategies of Students from the Faculty of Education Using Ordinal Logistic Regression Analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 301–318.

Burbat, R. (2016). El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera: ¿progreso o retroceso? *Porta Linguarum*, 26, 37-51.

Blanco, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *RESLA*, 23, 71 – 91.

Calderón Jiménez, F., & Rufat Sánchez, A. (2019). *Manual de formación para profesores de ELE*. SGEL.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.

García Materos, C. (2008). La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender. En Ruiz Fajardo, G y Rojas Ríos, A. (Eds.) *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes* (pp. 39-55). Universidad Internacional de Andalucía.

Çakıcı, D. (2015). Autonomy in language teaching and learning process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1) 31-42. DOI:10.17679/iuefd.16168538

Díaz, P. (2019). *Digitala verktyg för språkutvecklande undervisning*. Studentlitteratur.

Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Espinoza Reyes, N. A. (2019). *Educación digitalizada*. [Tesis de grado, Universidad de Linneo] <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1416884/FULLTEXT01.pdf>

Fernández y Lázaro. (2012). *Criterios de evaluación de materiales E/LE en la red*. Recuperado de: https://www.cuadernos cervantes.com/multi_28_criteeval.html

Cultura&NBSP (15 de marzo de 2021) ¿Sabe cuántas personas hablan español en el mundo? *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/cultura/musica-y-libros/sabe-cuantas-personas-hablan-espanol-en-el-mundo-573616>

Fransson, J. (2016). *¿Prefieren los alumnos de ELE un aula tradicional o bien un aula con las TIC?* [Tesis de grado, Universidad de Linneo] <http://.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1138298&dswid=-853>

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon Press. (First Published 1979, Council of Europe).

Holec, H. (1985). *On autonomy: Some elementary concepts*, en P. Riley (Ed.), *Discourse and Learning (173-190)*. Longman.

Holec, H. (1996). *Self-directed learning: An alternative form of training*, en H. Holec, D. Little y R. Richterich (eds.), *Strategies learning and use, (74-127)*. Council of Europe Publishing.

Instituto Cervantes (2022). *Español lengua viva* Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf

Jashim, A. (2010). Documentary Research Method: New Dimensions. *Indus Journal of Management & Social Science*. 4. 1-14

Juan Lázaro, O. (2009). Web 2.0, comunicación y Material Didáctico Digital para el aprendizaje del español: El Aula Virtual de Español el Instituto Cervantes y su actualización, [en línea] RLA, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47 (2), 13-34.

Karlen, Y. (2016). Differences in students' metacognitive strategy knowledge, motivation, and strategy use: A typology of self-regulated learners. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 253–265. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942895>

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse - The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.

León, O., Alfonso, G., Romero, J., Bravo-Osorio, F. & López, H. (2018). Fundamento Conceptual Ambientes de Aprendizaje. Recuperado de: <https://acacia.red/wp-content/uploads/2019/07/Fundamento-Conceptual-Ambientes-de-Aprendizaje.pdf>

Littlejohn, A. (1998). *The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse*. En B. Tomlinson (Ed.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press, 190-216

Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Authentic

López, J. M. D. (2013). Colocaciones léxicas: estudio comparativo de libros de texto de inglés y de español como L2. *Odisea: Revista de Estudios Ingleses*, (14), 101-120.

López, N. F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.

McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh University Press

Mendoza, J. D. (2018) La educación informal en el aprendizaje del español entre los universitarios de Corea del Sur. *Revista Internacional de las lenguas extranjeras* Núm. 9, 55-75

Mendieta, J., Münera, L., Olmos, T., Onatra, C., Pérez, P., & Rojas, E. (2015). Fostering reading comprehension and self-directed learning in a collaborative strategic reading (CSR) setting. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 20(1), 15-42.

Monereo, C y Castello, M (1997) *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Edebé.

Noriega, M. (2017). *Ambiente virtual de aprendizaje como recurso educativo online para la promoción de habilidades comunicativas bilingües desde un enfoque de aprendizaje autorregulado*. [Tesis de especialización]. Universidad de la Sabana:

<https://intellectum.unisabana.edu.co>

Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Petrovic, I. (2017). La interacción oral y las TIC en el aula de ELE. [Tesis de grado, Colegio Mayor de Dalarna]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1146446/FULLTEXT01.pdf>

Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds) *Handbook of self-regulation*. (pp. 451-497). Academic Press

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Narcea Ediciones.

Najeeb, S. S. (2013). Learner autonomy in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1238-1242. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001845?via%3Dihub>

Sandoval, A. (2021). Creación de materiales didácticos digitales para la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista de la Universidad de La Salle*, (85), 105-116.

Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento* (E. Quintana, D. Torres y L. Vidal, Trad.) Grupo Nodos Ele. (2006), 25-35

Siemens, G., & Conole, G. (2011). Special issue-Connectivism: Design and delivery of social networked learning. *International Review Of Research in Open and Distance*

Learning, 12 (3). https://www.researchgate.net/publication/50888824_Special_Issue_-_Connectivism_Design_and_Delivery_of_Social_Networked_Learning

Tomlinson, B. (Ed). (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2003) *Materials evaluation*. En B. Tomlinson (Ed.) *Developing Materials For Language Teaching*. Continuum pp. 15-36

Tomlinson, B. (2012), *Materials development for language learning and teaching*, *Language Teaching. Surveys and Studies*, 45 (2), 143–79.

Torrano Montalvo, F., & González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-33.

Triana, V. S. (2012). *Modelo de Autorregulación de Pintrich*. Calameo Sarl. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/003192310aa26a472e53b>

Tseng, W. T., Liu, H., & Nix, J. M. L. (2017). Self-regulation in language learning: Scale validation and gender effects. *Perceptual and motor skills*, 124(2), 531-548.

Villareal, E., Jiménez, M. (2010). PIAF Programa interactivo para el aprendizaje autónomo del francés. *Revista interacción*. 10, 77-89. Recuperado de: <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen10/PIAF-Programa-Interactivo-para-el-Aprendizaje-Autonomo-del-Frances.pdf>

Westlund, B. (2019). *Att undervisa för livslångt lärande: didaktiska perspektiv*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur

Yüce, E. (2019). Self-Regulated Learning Perceptions of Foreign Language Learners: A Cross-Sectional Study. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 13(1), 36-46.

Zhang, J., & Zhang, L. J. (2024). Profiling L2 students' writing self-efficacy and its relationship with their writing strategies for self-regulated learning. *System*, 122, 103253.

Zeng, Y., & Goh, C. C. (2018). A self-regulated learning approach to extensive listening and its impact on listening achievement and metacognitive awareness. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 193-218.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329- 339.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13–39). San Diego Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299- 315). Routledge.

2. Contenidos

La investigación se dividió en 5 capítulos de la siguiente forma:

En el capítulo 1 se encuentra la introducción, el problema de investigación y su justificación. Junto con la pregunta y los objetivos de investigación.

En el capítulo 2 se presentan los referentes teóricos de la investigación, y se revisan estudios previos en concordancia con la línea de trabajo.

En el capítulo 3 se desarrolla el diseño metodológico, el tipo de investigación, los instrumentos de recolección de datos y la descripción de los materiales analizados.

En el capítulo 4 se presenta el análisis de los datos y los resultados de la investigación.

En el capítulo 5 se muestran las conclusiones, limitaciones, recomendaciones y posibles retos para continuar investigaciones relacionadas con este proyecto.

3. Metodología

Esta investigación de tipo descriptiva, tuvo en cuenta dos modelos de autorregulación para la descripción y el análisis de seis herramientas digitales de español como lengua extranjera. En la primera descripción se implementó el modelo de autorregulación de Zimmerman & Moylan (2009) a través de tres fases cíclicas y sus elementos: la premeditación, el desempeño y la auto reflexión. Posterior a esta, la segunda descripción se realizó bajo lo planteado por Pintrich (2000) y las áreas propuestas: la cognición, la motivación/ afecto, la conducta y el contexto. Una vez recolectados los datos de dichas fases, se procedió a la revisión y análisis de los mismos para evidenciar los puntos en común.

4. Conclusiones

Como resultado del análisis propuesto se concluyó que las apps móviles apoyan de mejor manera el proceso de aprendizaje autónomo, ya que guían constantemente al usuario desde la exploración

de la herramienta, hasta el acercamiento a las actividades y el desarrollo de las mismas, sin dejar de lado la retroalimentación que se le brinda al finalizar cada uno de estos.

Asimismo, se evidenció que los portales web tienen un contenido variado e interesante; no obstante, al contar con una variedad tan amplia y al permitir que el interesado pueda navegar libremente por estos, se da por hecho que el nivel de autonomía de quien se acerca a ellos debe ser bastante alto, además de un conocimiento de la lengua. En cuanto a la evaluación, se encontró también que parte de ellos, es insuficiente, siendo esta una oportunidad de mejora que puede irse graduando de manera considerable. Para concluir, estos aspectos, en su totalidad, permiten pensar que el usuario puede hacer uso de distintos recursos para complementar su proceso de aprendizaje y será bajo esta premisa que su proceso autónomo y el compromiso que tiene hacia sus intereses lo conduzca a establecer las mejores estrategias de aprendizaje y su seguimiento.

Elaborado por:	Nagles Fuquen, Ingrid Alexandra
Revisado por:	Camargo Uribe, Angela

Fecha de elaboración del Resumen:	28	11	2023
--	----	----	------

Tabla de contenido

Capítulo I: Introducción	22
Problema de investigación	24
Justificación	32
Preguntas de investigación.....	33
Objetivos.....	33
Objetivo general:	34
Objetivos específicos:	34
Capítulo II: Encuadre teórico y antecedentes	35
Autonomía y aprendizaje	35
Modelos de aprendizaje autorregulado.....	36
Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjera.....	42
Habilidades de aprendizaje autorregulado para el aprendizaje de una lengua extranjera.....	44
Materiales y/ o recursos para el aprendizaje y/o la enseñanza de una lengua extranjera.....	51
Investigaciones sobre el uso de herramientas digitales para el aprendizaje de lengua extranjera.....	55
Investigaciones sobre análisis de herramientas en ELE.....	59
Capítulo III: Metodología.....	65
Tipo de investigación	65
Herramientas a analizar.....	66
Procedimientos para la recolección de datos.	75

Capítulo IV: Análisis de datos y resultados	79
Descripción de las muestras	79
Análisis de cada herramienta	95
Análisis comparativo de herramientas.....	111
Capítulo V: Conclusiones y sugerencias	116
Conclusiones	116
Sugerencias para investigaciones futuras.....	119
Sugerencias, una propuesta en borrador	119
BIBLIOGRAFÍA	122
Anexos	130

Índice de tablas

Tabla 1. Población de países hispanohablantes	24
Tabla 2. Hispanohablantes en países donde el español no es una lengua oficial	25
Tabla 3. Número aproximado de estudiantes de español en el mundo.....	27
Tabla 4. Fases y procesos de autorregulación	39
Tabla 5. Instrumento 1 recolección de datos	76
Tabla 6. Instrumento 2 recolección de datos	76

Tabla de figuras

Figura 1. Fases y procesos de autorregulación según Zimmerman y Moylan	36
Figura 2. Unidad didáctica interactiva “De ilusiones también se vive”	69
Figura 3. Unidades didácticas Nivel A1	70
Figura 4. Actividad de inicio. Nivel principiante A1	72
Figura 5. Why are you learning Spanish?	73
Figura 6. Situaciones	74
Figura 7. Coffee Break Spanish- Season 1	74
Figura 8. Canción de Encanto “No se habla de Bruno”	80
Figura 9. Ficha técnica Película Encanto	80
Figura 10. Cuestionario	81
Figura 11. No se habla de Bruno	83
Figura 12. Pronunciación personajes	83
Figura 13. Guía didáctica	84
Figura 14. Escucha los nombres	85
Figura 15. Rúbrica	86
Figura 16. El sonido de la /a/	87
Figura 17. Fíjate en el sonido de las letras	87
Figura 18. Saludos	88
Figura 19. Saludos	89
Figura 20. Which one of these is “the man”?	90
Figura 21. Write this in English	91
Figura 22. Ruta recomendada	92

Figura 23. Saludos	93
Figura 24. Season 1- Lesson 1	94

Capítulo I: Introducción

Aprender una nueva lengua suscita una serie de intereses e inquietudes en cada aprendiz, tanto en su ámbito personal, como en el profesional o académico. Por lo tanto, buscar una metodología que vaya de la mano con estos factores, se convierte en un aspecto fundamental para que dicha meta se logre de manera satisfactoria. Ser consciente de que este es un proceso exigente, que lleva consigo una serie de elementos que se complementan entre sí, hace que la autorregulación de aquel que aprende la lengua juegue un papel crucial, pues a través de esta podrá regular sus estrategias de aprendizaje, así como definir los intereses que le permitirán seleccionar una serie de tareas para lograrlo, que en el caso particular de este trabajo, se referirá a español como lengua extranjera o ELE.

Como claramente lo argumenta Zimmerman (2000), la autorregulación es el control de nuestros pensamientos, acciones, emociones y motivaciones que, a través de estrategias personales buscan lograr las metas previamente trazadas; de allí, que al reconocer cuán importante es esta tarea, se hace necesario tomar decisiones de manera consciente sobre qué se quiere aprender y para qué. De esta forma, al tener en cuenta que el “aprendizaje autorregulado es una fusión de *skill* y *will*, de destreza y de voluntad” (Torrano, González 2004), es claro que el éxito del proceso académico dependerá en gran parte de cómo el usuario puede integrar estos elementos durante su proceso: fortalecer sus motivaciones le permitirán conocer y reconocer sus limitaciones y en esa medida trabajar para solventarlas.

En contexto, la selección de los conocimientos, habilidades y destrezas orientados al aprendizaje de una lengua y, de los recursos lingüísticos, visuales, auditivos o kinésicos (Tomlinson 2012) (en distintos formatos) empleados para cumplir con este objetivo puede llegar a ser una de las tareas más exigentes, en especial para aquellas personas que

debido a una serie de responsabilidades tanto familiares como profesionales, al igual que unos tiempos limitados para su preparación (ya sea desplazándose de un lugar a otro, o cumpliendo con un cronograma académico), ve lejana la opción de matricularse en una institución, recurriendo así a materiales digitales que pueden ser útiles en su objetivo. En este caso en particular -aprender español como lengua extranjera (ELE)- este aspecto ha sido aprovechado tanto por instituciones, como por personas particulares, que comparten de manera pública diversas herramientas en ELE.

Ejemplo de ello es ProfedeELE¹, un portal con más de 368 actividades (en distintos formatos y niveles de lengua), que buscan dar respuesta a una población y demanda en crecimiento, pues acorde a las cifras presentadas por el Instituto Cervantes en su informe “Español Lengua viva de 2022”: casi 24 millones de personas (en concreto, 23.748.298) estudian español como lengua extranjera.

En atención a lo anterior, el presente proyecto de investigación propone hacer un análisis cualitativo de 6 distintos materiales digitales para el aprendizaje del español como lengua extranjera, cuyos resultados permitirán conocer cómo están estructurados y con ello su papel dentro del aprendizaje independiente de una lengua. Bajo tal panorama, este documento se divide en cinco capítulos. En el primero de ellos, se describe el problema, se presentan las preguntas, los objetivos de la investigación y se explica el porqué de la misma. El capítulo dos se centra en el marco teórico y las investigaciones previas que se han realizado sobre el tema de interés. En el capítulo tres se explica todo lo referente a la metodología, el tipo de investigación y la recolección de datos. El capítulo cuatro expone el análisis de datos

¹ <https://www.profedeele.es/>

y discute los resultados obtenidos. Finalmente, el capítulo cinco trata las conclusiones y recomendaciones teniendo en cuentas las fases, procesos y resultados de la investigación.

Problema de investigación

Sin duda alguna, el español es uno de los idiomas más importantes a nivel mundial; no en vano su uso ha aumentado con notoriedad en los últimos tiempos: según lo expuesto por el Instituto Cervantes (2020), «El español: una lengua viva. Informe 2020», en el año 2020 el número de hablantes nativos de español ascendía a 493 millones y en tan solo 2 años de diferencia se sumaron 3 millones más, lo que la convierte “en la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, después del chino mandarín; y la cuarta lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español), después del inglés, el chino mandarín y el hindi, además de ser el segundo idioma de comunicación internacional” (Instituto Cervantes, 2022, p. 6). Como resultado, más de 595 millones de personas hablan español, ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera, como se ilustra en la siguiente tabla.

Tabla 1

Población de países hispanohablantes.

País	Población	Hablantes nativos	Grupo de dominio nativo	Grupo de competencia Limitada
México	130.118.356	96.8%	125.954.569	4.163.787
Colombia	51.609.474	99.2%	51.196.598	412.876
España	47.344.649	91.4%	43.273.009	4.071.640
Argentina	46.234.830	98.1%	45.356.368	878.462
Perú	33.470.569	86.6%	28.985.513	4.485.056
Venezuela	33.360.238	97.3%	32.459.512	900.726
Chile	19.828.563	95.9%	19.015.592	812.971
Guatemala	17.357.886	78.3%	13.591.225	3.766.661
Ecuador	16.149.014	95.8%	15.470.755	678.259

Bolivia	12.006.031	83.0%	9.965.006	2.041.025
Cuba	11.305.652	99.8%	11.283.041	22.611
Rep. Dom.	10.621.938	97.6%	10.367.011	254.927
Honduras	9.523.621	98.7%	9.399.814	123.807
Paraguay	7.453.695	68.2%	5.083.420	2.370.275
Nicaragua	6.779.100	87.1%	6.582.506	196.594
El Salvador	6.550.389	99.7%	6.530.738	19.651
Costa Rica	5.213.374	99.3%	5.176.880	36.494
Uruguay	3.496.016	98.4%	3.440.080	55.936
Panamá	4.446.964	91.9%	4.086.760	360.204
Puerto Rico	3.193.694	99.0%	3.161.757	31.937
Guinea Ecuatorial	1.454.789	74.0%	1.076.544	378.254
Total	477.518.842	94.5%	451.456.698	26.062.144

Nota. Estas cifras datan de 451.456.698 hablantes de dominio nativo, más 26.062.144 hablantes de competencia limitada, para un total de 477.518.842 sujetos que se encuentran en 21 países hispanohablantes. Fuente: Instituto Cervantes (2022), «El español una lengua viva. Informe 2022» en VV. AA. El español en mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes.

Adicional a estas cifras, se ilustra también el número de usuarios que emplean el español en países donde este no es lengua oficial, incluyendo hablantes con dominio nativo y aquellos con competencia limitada, para un total de 94. 740.447 millones de personas. Información, que se detalla a continuación.

Tabla 2

Hispanohablantes en países donde el español no es lengua oficial.

País	Grupo de dominio nativo	Grupo de competencia Limitada
Estados Unidos	41.757.391	15.000.000
UE-27	1.267.000	25.975.000
Reino Unido	133.000	4.824.000
Marruecos	6.586	1.664.823
Canadá	439.110	293.000
Brasil	460.018	96.000

Suiza	205.768	331.557
Australia	140.813	374.571
Filipinas	4.440	461.689
Argelia	175.000	48.000
Belice	165.339	36.000
Israel	130.000	45.000
Antillas Neerlandesas (Bonaire, Curazao, San Eustaquio, Saba, san Martín)	10.006	140.670
Japón	108.000	
Aruba	13.710	69.354
Trinidad y Tobago	4.000	66.401
Guam (Estados Unidos)	1.201	59.381
Andorra	30.414	16.857
Noruega	13.000	24.000
Nueva Zelanda	22.000	
Sáhara Occidental		22.000
Islas Vírgenes (Estados Unidos)	16.788	
Turquía	1.000	15.000
Jamaica	8.000	
China	5.000	
Rusia	3.000	
India	1.000	
Total	45.117.144	49.563.303

Nota. 45.117.144 hablantes de dominio nativo y 49. 563.303 hablantes de competencia limitada, para un total de 94.740.447 personas. Fuente: Instituto Cervantes (2022), «El español una lengua viva. Informe 2022» en VV. AA. El español en mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes.

Como complemento a los datos anteriormente presentados, en la siguiente tabla se incluye la población que estudia español como lengua extranjera, pues se estima que casi 24 millones de personas se han interesado en aprenderlo, cifra que hace parte del 7,5 % de la población de usuarios potenciales de español en el mundo (Instituto Cervantes, 2022, p. 5)

Tabla 3

Número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Clasificación por países.

País	Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes y AVE 2019-2020	Total
Estados Unidos	7.363.125	712.240	-	2.558	8.077.923
Brasil	5.184.917	43.517		5.726	5.234.160
Francia	3.285.772	40.000	5.978	3.725	3.335.475
Reino Unido	2.002.868	21.505	-	3.621	2.027.994
Italia	829.912	61.000	2.151	3.230	896.293
Alemania	584.617	3.087	-	-	566.178
Costa de Marfil					
Benín	-	-	-	-	412.515
Senegal	-	-	-	1	356.000
Suecia	240.104	7.612	6.781	309	254.806
Camerún	-	-	-	-	193.018
Gabón	-	-	-	-	167.410
Polonia	130.994	15.000	3.928	1.867	151.789
España	-	-	-	-	130.000
Guinea Ecuatorial	-	-	-	-	128.895
Portugal	87.241	10.000		652	97.893
Canadá	-	-	-	-	92.853
Noruega	91.581	587	-	-	92.168
Rusia	46.725	28.347	4.418	3.630	83.120
Irlanda	54.441	3.600	-	1.039	59.080
Marruecos	43.261	1.772	4.430	7.092	56.555
Australia	46.151	8.275	-	642	55.068

Nota. Información que está relacionada al interés de esta investigación, y sobre la cual se conoce que 23.748.298 personas en 111 países decidieron estudiarlo: “Las cifras se refieren a todos los niveles de enseñanza –incluida la no reglada– y se ciñen a los datos disponibles en cada uno de los países. Con todo, la ausencia de datos universales, completos y comparables confiere un carácter provisional a los cálculos, ya que, por ejemplo, apenas reflejan información de los centros de enseñanza privada. Por ello, se estima que hay un

número considerable de alumnos de español aún no contabilizados” (Fernández 2022, pág.14) Fuente: Instituto Cervantes (2022), «El español una lengua viva. Informe 2022» en VV. AA. El español en mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes.

Estos datos demuestran la importancia del español a nivel mundial y cómo esta ha conducido a que millones de personas quieran aprenderlo, aún si ese proceso no se da de manera formal con profesores. Esto está relacionado con la existencia de plataformas digitales para el estudio individual de la lengua, lo cual exige de ellos la capacidad de autorregular y autogestionar su aprendizaje, aspectos que han sido analizados en distintos artículos como el que presenta Mendoza (2018) para el caso de Corea de Sur. Mendoza hace un acercamiento a las prácticas informales empleadas por estudiantes coreanos de español como lengua extranjera y la frecuencia con que estas se realizan (Mendoza, 2018) “leer libros, revistas, periódicos, cómics,...; ver vídeos, programas, películas, series,...; escuchar la radio; escuchar música; hablar con familiares, amigos o conocidos; usar aplicaciones en el móvil y navegar por internet, la importancia que dan a este tipo de aprendizaje, qué tipo de actividad consideran más relevante para el aumento de su competencia en la lengua meta” (p.55).

Este sondeo refleja que “aun cuando en Corea no existen programas en español en la TV, el actual acceso a internet permite a cualquier estudiante entrar en contacto con los materiales audiovisuales anteriormente expuestos (Mendoza, 2018). Existen páginas de diferentes canales de televisión de países hispanos donde pueden acceder a contenidos, pero también es posible encontrar vídeos de distinto tipo (desde series de TV, pasando por programas, noticias o documentales) en plataformas como Youtube, Vimeo, Dailymotion, etc.” (p.61). Eso permite el reconocimiento a este tipo de acceso, pues “el mero hecho de navegar por la red, en momentos de ocio, podría considerarse una actividad en sí misma. Esta

acción no organizada, de búsqueda de información diversa o de carácter lúdico, nos hace entrar en contacto con numerosos contenidos que enriquecen sin duda la lengua objeto de estudio” (p. 62).

Lo anterior, se suma a lo expuesto por Mendoza (2018) al referirse al uso de aplicaciones en teléfonos móviles y al interés de varios estudiosos al respecto: “La idoneidad de los móviles y las tabletas como herramientas para el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras ha sido constatada por investigadores como Chen (2013), Clough, Jones, McAndrews y Scalon (2009), y Godwin-Jones (2011), entre otros. No en vano, estos dispositivos ofrecen una multitud de empleos debido a su conectividad a internet así como a las muy diversas aplicaciones para el estudio de lenguas que han ido surgiendo en estos últimos años” (p.63).

En resumen, el estudio concluye con los siguientes datos: “navegar por internet sería la actividad informal realizada más frecuentemente por un mayor número de aprendientes (38,5%), seguida de usar aplicaciones en el teléfono móvil (30,5%) y de escuchar música (26,3%)” (p. 67). Con eso se destaca su utilidad, “su variedad, su flexibilidad, su carácter lúdico, la posibilidad de elección de acuerdo a los intereses personales, la ausencia de estrés en su práctica al realizarse fuera de clase, etc. Y como efectos resultantes aludieron a la mejora que producían en sus destrezas lingüísticas, en la asimilación de los contenidos vistos en el aula y en el aprendizaje de expresiones coloquiales contextualizadas” (p. 69). Esto, sin dejar de lado el nivel de lengua del cual se estableció “que aquellos que tenían mayor nivel de español realizaban tareas informales con mayor frecuencia que aquellos cuya competencia en la lengua era menor.” (p. 72).

Un segundo estudio que podría mencionarse, corresponde al realizado por Belda-Medina, en el cual presenta un análisis al uso de las TIC para el aprendizaje de una L2

por parte de 126 estudiantes, de 50 o más años de edad de tres talleres de Inglés de la Universidad Permanente de Alicante, cuya formación académica varía entre estudios secundarios y universitarios con un 23% y 77% respectivamente. Con respecto al uso de la TIC, Belda menciona que “varias herramientas formaron parte de la metodología del curso, todas ellas de carácter gratuito, disponibles tanto para ordenadores y tabletas como para teléfonos móviles (...) El alumnado debía acudir a clase con el cuaderno del curso y con sus propios dispositivos tecnológicos, generalmente tabletas o móviles. La totalidad de los participantes contaba con uno de estos dispositivos.” (2020, p. 1).

Como conclusión, el autor revela que:

“El empleo de las aplicaciones facilita una mayor participación del alumnado y permite la corrección en tiempo real y el refuerzo positivo en el progreso diario, lo cual tiene un impacto directo sobre la motivación para continuar formándose en inglés y en las TIC. (...) Por otro lado, los beneficios sociales y personales del empleo de esta metodología en el aula son evidentes. La propia confianza de los mayores respecto a sus habilidades lingüísticas y pedagógicas queda fortalecida al sentirse partícipes e incluidos en los avances tecnológicos propios de la era digital en la que viven. (...) Estos beneficios, tanto académicos como sociales y personales, son de vital importancia, pues se logra un aprendizaje autónomo y duradero.” Esto, sin dejar de lado que “gran parte de la desmotivación a la hora de emprender el aprendizaje de un idioma extranjero lo tiene la facilidad con que se olvidan los conocimientos adquiridos y la sensación de no progresar lo suficiente, especialmente cuando este aprendizaje se hace exclusivamente en el aula y a una determinada edad. En cambio, el empleo de estas herramientas digitales fomenta el aprendizaje autónomo propio de la metodología heutagógica descrita en la introducción. Así, el uso de un idioma

objeto de estudio no finaliza al abandonar el aula o terminar el curso, pues el discente conoce distintos recursos digitales a su alcance y se siente motivado y confiado para emplearlos y practicar con mayor frecuencia.” (Medina, 2020) p.19).

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, el concepto de autorregulación será de gran relevancia en el presente trabajo ya que los procesos metacognitivos y comportamentales que usan los individuos para controlar su aprendizaje conducen a que los interesados en aprender español de forma autónoma empleen una serie de estrategias, entre ellas el uso de material digital (en ELE), debido a que sus compromisos laborales y personales no les permite inscribirse a un programa académico y, por ende, cumplir con un cronograma institucional, ya sea de manera virtual o presencial. Por consiguiente, el aprendizaje en esta modalidad requiere de estudiantes cada vez más autorregulados en su proceso, pues no hay un docente guía o un tutor que pueda orientarlos y motivarlos de manera constante, durante las diferentes etapas de estudio. Como ya lo expresaba Zimmerman, en el aprendizaje autorregulado el aprendiz: “es un participante metacognitiva, motivacional y conductualmente activo en su propio proceso de aprendizaje” (p. 329); por tanto, su direccionamiento partirá de sí mismo y el esfuerzo que dirigirá para adquirir habilidades y conocimientos.

Siguiendo este proceso, el usuario se encontrará ante una nueva etapa: iniciar la búsqueda de material que le permita guiar su objetivo. No obstante, antes de emprender dicha tarea debe tener en cuenta que diversas instituciones y personas particulares han aprovechado el auge de la tecnología para crear una serie de elementos cuyo acceso rápido y sencillo conduce en tiempo real a una gran diversidad de contenidos. De esta forma, el avance de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) como conjunto de tecnologías a través de herramientas computacionales de carácter útil, ha servido para

sintetizar y promover temáticas de distintas formas, convirtiéndose en un medio audaz de interacción.

Por consiguiente, en el presente trabajo se propone la revisión de diversas herramientas digitales con el fin de analizar si estas cumplen con las condiciones para garantizar un trabajo autorregulado por parte de los usuarios.

Justificación

La creciente población que se anima a estudiar una segunda lengua de manera autónoma, debe realizar una búsqueda de materiales que apoyen su tarea. Por ello, sería bastante útil establecer criterios de selección que le permitan evaluar las herramientas encontradas en relación a los objetivos de aprendizaje que previamente se haya planteado, optimizando con ello tiempo y energía. Si bien la democratización del internet ha hecho más sencilla la búsqueda de estas herramientas, también es cierto que el usuario debe enfrentarse a una importante cantidad de información, de allí que la pertinencia a la hora de seleccionarlos sea una parte crucial de su proceso.

Además de esto, el auge de las tecnologías ha facilitado la creación de diversos entornos de aprendizaje² digitales, que a diferencia de los espacios físicos, permiten un acceso más rápido, sin importar la distancia y el tiempo, de allí que se constituyen como ambientes prácticos e innovadores que permiten al usuario estar en contacto con el mundo y todo aquello que sucede en tiempo real; sin olvidar la alta variedad que estos brindan y que a su vez le permiten tener diversas opciones a la hora de seleccionar el material que empleará para complementar su aprendizaje.

² Entendiendo el entorno de aprendizaje como el ambiente donde se diseña una experiencia de intercambio de conocimiento con un enfoque pedagógico definido según el área o disciplina de estudio (Osorio 2010).

Por esta razón, el presente trabajo podría beneficiar a los usuarios que quieran aprender una lengua de manera autónoma a través del uso de herramientas digitales, pues acorde al análisis aquí expuesto tendrían opción de seleccionar los materiales que se ajusten a sus gustos y/ o necesidades, y con ello optimizar el tiempo que emplearán en su proceso de aprendizaje. Otro aspecto a favor, será la oportunidad de fomentar el interés académico por este tipo de análisis, en pro de categorizar y evaluar tanto el material, como la organización del contenido que circula en la web, invitando a más colegas a unirse a este ejercicio.

Un último beneficio, se relaciona con las posibles recomendaciones a nivel didáctico, a partir de los hallazgos encontrados en la investigación. Esto, con el ánimo de contribuir al desarrollo de materiales mejor estructurados de acuerdo con modelos de aprendizaje autorregulado.

Preguntas de investigación.

Teniendo en cuenta el interés de esta investigación, se plantean dos preguntas para su estudio:

¿Cómo están estructurados los materiales digitales en enseñanza ELE en relación con el aprendizaje autónomo?

¿Cómo podrían emplearse para procesos de aprendizaje autónomo de una lengua?

Objetivos.

Con el fin de responder a los interrogantes mencionados anteriormente, se formulan los siguientes objetivos.

Objetivo general:

Establecer las características que componen la estructuración y desarrollo de los materiales digitales para el aprendizaje de ELE desde el punto de vista del aprendizaje autónomo.

Objetivos específicos:

Identificar los componentes de un proceso de aprendizaje autorregulado en una muestra de materiales digitales para el aprendizaje de ELE

-Categorizar y describir de qué manera los materiales digitales se ajustan (o no) a los elementos más importantes del aprendizaje autónomo.

Capítulo II: Encuadre teórico y antecedentes

El presente capítulo presenta la fundamentación teórica e investigaciones previas que sustentan el desarrollo de este trabajo. Se presentarán los constructos teóricos y de igual manera se expondrá la relación entre éstos y la naturaleza de este estudio.

Autonomía y aprendizaje

Monereo y Castelló (1997) plantean que la autonomía en el proceso de aprendizaje es una facultad que le permite al estudiante tomar decisiones para regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje. Esto quiere decir que la determinación de quien quiere aprender, junto con la toma de decisiones personales en relación con sus necesidades de aprendizaje y la delimitación de sus objetivos, será de gran importancia en dicho proceso. A esta discusión, también se suma Holec (1981:3) quien define autonomía como la capacidad de gestionar el propio aprendizaje, no como una capacidad innata, sino el resultado del desarrollo de las estrategias metacognitivas para lo cual hay que trabajar en la formación de las destrezas necesarias.

Por otra parte, Dickinson (1987) plantea diversas razones a favor del aprendizaje autónomo:

Razones prácticas, que corresponden a los motivos que le impiden a una persona llevar su proceso de aprendizaje en un aula de clase, debido a la lejanía del lugar, su contexto familiar, social o profesional, o incomodidad hacia el ambiente de aula. De igual forma se encuentra que los objetivos de algunos aprendices son muy concretos y por ende es casi imposible encontrar un espacio que le permita hacerlos realidad.

Razones educativas, que contemplan las diferencias individuales relacionadas a la actitud y los estilos de aprendizaje de cada persona, junto con las estrategias que emplea (reflexión del propio aprendizaje)

Razones psicológicas, que estimulan la libertad de elección.

Esta corta conceptualización, se tiene en cuenta en la presente investigación, ya que a partir de esta se busca caracterizar las herramientas digitales en miras de conocer cómo favorecen el aprendizaje autorregulado, la formulación de metas y planeación de estrategias de estudio, los mecanismos de monitoreo, el seguimiento de logros y fallos durante el proceso, además de la autoevaluación y reflexión de logros alcanzados

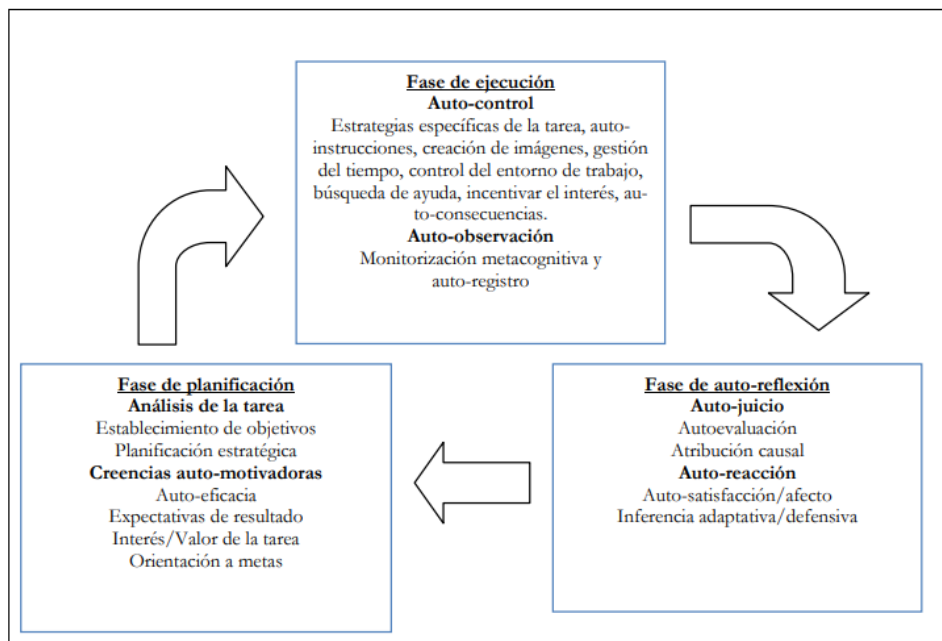
Modelos de aprendizaje autorregulado.

Zimmerman (2000), define la autorregulación como el control de nuestros pensamientos, acciones, emociones y motivaciones que a través de estrategias personales buscan lograr las metas previamente trazadas; de allí, que al reconocer cuán importante es esta tarea, se hace necesario tomar decisiones de manera consciente sobre qué se quiere aprender y para qué.

Por consiguiente, el modelo propuesto por Zimmerman & Moylan (2009), entiende la autorregulación como un proceso cíclico de tres etapas complementarias: planificación, ejecución y auto reflexión.

Figura 1

Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan.



Nota. Modelo propuesto por Zimmerman y Moylan (2009) Fuente: Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect (2009).

En un primer momento, la planificación, el alumno se enfrenta a la tarea, la analiza, y evalúa su capacidad para realizarla exitosamente, y a partir de ello establecer metas y estrategias con respecto a los resultados específicos de aprendizaje, los cuales han de ser organizados jerárquicamente en miras de evidenciar posibles avances; dicho en otras palabras, el interesado obtiene una idea de lo que debe hacer y a su vez analiza el valor que esta posee, lo cual supedita el grado de motivación, por lo que son necesarias una serie de creencias auto motivacionales que lo acompañen en dicho proceso. En cuanto a estas, se encuentra la *autoeficacia*, para creer que cuenta con las capacidades necesarias para implementar acciones que le permitan aprender o desempeñarse efectivamente en una tarea; *expectativas de resultado*, para creer en el resultado de dicho proceso; *motivación intrínseca*, para obtener los logros propuestos a lo largo del trabajo realizado; y *la orientación de metas* para mantener la motivación y mejorar el desempeño durante la tarea.

Un segundo momento corresponde a la ejecución, la cual requiere de concentración y un adecuado uso de las estrategias de aprendizaje, a través de dos importantes procesos: auto-observación y auto-control, entendiendo el auto-control como aquel que busca mantener la concentración y el interés a través de estrategias metacognitivas y motivacionales. Para iniciar con la auto-observación, el aprendiz puede emplear la auto-instrucción para describir cómo proceder mientras ejecuta una tarea y con ello, emplear estrategias para desglosarla y reorganizarla de manera significativa para mejorar el aprendizaje. Ya culminado este proceso, se da paso a la auto-observación, que es la encargada de monitorear la calidad de lo que se está realizando, a fin de continuar o modificar lo hecho según su pertinencia, teniendo en cuenta aspectos como la auto retroalimentación, la exactitud en sus observaciones y el valor de sus comportamientos.

Por último, los autores se refieren a la fase de autorreflexión, en la cual los aprendices pueden emplear un proceso de auto juicio en el que tengan en cuenta la autoevaluación de su desempeño en comparación a las metas establecidas, posterior a ello los estudiantes atribuirán causales de significado a dichos resultados, en miras de establecer a qué elementos se debe el alcance o no de un buen desempeño durante la tarea. Para finalizar, el proceso de auto juicio permitirá al interesado experimentar cierto tipo de reacciones, que pueden ser de auto satisfacción, que involucran percepciones tanto de satisfacción como de insatisfacción asociados con aspectos positivos o negativos frente al desempeño alcanzado. Dicho en otras palabras, el estudiante otorga una valoración a su trabajo, mientras explica el porqué de los resultados obtenidos, justificando con ello las razones de su éxito o fracaso, además de estar expuesto a emociones positivas o negativas que pueden incidir en su motivación y cuán autorregulado puede ser en el futuro.

En conclusión, este modelo permite conocer las fases de la autorregulación y con ello su estructura y enlace con cada uno de los elementos que la componen, con miras a establecer sus características y alcances en el aprendizaje autónomo de una lengua. Para esta investigación, resulta de gran importancia su inclusión, ya que a partir de los elementos desglosados por los autores, se hará la revisión de las 6 herramientas digitales y con ello se establecerá que tan pertinentes son para un proceso de aprendizaje autorregulado.

Para dar continuidad a esta revisión, otro modelo a tener en cuenta es el presentado por Pintrich (2000), en el cual plantea que el aprendizaje autorregulado está compuesto por cuatro fases que pueden interactuar de forma paralela y dinámica: preparación, monitoreo, control y reacción-reflexión; dichas fases se encuentran a su vez, en cuatro campos o áreas de regulación: cognitiva, motivacional, comportamental o conductual y contextual.

Tabla 4

Fases y procesos de la autorregulación.

Fases	Cognición	Motivación/afecto	Conducta	Contexto
Pensamiento Previo	Establecimiento de metas Contenido previo Activación de conocimiento metacognitivo	Adopción de orientación a metas Juicios de eficacia Percepciones de dificultad de la tarea, o de facilidad en el aprendizaje Activación del valor de la tarea Activación del interés	Planeación de tiempo y esfuerzo Planeación de la auto observación de la conducta	Percepciones de la tarea Percepciones del contexto
Monitoreo	Conciencia metacognitiva y monitoreo de la cognición	Conciencia y monitoreo de la motivación y el afecto	Conciencia y monitoreo del esfuerzo, uso del tiempo, necesidad de ayuda Auto observación de la conducta	Monitoreo, cambio en las condiciones del contexto y la tarea

Control	Selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprendizaje y pensamiento	Selección y adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto	Incremento/decremento en el esfuerzo Persistir, rendirse Pedir ayuda	Cambio o renegociación de la tarea Cambiar o dejar el contexto
Reacción y reflexión	Juicios cognitivos Atribuciones	Reacciones afectivas Atribuciones	Conducta de elección	Evaluación de la tarea Evaluación del contexto

Nota. Modelo de autorregulación propuesto por Pintrich (2000) Fuente: The role of goal orientation in self-regulated learning (2000).

En cuanto a la etapa de premeditación, Pintrich menciona que la persona interesada establece metas y bajo estas proyecta el tiempo y el esfuerzo que destinará en la ejecución de las tareas, comprendiendo su contexto y la exigencia que este representa. Por lo cual, activará los conocimientos previos sobre la tarea, el contexto y su ser frente a esta.

Ya en la fase de monitoreo, se incluyen todos los procesos de cada área de la regulación, junto con las etapas del aprendizaje, por tanto el interesado realiza una auto-observación, en la cual es consciente de su situación en contraste con las metas establecidas, y el porqué de su estado; es decir que hará uso de la conciencia metacognitiva de sus procesos y su relación con el contexto de la tarea; posterior a esta, se encuentra la etapa de control, que sujeta al monitoreo realizado, busca tomar medidas respecto a la motivación y al comportamiento mismo a fin de alcanzar la meta propuesta. Por último, Pintrich propone la etapa de evaluación, en la que el interesado emite juicios y evaluaciones sobre la ejecución de la tarea, mediante la comparación del estado actual y los objetivos propuestos, analizando también las causas de su posible éxito o fracaso.

Ahora, con relación a las áreas o campos que interactúan con las fases de autorregulación, el autor hace referencia a la cognición, la conducta, el afecto y el contexto. En cuanto a la cognición, tiene en cuenta los procesos cognitivos que hacen posible el aprendizaje, como el razonamiento, la memoria y la solución de problemas; junto con las estrategias empleadas para alcanzar dicho objetivo (planteamiento de metas, adopción de estrategias, juicios cognitivos). Sobre el afecto, este alude a las reacciones emocionales frente a una tarea (juicios de auto eficacia, reacciones emocionales). Si bien el interesado puede regular aspectos cognitivos para avanzar en sus metas, es importante también que tenga control sobre las emociones que puedan surgir a la hora de abordar una tarea. La conducta, que se refiere al conjunto de acciones, procesos y decisiones que este lleva a cabo para controlar y dirigir su propio comportamiento (planeación, manejo de esfuerzo, elección), ejemplo de ello: el tiempo y el esfuerzo que dedica a la planificación, o el pedir ayuda, teniendo claro, cuándo, por qué y de quién pedir ayuda. Y finalmente se encuentra el contexto, el cual hace referencia al ambiente en el que el interesado aprende, además de los medios de apoyo para su proceso de aprendizaje (preparación y cambios en las condiciones del contexto). El control de las posibles distracciones hará que se pueda lograr un espacio propicio para llevar a cabo una tarea y por tanto facilitará una mayor autorregulación.

Esta propuesta resulta pertinente para la presente investigación, ya que adiciona elementos contextuales y emocionales que intervienen de manera concreta en la autorregulación, además de evidenciar cuán relacionados entre sí y la importancia de cada uno en dicho proceso, ya que permiten una visión completa e íntegra de un aprendizaje autorregulado, sin dejar de lado el compromiso que debe tener el interesado para lograr que cada aspecto sea consecuente y con ello garantizar que sus metas se cumplan de manera

satisfactoria. Ahora, relacionando este referente contextual con el análisis de cada una de las herramientas digitales, la presencia y articulación de estos elementos, permite conocer qué tan pertinentes son para el aprendizaje de ELE de manera autónoma.

Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Para Holec (1981), hablar de autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es otorgar a los estudiantes la responsabilidad de tomar decisiones con relación a todos los aspectos de su propio estilo de aprendizaje, capacidades y necesidades especiales; por tanto, cada sujeto puede erigir su propio mundo, en el cual construya su aprendizaje a partir de experiencias significativas con sus propias reglas y esquemas mentales.

Por su parte, Little (1991, p. 8) afirma que al brindar a los estudiantes la posibilidad de ser responsables en la toma de decisiones respecto a la secuencia, el ritmo, el tipo de instrucción y contenido del estudio, el aprendizaje podría ser “más centrado y con más propósito, por lo cual sería más efectivo tanto de manera inmediata como en el futuro”. Poder emplear la lengua meta fuera del aula o del entorno de aprendizaje, se convierte en el objetivo de los aprendices, por ello el autor considera que los estudiantes que desean mejorar este proceso, deben tener control sobre sus metas y contenidos, ya que al ser conscientes de su metacognición, pueden abordar de manera asertiva sus debilidades y por ende trabajar en ellas.

Siguiendo este rastreo, Benson (2001, p. 40) establece que la idea clave que la autonomía en el aprendizaje de idiomas ha tomado del constructivismo es la idea de que el aprendizaje eficaz es el aprendizaje activo, por tanto el aprendiz se ve obligado a controlar los procesos cognitivos que requiere el aprendizaje de una lengua extranjera y el

contenido que busca transmitirse, por ello estará atento y reflexionará de manera continua sobre su proceso y la manera como se desarrolla cada etapa.

Ahora, otro aspecto igualmente importante es reconocer que el ser humano es un ser social y por ende requiere de la interacción interpersonal, para poner en contexto lo aprendido a través de la resolución de problemas, inicialmente bajo la guía de un adulto (usualmente un docente) o de la mano de un compañero que sea más solvente; este aspecto evidencia también que en algún momento será capaz de hacerlo por sí mismo a medida que su proceso avance, lo cual se traduce en el grado de responsabilidad que destine para hacerlo efectivo. Por ende, Benson menciona que el interesado evaluará continuamente su quehacer y esto hará posible que sea cada vez más autónomo, mientras confirma los objetivos que ha ido cumpliendo y si su ejecución deber seguir la misma dirección o, por el contrario, si requiere ajustar las estrategias que no le han permitido alcanzarlos. De esta forma, autores como Dickinson (1987) conciben la autoevaluación como una habilidad primordial en los aprendices de lenguas, especialmente en los autónomos, ya que al hacerse cargo de su propio aprendizaje (Holec, 1981), se hacen responsables de verificar su progreso. En esa medida, deben saber en qué etapa se encuentran y gracias a la autoevaluación podrán comprobar qué tan exitosas son las tareas seleccionadas y el progreso de las mismas en relación a los objetivos planteados, sin dejar de lado el progreso general en la lengua o en una habilidad comunicativa en especial.

Si bien, hasta el momento los autores seleccionados han hecho énfasis en la responsabilidad que el aprendiz debe tener con su proceso y cuán selectivo debe ser con sus decisiones, Holec recalca que al cambiar la representación del rol del aprendiz en su propio proceso de aprendizaje, este reemplaza gradualmente la creencia de ser consumidor de cursos de idiomas, libros de texto y ejercicios de profesores, por la creencia de que puede

ser productor de su propio programa de aprendizaje, lo cual conlleva a modificar la noción general atribuida al profesor (Holec, 1987, p. 152). El concepto de interés adquiere una relevancia fundamental en el estudio del aprendizaje autónomo de un nuevo idioma, por lo cual estos referentes se relacionan con el interés investigativo de este estudio, ya que exponen de manera clara el papel del individuo que quiere iniciar un proceso de aprendizaje lingüístico sin la guía directa de un instructor y, es precisamente esa decisión, la que motiva que este documento busque analizar herramientas que puedan llegar a ser útiles para su tarea.

Habilidades de aprendizaje autorregulado para el aprendizaje de una lengua extranjera

Durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera, se tienen en cuenta tanto las habilidades comunicativas del aprendiz, como aquellas que le permiten aprender eficazmente durante la enseñanza de dicho idioma. No obstante, la competencia lingüística no define todo su proceso, es por esto que requieren adoptar un rol activo en su aprendizaje, a fin de regular su propio proceso (Anam & Stracke, 2016).

Por su parte, Zimmerman menciona que los aprendices que cuentan con estrategias de aprendizaje autorregulado están en la capacidad de abordar tareas educativas con auto suficiencia, pues buscan la forma de ser exitosos aún si se enfrentan a situaciones que no sean sencillas (Bozpolat, 2016). Lo cual supone una gran ventaja frente a aspectos como el autoconcepto y autoeficacia, ya que los aprendices de una lengua extranjera pueden tener un bajo desempeño académico, además de considerarse a sí mismo menos eficientes académicamente, sintiéndose frustrados con la disminución de su desempeño (Karlen, 2016).

Esta conceptualización, es apropiada para el interés investigativo, ya que establece de antemano que cada proceso de aprendizaje autorregulado, va sujeto a una serie

de habilidades y destrezas que el interesado debe poseer para abordar de manera exitosa, las tareas a las cuales se enfrentará.

Dando continuidad al interés por el proceso autorregulado y su efecto en el aprendizaje de una nueva lengua, se presentan algunos estudios sobre el impacto que este ha tenido en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Para iniciar, se tiene en cuenta el estudio presentado por Zeng y Goh (2018), en el cual las autoras exponen la importancia de la escucha en el currículo chino, no obstante este panorama cambia notablemente en la práctica educativa, al dar mayor prioridad a ejercicios orales y escritos, por encima del componente auditivo y su desarrollo.

Con esta contextualización, las investigadoras manifiestan las dificultades en dicho campo y cómo estas afectan el proceso metacognitivo de quienes quieren aprender inglés; por lo cual deciden realizar un estudio de caso comparativo con cuatro estudiantes chinos (dos de alto dominio y dos de bajo dominio), quienes participaron en un programa de escucha independiente, en el cual realizaron actividades de aprendizaje autorregulado durante seis meses. Para esta investigación, se aplicó el *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)*, como instrumento para evaluar la conciencia metacognitiva de los estudiantes y el uso de estrategias; además de un portafolio de aprendizaje autorregulado como material de apoyo para las sesiones, junto con un formulario de reflexión; entrevistas; y la puntuación de pruebas de escucha.

Una vez se obtienen los datos de estas intervenciones, Zeng y Goh (2018) definen como puntos de análisis los siguientes interrogantes y aspectos: ¿Cómo los aprendices se han beneficiado del enfoque de aprendizaje autorregulado?; ¿Cómo se comparan los estudiantes en comportamientos de autorregulación?; definición de tarea;

establecimiento y planeación de objetivos; extensión de estrategias y adaptación metacognitiva. Por último, ya realizada la tabulación de los resultados y el contraste entre estos, se destaca cómo los estudiantes de alto rendimiento demuestran una mayor conciencia metacognitiva y utilizan enfoques más estratégicos en las tareas de escucha (como la toma de notas y la predicción) en comparación con los estudiantes de bajo dominio. Con ello, se demuestra que un enfoque de aprendizaje autorregulado, tiene un impacto positivo en el rendimiento auditivo de los estudiantes de idiomas, debido a la orientación de objetivos y adaptaciones metacognitivas, lo cual sugiere implicaciones pedagógicas para el uso del aprendizaje autorregulado en la práctica de escucha extensiva. De igual forma, se exalta también que la investigación fue bastante útil para que los estudiantes menos capacitados reflexionaran sobre su bajo desempeño en fases específicas de este proceso, generando en ellos mayor comprensión sobre sus estrategias y estilo de aprendizaje.

Siguiendo esta línea temática, se tiene en cuenta la investigación realizada por Mendieta, Münera, Olmos, Onatra, Pérez y Rojas (2015), en cinco instituciones educativas públicas durante cuatro meses. Su objetivo, fue examinar si la implementación de la Lectura Estratégica Colaborativa podría mejorar la comprensión lectora y fomentar la autorregulación en aprendices de inglés como segunda lengua. De esta forma, los profesores-investigadores estudiaron el impacto de esta estrategia, en el rendimiento lector y las habilidades de aprendizaje auto dirigido, en estudiantes con bajo nivel. Para ello, se entregaron cuestionarios antes y después de la implementación de LEC, pruebas de lectura para medir su progreso, además, de recopilar la opinión de los educandos sobre la utilidad de este tipo de lectura y un registro de su ejercicio lector. Sumado a esto, se diligenciaron diarios

de campo, en donde los profesionales registraban sus acciones, la respuesta de los educandos y sus propias reflexiones y observaciones.

Utilizando un enfoque de investigación-acción, la recopilación de datos a través de cuestionarios, las pruebas de lectura y los registros de aprendizaje, se evidenció una mejora significativa en el rendimiento lector, el interés por el aula colaborativa y las habilidades de trabajo en equipo, junto con la resolución de problemas, con la cual se puede fomentar la autodirección y el desarrollo de tareas de autocontrol. Estos hallazgos sugieren que la Lectura Estratégica Colaborativa puede ser una herramienta valiosa para fomentar la autonomía y mejorar la comprensión lectora en estudiantes de diferentes niveles y edades.

Como complemento al anterior enfoque, se presenta el estudio de Zhang J. y Zhang (2024), en el cual se examinó la relación entre la autoeficacia en escritura, las estrategias de escritura autorreguladas y el rendimiento en este campo, a través de un análisis de perfiles latentes, que fue aplicado a 391 estudiantes de lengua extranjera de dos universidades en China, (LPA). Para este ejercicio, los participantes completaron una serie de tareas destinadas a evaluar su habilidad y enfoque en la escritura de un segundo idioma. En primer lugar, respondieron a una escala que medía su autoeficacia en escritura en L2, reflejando su confianza en las habilidades de escritura en este idioma. Luego, completaron un cuestionario diseñado para evaluar las estrategias que utilizan para el aprendizaje autorregulado de la escritura en L2 y finalmente, como parte de la evaluación, se les pidió que redactaran un ensayo argumentativo.

Ya obtenida la información y analizada por ANOVA³ y pruebas de Welch⁴, los resultados revelaron tres perfiles de autoeficacia: "Bajo en autoeficacia total", "Promedio en autoeficacia total" y "Alto en autoeficacia total". Además, de ello, el análisis estadístico demostró diferencias significativas entre estos perfiles en términos de autoeficacia en escritura y el uso de estrategias de escritura autorreguladas. Desde una perspectiva metodológica, el uso de los análisis de perfiles latentes permite identificar perfiles que ayudan a entender las diferencias grupales en la autoeficacia en escritura, proporcionando una base para investigar cómo esta variable afecta el uso de estrategias de escritura autorregulada y el rendimiento en esta. Pedagógicamente, estos perfiles pueden informar a los profesores sobre la diversidad en las percepciones de los estudiantes, además, las diferencias pueden guiarlos en la adaptación de sus métodos de enseñanza para abordar las necesidades específicas de los educandos, por ejemplo, aprendices con baja autoeficacia podrían beneficiarse de actividades que fortalezcan su confianza en el desempeño y en la autorregulación, mientras que aquellos con autoeficacia alta pueden necesitar orientación para calibrar adecuadamente su confianza en el desempeño. En general, estos hallazgos sugieren que es importante considerar la autoeficacia en escritura y las estrategias de escritura autorregulada para diseñar intervenciones efectivas en el aula.

Si bien, los investigadores reconocen que solo se empleó un ejercicio argumentativo, en vez de contar con una tipología textual más amplia, este ejercicio sirve como recomendación para futuros estudios, por lo cual cuenta como punto de análisis para este campo. Adicional a esto, también se recomienda contar con una población que incluya

³ El Análisis de la Varianza (ANOVA) es una técnica estadística que se utiliza para comparar la media de tres o más grupos y determinar si existen diferencias significativas entre ellas

⁴ Prueba estadística que se utiliza para comparar la media de dos grupos cuando los tamaños de muestra y/o las varianzas de los grupos no son iguales.

estudiantes de nivel avanzado, ya que esto puede enriquecer la variedad de resultados y por ende la comparación de perfiles.

Ahora, teniendo en cuenta la extensión de este campo, se consultó el estudio realizado por Tseng, Liu, y Nix, (2017) en el que se evaluó la capacidad de autorregulación de 1.037 estudiantes de inglés como lengua extranjera en 7 institutos de Taiwán, además de establecer los efectos de género en su capacidad autorregulatoria. Para cumplir tales objetivos, se diseñó un cuestionario para evaluar la autorregulación del aprendizaje a través de cinco ejes de control: compromiso, metacognición, saciedad, emoción y ambiente. A partir de una serie de análisis psicométricos, en los que se incluyó análisis factorial exploratorio, factorial confirmatorio y estructural completo, se comprobó la fiabilidad de los hallazgos, los cuales muestran que una alta autoeficacia, una baja ansiedad y una asistencia regular a clase se asocian positivamente con un mejor rendimiento académico en el aprendizaje del idioma inglés. Por otra parte, también se estableció que el género afecta el control autorregulador sobre las emociones, conciencia y desgano en el aprendizaje de idiomas; en esa medida se busca que en futuras investigaciones se desarrollen programas de intervención que disminuyan y posteriormente cierren esas brechas de género.

Siguiendo un interés global, un último estudio corresponde al realizado por Yüce (2019), quien investigó las percepciones de aprendizaje autorregulado de 230 estudiantes de lengua extranjera en una universidad pública de Turquía entre los años 2017 y 2018. Para lo cual, hizo uso de una escala de 18 ítems que abarcaban varios aspectos del aprendizaje, incluidos los cognitivos, metacognitivos, afectivos, conductuales y ambientales.

Las percepciones fueron evaluadas a través de cuatro componentes principales: regulación conductual, cognitiva, ambiental y metacognitiva. El primero, centrado en la regulación del comportamiento, comprendía seis elementos: controlar, alcanzar, manipular, visualizar, registrar y relacionar. Se examinó la percepción de los participantes sobre su conocimiento previo en una lengua extranjera, su creencia en poder alcanzar metas antes de lo esperado, su capacidad para controlar niveles de estrés durante el aprendizaje, su habilidad para visualizar los procesos de aprendizaje, el registro de su progreso y, finalmente, las conexiones entre su conocimiento previo y los nuevos conceptos aprendidos.

El siguiente componente, enfocado en la regulación cognitiva, indagó sobre la capacidad de los participantes para establecer horarios regulares de estudio, su disposición para renunciar a estos horarios en momentos de dificultad, su habilidad para organizar el aprendizaje de manera semántica, cómo gestionaban el aburrimiento durante el estudio y su enfoque al revisar los elementos lingüísticos para mejorar la comprensión. Estos aspectos ofrecieron una visión detallada de cómo los participantes regulaban cognitivamente su proceso de aprendizaje.

El tercer componente, enfocado en el ambiente, se desglosó en cinco elementos: aplicar, alcanzar, estudiar, programar y comparar. A través de estos elementos, se investigó si los participantes empleaban estrategias específicas y beneficiosas en su proceso de aprendizaje, si perseveraban hasta alcanzar sus objetivos, si continuaban estudiando después de enfrentar dificultades, si tenían problemas para mantener un programa de estudio establecido y si realizaban comparaciones o contrastes entre elementos lingüísticos para mejorar su aprendizaje. Por último, el componente metacognitivo, compuesto por dos elementos, exploró si los participantes estaban dispuestos a innovar en su enfoque de

aprendizaje de idiomas para hacerlo más placentero y si consideraban que dedicaban suficiente tiempo al aprendizaje de idiomas extranjeros.

Como resultado, se encontró que los estudiantes turcos no dejaron sus estudios ante la posibilidad de fracaso, pues contrario a ello, alcanzaron las metas trazadas, además de dedicar suficiente tiempo a su proceso de aprendizaje; aspectos que coinciden con lo expuesto por diferentes autores sobre la importancia de un aprendizaje autorregulado y las ventajas que este trae consigo.

En conclusión, el apartado de habilidades en el aprendizaje autorregulado de lengua extranjera, es de gran importancia en la presente investigación, ya que menciona aspectos diferenciadores e inquietantes, no solo para los autores, sino para los interesados en iniciar este proceso, resaltando con esto, la toma de decisiones y la concordancia con los posibles resultados. Si bien, cada uno de los estudios resaltó una habilidad en especial, es claro que todas, requieren un conocimiento específico, que puede ser potenciado por la autorregulación y su compromiso ante esta, sin dejar de lado factores emocionales y contextuales que se hacen presente desde el inicio de dicho proceso.

Materiales y/ o recursos para el aprendizaje y/o la enseñanza de una lengua extranjera

Brian Tomlinson (2012), define materiales como todo recurso que puede ser empleado para facilitar el aprendizaje de una lengua. Puede ser lingüístico, visual, auditivo o kinésico y puede presentarse en distintos formatos: impreso, a través de una presentación o presentación en vivo, un casete, un disco compacto o Internet. Pueden ser informativos, instruccionales, experienciales, o exploratorios, en la medida que permiten

informar a los aprendices sobre la lengua meta, brindar experiencias sobre el idioma en uso⁵, estimular el empleo de esta a través de la exploración y el uso de la lengua de forma significativa o facilitar descubrimientos por sí mismos.

Comprender la responsabilidad que tiene la creación de materiales para el aprendizaje de lenguas, llevó a Tomlinson a afirmar (1998) que estos deberían desarrollarse por principios de aprendizaje y enseñanza, por lo cual el autor estipula los factores básicos a los cuales estos tendrían que apelar: Exponer a los aprendices a un uso auténtico de la lengua; ayudar a los estudiantes a enfocarse en las características principales del idioma al que están expuestos; brindar a los alumnos oportunidades de usar la lengua extranjera para alcanzar objetivos comunicativos; dar oportunidades para proporcionar comentarios acerca de la producción en L2; motivar la participación intelectual, emocional y estética; generar un impacto que favorezca la curiosidad y atención de los estudiantes.

Esta noción de material se tiene en cuenta en esta investigación, ya que incluye recursos digitales lingüísticos, visuales, auditivos o kinésicos que pueden agruparse en diversos formatos de presentación como: canciones, unidades didácticas, podcast, videos, o lecturas, permitiendo al interesado encontrar una variedad que lo motive y por ende lo anime a iniciar su proceso de aprendizaje autónomo.

Como complemento a esta definición y la importancia que tiene este término en el presente estudio, se cita a Argüelles y Nagles (2007) quienes afirman que:

“Dentro de las diferentes herramientas propias de los ambientes de aprendizaje virtual se encuentran los de comunicación. Como su nombre lo indica, estas permiten el

⁵ Guiando al alumno en la práctica de la lengua.

intercambio y la interacción entre los participantes, por ejemplo de un curso, a través de recursos de comunicación”. (p.284)

Aspecto que es relevante, ya que hace referencia a cómo se trabaja la comunicación actualmente y cómo esta puede ser enriquecida a través de la interacción digital tanto en tiempo real, como diferido, complementado lo dicho, las autoras hacen alusión a los recursos de aprendizaje, afirmando:

“Por lo general, los ambientes virtuales de aprendizaje y en particular los diferentes sistemas de aulas virtuales incluyen entre sus herramientas la posibilidad de generar una serie de recursos de apoyo como glosarios, biblioteca virtual, motores de búsqueda, entre otros, que se constituyen elementos de apoyo pedagógico y académico para los estudiantes en la medida que le facilitan la comprensión y el acceso a la información”. (p.290)

Para desglosar de mejor manera, la importancia que tienen los recursos digitales en la presente investigación, se toma como referencia lo expuesto por Rué (2009):

“Actualmente, mediante el uso de la Red, podemos encontrar recursos informáticos al alcance de cualquier profesor para generar de manera muy eficiente el aprendizaje autónomo, como podrían ser las Wikis u otras plataformas como Moodle para desarrollar recursos de modo colaborativo, facilitadores de trabajo en línea en común” (p. 201).

Extendiendo esta noción al aprendizaje de las lenguas extranjeras, Villareal y Jiménez (2010) manifiestan: “Internet es una de esas herramientas que dinamizó la enseñanza y el aprendizaje, específicamente de las lenguas extranjeras, y supuso la aparición de algunos métodos que incorporaron nuevos recursos, superando ampliamente lo ofrecido por los materiales audiovisuales” (p.81)

Además de estos autores, también se hará referencia a Siemens (2006), ya que basa sus postulados en el uso de redes como herramientas tecnológicas que facilitan la comunicación y el aprendizaje (p.30). Aprender y enseñar un idioma extranjero se basa en la comunicación de personas de distintas culturas, por tanto, la teoría del conectivismo se basa en una sociedad interconectada que fundamenta su aprendizaje en el uso de tecnologías e innovación de estrategias digitales. Conforme a Siemens & Conole (2006, 2011) “el aprendizaje sería el proceso de formación de redes a través de conexiones entre distintos nodos, y el conocimiento residiría en dichas redes” (p.115). Ahora, en relación a la enseñanza de ELE, es importante tener presente aspectos lexicales, gramaticales y culturales, por tanto Calderón y Sánchez (2019) recalcan la importancia del plano cognitivo y afectivo a la hora de planificar una clase, en cuanto al cognitivo, poner en práctica las tareas y su adaptarlas al entorno y en relación al afectivo, involucrar al aprendiz en el uso de los recursos para lograr su aprendizaje (p. 241-242). Aspecto que demanda una gran responsabilidad por parte del docente, como lo mencionaba Westlund (2019) al exaltar su responsabilidad a la hora de analizar de manera crítica las herramientas que elige, acorde a la base que las sustentan.

Si bien, parte de la teoría esbozada hace referencia a los docentes y su papel en la enseñanza de ELE, los aspectos mencionados también pueden aplicarse al interesado que quiere aprender dicha lengua, por tanto se exalta la importancia de tales elementos, junto con papel que se otorga a las herramientas virtuales al tener un carácter dinámico para incentivar y potenciar el aprendizaje autónomo, además de contar con un alto impacto en la población interesada, al estar disponible en la red.

Investigaciones sobre el uso de herramientas digitales para el aprendizaje de lengua extranjera

Teniendo en cuenta el curso de este trabajo, se hace pertinente revisar las investigaciones que se han realizado en torno al uso de herramientas digitales en el aprendizaje de lengua extranjera. Para ello, se iniciará con el estudio realizado por Barón y Mediorreal (2016), en el cual se expone el uso de estos materiales como mediadores del aprendizaje de la lengua inglesa, en la zona rural de Arbeláez, Cundinamarca. Dicha investigación fue aplicada a 5 estudiantes independientes entre los 15 y 55 años, quienes fueron escogidos de manera aleatoria, para ser observados y posteriormente entrevistados.

Barón y Mediorreal (2016) hacen un acercamiento al uso y desarrollo de cursos virtuales por parte de dichos estudiantes y a través de los datos colectados, llegan a las siguientes conclusiones:

“La incidencia de los cursos virtuales en la población rural (...) aporta al proceso de aprendizaje del inglés significativamente, porque les brinda una forma de adquirir conocimiento sobre dicho idioma mediante recursos tecnológicos como computadoras; tablets o celulares, que les facilita el acceso sin tener que desplazarse a institutos, academias, universidades, etc., donde además de tener que gastar en transporte, también se debe pagar por inscripciones y matrículas.” (p. 39)

Con relación a lo anteriormente expuesto, a lo largo del documento surge la duda de cómo se ven expuestas tales herramientas, a lo cual las autoras establecen que para lograr un uso adecuado de las mismas, se han creado plataformas académicas como cursos online, guías de repaso, entre otras, que permiten a la población interesada en aprender inglés, el desarrollo de actividades de manera didáctica; sin dejar de lado la importancia de explicar

cómo se deben llevar a cabo los cursos, ya que muchas personas acceden a estos exclusivamente para desarrollar tareas concretas, dejando de lado beneficios adicionales.

Teniendo en cuenta lo anterior, se creó una relación entre los estudiantes, el idioma aprendido y su contexto diario, a fin de crear en ellos una motivación y con ello practicar lo aprendido en las actividades; por ello se estableció que los elementos anteriormente mencionados dependen considerablemente de la autonomía que cada uno de los estudiantes se propone al disponer de un tiempo determinado para su proceso de aprendizaje.

Por último, también se evidenció el interés de los aprendices por buscar páginas adicionales, en las cuales pudieran aprender más sobre vocabulario, gramática y estructura, con el fin de complementar y reforzar lo visto en el material previamente consultado, además de aprender temas nuevos que pudiesen aportar a su meta de aprendizaje. En síntesis, esta investigación resulta pertinente para el presente estudio, ya que confirma la efectividad de las herramientas tecnológicas en el aprendizaje de una lengua extranjera y cómo esta se hace aún más notoria en los estudiantes que evidencian mayor interés en sus ámbitos laborales y académicos, lo cual recalca la importancia de la autonomía por parte de los aprendices en la elaboración de los cursos y cuán relativa es en el éxito de su proceso autorregulado.

Además del anterior análisis, y en miras de complementar el interés relacionado al uso de este tipo de material, se agrega el trabajo realizado por Noriega (2017), quien propone un recurso educativo online que promueva el desarrollo de la autonomía en estudiantes de cuarto y quinto de primaria, para el aprendizaje de una lengua extranjera a partir del diseño de un ambiente virtual construido a la luz de perspectivas teóricas que

reflejan un proceso de aprendizaje autónomo y la validación de un primer prototipo con estudiantes, padres de familia y profesionales del sector educativo.

Dicho estudio partió del interés de crear espacios que facilitaran el aprendizaje y la comprensión de las temáticas propuestas, de una manera efectiva y enriquecedora, con el fin de lograr que los niños alcanzaran una competencia comunicativa que les permitiera desempeñarse exitosamente en cualquier contexto a través de una lengua extranjera, por tanto la autora propone la exploración de diversos lugares alrededor del mundo, a través de misiones que deben ser resueltas en inglés, y cuyo éxito depende del uso o no de estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales o afectivas. De igual forma, también se adiciona la participación y el apoyo de padres de familia o profesionales de contexto educativo, en el desarrollo de habilidades comunicativas y de aprendizaje autorregulado.

Ya validado el prototipo, se establece que su diseño promueve el interés de la comunidad involucrada, ya que permite que el idioma sea la ruta para investigar, aprender y conocer distintos países y sus culturas, sin dejar de lado el componente pedagógico sobre el cual se desarrollan las distintas etapas de aprendizaje autorregulado y las estrategias de adquisición de lengua.

En síntesis, este estudio se tuvo en cuenta, ya que evidencia la importancia de las herramientas virtuales en el ámbito educativo, y cómo estas facilitan el aprendizaje de una lengua extranjera, asimismo revela la posibilidad de que haya un mayor número de personas interesadas a realizar este tipo de actividades, convirtiéndolas así en un recurso educativo a explorar. Ahora, un aspecto no menos importante, corresponde a la contextualización y caracterización de las herramientas digitales, ya que a partir de dicho ejercicio, será más sencillo para el usuario dirigirse a aquellas que le puedan servir de manera puntual.

Ahora, con relación a las investigaciones sobre español como lengua extranjera, se hace pertinente mencionar el trabajo realizado por Petrovic (2017), en el cual estudia propuestas y teorías sobre cómo trabajar y qué metodología emplear con el fin de incentivar la interacción entre estudiantes-estudiantes, y estudiantes-docente a través del uso de herramientas digitales.

Como resultado, se evidencia el potencial de los entornos digitales, que junto a propuestas didácticas adecuadas pueden promover la motivación y el desarrollo de los aprendices en el proceso de aprendizaje. Entre los recursos digitales gratuitos, que pueden emplearse para trabajar las competencias comunicativas están: Skype y Voxopop, junto con otras herramientas como Youtube o Kahoot discussion que pueden usarse tanto para la creación de actividades grupales como para iniciar temas de conversación.

Esta información es relevante para el presente estudio, ya que denota el uso real de las herramientas digitales a la luz de necesidades educativas puntuales y latentes, por tanto contar con investigaciones que brinden la oportunidad de visibilizar el posible alcance que estas pueden tener en el aprendizaje de una lengua extranjera, se hace mandatorio.

De igual forma, se tiene en cuenta el trabajo realizado por Espinoza (2019) en el cual se investigó el papel que juegan las TIC en la competencia comunicativa de aprendices de ELE de secundaria básica de siete escuelas del sureste de Suecia, además de conocer la forma de evaluar la expresión escrita y oral de dichos estudiantes por parte de ocho profesores de ELE.

Para tal estudio, se entrevistó a cada uno de los docentes con el fin de conocer qué tanto usan las TIC en la enseñanza de ELE, obteniendo como resultado, que todos emplean las diferentes herramientas digitales para potenciar el aprendizaje de la lengua, siendo los más populares los videos en YouTube, Kahoot y los libros digitales. Asimismo,

se evidenció que los aprendices de ELE se muestran interesados en los diferentes recursos digitales que existen y por tanto buscan un acercamiento a estos.

En la presente investigación, resulta pertinente mencionar este estudio, ya que muestra la utilidad de las herramientas digitales como facilitadores del aprendizaje, centrándose especialmente en el denominado output o en las habilidades de producción (escrita y oral), las cuales representan mayor dificultad en los aprendices.

Adicional, se suma el trabajo realizado por Díaz (2019), quien comparte su experiencia con las herramientas digitales a través de una reflexión sobre la importancia de conocer la forma en la que los jóvenes hacen uso de los recursos tecnológicos, para que los docentes pueden incentivarlos en el desarrollo de su aprendizaje, agregando prácticas dinámicas y efectivas en sus clases. Por tal razón, la autora enfatiza en los cambios que ha tenido la enseñanza y cómo el docente debe ser consciente de la digitalización y su influencia en dicho campo.

La información presentada por Díaz aporta datos relevantes, ya que sus investigaciones se han realizado precisamente con estudiantes de ELE suecos. La autora presenta las ventajas y el efecto positivo de las TIC durante el aprendizaje de lenguas, aspectos que buscan resaltarse en este trabajo.

Investigaciones sobre análisis de herramientas en ELE

La investigación sobre los materiales en ELE ha crecido en los últimos años, por ello es importante conocer la función de las fichas de análisis en relación a su estructura y contenido, además de su utilidad frente a un usuario que quiere aprender español de manera autónoma.

Para dar inicio a este apartado, se tendrá en cuenta el artículo “Análisis de materiales en ELE en Colombia: una propuesta de ficha especializada” (Arboleda 2017) en el que la autora reflexiona sobre el creciente interés por aprender español como segunda lengua/lengua extranjera, el aumento en la oferta de materiales y demás experiencias, en contraste al potencial que tendría Latinoamérica ante su enseñanza, y sobre el cual España lidera la elaboración y comercialización de materiales, dejando de lado la diversidad y riqueza cultural que la lengua ofrece.

Adicional a esto, la autora también menciona que el material usado en Colombia no responde a las necesidades del contexto, pues tiene en cuenta las variedades europeas, más no las latinoamericanas. Sin embargo, hace hincapié en que los docentes de instituciones donde se ofrecen programas de español como segunda lengua, son los encargados de realizar el material que se usaría en las clases, exaltando con ello el interés de crear nuevas herramientas, pero a su vez dejando en evidencia la falta de información sobre la diversidad del español colombiano, de allí, que se cree la necesidad de implementar talleres, cursos y diplomados en relación a su enseñanza, con el fin de capacitar a los docentes, situación que ha sido tenida en cuenta por instituciones académicas como el Instituto Caro y Cuervo. Por esto, la autora expresa que antes de crear más material, es importante analizar los ya elaborados, no sin antes tomar como referencia el concepto de material brindado por Tomlinson (2014) quien lo define como cualquier elemento que facilita el aprendizaje de una lengua, y que a su vez debe contar con una revisión para que dicho propósito se cumpla.

De este modo, se propone el uso de fichas especializadas: como la realizada por la profesora Uribe (2014) del Instituto Caro y Cuervo, la cual sirve de antecedente a la propuesta en el artículo, ya que los criterios enumerados fueron adaptados a

la ficha diseñada por M.C. Fernández López. Como resultado, esta rejilla cuenta con cuatro sesiones: descripción externa; descripción interna; análisis de contenidos lingüísticos, comunicativos, culturales y evaluativos; además de observaciones, con las cuales se busca estudiar las características del material, su potencial y validez. En particular, esta investigación se tuvo en cuenta ya que recopila elementos que son de gran ayuda a la hora de revisar un material y cuán relacionados están con el mundo actual y sus necesidades, además de recalcar la importancia de este tipo de ejercicio en la enseñanza de lenguas.

Por ello, siguiendo con dicha reflexión, otra fuente consultada fue la de Blanco A. (2010) titulada “Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes” en la cual el autor seleccionó como base cuatro documentos para el desarrollo de una nueva propuesta: el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas (2002), *Orientações curriculares para o ensino médio. Conhecimentos de língua estrangeira (español)* (2006), *National Standards in Foreign Language Education Project (1996)* y el Plan curricular (2006) del Instituto Cervantes, resaltando de estos los siguientes puntos:

-MCER: toda actividad de aprendizaje está conectada con los elementos que intervienen en la comunicación, por tanto, es importante analizar su presencia en los materiales didácticos. Sin olvidar el papel de las tareas, ya que buscan lograr un objetivo a través de una serie de acciones determinadas, mientras las estrategias de aprendizaje fomentan la autonomía en los aprendices, conduciéndolos a reconocer las herramientas a usar y su grado de pertinencia.

*-Orientações curriculares para o ensino médio*⁶ (2006): los materiales didácticos deben incluir la variedad del español, mediante diversos contextos sociales y culturales de manera real y consciente.

-National Standards: Se requiere el uso de recursos tecnológicos para obtener materiales que permitan conocer distintas realidades de manera didáctica e interactiva.

-Plan Curricular del Instituto Cervantes: el alumno es un agente social que interactúa con otras personas para satisfacer sus necesidades y objetivos a través de la comunicación; un hablante multicultural que reconoce elementos importantes de una nueva cultura, y que a su vez, es capaz de crear un puente dialógico entre la cultura de origen y la nueva, además de ser un hablante autónomo, consciente y responsable de su proceso de aprendizaje, a través de la toma de decisiones.

Como parte de dicho estudio, Blanco (2010) hace un rastreo de las propuestas de análisis anteriores a la suya, mientras recalca el auge del español como lengua extranjera en contextos escolares y la importancia de diseñar elementos de análisis y valoración de materiales didácticos que permitan brindar un criterio para su elaboración y selección. Con respecto a su propuesta, la autora la concibe como: “un instrumento guía e informe con transparencia de los fundamentos metodológicos y didácticos actuales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras” (p.81).

El documento, cuenta con nueve sesiones que se dividen en: datos identificativos (información bibliográfica); aspectos formales (elementos que componen la obra y sus características, edición, estructura y organización del manual); situación educativa;

⁶ Orientaciones curriculares para la enseñanza secundaria.

descripción de objetivos generales; análisis de principios metodológicos; reflexión sobre la forma de trabajo; componentes del manual; contenidos lingüísticos; además de observaciones, con las cuales se busca dar una valoración del material. No obstante, pese al interés de la autora, por incluir nuevos elementos en el análisis de materiales, esta enfatiza en que su propuesta no ha podido ser aplicada y evaluada como quisiese debido al poco material diseñado para la población infantil y juvenil y cuán distinto es dicho material de los criterios expuestos, de manera que se hace necesario seguir trabajando en este campo. Por tanto, este estudio es importante para esta investigación porque presenta aspectos que en las anteriores propuestas no fueron tenidos en cuenta y que a su vez refuerzan la importancia de analizar qué tipo de materiales se están desarrollando y cómo estos soportan gran parte de la enseñanza autónoma.

Como conclusión, la revisión de los antecedentes permite evidenciar el interés de diversos investigadores en conocer el impacto de las herramientas virtuales en el aprendizaje de una lengua extranjera, si bien, la incursión de estas ha sido de manera guiada a comunidades educativas específicas en cabeza de docentes o personal calificado para esta tarea, se recalca un elemento transversal en todas y cada una de estas como lo es la autonomía de los aprendices, elemento crucial en el desarrollo de esta investigación, ya que parte de los intereses y motivación de los aprendices; aspecto que constituye un punto de partida para el análisis que se sugiere de este tipo de recursos a la luz del aprendizaje autorregulado.

Ahora, es importante también mencionar, que si bien estos recursos se convierten en una herramienta de fácil acceso para los interesados debido a la practicidad y gratuidad, el hecho de encontrar tanta diversidad, puede suponer un reto adicional para el interesado, ya que el tener que desglosar y recorrer el contenido de las mismas, puede ser un proceso demandante y en algunos casos frustrante al no encontrar lo que necesita

específicamente, por tanto encontrar investigaciones que se centren en su revisión o el desglose de los elementos que componen determinada herramienta virtual, será sin lugar a duda un valioso aporte a su proceso de aprendizaje, por tanto ese acercamiento a este tipo de rejillas y fichas especializadas de análisis constituye en la presente investigación, un aliciente para continuar con este tipo de estudio, como lo pretende la actual propuesta.

Capítulo III: Metodología

En este capítulo se presenta la información concerniente a la metodología de investigación empleada para desarrollar este ejercicio de análisis y profundización en las herramientas existentes para el aprendizaje de ELE. Basados en el propósito de este capítulo, primero se presenta el tipo de investigación, seguido de una descripción de los materiales analizados incluyendo el enfoque investigativo. Finalmente, se indicará el instrumento diseñado para la recolección de datos y el procedimiento de este proceso.

Tipo de investigación

La presente investigación propone un estudio de tipo descriptivo, en el cual se busca establecer la pertinencia de diversas herramientas digitales en ELE en el aprendizaje autónomo de una lengua, a partir de un análisis cualitativo de su organización y contenido, a la luz de varios criterios que determinan la autorregulación y que suponen un diálogo de revisión con las metodologías propuestas por Zimmerman & Moylan (2009) y Pintrich (2000).

Este trabajo propone un estudio descriptivo-evaluativo de seis recursos digitales de carácter gratuito, que varían entre recursos web y aplicaciones, utilizados para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera E/LE. Uno de los propósitos fundamentales será comprender la naturaleza y concepción de un fenómeno de enseñanza-aprendizaje de esta lengua que no depende únicamente de las habilidades cognitivas del sujeto, sino que compromete factores sociales, económicos, educativos e incluso culturales.

Con miras a cumplir con los objetivos de este documento, se toman las metodologías propuestas por los autores mencionados con anterioridad, los cuales suponen

criterios valiosos para entender la autorregulación como principio fundamental en los procesos de autoaprendizaje o aprendizaje autónomo. De manera que, cada una de las seis herramientas escogidas pasará por los modelos propuestos por los autores y desde allí se profundizará en la pertinencia de los recursos.

Así pues, las conclusiones se elaborarán a partir de los resultados que se obtengan luego de la revisión pues los criterios de las metodologías escogidas podrán suscitar elementos que problematicen los vacíos de cada herramienta digital o que, por el contrario, exalten elementos no antes considerados en su aplicabilidad y pertinencia con las necesidades amplias y variadas de los usuarios. A su vez, y como una práctica significativa en el desarrollo de este trabajo, las metodologías serán puestas en cuestión y supondrán un apartado de sugerencias no solo para el desarrollo de los recursos sino para la necesidad de repensar los criterios propuestos por los autores para evaluar la autorregulación como principio fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Herramientas a analizar

Como se mencionó al inicio de esta investigación, el auge del español y el interés por su estudio de parte de un número considerable de personas año tras año, no ha sido ajeno al aprendizaje autónomo y su necesidad de ser abordado desde dicho escenario, no en vano situaciones personales, económicas y culturales pueden impedir al interesado acercarse a la lengua de manera formal. En esa medida, el presente estudio busca analizar seis herramientas digitales, cuyos parámetros de selección fueron los siguientes:

Gratuidad: Si bien hay un sin número de herramientas en la web, la muestra seleccionada corresponde a herramientas gratuitas, ya que la población que accedería

a estas constituye un grupo de usuarios que quiere acercarse a la lengua de manera autónoma, en esa medida, si sus tareas u obligaciones diarias no le permiten este acercamiento de manera formal, este será el recurso a emplear desde su necesidad y motivación; por tanto se seleccionó este tipo de insumo ya que se puede acceder a este en cualquier momento sin la presión de cumplir con el pago de una cuota mensual o membresía.

Niveles de suficiencia: Si se busca una herramienta que dé cuenta de actividades organizadas y apropiadas para los distintos usuarios y su nivel de lengua, es mandatorio que la distribución de los ejercicios y la evaluación de los mismos, tenga en cuenta los niveles de desarrollo de la lengua del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas (MCER), por lo cual las herramientas seleccionadas dan cuenta de este importante criterio.

Habilidades comunicativas: Según Cameron (2001), la lengua se define con base en cuatro habilidades principales: producción oral, comprensión oral, comprensión lectora y producción escrita. Por tanto, encontrar herramientas que tengan en cuenta cada de estas habilidades fue otro de los criterios para su selección, si bien cada una de estas tiene una presentación y enfoque característico, dependiendo del recurso seleccionado, todas y cada una de las herramientas contó con ejercicios que dieran cuenta de su desarrollo e importancia.

Textos multimodales: Partiendo de la importancia de incluir distintas fuentes que fuesen llamativas para el aprendiz, se seleccionaron herramientas que hicieran parte de los denominados textos multimodales, entendiendo éstos como aquellos que hacen uso de diversas formas de representación: imagen, letra, video, etc... (Kress & van Leeuwen, 2001)

Evaluación: Teniendo en cuenta la relevancia que tiene la evaluación en los procesos de aprendizaje autorregulado, su presencia en las herramientas digitales fue un carácter diferenciador, por ello es menester señalar que el componente evaluativo brinda al interesado la posibilidad de chequear su proceso de manera consciente, permitiéndose con ello también ver en el error una posibilidad de aprendizaje. Los procesos cognitivos comprometidos en el aprendizaje de la lengua demandan un repaso continuo y el error es un invaluable punto de partida.

Ya expuestos los criterios de selección, se presenta una descripción de las seis herramientas que se serán analizadas.

ProfedeEle: <https://www.profedeele.es/> Es un portal para estudiantes y profesores de español como lengua extranjera que fue creada por Daniel Hernández Ruiz e inscrita como empresa individual en la Cámara de Comercio de Parma (Italia), quien junto a su equipo de trabajo promueve el aprendizaje del español a través de materiales, cursos, sesiones de formación, publicidad y membresías.

Esta herramienta cuenta con gran variedad de ideas, recursos y actividades prácticas que van desde el nivel A1 hasta el nivel C2 según los niveles de desarrollo de la lengua del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas (MCER). Cada contenido de la herramienta está dividido en categorías de gramática, funciones, ortografía, vocabulario, exámenes y cultura, que a su vez se encuentran en formatos de: actividad breve, lecturas, unidad didáctica, canción, escape room, presentación, ponte al día, test y exámenes internacionales, podcast y kahoot. Sin dejar de lado la diversidad de temáticas: países hispánicos, valores, fines específicos y español terapia, que buscan atraer

la atención del usuario a través de diversas opciones de consulta y contenidos que puede seleccionar de acuerdo a su interés.

Cada nivel de lengua va acompañado de una serie de actividades y formatos, que a su vez están dirigidos en un paso a paso, a medida que se desarrolla el ejercicio previamente seleccionado. Para el presente estudio se escogieron varias actividades de diversos niveles de lengua, como se evidencia con una de las muestras que se presenta a continuación.

Figura 2

Unidad didáctica interactiva “De ilusiones también se vive”.

Nota.

Cortometraje para trabajar la comprensión audiovisual, colocaciones sobre la casa y ser, estar y hay (nivel A1). Fuente: <https://www.profedelee.es/actividad/de-ilusiones-tambien-se-vive/>

La unidad didáctica presenta cada actividad con un objetivo funcional que debe ser alcanzado por los usuarios una vez finalizada. Para lograr tales objetivos se incluyen una serie de elementos que sirven para adquirir conocimiento funcional de la lengua, reconocer formas gramaticales, pragmáticas, semánticas y reconocer vocabulario. Ejemplo de ello, la ilustración empleada como evidencia, corresponde a un corto para practicar el vocabulario de la ciudad y la casa.

Video Ele: <https://videoele.com/> Es un sitio web que ofrece más de 80 videos breves (entre 3 a 6 minutos, con ayuda de subtítulos) para aprender español como lengua extranjera, a través de unidades didácticas que van desde el nivel A1, hasta el nivel B2 según los niveles de desarrollo de la lengua del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas (MCER) y los contenidos que describe el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Estos videos se centran en las habilidades de comprensión audiovisual y lectora, aunque esta última en menor proporción, cada uno de ellos cuenta con su transcripción de audio, una guía didáctica con actividades de comprensión auditiva y la solución de dichos ejercicios; asimismo se ofrece un apartado de actividades interactivas que se resuelven online, permitiendo reforzar la comprensión del mismo.

De acuerdo a su descripción, los autores de esta herramienta digital resaltan el uso del video como una poderosa herramienta para la enseñanza de lenguas extranjeras, pues permite practicar la comprensión auditiva de una manera llamativa y contextualizada, sin dejar de lado la importancia de las imágenes que sirven de referencia para los estudiantes que se encuentren aprendiendo en un país extranjero, ya que evidencian elementos culturales de la cotidianidad y el modo de vida y el entorno de ciudades de habla hispana, junto con determinados contenidos socioculturales, gramaticales, funcionales y léxicos; aspectos que serán ilustrados de manera general en la figura número 3.

Figura 3

Unidades didácticas del nivel A1.



Unidades didácticas del nivel A1

- > [Nivel A1](#)
- > [Nivel A2](#)
- > [Nivel B1](#)
- > [Nivel B2](#)

 <p>Primera clase de español Un vídeo con 50 palabras del español muy parecidas en otras lenguas.</p>	 <p>Pronunciación (personajes) Un vídeo sobre la pronunciación en español del nombre de personajes conocidos internacionalmente.</p>	 <p>Pronunciación (marcas) Un vídeo sobre la pronunciación en español de marcas conocidas internacionalmente.</p>	 <p>Números de 1 a 20 Un vídeo para conocer los números del uno al veinte e identificarlos en el entorno.</p>
--	---	--	---

Nota. Actividades correspondientes al nivel A1. Fuente: <https://videoele.com/menu-A1.html>

Busuu: [Play store](#) Es una aplicación y comunidad en línea creada por Adrian Hilti y Bernhard Niesner en mayo de 2008 con el propósito de promover el aprendizaje de idiomas a través de actividades prácticas que van desde el nivel A1 hasta el nivel C2 según los niveles de desarrollo de la lengua del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas (MCER). Esta aplicación ofrece acceder a ejercicios de vocabulario, ejercicios orales y escritos, de los cuales puede obtener corrección por parte de hablantes nativos, quienes se suman a una comunidad que interactúa en línea, motivando con ello el aprendizaje colaborativo a través de la revisión de ejercicios y sugerencia de respuestas.

Por último, la herramienta también ofrece la opción de establecer un plan de estudio personalizado que emite recordatorios de ingreso y resolución de tareas, además de revisión, en la que se indica qué y cuándo debe repasar el contenido visto.

Figura 4

Actividad de inicio. Nivel principiante A1.

The screenshot shows the Busuu website interface. At the top, there is a navigation bar with the Busuu logo, a 'Learn' button, and icons for 'Review', 'Community', and 'Courses'. A 'NEW!' badge is next to 'Courses'. On the right, there is a '75% off Premium' badge and a Spanish flag. The main content area is titled 'Complete Spanish' and 'Beginner A1'. Below this, there is a 'Chapter 1' section with a progress bar at 20%. A blue badge in the top right corner of the chapter section says '75% OFF PREMIUM ENDS SOON'. The chapter content is organized into two sequential lessons: '¡Hola! Learn some greetings' and 'Saying your name Greet people and introduce yourself'. Each lesson has a circular icon with a person's face and a checkmark.

Nota. Capítulo 1, contenidos didácticos organizados secuencialmente. Fuente: <https://www.busuu.com/dashboard#/timeline/a1>

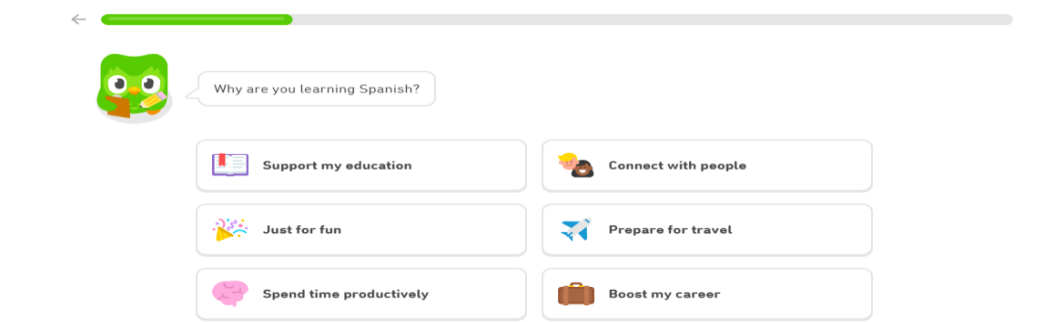
Duolingo: [Play store](#) Es una plataforma creada por el profesor Luis Von Ahn y el científico informático Severin Hacker para el aprendizaje gratuito de idiomas, cuyo funcionamiento responde a un proceso de aprendizaje autónomo, en el cual el usuario hace uso de un sistema de inteligencia artificial que selecciona los recursos acorde a su nivel de lengua y el avance de su proceso. Duolingo ofrece lecciones gramaticales, de vocabulario y pronunciación a través de transcripción de frases, repetición de enunciados y traducción de oraciones, cuyo registro será evaluado acorde al nivel en el que el interesado se encuentre.

Adicional a estos datos, la app se encuentra tanto en dispositivos móviles iOS, Android y Windows Phone, como versión web de escritorio, sin diferencia alguna en la visualización del contenido que se presenta en cualquiera de las dos versiones, tal como se

evidencia en la siguiente imagen, en la cual se indaga sobre las razones que motivaron al usuario a aprender el idioma seleccionado.

Figura 5

Why are you learning Spanish?



Nota. Ruta de exploración e indagación. Fuente:

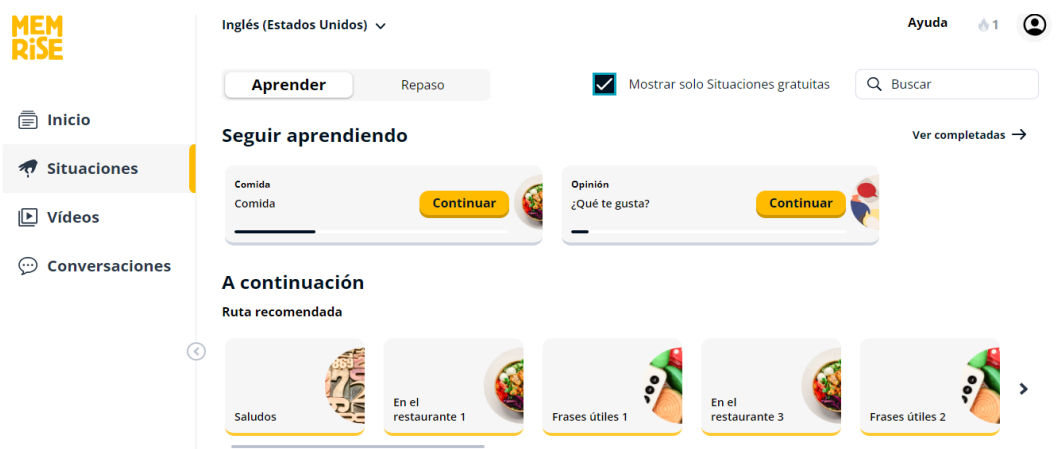
<https://en.duolingo.com/welcome?welcomeStep=learningReason>

Memrise: <https://www.memrise.com/> Es una aplicación creada por Ben Whately, Ed Cooke y Greg Detre en el 2010 para el aprendizaje de idiomas, cuya principal característica es hacer uso de la lengua materna del usuario para fomentar el aprendizaje de una nueva, a través del método repetitivo. Para este objetivo, la herramienta ofrece videos de hablantes nativos en situaciones del diario vivir, que buscan centrar al usuario en un ambiente real, del cual puede participar activamente haciendo uso de su memoria como principal activo; por tanto será ese trabajo memorístico el que permita al usuario avanzar en su proceso, a medida que aprueba cada actividad evaluativa. Los cursos están diseñados para facilitar la adquisición de vocabulario, gramática y expresiones en idioma extranjero enfocándose en retener la información a largo plazo.

Al igual que Duolingo, Memrise se encuentra tanto en dispositivos móviles, como en versión web, fomentando con ello el acceso de mayor número de usuarios.

Figura 6

Situaciones.



Nota. Ruta de exploración sugerida. Fuente: <https://app.memrise.com/learn>

*Coffee**Break**Spanish:*

<https://coffeebreaklanguages.com/category/coffee-break-spanish/> Es una herramienta web dirigida al aprendizaje de idiomas a través de distintos podcasts gratuitos, en los cuales se hace uso de la lengua inglesa para fomentar el aprendizaje del español. En casa lección, el usuario tendrá la oportunidad de centrarse en enfocarse en esta lengua con usuarios nativos que harán uso del *code switching* para hacer más sencillo el ejercicio de escucha. Teniendo en cuenta dicho panorama y la exigencia que este puede requerir, los contenidos son divididos según su complejidad, desde el nivel principiante hasta el nivel avanzado.

Figura 7

Coffee Break Spanish Season 1

Nota. Ruta de contenidos nivel principiante. Fuente: <https://coffeebreaklanguages.com/tag/cbs-season-1/?order=asc>

Procedimientos para la recolección de datos.

En relación con la presente investigación, en este apartado se expone el diseño del instrumento seleccionado para la recolección de datos que busca dar respuesta a los objetivos y pregunta de investigación. Tal como se mencionó líneas atrás, la revisión de las seis herramientas digitales se realizó bajo dos modelos de autorregulación (los cuales serán referenciados como fichas o rejillas, ver tablas 5 y 6), propuestos por Zimmerman & Moylan (2009) y Pintrich (2000) respectivamente. Es importante aclarar en este punto, que los componentes de ambos modelos corresponden a las categorías de análisis empleadas en la descripción de los ejercicios seleccionados en cada una de las herramientas.

Antes de explicar, cómo se realizó el diligenciamiento de las fichas, se hace necesario destacar que cada recurso se abordó mediante un enfoque de juego de roles, donde la investigadora adoptó el papel de una usuaria interesada en aprender español. Este enfoque permitió una exploración completa de los recursos disponibles. El proceso comenzó con la presentación y acercamiento visual de cada material, seguido de la búsqueda de una posible guía o estructura que facilitara la comprensión del contenido. Luego, se seleccionó una actividad específica, leyendo detenidamente las instrucciones proporcionadas antes de realizarla. Vale la pena señalar que, como parte de esta simulación, en la parte práctica se respondieron algunas preguntas incorrectamente para evaluar cómo se manejaba este aspecto y si afectaba la resolución total o parcial de las actividades. Por último, se da cierre a la tarea propuesta y se indaga si se brinda algún tipo de reporte o resumen de lo realizado.

Tabla 5*Instrumento 1 recolección de datos.*

Categorías	Preparación	Desempeño	Auto reflexión
Subcategorías de análisis	Análisis de tareas Establecimiento de metas Planeación estratégica Creencias de auto motivación Auto eficacia Expectativas de resultados Valor o interés intrínseco Orientación a metas	Auto control Auto instrucción Imaginería Enfoque de atención Estrategia de tareas Auto observación Auto registro Auto experimentación	Auto juicio Autoevaluación Atribución causal Auto reacción Auto satisfacción afecto Adaptativo defensiva
Herramienta a evaluar			

Nota. Modelo propuesto por Zimmerman y Moylan (2009) Fuente: Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect (2009).

Tabla 6*Instrumento 2 recolección de datos.*

	Fase	Áreas de regulación			
		Cognición	Motivación	Comportamiento	Contexto
Herramienta a analizar	1. Preparación, planificación y activación	Metas, conocimiento previo, metacognición.	Orientación de metas.	Planeación: tiempo, esfuerzo, autoobservación.	Percepción tarea, contexto.
	2. Monitoreo	Metacognición, monitoreo.	Conciencia y control	Conciencia, esfuerzo, ayuda	Monitoreo
	3. Control	Estrategias de aprendizaje	Motivación y afecto	Persistencia	Renegociación de las tareas

	4. Evaluación (Reacción reflexión)	Juicios	Reacciones afectivas	Comportamiento	Evaluación tarea y contexto

Nota. Modelo de autorregulación propuesto por Pintrich (2000) Fuente: The role of goal orientation in self-regulated learning (2000).

Retomando los instrumentos de recolección de datos, estas fichas o rejillas, fueron diligenciadas por cada herramienta digital y un ejemplo de sus actividades, (correspondientes a nivel A1): para un total de 12 fichas, 2 por cada recurso (ver anexos A-L). En cuanto a la selección de las actividades, que fueron el insumo de esta investigación, se tuvo en cuenta su diversidad, en miras de obtener una variedad de muestras (visuales, audiovisuales, escritas, etc...), con la cual fuese posible obtener información de su organización y funcionamiento. Una vez seleccionada la actividad, esta fue desglosada desde su inicio, respondiendo a los siguientes elementos: nombre del ejercicio; descripción de la temática; presencia de objetivos a alcanzar; prueba diagnóstica o material introductorio; explicación de la temática; ejercicios a resolver; elementos motivadores o estímulos; presencia de monitoreo y evaluación (incluyendo retroalimentación) elementos que daban respuesta a cada una de las fases de los modelos de autorregulación expuestos por los autores.

Después de obtener la información requerida, se procedió al análisis de los elementos previamente mencionados y, su interacción en las herramientas descritas. Este proceso se llevó a cabo respondiendo las siguientes preguntas: **1.** ¿Tiene prevista la herramienta un espacio para la formulación de metas y la planeación de estrategias de estudio? **2.** ¿Es posible observar en la herramienta mecanismos para monitorear los avances

del aprendiz y hacer seguimiento de los logros y los fallos durante el proceso? **3.** ¿Se proponen formas de autoevaluación y de reflexión sobre los logros alcanzados? **4.** ¿Hay referencia en la herramienta a un seguimiento motivacional o actitudinal durante el proceso de aprendizaje en la herramienta? **5.** ¿Se incentiva en la herramienta que el aprendiz haga uso de los recursos a su alcance o de otros recursos que puedan necesitar?

Luego de dicho cuestionamiento, se llevó a cabo un análisis comparativo de los 6 recursos seleccionados, este contraste se hizo con base a los siguientes ejes: **1.** Formulación de metas y la planeación de estrategias de estudio. **2.** Mecanismos para monitorear los avances del aprendiz y hacer seguimiento de los logros y los fallos durante el proceso. **3.** Autoevaluación y de reflexión sobre los logros alcanzados. Cada eje, dio cuenta de los elementos propuestos en los modelos de aprendizaje autorregulado, propuestos por Zimmerman & Moylan (2009) y Pintrich (2000).

Capítulo IV: Análisis de datos y resultados

En el presente capítulo se analizarán seis herramientas, digitales y gratuitas, que responden a diferentes estímulos contemplados por el Marco Común Europeo para el aprendizaje de E/LE. La revisión de dichas herramientas se construirá bajo los criterios metodológicos establecidos por Zimmerman & Moylan (2009) y Pintrich (2000), los cuales, aunque suponen lugares comunes, también guardan diferencias notables. A su vez, se construirán argumentos propios en los que se asoman las posibles sugerencias para apoyar y robustecer el aprendizaje autónomo de quienes están interesados, desde lo personal o lo profesional, en el español como lengua extranjera.

Teniendo en cuenta la información colectada en la sistematización de datos: 12 fichas, 2 por cada recurso (ver anexos A-L), se procede a su análisis desde el punto de vista de aprendizaje autorregulado, bajo el cual se expone la estructuración y desarrollo de los contenidos, a través de 5 interrogantes que buscan dar cuenta de la presencia de tal aprendizaje. Con miras de ilustrar de mejor manera lo expuesto anteriormente, se presentan las seis muestras seleccionadas, antes del análisis de las mismas.

Descripción de las muestras

En este apartado se darán a conocer las características de cada muestra y su relación con el aprendizaje autorregulado.

ProfedeEle, canción de la película Encanto (nivel B1). Para iniciar, el aprendiz encontrará una imagen ilustrativa de la canción, junto con algunas palabras clave (Futuro, familia, léxico, Colombia) que pueden apoyar la contextualización del contenido, ya

que orientan el léxico que se encontrará allí, aspecto que será clave para el aprendiz en su acercamiento a la actividad; posterior a ese primer paso, se presenta una breve explicación sobre la película, que probablemente activará su conocimiento previo, pues hace referencia a dos rodajes más que tienen un estilo similar (ver figuras 8 y 9).

Figura 8

No se habla de Bruno- Encanto




Nota. Actividades en español sobre la canción "No se habla de Bruno", de la película de Disney "Encanto". Nivel B1-B2. Fuente: <https://www.profedelee.es/actividad/no-se-habla-de-bruno-encanto/>

Figura 9

Ficha técnica de la película Encanto.

No se habla de Bruno

DE LA PELÍCULA: ENCANTO	GÉNERO: BANDA
PAÍS: COLOMBIA	MUSICAL "SONORA"
AÑO: 2021	NIVEL DE LA ACTIVIDAD: B1-B2



Encanto (2021) es una película de animación de la nueva era Disney. Tras películas con un marcado carácter cultural como Coco (2017, ambientada en México) o Lucca (2021, ambientada en Italia), Encanto cuenta la historia de una familia colombiana con poderes sobrehumanos.

No se habla de Bruno es una de las canciones de la banda sonora de la película. Ha experimentado un gran éxito posterior en las redes sociales, al igual que *Peso*, otro tema del filme.

Nota. Texto explicativo sobre la película Encanto. <https://www.profedelee.es/actividad/no-se-habla-de-bruno-encanto/>

Una vez el usuario se enfrenta a la ficha, se despliega una serie de actividades que van organizadas, para este apartado, se revisará la primera, que corresponde a un cuestionario sobre la película y la canción; dicha actividad consta de cuatro preguntas sobre los nombres de personajes y su rol, aspectos que enfrentan al aprendiz a una actividad evaluativa. En este proceso de planificación, Zimmerman y Moylan (2009), establecen que el alumno se enfrenta a la tarea, la analiza y evalúa su capacidad para realizarla exitosamente y, a partir de ello establecer metas y estrategias con respecto a los resultados específicos de aprendizaje, los cuales han de ser organizados jerárquicamente en miras de evidenciar posibles avances; dicho en otras palabras, el interesado obtiene una idea de lo que debe hacer y a su vez analiza el valor que esta posee. En cuanto a la herramienta, la meta será tenida en cuenta por los objetivos planteados que se encuentran al inicio de la actividad, orientando al interesado en la ejecución de la misma (ver figura 10).

Por esto razón, también es importante mencionar, que el despliegue de la herramienta permite la visualización de todas las actividades (desplazamiento vertical, superior, inferior), por lo cual si el aprendiz requiere retomar algún dato que considera importante para el desarrollo de los siguientes ejercicios, puede hacerlo sin inconveniente alguno, en este caso por ejemplo, puede revisar nuevamente la reseña, para dar respuesta a las preguntas en caso de haber olvidado algún dato. La revisión de la opción seleccionada es inmediata, así que el aprendiz podrá contrastar y ajustar los métodos empleados en cada una de las opciones, activando con ello un proceso metacognitivo.

Figura 10

Cuestionario



Nota. Preguntas sobre la película Encanto. <https://www.profedelee.es/actividad/no-se-habla-de-bruno-encanto/>

Posterior a ello, el usuario escuchará la canción titulada *No se habla de Bruno* y completará esta actividad en Lyricstraining⁷ en donde, ayudado por los subtítulos, seleccionará la opción correcta (ver figura 11). En esta fase de control: al ser consciente que el ejercicio a realizar puede ser complejo, el usuario deberá poner en marcha diversos planes para seleccionar y adaptar estrategias de aprendizaje que le permitan llegar al objetivo planteado, en otras palabras el control que debe tener sobre estos procesos ha de ser muy consciente y persistente (Pintrich 2000). Por su parte, la herramienta ofrece diversas opciones de monitoreo, siendo la primera, la continuidad del ejercicio al validarse el acierto de la opción seleccionada, en caso contrario, el aprendiz deberá permanecer en la misma línea de la canción, hasta elegir la correcta, o en su diferencia podrá iniciar de nuevo el ejercicio, asimismo se encuentra el número de aciertos y desaciertos, con lo cual el usuario puede llevar un estimado real de cómo va la resolución de su ejercicio, sin dejar de lado en recuento de puntos, que puede convertirse en un elemento motivacional durante la actividad.

⁷ Es una herramienta virtual en la que se trabaja con canciones. En ese caso particular, ProfedeELE remite de manera externa a este portal, para luego retomar las actividades de la plataforma.

Figura 11

No se habla de Bruno.



Nota. Ejercicio relacionado a la canción. Fuente: <https://www.profedelee.es/actividad/no-se-habla-de-bruno-encanto/>

Videoele, video sobre pronunciación de vocales y consonantes. Para iniciar, el aprendiz encontrará un video de personajes famosos, en el que se pronuncian sus nombres, dicho contenido puede ser de interés, ya que hace referencia a actores, músicos, personajes históricos, ficticios, entre otros (ver figura 12). En cuanto al contenido a trabajar en dicho material, este es presentado en el costado superior derecho, permitiendo al usuario conocer de antemano los temas que va a abordar y con ello la opción de orientar sus metas de aprendizaje y cómo estas pueden ser evaluadas autónomamente.

Figura 12

Pronunciación personajes.

Pronunciación (personajes)

[ir a la versión en español latinoamericano](#)

VideoEle

Dracula

Nivel A1

Contenidos

Contenidos gramaticales
Pronunciación de vocales y consonantes.
Silabas tónicas y átonas.
Correspondencia entre letras y sonidos.
Pronunciación de palabras extranjeras.

Contenidos socioculturales
Personas, personajes y grupos conocidos en España.
Famosos españoles.

Nota. Actividad sobre personajes españoles nivel A1. Fuente: <https://videoele.com/A1-Pronunciacion-personajes.html>

Luego del video, el usuario encontrará una guía didáctica que le permitirá revisar el total de actividades que se encuentra en la unidad, junto con algunas explicaciones, datos de interés y preguntas relacionadas al tema a trabajar (ver figura 13). Ello permitirá de antemano establecer estrategias de trabajo y acorde a estas, revisar información adicional que le sirva de base o refuerzo, de manera que pueda tener mayor certeza de su desarrollo.

Figura 13

Guía didáctica

The image shows a screenshot of a didactic guide for Spanish pronunciation of names. The page is titled "Pronunciación (personajes) Nivel A1" and includes a video player, a list of names, and explanatory text boxes.

Actividades

Pronunciación (personajes)
Nivel A1

Antes de visionar

1 ¿Conoces a estas personas? ¿Cómo pronuncias sus nombres?

Antonio Banderas
Cristóbal Colón
Rafael Nadal
Javier Bardem
Fernando Alonso

Todo el mundo pronuncia las palabras extranjeras con los sonidos de su lengua, excepto si conoce esa lengua extranjera.
Por ejemplo los estadounidenses pronuncian las palabras del francés con los sonidos del inglés; o los franceses pronuncian palabras del italiano con los sonidos del francés.
Sin embargo, esto no sucede si el estadounidense sabe francés o el francés sabe italiano.

2 ¿Cómo crees que pronuncia un español estos nombres?

Woody Allen, Barbie, Batman, Los Beatles
Beethoven, James Bond, Julio César, Hillary Clinton
George Clooney, Tom Cruise, Darth Vader
los cuatro fantásticos, Drácula, Albert Einstein
Harrison Ford, Richard Gere, doctor House, Angelina Jolie
Indiana Jones, Madonna, Marilyn Monroe, Mozart
Napoleón, Nemo, Barack Obama, Brad Pitt
Harry Potter, Elvis Presley, Robert Redford, los Rolling Stones
Homer Simpson, Frank Sinatra, Spiderman, Bruce Springsteen
Superman, Tarzán, Uma Thurman, Bruce Willis

En este video, un español pronuncia palabras extranjeras con los sonidos de su lengua.
De esta forma podrás saber cuáles son los sonidos del español.

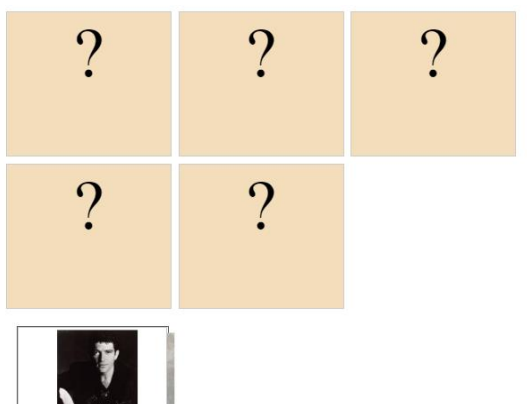
Nota. Guía explicativa sobre la pronunciación de personajes. Fuente: <https://videoele.com/A1-Pronunciacion-personajes.html>

Después de la unidad didáctica, se presenta la primera actividad a ejecutar, esta consiste en pulsar en los cuadros, escuchar su contenido (nombres de personajes famosos) y ubicar las imágenes correspondientes (personajes) (ver figura 14), las cuales pueden ser movidas sin restricción alguna, pues la herramienta no tiene límite de movimiento o escucha, es decir, que el aprendiz podrá escuchar los audios las veces que requiera y por ende mover las imágenes acorde a la información presentada.

Para Zimmerman y Moylan (2009), la tarea a la que se enfrenta el usuario se fragmenta en elementos más pequeños y a partir de su conocimiento previo, establece una estrategia personal para su ejecución, en esta medida, al contar con material visual, auditivo y escrito, el interesado puede conectar tal información, con la que ya conoce, permitiendo reconocer sus alcances y cómo llegar a estos. Una vez el usuario completa la actividad, puede remitirse a una rúbrica que muestra la cantidad de aciertos y el resultado final de ejercicio (ver figura 15), la cual servirá de insumo para realizar un seguimiento detallado de sus avances y posibles limitaciones. Si bien, esta rejilla no le muestra qué errores tuvo, el usuario puede devolverse a la herramienta y realizar el ejercicio de nuevo, de manera que sea aún más consciente de sus respuestas y la pertinencia de su selección.

Figura 14

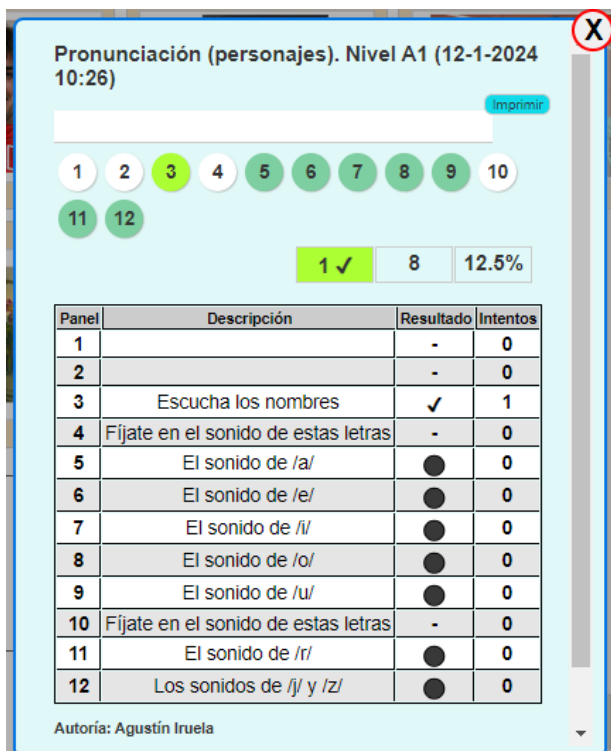
Escucha los nombres.



Nota. Actividad sobre personajes españoles nivel A1. <https://videoele.com/A1-Pronunciacion-personajes.html>

Figura 15

Rúbrica



Panel	Descripción	Resultado	Intentos
1		-	0
2		-	0
3	Escucha los nombres	✓	1
4	Fijate en el sonido de estas letras	-	0
5	El sonido de /a/	●	0
6	El sonido de /e/	●	0
7	El sonido de /i/	●	0
8	El sonido de /o/	●	0
9	El sonido de /u/	●	0
10	Fijate en el sonido de estas letras	-	0
11	El sonido de /r/	●	0
12	Los sonidos de /j/ y /z/	●	0

Autoría: Agustín Iruela

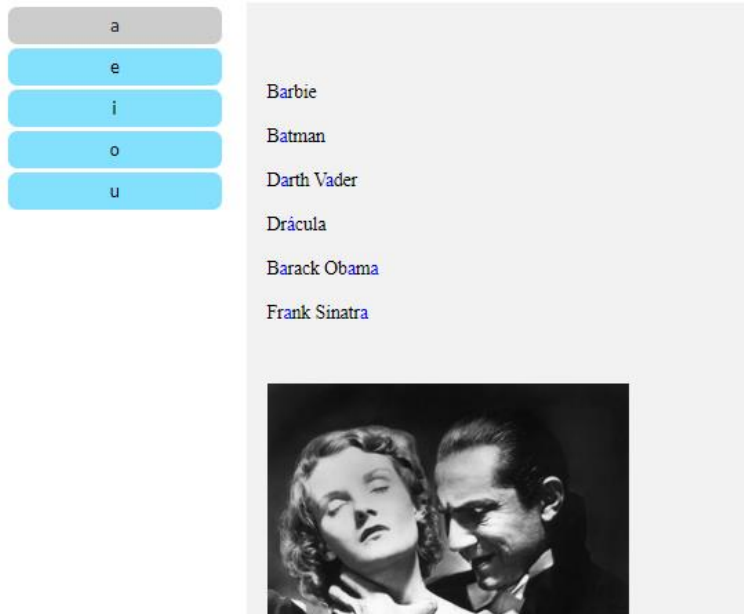
Nota. Seguimiento de las actividades a través de una rúbrica. Fuente: <https://videoele.com/A1-Pronunciacion-personajes.html>

Posteriormente, se da paso a la revisión de todas las vocales, la cual se apoya en una lista de personajes famosos, en la que se resalta la vocal a trabajar con un color distinto a la fuente empleada (ver figura 16) evidenciando la presencia de ejemplos, revisar a material y posibles conexiones. Este ejercicio da paso a los próximos, en los cuales el aprendiz pulsa en los cuadros, escucha su contenido (nombres de los personajes) y ubica las imágenes correspondientes (personajes) (ver figura 17). Actividades que serán evaluativas y

servirán de insumo para la rejilla que el usuario consultará, cuando disponga la opción de revisión.

Figura 16

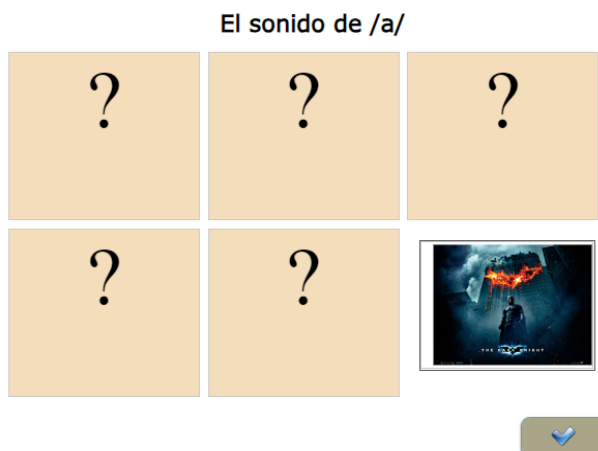
El sonido de /a/



Nota. Actividad ilustrativa sobre las vocales. Fuente: <https://videoele.com/A1-Pronunciacion-personajes.html>

Figura 17

Fíjate en el sonido de estas letras.



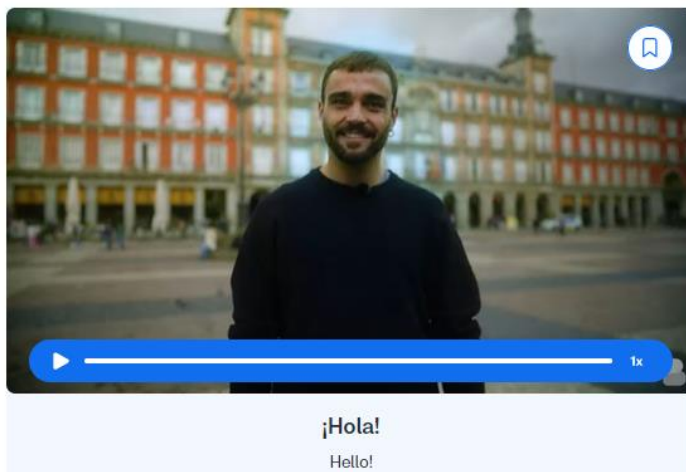
Nota. Actividad evaluativa. Fuente: <https://videoele.com/A1-Pronunciacion-personajes.html>

Busuu, actividad de saludos (nivel A1). Para iniciar, el aprendiz encontrará la descripción del capítulo a revisar y tal descripción le servirá como punto de partida para establecer sus metas de aprendizaje, junto con sus estrategias de trabajo. Luego de ello, verá un video con los diferentes tipos de saludos tanto en inglés como en español, aspecto que será clave en su acercamiento a la actividad y que servirá como insumo para un segundo video en el cual se pone a prueba lo ya visto. Dicho ejercicio podrá activar su conocimiento previo, pues hace referencia a su lengua materna, sin dejar de lado la que quiere aprender (ver figuras 18 y 19).

Figura 18

Saludos

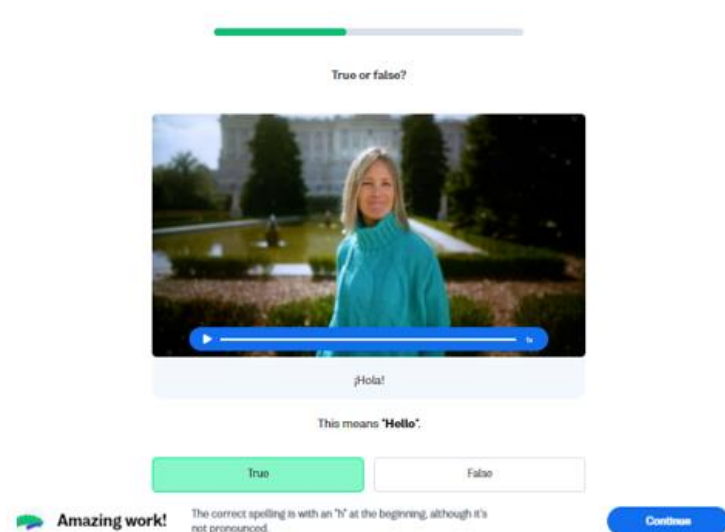
Look, something new!



Nota. Actividad introductoria. Fuente: https://www.busuu.com/dashboard#/learning/course/start/objective_de2d1ba6-aae5-415e-aa38-022d7a46b0ab/0_0_0_de2d1ba6aae5415eaa38022d7a46b0ab/activity_d556d865-5c2a-40af-9276-be5d56ae1d08/exercise_1?launchType=restart

Figura 19

Saludos



Nota.

Actividad

evaluativa.

Fuente:

https://www.busuu.com/dashboard#/learning/course/start/objective_de2d1ba6-aae5-415e-aa38-022d7a46b0ab/0_0_0_de2d1ba6aae5415eaa38022d7a46b0ab/activity_d556d865-5c2a-40af-9276-be5d56ae1d08/exercise_1?launchType=restart

A partir de la activación de dicho ejercicio, las siguientes tareas se centrarán en seleccionar correctamente los saludos y expresiones, acorde a la situación presentada, para lo cual, como se mencionó líneas atrás, tendrá apoyo lingüístico en inglés, aspecto que le da un valor adicional a la herramienta, pues parte de las necesidades y realidades puntuales del interesado, además de motivarlo e impulsarlo a seguir con el desarrollo del ejercicio, aspecto que los autores consideran como un factor primordial en el aprendizaje autorregulado. Por otra parte, también se exaltan los refuerzos positivos a través de felicitaciones cortas una vez es finalizado el ejercicio exitosamente, sin dejar de lado su utilidad como herramienta de control, la cual ha de ser muy consciente y persistente (Pintrich 2000). Finalmente, cuando el interesado termina las actividades, obtiene una gráfica con su

avance y la invitación a seguir con el siguiente nivel, que ha sido desbloqueado gracias a su desempeño.

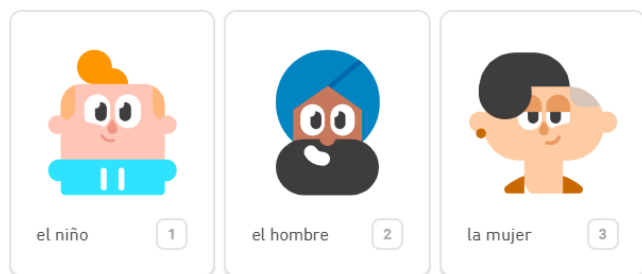
Duolingo, actividad de saludar (nivel A1). Para iniciar, el aprendiz encontrará la descripción del capítulo a revisar, y tal descripción le servirá como punto de partida para establecer sus metas de aprendizaje, junto con sus estrategias de trabajo. Posterior a ello, verá algunas imágenes con su respectivo vocabulario, de las cuales tendrá que seleccionar la opción correcta acorde al respectivo audio. Las instrucciones, junto con el léxico a revisar se encuentran tanto en inglés como en español, aspecto que será clave en su acercamiento a la actividad; y que servirá como insumo para un segundo video en el cual se pone a prueba lo ya visto a través del correcto orden de una oración. Dicho ejercicio, podrá activar su conocimiento previo, pues hace referencia a su lengua materna, sin dejar de lado la que quiere aprender (ver figuras 20 y 21).

Figura 20

Which one of these is "the man"?

NEW WORD

Which one of these is "the man"?



Nota. Actividad introductoria. Fuente: <https://www.duolingo.com/lesson>

Figura 21

Write this in English

NEW WORD

Write this in English

El niño.

The boy

milk a woman she

Excellent!

REPORT CONTINUE

Nota. Actividad introductoria. Fuente: <https://www.duolingo.com/lesson>

A partir de estos ejercicios sintácticos, las siguientes tareas se centrarán en organizar de manera correcta diversas expresiones para saludar o referirse a distintas personas, para lo cual seguirá el apoyo lingüístico en inglés, elemento que centra la atención en el usuario al leer su contexto real y cómo desde la plataforma puede sentirse más seguro, aspecto que diferencia notoriamente a esta herramienta. Por otra parte, los recursos empleados evidencian la importancia de los constantes estímulos orales, visuales, escritos y auditivos, y su relación con los distintos estilos de aprendizajes. Este es un factor clave a la hora de generar motivación y afecto, a lo que se suma la autosatisfacción de los logros conseguidos. Logros que son monitoreados a partir de refuerzos positivos al finalizar el ejercicio de manera exitosa, sin dejar de lado su utilidad como herramienta de control, la cual ha de ser muy consciente y persistente (Pintrich 2000). Finalmente, cuando el interesado

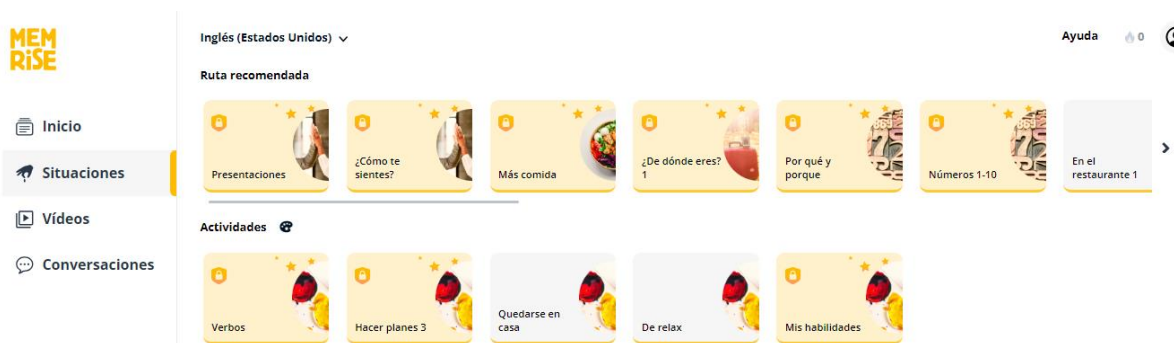
termina las actividades, obtiene una gráfica con su avance y la invitación a seguir con el siguiente nivel, que ha sido desbloqueado gracias a su desempeño.

Memrise, actividad de escenarios: presentaciones. Para iniciar, el aprendiz encontrará una ruta sugerida, sobre la cual deberá establecer sus metas de aprendizaje, junto con sus estrategias de trabajo. Posteriormente, verá un video con los diferentes tipos de saludos tanto en inglés como en español, aspecto que será clave en su acercamiento a la actividad; y que servirá como insumo para un segundo video en el cual se pone a prueba lo ya visto. Dicho ejercicio, podrá activar su conocimiento previo, pues hace referencia a su lengua materna, sin dejar de lado la que quiere aprender (ver figuras 22 y 23).

La planeación del trabajo, la proyección y el uso estratégico de la plataforma ayudan enormemente al interesado en E/LE a conocer sus habilidades cognitivas, a poner a prueba sus procesos mentales al usar dos lenguas de manera simultánea, además de su disposición para el aprendizaje del español y desde ahí trazar su ruta de aprendizaje en cuanto a tiempo de trabajo y selección de retos.

Figura 22

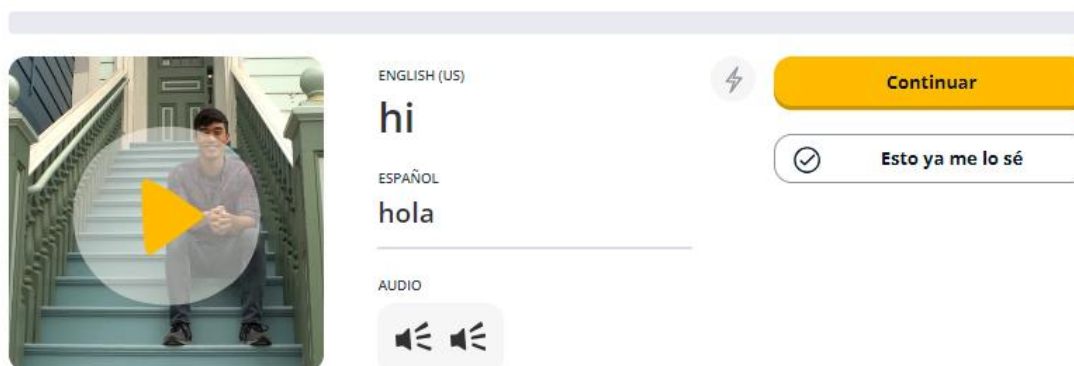
Ruta recomendada



Nota. Menú de la plataforma. Fuente: <https://app.memrise.com/learn#>

Figura 23

Situaciones



Nota. Menú de la plataforma. Fuente: <https://app.memrise.com/learn#>

A partir de la activación de dicho ejercicio, las siguientes tareas se centrarán en seleccionar correctamente los saludos y expresiones, acorde a la situación presentada, en la cual se establece una ruta temática que permite al usuario usar la repetición como herramienta de aprendizaje (vocabulario, sintaxis y gramática), por tanto, puede disponer de esta para monitorear la comprensión de los contenidos y con ello el uso de estos en determinado contexto. Teniendo en cuenta lo expuesto de la herramienta, es muy posible que esos juicios y atribuciones cognitivas vayan de la mano con las estrategias planteadas para poder finalizar las tareas exitosamente, de esta forma, el usuario que fue consciente de su proceso y todas las actividades que llevó a cabo puede tener claridad al emitir este tipo de evaluación y los elementos que intervinieron.

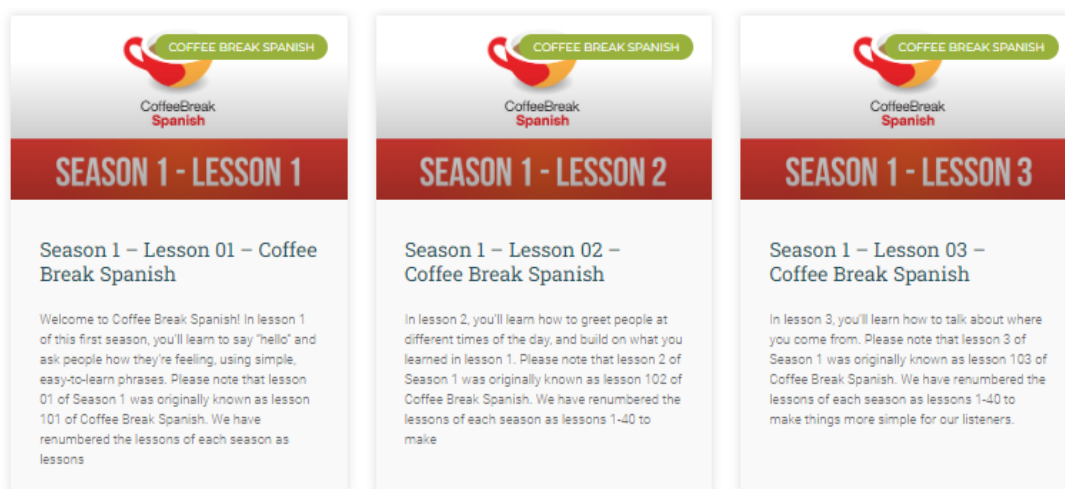
Coffee Break Spanish, saludos y forma de presentarse, (nivel 1). Para iniciar, el usuario encontrará un audio, junto con la descripción de las metas que alcanzará con ayuda del podcast, lo cual fundamenta notoriamente el punto de partida sobre el cual podrá establecer lo que quiere obtener de este. Además de ello, se tiene en cuenta que las

situaciones presentadas incluyen diversos contextos hispanohablantes, los cuales pueden brindar al usuario una perspectiva más amplia del uso de la lengua, por tanto se busca integrar y hacer partícipe al usuario, haciendo uso también de una traducción simultánea de inglés a español y viceversa. (ver figura 24). Los recursos varían entre los dos y los seis minutos. Las intervenciones verbales son pausadas y abren paso a la posibilidad de seguirle el ritmo a la pronunciación del hablante, además de la posibilidad misma de pausar el video y darle lugar a la pronunciación en voz alta o incluso a la revisión del componente gramatical (la traducción en simultáneo de los subtítulos proyectados es un elemento muy valioso y de alto impacto).

En este sentido, la regulación del ritmo del trabajo dependerá fundamentalmente del usuario. Arrojando que no será funcional para todo tipo de público en el ejercicio del autoaprendizaje.

Figura 24

Season 1- Lesson 1



Nota. Actividades *Season 1* Fuente: <https://coffeebreaklanguages.com/2008/10/lesson-01-coffee-break-spanish/>

Análisis de cada herramienta

ProfedeEle, si bien esta herramienta se muestra como una de las más completas frente a la selección hecha, ya que hace uso de distintos formatos (Kahoot, podcast, lecturas, canciones, videos, entre otros), un número amplio de actividades, además de una guía visual⁸ para el usuario, es importante puntualizar cómo su estructuración se ajusta o no a un proceso de aprendizaje autorregulado.

La herramienta cuenta con diversos grupos de actividades que se distribuyen en los niveles de lengua según el Marco Común Europeo, permitiendo al interesado ubicarse de manera sencilla y específica en el nivel que quiere explorar, lo cual le da al recurso un esquema orientador con relación al material a seleccionar, y, a la luz de un proceso autorregulado, una posible apertura a la fase de planificación, en la cual el usuario deberá enfrentarse a la tarea, una vez seleccione el tipo de formato y tema que quiera trabajar, que en este caso particular se centró en la canción de la película Encanto (nivel B1) y todos los procesos que se desglosaron a partir de esta. Por tal motivo y con miras de revisar su pertinencia en un proceso de aprendizaje autorregulado, se respondieron las siguientes preguntas:

¿Tiene prevista la herramienta un espacio para la formulación de metas y la planeación de estrategias de estudio?

Teniendo en cuenta los modelos de autorregulación propuestos por Pintrich (2000) y Zimmerman & Moylan (2009) y cómo estos fueron tenidos en cuenta para la recolección de datos (fichas), ProfedeELE brinda información alusiva al contenido que

⁸ Imágenes alusivas a la actividad, apoyo visual a las palabras clave.

trabajará: a través del título de la actividad “Canción con actividades online”, el vocabulario clave, y el uso de imágenes alusivas (como el poster de la película) lo cual podría situar al interesado en un posible espacio para la formulación de metas.

De acuerdo con lo expuesto por Pintrich (2000) en la fase de preparación, planificación y activación, la persona interesada establece metas, bajo estas proyecta el tiempo y el esfuerzo que destinará en la ejecución de las tareas, comprendiendo tanto el contexto como la exigencia que este representa.

¿Es posible observar en la herramienta mecanismos para monitorear los avances del aprendiz y hacer seguimiento de los logros y los fallos durante el proceso?

La herramienta da a conocer los aciertos y desaciertos de los ejercicios. Se contrasta la respuesta y se arroja el resultado que se esperaba a propósito del objetivo trazado, lo cual brinda al usuario información sobre el grado de alcance que obtuvo. Estos aspectos dialogan con la auto-observación y el auto-control (Zimmerman y Moylan 2009), pues a través de la presentación de los resultados, el usuario puede monitorear las actividades que está realizando y con ello establecer algunos planes de acción, como realizar nuevamente el ejercicio, ya que el recurso le permite retomarlo.

¿Se proponen formas de autoevaluación y de reflexión sobre los logros alcanzados?

Zimmerman & Moylan (2009), establecen que los aprendices pueden emplear un proceso de auto juicio en el que evalúan su desempeño, en comparación a las metas propuestas, con miras a establecer a qué se debe el alcance o no de las mismas. Bajo este postulado, es menester señalar que profedeELE no cuenta con rejillas de aciertos o conteo total de actividades correctas, o incorrectas, sin embargo sí permite conocer qué

respuestas no fueron las acertadas a medida que los ejercicios avanzan, por lo cual se resalta que los procesos cognitivos comprometidos en el aprendizaje de la lengua demandan un repaso continuo y el error es un invaluable punto de partida.

¿Hay referencia en la herramienta a un seguimiento motivacional o actitudinal durante el proceso de aprendizaje en la herramienta?

Haciendo alusión al control de emociones y conductas que pueden surgir a la hora de abordar una tarea (Pintrich 2000), no se evidencian refuerzos positivos, recordatorios de actividades pendientes o ingreso a la herramienta, ya que la herramienta, al ser de acceso libre, no cuenta con este tipo de monitoreo.

¿Se incentiva en la herramienta que el aprendiz haga uso de los recursos a su alcance o de otros recursos que puedan necesitar?

Teniendo en cuenta la auto-observación de la cual hablaban Zimmerman y Moylan (2009), el aprendiz puede emplear la auto instrucción para describir cómo proceder mientras ejecuta una tarea y con ello, emplear estrategias para desglosarla y reorganizarla de manera significativa para mejorar el aprendizaje. Este concepto aplicado a la herramienta, da cuenta de una diversidad de recursos para abordar una actividad, lo cual puede motivar al usuario a la búsqueda de material adicional que apoye el desarrollo de cierta actividad. Este proceso sitúa al aprendiz en un proceso metacognitivo interesante, ya que es consciente de cómo puede abordar la tarea y qué factores ha de tener en cuenta a través del desglose y verificación de recursos extra, lo cual supone también una conducta positiva ante este tipo de actividades, que buscan complementar su proceso de aprendizaje. Puntualmente, la herramienta brinda la opción de acceder a archivos descargables complementarios, que pueden ser adquiridos a través del pago de una membresía, no obstante también se encuentran algunos hipervínculos que conducen a lyricstraining o Tik Tok, de los cuales se proponen

varias actividades, permitiendo al usuario explorar otro tipo de formato, sin perder la conexión que ya tiene con el tema que está trabajando.

Videoele, si bien esta herramienta hace énfasis en recursos audiovisuales, es posible encontrar otra serie de materiales que ofrecen la opción de trabajar el resto de las habilidades comunicativas, por tanto, hay cierta variedad de contenidos. Es importante mencionar también que las actividades se encuentran divididas según el Marco Común Europeo, permitiendo al interesado ubicarse de manera sencilla y específica en el nivel que quiere explorar, aspecto que le da al recurso un esquema orientador con relación al material a seleccionar y, a la luz de un proceso autorregulado, una posible apertura a la fase de planificación, en la cual el usuario deberá enfrentarse a la tarea, una vez seleccione el tipo de nivel y tema que quiera trabajar, que en este caso particular se centrará en la pronunciación de vocales y algunas consonantes (nivel A1) y todos los procesos que se desglosaron a partir de esta. Por tal motivo y con miras de revisar su pertinencia en un proceso de aprendizaje autorregulado, se respondieron las siguientes preguntas:

¿Tiene prevista la herramienta un espacio para la formulación de metas y la planeación de estrategias de estudio?

En videoele, cada actividad se titula con relación a la temática a trabajar, además de contar con una lista de contenidos que engloban los objetivos que buscan alcanzarse. Si bien estos temas se dividen en dos grupos: gramaticales y socioculturales, cada uno de ellos puede generar un espacio para la formulación de metas, ya que hace clara su división de trabajo. Además de lo anterior, la herramienta cuenta con un video introductorio, ya que el fuerte de su enfoque es el ámbito audiovisual, a partir del cual el usuario inicia su acercamiento.

¿Es posible observar en la herramienta mecanismos para monitorear los avances del aprendiz y hacer seguimiento de los logros y los fallos durante el proceso?

Acorde a Pintrich (2010), en la fase de monitoreo se incluyen todos los procesos de cada área de la regulación, junto con las etapas del aprendizaje, por tanto, el interesado realiza una auto-observación, en la cual es consciente de su situación con respecto a las metas establecidas y el porqué de su estado. Si bien la herramienta permite la revisión general de todo el ejercicio, no es posible verificar cuál de las opciones es la incorrecta, sin embargo, sí ofrece una rejilla evaluativa de todos los ejercicios, en la cual se evidencia el número de aciertos, intentos y porcentaje de avance.

¿Se proponen formas de autoevaluación y de reflexión sobre los logros alcanzados?

Teniendo en cuenta lo expresado en la anterior respuesta, puede establecerse que la rejilla sirve como punto de partida para un ejercicio reflexivo, a partir del cual el usuario autoevalúa su proceso y con ello marca una ruta de trabajo que le permita realizar los ajustes que considere necesarios. En este proceso la *atribución causal* y *autoreacción* propuestas por Zimmerman & Moylan (2009), jugarán un papel primordial, ya que a través de estas el aprendiz buscará dar respuesta a las tareas que no fueron acertadas. En este ejercicio, puede abordar de nuevo la actividad, mientras reconoce de manera puntual qué estrategias está empleando de manera errónea, ya que la herramienta no restringe el acceso a las actividades, así se hayan resuelto anteriormente.

¿Hay referencia en la herramienta a un seguimiento motivacional o actitudinal durante el proceso de aprendizaje en la herramienta?

Retomando la noción de conciencia y autocontrol de los factores motivantes en la fase de monitoreo (Pintrich 2000), Videoele no proporciona recordatorios de actividades, o seguimiento de ingreso, pues no tiene un portal de acceso, en el que cada usuario registra sus avances, sin embargo, la rejilla que se mencionó en el anterior ítem, puede ser un punto de partida.

¿Se incentiva en la herramienta que el aprendiz haga uso de los recursos a su alcance o de otros recursos que puedan necesitar?

Haciendo alusión al modelo propuesto por Pintrich (2000), se hace referencia a la fase de control y al área relacionada con el comportamiento, en la cual el aprendiz puede incrementar o disminuir el esfuerzo. Persistir y buscar ayuda de ser necesario. En videoele, se encuentran tres tipos de formatos que pueden ser empleados por el usuario, el primero de ellos, un material audiovisual (video con transcripción versión español latinoamericano), que comprende la explicación del tema, seguido de una actividad interactiva y una guía didáctica que puede imprimirse. Si bien, el único de estos que emite un registro de aciertos, es la actividad interactiva, la herramienta invita al aprendiz a que haga uso de cada uno de los recursos existentes.

Busuu, aunque esta herramienta cuenta con una versión móvil, también puede encontrarse como aplicación de escritorio, lo cual hace que su menú sea bastante práctico e intuitivo. En cuanto a sus actividades, estas están divididas según el Marco Común de Referencia, lo cual sitúa al interesado en una serie de niveles, de los cuales debe seleccionar el que vaya acorde a sus necesidades. Para este caso particular, el análisis se centrará en la unidad correspondiente a los saludos (nivel A1) y todos los procesos que se desglosaron a partir de esta. Por tal motivo y con miras de revisar su pertinencia en un proceso de aprendizaje autorregulado, se respondieron las siguientes preguntas:

¿Tiene prevista la herramienta un espacio para la formulación de metas y la planeación de estrategias de estudio?

Busuu titula cada capítulo con una frase alusiva a su contenido y agrega a ello el objetivo al cual apunta dicha frase, lo cual puede tomarse como un espacio para la formulación de metas, ya que le permite al aprendiz establecer aquellas que quiere alcanzar. Lo anterior, orienta al interesado en la ejecución de las mismas, lo cual constituye un punto de partida para la primera fase propuesta por los autores.

Adicional a esto, la disposición visual y auditiva⁹ de la plataforma, permite al interesado releer la información que necesita, relacionar imágenes con conceptos, o incluso regresar a ejercicios anteriores, por tanto da libertad al usuario de acercarse al material en el momento que lo requiera. De esta forma, el aprendiz puede hacer uso de sus procesos metacognitivos para poner en marcha diversas estrategias que permitan mantener su atención y motivación.

¿Es posible observar en la herramienta mecanismos para monitorear los avances del aprendiz y hacer seguimiento de los logros y los fallos durante el proceso?

Acorde a Pintrich (2010), en la fase de monitoreo se incluyen todos los procesos de cada área de la regulación, junto con las etapas del aprendizaje, por tanto, el interesado realiza una auto-observación, en la cual es consciente de su situación en relación a las metas establecidas, y el porqué de su estado. La herramienta permite la revisión de todos los ejercicios, por lo cual es posible verificar cuál de las opciones es la incorrecta, además de ello, hace uso de la repetición de los ejercicios para que el usuario pueda notar y comprender

⁹ En la creación del perfil, el usuario debe seleccionar su lengua materna, ya que el contenido (instrucciones, explicaciones, etc...) se apoyará en esta.

de mejor manera cuál es el error. Por último, Busuu emite el puntaje obtenido al final de cada capítulo, por lo cual el interesado puede verse muy motivado al contar con un recurso que evidencie si su progreso va en aumento o descenso, de manera que se proponga la búsqueda y aplicación de estrategias adicionales para reforzar dicho monitoreo.

¿Se proponen formas de autoevaluación y de reflexión sobre los logros alcanzados?

Teniendo en cuenta lo expresado en la anterior respuesta, puede establecerse que la repetición de las actividades, en las cuales se selecciona una respuesta incorrecta, sirve como punto de partida para un ejercicio reflexivo, a partir del cual el usuario autoevalúa su proceso y con ello marca una ruta de trabajo que le permita realizar los ajustes que considere necesarios. En este proceso tanto la *atribución causal* como la *autoreacción* (Zimmerman & Moylan 2009), serán de gran importancia, ya que a través de estas el usuario indagará sobre las tareas que no fueron acertadas.

¿Hay referencia en la herramienta a un seguimiento motivacional o actitudinal durante el proceso de aprendizaje en la herramienta?

Retomando el control de emociones y conductas que pueden surgir a la hora de abordar una tarea (Pintrich 2000), es posible contemplar una motivación hacia la herramienta. La claridad de los avances y la opción de retomar los ejercicios, permite que el usuario se acerque a la plataforma en cualquier momento. Por otra parte, es importante mencionar que esta herramienta cuenta con recordatorios de ingreso, seguimiento de ejercicios, tiempo de navegación, entre otros, lo cual incide en su uso.

¿Se incentiva en la herramienta que el aprendiz haga uso de los recursos a su alcance o de otros recursos que puedan necesitar?

Haciendo alusión al modelo propuesto por Pintrich (2000), se hace referencia a la fase de control y al área relacionada con el comportamiento, en la cual el aprendiz puede incrementar o disminuir el esfuerzo. Persistir y buscar ayuda de ser necesario. En Busuu, es posible motivar al aprendiz a la continua exploración de los recursos ofrecidos, ya que le permite interactuar con una comunidad online, que también busca aprender español, además de un apartado sobre la unidad vista. Esto incide en que las reacciones afectivas y sus atribuciones puedan ser variadas en términos de uso consciente y coherente de la herramienta.

Duolingo, La herramienta en cuestión se presenta como una opción altamente práctica para la selección de material de aprendizaje, sin embargo, es crucial examinar cómo su estructura facilita o dificulta un proceso de aprendizaje autorregulado. Al analizar su organización, se observa que está dividida en diferentes niveles de lengua, lo que permite a los usuarios ubicarse fácilmente en el nivel específico que desean explorar. Esta estructura proporciona una guía clara sobre el material disponible y, en el contexto de un proceso autorregulado, podría facilitar la fase de planificación. En este sentido, al seleccionar un nivel y tema específico, como aprender a saludar en el nivel A1, el usuario se enfrenta a la tarea de explorar y dominar los procesos asociados con este objetivo. Esta etapa de planificación es fundamental en el aprendizaje autorregulado, ya que permite al estudiante establecer metas y estrategias personalizadas para alcanzarlas. Sin embargo, para evaluar adecuadamente la pertinencia de esta herramienta en un proceso de aprendizaje autorregulado, es importante considerar ciertas preguntas:

¿Tiene prevista la herramienta un espacio para la formulación de metas y la planeación de estrategias de estudio?

Según el modelo de Zimmerman y Moylan (2009), la fase de planificación en el aprendizaje autorregulado implica que el alumno se enfrente a la tarea, la analice y evalúe su capacidad para realizarla exitosamente. Posteriormente, establece metas específicas y desarrolla estrategias para alcanzarlas. Durante este proceso, el estudiante también considera el valor y la relevancia de la tarea, lo que influye en su motivación y esfuerzo. En resumen, la planificación estratégica es fundamental para guiar al estudiante en la consecución de sus objetivos de aprendizaje. Como punto inicial del proceso de aprendizaje, Duolingo ofrece al usuario tomar su lengua materna como base para aprender español; en esa medida, también se indaga sobre cuánto sabe de este idioma y qué razones lo conducen a aprenderlo el usuario puede establecer unas metas personales, siguiendo la descripción de los ejercicios. Por tanto, el aprendiz puede hacer uso de sus procesos metacognitivos para poner en marcha diversas estrategias que permitan mantener su atención y motivación, sin que esto pueda representar un esfuerzo adicional, debido a la familiaridad del material empleado, su corta extensión y el uso de la repetición como estrategia integradora.

¿Es posible observar en la herramienta mecanismos para monitorear los avances del aprendiz y hacer seguimiento de los logros y los fallos durante el proceso?

La herramienta ofrece varios recursos de aprendizaje que suponen un resultado inmediato luego de la ejecución de los ejercicios: se señalan los aciertos y desaciertos obtenidos, con lo cual se evidencia un mecanismo puntual de monitoreo en el avance o retroceso del proceso, por lo cual el interesado puede contar con dicha información para mantenerse activo en su avance.

¿Se proponen formas de autoevaluación y de reflexión sobre los logros alcanzados?

La herramienta brinda corrección de los ejercicios, además de la figura de repetición que maneja en cada uno de estos. Teniendo en cuenta este último aspecto, puede establecerse que la repetición de las actividades, sirve como punto de partida para un ejercicio reflexivo, a partir del cual el usuario autoevalúa su proceso y con ello marca una ruta de trabajo que le permita realizar los ajustes que considere necesarios, a través del proceso de reflexión (Pintrich 2000).

¿Hay referencia en la herramienta a un seguimiento motivacional o actitudinal durante el proceso de aprendizaje en la herramienta?

La continua presencia de refuerzos positivos y claridad de los avances, se hace evidente durante, antes y después de la resolución de los ejercicios, de igual forma se exalta también que la herramienta hace uso de la lengua materna del aprendiz, por lo cual este se convierte en centro de su propio proceso de aprendizaje.

¿Se incentiva en la herramienta que el aprendiz haga uso de los recursos a su alcance o de otros recursos que puedan necesitar?

Retomando lo propuesto por Pintrich (2000), se hace referencia a la fase de control y al área relacionada con el comportamiento, en la cual el aprendiz puede incrementar o disminuir el esfuerzo. Persistir y buscar ayuda de ser necesario. En Duolingo, es posible conducir al aprendiz a la continua exploración de los recursos ofrecidos, ya que es una herramienta que busca realzar la importancia del aprendiz de manera constante, por tanto cada material dispuesto en la plataforma se convierte en un apoyo en el proceso de aprendizaje, ejemplo de ello, el libro guía: en el cual se comparten ejemplos y consejos para pronunciar correctamente

Este proceso sitúa al aprendiz en un proceso metacognitivo, ya que es consciente de cómo puede abordar ayuda extra y qué factores ha de tener en cuenta a través del desglose y verificación de dichos recursos, lo cual supone una conducta positiva ante este tipo de actividades.

Memrise, esta herramienta se muestra como una de las más intuitivas frente a la selección hecha, ya que parte de una organización distinta a las demás, lo cual reta al aprendiz a buscar estrategias que le permitan abordarla de manera organizada y sistemática, en vista de que esta puede ser una tarea compleja, la misma app traza una ruta sugerida, a través de la cual puede explorarse cada contenido de los denominados escenarios, los cuales no cuentan con descriptores u orientadores de metas, siendo este un segundo aspecto a tener en cuenta. Si bien, esta herramienta hace uso del idioma nativo del aprendiz, para facilitar su manejo, se hace pertinente dar respuesta a los siguientes interrogantes para establecer su uso en un proceso de aprendizaje autorregulado, se respondieron las siguientes preguntas:

¿Tiene prevista la herramienta un espacio para la formulación de metas y la planeación de estrategias de estudio?

Memrise no cuenta con un espacio específico para la formulación de metas, ya que no cuenta con una descripción o idea orientadora de los ejercicios. Lo que se encuentra en la presentación, es un campo semántico y el total de palabras o frases relacionadas con este.

¿Es posible observar en la herramienta mecanismos para monitorear los avances del aprendiz y hacer seguimiento de los logros y los fallos durante el proceso?

La herramienta proporciona una serie de recursos que ofrecen retroalimentación inmediata tras la realización de los ejercicios. Esta retroalimentación incluye la identificación de aciertos y desaciertos, así como la comparación entre la respuesta dada y el resultado esperado en función de los objetivos establecidos. Este enfoque se relaciona con la fase de ejecución del proceso de aprendizaje, según lo planteado por Zimmerman y Moylan (2009), que subraya la importancia de la concentración y el uso efectivo de estrategias de aprendizaje, junto con la auto-observación y el auto-control.

¿Se proponen formas de autoevaluación y de reflexión sobre los logros alcanzados?

Teniendo en cuenta lo expresado en la anterior respuesta, puede establecerse que la repetición de las actividades, en las cuales se selecciona una respuesta incorrecta, sirve como punto de partida para un ejercicio reflexivo, a partir del cual el usuario autoevalúa su proceso y con ello marca una ruta de trabajo que le permita realizar los ajustes que considere necesarios. De igual forma es importante mencionar que cada ejercicio cuenta con la opción “esta ya me la sé”, con la cual se busca que el aprendiz sea aún más consciente de los contenidos que ya conoce y cómo los pone en práctica, sin dejar de lado otro elemento valioso, como lo es el botón “no lo sé” que una vez es activado, selecciona la respuesta correcta, lo cual sirve de ayuda para resolver el resto de los ejercicios. Adicionalmente, opciones como: “Marca esta palabra como conocida y no te volveremos a preguntar”, “marca una palabra como difícil para que te aparezca más a menudo”, “la flor crece en seis etapas a medida que aciertas pruebas más difíciles hasta dominar la palabra”, refuerzan dichas actividades reflexivas.

¿Hay referencia en la herramienta a un seguimiento motivacional o actitudinal durante el proceso de aprendizaje en la herramienta?

La claridad de los avances y la opción de retomar los ejercicios, tiene repercusiones en el aprendiz a la hora de enfrentarse a una nueva tarea, ya que es estimulado con mensajes de apoyo y constantes refuerzos positivos, pues la herramienta está pensada en centrar al usuario como eje de su propio proceso de aprendizaje.

¿Se incentiva en la herramienta que el aprendiz haga uso de los recursos a su alcance o de otros recursos que puedan necesitar?

En Memrise, es posible motivar al aprendiz a la continua exploración de los recursos ofrecidos, ya que es una herramienta que busca realzar la importancia del aprendiz de manera constante, por tanto cada material dispuesto en la plataforma se convierte en un apoyo en el proceso de aprendizaje, ejemplo de ello: el resumen del progreso semanal, en el cual se comparten tres rutas de trabajo adicionales: ampliar vocabulario, practicar comprensión oral y practicar conversación. Este proceso sitúa al interesado en un proceso metacognitivo interesante, ya que es consciente de cómo puede abordar materiales extra y qué factores ha de tener en cuenta a través del desglose y verificación de dichos recursos.

Coffee Break Spanish, su esquema auditivo a través del podcast supone un recorrido distinto, en comparación a las anteriores herramientas, pues es claro que requiere de una serie de habilidades por parte del aprendiz, para ser abordada y correctamente trabajada, en esa medida se busca revisar su pertinencia en un proceso de aprendizaje autorregulado, a través de las siguientes preguntas:

¿Tiene prevista la herramienta un espacio para la formulación de metas y la planeación de estrategias de estudio?

De acuerdo con lo la fase de preparación, planificación y activación, Coffee Break cuenta con un espacio específico para la formulación de metas, ya que al inicio de cada una de las lecciones, se estipulan los objetivos de aprendizaje que el interesado puede alcanzar, lo cual constituye un punto de partida para la primera fase propuesta por los autores. Debido al formato auditivo de la herramienta, en el cual se hace uso de Podcast, es mandatorio que el aprendiz haga uso de sus procesos metacognitivos para poner en marcha diversas estrategias que permitan mantener su atención y motivación, representando para él un esfuerzo adicional, ya que no se brinda apoyo adicional como subtítulos o reseña del contenido a revisar. No obstante, se exalta que las explicaciones y las instrucciones de los ejercicios se apoyan en el uso de la lengua inglesa, lo cual puede facilitar de alguna forma el abordaje de las actividades que se basan en la repetición de frases y la contextualización de su uso.

¿Es posible observar en la herramienta mecanismos para monitorear los avances del aprendiz y hacer seguimiento de los logros y los fallos durante el proceso?

Acorde a las fases de auto-observación y auto-control, se evidencia una total ausencia de monitoreo (en el avance o retroceso del proceso), pese al continuo refuerzo de los temas planteados, en los cuales el usuario puede ser partícipe, anticipándose a la respuesta mientras la apunta en una agenda, para luego contrastarla con lo que dicen los participantes.

¿Se proponen formas de autoevaluación y de reflexión sobre los logros alcanzados?

Zimmerman & Moylan (2009), establecen que los aprendices pueden emplear un proceso de auto juicio en el que tengan en cuenta la autoevaluación de su

desempeño en comparación a las metas propuestas, con miras a establecer a qué elementos se debe el alcance o no de un buen desempeño durante la tarea. Bajo este postulado, se reconoce que Coffee Break Spanish centra su atención en los estímulos auditivos de una conversación online, por tanto no da espacio para la autoevaluación y reflexión.

¿Hay referencia en la herramienta a un seguimiento motivacional o actitudinal durante el proceso de aprendizaje en la herramienta?

La ausencia de refuerzos positivos y claridad de los avances, tiene repercusiones en la disposición afectiva del aprendiz a la hora de enfrentarse a una nueva tarea. Esto quiere decir que el interesado puede sentirse frustrado o incluso confuso al no saber cómo reaccionar ante determinado estímulo, y al no contar con una guía al respecto, considere la deserción como una opción.

¿Se incentiva en la herramienta que el aprendiz haga uso de los recursos a su alcance o de otros recursos que puedan necesitar?

Teniendo en cuenta la auto-observación de la cual hablaban Zimmerman y Moylan (2009), el aprendiz puede emplear la auto instrucción para describir cómo proceder mientras ejecuta una tarea y con ello, emplear estrategias para desglosarla y reorganizarla de manera significativa para mejorar el aprendizaje. Este concepto aplicado a la herramienta, da cuenta de la ausencia de recursos para abordar una actividad, no obstante es importante resaltar la familiaridad con la que se presentan los audios y la intención de hacerlos lo más real posible a una situación comunicativa, por lo cual el usuario podría buscar de material adicional que apoye la temática a trabajar. Esta situación sitúa al aprendiz en un proceso metacognitivo interesante, ya que es consciente de que necesita ayuda y por tanto tendrá presente una serie de elementos que le permitan el desglose y la verificación de recursos

extra, lo cual supone también una conducta positiva ante esta situación, que busca complementar su proceso de aprendizaje.

Análisis comparativo de herramientas

Posterior a esta información, se hará un análisis comparativo entre las seis herramientas a la luz de tres elementos clave en el aprendizaje autorregulado: formulación de metas, monitoreo y evaluación.

Formulación de metas y la planeación de estrategias de estudio: si bien la mayoría de las herramientas hace uso de diversos formatos, un número amplio de actividades acorde al nivel de lengua, junto con apoyo visual para el usuario, es importante puntualizar si se ajusta o no a la formulación de metas y planeación de estrategias de estudio. Para ello, se retoma lo establecido por Pintrich en su modelo de autorregulación (2000) en la fase de Preparación, planificación y activación, a partir de las cuatro áreas que la conforman:

Cognición: activación de conocimiento previo. Activación de conocimientos metacognitivos. Establecimiento de metas; motivación: orientación de metas; Autoeficacia percibida. Percepción de dificultad en la tarea, además de su valor; activación de interés; comportamiento: planeación de tiempo y esfuerzo. Planeación de auto-observación y estrategias adecuadas para el desarrollo de la tarea; contexto: percepción general de la tarea y las condiciones en las que se realizará.

A partir de ello, uno de los elementos que se tuvo en cuenta para el análisis de las herramientas, fue la presentación de las actividades y la instrucción dada en cada una de ellas, ya que a partir de estas es posible que el usuario pueda orientar sus objetivos,

mientras hace uso de sus procesos metacognitivos para poner en marcha diversas estrategias que permitan mantener su atención y motivación, sin que esto pueda representar un esfuerzo adicional. Por tanto, los recursos digitales que cumplen con este índice son: ProfedeELE, Videoele, Busuu y Duolingo. En cuanto a Memrise, esta no cuenta con un espacio específico para la formulación de metas, ya que no brinda una descripción o idea orientadora de los ejercicios, sin embargo, el usuario podría establecer sus objetivos personales, siguiendo las temáticas y lo que desea obtener de estas. Lo anterior conduce al interesado a hacer uso de sus procesos metacognitivos de manera rigurosa para plantear las metas que quiere lograr, ya que a partir de estas podrá encaminar su proceso de aprendizaje, siendo esta una gran responsabilidad a su cargo. Por su parte, Coffee Break Spanish se diferencia totalmente de las anteriores al hacer uso de los Podcast como recurso educativo, si bien en la descripción escrita (siendo la única) se establecen los objetivos que el aprendiz alcanzará, es mandatorio para este, que haga uso de sus procesos metacognitivos para poner en marcha diversas estrategias que permitan mantener su atención y motivación, representando para él un esfuerzo adicional, ya que no hay apoyo de subtítulos o reseña del contenido a revisar, lo cual puede dificultar la toma de decisiones.

Mecanismos para monitorear los avances del aprendiz y hacer seguimiento de los logros y los fallos durante el proceso: acorde a la fase de monitoreo expuesta por Pintrich (2000), se tienen en cuenta los siguientes elementos: cognición: metacognición. Análisis de estrategias cognitivas; motivación: conciencia y autocontrol de los factores motivantes; comportamiento: conciencia y monitoreo del tiempo y esfuerzo dedicado a la tarea. Identificación de la necesidad de ayuda; contexto: monitoreo de cambios en las condiciones y contextos de la tarea.

Si bien, la mayoría de las herramientas cuenta con un monitoreo que permite conocer los avances o limitaciones del aprendiz frente a las tareas realizadas, es importante aclarar que no todas toman este elemento de la misma forma, por lo cual se hace una breve distinción en esta fase: Busuu, Duolingo y Memrise permiten tanto la revisión de los ejercicios, como el puntaje obtenido al final de cada capítulo, por lo cual el interesado puede confirmar si su progreso va en aumento o descenso, de manera que se proponga la búsqueda y aplicación de estrategias adicionales para reforzar dicho monitoreo.

En comparación a estas, Videoele permite la revisión general de todo el ejercicio y, aunque no es posible verificar cuál de las opciones es la incorrecta, sí ofrece una rejilla evaluativa de todos los ejercicios, en la cual se evidencia el número de aciertos, intentos y porcentaje de avance. Por lo cual el interesado puede iniciar una búsqueda y aplicación de estrategias para reforzar dicho monitoreo.

Por su parte, en ProfedeELE se encuentra el señalamiento de aciertos y desaciertos, se contrasta la respuesta y se arroja el resultado que se esperaba a propósito del objetivo trazado, en esta fase, será el usuario quien decida si retoma el desarrollo del ejercicio, ya que esta herramienta permite realizar esta acción. Por último, Coffee Break Spanish no cuenta con este elemento de manera tangible, haciendo de esta herramienta una de las más complejas a analizar, ya que el aprendiz no puede contar con una opción de monitoreo, lo cual dificulta la apropiación del contenido, por tanto será responsabilidad del interesado buscar la manera más apropiada de abordar los contenidos que allí se presentan.

Autoevaluación y de reflexión sobre los logros alcanzados: para finalizar, se da paso a la fase de evaluación, que corresponde a la reacción y reflexión, a través de los siguientes elementos. Cognición: Juicios cognitivos. Atribuciones; motivación: reacciones afectivas. Atribuciones; comportamiento: elección del comportamiento; contexto:

evaluación de la tarea y del contexto. Para iniciar, profedeELE cuenta con la revisión de las opciones seleccionadas, si bien, no se da razón del por qué determinada opción es correcta, sí permite al usuario hacer un ejercicio reflexivo al tener que contratar las opciones de respuesta, por lo cual se exalta que los procesos cognitivos comprometidos en el aprendizaje de la lengua demandan un repaso continuo.

En comparación al anterior, Videoele, brinda un recurso adicional, como lo es una rejilla general de todos los ejercicios, a partir del cual el usuario autoevalúa su proceso y con ello marca una ruta de trabajo que le permita realizar los ajustes que considere necesarios. En este proceso el usuario puede abordar de nuevo la actividad, mientras reconoce de manera puntual qué estrategias está empleando de manera errónea, ya que la herramienta no restringe el acceso a las actividades, así se hayan resuelto anteriormente.

Por su parte Busuu y Duolingo, usan la repetición como punto de partida para un ejercicio reflexivo, a partir del cual el usuario autoevalúa su proceso y con ello marca una ruta de trabajo que le permita realizar los ajustes que considere necesarios. En este ejercicio el aprendiz, puede centrar toda su atención y esfuerzo al enfrentarse nuevamente a dicho ejercicio, convirtiendo dicho error en un aprendizaje significativo, del cual podrá dar cuenta más adelante. Con algunas similitudes en su manejo, Memrise ofrece opciones adicionales que le permiten al usuario hacer un constante trabajo reflexivo, a partir del cual irá siendo más consciente de las decisiones tomadas y el porqué de las mismas.

Por último, Coffee break no evidencia un mecanismo de monitoreo en el avance o retroceso del proceso, pese al continuo refuerzo de los temas planteados, en los cuales el interesado puede ser partícipe, por ello es muy probable que pueda verse poco motivado al no contar con un recurso que evidencie si su progreso va en aumento o descenso,

de manera que él mismo será responsable de aplicar diversas estrategias de autorregulación al hacerse cargo de su propio monitoreo.

Capítulo V: Conclusiones y sugerencias

Conclusiones

Este estudio se realizó con el objetivo de analizar si las 6 herramientas seleccionadas cumplen con las condiciones para garantizar un trabajo autorregulado por parte de los usuarios, teniendo como precedente los estándares del Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas para la organización de su contenido y complejidad, junto con el concepto de aprendizaje autorregulado y los elementos que confieren este proceso.

Bajo este panorama, se decide realizar una investigación de tipo descriptivo que diera cuenta de la creación y el uso de herramientas digitales por parte de usuarios que buscan aprender de manera autónoma español y cómo estas a través del análisis de dos modelos de autorregulación pueden dar cuenta de su pertinencia o no en dicho proceso. Las preguntas sobre las cuales se orientó este proceso fueron ¿Cómo están estructurados los materiales digitales en enseñanza ELE en relación al aprendizaje autónomo? y ¿Cómo podrían emplearse para procesos de aprendizaje autónomo de una lengua?

De esta forma, luego de la revisión exhaustiva de las herramientas seleccionadas, es posible considerar que el inicio de un proceso de aprendizaje autónomo es más organizado y estructurado desde las apps móviles¹⁰ (a excepción de Memrise), ya que ubican al usuario de manera detallada en cada uno de los niveles y los contenidos que allí se encuentran, además de ofrecer la posibilidad de tomar su lengua materna como base para aprender español, en esa medida también se indaga sobre cuánto sabe de este idioma y qué

¹⁰ Acorde a la descripción de cada herramienta, las únicas que cuentan con versión móvil son: Duolingo, Memrise y Busuu.

razones lo conducen a aprenderlo, haciendo de estos simples, pero poderosos cuestionamientos, un acercamiento más real y consciente a la lengua meta.

Acorde a este primer paso, el interesado tiene la opción de seleccionar cuánto tiempo dedicará diariamente a su objetivo de aprendizaje, de forma que le será más sencillo habituar su rutina diaria a un periodo de estudio monitoreado. Continuo a ello, el usuario habrá planteado una ruta de trabajo sobre la cual iniciará y medirá el avance del mismo, teniendo como pauta la retroalimentación que la app le brinda una vez finalizados los ejercicios.

Asimismo, se destaca que, en comparación con las herramientas web, estas últimas demandan mayor grado de autorregulación por parte del interesado, además de un conocimiento de la lengua más estructurado, ya que presuponen una serie de dinámicas (como uso de distintos tiempos verbales, contextos hispanohablantes y variedad entre los mismos) a las cuales el público ya debería haber sido expuesto, por tanto, quien esté interesado en este tipo de herramienta, debe contar con un acercamiento previo al español, pues el contenido presentado no siempre sigue una secuencialidad temática, pese a la división por niveles sobre las cuales está categorizado. Además, la variedad de recursos es tan amplia, que su exploración y desarrollo de actividades sugiere un punto de inflexión en el que el interesado en E/LE desde una práctica autónoma, puede verse convocado al ejercicio de autorreflexión en el que logre identificar sus fortalezas para organizar la ruta a seguir y con ello ejecutar oportunamente una secuencia organizada y coherente en su proceso de aprendizaje. No obstante, este proceso requiere una organización estructural que permita determinada secuencialidad, la cual lo conduce a cumplir con una serie de criterios para avanzar acorde a la meta trazada, lo cual supone que el interesado ha de tener muy clara la

ruta a seguir, ya que la herramienta no traza un orden temático y por ende la libertad en el acceso de los recursos puede entorpecer el ritmo y la finalidad del aprendizaje.

Paralelamente, se pudo observar también que no todas las herramientas cuentan con retroalimentación, lo cual dificulta el proceso de aprendizaje autónomo del usuario, ya que este elemento constituye un aspecto fundamental para que éste reflexione de acuerdo a los propósitos y criterios planteados al abordar las tareas propuestas y la realización de las mismas. De acuerdo a esto, es menester señalar que la evaluación es insuficiente, sin evaluación difícilmente hay un avance significativo y consciente, pues resulta importante que se genere una explicación un poco más detallada o efectiva que permita ver en el error una posibilidad de aprendizaje que facilite regresar a él desde la consciencia del mismo.

En cuanto a los modelos propuestos por Zimmerman & Moylan (2009) y Pintrich (2000), se encuentra que algunas categorías de análisis pueden ser repetitivas entre sí, pues la terminología empleada y su campo de acción es muy similar, lo cual puede llegar a ser confuso en términos de análisis al diferenciar el papel que cada uno desempeña en la categoría analizada, por ello se sugiere para futuras investigaciones hacer una selección de los elementos que engloben el concepto que quiere analizarse, en vez de todos y cada uno de ellos. Sin embargo, no se desconoce la importancia de estos modelos, ya que a través de estos es posible entender la metodología de las herramientas analizadas junto con los elementos que pueden ser potenciados una vez el usuario sea consciente de su proceso y de los distintos pasos que aseguren cómo llevarlo a cabo de manera exitosa, por ello, se abre la posibilidad a que éste pueda hacer uso de distintas apps o portales web, para que puedan complementarse entre sí y los recursos y estrategias se ajusten plenamente a sus necesidades e intereses.

Este trabajo se presenta como una guía básica e inicial en la que el análisis de los recursos seleccionados, a la luz de elementos descriptivos permitan al usuario tener

mayor claridad de cómo emplear y qué esperar de estos, o mejor aún, saber de antemano si la metodología empleada en estas, es compatible con sus objetivos de aprendizaje y el proceso personal que busca llevar a cabo. Mejor aún, que este análisis se convierta en un recurso para animar otras revisiones, quizá periódicas, de los recursos existentes, con las que se acompañe y se audite su pertinencia, provocando un acceso y manejo mucho más aterrizado a las diversas realidades e intenciones que hacen parte de cada usuario.

Sugerencias para investigaciones futuras

Una de las propuestas a tener en cuenta una vez esta investigación alcance los entornos académicos y/o de aprendizaje a los que pueda llegar, es procurar una selección metodológica-evaluativa que amplifique lo aquí señalado, pues entre más variada sea la revisión, con más consistencia se definirán los recursos contemplados para el aprendizaje para el español como segunda lengua y, seguro, permitirá la formulación de nuevas preguntas o paradigmas. Quizá los comentarios frente a este tema, poco explorado, sean un punto de referencia para los desarrolladores de páginas y aplicaciones cuyos servicios giren en torno a estos procesos, es decir, entre más articulados y periódicos sean este tipo de estudios, mejor será la elaboración y aplicación de las herramientas.

Sugerencias, una propuesta en borrador

Este estudio ha suscitado una propuesta en borrador a propósito de cómo, partiendo de los vacíos y los aciertos de las seis herramientas seleccionadas, podría diseñarse un recurso lo suficientemente sólido como para contribuir a un auto-aprendizaje autorregulado, persistente, motivado por el afecto, la consciencia y la autorreflexión de los avances, dificultades y retrocesos. Quizá en una aproximación futura esta propuesta sea

insuficiente, por eso se plantea “en borrador” con ánimo de permitir futuras intervenciones, modificaciones o replanteamientos. Así pues se construye el siguiente listado de elementos con la justificación de su pertinencia:

Encuesta y examen diagnóstico: para tener una lectura más acertada de las condiciones de aprendizaje, las cuales no sólo dependen de procesos cognitivos sino de factores económicos, sociales y culturales. El diagnóstico también será necesario para entender las intenciones o intereses que acompañan a quien desea aprender español (a qué país va, con qué va a encontrarse, cuáles son los coloquialismos presentes en la cultura, etc.).

Clasificación de intereses por temáticas: las categorías pueden ir desde series hasta conocimiento general. Entre más variadas las temáticas, mayor apertura al público que se interese en la herramienta.

Clasificación de ejercicios por niveles asociados a las temáticas propuestas: que hayan distintos niveles de una misma temática facilita una relación más profunda con la misma y una mayor solvencia en situaciones que la involucren.

Recordatorios que se ajusten a los horarios de disponibilidad y que previamente se han establecido: es importante que estos recordatorios dialoguen con los tiempos de los usuarios que, por supuesto, no son los mismos. Es importante considerar que no se conviertan en spam o en notificaciones molestas, sino en un plus que permita consistencia en el proceso.

Ejercicios y comentarios de retroalimentación: este es uno de los elementos vitales, pues la retroalimentación permite un avance más detenido y detallado, una consciencia plena de lo que puede potenciarse y lo que necesita esclarecerse y repasarse.

Niveles que supongan pre-requisitos, es decir, a los que se accede cuando se ha evidenciado el avance: en ocasiones pudo evidenciarse que las herramientas

que tienen todo el contenido libre, entorpece la pauta natural en el desarrollo de las habilidades. Motivo por el cual se torna fundamental que los niveles se desbloqueen de acuerdo al progreso y el manejo de los contenidos.

Recursos variados que atiendan a los diferentes estilos de aprendizaje: visual, sonoro, kinestésico, pragmático: entendido que no todas las personas tienen el mismo estilo de aprendizaje y que puede ser tedioso encontrarse con una única línea de trabajo.

Ejercicios coevaluativos que le permita la participación a la comunidad on-line acorde a su nivel de conocimiento y manejo de la lengua: crear comunidad resulta importante para poner a prueba lo aprendido y que estos saberes se movilicen entre los usuarios, quienes comparten lugares comunes en sus procesos de aprendizaje y de allí puede tejerse una experiencia significativa.

La posibilidad de que el usuario haga sugerencias o feedback de su trabajo en relación con las actividades planteadas: los niveles de dificultad se presentan de distintas maneras en quienes acceden a las herramientas, aquí la comunidad también puede ser un elemento clave, que la resolución se dé de manera compartida y que no se presente como un vacío sin respuesta.

En suma, estos son tan solo algunos de los aspectos que se presentan como requisitos primordiales para la ejecución de una herramienta de auto-aprendizaje en los que son necesarios la autorregulación, la motivación, la auto-observación y, no menos importante, el afecto para que el proceso sea continuo y coherente.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, L. (2021) *Las herramientas digitales en el aula virtual de ELE: Un estudio sobre los desafíos didácticos en la implementación de herramientas digitales en el aula escolar sueca de los niveles A1-A2*. Karlstad University. Recuperado de: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1593383/FULLTEXT01.pdf>

Anam, S., & Stracke, E. (2016). Language learning strategies of Indonesian primary school students: In relation to self-efficacy beliefs. *System*, 60, 1–10. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.001>

Arboleda González, D. T. (2015). *Análisis de materiales en ELE en Colombia: una propuesta de ficha especializada*. Recuperado de: https://www.academia.edu/33795632/AN%C3%81LISIS_DE_MATERIALES_DE_ELE_EN_COLOMBIA_UNA_PROPUESTA_DE_FICHA_ESPECIALIZADA

Argüelles D. & Nagles N. (2007). *Aprendizaje autónomo*- en: D. Argüelles & N. Nagles (Ed.), *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Alfaomega Colombiana S.A.

Barón S. & Mediorreal L., (2016) *Incidencia de las herramientas virtuales en el aprendizaje autónomo del idioma inglés en estudiantes independientes en el municipio de Arbeláez- Cundinamarca*. [Tesis de pregrado]. Universidad de la Salle. Repositorio institucional de la Universidad de la Salle: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/200/

Belda- Medina J. (2020) El aprendizaje del inglés (L2) mediante herramientas digitales (TIC) por estudiantes mayores desde un modelo andragógico y heutagógico. *Revista Tonos Digital* 38, 19-20.

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman

Bozpolat, E. (2016). Investigation of the Self-Regulated Learning Strategies of Students from the Faculty of Education Using Ordinal Logistic Regression Analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 301–318.

Burbat, R. (2016). El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera: ¿progreso o retroceso? *Porta Linguarum*, 26, 37-51.

Blanco, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *RESLA*, 23, 71 – 91.

Calderón Jiménez, F., & Rufat Sánchez, A. (2019). *Manual de formación para profesores de ELE*. SGEL.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.

García Materos, C. (2008). La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender. En Ruiz Fajardo, G y Rojas Ríos, A. (Eds.) *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes* (pp. 39-55). Universidad Internacional de Andalucía.

Çakıcı, D. (2015). Autonomy in language teaching and learning process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1) 31-42. DOI:10.17679/iuefd.16168538

Díaz, P. (2019). *Digitala verktyg för språkutvecklande undervisning*. Studentlitteratur.

Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Espinoza Reyes, N. A. (2019). *Educación digitalizada*. [Tesis de grado, Universidad de Linneo]

<https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1416884/FULLTEXT01.pdf>

Fernández y Lázaro. (2012). *Criterios de evaluación de materiales E/LE en la red*. Recuperado de: https://www.cuadernos cervantes.com/multi_28_criteeval.html

Cultura&NBSP (15 de marzo de 2021) ¿Sabe cuántas personas hablan español en el mundo? *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/cultura/musica-y-libros/sabe-cuantas-personas-hablan-espanol-en-el-mundo-573616>

Fransson, J. (2016). *¿Prefieren los alumnos de ELE un aula tradicional o bien un aula con las TIC?* [Tesis de grado, Universidad de Linneo] <http://diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1138298&dswid=-853>

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon Press. (First Published 1979, Council of Europe).

Holec, H. (1985). *On autonomy: Some elementary concepts*, en P. Riley (Ed.), *Discourse and Learning* (173-190). Longman.

Holec, H. (1996). *Self-directed learning: An alternative form of training*, en H. Holec, D. Little y R. Richterich (eds.), *Strategies learning and use*, (74-127). Council of Europe Publishing.

Instituto Cervantes (2022). *Español lengua viva* Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf

Jashim, A. (2010). Documentary Research Method: New Dimensions. *Indus Journal of Management & Social Science*. 4. 1-14

Juan Lázaro, O. (2009). Web 2.0, comunicación y Material Didáctico Digital para el aprendizaje del español: El Aula Virtual de Español el Instituto Cervantes y su actualización, [en línea] RLA, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47 (2), 13-34.

Karlen, Y. (2016). Differences in students' metacognitive strategy knowledge, motivation, and strategy use: A typology of self-regulated learners. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 253–265. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942895>

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse - The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.

León, O., Alfonso, G., Romero, J., Bravo-Osorio, F. & López, H. (2018). Fundamento Conceptual Ambientes de Aprendizaje. Recuperado de: <https://acacia.red/wp-content/uploads/2019/07/Fundamento-Conceptual-Ambientes-de-Aprendizaje.pdf>

Littlejohn, A. (1998). *The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse*. En B. Tomlinson (Ed.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press, 190-216

Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Authentic

López, J. M. D. (2013). Colocaciones léxicas: estudio comparativo de libros de texto de inglés y de español como L2. *Odisea: Revista de Estudios Ingleses*, (14), 101-120.

López, N. F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.

McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh University Press

Mendoza, J. D. (2018) La educación informal en el aprendizaje del español entre los universitarios de Corea del Sur. *Revista Internacional de las lenguas extranjeras* Núm. 9, 55-75

Mendieta, J., Münera, L., Olmos, T., Onatra, C., Pérez, P., & Rojas, E. (2015). Fostering reading comprehension and self-directed learning in a collaborative strategic reading (CSR) setting. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 20(1), 15-42.

Monereo, C y Castello, M (1997) *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Edebé.

Noriega, M. (2017). *Ambiente virtual de aprendizaje como recurso educativo online para la promoción de habilidades comunicativas bilingües desde un enfoque de aprendizaje autorregulado*. [Tesis de especialización]. Universidad de la Sabana: <https://intellectum.unisabana.edu.co>

Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Petrovic, I. (2017). La interacción oral y las TIC en el aula de ELE. [Tesis de grado, Colegio Mayor de Dalarna]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1146446/FULLTEXT01.pdf>

Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds) *Handbook of self-regulation*. (pp. 451-497). Academic Press

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Narcea Ediciones.

Najeeb, S. S. (2013). Learner autonomy in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1238-1242.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001845?via%3Dihub>

Sandoval, A. (2021). Creación de materiales didácticos digitales para la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista de la Universidad de La Salle*, (85), 105-116.

Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento* (E. Quintana, D. Torres y L.Vidal, Trad.) Grupo Nodos Ele. (2006), 25-35

Siemens, G., & Conole, G. (2011). Special issue-Connectivism: Design and delivery of social networked learning. *International Review Of Research in Open and Distance Learning*, 12, (3).
https://www.researchgate.net/publication/50888824_Special_Issue_-_Connectivism_Design_and_Delivery_of_Social_Networked_Learning

Tomlinson, B. (Ed). (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2003) *Materials evaluation*. En B. Tomlinson (Ed.) *Developing Materials for Language Teaching*. Continuum pp. 15-36

Tomlinson, B. (2012), *Materials development for language learning and teaching*, *Language Teaching. Surveys and Studies*, 45 (2), 143–79.

Torrano Montalvo, F., & González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-33.

Triana, V. S. (2012). *Modelo de Autorregulación de Pintrich*. Calameo Sarl. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/003192310aa26a472e53b>

Tseng, W. T., Liu, H., & Nix, J. M. L. (2017). Self-regulation in language learning: Scale validation and gender effects. *Perceptual and motor skills*, 124(2), 531-548.

Villareal, E., Jiménez, M. (2010). PIAF Programa interactivo para el aprendizaje autónomo del francés. *Revista interacción*. 10, 77-89. Recuperado de: <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen10/PIAF-Programa-Interactivo-para-el-Aprendizaje-Autonomo-del-Frances.pdf>

Westlund, B. (2019). *Att undervisa för livslångt lärande: didaktiska perspektiv*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur

Yüce, E. (2019). Self-Regulated Learning Perceptions of Foreign Language Learners: A Cross-Sectional Study. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 13(1), 36-46.

Zhang, J., & Zhang, L. J. (2024). Profiling L2 students' writing self-efficacy and its relationship with their writing strategies for self-regulated learning. *System*, 122, 103253.

Zeng, Y., & Goh, C. C. (2018). A self-regulated learning approach to extensive listening and its impact on listening achievement and metacognitive awareness. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 193-218.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, *81*(3), 329- 339.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299- 315). Routledge.

Anexos

Anexo A. Herramienta ProfedeEle. Revisión bajo la metodología de Zimmerman & Moylan (2009)

Categorías	Premeditación	Desempeño	Auto reflexión
Subcategorías de análisis	Análisis de tareas Establecimiento de metas Planeación estratégica Creencias de auto motivación Auto eficacia Expectativas de resultados Valor o interés intrínseco Orientación a metas	Auto control Auto instrucción Imaginería Enfoque de atención Estrategia de tareas Auto observación Auto registro Autoexperimentación	Auto juicio Autoevaluación Atribución causal Auto reacción Auto satisfacción afecto Adaptativo defensiva
ProfedeEle https://www.profedeel.es/	<p>La herramienta tiene en cuenta la clasificación del Marco Común Europeo, para la clasificación de actividades, por lo cual agrupa una serie de contenidos en cada nivel de lengua, permitiendo al usuario seleccionar aquel que quiere trabajar. De esta forma la herramienta brinda un punto de partida, con el cual puede interactuar.</p> <p>Acorde a ese primer paso, establecerá las metas que quiere alcanzar, a través de una serie de contenidos que puede elegir: gramática, cultura, funciones, vocabulario, ortografía, exámenes y cultura.</p> <p>Dichas metas, serán tenidas en cuenta por los</p>	<p>En esta fase, se tiene en cuenta que la división de las actividades está orientada a distintos estilos de aprendizaje: visual, auditivo, pragmático, audiovisual y de textos verbales y no verbales, sin olvidar los recursos sugeridos para la preparación de exámenes internacionales, en los que todas las habilidades serán evaluadas.</p> <p>Según Zimmerman (2000) en esta fase los procesos cognitivos activos tienen que ver con la auto-observación que necesitará de un modelo de ejecución para comparar el trabajo que se está realizando y el autocontrol en la realización de la tarea o</p>	<p>En este criterio es vital señalar que la herramienta ofrece varios recursos de aprendizaje que suponen un resultado inmediato luego de la ejecución de los ejercicios. Al finalizar se señalan los aciertos y desaciertos obtenidos, se contrasta la respuesta y se arroja el resultado que se esperaba a propósito del objetivo trazado, dialogando esto con lo que se entiende como <i>atribución causal</i> y <i>autorreacción</i>. Bajo estos supuestos y reconociendo que es una herramienta con recursos variados, didácticos y propicios para los distintos estilos de aprendizaje, es menester señalar que el componente evaluativo puede tornarse insuficiente afectando la autosatisfacción-afecto, pues resulta importante que se genere una explicación un poco</p>

	<p>objetivos planteados que se encuentran al inicio de cada una de las actividades, orientando al interesado en la ejecución de las mismas, lo cual es valor a adicionar.</p>	<p>actividad para mantener la atención o el interés durante esta fase. Las actividades disponibles son potencialmente integradoras y oportunas, se identifica un punto de inflexión en el que el interesado en E/LE desde una práctica autónoma, puede verse convocado al ejercicio de autorreflexión en el que logre identificar sus fortalezas para organizar la ruta a seguir y con ello ejecutar oportunamente una secuencia organizada y coherente en su proceso de aprendizaje. No obstante, este proceso requiere una organización estructural que permita determinada secuencialidad, la cual lo conduce a cumplir con una serie de criterios para avanzar acorde a la meta trazada, lo cual supone que el interesado ha de tener muy clara la ruta a seguir, ya que la herramienta no traza un orden temático y por ende la libertad en el acceso de los recursos puede entorpecer el ritmo y la finalidad del aprendizaje.</p>	<p>más detallada o efectiva que permita ver en el error una posibilidad de aprendizaje que facilite regresar al error desde la consciencia del mismo. Los procesos cognitivos comprometidos en el aprendizaje de la lengua demandan un repaso continuo y el error es un invaluable punto de partida.</p>
--	---	--	--

Anexo B. Herramienta ProfedeEle. Revisión bajo el modelo de Pintrich (2000)

	Fase	Áreas de regulación			
		Cognición	Motivación	Comportamiento	Contexto
ProfedeEle https://www.profedeele.es/	1. Preparación, planificación y activación	Metas, conocimiento previo, metacognición.	Orientación de metas.	Planeación: tiempo, esfuerzo, autoobservación.	Percepción tarea, contexto.
		<p>Esta herramienta al ser tan diversa, no tiene un orden jerárquico, por tanto no es posible activar el conocimiento previo, puesto que se da por hecho que el usuario conoce el contexto del cual se habla, es decir que no hay una ruta secuencial que le permita conectar conocimientos previos con lo planteado en los ejercicios. Si bien, el usuario puede establecer unas metas personales, siguiendo la descripción de los ejercicios, estas pueden quedar cortas al no tener una conceptualización previa de los conceptos</p>	<p>El interesado en la herramienta puede acceder a todo el contenido en todos los niveles de exigencia; hay una experiencia no pautada, es una herramienta que exige coherencia con las habilidades y la base de conocimiento para trazar la continuidad, por tanto es posible que el usuario no encuentre de manera sencilla un punto de partida para orientar las actividades a realizar.</p>	<p>La planeación del trabajo, la proyección y el uso estratégico de la plataforma dependen radicalmente del interesado en E/LE. Si bien la herramienta establece una distinción de niveles acorde a los conocimientos previos, no hay pautas claras. El usuario de la herramienta debe conocer sus habilidades cognitivas, sus procesos mentales y su disposición para el aprendizaje de la lengua y desde ahí trazar el camino a seguir.</p>	<p>Difícilmente hay una lectura adecuada de las necesidades y exigencias del contexto. La herramienta no parte de un principio contextualizado pues se traza desde una apertura y un autoconocimiento del interesado.</p>

		empleados, ejemplo de ello, clasificar adjetivos de personalidad, sin definir esta categoría gramatical.			
2. Monitoreo	Metacognición, monitoreo.	Conciencia y control	Conciencia, esfuerzo, ayuda	Monitoreo	
	Acorde a lo expresado en la descripción, en esta área se establece que el interesado debe contar con un grado de autonomía bastante alto, pues al no tener la información que requiere para entender el contexto que le es expuesto, puede recurrir a fuentes externas que le permitan comprender las actividades a realizar, por tanto es consciente de los conceptos que no conoce y lo que debe tener en cuenta para llegar a ellos.	Suponiendo que quien se acerca a la herramienta lo hace de manera autónoma y voluntaria, la respuesta en este aspecto es satisfactoria y oportuna, pues demanda un nivel muy exigente de autonomía. En el caso contrario difícilmente se asumirán las tareas o las diferentes fases del proceso de aprendizaje.	El vocabulario de las actividades propuestas puede ser complejo, el usuario debe y necesita identificar cuáles son sus oportunidades y limitaciones en relación a este componente. El esfuerzo surge en ese entorno de dificultad, sin embargo, puede existir un nivel de sobreexposición a la dificultad que desemboque en un deseo de desistir o aplazar.	No existe una herramienta puntual de monitoreo en el avance o retroceso del proceso. Se puede acceder a los exámenes en la medida en la que en la que cada usuario lo considere oportuno. Medirse a él mismo es entonces una decisión que requiere de continuidad con el conocimiento trabajado.	
3. Control	Estrategias de aprendizaje	Motivación y afecto	Persistencia	Renegociación de las tareas	
	Al ser consciente que el ejercicio a	Las unidades didácticas e	Acorde a la motivación	Este factor es flexible en la	

		<p>realizar puede ser complejo, el usuario deberá poner en marcha diversos planes para seleccionar y adaptar estrategias de aprendizaje que le permitan llegar al objetivo planteado, en otras palabras, el control que debe tener sobre estos procesos ha de ser muy consciente y persistente.</p>	<p>interactivas evidencian recursos actualizados con temáticas y situaciones que hablan directamente de la realidad, los referentes actuales o la interacción con el entorno. Los recursos son llamativos en su componente visual y la oferta es amplia. Este es un factor clave a la hora de generar motivación y afecto, a lo que se suma la autosatisfacción de los logros conseguidos.</p>	<p>brindada por la diversidad de recursos que se tienen en cuenta para cada una de las temáticas, el usuario puede sentirse motivado para buscar ayuda al no entender cierta actividad y por ende esforzarse aún más para cumplir el objetivo propuesto.</p>	<p>medida en que se da libertad suficiente para abordar temas y recursos. Los exámenes sí suponen un tiempo muy específico en su resolución y puede que no siempre coincida con las condiciones del contexto, la emocionalidad o la seguridad que cada usuario posea frente a las tareas y los retos asumidos.</p>
	4. Evaluación (Reacción reflexión)	Juicios	Reacciones afectivas	Comportamiento	Evaluación tarea y contexto
		<p>Teniendo en cuenta lo expuesto en las anteriores áreas, es muy posible que esos juicios y atribuciones cognitivas vayan de la mano con las estrategias planetas para poder finalizar las tareas exitosamente, de esta forma, el usuario que fue consciente de su proceso y todas las</p>	<p>Dentro de las consideraciones es posible contemplar una tendencia a la desmotivación o a la falta de voluntad. La ausencia del monitoreo, los refuerzos positivos y la claridad de los avances tiene repercusiones en la disposición</p>	<p>Si bien el usuario hace una elección previa del tipo de material que quiere explorar, es importante que sea consciente de la actitud que asumirá frente a esta, ejemplo de ello si decide tomar una pausa o cambiar de ejercicio.</p>	<p>El contexto no es un factor crucial en esta herramienta, se manifiesta como uno de los elementos críticos en su construcción y uso. Las herramientas pretenden abordar a los países de habla hispana en su</p>

		<p>actividades que llevó a cabo puede tener claridad al emitir este tipo de evaluación y los elementos que intervinieron.</p>	<p>afectiva, este tipo de recursos son vitales cuando se asume un nuevo aprendizaje como estímulo al fortalecimiento del proceso o al reconocimiento de los logros. Las atribuciones pueden ser variadas en términos de uso consciente y coherente de la herramienta.</p>		<p>plenitud, pero no se adapta a las necesidades o particularidades del contexto que habita el usuario en su especificidad.</p>
--	--	---	---	--	---

Anexo C. Herramienta Video ELE. Revisión bajo la metodología de Zimmerman & Moylan (2009)

Categorías	Premeditación	Desempeño	Auto reflexión
Subcategorías de análisis	Análisis de tareas Establecimiento de metas Planeación estratégica Creencias de auto motivación Auto eficacia Expectativas de resultados Valor o interés intrínseco Orientación a metas	Auto control Auto instrucción Imaginería Enfoque de atención Estrategia de tareas Auto observación Auto registro Autoexperimentación	Auto juicio Autoevaluación Atribución causal Auto reacción Auto satisfacción afecto Adaptativo defensiva
Video ELE https://videoele.com/	<p>Esta herramienta cuenta con una amplia descripción de contenidos y su enfoque, según el Marco Común Europeo¹¹. Bajo esta referencia, cada unidad didáctica cuenta con una serie de videos de distintos temas que parten de un objetivo ya trazado y una contextualización, ubicando al interesado en un material organizado que le permite tomar una decisión a la hora de seleccionar la tarea a realizar.</p> <p>Para Zimmerman y Moylan (2009), la tarea a la que se enfrenta el usuario se fragmenta en elementos más pequeños y a partir de su conocimiento previo, establece una estrategia</p>	<p>En esta fase se tiene en cuenta que el interesado ha de mantener la concentración y las estrategias de aprendizaje para las estrategias de ejecutar la actividad, por tanto los recursos sugeridos cumplen un papel importante al permitirle recordar los temas que está trabajando y cuáles son los objetivos a alcanzar. Por ello, la organización del material y la facilidad de acceder a los videos (con opción de subtítulos) sin cambiar de pestaña, permite al usuario tener un mayor control de sus estrategias y por ende mantenerse atento al desarrollo de las actividades.</p> <p>Por otra parte, también se tiene en cuenta que las</p>	<p>En este criterio es vital señalar que la herramienta ofrece varios recursos de aprendizaje que suponen un resultado inmediato luego de la ejecución de los ejercicios. Al finalizar se señalan los aciertos y desaciertos obtenidos, sin embargo la herramienta no arroja el resultado que se esperaba, por tanto la <i>atribución causal</i> y <i>autoreacción</i> jugarán un papel primordial, ya que a través de estos el usuario buscará dar respuesta a los ejercicios que no fueron acertados y con ello buscar una estrategia de mejora.</p> <p>No obstante, sí hay un seguimiento en el que se ilustran los resultados, el número de intentos, aciertos y el porcentaje de avance.</p>

¹¹ A excepción de los niveles C1 y C2, de los cuales no hay recursos.

	<p>personal para su ejecución, en esta medida, al contar con material visual, auditivo y escrito, el interesado puede conectar tal información, con la que ya conoce, permitiendo reconocer sus alcances y cómo llegar a estos.</p>	<p>temáticas se relacionan con acciones diarias como ir al supermercado o actividades en casa, por tanto el usuario puede sentirse identificado y motivado, dando lugar a emociones positivas que le permitan sentirse a gusto con la tarea que está desarrollando.</p>	
--	---	---	--

Anexo D. Herramienta Video ELE. Revisión bajo la metodología de Pintrich (2000)

	Fase	Áreas de regulación			
		Cognición	Motivación	Comportamiento	Contexto
Video ELE https://vid.oele.com/	1. Preparación, planificación y activación	Metas, conocimiento previo, metacognición.	Orientación de metas.	Planeación: tiempo, esfuerzo, autoobservación.	Percepción tarea, contexto.
		<p>Las actividades se dividen por capítulos dependiendo de su nivel de complejidad, el cual va sujeto a lo estipulado por el Marco Común Europeo.</p> <p>En esta fase, también se encuentran diversos contextos de interés, por lo cual el usuario ha de ser muy consciente sobre las metas que quiere alcanzar, acorde a la selección del contenido que quiere trabajar; asimismo la aplicación muestra al usuario el nivel de la actividad que está desarrollando,</p>	<p>Al brindarse una introducción en cada unidad, se estimula el planteamiento de metas y se da un punto de partida para que el usuario pueda orientar los objetivos que quiere alcanzar.</p> <p>Estos objetivos parten de contenidos funcionales, gramaticales y léxicos.</p>	<p>La planeación y ejecución de estrategias dependen del usuario. Si bien la herramienta presenta sus contenidos de manera distintiva según el nivel de lengua, además de permitir al usuario revisar el material de apoyo y las actividades a realizar en la misma ventana de exploración, la extensión de algunos ejercicios puede ser excesiva, y por ende requerirá pautas más claras (por ejemplo, ortografía o marcación fonética).</p> <p>El interesado en E/LE debe ser</p>	<p>Si bien hay una contextualización de los contenidos, al tener en cuenta situaciones que pueden presentarse a nivel mundial de manera cotidiana. Hay otras tantas que parten del contexto europeo y por ende no pueden conectarse a realidades de otros lugares del mundo, dejando de lado las posibles necesidades del interesado.</p> <p>En ese apartado es importante ampliar la variación lingüística del</p>

		<p>haciendo de este un proceso más consciente.</p> <p>Esta herramienta centra sus actividades y la explicación de las mismas de manera visual, a través de videos e imágenes, por tanto es posible que el usuario pueda usar sus conocimientos previos para conectar la información brindada, junto con el desarrollo de las actividades, lo cual hace que sea más sencillo fijar sus metas y objetivos, además de la introducción que se hace en cada uno de los ejercicios.</p>		<p>consciente de su proceso metacognitivo y a partir de este trazar su ruta de trabajo.</p>	<p>español, ya que hay pocos contenidos al respecto, es decir, sí se presentan, pero en relación a la información sobre España, esta puede resultar insuficiente.</p>
	2. Monitoreo	Metacognición, monitoreo.	Conciencia y control	Conciencia, esfuerzo, ayuda	Monitoreo
		<p>Teniendo en cuenta lo descrito líneas atrás, en esta área es vital que el usuario sea muy consciente de su proceso al darse cuenta qué comprende y cuáles son las herramientas que usa para obtener la</p>	<p>Suponiendo que quien se acerca a la herramienta lo hace de manera autónoma y voluntaria, la respuesta en este aspecto es satisfactoria y oportuna, pues demanda un nivel muy exigente de</p>	<p>El vocabulario de algunas actividades puede ser complejo, sobre todo en su descripción, ya que el usuario puede enfrentarse a términos que no conoce, como los relacionados a tiempo verbales</p>	<p>Al finalizar las unidades del nivel A1, el usuario encuentra un apartado en el cual puede revisar los contenidos de dicho nivel a fin fortalecer lo trabajado anteriormente.</p>

	<p>información que necesita.</p> <p>Por tanto, se evidencia que algunas actividades requieren de un grado de autorregulación bastante amplio al darse cuenta si puede obviar o no algunas de ellas acorde a su decisión de aprendizaje.</p>	<p>autonomía, sobre todo al ser consciente de las temáticas que no requiere en su contexto o necesidad.</p> <p>En el caso contrario difícilmente se asumirán las tareas o las diferentes fases del proceso de aprendizaje.</p>	<p>que no existen en su lengua materna.</p> <p>Por tanto el esfuerzo surge en ese entorno de dificultad, sin embargo, puede existir un nivel de sobreexposición a la dificultad que desemboque en un deseo de desistir o aplazar.</p>	<p>Sin embargo, no existe esta misma opción en los otros niveles, lo cual puede resultar desmotivante para llevar de cerca un monitoreo tanto de los temas como de su desempeño.</p>
3. Control	<p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Es importante mencionar que al inicio de la unidad didáctica del nivel A1, la actividad introductoria corresponde a la primera clase de L2, por tanto, el usuario puede ubicarse dentro de ese espacio y revisar dicho contenido de manera orientada</p> <p>En relación al resto de las actividades, estas guardan una</p>	<p>Motivación y afecto</p> <p>Si bien hay bastante material referente a España, también hay algunos apartados sobre América y su variedad lingüística, lo cual puede motivar al usuario a indagar sobre dicha información y a su vez a complementar tales contenidos.</p> <p>Las unidades didácticas e interactivas evidencian</p>	<p>Persistencia</p> <p>Acorde a la motivación brindada por la diversidad de escenarios que la herramienta provee y la relación que puede encontrar entre estas, es posible que el usuario pueda sentirse motivado para buscar ayuda al no entender cierta actividad y por ende esforzarse aún más para cumplir el objetivo</p>	<p>Renegociación de las tareas</p> <p>Este factor es flexible en la medida en que se da libertad suficiente para abordar temas y recursos.</p>

		<p>relación entre sí, ejemplo de ello, una unidad sobre el cuerpo humano y posterior a esta una relacionada a la descripción física de personas. Dicho aspecto puede despertar cierta tranquilidad en el usuario al ver un grado de organización entre los materiales, de esta forma, se establecería un importante punto de partida que le permite la selección de estrategias de aprendizaje que lo conduzcan a alcanzar las metas propuestas.</p>	<p>situaciones que hablan directamente de la realidad. De igual forma, la descripción brindada en cada una de las unidades permite al usuario tener idea de su contenido y con ello conectar ideas y emociones.</p>	<p>propuesto. Pues un aspecto a tener en cuenta es que algunas de las actividades tienen vocabulario que probablemente el interesado en E/LE no conoce, así que la motivación jugará un papel importante para continuar con su proceso de manera efectiva.</p>	
	4. Evaluación (Reacción reflexión)	Juicios	Reacciones afectivas	Comportamiento	Evaluación tarea y contexto
		<p>Teniendo en cuenta lo expuesto en las anteriores áreas, es muy posible que esos juicios y atribuciones cognitivas vayan de la mano con las estrategias planteadas para poder finalizar las tareas exitosamente, de esta forma, el usuario que fue consciente de su</p>	<p>Dentro de las consideraciones es posible contemplar una tendencia a la motivación o a la falta de voluntad. El monitoreo, los refuerzos positivos y la claridad de los avances tiene repercusiones en la disposición afectiva, este tipo de recursos son</p>	<p>Si bien el usuario hace una elección previa del tipo de material que quiere explorar, es importante que sea consciente de la actitud que asumirá frente a esta, ejemplo de ello si decide tomar una pausa o cambiar de ejercicio.</p>	<p>Algunas de las actividades pueden ser contextualizadas teniendo en cuenta que son situaciones reales que pueden presentarse en culturizar un lugar del mundo, sin embargo, otras tantas corresponden a España, centrandolo toda su</p>

		<p>proceso y todas las actividades que llevó a cabo puede tener claridad al emitir este tipo de evaluación y los elementos que intervinieron.</p>	<p>vitales cuando se asume un nuevo aprendizaje como estímulo al fortalecimiento del proceso o al reconocimiento de los logros. Las atribuciones pueden ser variadas en términos de uso consciente y coherente de la herramienta.</p>		<p>atención en dicho lugar, por tanto se hace necesario que el usuario requiera de herramientas adicionales para ubicarse en dichos espacios.</p>
--	--	---	---	--	---

Anexo E. Herramienta Busuu. Revisión bajo la metodología de Zimmerman & Moylan (2009).

Categorías	Premeditación	Desempeño	Auto reflexión
Subcategorías de análisis	<p>Análisis de tareas Establecimiento de metas Planeación estratégica Creencias de auto motivación Auto eficacia Expectativas de resultados Valor o interés intrínseco Orientación a metas</p>	<p>Auto control Auto instrucción Imaginería Enfoque de atención Estrategia de tareas Auto observación Auto registro Autoexperimentación</p>	<p>Auto juicio Autoevaluación Atribución causal Auto reacción Auto satisfacción afecto Adaptativo defensiva</p>
<p>Busuu Play store</p>	<p>La herramienta tiene en cuenta la clasificación del Marco Común Europeo, para la clasificación de actividades, por lo cual agrupa una serie de contenidos en cada nivel de lengua, permitiendo al usuario seleccionar aquel que quiere trabajar. De esta forma la herramienta brinda un punto de partida, con el cual puede interactuar.</p> <p>Asimismo, se encuentran diversos apartados, que pueden resultar útiles para el usuario, como aprender español para viajar; aprender español con artículos y videos; aprender su cultura; además de la preparación para exámenes oficiales.</p>	<p>En esta fase, se tiene en cuenta que la división de las actividades está orientada a distintos estilos de aprendizaje: visual, auditivo, pragmático, sin olvidar los recursos sugeridos para la preparación de exámenes internacionales, en los que todas las habilidades serán evaluadas.</p> <p>En este punto se recalca que cada uno de los capítulos es pre-requisito del siguiente, por tanto el usuario puede monitorear su proceso, tomando como referencia el número de aciertos y la puntuación obtenida en cada uno de los ejercicios. Por otra parte, esta herramienta cuenta con</p>	<p>En este criterio es vital señalar que la herramienta ofrece recursos de aprendizaje (visuales, de audio, audiovisuales, y escritos) que suponen un resultado inmediato luego de la ejecución de los ejercicios. Al finalizar se señalan los aciertos y desaciertos obtenidos, se contrasta la respuesta y se arroja el resultado que se esperaba a propósito del objetivo trazado. Bajo este esquema y reconociendo que es una herramienta con diversos estímulos motivacionales, el usuario cuenta con distintas herramientas para reflexionar sobre su proceso y cómo lo ha llevado a cabo.</p> <p>Por último y no menos importante, la aplicación permite al usuario interactuar con una comunidad de internautas, en la que es posible solicitar la corrección de los ejercicios realizados, creando</p>

	<p>En este orden de ideas, el primer paso al cual debe enfrentarse el usuario será seleccionar los contenidos que quiere explorar y a partir de estos, establecer las metas que quiere alcanzar a través de serie una serie de estrategias que pondrá en marcha.</p> <p>En este punto, el título de cada uno de los capítulos le permitirá orientar dicho proceso.</p>	<p>una sesión para evaluar habilidades una vez el usuario finalice cada capítulo, lo cual puede incentivar al usuario a tener un mayor autocontrol de su proceso y en esa medida, trabajar con mejor disposición. Esta información, va también de la mano con una serie de estímulos motivacionales como personalizar el plan de estudio, junto con el tiempo de cada espacio) que pueden orientar al usuario a un mejor desempeño.</p>	<p>con ello una motivación extra al poner en práctica lo que ha aprendido. De manera que el componente evaluativo, se desarrolla en distintos frentes, lo cual puede incentivar la autosatisfacción-afecto.</p>
--	--	---	---

Anexo F. Herramienta Busuu. Revisión bajo la metodología de Pintrich (2000).

	Fase	Áreas de regulación			
		Cognición	Motivación	Comportamiento	Contexto
Busuu Play store	1. Preparación, planificación y activación	Metas, conocimiento previo, metacognición.	Orientación de metas.	Planeación: tiempo, esfuerzo, autoobservación.	Percepción tarea, contexto.
		<p>Las actividades se dividen por capítulos dependiendo de su nivel de complejidad, el cual va sujeto a lo estipulado por el Marco Común Europeo.</p> <p>En esta fase, también se encuentran diversos contextos de interés, por lo cual el usuario ha de ser muy consciente sobre las metas que quiere alcanzar, acorde a la selección del contenido que quiere trabajar; asimismo la aplicación muestra al usuario el nivel de la actividad que</p>	<p>Cada capítulo cuenta con un título orientador, que permite al usuario tener idea sobre el contenido a explorar y lo que se espera. De igual forma, hay que resaltar que gran parte de la aplicación usa el inglés como recurso lingüístico, lo cual puede ser usado a favor del usuario.</p>	<p>La planeación y ejecución de estrategias dependen del usuario. Si bien la herramienta presenta sus contenidos de manera distintiva según el nivel de lengua, además de permitir al usuario saber sus aciertos y desaciertos, esta emplea de manera constante la repetición, la cual puede ser de gran ayuda.</p> <p>Sumado a lo anterior, la aplicación ofrece información adicional (en inglés) del contenido trabajado, con lo cual el usuario</p>	<p>Si bien hay una división de los contenidos, y una división de los mismos, según el nivel en el cual el usuario puede ubicarse. Un aspecto diferenciador, es que la herramienta brinda la opción de un plan personalizado, creando con esto un ambiente cercano y real.</p>

		está desarrollando, haciendo de este un proceso más consciente.		puede tener claridad sobre la cantidad de información y el esfuerzo que le demandará su uso.	
2. Monitoreo	Metacognición, monitoreo.	Conciencia y control	Conciencia, esfuerzo, ayuda	Monitoreo	
	Teniendo en cuenta que cada uno de los capítulos es pre-requisito del siguiente, el usuario puede monitorear de manera más concreta su avance en la herramienta, por lo cual podrá poner a prueba los contenidos vistos y su dominio frente al uso de cada uno de ellos.	Estableciendo de antemano que el usuario se acerca a la herramienta de manera autónoma y voluntaria, la respuesta en este aspecto es satisfactoria, ya que requiere un nivel muy alto de autorregulación, pues no se verá avance alguno, a menos de que el usuario sea muy consciente de su proceso y lo que quiere avanzar en este. Los pre-requisitos de cada uno de los capítulos, serán cruciales para que el usuario haga uso de autorregulación.	El vocabulario de algunas actividades no representa dificultad para el usuario, ya que la repetición del vocabulario y de los contenidos puede facilitar su asimilación. En esa medida, también es útil que la herramienta haga uso tanto de español, como de la lengua inglesa, ya que a través de esta última puede aclarar dudas.	Al finalizar las unidades de cada nivel, el usuario encuentra un apartado en el cual puede revisar los contenidos vistos a fin fortalecer lo trabajado anteriormente. Además de ello, cuenta con sesiones de apoyo comunitario, en el que puede solicitar revisión de sus ejercicios por parte de los demás participantes.	

	3. Control	Estrategias de aprendizaje	Motivación y afecto	Persistencia	Renegociación de las tareas
		<p>Todas las unidades didácticas están agrupadas acorde al nivel de complejidad que estas demanden, siendo este un factor a tener en cuenta por tanto, el usuario puede ubicarse dentro de ese espacio y revisar dicho contenido de manera orientada.</p>	<p>La herramienta tiene en cuenta diversos factores que pueden motivar al usuario, entre ellos, tener presente que la población a la cual va dirigida es extranjera, por tanto un idioma que adicional que pueda servir de referencia para entender de mejor manera las instrucciones y contenidos, puede ser de gran ayuda a quien inicia en este proceso.</p>	<p>La persistencia será clave para ver los avances en el proceso, teniendo en cuenta que cada capítulo dentro de determinado nivel es pre-requisito del siguiente, por tanto la constancia que el usuario tenga al llevar a cabo cada una de las actividades le permitirá seguir avanzando en su proceso.</p>	<p>Este factor es flexible en la medida en que se da suficiente libertad para abordar temas y recursos. En cuanto a la ruta de ejercicios, el usuario tiene la opción de devolverse al inicio de estos, en caso de seleccionar la respuesta incorrecta.</p> <p>En relación a la preparación de exámenes, no hay medición de tiempo tampoco, sin embargo los audios son de mayor complejidad y extensión, por tanto requieren determinada concentración y regulación.</p>
	4. Evaluación (Reacción)	Juicios	Reacciones afectivas	Comportamiento	Evaluación tarea y contexto

	reflexión)	Teniendo en cuenta lo expuesto en las anteriores áreas, es muy posible que esos juicios y atribuciones cognitivas vayan de la mano con las estrategias planteadas para poder finalizar las tareas exitosamente, de esta forma, el usuario que fue consciente de su proceso y todas las actividades que llevó a cabo puede tener claridad al emitir este tipo de evaluación y los elementos que intervinieron.	Dentro de las consideraciones es posible contemplar una alta tendencia a la motivación y los refuerzos positivos, pues la herramienta está pensada en centrar al usuario como eje de su propio proceso de aprendizaje.	Si bien el usuario hace una elección previa del tipo de material que quiere explorar, es importante que sea consciente de la actitud que asumirá frente a esta, ejemplo de ello si decide tomar una pausa o cambiar de ejercicio.	Las actividades parten de un objetivo claro, al contextualizar las situaciones que se presentan, por tanto la evaluación de estas partirá de cumplir con dicho objetivo, una vez el usuario desarrolle las tareas propuestas.
--	-------------------	---	--	---	---

Anexo G. Herramienta Duolingo. Revisión bajo la metodología de Zimmerman & Moylan (2009).

Categorías	Premeditación	Desempeño	Auto reflexión
Subcategorías de análisis	Análisis de tareas Establecimiento de metas Planeación estratégica Creencias de auto motivación Auto eficacia Expectativas de resultados Valor o interés intrínseco Orientación a metas	Auto control Auto instrucción Imaginería Enfoque de atención Estrategia de tareas Auto observación Auto registro Autoexperimentación	Auto juicio Autoevaluación Atribución causal Auto reacción Auto satisfacción afecto Adaptativo defensiva
Duolingo Google play	<p>Como punto inicial del proceso de aprendizaje, la herramienta ofrece al usuario tomar su lengua materna como base para aprender español; en esa medida, también se indaga sobre cuánto sabe de este idioma y qué razones lo conducen a aprenderlo.</p> <p>Acorde a este primer paso, el interesado, debe seleccionar el tiempo que dedicará a su objetivo de aprendizaje diario, y con base a dicha elección contará con cierto nivel de exigencia. De acuerdo a esto, el usuario habrá planteado una ruta de trabajo sobre la cual iniciará su proceso.</p> <p>No menos importante,</p>	<p>Si bien el usuario ha hecho una selección del tiempo que empleará para sus tareas diarias, otro factor que facilita el monitoreo de su constancia y atención, radica en la selección de rachas diarias (streak goals), las cuales serán borradas si hay un día de inactividad.</p> <p>Por tanto, como mencionaba Zimmerman (2000), esta fase requerirá una constante comparación del trabajo que se está realizando y el autocontrol en la realización de la tarea o actividad.</p> <p>Las actividades disponibles, junto con los incentivos atencionales</p>	<p>En este criterio es vital señalar que la herramienta ofrece varios recursos auditivos, visuales y escritos, (siendo el inglés la lengua base para el desarrollo de las actividades) que suponen un resultado inmediato luego de la ejecución de los ejercicios. Al finalizar se señalan los aciertos y desaciertos obtenidos, se contrasta la respuesta y se arroja el resultado que se esperaba a propósito del objetivo trazado, dialogando esto con lo que se entiende como <i>atribución causal y autorreacción</i>.</p> <p>Bajo estos supuestos y reconociendo que es una herramienta con recursos variados, didácticos y propicios para los distintos estilos de aprendizaje, es menester señalar que el componente evaluativo puede tornarse</p>

	<p>esta herramienta cuenta también con los criterios del Marco Común Europeo para clasificar los niveles de aprendizaje.</p>	<p>pueden generar en el interesado un interés autorreflexivo en el que pueda identificar sus fortalezas para organizar su ruta de trabajo y el empeño que pondrá en este.</p> <p>En esta fase, es importante agregar también que la herramienta da a conocer los conceptos gramaticales que se tendrán en cuenta en cada uno de los niveles, de manera que el usuario puede anticipar a estos.</p>	<p>satisfactorio estimulando la autosatisfacción-afecto, pues brinda la corrección de los ejercicios, además de la figura de repetición que maneja en cada uno de estos.</p>
--	--	--	--

Anexo H. Herramienta Duolingo. Revisión bajo la metodología de Pintrich (2000)

	Fase	Áreas de regulación			
		Cognición	Motivación	Comportamiento	Contexto
Duolingo Google play	1. Preparación, planificación y activación	Metas, conocimiento previo, metacognición.	Orientación de metas.	Planeación: tiempo, esfuerzo, autoobservación.	Percepción tarea, contexto.
		<p>Esta herramienta presenta un orden jerárquico, por tanto es posible activar el conocimiento previo, puesto que hay una ruta secuencial que le permite conectar dichos conceptos con lo planteado con los ejercicios.</p> <p>Si bien, el usuario puede establecer unas metas personales, siguiendo la descripción de los ejercicios, se cuenta también con la lengua inglesa como apoyo.</p>	<p>El interesado en la herramienta puede acceder a todo el contenido en todos los niveles de exigencia; acorde a los prerrequisitos que se manejan en cada uno de las actividades.</p>	<p>La planeación del trabajo, la proyección y el uso estratégico de la plataforma ayudan enormemente al interesado en E/LE a conocer sus habilidades cognitivas, a poner a prueba sus procesos mentales al usar dos lenguas de manera simultánea, además de su disposición para el aprendizaje del español y desde ahí trazar su ruta de aprendizaje en cuanto a tiempo de trabajo y selección de retos.</p>	<p>Al iniciar este proceso, la herramienta brinda al usuario la opción de seleccionar el nivel de español que conoce, en esa medida, la herramienta parte de una serie de contenidos que irán acordes a esta elección.</p> <p>De igual forma, puede establecerse una lectura adecuada de las necesidades y exigencias del contexto, ya que la aplicación tiene en cuenta la barrera idiomática que puede presentarse y por ello hace uso de la lengua nativa del interesado para facilitar el proceso de aprendizaje. la</p>

					lengua nativa del interesado para facilitar el proceso de aprendizaje.
	2. Monitoreo	Metacognición, monitoreo.	Conciencia y control	Conciencia, esfuerzo, ayuda	Monitoreo
		Acorde a lo expresado en la anterior descripción, en esta área se establece la figura de repetición como herramienta de aprendizaje, por tanto el usuario puede disponer de esta para monitorear la comprensión de los contenidos y con ello el uso de estos en determinado contexto la figura de repetición como herramienta de aprendizaje, por tanto el usuario puede disponer de esta para monitorear la comprensión de los contenidos y con ello el uso de estos en determinado contexto.	Suponiendo que quien se acerca a la herramienta lo hace de manera autónoma y voluntaria, la respuesta en este aspecto es satisfactoria y oportuna, pues demanda un nivel muy exigente de autonomía. En el caso contrario difícilmente se asumirán las tareas o las diferentes fases del proceso de aprendizaje.	El vocabulario de las actividades propuestas se da de manera gradual acorde, además de contar con el apoyo lingüístico de una segunda lengua como ya se ha expresado en las anteriores descripciones. se da de manera gradual acorde al nivel en el que se encuentra la actividad, además de contar con apoyo lingüístico de una segunda lengua como ya se ha expresado en las anteriores descripciones.	Existen varias herramientas puntuales de monitoreo en el avance o retroceso del proceso. Por tanto hay una constante medición que requiere de continuidad con el conocimiento trabajado.
	3. Control	Estrategias de aprendizaje	Motivación y afecto	Persistencia	Renegociación de las tareas
		Al ser consciente que los ejercicios deben realizarse de manera gradual el	Los recursos empleados evidencian la importancia de los	Acorde a la motivación brindada por la diversidad de	Este factor es inflexible ya que no hay total libertad de

		<p>usuario deberá poner en marcha diversos planes para seleccionar y adaptar estrategias de aprendizaje que le permitan llegar al objetivo planteado, en otras palabras, el control que debe tener sobre estos procesos ha de ser muy consciente y persistente.</p>	<p>constantes estímulos orales, visuales, escritos y auditivos, y su relación con los distintos estilos de aprendizajes.</p> <p>Este es un factor clave a la hora de generar motivación y afecto, a lo que se suma la autosatisfacción de los logros conseguidos.</p>	<p>estímulos que se tienen en cuenta para cada una de las temáticas, el usuario puede sentirse motivado para llevar a cabo las actividades de la mejor manera</p>	<p>explorar temas y recursos de otro grupo de actividades, sin que pierda el avance que lleva hasta el momento; por tanto es mandatorio finalizar o retirar lo hecho para navegar en otra temática. De esta forma, el usuario tendrá la tarea de continuar con las actividades trazadas en miras de dar continuidad a lo iniciado.</p>
	4. Evaluación (Reacción reflexión)	Juicios	Reacciones afectivas	Comportamiento	Evaluación tarea y contexto
		<p>Teniendo en cuenta lo expuesto de la herramienta, es muy posible que esos juicios y atribuciones cognitivas vayan de la mano con las estrategias planteadas para poder finalizar las tareas exitosamente, de esta forma, el usuario que fue consciente de su proceso y todas las actividades que llevó a cabo puede</p>	<p>Dentro de las consideraciones es posible contemplar una tendencia a la motivación. La presencia del monitoreo, los refuerzos positivos y la claridad de los avances tiene repercusiones en la disposición afectiva, este tipo de recursos son vitales cuando se asume un nuevo aprendizaje como</p>	<p>Si bien el usuario hace una elección previa del tipo de material que quiere explorar, es importante que sea consciente de la actitud que asumirá frente a esta, ejemplo de ello si decide tomar una pausa o cambiar de ejercicio, aún sabiendo lo que esto representa en el seguimiento que lleva la herramienta.</p>	<p>El contexto es un factor crucial en esta herramienta, pues se manifiesta como uno de los elementos decisivos en la construcción y uso, pues cada tema y nivel va acorde a una necesidad que ha sido previamente seleccionada por el usuario.</p>

		tener claridad al emitir este tipo de evaluación y los elementos que intervinieron.	estímulo al fortalecimiento del proceso o al reconocimiento de los logros. Las atribuciones pueden ser variadas en términos de uso consciente y coherente de la herramienta.		
--	--	---	--	--	--

Anexo I. Herramienta Memrise. Revisión bajo la metodología de Zimmerman & Moylan (2009)

Categorías	Premeditación	Desempeño	Auto reflexión
Subcategorías de análisis	Análisis de tareas Establecimiento de metas Planeación estratégica Creencias de auto motivación Auto eficacia Expectativas de resultados Valor o interés intrínseco Orientación a metas	Auto control Auto instrucción Imaginería Enfoque de atención Estrategia de tareas Auto observación Auto registro Autoexperimentación	Auto juicio Autoevaluación Atribución causal Auto reacción Auto satisfacción afecto Adaptativo defensiva
<p>Memrise https://www.memrise.com/ Google play</p>	<p>La herramienta hace un breve sondeo sobre la lengua materna del usuario y las razones por las que desea aprender español, lo cual puede hacerlo consciente de orientar su proceso desde el inicio.</p> <p>Una vez explora la aplicación, el interesado puede notar que el programa se divide en dos fases: aprender y practicar. En la primera de ellas se agrupan las actividades por escenarios de acuerdo a la complejidad de cada uno de estos, ejemplo de ello: comida, comida en el restaurante, gustos y preferencia de comida, etc...; esta división, le permite al interesado</p>	<p>Dentro de las medidas de auto control que la plataforma brinda, se encuentra la opción: “I already know this”, de la cual el usuario puede hacer uso para evaluar su compromiso y la atención que presta a su proceso, siendo este uno de los factores más importantes en su autorregulación y el manejo de la misma, ya que cada escenario tiene libre acceso.</p> <p>Este proceso requiere una organización estructural que permita determinada secuencialidad, la cual lo conduce a cumplir con una serie de criterios para avanzar acorde a la meta trazada, lo cual supone que el interesado ha de tener muy clara la ruta a</p>	<p>Al finalizar los ejercicios de los escenarios se señalan los aciertos y desaciertos obtenidos, invitando al usuario a revisar de manera puntual los aspectos en los cuales su desempeño no fue el esperado.</p> <p>Sin embargo, hay un apartado que corresponde a la parte escrita, bajo el nombre de conversaciones, en el que se encontrarán diversos chats que simulan situaciones de la vida real, a los cuales el usuario dará respuesta. Este elemento puede ser un escenario exigente ya que no hay retroalimentación frente a lo que escribe y por tanto no hay seguimiento en el mismo.</p> <p>Bajo estos supuestos y reconociendo que es una herramienta con recursos variados, didácticos y propicios para los distintos estilos de</p>

	<p>orientar los objetivos de su aprendizaje, ya que podrá poner dicho conocimiento en situaciones reales a las cuales puede verse enfrentado, dichas situaciones podrán verse reflejadas en la herramienta una vez el usuario complete los escenarios propuestos, de manera que tendrá la motivación y la orientación para cumplir con dichas metas, le permitirá llegar a este nivel.</p>	<p>seguir, ya que la herramienta no traza un orden explícito y por ende la libertad en el acceso de los recursos puede entorpecer el ritmo y la finalidad del aprendizaje.</p>	<p>aprendizaje, es menester señalar que el componente evaluativo puede tornarse insuficiente afectando la autosatisfacción-afecto, pues resulta importante que se genere una explicación un poco más detallada o efectiva que permita ver en el error una posibilidad de aprendizaje. que facilite regresar al error desde la consciencia del mismo. Los procesos cognitivos comprometidos en el aprendizaje de la lengua demandan un repaso continuo y el error es un invaluable punto de partida.</p>
--	--	--	---

Anexo J. Herramienta Memrise. Revisión bajo la metodología de Pintrich (2000).

	Fase	Áreas de regulación			
		Cognición	Motivación	Comportamiento	Contexto
Memrise https://www.memrise.com/	1. Preparación, planificación y activación	Metas, conocimiento previo, metacognición.	Orientación de metas.	Planeación: tiempo, esfuerzo, autoobservación.	Percepción tarea, contexto.
		<p>Si bien esta herramienta no presenta un orden jerárquico de los contenidos, hay una ruta recomendada y por tanto es posible activar el conocimiento previo, debido a la conexión de dichos conceptos con lo planteado con los ejercicios.</p> <p>Si bien, el usuario puede establecer unas metas personales, siguiendo la descripción de los ejercicios, se cuenta también con la lengua inglesa como apoyo, la cual facilitará su ruta de trabajo y por ende su preparación.</p>	<p>El interesado en la herramienta puede acceder a todo el contenido en cada uno de los escenarios, este aspecto puede incentivar su motivación, al querer relacionar diversas temáticas entre sí, pues no pierde el progreso alcanzado, ya que este se registra de manera automática.</p> <p>Un elemento adicional que refuerza la motivación del usuario, corresponde a la opción de seleccionar de manera libre diversos videos que tratan con mayor detenimiento situaciones del diario vivir.</p>	<p>La planeación del trabajo, la proyección y el uso estratégico de la plataforma ayudan enormemente al interesado en E/LE a conocer sus habilidades cognitivas, a poner a prueba sus procesos mentales al usar dos lenguas de manera simultánea, además de su disposición para el aprendizaje del español y desde ahí trazar su ruta de aprendizaje en cuanto a tiempo de trabajo y selección de retos.</p>	<p>Al iniciar este proceso, la herramienta brinda al usuario la opción de seleccionar el nivel de español que conoce, en esa medida, la herramienta parte de una serie de contenidos que irán acordes a dicha elección. De igual forma, puede establecerse una lectura adecuada de las necesidades y exigencias del contexto, ya que la aplicación tiene en cuenta la barrera idiomática que puede presentarse y por ello hace uso de la lengua nativa del interesado para facilitar el proceso de aprendizaje.</p>

					Otro aspecto no menos importante a resaltar es el uso de situaciones reales, en las cuales el hablante se verá obligado a participar en algún momento.
2. Monitoreo	Metacognición, monitoreo.	Conciencia y control	Conciencia, esfuerzo, ayuda	Monitoreo	
	Acorde a lo expresado en la anterior descripción, en esta área se establece una ruta temática que permite al usuario usar la repetición como herramienta de aprendizaje (vocabulario, sintaxis y gramática), por tanto puede disponer de esta para monitorear la comprensión de los contenidos y con ello el uso de estos en determinado contexto.	Suponiendo que quien se acerca a la herramienta lo hace de manera autónoma y voluntaria, la respuesta en este aspecto es satisfactoria y oportuna, pues demanda un nivel muy exigente de autonomía. En el caso contrario difícilmente se asumirán las tareas o las diferentes fases del proceso de aprendizaje, ya que el usuario puede iniciar diversas actividades al tiempo y ninguna de estas le exigirá su finalización para seguir explorando otros recursos.	El vocabulario de las actividades propuestas se da de manera gradual acorde al nivel en el que se encuentra la actividad, además de contar con apoyo lingüístico de una segunda lengua como ya se ha expresado en las anteriores descripciones. Suponiendo también que el usuario interesado es un sujeto autónomo, consciente de la importancia del monitoreo en su propio proceso, la exigencia al trazar un orden de temas, de dar respuesta a diversas tareas, junto con la necesidad de		En la sesión denominada situaciones, se evidencia monitoreo en relación al uso de vocabulario o estructuras gramaticales, no obstante, en la producción escrita a través de chats, el usuario puede sentirse desmotivado, ya que la herramienta solo maneja una serie de pistas como guía para la realización del ejercicio, sin embargo, estas se convierten en la respuesta inmediata, ya que muchas veces se comparte una sola opción de respuesta, dejando de lado

				<p>culminarlas de manera satisfactoria, dará cuenta de un proceso consciente y estructurado. De no ser así, este tipo de herramientas representará un acercamiento muy complejo del cual no se sienta muy motivado o interesado.</p>	<p>el ejercicio de contraste para medir el nivel de aciertos que pueden llegar a alcanzarse.</p>
	3. Control	Estrategias de aprendizaje	Motivación y afecto	Persistencia	Renegociación de las tareas
	<p>En este punto la metacognición del usuario juega un papel primordial, ya que a través de esta reconoce su proceso de aprendizaje y la forma en que emplea los recursos que tiene a su alcance.</p> <p>Por consiguiente, se resalta que el interesado podrá hacer uso de la ruta recomendada y bajo esta determinar las estrategias que le permitirán alcanzar las metas que se trazó al inicio de su proceso.</p>	<p>Los recursos empleados evidencian la importancia de los constantes estímulos orales, visuales, escritos y auditivos, y su relación con los distintos estilos de aprendizaje.</p> <p>Este es un factor clave a la hora de generar motivación y afecto, a lo que se suma la autosatisfacción de los logros conseguidos.</p>	<p>Acorde a la motivación brindada por la diversidad de estímulos que se tienen en cuenta para cada una de las temáticas, el usuario puede sentirse motivado para llevar a cabo las actividades de la mejor manera.</p> <p>Asimismo, la herramienta ofrece la opción de ahondar en los temas tratados, en caso de que el usuario no esté seguro de avanzar con el desarrollo de las actividades,</p>	<p>Este factor es flexible ya que hay total libertad de explorar temas y recursos de otro grupo de actividades, sin que pierda el avance que lleva hasta el momento; por tanto no es mandatorio finalizar o retirar lo hecho para navegar en otra temática. De esta forma, si el usuario da por terminada las tareas propuestas, dará cuenta de qué tan ajustada está o no su autorregulación, al proceso que</p>	

					quiere establecer.
	4. Evaluación (Reacción reflexión)	Juicios	Reacciones afectivas	Comportamiento	Evaluación tarea y contexto
		<p>Teniendo en cuenta lo expuesto de la herramienta, es muy posible que esos juicios y atribuciones cognitivas vayan de la mano con las estrategias planteadas para poder finalizar las tareas exitosamente, de esta forma, el usuario que fue consciente de su proceso y todas las actividades que llevó a cabo puede tener claridad al emitir este tipo de evaluación y los elementos que intervinieron.</p>	<p>Dentro de las consideraciones, es posible contemplar una tendencia a la motivación, ya que la herramienta tiene en cuenta contextos cotidianos, en los cuales el usuario puede sentirse totalmente identificado. La presencia del monitoreo, los refuerzos positivos y la claridad de los avances en las situaciones tiene repercusiones en la disposición afectiva, este tipo de recursos son vitales cuando se asume un nuevo aprendizaje como estímulo al fortalecimiento del proceso o al reconocimiento de los logros. Las atribuciones pueden ser variadas en términos de uso</p>	<p>Si bien el usuario hace una elección previa del tipo de material que quiere explorar, es importante que sea consciente de la actitud que asumirá frente a esta, ejemplo de ello si decide tomar una pausa o cambiar de ejercicio, aun sabiendo lo que esto representa en el seguimiento que lleva la herramienta.</p>	<p>El contexto es un factor crucial en esta herramienta, pues se manifiesta como uno de los elementos decisivos en la construcción y uso, pues cada tema y nivel va acorde a una necesidad que ha sido previamente seleccionada por el usuario.</p> <p>Al presentarse un contexto real, en el cual las situaciones comunicativas dan cuenta de una situación existente, el usuario pone en práctica lo aprendido.</p>

			consciente y coherente de la herramienta. Sin embargo, es importante también aclarar que las sesiones de los videos y las conversaciones requerirán mayor motivación y dinamismo por parte del usuario, debido a lo expuesto en las anteriores descripciones.		
--	--	--	---	--	--

Anexo K. Herramienta Coffee Break Spanish. Revisión bajo la metodología de Zimmerman & Moylan (2009)

Categorías	Premeditación	Desempeño	Auto reflexión
Subcategorías de análisis	Análisis de tareas Establecimiento de metas Planeación estratégica Creencias de auto motivación Auto eficacia Expectativas de resultados Valor o interés intrínseco Orientación a metas	Auto control Auto instrucción Imaginería Enfoque de atención Estrategia de tareas Auto observación Auto registro Autoexperimentación	Auto juicio Autoevaluación Atribución causal Auto reacción Auto satisfacción afecto Adaptativo defensiva
Coffee Break Spanish https://coffeebreaklanguages.com/category/coffee-break-spanish/	<p>La herramienta sugiere diversos temas de interés, por tanto la primera tarea del usuario será tener claridad sobre los objetivos que desea alcanzar en su proceso de aprendizaje y de esta forma seleccionar aquellos contenidos que van en la misma dirección.</p> <p>Las situaciones presentadas tienen en cuenta diversos contextos hispanohablantes, los cuales pueden brindar al usuario una perspectiva más amplia del uso de la lengua, por tanto se busca integrar y hacer partícipe al usuario, haciendo uso también de una traducción simultánea de</p>	<p>El constante diálogo con un contexto real, permite al interesado conectar su cotidianidad y la necesidad de la misma con situaciones que pueden presentarse en otros lugares del mundo, es decir que ese vínculo que puede establecerse entre ambos, se convierte en un gran atractivo a explorar.</p> <p>De allí que al aprovechar este recurso y la cercanía que esta infiere, el usuario estaría involucrado en trazar una ruta de observación que le permita explorar de manera concisa ciertos contenidos, pues también es cierto que al ser tan diversa la herramienta y al no tener una ruta dividida</p>	<p>Un punto a considerar en esta etapa de aprendizaje, es la flexibilización de navegación e inmersión en los contenidos que la herramienta provee, pues el avance debería ser gradual en miras de facilitar el progreso del usuario y con ello un punto de partida para evaluar si las estrategias que está empleando lo conducen a cumplir las metas propuestas.</p> <p>Inmersos en este proceso, el componente evaluativo es mínimo, lo cual puede incidir de manera negativa en los procesos de autorreflexión del interesado, pues al no contar con este componente, puede sentirse desmotivado y poco orientado al punto de desertar, por tanto, este aspecto se convierte en un punto a revisar.</p>

	<p>inglés a español y viceversa.</p> <p>Bajo tal panorama, el interesado deberá trazar una ruta organizada y selectiva de las actividades que le permitirían alcanzar los objetivos previamente establecidos.</p>	<p>por niveles o pre-requisitos específicos, el usuario debe contar con un sistema de autorregulación bastante amplio que le permita ubicarse en su proceso de aprendizaje y trabajar desde lo pactado. No se evidencia monitoreo alguno.</p>	
--	---	---	--

Anexo L. Herramienta Coffee Break Spanish. Revisión bajo la metodología de Pintrich (2000)

	Fase	Áreas de regulación			
		Cognición	Motivación	Comportamiento	Contexto
Coffee Break Spanish https://coffeebreaklanguages.com/category/coffee-break-spanish/	1. Preparación, planificación y activación	Metas, conocimiento previo, metacognición.	Orientación de metas.	Planeación: tiempo, esfuerzo, autoobservación.	Percepción tarea, contexto.
		<p>La página propone un aprendizaje amplio de idiomas, de manera que el usuario debe hacer un barrido desde la claridad de lo que desea aprender. El objetivo atiende a la necesidad de fortalecer el manejo del idioma y se anima a darle continuidad en cada una de las entregas que el podcast hace por capítulos. La herramienta busca, además, ampliar el vocabulario exponiendo situaciones cotidianas, ese es su fuerte. Se considera que es amable con el usuario en tanto hay una traducción simultánea inglés-español/español-inglés partiendo de</p>	<p>Al final de cada capítulo y luego de la interacción en español, los encargados del podcast retoman el recurso, aclaran y anuncian en dónde pueden encontrar la continuación de lo trabajado.</p> <p>Una anotación importante: puede ser muy limitada la revisión detenida del vocabulario y se establece un principio contradictorio entre el reconocimiento/deconocimiento de la funcionalidad del material dependiendo del nivel del usuario. Quizá sea importante establecer mayor claridad a propósito de este</p>	<p>Los recursos varían entre los dos y los seis minutos. Las intervenciones verbales son pausadas y abren paso a la posibilidad de seguirle el ritmo a la pronunciación del hablante, además de la posibilidad misma de pausar el video y darle lugar a la pronunciación en voz alta o incluso a la revisión del componente gramatical (la traducción en simultáneo de los subtítulos proyectados es un elemento muy valioso y de alto impacto). En este sentido, la regulación del ritmo del trabajo dependerá</p>	<p>Las tareas se dan de manera simultánea con la reproducción del material sonoro o audiovisual, el usuario debe disponerse a trabajar conforme a su propio compromiso y deseo por aprender. Los diálogos están enriquecidos por varios participantes e interactúan con el contexto propio de dichos participantes. El ritmo de trabajo es muy libre, de manera que puede contemplarse como un recurso complementario a otras herramientas</p>

		la idea de que puede no haber un manejo total de la lengua.	aspecto.	fundamentalmente del usuario. Arrojando que no será funcional para todo tipo de público en el ejercicio del autoaprendizaje.	más consolidadas en este aspecto.
	2. Monitoreo	Metacognición, monitoreo.	Conciencia y control	Conciencia, esfuerzo, ayuda	Monitoreo
		La experiencia del aprendizaje puede ser significativa para el usuario en tanto que los recursos dialogan ampliamente con un contexto dinámico, enriquecido por la participación de distintos actores y el relacionamiento directo con la cotidianidad de otros que no está muy lejos de la propia. Es decir, los procesos de pensamiento se potencian en la medida en la que se ve un aterrizaje natural de los conceptos en las dinámicas sociales, culturales, económicas, afectivas, entre otros. Aquí hay un gran punto a favor, una riqueza muy bien explorada y expuesta.	La herramienta es amplia y no se desbloquea por niveles, lo que supone que haya una capacidad de autoexigencia y conciencia del propio proceso, sin embargo, la interacción con el material logra darse de manera orgánica a través de un avance asiduo, el punto de partida es entonces la autonomía y la disposición disciplinada, de lo contrario no va a ser muy funcional el empleo de la misma.	Entre las ayudas ofrecidas por la herramienta está la variedad de contenido y la descripción puntual de las temáticas que allí se abordan. Los soportes visuales son una clave fundamental pues tiene en cuenta el amplio espectro de los tipos de aprendizaje. Se puede rescatar, como factor imprescindible, la traducción simultánea que acompaña los videos.	No existe un elemento que puntualmente motive el monitoreo, es un paso libre que le corresponde en su totalidad al usuario; como ya se mencionó, la herramienta parte del supuesto de una capacidad de autoaprendizaje sumamente regulada y consciente.

	3. Control	Estrategias de aprendizaje	Motivación y afecto	Persistencia	Renegociación de las tareas
		<p>La herramienta apela constantemente a su interacción con la realidad y con el entorno, su aplicación le suma veracidad y termina ajustándose coherentemente con las necesidades de quienes acuden a la misma. Además, hay un intercambio entre la figura que maneja el saber y quien aprende, es decir, hay una ruptura de la cuarta pared y la distancia se rompe para movilizar una participación activa e inmersiva.</p>	<p>La invitación constante a hacer parte de las dinámicas propias del recurso puede ser un movilizador de la motivación y el afecto. Lo cotidiano, lo familiar son un elemento primordial en la constitución de la herramienta.</p>	<p>Este factor no puede asegurarse, se intuye gracias a la creatividad inscrita en los recursos, no hay un elemento evidente que procure un trabajo persistente y/o una revisión juiciosa.</p>	<p>Las tareas no exceden el tiempo de reproducción de los recursos, es decir, más allá de lo que estos puedan suscitar o requerir por parte del usuario, no hay tareas puntuales que exijan contemplar los tiempos y las particularidades del contexto del usuario.</p>
	4. Evaluación (Reacción reflexión)	Juicios	Reacciones afectivas	Comportamiento	Evaluación tarea y contexto
		<p>Una de las consideraciones puede girar en torno a la flexibilidad en el acceso e interacción con el contenido, el avance debería ser gradual y debería regularse un poco más para pautar el ritmo y para incentivar el progreso de quien se anima a acceder a</p>	<p>Este recurso puede tornarse como complementario o secundario, es decir, dadas sus condiciones de uso, puede revisarse como herramienta para ampliar o profundizar temáticas ya vistas o trabajadas en otras plataformas,</p>	<p>El recurso responde a situaciones específicas, el español allí practicado es propio de España y juega de manera dinámica con la coloquialidad, la entonación es fluida y cambiante. Funciona en la</p>	<p>La herramienta fácilmente puede abandonarse, su nivel de exigencia es mínimo y los ejercicios complementarios no son del todo suficientes para animar un componente evaluativo.</p>

		<p>los recursos propuestos por la herramienta. El componente evaluativo es mínimo, casi nulo y en un entorno de aprendizaje este termina siendo vital para que haya un mayor nivel de implicación y aprendizaje consciente.</p>	<p>páginas o aplicaciones; por sí misma puede ser un tanto insuficiente.</p>	<p>especificidad de los intereses del usuario y del lugar geográfico en el que se sitúa.</p>	<p>Resulta importante una revisión de este aspecto o una forma más eficaz de exponer los avances individuales. Aquí se fija un aspecto con oportunidad de mejora.</p>
--	--	---	--	--	---