

DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO QUE
LLEVAN A CABO LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN
LENGUAS MODERNAS QUE SE ENCUENTRAN EN INGLÉS ELEMENTAL

SOREINI AMANDA RODRÍGUEZ SUÁREZ



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ, D.C.
SEPTIEMBRE DE 2009

DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO QUE
LLEVAN A CABO LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN
LENGUAS MODERNAS QUE SE ENCUENTRAN EN INGLÉS ELEMENTAL

SOREINI AMANDA RODRÍGUEZ SUÁREZ

Trabajo de grado para optar al título de
Licenciada en Lenguas Modernas

Director de tesis
CARLO GRANADOS



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ, D.C.
SEPTIEMBRE DE 2009

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

BOGOTÁ, SEPTIEMBRE DE 2009

A mis padres, Erasmo y Amanda,
y a mis hermanos
quienes con su amor, compañía, fortaleza
y ayuda incondicional me acompañan
en este camino inacabable
hacia el aprendizaje constante.

A Fernando Fetecua,
quien con su compañía y amor
supo brindarme siempre
una voz de aliento.

A mis dos asesores,
quienes con sus consejos me animaron
a seguir esforzándome para lograr
un trabajo final impecable.

A todas aquellas personas quienes
de una u otra forma
contribuyeron para que esto se convirtiera
en un hecho real.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	10
GLOSARIO	13
INTRODUCCIÓN.....	15
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1 SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....	17
1.1.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	26
1.1.1.1 Pregunta principal	
1.1.1.2 Sub-preguntas	
1.1.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	27
1.1.2.1 Objetivo general	
1.1.2.2 Objetivos específicos	
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	28
1.2.1 Estado del arte.....	30
2. MARCO TEÓRICO	
2.1 AUTONOMÍA.....	35
2.1.1 Breve contexto histórico.....	35
2.1.2 Definición.....	36
2.1.3 Autonomía según los documentos de la Universidad.....	38

2.1.4 Aprendizaje independiente	40
2.1.5 ¿Por qué aprendizaje autónomo y no estudio autónomo?.....	42
2.1.6 Niveles de control.....	44
2.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	46
Las estrategias de aprendizaje de O'Malley y Chamot.....	49
2.3 APRENDIZAJE AUTÓNOMO.....	52
2.4 MOTIVACIÓN.....	54
2.4.1 La tarea.....	56
2.4.2 Características de la tarea.....	57
3. MARCO METODOLÓGICO	
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	60
3.1.1 Tipo y diseño de investigación.....	60
3.1.2 Población y tamaño de la muestra.....	61
3.1.3 Instrumentos de recolección de datos.....	62
3.1.3.1 Cuestionario.....	62
3.1.3.2 Análisis tareas.....	63
3.1.4 Procedimiento.....	64
3.1.4.1 Primera etapa “Aplicación del cuestionario”	65
3.1.4.2 Segunda etapa “Recolección de tareas” ...	66
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	
4.1 Cuestionario.....	67
4.1.1 Análisis general por categoría.....	67
4.1.2 Análisis detallado por pregunta.....	71
4.2 Análisis tarea.....	106

Curso A.....	107
Curso B.....	112
4.3 TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	113
5. LIMITANTES.....	115
6. CONCLUSIONES.....	116
7. RECOMENDACIONES.....	121
BIBLIOGRAFÍA.....	123
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS.....	126
ANEXOS.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Motivación	67
Gráfico 2. Estrategias de aprendizaje	68
Gráfico 3. Control sobre el aprendizaje	70
Gráfico 4. <i>Respuestas de la pregunta ¿Cuál es su razón principal para asistir a la clase de inglés?</i>	71
Gráfico 5. <i>Respuestas de la pregunta ¿Participa en clase cuando...?</i>	72
Gráfico 6. <i>Respuestas de la pregunta ¿Cuándo tiene una actividad extra-clase, lo primero que hace es...?</i>	74
Gráfico 7. <i>Justificación de la pregunta precedente</i>	75
Gráfico 8. <i>Respuestas de la pregunta ¿Qué habilidad se le dificulta más en el aprendizaje del inglés?</i>	77
Gráfico 9. <i>Justificación de la pregunta precedente</i>	79
Gráfico 10. <i>Respuestas de la pregunta ¿Qué hace cuando detecta alguna debilidad?</i>	81
Gráfico 11. <i>Respuestas de la pregunta cuando realiza alguna actividad en inglés ¿Se le dificulta seguir las instrucciones?</i>	82
Gráfico 12. <i>Respuestas de la pregunta cuando realiza alguna actividad en la lengua inglesa...</i>	83
Gráfico 13. <i>Respuestas de la pregunta ¿En clase generalmente presta atención?</i>	84
Gráfico 14. <i>Respuestas de la pregunta ¿Qué habilidad se le facilita más en el aprendizaje del inglés?</i>	85
Gráfico 15. <i>Justificación de la pregunta precedente</i>	86
Gráfico 16. <i>Respuestas de la pregunta ¿Qué hace para aprender inglés?</i>	88

Gráfico 17. <i>Profundización de la opción OTRA de la pregunta precedente</i>	91
Gráfico 18. <i>Respuestas de la pregunta ¿Qué hace fuera de clase para practicar el inglés?</i>	92
Gráfico 19. <i>Respuestas de la pregunta ¿Cumple con todas las tareas propuestas por el docente?</i>	94
Gráfico 20. <i>Respuestas de la pregunta fuera de clase ¿Realiza otras actividades aparte de las que designa el profesor?</i>	95
Gráfico 21. <i>Profundización de respuesta afirmativa de la pregunta precedente relacionada con las habilidades de producción y/o comprensión oral</i>	96
Gráfico 22. <i>Profundización de la respuesta afirmativa de la pregunta precedente relacionada con las habilidades de producción y/o comprensión escrita</i>	97
Gráfico 23. <i>Respuestas de la pregunta ¿Cuándo ha realizado una actividad puede saber si ha aprendido?</i>	98
Gráfico 24. <i>Respuestas de la pregunta quince</i>	99
Gráfico 25. Matriz de datos del cuestionario	101
Gráfico 26. Tabla de correcciones acertadas de errores	113
Gráfico 27. Tabla de no corrección de errores	115

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Preguntas de entrevista para las coordinadoras..... de inglés y francés	121
Anexo 2. Encuesta para los estudiantes.....	122
Anexo 3. Cuestionario para lo estudiantes de inglés elemental...	127

RESUMEN

Actualmente, dentro de las instituciones educativas se hace mucha alusión a la autonomía y por extensión al aprendizaje autónomo y la Universidad Javeriana no es la excepción. El presente estudio tiene como objetivo principal indagar y describir las prácticas de aprendizaje autónomo que los estudiantes de inglés elemental de la Licenciatura en Lenguas Modernas de esta Universidad llevan a cabo.

Para alcanzar los objetivos de la investigación se tomaron referentes teóricos que permitieron puntualizar los conceptos clave y el significado que se les dio en la presente investigación. Partiendo de los conceptos planteados en el marco teórico se diseñó un cuestionario para indagar sobre las categorías (la motivación, las estrategias de aprendizaje y la responsabilidad) más relevantes que la autonomía propone, todo esto con el fin de determinar las prácticas de aprendizaje autónomo que los participantes desarrollan. Por otro lado, se observaron y analizaron las características de una tarea asignada por el profesor con el fin de examinar si ésta poseía elementos que permitían fomentar el aprendizaje autónomo. Asimismo, se analizaron los posibles elementos de aprendizaje autónomo que estuvieron presentes en la ejecución de la tarea analizada.

Con el análisis cualitativo de los resultados del cuestionario y el análisis de la tarea, finalmente, se derivaron varias conclusiones, las cuales evidenciaron la presencia de algunas prácticas de aprendizaje autónomo entre la mayoría de los participantes tales como el cumplimiento de tareas propuestas por el profesor, control en el uso de algunas estrategias de aprendizaje cognitivas y meta-cognitivas, control en la auto-evaluación de su proceso, y la motivación intrínseca para aprender inglés, este último rasgo como un primer paso para aproximarse a las prácticas de aprendizaje autónomo.

Palabras clave

Aprendizaje autónomo, autonomía, estrategias de aprendizaje, motivación, prácticas, tareas.

ABSTRACT

This study aims at describing the practices of autonomous learning developed by the students from the Bachelor of Arts in Modern Languages registered in elementary English level. For its development, some theoretical concepts were taken into account, such as the different meanings of autonomy, autonomous learning, motivation, practices and tasks.

According to those theoretical concepts and approaches, it was possible to design a questionnaire divided in three sections in order to investigate the practices of autonomous learning. The first section focused on motivation, the

second on learning strategies and the last one on responsibility. Another technique used was an analysis of a task designed by the teacher.

The data of the questionnaire and the task were analysed qualitatively. From the analysis of data, some conclusions were derived and they showed that certain practices of autonomous learning are developed by most participants. Some of those practices are for example: control on the selection of some learning strategies, control on self-evaluation of learning processes and responsibility for doing learning tasks designed by the teacher.

Key words

Autonomous learning, autonomy, learning strategies, motivation, practices, tasks.

GLOSARIO

Autonomía: Es el estado en el cual el sujeto es plenamente responsable de sus actos y comportamientos en todos los ámbitos de su vida. En el caso específico de la educación, es el estado en el cual el estudiante es completamente responsable de todos los componentes de su proceso de aprendizaje.

Aprendizaje autónomo: Es el tipo de aprendizaje que pretende desarrollar la autonomía. En otras palabras, es el tipo de aprendizaje que le permite al estudiante adquirir el control gradual de su proceso formativo, siendo él el centro de ese proceso y teniendo como orientador al docente.

Estrategias de aprendizaje: Son formas que permiten al estudiante llevar a cabo un aprendizaje más eficaz, descubriendo las dificultades y dándoles posibles soluciones. Son herramientas vitales para desarrollar un aprendizaje autónomo efectivo.

Motivación: Es una variable importantísima que puede modificar el rumbo del proceso de aprendizaje. Puede ser de dos tipos: motivación de aprendizaje o motivación de evaluación. La primera se refiere a las razones propias del estudiante para aprender. La segunda es cuando el estudiante aprende por un elemento que proviene del contexto.

Prácticas: Desde una visión filosófica, las prácticas son el inicio del movimiento. En este sentido, las prácticas están inmersas en el ámbito de la acción y por extensión de los comportamientos. En este estudio, las prácticas incluirán todas aquellas acciones que los estudiantes ejecutan para aprender el inglés.

Tarea: Se tomará como sinónimo de actividad. Por lo tanto, la tarea es una actividad de aprendizaje que demanda hacer uso de ciertas capacidades mentales para alcanzar un propósito.

Auto-dirección: Es importante dejar claro que la auto-dirección no significa lo mismo que autonomía. Aunque estos dos conceptos pueden tener rasgos afines, el primero se refiere, más que todo, a la capacidad global que el estudiante tiene para dirigir su aprendizaje (Benson 2001: 34).

Aprendizaje autodirigido: Es un aprendizaje que no necesariamente se enmarca dentro del ámbito educativo-institucional y además se refiere al aprendizaje que simplemente está bajo la dirección del aprendiz y no de los otros.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la autonomía se ha vuelto una palabra de uso frecuente y como lo señalan varios autores (Holec, 1981; Schwartz, 1973; Dickinson, 1987), en el campo del aprendizaje de lenguas, es empleada para designar responsabilidad. En el caso de la Pontificia Universidad Javeriana, el fomento de la autonomía ha tenido una gran cabida dentro de los diferentes programas que ofrece. Actualmente, en la carrera de Licenciatura en Lenguas Modernas, el desarrollo del aprendizaje autónomo es una tarea que se pretende alcanzar con los estudiantes. Y como estudiante de esta carrera considero que la forma en la que el aprendizaje autónomo concibe el rol del estudiante es adecuada y pertinente con lo que la sociedad actual necesita de los sujetos pertenecientes a ésta.

Teniendo en cuenta que dentro del contexto educativo de lenguas extranjeras el interés por el aprendizaje autónomo ha incrementado porque se ha percibido como una forma alterna y efectiva para que el alumno se instruya de acuerdo a sus necesidades y gustos, la presente investigación intenta describir las prácticas de esta clase de aprendizaje entre los estudiantes de inglés elemental de la PUJ. En este sentido y como primera medida, se expone la situación problemática, la cual se compone de una contextualización que explica el surgimiento del aprendizaje autónomo dentro del ámbito educativo colombiano y después a nivel de la Universidad Javeriana. Posteriormente, se presentan los puntos más relevantes de una entrevista realizada a las coordinadoras de inglés y francés, además las respuestas de una encuesta aplicada a los estudiantes inscritos en segundo semestre de 2008, asimismo presento mi experiencia personal como estudiante. Todo esto con el fin de resaltar la problemática en relación con

las prácticas de aprendizaje autónomo que desarrollan los estudiantes de inglés elemental.

De otro lado, en el apartado del marco teórico se señalan los conceptos y teorías clave que dan sustento a este estudio, y los cuales sirvieron para relacionar los datos obtenidos y darle validez al análisis de estos. De otra parte, en el marco metodológico se describe el tipo del presente estudio, los participantes, aquello que constituye los datos de la investigación y se presenta el análisis de esos datos. Para finalmente dar paso a las conclusiones y recomendaciones que surgen del desarrollo del estudio.

1. 1 SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

En este apartado se expone la problemática relacionada con las prácticas orientadas a desarrollar el aprendizaje autónomo. Se empieza haciendo un recuento de cómo el Ministerio de Educación implementa el aprendizaje autónomo desde un enfoque curricular y se describe la manera como la Universidad aplica ese enfoque. Enseguida, se presentan las respuestas de una entrevista realizada a las coordinadoras de inglés y francés y las respuestas de una encuesta para los estudiantes, todo esto con el fin de tener una prueba diagnóstica para evidenciar la problemática. Finalmente, comparto mi experiencia personal como estudiante para luego dar paso al interrogante de la investigación.

Dentro del campo de la educación, la autonomía se ha convertido en un objetivo del quehacer pedagógico. Formar estudiantes autónomos ha sido uno de los propósitos del Ministerio de Educación Nacional. Este Ministerio, desde hace algunos años atrás, comenzó a interesarse por que las instituciones de educación superior fomenten procesos de aprendizaje autónomo entre sus estudiantes, para lo cual es indispensable que los alumnos destinen parte de su tiempo fuera del salón de clase al estudio y práctica de conocimientos que sean útiles para alcanzar las metas de aprendizaje¹. Por esta razón, en el año 2003, se promulgó el decreto 2566, el cual en su capítulo segundo establece para las instituciones de educación superior incorporar los créditos académicos como la forma para dar cuenta del tiempo total de estudio académico del estudiante.

Este decreto precisa que un crédito académico es equivalente a una hora semanal de contacto directo con el profesor y dos horas semanales de

¹ Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2566 de 2003. capítulo II. Artículo 18.

estudio independiente. El total de este tiempo por semana, es decir tres horas, se multiplica por las semanas académicas que normalmente tienen las universidades, sin contar las dos semanas de exámenes finales, en el caso de la Universidad Javeriana serían 16 semanas. Entonces para calcular la cantidad de horas totales semestrales para una asignatura con un crédito se multiplican las tres horas semanales por las 16 semanas lo cual da como resultado 48 horas totales semestrales, de las cuales 16 serían horas presenciales y las otras 32 serían para el aprendizaje fuera de clase. Sin embargo, lo anteriormente expuesto no significa que las instituciones de Educación Superior no puedan aumentar o disminuir el número de horas presenciales con respecto a las horas no presenciales. Esto se podrá hacer siempre y cuando el programa lo requiera, y en caso de que esto ocurriese, se debe justificar su cambio.

En el caso particular de la Pontificia Universidad Javeriana, esta institución ha venido utilizando de distintas maneras los créditos académicos desde la década de los 60. En el año 1971 se define este término como la unidad que mide cuantitativamente tanto “el número total de horas de estudio, como el tipo de trabajo exigido, grado de dificultad de la asignatura y su importancia dentro del plan de estudios”². Siguiendo esta noción, en el año 1982 el Reglamento del Área Académica establece en su numeral 14 que todos los programas que conduzcan a título académico deben acogerse a los créditos académicos. Pero es hasta el año 2004 que se incorpora el Sistema de Créditos Académicos en todos los programas de la universidad. Así pues, se cambia la concepción del simple crédito como la unidad que mide el tiempo de estudio, a una idea más amplia, la de Sistema de Créditos Académicos. Este sistema se entiende como la serie de criterios que guía la actividad académica de los aprendices³.

² Ibíd. Pág. 3.

³ Ibíd. Pág. 10.

La implementación de un Sistema de Créditos Académicos requiere de un cambio de mentalidad por parte de estudiantes, profesores y directivas. En consecuencia, en el año 2004 se implementa el nuevo currículo caracterizado por la disminución de horas presenciales y por una mayor flexibilidad curricular, lo cual implica más responsabilidad para el estudiante en lo que tiene que ver con su propio proceso académico. La representación de un crédito en 48 horas semestrales, incluyendo las horas presenciales como las no presenciales, se convierte en un hecho real gracias a la ejecución del nuevo plan académico, el cual reduce el número de horas de trabajo en las asignaturas de forma presencial, dejando tiempo disponible para el trabajo independiente y por extensión al tan ansiado aprendizaje autónomo.

Específicamente en cuanto a La Licenciatura en Lenguas Modernas al implementar el nuevo Sistema de Créditos Académicos incorpora simultáneamente el nuevo currículo, antes mencionado, que propone al profesor ser orientador, mediador y promotor del desarrollo integral del estudiante, asimismo ser “facilitador en el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su formación académica”⁴. En relación con el estudiante, éste debe participar activamente y aportar sus conocimientos en clase, “asumir la responsabilidad sobre su aprendizaje implementando técnicas y estrategias”⁵ que le permitan llevar un aprendizaje autónomo cada día más efectivo.

Después de conocer cómo surge el interés de la Licenciatura por promover el aprendizaje autónomo, se realiza una entrevista breve e informal (Ver anexo 1) a las coordinadoras de inglés y francés para que compartan lo que

⁴ Licenciatura en Lenguas Modernas documento del currículo. 2004. pág. 53.

⁵ *Ibíd.* Pág. 52

perciben desde su área en relación con la autonomía de sus estudiantes. A continuación, se rescatan los puntos más importantes de la entrevista, los cuales permiten resaltar el problema relacionado con el aprendizaje autónomo que se espera que los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas desarrollen.

En las entrevistas, las dos coordinadoras concuerdan en que desde su área se propicia el aprendizaje autónomo, a través de actividades para realizar fuera del salón de clase, las cuales exigen destinar tiempo por parte del estudiante para su justo cumplimiento. Sin embargo, afirman que la mayoría de los alumnos no realizan lo solicitado por el docente. Lo anterior me genera algunas inquietudes, por ejemplo: ¿Por qué la mayoría de los estudiantes no realizan las tareas propuestas? ¿Concuerdan las tareas propuestas con las capacidades cognitivas del estudiante? ¿Las tareas propuestas incrementan la motivación del estudiante? ¿Qué hacen los docentes para que los estudiantes cumplan con las actividades? ¿Dentro de clase, se les informa a los estudiantes sobre la importancia del uso adecuado de las horas no presenciales al aprendizaje?

Por otra parte, las dos coordinadoras han notado que los estudiantes se interesan por estudiar cuando un parcial o examen está cerca, lo que demuestra, como dicen ellas, que los estudiantes estudian simplemente por una nota o por un comentario favorable por parte del profesor, o como bien lo diría Tardif (1997) aprenden para cumplir objetivos meramente evaluativos, hecho que posiblemente está estrechamente relacionado con la falta de motivación de aprendizaje.

Existen muchas falencias cuando el estudiante tiene dificultades en una habilidad. Algunos no conocen los recursos físicos y de talento humano que la universidad ofrece para mejorar estos problemas o básicamente no

recurren a éstos por pereza o “falta de tiempo”, siendo ésta última la razón más común entre los estudiantes, señala la coordinadora del área de francés. Situación que ilustra de algún modo la idea de que los alumnos no se preocupan por buscar estrategias de aprendizaje que les colaboren en el mejoramiento continuo de su proceso.

En cuanto a la pregunta ¿Se realiza algún tipo de seguimiento para dar cuenta del trabajo independiente de los estudiantes? Las dos coordinadoras coincidieron en que no existe un seguimiento formal y riguroso que dé cuenta del trabajo independiente de los estudiantes, por lo que sus mismas percepciones pueden estar equivocadas. Esto fue una de las razones que me impulsó a iniciar este estudio para intentar indagar sobre las prácticas de aprendizaje autónomo que desarrollan los estudiantes de inglés elemental de la Licenciatura.

Igualmente, para complementar los resultados de la entrevista y con el fin de tener una visión general acerca de la forma como los estudiantes perciben su aprendizaje, se aplicó una encuesta a 24 estudiantes, 15 del nivel de inglés elemental y 9 del nivel de francés elemental inscritos en el segundo semestre del 2008. En contraste con lo planteado por las coordinadoras, en los resultados de la encuesta, encuentro que cuando se trata de cumplir con las tareas que propone el profesor los estudiantes las cumplen *siempre* o *casi siempre* con un total del 83.4%. Mientras que cuando se refiere a tareas de interés propio solo un 25% *siempre* o *casi siempre* hace más de lo que asigne el profesor. Por lo que se deduce que el porcentaje de alumnos que estudian por interés propio y no por cumplir con el profesor o con el programa es muy reducido.

Para la pregunta relacionada con si conocen los recursos físicos y de talento humano que la universidad ofrece para el aprendizaje de una lengua

extranjera, un 67% de los estudiantes encuestados manifiestan conocer la existencia de esos recursos. Sin embargo, en esta pregunta no se detalla si hacen uso de éstos o no.

Cuando se les preguntó ¿Qué hace cuando tiene alguna dificultad en un tema o habilidad? La gran mayoría respondió que se remiten al profesor para superarla. Esto indica que los alumnos dependen todavía de los docentes y no aprovechan la gran cantidad de recursos físicos de los que la universidad y más concretamente el Departamento de Lenguas ofrece para el aprendizaje de una lengua.

Una de las características que manifiesta un buen estudiante, según Stern (1975), es que busca sus propias estrategias de aprendizaje, sin embargo y siguiendo con la encuesta sólo un 12.5% de los estudiantes encuestados busca *siempre* estrategias para resolver dificultades en su aprendizaje. Por lo tanto, a pesar de los esfuerzos realizados por la universidad, es un porcentaje mínimo de estudiantes el que en realidad busca estrategias de aprendizaje.

Por otro lado, en esta oportunidad que tengo de reflexionar acerca de mi experiencia personal como estudiante, me doy cuenta de que en el momento en que salgo del colegio tengo la concepción de que es el profesor quien coordina mi aprendizaje, razón por la cual al iniciar la universidad continuó con la misma idea y actitud. En cuanto a las clases de inglés y francés observo que como estudiante adopto una actitud pasiva caracterizada por esperar que el profesor cumpla con su labor, es decir, que dicte la clase, proponga ejercicios, corrija y asigne tareas para realizar fuera del aula. Por lo que tiendo a pensar que el docente es el foco del proceso de aprendizaje y esto quizá sea una causa de mi pasividad.

Cuando llego a la universidad tengo la oportunidad de matricularme en el currículum 4. Este currículum tiene como particularidad que las clases de inglés constan de 18 horas semanales presenciales y las de francés de 10 horas semanales presenciales. Asimismo, todas las asignaturas que se toman cada semestre están pre-establecidas y los horarios son inmodificables. En este currículum no se hace alusión al trabajo independiente. En contraste, el currículum 10, al cual me inscribo cuando paso a tercer semestre es sustancialmente diferente. Para la asignatura de inglés se disminuyen a 10 las horas semanales presenciales y se empieza a resaltar la importancia del aprendizaje autónomo. En cuanto a francés, éste cuenta con 6 horas semanales presenciales. Este currículum es mucho más flexible, puesto que no existen asignaturas fijas para cada semestre por el contrario, es el estudiante quien elige las materias para cada período académico.

El cambio del currículum 4 al currículum 10 me genera una gran desorientación, ya que como se acaba de ilustrar, se reducen a la mitad las horas presenciales de inglés y francés. Esta reducción de tiempo se debe a que las horas no presenciales deben ser destinadas al aprendizaje autónomo. Inicío con el currículum 10 sin una explicación en relación con las diversas dimensiones que éste aprendizaje pretende propiciar, tales como el trabajo independiente, la responsabilidad del aprendizaje a cargo del alumno, el aprovechamiento de las horas no presenciales, la forma de usar los recursos físicos, la concepción del profesor como un orientador, entre muchas otras.

Por otra parte, ya estando en el currículum 10, dentro del salón de clase, considero que la ausencia de sensibilización explícita acerca de la responsabilidad que debo adquirir en mi propio proceso de aprendizaje y mi falta de costumbre sobre el aprendizaje autónomo que traía desde el colegio, son dos elementos relevantes que originan mi actitud pasiva como estudiante. Pero más allá de eso, el tipo de aprendizaje que propone Carl

Rogers (1983) caracterizado por disponer de un aprendizaje profundo y perdurable que incluya la totalidad de la persona, es decir su afectividad y su intelecto, no aparece de forma continua mientras estudio inglés y francés. Percibo que no se cuenta con suficientes incentivos para que los estudiantes adoptemos estrategias más efectivas de aprendizaje, como tampoco se nos anima a conocer las estrategias individuales, siendo éstas últimas de vital importancia y conocidas en el campo del aprendizaje de lenguas gracias a la autora Rebeca Oxford (1990) como las estrategias meta-cognitivas que sirven para conocer las condiciones que favorecen el aprendizaje, aprender a auto-regularse y auto-evaluarse.

Durante mis 5 años de estudio, pude notar que los profesores de lenguas extranjeras intentan ofrecer actividades que permiten desarrollar todos esos elementos que suponen el aprendizaje autónomo, pero que yo, como estudiante en los primeros años, no pude explotar adecuadamente por desconocimiento de lo que esas actividades me exigían. Así pues como estudiante, es difícil para mí crear una conexión entre lo que nos exige la universidad: ser autónomos y aprovechar las horas no presenciales para el estudio independiente, y la orientación que recibimos dentro de las clases en relación con nuestro propio proceso de aprendizaje. Adicionalmente, como fui directa testigo de los dos currículos, puedo atreverme a decir que para desarrollar el aprendizaje autónomo en los estudiantes se necesita implementar medidas adicionales a la creación de un nuevo currículo. Se necesita envolver al estudiante en su aprendizaje, explicarle por qué éste es vital y por qué es fundamental emplear las horas no presenciales en el aprendizaje autónomo.

Ahora bien, como futura licenciada en lenguas modernas digo que sin duda es importante que cada individuo fomente su propia autonomía, pero también es cierto que las instituciones de educación juegan un papel crucial, pues

pueden ser promotoras de este propósito. En este sentido, considero que la medida tomada por la Universidad Javeriana, es decir la implementación del currículo 10, debe ser complementada con la labor de los docentes y debe involucrar al estudiante de forma directa. En otras palabras, debemos cuestionarnos sobre lo que se está haciendo para que el estudiante entienda la importancia de destinar su tiempo hacia un aprendizaje efectivo e independiente. Y en el caso del aprendizaje de lenguas, debemos cerciorarnos de que el estudiante controle su proceso y evaluar si somos lo suficientemente explícitos al mostrar los beneficios del aprendizaje autónomo.

De otra parte, la encuesta descrita, como no fue elaborada con la rigurosidad del caso, no permite obtener conclusiones definitivas que demuestren que los estudiantes de inglés elemental no hagan algo para el aprendizaje autónomo. Por el contrario, muestra una falta de información sobre este tema, lo que despierta la necesidad de iniciar una investigación que trate este asunto. De igual forma, si bien las opiniones de las coordinadoras de inglés y francés del departamento nos dan pequeños visos sobre la problemática del aprendizaje autónomo de los estudiantes, no se podría concluir ciegamente que los estudiantes no hacen muchas cosas en términos de aprendizaje autónomo, puesto que es necesario un respaldo investigativo que las sustente. Este hecho conduce a cuestionarse sobre las prácticas encaminadas a incrementar el aprendizaje autónomo que desarrolla el estudiante de primer nivel de inglés.

Es por lo planteado anteriormente que esta investigación pretende ofrecer un diagnóstico y una descripción sobre las prácticas de aprendizaje autónomo que están desarrollando los estudiantes de inglés elemental.

1.1.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACION

1.1.1.1 Pregunta principal

Por lo planteado anteriormente, propongo dar respuesta al siguiente interrogante ¿Cuáles son las prácticas de aprendizaje autónomo que llevan a cabo los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas que se encuentran en inglés elemental?

1.1.1.2 Sub-preguntas

- ¿Qué estrategias de aprendizaje emplean los participantes?
- ¿Existen rasgos de aprendizaje autónomo en la ejecución de tareas?

1.1.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.1.2.1 Objetivo general

Describir las prácticas que los estudiantes, de primer nivel de inglés del primer período lectivo de 2009 de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, llevan a cabo para fomentar su aprendizaje autónomo.

1.1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar y analizar el tipo de estrategias de aprendizaje empleadas por los participantes.
- Identificar y analizar los rasgos de aprendizaje autónomo presentes en la ejecución de tareas.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Los estudios sobre la autonomía cobran hoy en día mayor importancia, debido a que el mundo actual demanda seres independientes y autónomos en sus quehaceres académicos, laborales y personales. La autonomía, por lo tanto, debería ser promovida y profundizada desde las instituciones educativas, lo que significa que allí deberían existir programas de trabajo orientados a cumplir con dicha intención. Igualmente, en la actualidad, se considera pertinente investigar acerca del estado de desarrollo del aprendizaje autónomo dentro del ámbito de lenguas extranjeras para así llegar a tener certeza de su implicación en un aprendizaje efectivo.

Si bien es cierto que en la Pontificia Universidad Javeriana, la implementación del currículo *10* busca que el estudiante adquiera la responsabilidad total de su proceso de aprendizaje, se desconoce si el estudiante asume plenamente lo que implica ser responsable, es decir emplear los recursos físicos para su aprendizaje, participar activamente en su proceso de formación, buscar y descubrir nuevas estrategias de aprendizaje, establecer objetivos propios a corto y largo plazo para dar cuenta del aprendizaje que ha adquirido, y auto-monitorear su proceso. Por lo anterior y para tener la posibilidad de conocer si las medidas tomadas por la universidad están cumpliendo la función para las cuales fueron creadas; es oportuno indagar sobre las prácticas de aprendizaje autónomo que llevan a cabo los estudiantes de inglés elemental para de esta forma adquirir los fundamentos necesarios para realizar un análisis verídico y llegar a conclusiones reales que permitan enriquecer los procesos de adquisición de lenguas extranjeras.

Como es bien sabido el ámbito educativo es una línea investigativa prioritaria para la Facultad de Comunicación y Lenguaje, por lo tanto se espera que la información que provea este estudio pueda generar nuevas medidas y estrategias que garanticen mayor acercamiento al aprendizaje autónomo. En otras palabras, cualquiera sea la situación que se encuentre, esta investigación proporcionará herramientas que permitan a docentes y directivos crear proyectos o programas que optimicen el aprendizaje autónomo entre los alumnos. Porque con base en mi experiencia me atrevo a decir que para que un estudiante llegue a tomar control pleno de su aprendizaje es necesario que existan “espacios de acompañamiento o sensibilización” que le ayuden a descubrir el valor de este tipo de aprendizaje. De esta manera, poco a poco el estudiante irá tomando las riendas de su aprendizaje, por lo que podrá decidir y actuar según lo que considere pertinente para su proceso.

Con referencia al impacto directo de este estudio, se puede decir que crea un llamado tanto a docentes como a profesores para que se interesen por investigar más acerca de este tema (aprendizaje autónomo), que al menos en el ámbito de la PUJ, ha sido poco profundizado y que por su naturaleza, su teoría requiere de ser contrastada con la práctica. Adicionalmente a esto, este estudio tiene un impacto en todas las personas (estudiantes, profesores) que participaron en el desarrollo de esta investigación, pues ésta les ofrece momentos de reflexión de sus prácticas con relación a la enseñanza o aprendizaje, según el caso.

Considero que esta investigación, a parte de valiosa, es necesaria pues contribuirá en la realización de los posibles cambios que la institución debería hacer para garantizar que sus egresados se desempeñen autónomamente en una sociedad, que cada vez más requiere de personas independientes, críticas y reflexivas. Por lo tanto, esta investigación es útil

para saber si los alumnos recién llegados a la universidad conocen su papel protagónico en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés.

1.2.1 Estado del arte

En la búsqueda de investigaciones, se encontró una de varias que se han realizado en el Reino Unido relacionada con la autonomía. Así mismo, en la Pontificia Universidad Javeriana existen algunos trabajos de grado que han tomado como temática la autonomía y/o el aprendizaje autónomo, estos estudios se describen a continuación.

La investigación “Teaching autonomy: Reading groups and the development of autonomous learning practices” realizada por Railton y Watson en el Reino Unido (2005), tuvo como objetivo descubrir el vacío que existe en las prácticas de enseñanza cuando se promueve la autonomía en los estudiantes. Algunas de las conclusiones a las que llegaron fueron que, primero que todo se debe desprender de la mente el modelo de que son los profesores los que enseñan y los estudiantes son los que reciben lo enseñado. Además, desde lo más temprano que se pueda, se debe establecer una cultura de estudio independiente para que los estudiantes puedan afianzarse poco a poco en éste. Y finalmente, si los profesores piden un rol autónomo de sus alumnos, los profesores deben animar y respaldar aquellos comportamientos considerados autónomos.

La investigación precedente demuestra que el papel del profesor es fundamental para desarrollar el aprendizaje autónomo. No obstante, considero que antes de determinar qué se debería cambiar en las prácticas de enseñanza para el fomento del aprendizaje autónomo, sería necesario

conocer qué están haciendo los estudiantes al respecto, con el fin de incorporar nuevas medidas en el trabajo pedagógico. En este sentido, mi investigación es el comienzo de un camino sugestivo sobre los estudios del aprendizaje autónomo dentro del contexto de la carrera de Licenciatura en Lenguas Modernas.

Por otro lado, en el campo de la Universidad, el estudio realizado por Castillo y Aristizábal en el año 2004 titulado “Percepciones de estudiantes y profesores sobre la autonomía en cursos de lengua extranjera de la LLM de la PUJ” intentó encontrar y describir las percepciones tanto de estudiantes como de profesores de la LLM sobre la autonomía presente en los alumnos. Para ello, partieron de la definición de autonomía promovida en los documentos de la universidad, la cual señala que:

“El estudiante javeriano se debe caracterizar por ser agente de su propia formación, la Facultad espera que el estudiante —de pregrado o de posgrado— logre un adecuado desarrollo de sus capacidades como persona en lo individual y en lo social. Esta competencia disciplinaria académica y profesional debe adquirirse simultáneamente con el desarrollo de una actitud crítica, reflexiva, creativa e investigativa que le permita formarse esquemas básicos de vida y mantener abierta su voluntad de indagar y de mejorar sus conocimientos, buscando una mayor libertad socialmente responsable (cfr. Misión y Proyecto Educativo, 11-15).”

Los resultados de las encuestas aplicadas arrojaron que en algunas categorías las percepciones de los profesores y de los estudiantes no son semejantes, mientras que en otras categorías hay una gran similitud.

En la categoría en donde se hallaron semejanzas fue en la del trabajo autónomo. Tanto los estudiantes como los profesores consideran que los primeros tienen un trabajo autónomo caracterizado por ser puntuales con los

trabajos, realizar ejercicios extra-académicos sobre los temas tratados y preparar el tema antes de que sea visto en la clase.

En las categorías que difirieron las percepciones fueron el trabajo en grupo, la participación activa y la elección de carrera. Para la categoría del trabajo en grupo, las percepciones de los profesores son más positivas (86%) que las de los estudiantes (74%). En esta categoría se incluyen ítems como participar y dejar participar a los compañeros y apoyar a los compañeros que tienen dificultades. En la categoría de participación activa, los estudiantes creen ser participativos en clase, mientras que los profesores perciben que en su gran mayoría los alumnos son pasivos frente a sus obligaciones académicas. En la categoría de elección de carrera, los estudiantes consideran que las decisiones que toman dentro de su proceso académico son valiosas para sus aspectos personales y profesionales, hecho que puede contribuir a una mayor motivación y compromiso. En cuanto a los profesores, la gran mayoría concuerda en que la satisfacción que la profesión brinda a los estudiantes no se muestra de forma clara.

Este trabajo lo que concluyó fue que si bien las percepciones, tanto de los profesores como de los estudiantes, pueden estar relacionadas o no con los comportamientos de los mismos estudiantes, lo que sí es cierto es que son una realidad para cada quien y por lo tanto son generadoras de opiniones.

Dicha investigación se relaciona de alguna forma con la presente, puesto que toma como eje principal la autonomía. Sin embargo, se interesa por las percepciones y no por los comportamientos autónomos que los estudiantes pueden demostrar. Por consiguiente, mi trabajo podría considerarse como una continuación de la investigación citada, ya que dicha investigación se encargó de la parte mental o perceptiva de los estudiantes y profesores, mientras que este trabajo se encargará de la parte observable y perceptible

por medio de prácticas y comportamientos concernientes al aprendizaje autónomo de los estudiantes, las cuales serán descritas por los mismos estudiantes.

Otro trabajo significativo para esta investigación fue el realizado por Muete, en el año 2004. La autora realiza el trabajo de grado titulado “Una estrategia pedagógica para guiar al estudiante hacia el trabajo autónomo” con el fin de intentar dar respuesta a los múltiples problemas que ella observó en los estudiantes de primer nivel de francés en cuanto al estudio independiente que estos debían llevar a cabo. Los obstáculos que encontró, fueron por ejemplo, que los estudiantes de primer nivel de francés no conocen lo que implica el estudio autónomo, y por lo tanto tampoco saben técnicas o estrategias que mejoren su aprendizaje. Además los alumnos piden ser acompañados por el profesor incluso fuera del salón de clase. En consecuencia, el objetivo de la investigadora es guiar a los estudiantes hacia una mayor autonomía descubriendo las diversas estrategias de aprendizaje que existen, para que ellos por sí solos decidan cuál o cuáles utilizar dependiendo de los problemas que enfrentan en las habilidades de la lengua.

Después de diseñada una estrategia pedagógica individualizada para cada uno de los estudiantes que participaron en la muestra, teniendo en cuenta sus intereses y sus necesidades, se evidencia un cambio favorable en términos de asumir la responsabilidad con su aprendizaje y además desarrollar la habilidad para reconocer sus fortalezas o sus debilidades en la adquisición de una lengua y emplear las diversas estrategias que existen para mejorar su aprendizaje. Muete (2004) llega a las siguientes conclusiones, los estudiantes tienen voluntad para adquirir un rol activo en su aprendizaje; segundo, para que el aprendiz logre un acercamiento a la autonomía, aún si viene dependiente desde el colegio, se requiere tiempo y se necesita siempre de la orientación del profesor. Tercero, el papel del

profesor es determinante en el camino hacia la autonomía, pues se considera como un guía y acompañante que debe generar la auto-confianza en el estudiante.

Los resultados de dicha investigación apuntan a que si bien la muestra no desarrollaba un estudio autónomo, no era por falta de interés o voluntad, sino por desconocimiento de las exigencias de este tipo de aprendizaje, a saber: uso de estrategias de aprendizaje, responsabilidad en la realización de tareas, estudiar para aprender y no por una nota, entre otros aspectos.

Si bien la investigación de Muete (2004), se centró en la creación de un instrumento para incrementar el aprendizaje autónomo en el contexto de una clase de francés, se demuestra que existe una escasez de reportes investigativos que se hayan preocupado por el aprendizaje autónomo, al menos en el contexto de las clases de inglés de la Licenciatura. En consecuencia, la presente investigación adquiere importancia en el sentido de que describir las formas de aprendizaje autónomo que tienen los estudiantes de la Licenciatura de primer nivel de inglés, como se acaba de ilustrar, no ha sido un tema abordado de forma directa por otros estudios investigativos. Así pues, esta temática será el eje central de mi trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

En el campo de las lenguas extranjeras, el aprendizaje autónomo es un interesante reto para quienes se preocupan por crear herramientas o formas para fomentarlo. Por lo tanto, para describir las prácticas de aprendizaje autónomo, es necesario hacer una revisión de literatura y precisar la terminología clave. A continuación, se presentarán las bases teóricas que sustentan la presente investigación.

2.1 AUTONOMÍA

2.1.1 Breve recuento histórico

El término autonomía, en los procesos educativos, surge alrededor de la década de los 60 a partir de la necesidad de crear un nuevo contexto donde el estudiante se convierta en el protagonista del proceso de aprendizaje, lo que conduce inevitablemente a un cambio de roles del profesor, del aprendiz y de los contenidos. En cuanto al profesor, éste pasa de ser el proveedor de conocimiento a un guía o un orientador; mientras que el estudiante pasa de ser un sujeto pasivo, a comprometerse activamente con su aprendizaje. En lo que respecta al contenido, éste deja de ser el foco de atención en la educación para pasar a ser un elemento de reflexión para el estudiante, lo que después los expertos designarán como “aprender a aprender”. “Aprender a aprender” consiste en adquirir estructuras de pensamiento que posibiliten el aprendizaje a lo largo de toda la vida, es decir, tanto dentro como fuera de la escuela, para intentar, como argumenta Savater (1997) buscar la excelencia, estado que lamentablemente jamás se consigue por completo

Específicamente en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, el término autonomía nace por medio del Proyecto en Lenguas Modernas del Consejo de Europa, el cual se instaura a través del Centro de Investigación y Aplicación en Lenguas (CRAPEL sus siglas en francés). Holec (citado en Benson 2001: 52), director de este centro y considerado uno de los expertos más importantes en el tema, define la autonomía como “la capacidad para responsabilizarse de su propio aprendizaje”. Es a partir de esta época y a partir de la definición de Holec (1981) que diferentes autores asignan definiciones a este término.

2.1.2 Definición

De otra parte, las diversas confusiones que han suscitado las diferentes formas para orientar hacia un aprendizaje autónomo, también se han presentado en la difícil tarea de definir autonomía. A partir de la aparición de este término dentro del contexto de la adquisición de lenguas extranjeras, su definición ha variado dependiendo de la perspectiva desde la que se asuma y por supuesto dependiendo del autor o del enfoque desde donde se hable. Para esta sección, como primera medida, se presentarán las definiciones de algunos autores que por su gran reconocimiento en este campo han sido los ejes principales que han proporcionado fundamentos a diferentes investigaciones, y que en este caso particular retomaré para sustentar el presente trabajo. Luego, se ilustra la definición que se presenta en los documentos de la universidad.

En el libro *La educación del mañana*, Schwartz (1973) plantea que la autonomía es “la capacidad para tomar responsabilidad de sus propios actos”. A partir de esta definición, Holec (1981: 3) precisó que la autonomía

dentro del ámbito del aprendizaje de lenguas es “la capacidad para responsabilizarse de su propio aprendizaje”. Por otro lado, Little (1991) complementa la definición de Holec, indicando que la autonomía es la capacidad de reflexión crítica, de toma de decisiones y de actuar independientemente, con esta definición le agrega una dimensión psicológica al término.

En palabras de Dickinson (1987), la autonomía es la situación en la que el aprendiz es responsable de las decisiones relacionadas con su aprendizaje. De igual forma, emplea originalmente el término “full autonomy” en inglés, que podría ser traducido como autonomía total, para referirse a la situación donde el aprendiz es completamente independiente de los profesores, instituciones o materiales preparados. A mi modo de ver, hablar sobre autonomía total es igual que hablar sobre autonomía solamente, debido a que estos dos términos hacen referencia a un estado último del individuo en donde se es completamente responsable de todos los actos, por lo que hacer ésta distinción no sería muy relevante.

Benson, uno de los autores actuales más influyentes en este campo, ha preferido definir la autonomía como “la capacidad para **tomar control** de su propio aprendizaje”⁶ (2001: 49). Este autor prefiere la palabra control puesto que parece ser más manejable para las investigaciones que las palabras responsabilizarse o encargarse. Para Benson, la autonomía tiene muchas y variadas formas que se perciben a través de los comportamientos o conductas de los estudiantes. Aunque explica que el hecho de que un estudiante tenga cierta conducta autónoma no significa necesariamente que sea autónomo. Además, especifica que la autonomía tiene varios niveles y que no se adquiere completamente, estos niveles son: control sobre el

⁶ La negrita es mía.

manejo del aprendizaje, control sobre los procesos cognitivos y control sobre el contenido del aprendizaje, todos estos niveles se detallarán más adelante.

Sintetizando lo expuesto y retomando a Benson, se podría decir que la autonomía implica que el estudiante tome control de todos aquellos componentes de los que dispone el aprendizaje. El término autonomía, dentro del campo del aprendizaje de lenguas, implica que el estudiante traza sus propios objetivos, decide sobre la forma de aprender por lo que descubre estrategias de aprendizaje que le faciliten su proceso, elige la manera de evaluar su progreso, es crítico con su proceso, lo que equivale a resaltar sus fortalezas y también sus debilidades y hace lo necesario para superar sus debilidades. Como el aprendizaje autónomo surge del deseo del estudiante por aprender y quizá sea el resultado de la voluntad del estudiante y no por una fuerza externa que así lo impone, es preciso señalar que un estudiante motivado desarrollará más fácilmente su propio control sobre su aprendizaje. Más adelante se profundizará sobre este asunto, ya que la motivación será una pieza importante de esta investigación.

2.1.3 Autonomía según los documentos de la Universidad

Como se acaba de demostrar, la autonomía es una palabra que acepta distintas y variadas significaciones, por lo tanto, se hace necesario especificar cuál será el significado que se manejará a lo largo de esta investigación. Para ello, se asumirá como centro al estudiante y se tomarán como base las definiciones presentadas en los lineamientos de la Pontificia Universidad Javeriana como son el *Proyecto Educativo de la Pontificia Universidad Javeriana*, el documento de la *Implementación de un Sistema de Créditos Académicos*, y el *Documento de Currículo de la Carrera de La Licenciatura en Lenguas Modernas*.

En el documento de *Implementación de un Sistema de Créditos Académicos*, la autonomía es entendida como un estado del estudiante que aprende responsablemente, es decir, el estudiante es dueño de su propio proceso académico, por lo que reflexiona, analiza y plantea soluciones acerca de las dificultades que surgen en su aprendizaje. Esta perspectiva específica y precisa de la autonomía en los documentos de la Universidad se asemeja a la definición general que Holec (1981) asignó desde un principio a este concepto.

El *proyecto educativo* de la Javeriana, por su parte, considera como uno de los objetivos de la universidad procurar la formación integral del sujeto con el propósito de alcanzar la armonía de todas las dimensiones de la persona. La formación integral se alcanza propiciando tres aspectos fundamentales el rol activo de cada individuo en su propia formación, el desarrollo de su autonomía y la toma de decisiones responsables. En otras palabras, para el proyecto de la universidad, la autonomía es vista como el camino hacia donde cada individuo íntegro tiende, pero al mismo tiempo como la capacidad que le permite tomar decisiones responsables para todos los aspectos de su vida.

Por otro lado, en el informe *Licenciatura en Lenguas Modernas documento de currículo*, la autonomía es un estado en el cual el estudiante busca estrategias que sirven para identificar sus debilidades y sus fortalezas en el aprendizaje con el fin de mejorar continuamente.

En síntesis de lo planteado en los documentos de la Universidad, la autonomía es percibida en dos momentos. El primer momento tiene como centro al estudiante, allí la autonomía se concibe como un estado en el cual él es agente activo en su formación y por tanto busca el mejoramiento

constante a través de estrategias de aprendizaje. El segundo momento está centrado en el sujeto como individuo perteneciente a una sociedad, allí se concibe como aquello a donde se dirige la persona íntegra para ser capaz de decidir responsablemente buscando el bienestar de la comunidad a la que hace parte.

Sería importante hacer hincapié en que esta concepción de autonomía como un estado es de hecho el objetivo que la educación trata de alcanzar en estos momentos, pero antes de llegar a ese estado tan anhelado conviene recorrer un extenso camino. Pues la relación entre teoría y realidad puede estar lejana.

Con base en las definiciones de algunos autores y la enseñada en los documentos de la universidad, para esta investigación la autonomía se concebirá como un estado en el cual el estudiante es el total responsable de todos los aspectos del aprendizaje. Los aspectos del aprendizaje son: la planificación, el uso de estrategias de aprendizaje, la motivación, la toma de decisiones y la auto-evaluación. El aprendizaje autónomo es el que permite entrenarse para aproximarse a la autonomía.

2.1.4 Aprendizaje independiente⁷

Por la posible confusión que se pueda presentar con la terminología entre aprendizaje independiente y aprendizaje autónomo es menester indicar si estos dos conceptos poseen los mismos rasgos o si por el contrario son diferentes. En la búsqueda de literatura sobre aprendizaje independiente se puede notar que ésta es muy reducida comparada con aquella de autonomía

⁷ <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/policy/cels/el7.html> Chapter VII: Independent Learning. y http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/2_learnth/independent.html Independent learning: some ideas from the literature. Recuperado: 11 de abril de 2008.

y/o aprendizaje en autonomía. En páginas precedentes, se ha precisado la definición, lo que implica y las características de la autonomía, en este apartado se comparará esa información con la del aprendizaje independiente.

En palabras de Kesten (1987) el aprendizaje independiente se refiere a la capacidad de toma de decisión para conocer las necesidades de aprendizaje. Al igual que en la autonomía, en el aprendizaje independiente se habla de grados de independencia. Los diversos grados de independencia están subordinados a factores como la edad y el nivel de destreza en un área específica. A pesar de algunos elementos que pueden variar de individuo a individuo, se habla que un estudiante independiente se identifica por ser responsable y reflexivo, pero principalmente por ser independiente dentro y fuera del contexto escolar a lo largo de toda su vida.

Se puede fomentar el aprendizaje independiente ofreciendo al aprendiz oportunidades de participación, motivándolo por medio de temas o tareas que despierten su curiosidad, su confianza y su auto-concepto positivo. El aprendizaje independiente, afirma Page (1992) se debe concebir como aprendizaje interdependiente, donde se trabaja en conjunto con otros compañeros y/o con el profesor, por lo tanto, el aprendizaje independiente no puede catalogarse como exitoso si se realiza alejado de los demás.

Con base en los documentos de la Universidad en donde se señalan los objetivos del nuevo currículo, el aprendizaje independiente se concibe como el aprendizaje que se lleva a cabo en las horas de no clase pero que aún así necesita del profesor para su orientación. En tanto que el aprendizaje autónomo es el paso siguiente del aprendizaje independiente, esto implica que el aprendizaje puede darse tanto fuera como dentro del aula pero con la

diferencia de que el estudiante adquiere totalmente la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.

Con lo propuesto sobre aprendizaje independiente, se puede apreciar que éste y el aprendizaje autónomo comparten características importantes. Sin embargo, a pesar de sus similitudes, existe una gran diferencia y es que el aprendizaje independiente se practica únicamente fuera del aula. En este sentido, la universidad propone el nuevo currículo como herramienta para fomentar el aprendizaje independiente, es decir para destinar las horas no presenciales al trabajo independiente, y éste a su vez servir como medio para impulsar el aprendizaje autónomo. En este tipo de aprendizaje el espacio físico pasa a segundo plano, ya que lo más significativo es el control absoluto del estudiante sobre su aprendizaje.

2.1.5 ¿Por qué aprendizaje autónomo y no estudio autónomo?

Como lo afirma Freire (1997) “formar es mucho más que adiestrar”, los tiempos en que el educando era concebido como una caja vacía en donde el educador depositaba todos sus saberes y no dejaba lugar al cuestionamiento han quedado atrás. En la educación desde hace algunos años atrás, el papel del estudiante se ha re-concebido y ahora se percibe como el eje fundamental del ámbito académico. Desde esta visión, para esta investigación aprender es más significativo que estudiar, por lo que se hablará de aprendizaje autónomo y no de estudio autónomo, a continuación se explicarán las razones.

Estudiar alude a aspectos conceptuales, esto es ejercitarse para entender o conocer una cosa, como lo señala Castellanos (2008). Entender o comprender algo no significa haber aprendido a utilizarlo o aplicarlo a

situaciones concretas, por lo que el estudiar no necesariamente significará aprendizaje.

Según el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983), aprender significa adquirir destrezas o habilidades, o incorporar información para después usar todo esto en las circunstancias apropiadas. Es necesario explicar que el aprendizaje es un proceso compuesto por dos etapas; la primera se refiere a los procesos –no observables- que suceden en el sistema nervioso del sujeto que aprende; y la segunda etapa es cuando se ejecuta lo aprendido, por lo que es un proceso visible y medible. Debido a que esta investigación intenta indagar sobre las actividades o prácticas de aprendizaje, es la segunda etapa que compone el proceso de aprendizaje la que más nos preocupará, ya que es perceptible y por ende descriptible.

En cuanto al aprendizaje que es el tema que nos atañe en este apartado, de acuerdo con lo planteado en el *Documento del Currículo de la Licenciatura*, “es la construcción propia de un saber teórico o práctico que genera la capacidad de respuesta...” (Pág. 53). Dicho de otro modo, el aprendizaje es un acto individual que se da gracias a procesos mentales representados después en comportamientos, actividades o discursos enmarcados en el paradigma del sujeto.

Asimismo, tomar las riendas del aprendizaje sugiere auto-regularse, ver su propia actuación, ser auto-crítico, en la medida que se evoluciona en el proceso de formación, el sujeto se va dando cuenta de su propio camino y se hace reflexivo ante éste.

En definitiva, la diferencia más notoria de estos dos términos es que estudiar como se refiere a lo meramente conceptual carece de práctica, de acción o de ejecución, elementos de los que el aprendizaje sí goza. La autonomía,

como ya se ha mostrado en páginas anteriores, exige procesos cognitivos pero también actuar, hacer, decidir, planear. Por lo tanto, el mejor acompañante del término autonomía debe ser una palabra que comparta significados similares y que la complemente. En consecuencia, en esta investigación se hablará de aprendizaje autónomo.

Es preciso aclarar que el aprendizaje autónomo se entiende como un “modo de aprender”, a la luz de la teoría de Benson (2001: 110). Este tipo de aprendizaje posee las características de la autonomía arriba mencionadas. En otras palabras, se refiere a que el estudiante ejerce sus capacidades autónomas para conseguir un aprendizaje efectivo. Es preciso aclarar que, hace algunos años atrás, el modelo tradicionalista era el que imperaba, pero hoy en día el sistema educativo deposita toda su confianza en el aprendizaje autónomo para afianzarlo entre sus estudiantes.

2.1.6 Grados o niveles de control sobre el aprendizaje

Para aquellos interesados en el tema, definir y describir la autonomía es una tarea complicada, pero se puede concretar. Después de tener la definición de autonomía, el siguiente paso es establecer los grados de ésta, por lo que es necesario acordar cuáles son los comportamientos y los procesos cognitivos que se consideran ejercen control sobre el aprendizaje.

Los factores sociales como: la clase social, el sexo, la edad, la identidad étnica- factores que intervienen en la actitud frente a la lengua objeto de estudio- (Ellis, 1994: 197-207); y factores individuales como la personalidad y la motivación son elementos influyentes en el aprendizaje y por ende en el desarrollo de la autonomía. A pesar de que existen varios componentes de orden social o individual que influyen en el aprendizaje, se debe reconocer

que los grados del control del aprendizaje se ejercen, de acuerdo con la taxonomía de Benson (2001: 50), en los tres niveles siguientes:

1. **Control sobre el manejo del aprendizaje.** En varias investigaciones realizadas en los campos de educación para adultos, estrategias de aprendizaje y perfil del buen estudiante se han establecido ciertos comportamientos que ejercen control sobre el manejo del aprendizaje. Los comportamientos más representativos en este nivel son por ejemplo: el estudiante destina bastante tiempo al estudio fuera del aula de clase, participa activamente en el proceso educativo, concibe el aprendizaje sin un final, tiene iniciativa, posee un deseo verdadero por aprender, goza de un auto-concepto positivo, aprovecha productivamente su ambiente, entre otros. En otras palabras, poseer control sobre el aprendizaje significa manejar el ambiente coherentemente y a su favor.

2. **Control sobre los procesos cognitivos.** En este nivel se habla del control de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de lenguas. Este nivel lo componen tres elementos cruciales:
 - **La atención** se refiere a la conciencia que se presta al *input* lingüístico, es decir se orienta la conciencia a lo que llama más la atención dependiendo de los intereses y necesidades, y posteriormente se detecta (atención selectiva) lo que es significativo (Villa y Tomlin citados en Benson 2001).
 - **La reflexión** implica una mirada a las situaciones pasadas para decidir acerca de cómo se actuará en el presente. En el aprendizaje de lenguas, la reflexión implica analizar las estrategias empleadas, la producción que se hace en la lengua extranjera, las creencias que se tienen del aprendizaje, en

definitiva del desempeño que se desarrolla en la segunda lengua.

- **Conocimiento meta-cognitivo** se representa a través de los comportamientos que pretenden a) manejar la planeación, b) la organización y c) la evaluación del aprendizaje, indica Benson. “Se especula que los estudiantes que ejercen más control de forma sistemática y efectiva sobre estos tres aspectos son considerados más autónomos” (Benson, 2001). No obstante, Benson aclara que emplear estas tres estrategias no significa que la persona sea autónoma. En este nivel, lo que predomina no es el control sobre el ambiente, sino el control que se ejerce sobre los aspectos del mismo sujeto.

- 3. Control sobre el contenido del aprendizaje.** Este nivel se refiere al control de la determinación de objetivos y aquello que se desea aprender. Por lo tanto, el estudiante concibe el currículo como un programa flexible y modificable a lo largo del proceso. Asimismo, el control sobre el contenido exige negociaciones tanto con el profesor como con los compañeros para fijar las tareas y metas. Con referencia a este nivel, existe un vínculo entre un aspecto del exterior: el contenido, y los intereses y necesidades del estudiante. Según los intereses del alumno se ejercerá cierto control sobre el contenido.

Los tres niveles mencionados son iguales de importantes en el ámbito de la autonomía, y el alumno cuanto más control ejerza sobre éstos, se dirá que es más autónomo. Aparte de estos tres niveles, el uso de las estrategias de aprendizaje es un excelente punto de partida para saber las prácticas de aprendizaje autónomo.

2.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Al existir un gran auge por el concepto de autonomía se despliega un alto número de investigaciones que intentan dar cuenta de las formas en que un estudiante aprende una lengua. Aparte de la gran acogida que adquiere el desarrollo de la autonomía en el ámbito del aprendizaje de lenguas, existen otras tres razones que enmarcan el interés por el estudio de las estrategias de aprendizaje. La primera, es porque se piensa que el uso de las estrategias de aprendizaje es una forma efectiva de conducir al estudiante a un mayor nivel de control sobre su aprendizaje de lengua extranjera (Wenden 1991, Rubin 1982 citados en Cyr, 1996). La segunda tiene que ver con resultados de investigaciones de autores como Hofstede, Reid, Oxford, Brown (citados en Hedge, 2000) quienes han observado a sus propios estudiantes dentro del aula de clase y han evidenciado que cada uno de ellos aprende de maneras distintas, lo que conlleva a pensar que cada uno requiere de estrategias diferentes para aprender. Como tercera razón, la inquietud por tratar de establecer las características de un *buen estudiante* ha dado lugar a cuestionamientos acerca de las técnicas y/o estrategias de aprendizaje.

Es a partir de las tres preocupaciones arriba mencionadas, que se empieza a indagar sobre las estrategias de aprendizaje y a relacionarlas con el aprendizaje autónomo. La estrategia, desde la perspectiva militar se concibe como un “conjunto de maniobras y acciones encaminado a lograr una victoria”⁸. En el campo específico de la educación, se dirá que la estrategia de aprendizaje de lenguas extranjeras es un conjunto de operaciones planeado por el aprendiz para favorecer el logro de objetivos académicos (Cyr, 1996). A la luz de la definición de Cohen (1998) citado en Benson (2001) las estrategias de aprendizaje son “procesos de aprendizaje

⁸ Le petit Robert. Traducción mía.

escogidos conscientemente por el estudiante”. En palabras de Chamot y O’Malley (1994) las estrategias de aprendizaje permiten mejorar no sólo el nivel de las habilidades de producción y comprensión oral y escrita, sino también involucran el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden avanzado como: *monitorear* y *evaluar* la ejecución de una tarea específica o el proceso de aprendizaje en general. Sintetizando lo expuesto las estrategias de aprendizaje para esta investigación se entenderán como las técnicas empleadas conscientemente por el estudiante para favorecer la organización y monitoreo de actividades o tareas académicas con el objetivo de optimizar el aprendizaje de la lengua que lo acerquen al logro de sus propias metas.

En cuanto a la tarea de identificar o clasificar las estrategias de aprendizaje, Stern (1975) fue uno de los primeros en nombrar las estrategias de aprendizaje del buen estudiante, y a pesar de que fue un buen inicio, su tarea fue muy vaga y poco concluyente. Esta labor la continuó más detalladamente Rebecca Oxford (1990), quien clasificó las estrategias en dos grandes grupos: las directas y las indirectas. Dentro del primer conjunto se encuentran las estrategias mnemónicas, las cognitivas y las compensatorias; en el segundo grupo están las meta-cognitivas, las afectivas y las sociales. Por su parte O’Malley y Chamot en el año 1990 realizan su propia clasificación muy bien condensada, la cual se compone de tres grandes grupos a saber: las estrategias meta-cognitivas, las cognitivas y las socio-afectivas.

La clasificación de Oxford (1990) es muy extensa y poco precisa a la hora de relacionarla con la práctica del aprendizaje de lenguas según O’Malley y Chamot quienes argumentan que las estrategias que ella propone no se basan en ninguna teoría del aprendizaje. Por su parte, Cyr (1996) señala que

algunas de sus estrategias –respirar profundo, meditar etc.- llevarían a pensar que cualquier cosa podría convertirse en estrategia de aprendizaje.

A continuación se profundizará acerca de la clasificación de O'Malley y Chamot (1990), puesto que si bien la de Oxford (1990) presenta una extensa lista de estrategias, la de O'Malley y Chamot es más clara y la que más se adapta a los propósitos de esta investigación, puesto que presenta las estrategias más representativas y están estrechamente relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera.

Estrategias de aprendizaje de O'Malley y Chamot (1990)

O'Malley y Chamot (1990), dividen las estrategias en tres grupos, a saber:

- **Las estrategias meta-cognitivas** son las que permiten reflexionar sobre el proceso de aprendizaje para entender las circunstancias y los elementos que lo propician, algunos ejemplos son:
 - la planificación: determinar objetivos a corto y largo plazo.
 - la atención dirigida y selectiva: la primera es ignorar todo lo que puede distraer y concentrarse en la tarea: la segunda es ignorar todo lo que puede distraer para fijarse en aspectos concretos de la actividad. En el caso de niveles principiantes la atención es un factor decisivo, puesto que a este nivel los temas pueden parecer muy densos por lo que se requiere de estar atento en todo momento, argumenta Cyr.
 - la identificación de problemas: reconocer un problema y proponer alternativas de solución.
 - la auto-evaluación: evaluar en general el desempeño y el resultado de ese desempeño de la lengua objeto de estudio.

- el auto-monitoreo: similar a la auto-corrección. Corregirse ya sea en una tarea, una situación comunicativa. Igualmente, verificar el entendimiento o ejecución de una tarea.
 - la auto-gestión: examinar y ejercitar las condiciones que propician el cumplimiento efectivo de una determinada tarea, o las circunstancias que favorecen el mejoramiento de una habilidad.
- **Las estrategias cognitivas** consisten en la relación entre el individuo que aprende y el área objeto de estudio, dentro de esta clasificación se encuentran:
- La repetición: repetir en voz alta una expresión o palabra nueva para memorizarla y posteriormente usarla en un acto comunicativo.
 - La traducción: comprender la definición de una palabra desconocida de L2 a través de la L1 u otra lengua que se conozca.
 - El uso de recursos: saber aprovechar los recursos que el contexto ofrece pero no abusar de ellos, un ejemplo es cuando se usa el diccionario para buscar una palabra desconocida y otra cosa es usarlo siempre que se desconoce una definición, para tal caso la inferencia o la deducción serían la mejor opción.
 - El agrupamiento: crear categorías. En el caso de estudiar vocabulario clasificarlo en: verbos, adjetivos, etc.; o por temas: el transporte, lugares de la ciudad, etc.; o de acuerdo con su función: saludar, aconsejar, etc., es decir organizar lo estudiado de acuerdo con rasgos comunes.
 - La toma de apuntes: escribir las palabras nuevas, los modismos, frases etc. Para que los apuntes sean útiles deben ser revisados (Cyr, 1996).
 - La deducción/inducción: aplicar reglas para entender la lengua meta.
 - La transferencia: usar el conocimiento previo para realizar una tarea.

- La substitución: escoger ciertas palabras u oraciones para ejecutar una actividad.
 - La elaboración: hacer asociaciones, es decir relacionar los conocimientos nuevos con los asimilados previamente, para utilizar aquello que se ha aprendido.
 - El resumen: sintetizar una regla o una tarea de forma oral, mental o escrita.
 - La inferencia: aprovechar un contexto con ciertos elementos dados para deducir aspectos desconocidos. Plantear hipótesis.
- Y finalmente, **las estrategias socio-afectivas** las cuales involucran una interacción con los demás, estas estrategias incluyen:
 - las preguntas de verificación o de aclaración: preguntar por explicación, reformulación o clarificación.
 - el control de emociones: controlar la ansiedad o el estrés, tomar riesgos.
 - la cooperación: trabajar en equipo para alcanzar un objetivo en común, resolver un problema o dar alguna retroalimentación etc. Dentro del enfoque comunicativo el trabajo cooperativo toma cada vez más fuerza.
 - La auto-motivación: darse ánimos cuando se ha realizado exitosamente una tarea.

Los tres tipos de estrategias de aprendizaje mencionados anteriormente se emplean conscientemente como respuesta a situaciones problemáticas de aprendizaje que el sujeto ha descubierto. O'Malley y Chamot (1990) indican que las estrategias de aprendizaje son producto de procesos mentales complejos que pueden estar representados por medio de pensamientos y exteriorizados por medio de comportamientos. Por lo que algunas estrategias pueden ser observables y otras no como plantea Wenden (1991). Asimismo,

implementar estrategias o técnicas adecuadas para su propio aprendizaje es uno de los roles del estudiante, según los documentos de la Licenciatura. En este estudio, las estrategias de aprendizaje que se resaltarán serán las que se deriven de las respuestas de los estudiantes y de los resultados de las tareas, esto independientemente que se empleen de manera consciente o inconscientemente, pues no es el objetivo del presente trabajo determinar si se dan de una u otra forma.

En el desarrollo de la capacidad de toma de control sobre el aprendizaje, las estrategias de aprendizaje adquieren un rol fundamental puesto que en primer lugar, permiten que el estudiante reflexione sobre la manera en que aprende y sea consciente de su estilo de aprendizaje. En segundo lugar, ayudan a que el aprendiz identifique las diversas técnicas que convienen a su estilo de aprendizaje. En consecuencia, para esta investigación el uso de las estrategias de aprendizaje será concebido como un aspecto vital para el desarrollo eficaz del aprendizaje autónomo, ya que permite por un lado, reducir la dependencia del estudiante del profesor, y por el otro, superar las dificultades del aprendizaje. Dicho de otro modo, en ese camino inacabable hacia la autonomía, el alumno es capaz de escoger las estrategias de aprendizaje que le faciliten el cumplimiento de sus propias metas y sensibilizarse sobre sus debilidades y fortalezas.

De igual forma, es importante aclarar que la anterior clasificación de los tipos de estrategias de aprendizaje se detalló, puesto que es útil al momento de saber qué estrategias utilizan los participantes y qué combinación de ellas son empleadas para su aprendizaje del inglés.

2.3 APRENDIZAJE AUTÓNOMO

En este punto, es conveniente recordar que la Pontificia Universidad Javeriana, a través del documento de *Implementación de un Sistema de Créditos Académicos* y el *Proyecto Educativo* de la Universidad, busca impulsar el estudio independiente con la implementación del nuevo currículo y además formar personas responsables y comprometidas que reflexionen, con el fin de lograr sujetos autónomos en todos los ámbitos de la vida social.

De esa forma, sintetizando los referentes teóricos presentados y retomando la información de los documentos de la Universidad, es oportuno dejar claro que para fines de esta investigación se partirá de que la autonomía es la *capacidad del sujeto para tomar control del manejo de su aprendizaje*. Esta capacidad de toma de control está compuesta por varios elementos de control. Control en:

- ★ La identificación de sus propios objetivos
- ★ La planeación
- ★ La toma de decisiones y sus consecuencias
- ★ La participación activa
- ★ La forma de aprender
- ★ La selección de sus propias estrategias de aprendizaje:
 - ★ La elección de los recursos pedagógicos,
 - ★ La auto-evaluación de su proceso,
 - ★ La atención dirigida,
 - ★ Entre muchas otras estrategias.

El aprendizaje autónomo, entonces, se identifica por que el alumno utiliza sus capacidades de *toma de control* para aplicarlas a su proceso de aprendizaje y de esta forma hacerlo cada vez más eficaz. Tanto dentro como fuera del salón de clase, el estudiante que lleva a cabo un aprendizaje autónomo toma la iniciativa con respecto a tareas que le interesen y no

espera a que el profesor le proporcione determinada instrucción, por el contrario ve en el maestro un apoyo y un guía en su proceso académico. No obstante, cuando se inicia el camino hacia la autonomía, la dependencia que el estudiante tiene del profesor es casi inevitable y de cierto modo hasta necesaria. En este sentido, es menester que en el inicio del camino hacia la autonomía, el sujeto directamente interesado por controlar su aprendizaje, en este caso el estudiante de lenguas extranjeras, esté motivado intrínsecamente, pues como lo asegura Tardif (1997), este tipo de motivación es un primer “requisito” para empezar con el aprendizaje autónomo.

Debido a que la motivación, como se acabó de mencionar, es un componente esencial para el desarrollo del aprendizaje autónomo y además por parecer un factor estrechamente ligado al éxito en el aprendizaje de alguna lengua, se hace necesario precisar la definición de este término que se tomará en esta investigación. Antes de profundizar en la definición de motivación, vale la pena anotar que se espera que la naturaleza del estudiante sea estar motivado –es decir que posea la motivación intrínseca- (Davies y Pearse, 2000) o se auto-motive constantemente aún si las situaciones externas son desfavorables. Aunque no por ello, se debe evadir la responsabilidad de la institución, y por lo tanto, del profesor. Por el contrario, es deber de éste ofrecer temas y actividades interesantes y variados que capten la atención e incrementen la motivación del aprendiz.

Como la motivación es fundamental en ese desarrollo de la capacidad de toma de control, debido a que el aprendizaje autónomo requiere de los deseos propios del individuo para ejecutar una tarea o cumplir un proyecto académico, es indispensable aclarar cómo se entenderá la motivación y su relación con el aprendizaje autónomo en esta investigación.

2.4 LA MOTIVACIÓN

Dentro del ámbito educativo, partiendo de la idea de que la motivación estimula el deseo de aprender, lógicamente se podría deducir que un estudiante motivado desearía aprender más que uno que no esté motivado. Para Ellis (1994) existen dos clases de motivación: la integradora y la instrumental. Haciendo el paralelo entre la división de Ellis (1994) con la de Tardif (1997) la motivación integradora es equivalente a la motivación de aprendizaje, y la motivación instrumental es similar a la motivación evaluativa. En cualquiera de las dos divisiones, la primera motivación - integradora para Ellis y de aprendizaje para Tardif-, el alumno se interesa activamente por aprender la cultura y la lengua objeto de estudio, este interés proviene de un deseo interior por aprender. Con referencia al otro tipo de motivación –instrumental para Ellis y evaluativo para Tardif- para aprender o ejecutar alguna tarea el estudiante siempre está a la espera de un estímulo exterior (ya sea una nota, un reconocimiento por parte del profesor, entre otros). En el caso de que se suspenda el estímulo o la recompensa el esfuerzo baja por parte del estudiante.

De otro lado, a la luz de lo que expone Tardif (1997), la motivación que el estudiante posee está estrechamente ligada con el interés que el sujeto le ponga al proceso de formación. Por lo tanto, un estudiante motivado se preocupará por buscar estrategias que permitan un mejor desenvolvimiento y ejecución de las tareas en el campo del aprendizaje.

La percepción de la tarea por parte del estudiante viene también subordinada a la motivación que éste tenga. Es decir, un estudiante motivado por aprender, tiene mayor probabilidad de alcanzar los objetivos de una tarea y tomará más riesgo en el proceso de ejecución de ésta aún si no posee las capacidades que la tarea demanda. Por consiguiente, la planeación, los

pasos por seguir y las estrategias que requieren ciertas tareas de aprendizaje serán, como lo señala Tardif (1997) tenidos claramente en cuenta por el estudiante motivado que desea alcanzar efectivamente unos objetivos de aprendizaje. Es por esto que la motivación se encuentra dentro de un sistema meta-cognitivo que supone la responsabilidad del alumno en las “etapas” de ejecución, logros o fracasos (Tardif, 1997), identificación de problemas, entre otros. En otras palabras, el alumno asume el mando de lo que implica aprender y reflexiona sobre las circunstancias que propician el proceso de aprendizaje.

El vínculo entre estrategias de aprendizaje y motivación, surge antes de la ejecución de una tarea, entonces el estudiante motivado analiza meticulosamente los pasos que debe seguir para lograrla y de esta forma selecciona las estrategias que permitan realizar de forma completa todas las etapas de la tarea y así culminarla satisfactoriamente. Igualmente, Tardif asevera que en la ejecución de tareas, los estudiantes motivados por aprender, tomarán muchos más riesgos que aquellos que aprenden simplemente por objetivos de evaluación. Tomar riesgos se entiende como enfrentarse a una situación de aprendizaje sin tener la certeza de si está bien o mal.

Desde la órbita del aprendizaje autónomo, asumir un proceso de formación responsablemente sugiere estar comprometido y motivado, por lo que Ellis considera que la motivación es un agente activo para prever el logro del aprendizaje. Por consiguiente, se puede afirmar que estar motivado puede facilitar el aprendizaje autónomo ya que existen el compromiso, la responsabilidad y los deseos de hacerlo.

En síntesis, la motivación es un elemento decisivo en el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes, y en consecuencia en el empleo de estrategias de aprendizaje y en la elaboración cabal de tareas.

2.4.1 La tarea

Es importante enfatizar que en la sociedad actual la autonomía es uno de los objetivos principales de la educación. Si bien, pretender tener estudiantes autónomos de un día para otro es casi una utopía, quizá el aprendizaje autónomo sea una manera para aproximarnos a ese objetivo. En este sentido, como lo señala Allwright (1981) desde un enfoque comunicativo, la tarea es un excelente estímulo para aprender, por lo que puede ser también una manera efectiva para acercar a los alumnos al aprendizaje autónomo. Entonces, es menester precisar qué se entenderá por tarea para este trabajo.

Para esta investigación, la tarea podrá concebirse como sinónimo de actividad extra-clase, es decir se entenderá como un ejercicio que se realiza fuera del salón de clase. De igual forma, la tarea es una actividad que insta a hacer uso de las capacidades cognitivas del estudiante con el fin de conseguir un objetivo de aprendizaje. Es importante aclarar que la tarea puede ser asignada por el profesor, o bien el estudiante puede buscarla por su propio interés.

Tanto en los pasos previos a la ejecución de una tarea como en el resultado de ésta, se puede notar si existen elementos de autonomía presentes en el estudiante. Dependiendo de los pasos que siguió, de los aspectos sobre los que indagó y de la manera en que realizó la tarea existen aspectos claves

que nos indican la presencia o ausencia de conductas autónomas en el estudiante.

2.4.2 Características de la tarea

Para que una tarea realmente cumpla con objetivos tendientes a desarrollar el aprendizaje autónomo entre los estudiantes conviene que cumpla con ciertos requisitos.

Primeramente, según Tardif (1997) el estudiante debe conocer los aspectos que el profesor tendrá en cuenta para evaluar la tarea. Dicho de otro modo, cuando el estudiante conoce el para qué y el por qué de la realización de una tarea, el aprendizaje será más significativo y profundo. De igual manera, cuando en las etapas de realización de la tarea hay un acompañamiento del profesor y se da una evaluación formativa y no una evaluación final, es posible que el estudiante se muestre más comprometido, que en el caso contrario.

La tarea también debe ser atractiva, es decir, ésta debe captar la atención e interés del estudiante. Una tarea que despierte el interés del estudiante también despertará su motivación que se representará en el compromiso, persistencia y participación en la ejecución de la tarea, como alude Tardif. Pero más allá de que la tarea despierte el interés, es indispensable, como ya se dijo, que el estudiante conozca para qué será útil esa actividad. Luego, la realización de la tarea deberá servir para fines comunicativos reales, como lo sugiere el enfoque comunicativo.

Asimismo, la tarea deberá referirse a la aplicación de conocimientos que el estudiante adquirió previamente, y poder vincular esos conocimientos previos

con los conocimientos nuevos. Watkins (1984, citado en Tardif) señala que si el estudiante sabe que tiene poder sobre su aprendizaje, entonces optará por percibir la información de la tarea de manera productiva y útil para su proceso de adquisición de conocimientos.

Como se dijo en el apartado de la autonomía, el alumno se convierte en el protagonista de su proceso y el profesor pasa de ser el poseedor del conocimiento a un orientador y guía. Sin embargo, según lo que se ha señalado en cuanto a la tarea y sus características, es evidente que el docente tiene una labor clave por desempeñar para fomentar procesos de aprendizaje autónomo. Las actividades ofrecidas por los profesores deben ofrecer objetivos explícitos y coherentes con las capacidades de los estudiantes.

3. MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se definirá el tipo de investigación y la metodología que se aplicó en el desarrollo de este trabajo.

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

3.1.1 Tipo y diseño de investigación

Este trabajo pretende llevar a cabo una investigación diagnóstica de carácter descriptivo porque intenta indagar sobre los hechos actuales relacionados con las prácticas de aprendizaje autónomo que desarrollan los estudiantes de nivel elemental de inglés de la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. En esta investigación los datos los constituyen, primero, las respuestas y descripciones que los mismos estudiantes interrogados hacen de sus propias prácticas de aprendizaje, y segundo, los resultados que presentan estos mismos estudiantes de tareas asignadas por el docente. En este sentido, esos datos proveerán información valiosa que será utilizada para recrear e interpretar las prácticas de los participantes y así dar respuesta a los interrogantes de esta investigación.

En cuanto a la forma de análisis de los datos, esta investigación es cualitativa, pues pretende “producir datos ricos en información” (Patton, 1990) que permitan averiguar la problemática tratada. Se escogió este método de investigación, ya que intenta descifrar y describir los comportamientos por medio de las manifestaciones de la muestra concernientes al aprendizaje autónomo. Las conclusiones serán derivadas del vínculo que se haga entre el análisis de los datos y las bases teóricas.

3.1.2 Población y tamaño de la muestra

Para esta investigación, la población corresponde a los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana del primer período académico de 2009. La población se limitó únicamente a los alumnos de primer semestre porque se cree que son individuos que, en su gran mayoría, se enfrentan por primera vez a una experiencia de estudios profesionales relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Con el fin de obtener resultados representativos, la muestra que interviene está conformada por 22 estudiantes en total inscritos en inglés elemental en el primer semestre del año 2009. 12 se encuentran en uno de los dos cursos de inglés elemental y los otros 10 en el otro curso. Todos los 22 estudiantes de la muestra se encuentran inscritos en la carrera de Licenciatura de Lenguas Modernas. En estos dos cursos de inglés había también estudiantes que no pertenecían a la carrera de Lenguas Modernas, por lo que no se tuvieron en cuenta en la recolección de los datos. Antes de iniciar la recolección de cualquier tipo de dato, se pidió a los estudiantes su participación voluntaria y se les informó que los datos que ellos iban a proporcionar serían usados con propósitos exclusivamente académicos.

Para la elección de la muestra se empleó el muestreo intencional, ya que se escogieron las personas según una tipicidad con base en las necesidades propias de esta investigación. En este punto es importante aclarar que no se seleccionaron los estudiantes de primer nivel de francés como muestra, ya que cuando entran a ese nivel, han pasado como mínimo por dos cursos de inglés, por lo que ya no se concebirían como “nuevos” en el aprendizaje de

lengua extranjera. Por lo tanto, escogerlos no concordaría con el objetivo de la presente investigación.

3.1.3 Instrumentos de recolección de datos

Para el correcto desarrollo del presente estudio se emplearon como instrumentos un cuestionario y el análisis de documentos, que en este caso consistían en una tarea. A continuación, se detallan con más claridad.

3.1.3.1 Cuestionario

Con el propósito de alcanzar el objetivo del presente trabajo investigativo se diseñó un cuestionario (Anexo 3) que diera cuenta de los comportamientos de la muestra relacionados con lo que la Pontificia Universidad Javeriana busca en sus documentos institucionales: el aprendizaje autónomo como rasgo indispensable entre sus estudiantes basado en las estrategias de aprendizaje y modelado por una variable: la motivación. Como lo afirma McMillan (2005: 292) el cuestionario permite conocer y deducir, entre otros aspectos, las conductas y comportamientos de las personas, lo que facilita la descripción de características de una población.

El cuestionario fue escogido para este estudio como instrumento porque es una forma adecuada para recolectar las opiniones de los estudiantes que proveerán información indispensable para inferir las prácticas de aprendizaje autónomo que estos llevan a cabo. El diseño del cuestionario estuvo compuesto por varias fases de corrección. Por lo tanto, el cuestionario diseñado antes de que fuera aplicado a la totalidad de la muestra, fue sometido a una prueba piloto para verificar si las preguntas eran claras y no

presentaban ambigüedades. Esta prueba piloto estuvo compuesta por 4 personas de diferentes edades y ocupaciones, pero con la característica común de estar estudiando inglés como lengua extranjera. En esta prueba se corrigieron varias falencias de redacción, ambigüedad y organización de las preguntas para después obtener la versión final del cuestionario.

El cuestionario está dividido en tres secciones, cada una de ellas se encarga de descubrir un ítem. La primera sección identifica el tipo de motivación del estudiante, esta parte constará de tres preguntas cerradas de múltiple opción con única respuesta, la última exige una breve justificación de la selección. La segunda parte está dirigida a establecer qué clase de estrategias meta-cognitivas y cognitivas son empleadas por los estudiantes, se compone de ocho preguntas cerradas, de las cuales siete tienen múltiple opción con única respuesta, y la otra es de múltiple opción con múltiples respuestas. Finalmente, la sección tres se centrará en descubrir directamente los otros componentes del aprendizaje autónomo (responsabilidad, proponerse objetivos), también con cuatro preguntas, cuatro de ellas son cerradas con múltiple opción y única respuesta. La otra es cerrada con respuesta dicotómica de sí o no y requiere de una justificación. Todas las preguntas están enunciadas en primera persona del singular con el objetivo de que el estudiante se sienta identificado y conteste según su comportamiento como estudiante. En este punto, es necesario aclarar que si bien técnicamente los cuestionarios formulan preguntas directas, para el presente estudio el cuestionario propone situaciones concretas y comunes en el aprendizaje de una lengua extranjera que implícitamente llevan una pregunta.

3.1.3.2 Análisis de tareas

El objetivo principal del análisis de las tareas es examinar si los objetivos de la actividad fomentan de algún modo el aprendizaje autónomo y si el resultado entregado por el estudiante concuerda con los objetivos propuestos. Además, de acuerdo con el resultado que el estudiante entregó se deducirán las posibles estrategias de aprendizaje que fueron empleadas para esa ejecución, también se deducirán los posibles recursos físicos que fueron utilizados, cuáles fueron los problemas que se presentaron y cuáles fueron las soluciones que los participantes propusieron. Dicho de otro modo, se analizará si el estudiante fue capaz de ejercer el control suficiente en los aspectos que la ejecución de la tarea requería.

3.1.4 Procedimiento

Con el fin de obtener información más profunda y exacta sobre las prácticas de aprendizaje autónomo de la muestra, esta investigación constará de dos “momentos”. Como primer paso, se aplicará el cuestionario diseñado para que sea contestado por la muestra con el fin de averiguar en un período determinado de tiempo si la muestra desarrolla prácticas de aprendizaje autónomo evidenciado primordialmente por dos factores clave. Por un lado, las estrategias cognitivas y meta-cognitivas –las estrategias vistas como componentes esenciales del aprendizaje autónomo- empleadas por estos individuos, teniendo en cuenta la motivación como variable; y por el otro lado, la toma de control sobre los otros componentes de este aprendizaje como conocer la forma de aprender, trazarse objetivos y ser responsable.

En el segundo momento, se observarán algunas de las tareas realizadas por los estudiantes para comparar y contrastar con las respuestas del cuestionario. En estas tareas se pretende averiguar las características de la tarea, el objetivo de la misma y cuáles fueron los resultados que presentaron

los alumnos. En este sentido se podrá indagar sobre los elementos presentes relacionados con el aprendizaje autónomo y las estrategias de aprendizaje.

3.1.4.1 Primera etapa “Aplicación del cuestionario”

En cuanto al cuestionario, éste se aplicó terminando el segundo tercio del semestre, esto con el fin de que los estudiantes hubieran tenido vivencias en el aprendizaje del inglés. Se entregó de forma presencial a los estudiantes de la muestra; antes de que fuera entregado, se pidió la colaboración voluntaria de cada uno de los estudiantes, además se les informó el objetivo de la investigación y se hizo énfasis en la importancia de que las respuestas fueran sinceras y que reflejaran sus comportamientos como estudiantes de inglés. Asimismo, se les pidió que leyeran cuidadosamente las instrucciones. Se notó sustancialmente la disposición de los estudiantes de la licenciatura que asistieron el día de la aplicación. Responder el cuestionario tomó aproximadamente 20 minutos y no hubo ningún tipo de pregunta o duda. Al recoger los cuestionarios se verificó que todas las respuestas hubieran sido respondidas y justificadas las que así lo exigieran. El cuestionario que tuviera preguntas a las que les faltara información era de nuevo devuelto al estudiante para que lo completara.

Luego de haber obtenido los cuestionarios respondidos, se procedió a tabular los datos de forma manual, para después organizarlos y sistematizarlos en gráficos. Después, los datos fueron analizados cualitativamente de forma general.

3.1.4.2 Segunda etapa “Recolección de tareas”

Por medio de mensajes electrónicos se informó a los profesores de los dos cursos de inglés elemental sobre la necesidad de aplicar el cuestionario de esta investigación y la recolección de algunas tareas. Antes de la aplicación del cuestionario se pudo tener un contacto más directo con los docentes en donde se les explicó el objetivo de la investigación y lo que se pretendía con la segunda fase del trabajo que era el análisis de las tareas recolectadas. A pesar de que a los dos docentes se les informó y se les explicó lo que se iba a hacer con las tareas, la recolección de éstas no se pudo concretar en un curso. Con la tarea recolectada de un curso, se procedió a examinarla de acuerdo con dos categorías, la primera los rasgos relacionados con el aprendizaje autónomo en la ejecución de la tarea y como segunda categoría los elementos del aprendizaje autónomo que estuvieron ausentes. Posteriormente, con los resultados analizados del cuestionario y las tareas observadas, se procedió a triangular los datos de estos dos instrumentos con los datos arrojados por las entrevistas y la encuesta realizadas en la prueba diagnóstica.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta etapa se analizaron los datos recolectados del cuestionario aplicado. En el primer análisis, que fue de forma global, se tuvieron en cuenta las tres categorías: la motivación que los estudiantes tienen para estudiar inglés, el uso de estrategias cognitivas y meta-cognitivas, y el control propiamente dicho sobre el aprendizaje. En el segundo análisis, que es mucho más detallado y profundo, se examina cada pregunta separadamente. Posteriormente, se analizaron las tareas.

4.1 CUESTIONARIO

4.1.1 Análisis general por categoría

Gráfico 1. Motivación

Tipo de Motivación 1. Intrínseca (Requerimiento necesario para iniciar un aprendizaje autónomo)	<ul style="list-style-type: none">• Aprender la lengua y la cultura inglesa	Todas estas razones surgen de la voluntad del sujeto, por lo que se evidencia una motivación intrínseca, o lo que es lo mismo una motivación de aprendizaje.
	<ul style="list-style-type: none">• Participa voluntariamente en clase	
	<ul style="list-style-type: none">• Cuando tiene una tarea averigua las respuestas por cuenta propia	
2. Extrínseca	<ul style="list-style-type: none">• Participa cuando el profesor se lo solicita.• Cuando tiene una tarea, lo primero que hace es averiguar las respuestas preguntándole al docente.	Estas respuestas evidencian que estos comportamientos surgen de aspectos exteriores a la persona, lo que hace pensar que se posee una motivación extrínseca, o lo que es lo mismo una motivación evaluativa.

En el análisis de los resultados de las tres primeras preguntas que intentaban conocer el tipo de motivación que los participantes poseen, se encontró que todos ellos tienen razones propias para aprender inglés. Las respuestas tales como que aprende inglés para aprender la lengua y su cultura o porque quiere trabajar en un país de habla inglesa, etc. hacen parte de los deseos propios del sujeto y que son representados en aspectos externos.

Así mismo, la motivación intrínseca en estos estudiantes se evidencia en que una gran mayoría se interesa por participar en clase cuando ellos lo creen conveniente y cuando se sienten seguros para hacerlo. Hasta aquí se puede afirmar que estos participantes, quienes están motivados internamente, tienen más posibilidades de comenzar a desarrollar un aprendizaje autónomo.

Gráfico 2. Estrategias de aprendizaje

Estrategias de aprendizaje (componentes esenciales del aprendizaje autónomo)	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias cognitivas - Traducción - Uso de recursos - Repetición - Deducción 	Estos estudiantes son capaces de usar estas dos clases de estrategias en su aprendizaje del inglés con el fin de enfrentar y afrontar las diferentes situaciones que significa aprender una lengua.
	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias meta-cognitivas - Auto-monitoreo - Auto-evaluación - Atención dirigida y selectiva - Solución de problemas 	

Hay una gran variedad de estrategias de aprendizaje de las cuales los estudiantes, ya sea conciente o inconcientemente, aprovechan y emplean

para su aprendizaje del inglés. Las estrategias meta-cognitivas más empleadas son por ejemplo:

- El auto-monitoreo, esta estrategia la usan en la detección de problemas, los cuales dificultan el desarrollo de alguna habilidad en la adquisición de la lengua.
- La identificación de problemas, la emplean para proponer alternativas de solución a los problemas detectados y les ayuda a escoger la opción que consideran más conveniente para cada uno.
- La auto-evaluación, la usan para darse cuenta de la calidad del desempeño en la lengua objeto de estudio.
- La atención dirigida y selectiva, la usan para entender ya sea lo que el docente explica o lo que una actividad requiere en su ejecución.

Dentro de las estrategias cognitivas que estos participantes emplean con mayor regularidad, se encuentran las siguientes:

- La traducción
- El uso de recursos
- La deducción
- La repetición

Estas estrategias las utilizan principalmente para desarrollar la habilidad de comprensión oral, dejando sin ejercitar tanto las otras estrategias de aprendizaje, como las otras habilidades de la lengua.

Este estudio resalta y describe las estrategias de aprendizaje que estos participantes emplean en su aprendizaje del inglés, las estrategias que se han descrito, se han podido establecer gracias a las respuestas que los estudiantes dieron en el cuestionario. Esto demuestra que ellos son concientes de cómo actúan y de cómo reaccionan a las diferentes situaciones de aprendizaje, es decir, son concientes de sus prácticas, y aunque esto no hace parte del propósito principal de este estudio, sí sería

conveniente que estudios futuros se encarguen de determinar si los estudiantes son conscientes de que aquellas prácticas o actividades que llevan a cabo constituyen estrategias de aprendizaje.

Gráfico 3. Control sobre el aprendizaje

<p>Control sobre el aprendizaje (otro componente esencial del aprendizaje autónomo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidad <table border="1" data-bbox="662 716 1013 936"> <tr> <td data-bbox="662 716 837 936">Cumple las tareas asignadas por el profesor</td> <td data-bbox="837 716 1013 936">Realiza tareas de su propio interés</td> </tr> </table>	Cumple las tareas asignadas por el profesor	Realiza tareas de su propio interés	<p>El control sobre el aprendizaje puede verse reflejado de muchas maneras dependiendo del sujeto. Concretamente con estos participantes, ellos controlan su aprendizaje por medio del cumplimiento oportuno de sus deberes y además de la realización de tareas de aprendizaje de su interés. Igualmente, se evidencia que hace falta más control sobre la proposición de sus propios objetivos, pues para ellos alcanzar los objetivos de la tarea es lo más importante.</p>
	Cumple las tareas asignadas por el profesor	Realiza tareas de su propio interés		
<ul style="list-style-type: none"> Objetivos de la tarea. 				

Es considerable la cantidad de estos participantes que ejerce control y responsabilidad sobre su aprendizaje del inglés. Esta responsabilidad se evidencia en el cumplimiento de los trabajos propuestos por el docente, y además por la realización de actividades del interés propio del estudiante. Estas actividades que los estudiantes realizan por su propio deseo benefician primordialmente la habilidad de comprensión oral, dejando en segundo plano

las otras habilidades que son igual de importantes para el completo dominio de cualquier lengua.

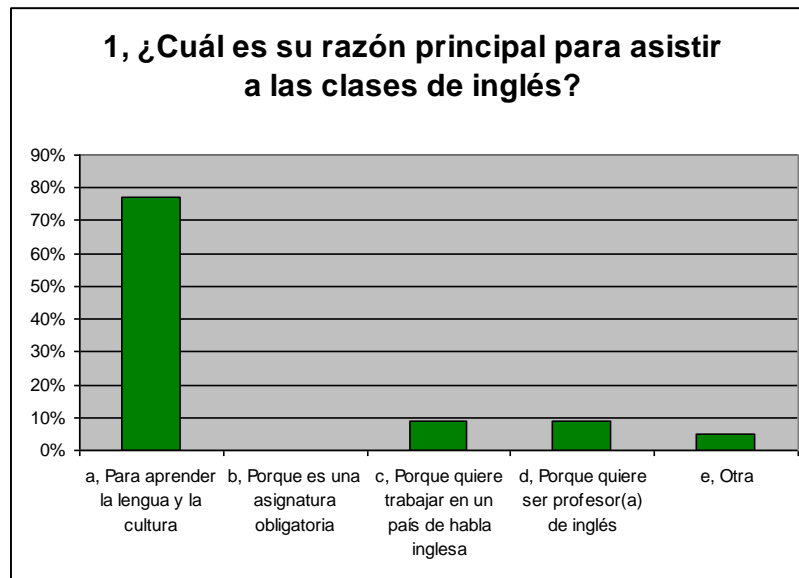
Además de esto, estos estudiantes llevan un rol activo representado en la participación voluntaria en la clase. Sin embargo, hay algunos participantes que participan únicamente cuando el docente se lo solicita, situación que refleja un grado considerable de dependencia en relación con la toma de decisión para disponer de su propio proceso educativo.

En cuanto a otro factor del control sobre el aprendizaje, que es el trazarse sus propios objetivos, se notó que la mayoría de los participantes no se interesa por proponer sus objetivos de aprendizaje y se limitan a aquellos que ofrece la actividad por realizar o aquellos que el docente planifica.

4.1.2 Análisis detallado por pregunta

PREGUNTA 1

Gráfico 4. *Respuestas de la pregunta uno*



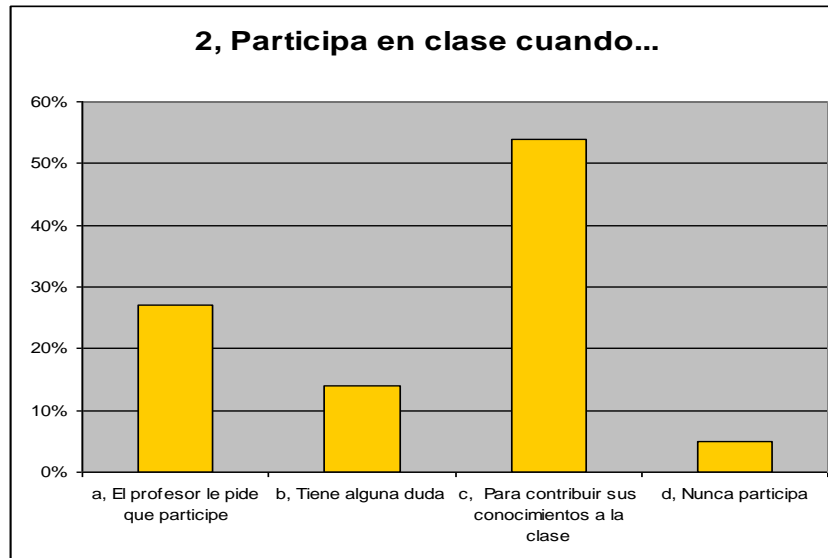
Frente a la pregunta ¿Cuál es su razón principal para asistir a las clases de inglés? todas las respuestas apuntaron a que los estudiantes están aprendiendo inglés por motivaciones intrínsecas, es decir por interés propio y no por un aspecto del ambiente que los impulsa a aprender. Más de la mitad de los estudiantes (77%) afirmaron que asisten a las clases de inglés para aprender la lengua y la cultura. Mientras que los otros estudiantes aseveraron que era para ser profesores de inglés (9%), trabajar en un país de lengua inglesa (9%) o para viajar (5%, opción “Otra”).

Poseer razones internas para aprender inglés es un primer paso firme para llevar a cabo un aprendizaje exitoso caracterizado por aprender mucho y aprender bien lo que se aprende (Knowles, 1975), ya que el compromiso por aprender responde a gustos, intereses y necesidades propias del sujeto. Por lo tanto, desde una primera mirada, los participantes están motivados intrínsecamente para aprender inglés lo que puede repercutir en el empleo de formas efectivas de aprendizaje y en el interés que el alumno le ponga al proceso de formación. De esta pregunta también se puede inferir que los estudiantes estudian inglés primordialmente para aprender, en segundo

plano quedaría aprender por una nota o por una aprobación del profesor que de acuerdo con la teoría sería la motivación evaluativa.

PREGUNTA 2

Gráfico 5. *Respuestas de la pregunta dos*



En esta pregunta que intenta indagar sobre la participación en clase, el 54% asevera participar cuando quiere contribuir sus conocimientos a la clase. El 27% de los alumnos señala que participa cuando el profesor pide que participe, otro 14% participa cuando necesita resolver alguna duda. Un 5% dice no participar en ningún momento de la clase.

En contraste con la pregunta número 1, en esta pregunta se observa que una cantidad considerable, el 27% de los estudiantes, participa por un pedido exterior que en este caso proviene del profesor. En esta situación en la que el alumno participa cuando el profesor pide que participe, pueden no estarse dando procesos de aprendizaje autónomo, pues, la participación debe darse

voluntariamente para contribuir experiencias, opiniones y conocimientos que aporten a la clase.

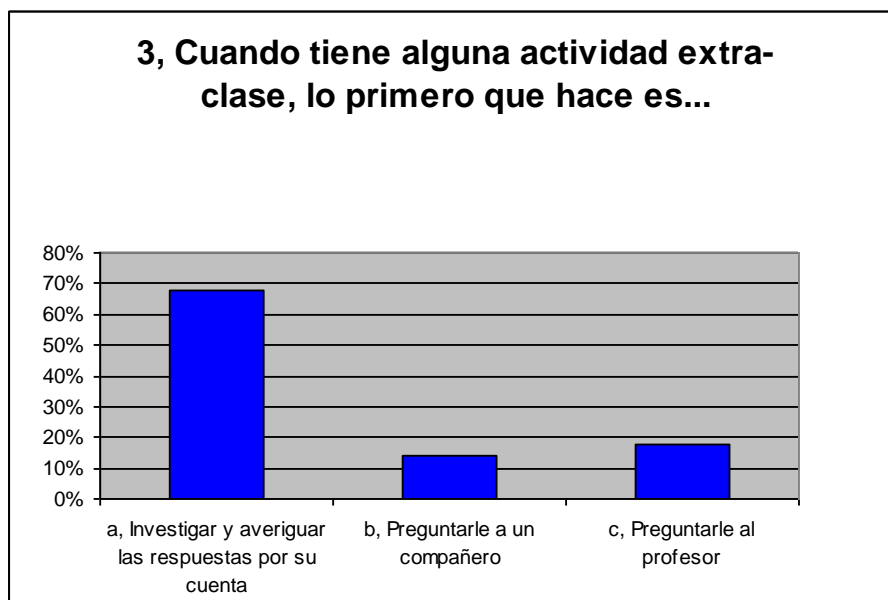
Si bien, resolver las dudas o inquietudes que surgen a raíz de lo tratado en clase es altamente importante, también es cierto que limitar la participación solamente a cuando se tiene alguna duda es poco deseable, ya que un estudiante que tienda hacia el aprendizaje autónomo debe procurar participar activamente en todo momento de su aprendizaje, esto incluye el aula de clase.

Por otro lado, es rescatable el gran porcentaje que participa de manera voluntaria. En este sentido, se puede afirmar que más de la mitad de los participantes participa en clase cuando desea compartir sus conocimientos y vivencias con sus compañeros y con el profesor. Esta alta participación en clase voluntaria permite afirmar que esta práctica de aprendizaje autónomo se encuentra presente en la mayoría de los participantes.

PREGUNTA 3

Gráfico 6. Respuestas de la pregunta tres

3, Cuando tiene alguna actividad extra-clase, lo primero que hace es...



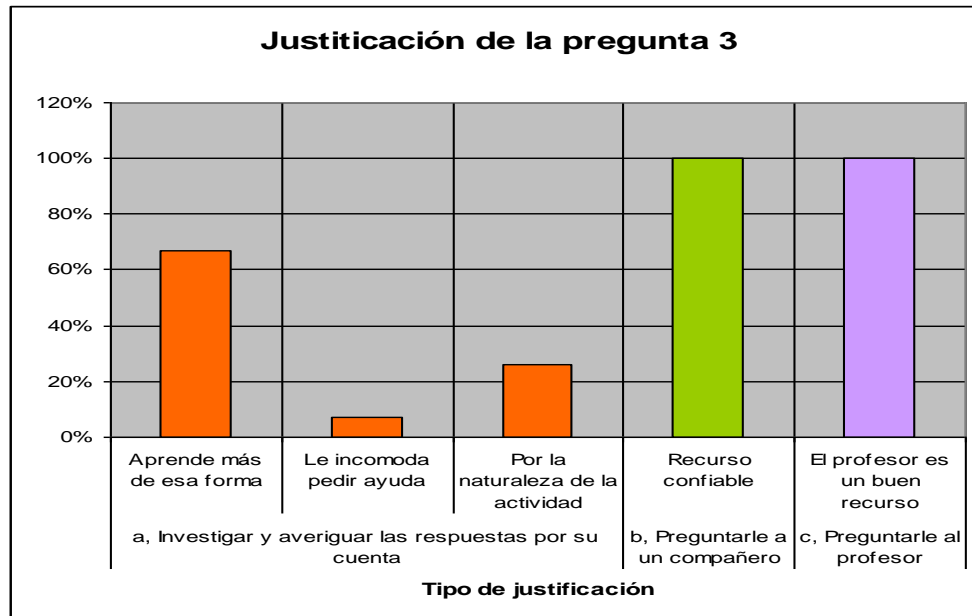
Para esta pregunta, el 68% de los estudiantes señalaron que cuando tienen que hacer una actividad extra-clase, lo primero que hacen es averiguar las respuestas por su propia cuenta, seguidamente de un 18% que le pregunta al profesor y un 14% que le pregunta a algún compañero.

La gran mayoría de los estudiantes refleja que toman riesgos en su aprendizaje, como bien lo diría Tardif (1997), traducidos éstos en los propios esfuerzos mentales y físicos que la actividad requiera para su justo cumplimiento. Realizar una actividad extra-clase por sus propios medios refleja cierto grado de independencia porque el estudiante decidirá la planeación, las estrategias por utilizar y juzgará su propio desempeño.

Claramente pedir la colaboración del profesor o de otro compañero no se aleja de la autonomía, pues tanto la orientación del profesor como el trabajo colaborativo (trabajo entre compañeros) son cruciales en el aprendizaje. Lo importante es saber en el momento en que se debe preguntar al docente o a otro compañero. En este caso, si los estudiantes conciben al docente o a un

compañero como el primer recurso para realizar una actividad extra-clase, se podría estar hablando de dependencia, debido a que no se están agotando primero las propias capacidades del individuo para la ejecución de la tarea.

Gráfico 7. Justificación de la tercera pregunta



Justificación para la opción A

Para el 68% de los estudiantes que seleccionó la opción A, hubo tres tipos de categorías de la justificación. El 67% de esos estudiantes averiguan las respuestas por su cuenta porque consideran que de esa forma aprenderán más. Mientras que un 26% afirmó que si la actividad es extra-clase es evidente que el mismo estudiante debe hacerla por sus propios medios, es por esa razón que ellos mismos hacen por su propia cuenta la actividad. El 7% restante prefiere hacerla sólo porque no se sienten cómodos pidiéndole ayuda ya sea a un compañero o al profesor.

La justificación de averiguar las respuestas por su propia cuenta porque aprenden más de esta forma demuestra primero que todo, que los estudiantes conocen cómo es que aprenden y propician esa forma de aprendizaje. Segundo, ellos mismo buscan los recursos físicos que puedan ser útiles para la actividad y escogen las estrategias que les servirán.

En cuanto a la segunda justificación, los estudiantes consideran que no tienen más opción sino realizar la actividad ellos mismos, pues se puede deducir que si la actividad fuera dentro de la clase, quizá sí le preguntarían al docente a un compañero.

Justificación para la opción B

Todos los estudiantes que escogieron al compañero como primera medida para realizar una actividad extra-clase coincidieron en que un compañero es un recurso confiable. Asimismo, especificaron que preferían la ayuda de un compañero en vez de la del profesor porque se sentirían más seguros preguntándole a otro estudiante. Esto destaca la importancia de las tutorías ofrecidas en el Centro de Recursos, pues éstas no son dadas únicamente por profesores sino también por estudiantes de la licenciatura de niveles superiores. Más adelante se detalla si este recurso es aprovechado apropiadamente.

Justificación para la opción C

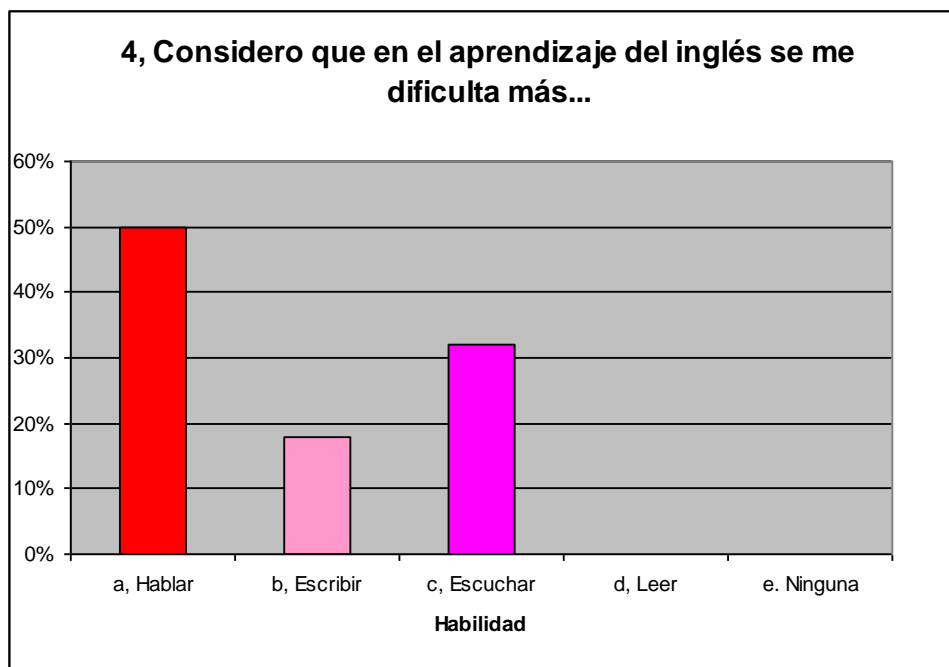
Todos los estudiantes que escogieron al profesor como primera medida para realizar una actividad extra-clase concordaron en que éste es un recurso confiable que puede brindar una gran colaboración porque despeja las

dudas. Desde esta perspectiva la idea de que el profesor es el poseedor de todo el conocimiento aparta la posibilidad de que el estudiante experimente y ejerza control sobre su aprendizaje.

SECCIÓN II

PREGUNTA 4

Gráfico8 .Respuestas de la pregunta cuatro



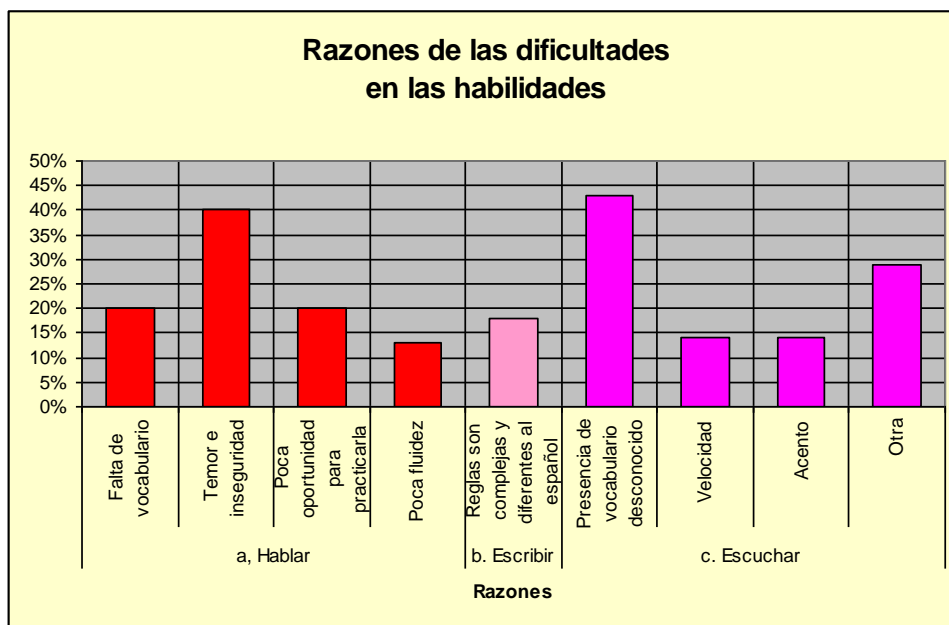
En el reconocimiento de las debilidades en el aprendizaje del inglés se puede reflejar de cierto modo un comportamiento considerado autónomo, y que se encuentra dentro de las estrategias meta-cognitivas de aprendizaje, el cual es la identificación de problemas. En los resultados se observa que las habilidades en la que los estudiantes tienen más dificultades son en la producción oral (50%) y en la comprensión oral (32%). Un 18% considera que tiene más dificultades en la habilidad de producción escrita.

El hecho de que todos los estudiantes hayan escogido la habilidad en la que no se sienten muy diestros, es una práctica de aprendizaje autónomo, pues para llegar a eso, tuvieron que haber observado, valorado, analizado y reflexionado sobre su desempeño, lo que teóricamente se denomina identificación de problemas.

Adicionalmente, en la pregunta se les pedía justificar su selección para tener un poco más de información. Lo que se encontró, en términos generales, fue que los estudiantes atribuyen estas dificultades a la falta de oportunidad para practicar la lengua inglesa, a la falta de costumbre para entender la pronunciación y la falta de costumbre para comprender conversaciones con una velocidad natural.

El siguiente gráfico presenta de forma clara el tipo de problemas a los que los estudiantes atribuyen sus dificultades en la habilidad escogida.

Gráfico 9. Justificación de la pregunta cuatro



Justificación opción A “Producción oral”

La mayoría de los estudiantes (40%) que posee problemas en la producción oral, atribuyó esos problemas al temor que siente cuando desea expresar algo en la lengua inglesa, y a la inseguridad de cometer algún error. Otras tres razones fueron la falta de vocabulario, la poca oportunidad para practicar esta habilidad y la poca fluidez que poseen. Con respecto a la primera, al no poseer suficiente vocabulario el estudiante no puede expresar fluidamente su mensaje o no recuerda al momento de hablar las palabras que ha aprendido. En cuanto a la segunda, se podría inferir que quizá dentro de la clase no se ofrecen suficientes actividades para explotar esta habilidad y/o fuera de la clase el estudiante no busca espacios para practicar la producción oral, y la tercera razón está ligada con la anterior ya que la fluidez se adquiere con la práctica.

Justificación opción B “Producción escrita”

Los estudiantes que escogieron esta habilidad como la más problemática afirman que es porque las reglas del español y las del inglés se diferencian considerablemente, por lo que a la hora de realizar escritos en inglés se crea mucha confusión. Este razonamiento demuestra además de la identificación concreta del problema, un control sobre los procesos cognitivos, pues se da una mirada hacia situaciones pasadas, en las cuales el estudiante se enfrentó a problemas de aprendizaje y ahora es necesario implementar medidas para cambiar la situación actual.

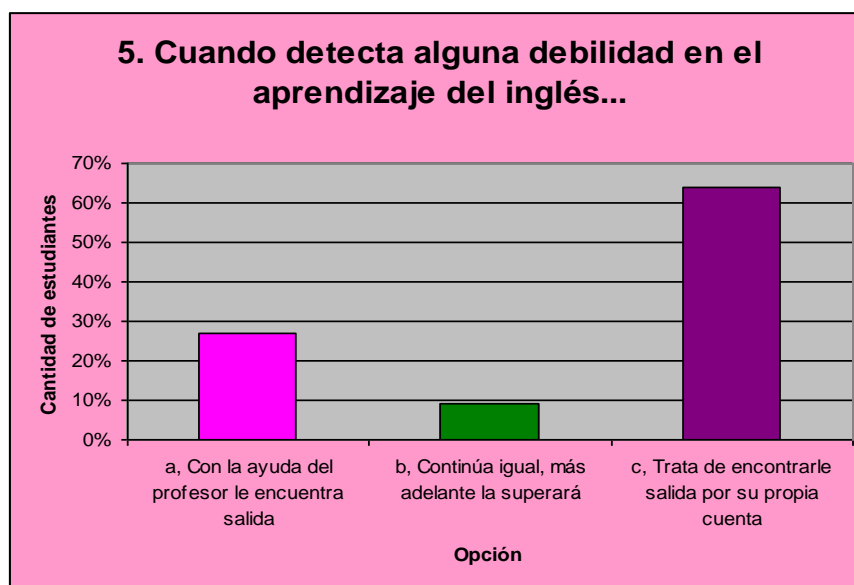
Justificación opción C “Comprensión oral”

Los estudiantes que tienen problemas en la comprensión oral señalan que éstos se deben a que los ejercicios o diálogos presentados emplean vocabulario desconocido por los alumnos por lo que el mensaje no puede ser entendido. Por otro lado, otros estudiantes atribuyen su dificultad en esta habilidad a la velocidad y acento presentado en los diálogos.

En síntesis, encontrar estas justificaciones demuestra, aparte del uso de una de las estrategias de aprendizaje: la identificación de problemas, también demuestra reflexión sobre su proceso para ser capaz de identificar las posibles razones del problema en alguna de las habilidades, para finalmente encontrar alternativas de solución, como se verá en la pregunta cinco.

PREGUNTA 5

Gráfico 10. Respuestas de la pregunta cinco



Como se acaba de indicar, la estrategia de identificar los problemas de aprendizaje puede tener un segundo paso que es darle solución a éstos. El tipo de solución varía de individuo a individuo.

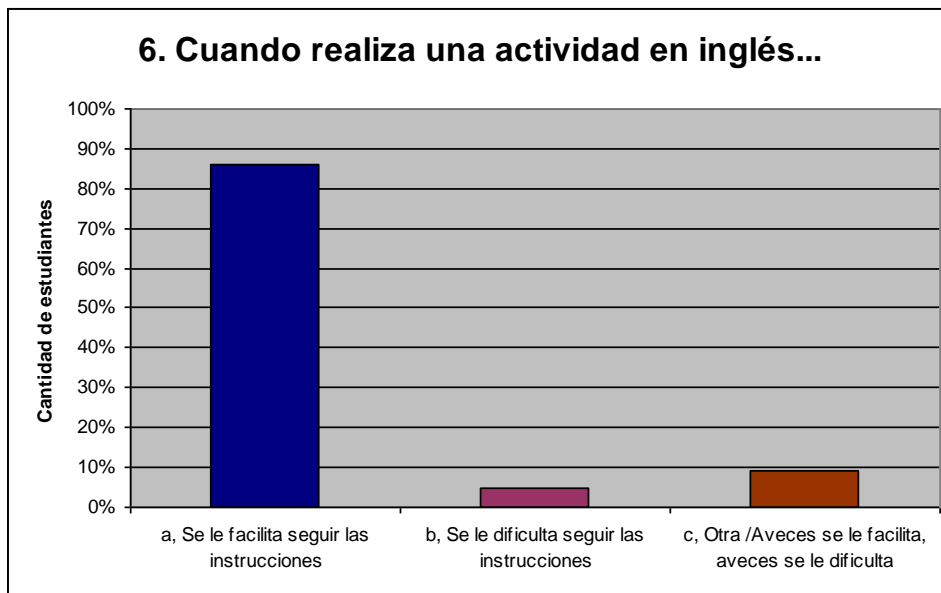
En esta pregunta, la respuesta que más predomina es que los mismos estudiantes proponen solución a sus dificultades. El 27% de los estudiantes prefieren pedirle la colaboración al profesor para que los ayude a sobrepasar la dificultad. Otro 9% señaló que cuando tiene una dificultad, continúa igual porque piensa que más adelante la superará. Y la gran mayoría (64%) trata de encontrarle solución por su propia cuenta.

Estos resultados demuestran que existe una gran capacidad personal para buscarle solución a los obstáculos. No obstante, haría falta investigar si aquello que hacen supuestamente para superar las dificultades, realmente sirve para ello, pero esto haría parte de otra investigación.

En cuanto a los estudiantes que prefieren superar los problemas con la ayuda del profesor, quizá es porque dependen de él, pero más allá de ello, podría inferirse que existe una concepción de que el profesor es un acompañante y un guía al cual puede pedírsele ayuda cuando se requiera.

PREGUNTA 6

Gráfico 11. Respuestas de la pregunta seis

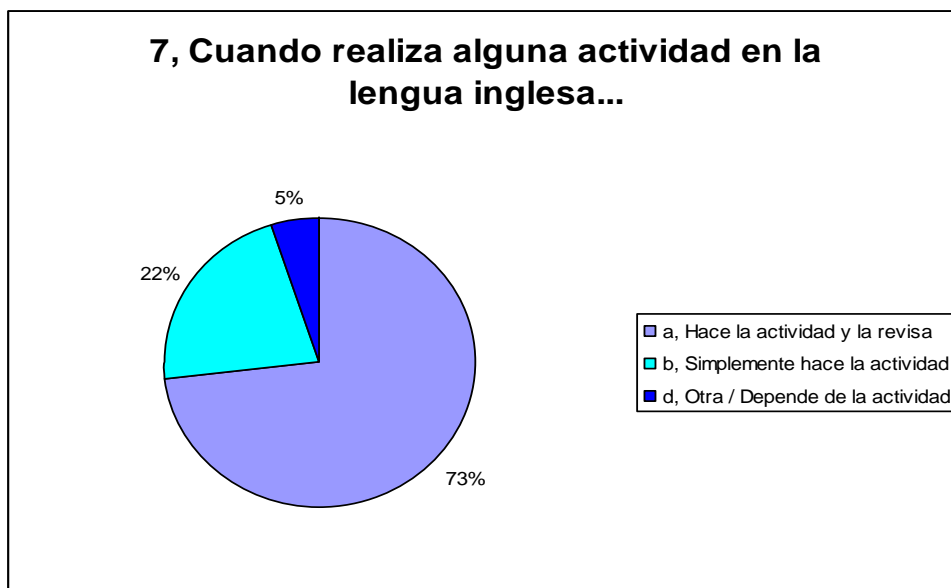


Esta pregunta se refiere a uno de los momentos previos de la ejecución de la tarea que es el seguimiento de las instrucciones de una tarea. A la gran mayoría de los estudiantes se le facilita seguir las instrucciones de cualquier actividad. Los resultados de esta pregunta indican que los estudiantes encuestados se auto-evalúan y son capaces de resaltar tanto sus fortalezas como sus debilidades.

En este caso particular del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, establecer si al estudiante se le facilita o no el seguimiento de instrucciones es vital, puesto que el uso de la estrategia meta-cognitiva de auto-evaluación posibilita al estudiante tomar medidas correctivas en caso de que detecte una falencia en su aprendizaje con el fin de ser cada vez más efectivo. En otras palabras, la gran mayoría de los participantes quizá puedan concebirse como conscientes de su aprendizaje, al menos en esta situación, debido a que pueden establecer si poseen o no problemas a la hora de seguir instrucciones.

PREGUNTA 7

Gráfico 12. *Respuestas de la pregunta siete*

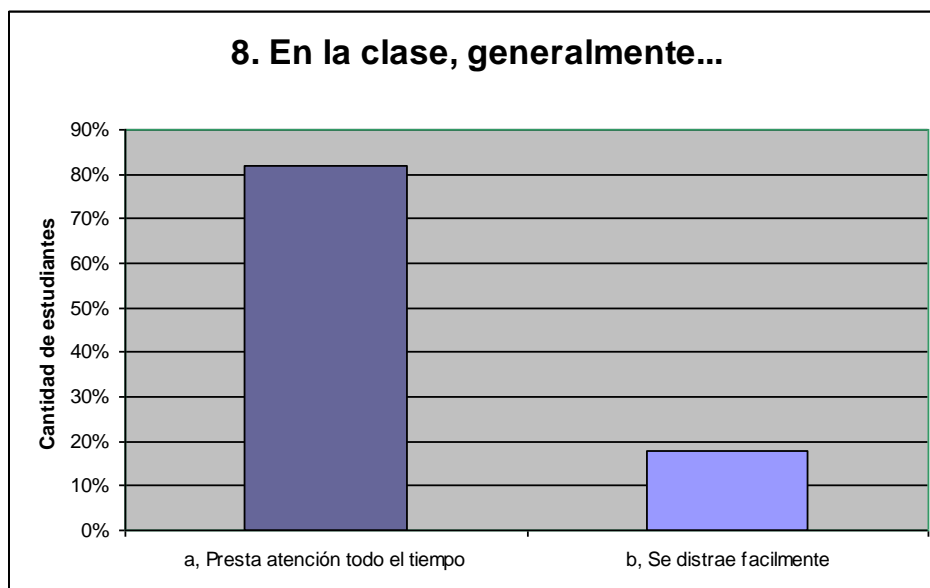


A diferencia de la pregunta precedente, esta pregunta se refiere a lo que hace el estudiante después de haber ejecutado alguna tarea en inglés. El 73% de los encuestados respondieron que al momento de realizar cualquier actividad en inglés, hacen la actividad y la revisan para encontrar posibles errores. El 22% simplemente realiza la actividad y la entrega y el 5% seleccionó la opción otra y especificó que según la actividad actuaría.

Al realizar una actividad en la lengua objeto de estudio más allá de simplemente realizarla, también es menester que el mismo estudiante juzgue su desempeño, ya sea para constatar que está correcto o enmendar un posible error, pues el auto-monitoreo sugiere verificar la producción o comprensión en una situación comunicativa.

PREGUNTA 8

Gráfico 13. Respuestas de la pregunta ocho

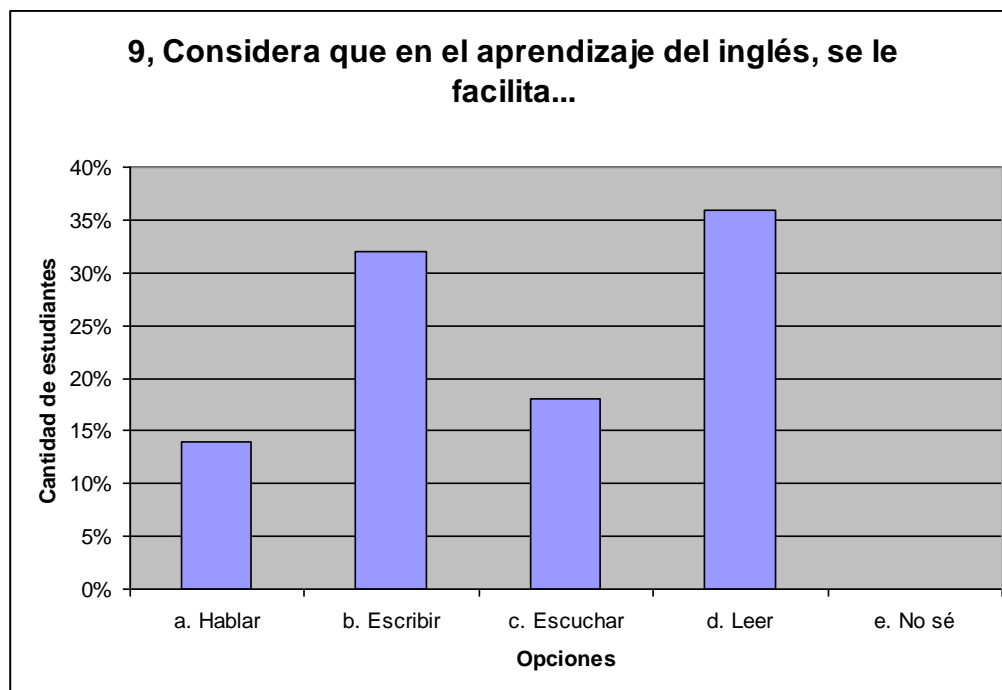


Según los datos recolectados el 82% de los estudiantes presta atención todo el tiempo en la clase. Mientras que el otro 18% restante se distrae fácilmente. Los resultados muestran que la mayoría de los participantes parece no tener problemas con la atención.

En el aprendizaje de una lengua extranjera se necesita prestar mucha atención e ignorar las distracciones del contexto especialmente en los niveles principiantes, debido a que en estos niveles los temas suelen ser densos. Como la atención selectiva y dirigida es, en este estudio, considerada como una práctica de aprendizaje autónomo, se puede afirmar, en consecuencia, que más de la mitad de los estudiantes llevan a cabo esta práctica de aprendizaje autónomo.

PREGUNTA 9

Gráfico 14. Respuestas de la pregunta nueve

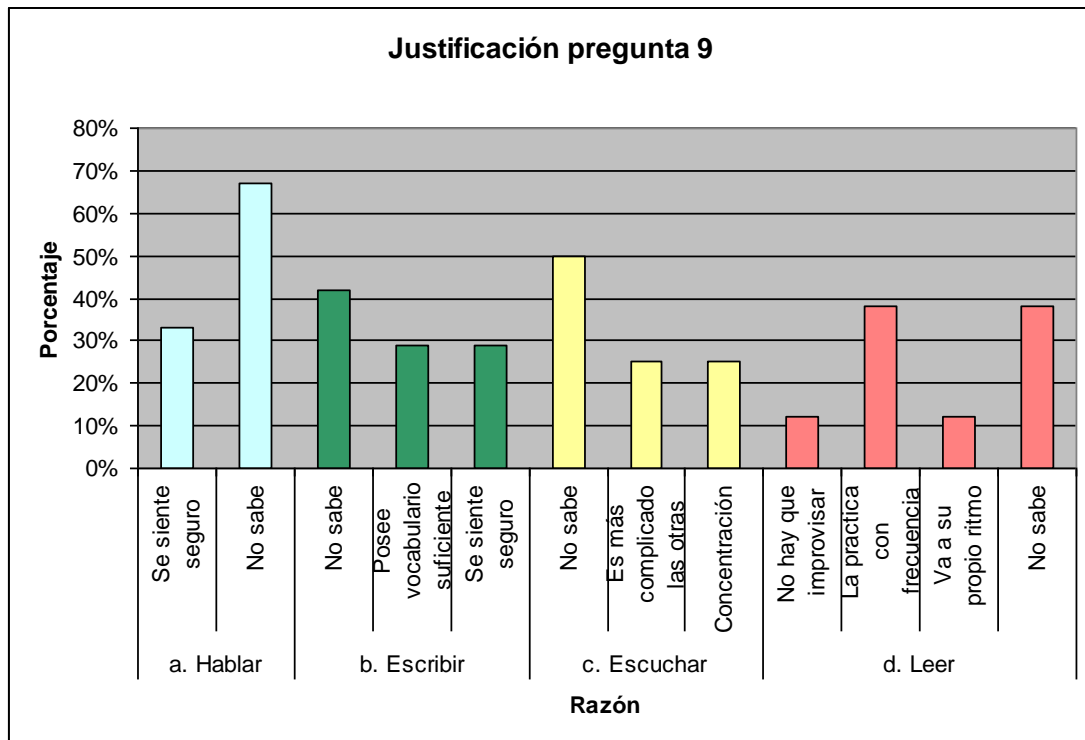


Para 36% de los participantes, la comprensión escrita es la habilidad que más se les facilita. Seguido de un 32% al que se le facilita más la producción escrita. Al 18% se le facilita la comprensión oral y a un 14% la producción oral.

La auto-gestión, la cual se encarga de identificar las fortalezas, está evidentemente presente en las prácticas de los estudiantes de inglés de nivel elemental, ya que son capaces de darse cuenta de sus fortalezas enmarcadas en una habilidad. Sin embargo, el descubrimiento de fortalezas tiene una segunda fase que es fomentar las circunstancias o condiciones que facilitan el fortalecimiento de la habilidad.

Para aseverar si los participantes realmente practican la auto-gestión, es necesario analizar la justificación de la elección en esta pregunta. A continuación, se muestran las justificaciones de esta pregunta.

Gráfico 15. Justificación de la pregunta nueve



*** Producción oral**

El 33% de los estudiantes que seleccionaron la producción oral, como la habilidad que más se le facilita, argumentaron que es porque cuando hablan se sienten seguros. Sin embargo el otro 67% no conoce las razones de por qué se le facilita.

En este aspecto, los estudiantes al no saber cuáles podrían ser los elementos que facilitan el desenvolvimiento en una habilidad, se apartan del

aprendizaje autónomo, ya que significa que no han reflexionado sobre lo que les afecta, en este caso de forma positiva. Por lo tanto, estos estudiantes no están ejerciendo control sobre la forma de aprender, pues no conocen los elementos que hacen que esa habilidad se les facilite.

*** Producción escrita**

El 29% de los estudiantes que escogieron la producción escrita, como la habilidad que más se les facilita, justificaron que es porque se sienten seguros al hacerlo, ya que tienen tiempo de pensar lo que están escribiendo o porque el escrito sólo lo verá el profesor. El otro 29% dijo que es porque posee vocabulario suficiente para realizar diferentes tipos de escritos. El 42% restante no tuvo razones para su selección.

Es inquietante la gran cantidad de estudiantes que no saben por qué se les facilita escribir. Esta situación sugiere que hace falta que los estudiantes sean conscientes de sus fortalezas para que sean capaces de potencializarlas. En cuanto a la razón a la que aluden para sentirse más seguros hace referencia más a cuestiones del ambiente y no a capacidades o conocimientos del estudiante sobre la habilidad. Mientras que la otra razón, la de poseer bastante vocabulario señala que estos estudiantes deben su desenvolvimiento en esta habilidad porque en ocasiones anteriores han adquirido palabras y expresiones que le son útiles en situaciones comunicativas presentes.

*** Comprensión oral**

El 50% de los estudiantes que escogieron la comprensión oral no saben por qué se les facilita. Un 25% considera que es porque se pueden concentrar fácilmente para comprender el mensaje del emisor. En tanto que el otro 25% atribuye la facilidad en esta habilidad a la dificultad de las otras habilidades.

El porcentaje que justificó la facilidad en esta habilidad a la dificultad en las otras habilidades puede ser sumado al porcentaje que no conoce las razones, pues esa justificación no significa reflexión sobre los elementos que favorecen el aprendizaje. En consecuencia, en total el 75% de estos estudiantes no tuvieron razones para su elección.

En cuanto al 25% que debió la facilidad al poder de concentración, se puede afirmar que es altamente admirable que puedan dirigir su atención de forma sencilla a los elementos de la comunicación que les genera interés.

*** Comprensión escrita**

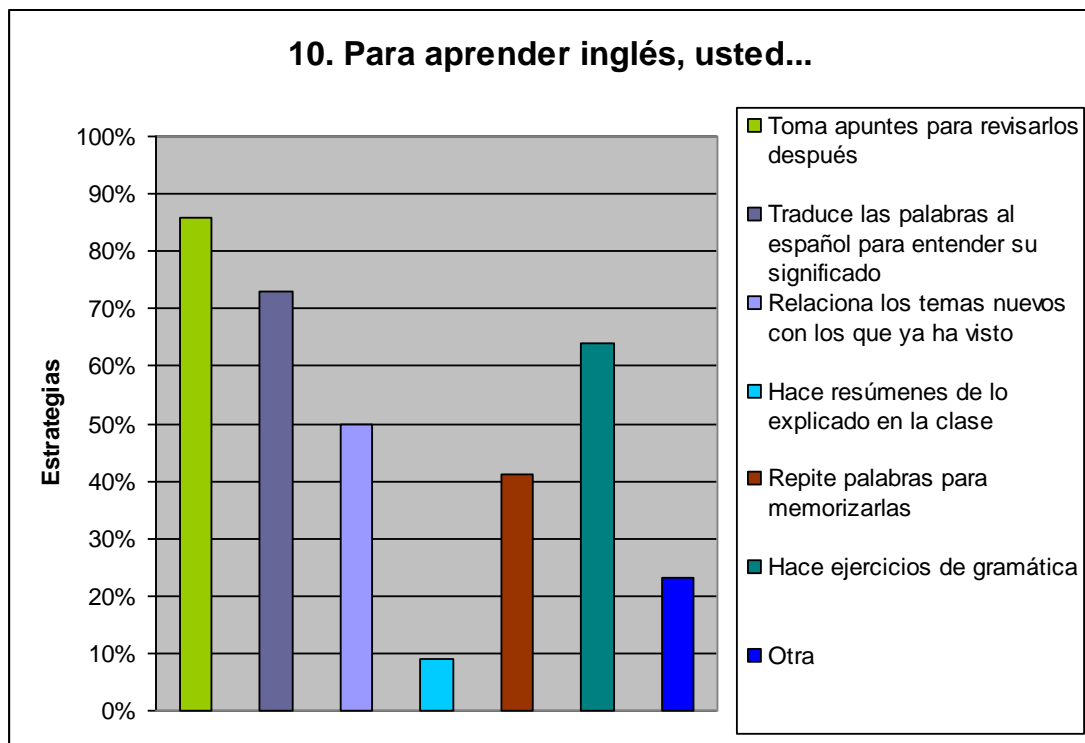
Un 38% de los estudiantes que seleccionaron la comprensión escrita como una habilidad fácil es porque la practican con frecuencia, tanto dentro como fuera del salón de clase. Otro 12% dice que se le facilita debido a que no es necesario improvisar. Otro 12% argumenta que es porque puede ir a su propio ritmo, es decir puede leer y volver a leer si no entendió. El otro 38% no conoce las razones de por qué se le facilita.

De los estudiantes que escogieron esta habilidad, el 38% no conoce las razones por las cuales la comprensión escrita se les facilita. Hecho que deja ver la falta de ejercicio de la auto-gestión.

Desde una mirada general, en las justificaciones de esta pregunta, lo más notorio es que una cantidad enorme de los participantes, en total el 45%, no tienen razones que sustenten la selección de la habilidad que más se les facilita. Por lo que se evidencia la falta de auto-gestión de los estudiantes, estrategia meta-cognitiva que es tremendamente importante en el desarrollo del aprendizaje autónomo. Si el estudiante no conoce por qué se la facilita una habilidad, no será capaz de propiciar los elementos o circunstancias para ser aún mejor en esa habilidad.

PREGUNTA 10

Gráfico 16. Respuestas de la pregunta diez



Después de haber indagado sobre las habilidades que causan más dificultad en los participantes y las habilidades que se les facilita más, es de vital importancia conocer qué tan variadas son las estrategias cognitivas que

utilizan para el aprendizaje del inglés, aquí no se especifica si es dentro o fuera del salón de clases. Como se dejó claro en el marco metodológico, para esta pregunta los estudiantes disponían de varias opciones y podían escoger más de una, dentro de esas opciones se ofrecía la opción otra con el fin de que los estudiantes mencionaran otras estrategias personales que explotan.

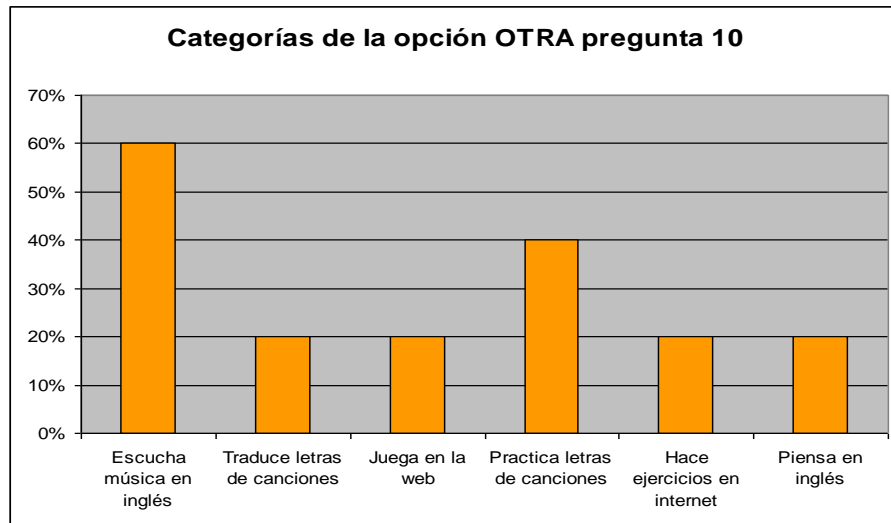
En el gráfico se observa que el 86% de los estudiantes prefiere tomar apuntes y revisarlos después como una forma de aprender inglés. Seguidamente, el 73% manifiesta que aprende inglés traduciendo las palabras en inglés al español. El 64% realiza ejercicios de gramática, la mitad de los estudiantes aprenden relacionando los temas nuevos con los vistos en clase. El 41% repite las palabras nuevas para memorizarlas. Tan solo un 9% realiza resúmenes de lo explicado en el aula.

Haciendo alusión a la habilidad de producción oral que es la que más problemas causa a los participantes (45%, pregunta cuatro), en los datos de esta pregunta no se ve de forma clara que se realice algo relacionado para el mejoramiento de esa habilidad. Por lo tanto, se puede afirmar que los estudiantes pueden establecer las dificultades que tienen en el aprendizaje, pero quizá no sean capaces de proponer alternativas de solución. Tal vez, debido a que desconocen estrategias de aprendizaje que les permita superar esas dificultades que poseen.

Con relación a la comprensión oral, que fue la habilidad que obtuvo el segundo mayor puntaje (36%) en dificultad, en esta pregunta tan sólo un 9% aprende inglés ejercitando esta habilidad por medio de la redacción de resúmenes.

En lo que sigue, se presentan los resultados de la opción “otra”.

Gráfico 17. Profundización de la opción OTRA en la pregunta diez

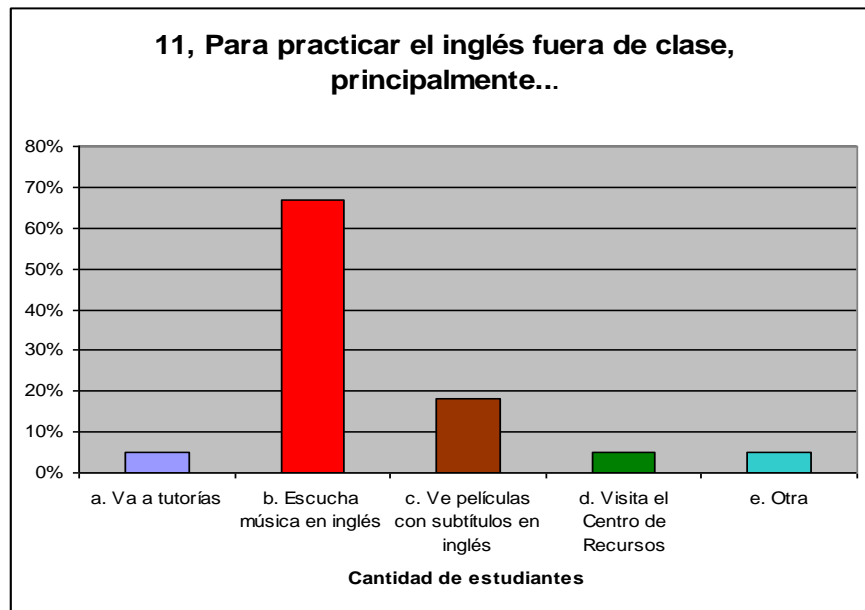


El 23% de los estudiantes que seleccionaron la opción “otra” en la pregunta 10, especificaron lo que hacen para aprender inglés. De ese porcentaje el 60% escucha música como una manera para aprender inglés. Así mismo, el 40% practica las letras de las canciones. El 20% traduce las letras de las canciones, juega en la Web, hace ejercicios en Internet o piensa en inglés.

El contraste entre el gráfico 14 y el 13 es que evidencian que los estudiantes aparte de emplear una gran variedad de estrategias concernientes a las cuatro habilidades, también se evidencia que se hacen otras actividades para practicar el vocabulario, la gramática y la pronunciación. Aunque el porcentaje de esta gráfica, es decir un 23%, no es un porcentaje alto, sí es una muestra para afirmar que los estudiantes realizan diferentes actividades para practicar inglés. No obstante, estas actividades presentadas no podrían considerarse como estrategias de aprendizaje, pues haría falta saber de qué forma aprovechan el proceso de ejecución de las actividades.

PREGUNTA 11

Gráfico 18. Respuestas de la pregunta once



Un porcentaje considerable de los estudiantes (67%) señaló que fuera de clase escucha música para practicar la lengua. Mientras que un 18% ve películas con subtítulos en inglés. Y con el 5%, otros estudiantes asisten a tutorías o visitan el Centro de Recursos para realizar diferentes actividades.

El objetivo de esta pregunta era averiguar el uso racional de los recursos que se encuentran a disposición del estudiante. A pesar de que existe el Centro de Recursos que ofrece variedad de material para practicar todas las habilidades y sabiendo que tenemos al alcance variedad de mecanismos tecnológicos, los estudiantes de inglés elemental optan, en su gran mayoría, por uno sólo la música. Escuchar música puede ser un excelente ejercicio para acostumar el oído a los sonidos de la lengua. No obstante, enfocarse únicamente en una habilidad no es muy asertivo. Por lo tanto, se debería

hacer un uso más adecuado y equilibrado de los recursos con el fin de que privilegien todas las habilidades, y no una sola.

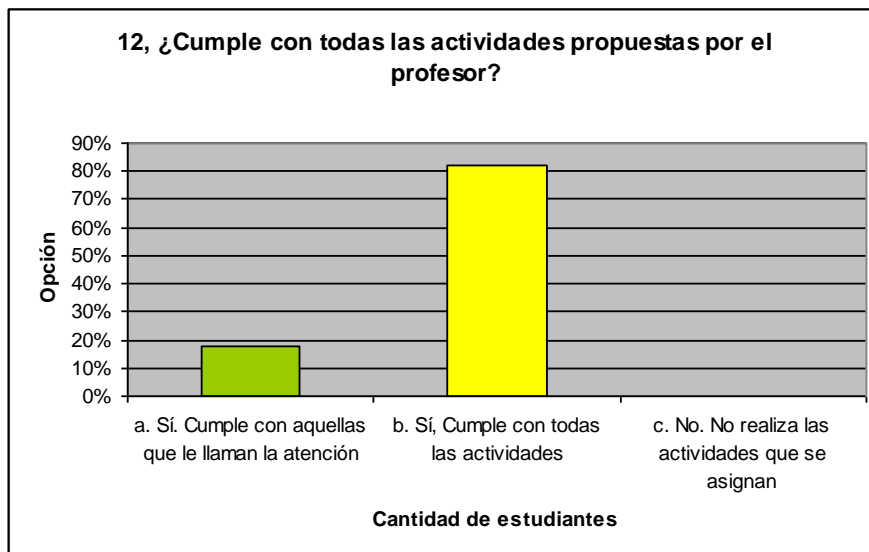
Las tutorías que ofrece el Centro de Recursos fueron diseñadas para que los estudiantes de la licenciatura las aprovechen principalmente para practicar la producción oral y también para servir como apoyo en el aprendizaje de una segunda extranjera. Sin embargo, tan sólo un 5% de los estudiantes aprovecha este recurso que tiene a su alcance. Esta situación parece paradójica, ya que aún teniendo este recurso disponible la habilidad que más se les dificulta a los estudiantes es la producción oral, como se evidenció en la pregunta 4. Esto evidencia, que en lo concerniente a la práctica del habla, fuera del aula, ésta es muy reducida.

En las actividades que los estudiantes realizan fuera del aula, ninguna hace alusión a la producción ni a la comprensión escrita. En cuanto a la producción escrita, según las respuestas de la pregunta cuatro, el 18% de los participantes tiene problemas con esta habilidad, pues no es de esperar otra situación ya que por más que se practica esta habilidad dentro del aula se requiere que el estudiante destine de su tiempo fuera del aula al ejercicio de todas las habilidades de la lengua.

PARTE III

PREGUNTA 12

Gráfico 19. Respuestas de la pregunta doce



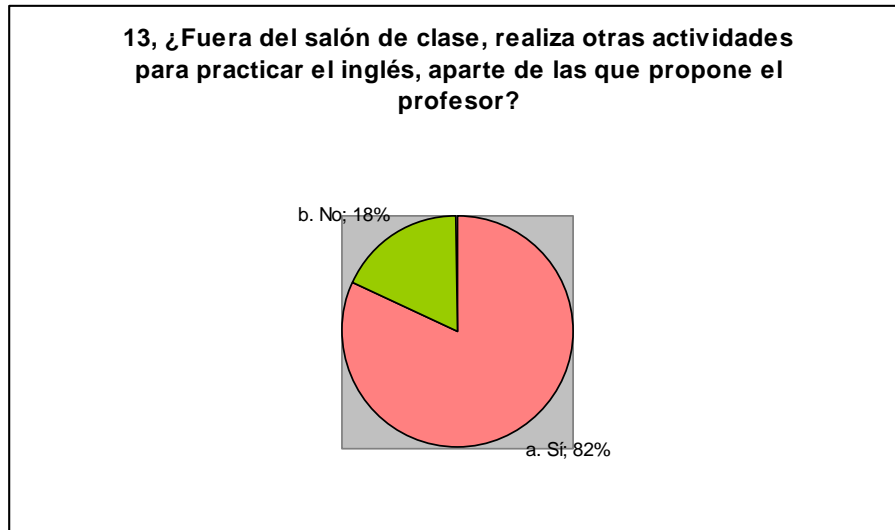
El 82% de los participantes cumple con todas las tareas asignadas por el profesor. Mientras que un 18% cumple únicamente con las actividades que le llaman la atención. Según los resultados de la pregunta ningún estudiante incumple con las actividades propuestas por el profesor.

La responsabilidad aparece de forma clara en la realización de actividades asignadas por el profesor. Por consiguiente, se puede afirmar que los participantes toman control sobre esta parte del proceso de aprendizaje - responsabilidad con las tareas- . Según los resultados de la opción “a” que se refiere al cumplimiento únicamente de las actividades que son llamativas, se infiere que los estudiantes que seleccionaron la opción “b” cumplen con todas las actividades incluso aquellas que no les parecen tan interesantes.

Realizar las tareas, incluso aquellas que no captan el interés del estudiante demuestra que el mismo estudiante se auto-motiva para cumplir con las tareas. La auto-motivación es indispensable porque permite que a pesar del contexto “desfavorable” para el aprendizaje, el estudiante pueda crear razones para practicar y aprender la lengua.

PREGUNTA 13

Gráfico 20. Respuestas de la pregunta trece



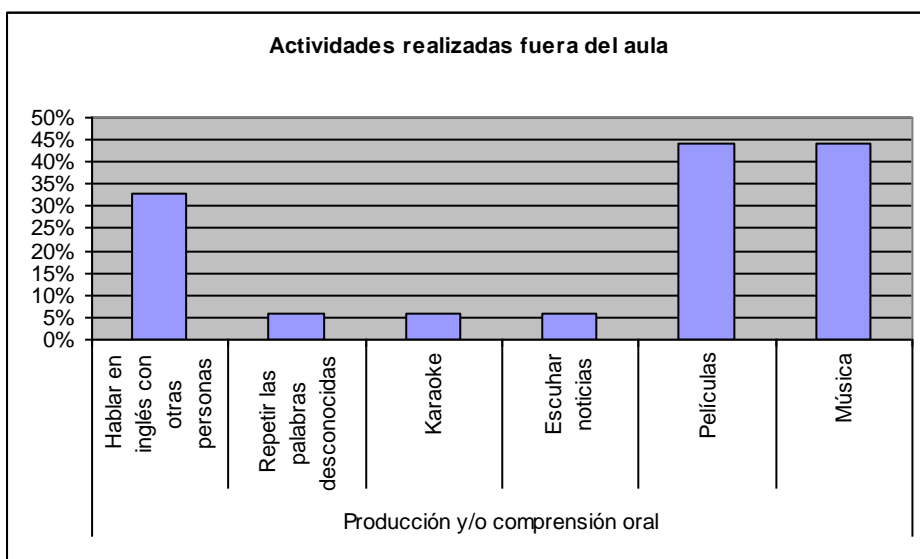
En la gráfica se muestra que el 82% de los estudiantes sí realiza otros trabajos fuera de los que propone el docente. Pero también hay un 18% que señala que hace básicamente lo que el profesor les deja como tarea para realizar fuera del aula.

Los resultados de esta pregunta demuestran que la mayoría de estudiantes desarrollan un aprendizaje autónomo fuera del aula, puesto que esas actividades están bajo el mando del mismo estudiante y no dirigidas por el profesor. Realizar actividades de su propio interés equivale a que el estudiante toma la decisión de ejecutar algún ejercicio, de planificar cuál actividad realizará, pensar en lo que dicha actividad le aportará a su aprendizaje. Por lo que se podría decir que el 82% de los estudiantes llevan a cabo prácticas de aprendizaje autónomo representadas en la realización de tareas de sus propios intereses o necesidades.

No obstante, un porcentaje representativo de alumnos no lleva a cabo actividades diferentes de las que asigna el docente. Esta situación puede deberse a la pasividad del estudiante, es decir, éste depende directamente de lo que el profesor ordena y dice y quizá la realización de esas actividades está supeditada a una recompensa exterior.

En la justificación de la respuesta afirmativa de esta pregunta, los estudiantes especificaron las actividades que realizan, diferentes de las que el profesor asigna. Para una mejor organización estas actividades se clasificaron de acuerdo con el área o habilidad específica de la lengua que practicaba. En las siguientes tres gráficas se detallan las actividades citadas por los participantes.

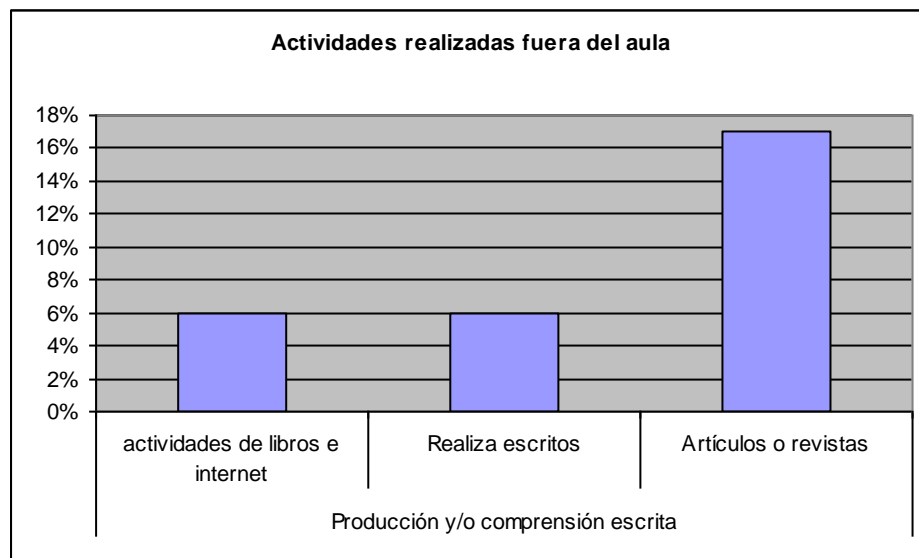
Gráfico 21. Profundización de la respuesta afirmativa de la pregunta trece relacionada con las habilidades de producción y/o comprensión oral



La gran mayoría de los estudiantes prefieren las tareas relacionadas con las habilidades de comprensión oral, sólo hay una actividad relacionada con la

producción oral. Haciendo referencia a la habilidad que la mayoría de los estudiantes señalaron como la más difícil (*pregunta 4*) se encontró la de la producción oral (45%). Sin embargo, la práctica de esta habilidad fuera del salón de clase no es muy visible, al menos en estas respuestas. La segunda habilidad que en la pregunta cuatro consideraron como difícil fue la comprensión oral (32%), es un poco paradójico, pues como se observa en la gráfica, los estudiantes realizan distintas actividades para ejercitar este aspecto de la lengua.

Gráfico 22. Profundización de la respuesta afirmativa de la pregunta trece relacionada con las habilidades de producción y/o comprensión escrita

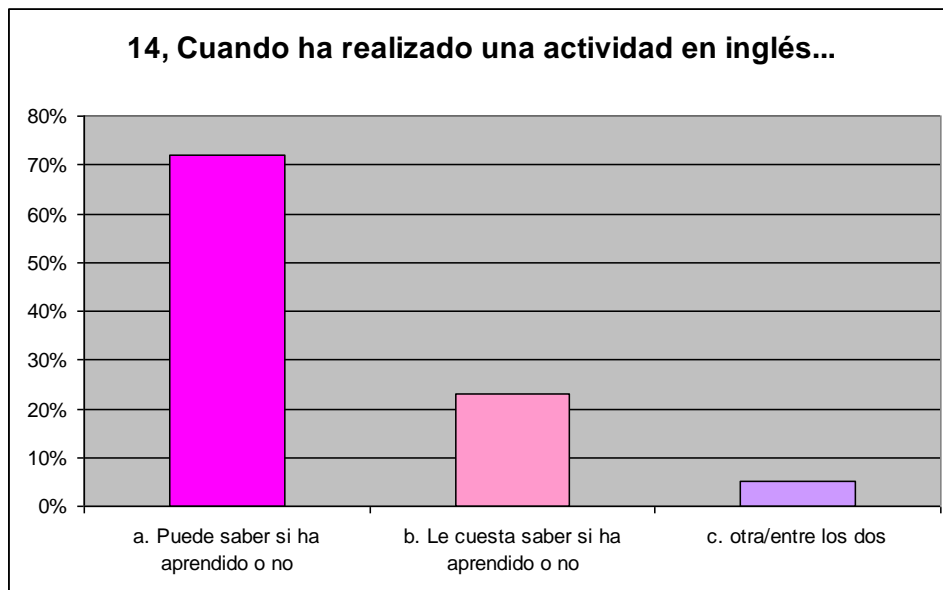


En la descripción de las actividades que realizan, hay tres concernientes a la producción y comprensión escrita. El hecho de que estas tres actividades tengan relativamente un porcentaje bajo es paradójico con el hecho de que en la pregunta 9 son esas las dos habilidades que más se le facilita a los estudiantes. En este sentido, de la *gráfica 18* y *19* se deduce que el hecho de practicar mucho una habilidad fuera de clase no significa necesariamente

que se le facilitará aprender esa habilidad. Por el contrario, si se trabaja fuera de clase una habilidad es porque el mismo estudiante ha detectado una dificultad y desea superarla por medio de ejercicios para tal fin.

PREGUNTA 14

Gráfico 23. Respuestas de la pregunta catorce

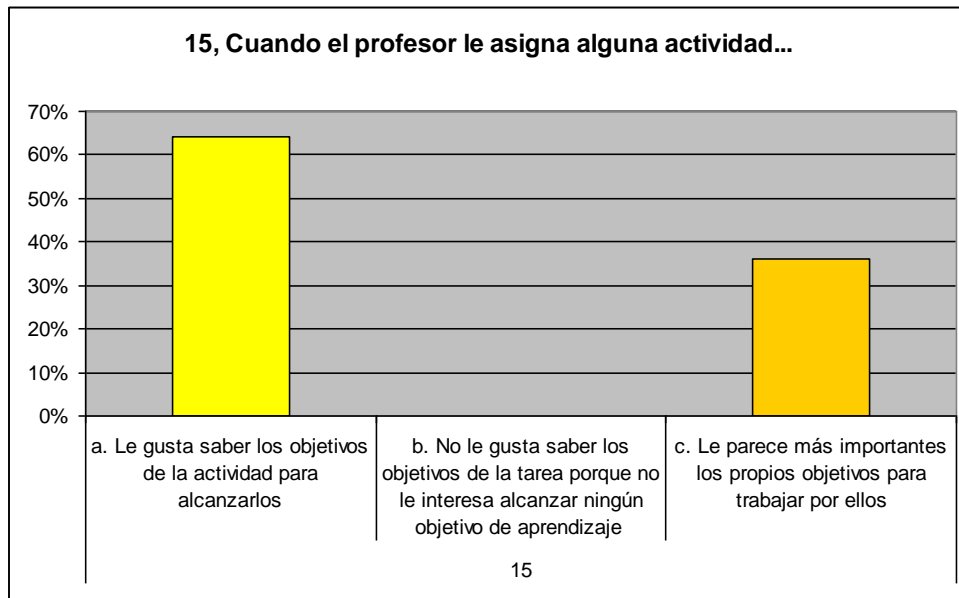


En la gráfica se observa que el 72% después de haber hecho una actividad en inglés sabe si ha aprendido o no. Mientras que un 23% le cuesta saber si ha aprendido o no después de realizar una actividad. Hay tan sólo un 5% que a veces sabe y hay veces no sabe si ha aprendido o no.

De esta gráfica se deduce que una cantidad considerable de los estudiantes (95%) reflexiona sobre su aprendizaje, pues cuando se sabe si se ha aprendido o no, ha sucedido una retrospección y una reflexión auto-crítica de su desempeño en la lengua objeto.

PREGUNTA 15

Gráfico 24. Respuestas de la pregunta quince



Con los datos de esta pregunta se ve claramente que todos los estudiantes encuestados tienen siempre objetivos de aprendizaje, ya sea los que la tarea misma propone o los que los mismos estudiantes se trazan.

En el aprendizaje autónomo de una lengua extranjera, se necesita que toda actividad de aprendizaje esté destinada a alcanzar un fin comunicativo, pero es menester que el estudiante aparte de los objetivos propios de la actividad, proponga sus propios objetivos. Desde la perspectiva del aprendizaje autónomo, el control sobre la identificación de objetivos debe estar bajo el mando del educando. Por lo que los resultados de esta pregunta demuestran que solamente el 36% se interesa por el control sobre sus propios objetivos, mientras que hay un mayor control e interés por los objetivos de la actividad misma.

Gráfico 25. Matriz de datos del cuestionario

TEORÍA	Nº DE PREGUNTA	CATEGORÍA	CRUCE DE DATOS
Tardif (1997) indica que si un aprendiz posee una motivación intrínseca demostrará compromiso, participación y persistencia en su proceso de aprendizaje, lo que contribuirá a dar un paso hacia el aprendizaje autónomo.	1	Esta pregunta indaga si el estudiante estudia inglés por gusto e interés propio, o por una obligación, lo que sería igual a un pedido exterior y equivaldría a poseer una motivación extrínseca.	Las respuestas de esta pregunta demuestran que todos los estudiantes poseen razones internas para aprender inglés, lo que equivale, según Tardif, a que son participativos, comprometidos y persistentes frente a su estudio. Asimismo, asistir a las clases de inglés demuestra toma de decisión, responsabilidad y en general control, en algún modo, sobre su aprendizaje.
La forma de participación que se da en el aprendizaje puede dar cuenta del tipo de motivación del estudiante (Deci & Ryan en Tardif: 1997)	2	Esta pregunta indaga en qué momentos el estudiante participa en clase y de la respuesta se deduce el tipo de motivación.	Hay estudiantes que participan por convicción propia y otros quienes lo hacen por complacer al docente. Este hecho demuestra que la participación activa y voluntaria no se da en todos los estudiantes. Y a pesar de lo que la pregunta anterior arrojó, que todos estos participantes están motivados intrínsecamente, esto no se ve claramente en los resultados de esta pregunta. Por el contrario, estos resultados evidencian aún una dependencia de los estudiantes al profesor.
Cuando un estudiante realiza una tarea se ven las razones, ya sean internas o externas, de su ejecución.	3	Motivación por aprender teniendo en cuenta sus gustos, necesidades e intereses.	Estar motivado intrínsecamente sugiere que la realización de alguna tarea se dé por las razones propias del sujeto. En las respuestas de esta pregunta se evidencia que la gran mayoría de los participantes hacen las tareas por sus propios medios para aprender más. No obstante, hubo estudiantes que prefieren pedirle la ayuda al docente o algún otro compañero porque consideran que ellos son un recurso confiable, lo que da a entender que no confían en sus propias

			capacidades y cualidades, es decir no tiene un auto-concepto positivo de sí.
Identificar problemas en el proceso de aprendizaje requiere de haber reflexionado y haber sido capaz de determinar los elementos que causan más dificultad.	4	Uso de una estrategia meta-cognitiva: identificación de problemas, ésta implica reflexión, análisis y criterio, todos estos elementos relacionados con el aprendizaje autónomo.	Indicar la habilidad de la lengua que más dificultad le causa a los participantes es una demostración del uso de la estrategia de aprendizaje: identificación de problemas. Como se señalará más adelante, determinar algún problema de aprendizaje adquiere sentido siempre y cuando se consideren varias soluciones y se escoja la más “apropiada”, según el caso.
La estrategia de identificación de problemas, dice O'Malley y Chamot sirve para reconocer problemas como tal, pero además para proponer soluciones a éstos.	5	El estudiante tiene la capacidad de ofrecer soluciones a problemas de su aprendizaje que ha identificado.	En esta respuesta se ve la continuación de la estrategia de identificación de problemas. La gran parte de los estudiantes prefiere encontrarle salida a esas dificultades por su propia cuenta, y hay otros que prefieren acudir al profesor para que éste les ayude. Desde esta perspectiva, la gran mayoría de los participantes se destacan por ejercer su propio control en su proceso.
Auto-evaluación específicamente en el seguimiento de instrucciones.	6	Identificar si el estudiante es capaz de determinar si posee un problema cuando sigue instrucciones es una forma de evidenciar si evalúa su desempeño.	Concretamente en el seguimiento de instrucciones, los estudiantes señalan que las siguen fácilmente, ya sea si los estudiantes indican si tienen o no dificultades para seguir instrucciones es una muestra de que evalúan su desempeño. Para aquellos participantes que afirman tener problemas en esta situación están haciendo uso también de la estrategia de identificación de problemas, por lo que también se evidencia un control sobre su aprendizaje.
El auto-monitoreo es una estrategia clave para juzgar su propio desempeño.	7	Con esta pregunta se quiere descubrir si el estudiante al momento de hacer una tarea auto-monitorea su	Cuando estos participantes realizan una tarea, antes de darla por terminada, la revisan con el fin de identificar alguna incoherencia o error cometido. En consecuencia, estos estudiantes

		desempeño. Por lo tanto, intenta conocer si el estudiante emplea esta estrategia.	demuestran su control sobre su aprendizaje, no solamente, cumpliendo con sus deberes (asistiendo a clase (pregunta 1), haciendo las tareas asignadas (pregunta 12)) sino también revisando su desempeño en una situación comunicativa específica (tarea).
Uso de la atención dirigida y selectiva, las cuales permiten prestar atención únicamente a los elementos principales (Villa Y Tomlin citados en Benson, 2001), ya sea de una determinada tarea o situación de aprendizaje.	8	En el caso de las situaciones de aprendizaje (salón de clases) demostrar si se emplea esta estrategia tan esencial, especialmente en los niveles elementales.	Estos estudiantes al aludir que prestan atención en todo momento de la clase están demostrando sus capacidades cognitivas, pues están orientando toda su conciencia al <i>input</i> lingüístico según sean sus intereses y necesidades (es decir, también el prestar atención se relaciona con la motivación).
El uso de la auto-gestión es realmente importante en el aprendizaje, debido a que permite establecer las fortalezas en las habilidades con el fin de potencializarlas. Esta estrategia exige reflexionar y analizar.	9	Como ya se afirmó anteriormente, la identificación de problemas es sumamente importante, pero la auto-gestión también es crucial en el desarrollo de un aprendizaje autónomo, ya que sabiendo las propias fortalezas se pueden desarrollar aún más.	Absolutamente todos los estudiantes saben cuál es la habilidad que más se les facilita. Esta es otra demostración de que los estudiantes reflexionan acerca de su aprendizaje. No obstante, una gran mayoría de los participantes no conoce las razones de porqué esa habilidad se le facilita más que las demás. Por lo que este hecho indica que los estudiantes emplean a medias la auto-gestión. En estas respuestas el manejo sobre el aprendizaje no es claro.
Las estrategias cognitivas facilitan la relación entre el individuo que aprende y la materia objeto de estudio.	10	El uso de este tipo de estrategias indistintamente si éste se da dentro o fuera del salón, pues lo más importante es que las usen simplemente en las situaciones de aprendizaje y circunstancias	Son variadas las estrategias cognitivas que estos participantes utilizan, las más comunes son: tomar apuntes, traducir y la deducción e inducción (entender las reglas de la lengua meta). El uso de estas estrategias hace alusión <u>primordialmente</u> a las habilidades de la escritura y la lectura (aunque esto no equivale a afirmar que, por ejemplo, la traducción no se pueda usar

		comunicativas, o cuando el estudiante lo requiera conveniente.	oralmente). Según los estudiantes la habilidad que más problemas les causa es la producción oral. Sin embargo, en esta exposición de estrategias y teniendo como la opción OTRA, ningún estudiante propuso otra estrategia alusiva a practicar esta habilidad. Este hecho refleja que proponer solución a problemas detectados no es una cualidad claramente visible en estos estudiantes.
El aprovechamiento de recursos físicos es una estrategia cognitiva, que bien utilizada, beneficia considerablemente el aprendizaje de una lengua extranjera.	11	Uso de recursos físicos fuera del salón de clase, en otras palabras beneficiarse productivamente del contexto.	A pesar de la gran variedad de material y talento humano que la universidad ofrece, en estas respuestas se constata, otra vez más, que la práctica de la producción oral es baja por no decir nula. Por lo que en este caso no se está haciendo uso adecuado del contexto.
Ser responsable con el cumplimiento de deberes demuestra control sobre su aprendizaje.	12	Aunque el aprendizaje autónomo se centra principalmente en el sujeto que aprende, el cumplimiento de las tareas y ejercicios propuestos por el profesor muestra la responsabilidad que el estudiante tiene con su clase.	Los estudiantes cumplen con las tareas designadas por el docente, lo que demuestra que ellos destinan tiempo para realizar esos ejercicios fuera del salón de clase, lo que significa que ejercen control sobre aspectos del ambiente y aspectos del mismo sujeto.
El compromiso, del que habla Tardif, también se puede ver cuando el estudiante toma la decisión de realizar tareas y actividades de su interés y organiza su tiempo (planificación).	13	Esta pregunta intenta conocer si el estudiante propone sus propias actividades, las cuales ayudan a ejercitar aspectos de la lengua y las cuales requieren destinar tiempo fuera del aula.	Gracias a los datos obtenidos se ve que en su gran mayoría, los estudiantes planean tareas de su interés y destinan tiempo para su justa realización. Este manejo del aprendizaje se encuentra dentro del nivel meta-cognitivo, pues se relaciona directamente con los elementos del aprendizaje. En este sentido, estos participantes se encuentran dentro de lo que se considera el perfil del buen estudiante (Cyr). Hacer las

			actividades que le interesen se relaciona además con la motivación intrínseca, pues así se demuestra el compromiso por aprender.
Hacer uso del auto-monitoreo y la reflexión para determinar el aprendizaje que se ha obtenido es una forma de controlar su proceso.	14	La pregunta pretende determinar si está presente la reflexión en estos estudiantes cuando quieren saber si han aprendido o no.	Relacionando estas dos preguntas, existe espacio de reflexión entre los estudiantes, cuando determinan si han aprendido o no, pero no reflexionan para cumplir sus propios objetivos, pues les parecen más importantes cumplir con los objetivos que la tarea demanda.
Proponer sus propios objetivos y ejercer control para alcanzarlos es una muestra de que el estudiante tiene iniciativa y un deseo propio por aprender.	15	Ejercer control para trazarse sus objetivos de aprendizaje.	

4.2 ANÁLISIS DE TAREAS

En cuanto a la segunda técnica empleada se analizaron algunas tareas para identificar cuáles eran las características de éstas propuestas por el profesor, cuáles deberían ser esas características para que promuevan el aprendizaje autónomo y finalmente, establecer si se presentaban rasgos de aprendizaje autónomo en la ejecución de estas tareas infiriendo lo que pudieron haber hecho los estudiantes previamente y durante esa ejecución. Como los participantes son estudiantes de dos cursos diferentes de inglés elemental las dos tareas no fueron las mismas, por lo que se analizarán separadamente.

En esta etapa, para referirse a los dos cursos de forma separada a uno se le denominará curso A y al otro curso B.

Curso A

Para el curso que se denominará Curso A, se analizó una tarea que tenía como finalidad que el estudiante corrigiera los errores que había cometido en la parte escrita del segundo parcial del semestre. Esta tarea debía ser realizada fuera del aula.

Tarea: Corrección de la parte escrita del segundo parcial del semestre.

Instrucción: Corrija el texto del examen teniendo en cuenta los comentarios del profesor.

Objetivos de la tarea:

El estudiante será capaz de identificar el tipo de error.

El estudiante será capaz de corregir los errores cometidos.

El estudiante será capaz de enriquecer el escrito.

En el análisis de las tareas se encontraron varios elementos que se relacionan con el aprendizaje autónomo, como también elementos característicos de este aprendizaje pero que estuvieron ausentes en la realización de estas tareas. A continuación, se describen esos elementos.

a. Elementos presentes en la ejecución de la tarea relacionados con el aprendizaje autónomo

Para la ejecución de esta tarea los participantes, en su gran mayoría, respetaron la instrucción, por lo que hubo seguimiento de lo que debía hacerse y por lo tanto la atención dirigida fue empleada como estrategia por la gran mayoría de los estudiantes. Igualmente, de manera general, los estudiantes incorporaron la retroalimentación del profesor, es decir hubo un análisis y entendimiento del error. Además de las correcciones de los errores, existió un enriquecimiento del texto reflejado en la reorganización o incluso adición de algunas ideas para hacer más claro el texto al lector.

Si se permite la analogía, un error puede ser concebido como un problema, por lo tanto, corregir el error exige hacer uso de la estrategia de identificación de problemas, la cual implica reconocer un problema y proponer alternativas para su solución. Para la ejecución de esta tarea, la identificación de problemas demanda que el alumno conozca qué tipo de error cometió, de qué forma puede enmendarlo y escoger la opción que crea conveniente. Los estudiantes al conocer el tipo de error procedieron a hacer uso de algunos recursos para conocer su corrección. Dentro de estos recursos se empleó el diccionario, se recurrió al profesor o se le preguntó a otro compañero, todo esto haciendo alusión a los datos obtenidos de algunas preguntas del

cuestionario aplicado. Aparte de estos recursos se pudieron haber usado otra cantidad de ellos, pues cada estudiante escoge su mejor forma de aprender. En la tabla siguiente se presentan algunos errores y la solución dada por el estudiante.

Gráfico 26. Tabla de correcciones acertadas de errores

Error cometido	Tipo de error (*) (señalado por el docente)	Corrección	¿La corrección fue adecuada?
... the school is the better experience ...	... the school is the <u>better</u> WF experience ...	... the school is the best experience ...	Sí
... students go to do homeworks ...	... students go to do <u>homeworks</u> WF...	... students go to do their homework ...	Sí
.. in this place you time is extraordinary ...	.. in this place <u>you</u> WW time is extraordinary ...	.. in this place your time is extraordinary ...	Sí
... with your profesion ...	... with your <u>profesion</u> SP...	... with your profession ...	Sí
<p>(*) Los errores señalados por el profesor eran representados por algunos símbolos previamente acordados por docente y estudiante. Algunos de ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> λ Omisión de palabra SP Error en la escritura de la palabra WW Uso de palabra incorrecto WF Forma inapropiada X Sobra palabra 			

En la búsqueda de la solución al error se pudieron haber encontrado varias soluciones, por lo que el estudiante debió discernir y escoger la opción que creía más conveniente. Para la mayoría de los estudiantes, la solución que propusieron era adecuada. No obstante, una cantidad pequeña de los estudiantes propusieron una alternativa equivocada. Se podría decir que equivocada o contraria porque no concordaba con los comentarios que el profesor había señalado, pero quizá totalmente conveniente para el razonamiento del estudiante.

Todos los estudiantes menos uno culminó la tarea. En este sentido, si se retoman de nuevo los objetivos de la tarea, se podría afirmar que la mayoría de los estudiantes los alcanzaron, pues en su gran mayoría fueron capaces de identificar los errores cometidos y corregirlos.

En suma, se pudieron inferir, en la gran mayoría de los estudiantes, varias prácticas del aprendizaje autónomo presentes en la ejecución de esta tarea, tales como: control en la selección de los recursos pedagógicos, control en la auto-evaluación, responsabilidad en cuanto a la realización y entrega de la tarea y control en la selección de sus propias estrategias de aprendizaje. Dentro de esta última práctica, algunas de las estrategias empleadas fueron: la identificación de problemas, la atención dirigida, la planificación, la traducción y evidentemente la auto-corrección. En conclusión, es notorio, que en la realización de esta tarea los estudiantes pudieron desarrollar de cierto modo un aprendizaje autónomo empleando ciertas prácticas características de este tipo de aprendizaje. Por otra parte, podría ser de interés para otras investigaciones averiguar si este tipo de tareas cumplen con el efecto de propiciar el aprendizaje autónomo en el estudiante.

b. Elementos ausentes en la ejecución de esta tarea relacionados con el aprendizaje autónomo

Como se acabó de señalar hubo varios elementos del aprendizaje autónomo presentes en la realización de esta tarea. No obstante, también se pudieron deducir algunos rasgos del aprendizaje autónomo que no estuvieron presentes en la ejecución de esta tarea.

Para comenzar, una minoría de los estudiantes no corrigió algunos de los errores, esto se pudo deber a un descuido (falta de atención) o al desconocimiento del error (no supieron auto-evaluarse). Si el error no fue corregido por falta de atención, fue porque probablemente hubo otros elementos que captaron más la atención del estudiante dejando pasar por alto los errores que debía corregir. En este sentido faltó un poco más de control sobre un nivel de los procesos cognitivos: la atención, según Benson (2001). De otra parte, en el caso de que el error no haya sido corregido por desconocimiento, una posibilidad es que el estudiante no haya entendido por qué lo que había escrito era incorrecto y al no conocer el problema no pudo encontrarle solución, en palabras de Benson el estudiante no ejerció suficiente control sobre su evaluación. Tanto la evaluación, como la atención, en palabras de Benson (2001) pertenecen al nivel de los procesos cognitivos, en este sentido, le faltó al estudiante ejercer mayor control en este ámbito.

La siguiente tabla muestra algunos ejemplos de errores que no fueron corregidos.

Gráfico 27. Tabla de no corrección de errores

Error cometido	Tipo de error (*) (señalado por el docente)	Corrección	¿La corrección fue adecuada?
-----------------------	--	-------------------	---

... The university has library, gym and ...	... The university has λ library, λ gym and ...	The university has library, gym and ...	No
... go out with your friends ...	No había ningún error	... go out with your <u>friend</u> ...	No, pues se cometió un error (SP) que no se había cometido en la primera versión.
... but in really you use ...	... but <u>in</u> X <u>really</u> WO you use ...	... but really you use ...	El primer error sí, el segundo no.
<p>(*) Los errores señalados por el profesor eran representados por algunos símbolos previamente acordados por docente y estudiante. Algunos de ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> λ Omisión de palabra SP Error en la escritura de la palabra WW Uso de palabra incorrecto WF Forma inapropiada X Sobra palabra 			

Se cometieron errores que en la primera versión del escrito no se habían cometido, por lo que quizá también hubo falta de atención. Existe la posibilidad de que los estudiantes que cometieron estos errores no supieran ignorar los distractores del entorno para enfocarse exclusivamente en la tarea. También hubo una falla de atención.

Solamente un estudiante no terminó la tarea, esto se pudo haber debido a dos razones: falta de tiempo para culminarla o falta de interés. En cuanto a la primera razón, pudo no haber tenido el tiempo suficiente para destinarle a la tarea. En el caso de que el estudiante no haya terminado la tarea por falta de interés, se deduce que tampoco se trazaron objetivos propios de aprendizaje,

por lo que no hubo compromiso, ni persistencia para terminarla. Como se vio en las respuestas del cuestionario todos los estudiantes están motivados intrínsecamente para aprender inglés. Sin embargo, quizá para este estudiante esta tarea no captó suficientemente su interés y no hubo razones significativas para su realización.

En síntesis, para este curso en la realización de la tarea se evidenciaron en la mayoría de los resultados de los participantes varias prácticas significativas de aprendizaje autónomo que estuvieron presentes. Se encontró por ejemplo motivación suficiente para hacer la tarea, pues todos menos un estudiante la culminaron – no se sabe si fue por motivos de aprendizaje o evaluativos-, también se hizo uso de estrategias meta-cognitivas de aprendizaje como fueron la atención dirigida y selectiva, la identificación de problemas, la auto-corrección y la auto-evaluación, también se empleó la selección de los recursos como estrategia cognitiva. También se ejerció control sobre los objetivos de la tarea, pues al final éstos se alcanzaron.

En cuanto a los elementos ausentes, se refieren a las mismas prácticas que sí estuvieron presentes pero que no estuvieron presentes en la realización de una cantidad pequeña de los estudiantes.

Curso B

Después de haberle solicitado al docente, en varias oportunidades, alguna tarea que hubiera sido asignada a los estudiantes para realizar fuera de clase (o una actividad extra-clase), no se pudo concretar la recolección de ésta, por lo que esto se convierte en una limitante de la investigación pues se dejaron de recolectar casi la mitad de los datos de este instrumento.

De haberse podido recolectar los datos, se hubieran contrastado los resultados con los datos derivados de la tarea del otro curso.

4.3 TRIANGULACIÓN

Gracias a los resultados del cuestionario, el análisis de la tarea y los postulados de las teorías y conceptos se puede dar la siguiente interrelación general en cuanto a las prácticas de aprendizaje autónomo.

En la primera pregunta del cuestionario, los estudiantes aseveraron que aprenden inglés por deseos propios, y en los resultados de la tarea se percibió también la motivación de aprendizaje, ya que la ejecución de esta actividad no tenía ningún aspecto de carácter evaluativo. Desde esta perspectiva, los participantes poseen la motivación de aprendizaje (Tardif, 1997) por lo que han dado el primer paso para iniciar algún proceso de aprendizaje autónomo.

La motivación intrínseca en estos participantes también se demuestra en algunas respuestas de la segunda y tercera pregunta del cuestionario, las cuales señalan que sus acciones en su aprendizaje se generan gracias a sus propios deseos por controlar su proceso.

A pesar de lo señalado anteriormente, en estas mismas preguntas pero en una proporción más pequeña estos estudiantes participan por el pedido del profesor y no por su propia voluntad. Igualmente, prefieren como primera medida para la resolución de una tarea pedir ayuda, ya sea a un docente o un compañero, en vez de primero intentarlo ellos mismo. En estos dos casos, los estudiantes se acercan más a lo que se denomina la motivación

evaluativa o extrínseca la cual no permitiría un desarrollo adecuado del aprendizaje autónomo.

La selección de los recursos físicos es una buena forma para evidenciar el control sobre el aprendizaje. Sin embargo, en los datos del cuestionario se notó que no se aprovechan adecuadamente los recursos físicos que la universidad ofrece, tales como CD ROM, libros, revistas, el programa Tell me More, casetes y/o tutorías. En cuanto al análisis de la tarea, ésta exigía de hacer uso de recursos ya fueran diccionarios, libros, Internet, entre otros, con el fin de encontrar la alternativa más adecuada para subsanar el error; por lo tanto, cuando se ven los resultados de la tarea se ve claramente el uso de esa estrategia cognitiva, pues la mayoría de los errores fueron arreglados.

Así mismo, en el cuestionario, los estudiantes dicen prestar atención en todo momento de la clase, lo que se deduce que tienen atención dirigida y selectiva. Sin embargo en la realización de la tarea, en algunos estudiantes se evidencia la falta de esta estrategia, ya que en la versión final de la tarea faltó la incorporación de alguna parte de la retroalimentación proporcionada por el profesor, como también se cometieron errores que en la primera versión del escrito no se habían presentado. El contraste de estos dos análisis hace pensar que los estudiantes se dan cuenta que prestan atención, pero en las situaciones reales esa atención puede variar y no ser tan efectiva porque los distractores del ambiente pueden influir en la disminución de la concentración.

En los resultados del cuestionario, los estudiantes concordaron que cuando tienen alguna dificultad con alguna habilidad tratan de encontrarle salida por su propia cuenta, por lo que se puede afirmar que los estudiantes se conciben como comprometidos, participativos y persistentes pues incorporan medidas más eficaces para la solución de sus problemas de aprendizaje. Al

proponer solución a algún obstáculo se está reflexionando y considerando varias opciones, al igual que lo que sucedió en la tarea, en este sentido los estudiantes se auto-monitorean y auto-evalúan de forma positiva.

En el análisis de los datos se encontró que una gran mayoría de los estudiantes emplea estrategias de aprendizaje tales como: la atención dirigida, la identificación de problemas, la auto-evaluación, la traducción, repetir palabras nuevas, el uso de algunos recursos. A pesar del empleo de algunas estrategias, el problema que se ve con este asunto es que no se da de forma sistemática, sino que está a veces presente y otras veces no. La conexión está lejana entre lo que se da en este grupo y lo que propone la teoría, debido a que la teoría señala que todas las estrategias deben ser empleadas a lo largo del proceso educativo con el único fin de hacerlo cada vez más efectivo.

5. LIMITANTES

Como se sabe todo trabajo investigativo tiene sus limitantes. En cuanto al desarrollo del presente estudio se pudieron identificar las siguientes:

- Debido a que no se pudo estar presente en la realización de las tareas entregadas por los participantes, los datos derivados de esta sección se sacaron únicamente de acuerdo al contraste entre la teoría y los resultados entregados.
- Debido a que después de aplicados los instrumentos no se hizo un seguimiento a los participantes, no se puede decir el impacto que tuvo esta investigación en éstos, en términos de los procesos de aprendizaje autónomo.
- Por la falta de las tareas del grupo B, el análisis de los datos de este instrumento no puede ofrecer datos completos.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación intentó determinar y describir las prácticas que llevan a cabo los estudiantes de inglés elemental con el fin de desarrollar el aprendizaje autónomo. Aunque el estudio no abarcó la totalidad de los estudiantes de este nivel fue importante en la medida en que se obtuvo información valiosa concerniente a las prácticas de aprendizaje autónomo. A continuación se señalan las conclusiones que se desprendieron del análisis de los resultados y que intentan dar respuesta a la pregunta principal y a las sub-preguntas de investigación

PREGUNTA PRINCIPAL

Para la pregunta ¿Cuáles son las prácticas de aprendizaje autónomo que llevan a cabo los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas que se encuentran en inglés elemental? Se concretaron las siguientes conclusiones:

* Todos los participantes poseen motivos intrínsecos para aprender el inglés, por lo que la población tiene un primer paso para el inicio de prácticas de aprendizaje autónomo. De hecho, estar motivado para aprender esta lengua es considerado como una práctica de aprendizaje autónomo.

* También se encontró que los participantes se preocupan más por alcanzar los objetivos que ofrece cualquier actividad de lengua que tengan que realizar, dejando subordinado el interés por trazarse y alcanzar sus propios objetivos de aprendizaje.

* Los estudiantes participan activamente en su proceso de aprendizaje, esto es evidenciado a través de la contribución a la clase de los conocimientos y vivencias pasadas, en el cumplimiento de tareas asignadas por el profesor y en la búsqueda de actividades tendientes al mejoramiento de la lengua.

* Los estudiantes controlan de algún modo su aprendizaje porque toman la decisión de realizar las tareas asignadas, de asistir a clase y de realizar actividades y ejercicios de su propio interés que le ayudan a mejorar su nivel de lengua.

* Es innegable que los estudiantes llevan a cabo algunas prácticas de aprendizaje autónomo. Sin embargo, éstas se llevan a cabo esporádicamente, por lo que hace pensar que a pesar del hecho de que estos estudiantes tengan algunos comportamientos característicos de la autonomía en realidad ellos no están trabajando conscientemente para ello. Por lo tanto, se deberían incorporar medidas para que estas prácticas se den sistemáticamente y de forma continúa a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, para que verdaderamente se diga que estamos en el camino inacabable hacia la autonomía.

SUB-PREGUNTAS

Primera sub-pregunta

La primera sub-pregunta que guió el camino para encontrar las respuestas de la pregunta principal fue ¿Qué estrategias de aprendizaje emplean los participantes?

* Los participantes usan más estrategias meta-cognitivas que cognitivas. Esto se evidencia porque cuando se refiere a la práctica de la lengua, el

estudiante alude a diversas actividades que ejercitan las cuatro habilidades, pero que no reflejan uso de estrategias cognitivas. Pues, para que un estudiante llegue a determinar qué actividades podrían ser apropiadas para su aprendizaje de una lengua extranjera se ha necesitado analizar, reflexionar, auto-evaluarse e identificar problemas.

* Los estudiantes emplean principalmente la identificación de problemas. Aunque son capaces de detectar un problema de aprendizaje, no saben cómo proceder para brindarle solución. Los estudiantes también se auto-evalúan y son capaces de juzgar y reflexionar sobre su desempeño en la lengua objeto de estudio.

* Las estrategias cognitivas más utilizada por los estudiantes para aprender inglés son la toma de apuntes, seguida de la traducción. Estas estrategias demandan de escribir, prestar atención, buscar en un diccionario o preguntarle al profesor, por lo que en realidad son prácticas sencillas que un estudiante de nivel principiante puede desarrollar. Por el otro lado, la estrategia menos utilizada es la redacción de resúmenes para condensar lo aprendido. Esta última probablemente es la menos utilizada porque demanda de un mayor dominio de la lengua.

Arriba se mencionaron las estrategias de aprendizaje empleadas indistintamente en el aprendizaje del inglés. A continuación, se detallan las estrategias empleadas en la tarea analizada.

* La estrategia que guió la realización de la tarea fue la auto-evaluación, pues en sí la tarea lo que exigía era que el estudiante fuera capaz de reconocer los errores que había cometido y poder brindarles una alternativa correcta, por lo que también se empleó la estrategia de auto-monitoreo.

* En la ejecución de la tarea analizada, se encontró también que se tomó .probablemente como primer recurso el diccionario. Lo mejor de la selección de los recursos es que sirvan para el cumplimiento de la tarea que se quiere alcanzar, y en este caso fue una buena opción pues permitió el justo cumplimiento de la tarea asignada.

Segunda sub-pregunta

La tercera sub-pregunta fue ¿Existen rasgos de aprendizaje autónomo en la ejecución de tareas?

* Sí se encontraron varios rasgos en la tarea analizada. Un rasgo importante fue el control en la planeación, pues el estudiante antes de empezar debió haber discernido y organizado los pasos a seguir para llegar a la culminación. El segundo rasgo fue la responsabilidad con el cumplimiento de deberes, pues todos los estudiantes del curso entregaron la corrección de la tarea. Un tercer rasgo, fue el control en la corrección del desempeño hecho en la tarea. Para culminar la tarea los estudiantes fueron capaces de reflexionar y proponer una alternativa adecuada a los errores cometidos.

Conclusiones generales

El aprendizaje de una lengua requiere de motivación, interés, deseos y tiempo para practicarla tanto dentro como fuera del salón de clase. Sin embargo, cuando el estudiante no se es consciente de esa dimensión, por lo que es primordial que se haga de manera explícita la importancia de que el estudiante adquiera el control gradual de su aprendizaje.

De igual forma, desarrollar este trabajo investigativo me sirvió como profesora de lenguas extranjeras para ser más consciente de que el

aprendizaje es un mundo de componentes infinitos derivados de las vivencias del estudiante, de su entorno, de sus deseos y todos estos elementos influyen de alguna forma el desarrollo del aprendizaje, por lo que es menester tomarlos en cuenta para promover un aprendizaje autónomo significativo.

Aparte del aporte tan significativo que tuvo para mi vida profesional la investigación de este tema, también debo decir que el desarrollo de esta investigación fue un gran ejercicio intelectual que me permitió desarrollar una estructura de pensamiento, la cual es realmente importante para discernir sobre la relación entre yo, los otros y el entorno.

7. RECOMENDACIONES

Gracias a la reflexión de esta investigación se sugieren varias recomendaciones con el fin de continuar mejorando en el quehacer pedagógico.

Como primer paso para fomentar un aprendizaje autónomo, se recomendaría a los docentes del área de lenguas antes de comenzar un curso de lengua, aplicar un test que tenga como objetivo descubrir el estilo de aprendizaje de los estudiantes para que desde el principio los alumnos sepan de qué forma aprenden significativamente.

Otra sugerencia que se podría implementar sería que la Licenciatura creara espacios destinados exclusivamente para reflexionar sobre el trabajo que los docentes están realizando para fomentar el aprendizaje autónomo, esto con el objetivo de hacer un seguimiento riguroso tanto a la labor de los docentes como a la de los estudiantes para detectar las debilidades que se presentan en esta materia e incorporar los ajustes correspondientes.

Cuando se proponen actividades extra-clase, sería bueno ofrecer una información detallada de lo que la tarea exige, se debería informar cuáles son los objetivos que se desean alcanzar y hacer alusión a las estrategias de aprendizaje que pueden ser útiles, todo esto con el fin de que el estudiante desarrolle más procesos de aprendizaje autónomos.

Sería de gran ayuda, desde un principio, presentar las diversas estrategias de aprendizaje a los estudiantes para que empiecen a ejercer control sobre su aprendizaje aprovechando que todos los estudiantes, al menos los que participaron en esta investigación poseen deseos intrínsecos para aprender

inglés, por lo que la implementación de nuevas estrategias más efectivas se convertirá en un hecho tangible.

Con el fin de que las prácticas de aprendizaje autónomo se den de manera sistemática, sería de gran utilidad que desde el principio y en cada clase se hiciera alusión a la importancia de llevar un aprendizaje significativo y eficaz.

Aparte de las recomendaciones enunciadas, a partir del desarrollo de esta investigación también surgen algunos interrogantes que podrían ser abordados en futuras investigaciones con el fin de ampliar el conocimiento acerca de lo que se está haciendo en la Licenciatura a propósito del aprendizaje autónomo.

Gracias a las conversaciones informales que sostuve con estudiantes de la Licenciatura, se percibe que el número de horas de clases de las asignaturas de lenguas extranjeras es insuficiente para desarrollar las habilidades de la lengua, es por eso que se genera el siguiente interrogante ¿Qué resultados ha tenido el currículo 10 en términos de nivel de lengua de los estudiantes de la licenciatura?

A pesar de que a lo largo de mi experiencia como estudiante de la Licenciatura tuve pocas oportunidades para realmente llevar a cabo procesos de aprendizaje autónomo dentro del salón, una investigación podría encargarse de discutir el siguiente interrogante ¿Qué hacen los docentes dentro del salón de clase para fomentar el aprendizaje autónomo de sus estudiantes?

Teniendo en cuenta que la universidad implementa medidas para un mejoramiento continuo es también importante saber si los estudiantes generan actitudes críticas y reflexivas frente a su vida formativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLWRIGHT, R. (1981), *What do we want teaching materials for? ELT Journal*, 36/1, pp. 5-18.
- BENSON, P. (2001), *Teaching and Researching, Autonomy in Language Learning*, Pearson Education Limited.
- CASTILLO, C. & ARISTIZABAL, N. (2004), *Percepciones de estudiantes y profesores sobre la autonomía en cursos de lengua extranjera de la LLM de la PUJ* [Recurso electrónico], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, carrera de Licenciatura de Lenguas Modernas.
- Consejo Académico. *Implementación de un Sistema de Créditos Académicos*. 17 de julio de 2002.
- Documento del Currículo Licenciatura en Lenguas Modernas. 2004.
- CHAMOT, A. & O'MALLEY, J. (1994), *The CALLA handbook*, New York. Longman.
- CYR, P. (1996), *Les stratégies d'apprentissage*, les éditions CEC inc.
- DAVIES & PEARSE (2000), *Success in English Teaching*. Oxford University Press.
- _____ (1983), *Diccionario de las ciencias de la educación A-H*. Madrid. Santillana.

- DICKINSON, L. (1987), *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University press.
- ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- FREIRE, P. (1997), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores.
- HEDGE, T. (2000), *Teaching and learning in the Language Classroom*, Oxford University Press.
- HOLEC, H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- KESTEN, C. (1987), *Independent Learning*, Regina Saskatchewan: Saskatchewan Education.
- KNOWLES, M. S. (1975), *Self Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Chicago, Association Press.
- LITTLE, D. (1991), *Learner autonomy. 1: Definitions, Issues and problems*, Dublin: Authentik.
- MCMILLAN, J. (2005), *Investigación educativa una introducción conceptual*, Pearson.
- MUETE, N. (2004), *Diseño de una estrategia pedagógica para guiar al estudiante hacia el trabajo autónomo* [Recurso electrónico], Bogotá,

Pontificia Universidad Javeriana, carrera de Licenciatura de Lenguas Modernas.

- O'MALLEY, J. & CHAMOT, A. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990), *Language learning strategies what every teacher should know*, New York, Newbury House Publishers.
- PATTON, M. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publications, 2da edición.
- PAGE, B. (1992), *Letting Go Taking Hold*, Gran Bretaña. Blackmore Press.
- RAILTON, D & WATSON, P. (2005), *Teaching Autonomy « Reading groups » and the development of autonomous learning practices*, Londres, SAGE Publications.
- ROGERS, C. (1983), *The freedom to Learn for the 80's*, New York, Merrill.
- STERN, H. (1975), *What can we learn from the good language learner?* *Canadian Modern Language Review*.
- SAVATER, F. (1997), *El valor de educar*. Barcelona, Editorial Ariel.
- SCHWARTZ, B. (1973), *L'éducation demain*, Paris, Aubier Montaigne.

- TARDIF, J. (1997), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Québec, Les éditions logiques.
- WENDEN, A. (1991), *Learner strategies for learner autonomy*, London, Prentice Hall.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- BENÍTEZ, O. "Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas" [en línea], Disponible en: <http://www.rieoei.org/experiencias150.htm>. recuperado 2 de junio de 2009.
- CASTELLANOS, H. (2008) "¿Qué cosa es aprender a aprender?" [en línea], Disponible en: <http://74.125.47.132/search?q=cache:4mHSukvHXTsJ:www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/SintesisEv/Sintesis.php%3FNum%3D174+%22Uno+de+los+lugares+comunes+m%C3%A1s+fatigados+en+la+pedagog%C3%ADa+moderna+es%22+%2B+estudiar&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=co>, recuperado: noviembre 2008.
- "Misión" [en línea], disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/puj/documentos/mision.htm>, recuperado: 8 de abril de 2008.
- "Proyecto Educativo de la Pontificia Universidad Javeriana" [en línea], disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/puj/documentos/proyecto.htm>, recuperado: 22 mayo 2008.
- SÁNCHEZ, A. "La educación centrada en el estudiante" [en línea], Disponible en: <http://iteso.mx/~armandos/> . recuperado: 12 de julio 2008.

ANEXO 1

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

ENTREVISTA CON LAS ENCARGADAS DE LAS ÁREAS DE INGLÉS Y FRANCÉS EN LA LICENCIATURA

1. Desde su área ¿Qué estrategias están siendo empleadas para que los estudiantes desarrollen un trabajo independiente?
2. ¿Se realiza algún tipo de seguimiento para dar cuenta del trabajo independiente de los estudiantes? ¿Cómo funciona(n)?
3. ¿Cuál es el rol del profesor, tanto dentro como fuera del aula, en este proceso hacia la autonomía del estudiante?
4. ¿Cómo se supervisa la gestión del profesor para verificar si están promoviendo la autonomía?
5. ¿Cuáles han sido las desventajas o los obstáculos que se han presentado en este camino?
6. Hasta hoy ¿cuáles son los resultados?
7. ¿Qué haría falta por hacer?

ANEXO 2

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES DE PRIMER NIVEL DE INGLÉS Y FRANCÉS

- * Responda las siguientes preguntas de acuerdo a su experiencia como estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas.
- * No es necesario que escriba su nombre.
- * Las respuestas no se harán públicas.

Marque con una X indicando con qué frecuencia realiza las siguientes actividades

1= NUNCA 2= CASI NUNCA 3=AVECES 4=CASI SIEMPRE 5=SIEMPRE

PREGUNTAS	PUNTUACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. ¿Cumple con las tareas o actividades propuestas por el profesor que son para realizar fuera de clase?					
2. ¿Hace más de las actividades propuestas por el profesor?					
3. ¿Participa activamente en clase, ya sea preguntando, aportando sus conocimientos etc.?					
4. ¿Busca estrategias para el mejoramiento de su aprendizaje en Lenguas?					

5. ¿Con qué frecuencia estudia la lengua fuera de clase?

- a. 1 vez a la semana
- b. 2 veces a la semana
- c. todos los días
- d. los fines de semana
- e. nunca

6. ¿Conoce los recursos tanto físicos como humanos que ofrece la Universidad para el estudio y la práctica de las lenguas?

- a. SI
- b. NO

7. Cuando tiene alguna dificultad en un tema o habilidad en particular
¿Qué hace para solventar el(los) vacío(s)?

RESULTADOS DE LA ENCUESTA

1. ¿Cumple con las tareas o actividades propuestas por el profesor que son para realizar fuera de clase?

	<i>Frequency</i>	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A veces	4	16,7	16,7	16,7
Casi siempre	16	66,7	66,7	83,3
Siempre	4	16,7	16,7	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Solo un pequeño porcentaje de los estudiantes (16%) cumple *siempre* con las tareas propuestas por el profesor. El mayor porcentaje, es decir el 66.7% de los alumnos, las realiza *casi siempre*. Según ésta encuesta no existe ningún estudiante que *nunca* haga las tareas. Se deduce que todos los estudiantes realizan las tareas así sea solo algunas veces (esporádicamente).

2. ¿Hace más de las actividades propuestas por el profesor?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Casi Nunca	3	12,5	12,5	12,5
A veces	15	62,5	62,5	75,0
Casi Siempre	5	20,8	20,8	95,8
Siempre	1	4,2	4,2	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Solo un porcentaje muy bajo de los encuestados, el 4.2%, hace *siempre* más de lo propuesto por el profesor. En tanto que el 12.5% de los estudiantes *casi nunca* desarrolla trabajos diferentes a los asignados por el profesor, siendo esto un porcentaje significativo comparado con el porcentaje del 4.2% que realiza *siempre* este tipo de estudio.

En el caso del trabajo para cumplir por un factor externo, en esta ocasión el profesor, las tareas se cumplen con mayor regularidad el 83.3% lo hace *siempre* o *casi siempre*, mientras que en el trabajo por interés propio del estudiante solo el 25% lo lleva a cabo *siempre* o *casi siempre*.

3. ¿Participa activamente en clase ya sea preguntando, aportando sus conocimientos etc.?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Casi Nunca	5	20,8	20,8	20,8
A veces	8	33,3	33,3	54,2
Casi Siempre	6	25,0	25,0	79,2
Siempre	5	20,8	20,8	100,0
Total	24	100,0	100,0	

En esta pregunta los resultados están repartidos. Sin embargo, el más alto porcentaje se encuentra en la respuesta a veces con un 33.3%, la participación formulada de esta manera surge de la motivación del estudiante por aportar algo a la clase, lo que lleva a pensar que el estudiante se conforma con compartir sus experiencias solo algunas veces. Por otro lado, existe un 20.8% que participa *siempre* y un mismo porcentaje que lo hace *casi nunca* situación que pone de manifiesto las diferencias de los estudiantes en términos del interés por aportar conocimiento previo y/o experiencias propias al conocimiento colectivo.

4. ¿Busca estrategias para el mejoramiento de su aprendizaje en Lenguas?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Casi Nunca	2	8,3	8,3	8,3
A veces	10	41,7	41,7	50,0
Casi Siempre	9	37,5	37,5	87,5
Siempre	3	12,5	12,5	100,0
Total	24	100,0	100,0	

La característica de los encuestados es que se preocupan a veces por buscar estrategias que mejoren su proceso de aprendizaje, representado esto en un 41.7%. Solo el 12.5% de los estudiantes encuestados *siempre* examinan estrategias de aprendizaje para su mejoramiento, mientras que un

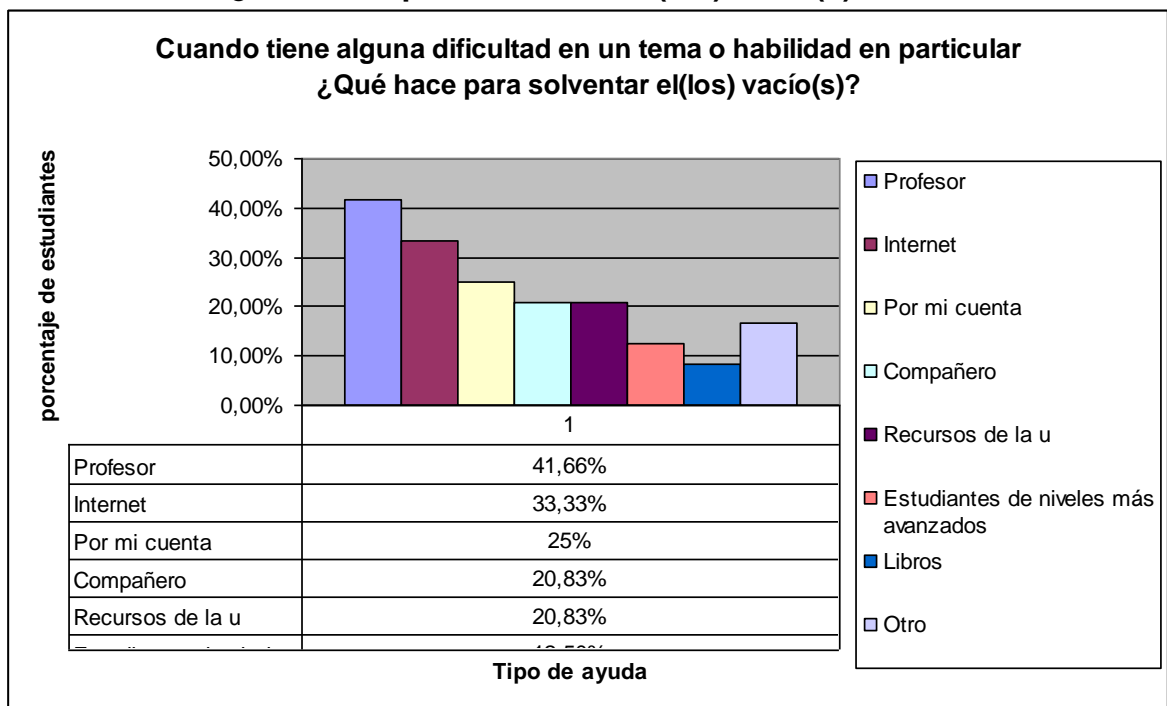
37.5% busca *casi siempre* estrategias, cifra que es considerablemente alta contrastada con las respuestas anteriores en donde 25% había sido la cifra más alta en el ítem *casi siempre*.

6. ¿Conoce los recursos tanto físicos como humanos que ofrece la Universidad para el estudio de la lengua?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	16	66,7	69,6	69,6
	No	7	29,2	30,4	100,0
	Total	23	95,8	100,0	
Missing	99	1	4,2		
Total		24	100,0		

La gran mayoría de los encuestados conoce los recursos físicos y humanos que ofrece la universidad para el apoyo en el aprendizaje de lenguas, pero todavía existe un número considerablemente importante que no tiene conocimiento de ello.

7. Cuando tiene alguna dificultad en un tema o habilidad en particular ¿Qué hace para solventar el(los) vacío(s)?



Esta pregunta era abierta por lo que se encontró más de una respuesta para cada estudiante. En la parte de “otro” se reunieron las respuestas que solo un estudiante escribió. Dentro de esta parte está: revisión de apuntes, tío traductor, entre otros. En el caso de los recursos de la universidad, en estos se incluye: las tutorías, la biblioteca, el centro de recursos, el programa Tell Me More, entre otros.

En esta tabla se observa que de los estudiantes encuestados un 41.6% considera como primer recurso al profesor cuando se trata de encontrar alguna forma para solucionar un problema en el aprendizaje del inglés.

ANEXO 3

Cuestionario para los estudiantes de nivel inglés elemental de la Licenciatura en Lenguas Modernas – primer semestre de 2009 Pontificia Universidad Javeriana

Estimado(a) estudiante,

- El presente cuestionario tiene como objeto conocer sus experiencias en el aprendizaje del inglés. Sus respuestas son muy valiosas.
- Recuerde que la información suministrada por usted será confidencial. Los resultados se presentarán de manera grupal y se utilizarán únicamente con propósitos investigativos.

¡Lea cuidadosamente las preguntas antes de contestar! Tenga en cuenta que el tiempo aproximado para contestar el cuestionario será de 30 minutos. - Se le agradece contestar completamente el cuestionario.

El cuestionario se compone de tres secciones, y tiene únicamente preguntas cerradas

- Marque con una equis (X) la respuesta con la que más se identifique en su forma de actuar cuando aprende inglés. Si escoge la opción otra por favor especificar.
- En la mayoría de las preguntas, se le agradece justificar brevemente su respuesta.

Muchas gracias por su colaboración.

Soreini Rodríguez.

Estudiante de X semestre de Lenguas Modernas.

PARTE I

1. ¿Cuál es mi razón principal para asistir a las clases de inglés?
 - a. Para aprender la lengua y su cultura.
 - b. Porque es una asignatura obligatoria del currículo.
 - c. Porque quiero trabajar en un país de habla inglesa.
 - d. Porque quiero ser profesor(a) de inglés
 - e. Otra (especificar) _____

2. Participo en clase cuando...
- a. el profesor me pide que participe.
 - b. tengo alguna duda.
 - c. quiero contribuir mis conocimientos a la clase.
 - d. nunca participo.
 - e. Otra (especificar) _____
3. Cuando tengo alguna actividad extra-clase, lo primero que hago es...
- a. Investigar y averiguar las respuestas por mi cuenta.
 - b. Preguntarle a un compañero.
 - c. Preguntarle al profesor.
 - d. Otra (especificar) _____

Cualquiera sea la respuesta, justifique brevemente:

PARTE II

4. Considero que en el aprendizaje del inglés se me dificulta más...
- a. hablar.
 - b. escribir.
 - c. escuchar.
 - d. leer.
 - e. No tengo ninguna dificultad.
 - f. No sé si tenga dificultades.

Cualquiera sea la respuesta, justifique brevemente:

5. Cuando detecto alguna debilidad en el aprendizaje del inglés,...
- a. con la ayuda del profesor, trato de encontrarle salida.
 - b. continúo igual, más adelante la superaré.
 - c. trato de encontrarle solución por mi propia cuenta.
 - d. Otra _____

6. Cuando realizo una actividad en inglés...
- a. se me facilita seguir las instrucciones de la actividad.
 - b. se me dificulta seguir las instrucciones de la actividad.
 - c. Otra (especificar) _____

7. Cuando realizo alguna actividad en la lengua inglesa...

- a. hago la actividad y la reviso.
- b. hago la actividad.
- c. no hago ninguna actividad.
- d. Otra (especificar) _____

8. En la clase, generalmente...

- a. presto atención todo el tiempo.
- b. me distraigo fácilmente.
- c. no presto atención.
- d. Otra (especificar) _____

9. Considero que en el aprendizaje del inglés, se me facilita más...

- a. hablar.
- b. escribir.
- c. escuchar.
- d. leer.

Cualquiera sea la respuesta, justifique brevemente:

10. Para aprender inglés yo...

Marco con equis (X) las que más utilizo (puede escoger más de una)

- Tomo apuntes para revisarlos después.
- Traduzco las palabras al español para entender su significado.
- Relaciono los temas nuevos con los que ya he aprendido.
- Hago resúmenes de lo que se explicó en la clase.
- Para aprender una palabra la repito en voz alta.
- Hago ejercicios de gramática.

Otra. ¿Cuál(es)? _____

11. Para practicar el inglés fuera de clase, principalmente...

- a. voy a tutorías.
- b. escucho música en inglés.

- c. veo películas con subtítulos en inglés.
- d. visito el centro de recursos.
- e. Otra (especificar) _____

PARTE III

12. ¿Cumplo con las actividades propuestas por el profesor?
- a. Sí. Cumplo con aquellas que me llaman la atención.
 - b. Sí. Cumplo con todas las actividades.
 - c. No. No realizo las actividades que se asignan.
 - d. Otra (especificar) _____

13. ¿Fuera del salón de clase, realizo otras actividades para practicar el inglés, aparte de las que propone el profesor?
- a. Sí
 - b. No

En caso de haber respondido Sí, digo cuáles actividades:

14. Cuando he realizado cualquier tipo de actividad en inglés,...
- a. puedo saber si he aprendido o no.
 - b. me cuesta saber, si he aprendido o no.
 - c. Otra (especificar) _____

15. Cuando el profesor me asigna alguna actividad...
- a. me gusta saber los objetivos de la tarea para poder alcanzarlos.
 - b. no me gusta saber los objetivos de la tarea porque no me interesa alcanzar ningún objetivo de aprendizaje.
 - c. me parece más importante mis propios objetivos para trabajar por ellos.
 - d. Otra (especificar) _____